



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİK ALGILARININ
MESLEKİ STATÜ, İŞ MEMNUNİYETİ VE ÖZ YETERLİK ALGILARI
ÜZERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Cem ŞENOL

Malatya-2020

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİK ALGILARININ
MESLEKİ STATÜ, İŞ MEMNUNİYETİ VE ÖZ YETERLİK ALGILARI
ÜZERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Cem ŞENOL

Danışman: Doç.Dr. Mustafa AKDAĞ

Malatya-2020

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

KABUL ONAY

Cem ŞENOL tarafından hazırlanan **Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi** başlıklı bu çalışma, 08/04/2020 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

		İmza
Başkan:	Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER	Online
Üye :	Prof. Dr. Burhan AKPINAR	Online
Üye :	Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK	Online
Üye :	Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU	Online
Üye (Tez Danışmanı):	Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ	Online

O N A Y
08/04/2020
Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

08/04/2020

Cem ŞENOL

Bu tez Mesleki Profesyonellikleriyle öne çıkan öğretmenlere ithaf olunur.

ÖNSÖZ

Doktora tez çalışması amacıyla yapılan bu araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiler ve bu algı değişkenlenleri ile çeşitli demografik özellikler arasında bir bağlantı olup olmadığı sorgulanmıştır. Yapılan literatür taramasında öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle ilgili az sayıda kaynağa ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmanın sonuçları doğrultusunda, eğitimin niteliğini artırmaya yönelik girişimlere ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bilgi ve deneyimi ile bana her zaman yol gösteren, ilgi ve özenini hiçbir zaman esirgemeyen, kendimi şanslı saydığım, mesleğe adanmışlığı, bilime bağlılığı ile model olan ve kendisinden çok şey öğrendiğim danışman hocam Doç. Dr. Mustafa Akdağ'a çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimime başladığım ilk aşamadan itibaren desteklerini her zaman hissettiğim akademik yaşantımda kendimi geliştirmemde büyük payları olan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Ahmet KARA ve Doç. Dr. Oğuz Gürbüzürk'e çok teşekkür ederim.

Eleştiri ve önerisiyle tezin olgunlaşmasındaki katkılarından dolayı değerli hocam Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezin veri toplama aşamasının gerçekleştirilebilmesini olası kılan Elazığ İl Milli Eğitim Şube Müdürü Fatih Kömürlü'ye ve uygulama esnasında bana destek olan çok kıymetli arkadaşlarım Hamit Hekimoğlu ve Alırıza Aslan'a teşekkür ederim.

Tezin veri toplama aşamasında gösterdikleri ilgi, sabır ve özveriden dolayı Elazığ il merkezinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerine teşekkür ederim.

Farklı şehirlerde çalışmamızın neden olduğu mesafelere rağmen hep yanımda olduğunu hissettiğim, ümitsizliğe kapıldığım ve yorulduğum anlarda desteğiyle zorlukların üstesinden gelmemi sağlayan, varlığı ile yaşamıma huzur katan değerli eşim Dr. Demet DEMİRALP ŞENOL'a çok teşekkür ederim.

Ayrıca eğitimimin her döneminde olduğu gibi bu çalışma sürecinde de manevi destek ve anlayışını esirgemeyen anneme ve babama en içten teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim sürecinde katkı ve desteklerini esirgemeyen değerli dostlarım Dr. Mehmet EROĞLU ve Dr. Ufuk ERDOĞAN'a teşekkürü borç bilirim.

Cem ŞENOL
Malatya – 2020

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİK ALGILARININ MESLEKİ STATÜ, İŞ MEMNUNİYETİ VE ÖZ YETERLİK ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ

ŞENOL, Cem

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ

Nisan-2020, xvii+247 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Ayrıca bu algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre fark gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, nicel araştırma yöntemi benimsenerek betimsel, ilişkisel ve nedensel karşılaştırma modellerinde tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcı sayısını 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki ortaokullarda görev yapmakta olan 741 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla kişisel bilgi formunun yanısıra Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Ölçeği, Öğretmenlik Mesleği Statüsü Algı Ölçeği, İş memnuniyeti ölçeği ve Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde yüzde, frekans, ortalama, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü Anova testi ve Path analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algı düzeyleri yüksektir. Öğretmenlerin mesleki statü algılarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları, mesleği tercih etme nedenine göre farklılaşmasına rağmen cinsiyete, mesleki kıdeme, mezuniyet durumlarına ve branşlarına göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin mesleki statü ve iş memnuniyeti algıları, mesleki kıdem ve mesleği tercih etme nedenine göre farklılaşmakta fakat cinsiyete, mezuniyet durumlarına ve branşlarına göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ise

mesleği tercih etme nedenine göre farklılaşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının, mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algılarıyla ilişkili olduğu düşünülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile mesleki statü algıları arasındaki doğrudan ilişkinin anlamlı olduğunu görülmüştür. Bu ilişkinin etki büyüklüğünün küçük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile iş memnuniyeti algıları arasındaki doğrudan ilişkinin anlamlı ve orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki doğrudan ilişkinin de anlamlı ve büyük etkide olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş memnuniyeti arasındaki ilişkide öğretmenlerin mesleki statü algıları, kısmi aracılık etkisi göstermektedir.

Sonuç olarak araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin; mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algılarının önemli bir belirleyicisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bulgularda, algılanan mesleki statüyü artırma yoluyla öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin dolaylı olarak artacağı bulunmuştur. Böylece çalışma ile öğretmen profesyonelliğinin meslek üzerindeki önemli etkileri ortaya çıkarılmıştır. Bu önem göz önünde bulundurularak öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin farkındalığın artırılması ve öğretmenler için mesleki profesyonellik standartları oluşturulması önerilerinde bulunulabilir. Ayrıca çalışmada mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki statü ve iş memnuniyeti algılarının mesleğe yeni başlayanlara göre daha düşük bulunması nedeniyle, deneyimli öğretmenler için mesleki profesyonelliğe yönelik destek programları geliştirilebilir.

Anahtar kelimeler: Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, Mesleki statü, İş memnuniyeti, Öz yeterlik, Öğretmen, Algı.

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE TEACHERS' PROFESSIONALISM ON PROFESSIONAL STATUS, JOB SATISFACTION, AND SELF EFFICACY

ŞENOL, Cem

PhD., Inonu University Institute of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Assoc. Prof.Dr. Mustafa AKDAĞ

April-2020, xvii+247 pages

The main aim of this study was to examine the relationships among teacher professionalism and professional status, job satisfaction and self-efficacy. In addition, it was determined whether these perceptions differ according to various demographic variables. The study was designed in descriptive, correlational and causal comparative models by using quantitative research method. The participants of the study consisted of 741 teachers employed at secondary schools in the city center of Elazığ during 2018-2019 academic year. In the study, personal information form, Teacher Professionalism Scale, Teaching Profession Status Scale, Job Satisfaction Scale and Teacher Self-Efficacy Scale were used to collect the data. Descriptive statistics, bivariate correlations were calculated, and independent samples t test, one-way Anova test and Path analysis were used to analyses of the data.

The descriptive statistics showed that professionalism, job satisfaction and self-efficacy perception levels of teachers were at a high level. Teachers' perceptions of professional status were found to be at a medium level. Teacher professionalism differed according to the reason to prefer the occupation variable. However, it did not differ according to gender, professional seniority, graduation and subject variables. It was also found that teachers' perceptions of professional status and job satisfaction differed according to seniority and the reason to prefer occupation variables; however, their perceptions did not differ according to gender, graduation and subject variables. Teachers' self-efficacy perceptions differed according to the reason to prefer the occupation variable.

In the study, it was thought that teachers' perceptions of professionalism are related to their professional status, job satisfaction and self-efficacy perceptions. Accordingly, the direct relationship between teachers' perceptions of professionalism and their professional status perceptions was found to be significant. The effect size of this relationship was found to be small. It was found that the direct relationship between teachers' perceptions of professionalism and their job satisfaction perceptions was significant and at a medium level. It was also revealed that the direct relationship between teachers' perceptions of professionalism and their self-efficacy perceptions was significant and the effect size of this relationship was large. It was determined that in the relationship between teachers' occupational professionalism and job satisfaction, teachers' perceptions of professional status showed a partial mediation effect.

According to the research findings, it was determined that professionalism perceptions of teachers were important predictors of their professional status, job satisfaction and self-efficacy perceptions. It was concluded that teachers' job satisfaction will increase indirectly by increasing the perceived professional status. As a result, the important effects of teacher professionalism on the occupation were revealed in this study. Taking this into consideration, it can be suggested to raise awareness of teachers' occupational professionalism and to establish occupational professional standards for teachers. Because professional status and job satisfaction perceptions of teachers with more seniority were found to be lower than the teachers with lower professional seniority, it can be suggested to develop training courses for experienced teachers on occupational professionalism.

Key words: Teacher professionalism, Status of profession, Job satisfaction, Self efficacy, Teacher, Perception.

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
TABLOLAR LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	12
1.5. Varsayımlar.....	13
1.6. Tanımlar.....	13
BÖLÜM II	15
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	15
2.1.1. Meslek Kavramı.....	15
2.1.2. Profesyonellik Kavramı	17
2.1.3. Öğretmenlerde Mesleki Profesyonellik	18
2.1.3.1. Mesleki Bilgi.....	27
2.1.3.2. Mesleki Gelişim	43
2.1.3.3. Meslektaş İşbirliği.....	51
2.1.3.4. Mesleki Etik	54
2.1.3.5. Mesleki Özerklik.....	64
2.1.4. Mesleki Statü	68
2.1.5. İş Memnuniyeti	72
2.1.6. Öz Yeterlik.....	75

2.2. İlgili Araştırmalar	82
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	82
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	88
BÖLÜM III.....	94
YÖNTEM	94
3.1. Araştırmanın Modeli.....	94
3.2. Evren ve Örneklem	97
3.3. Veri Toplama Araçları	98
3.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Ölçeği	99
3.3.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması	99
3.3.1.2. Ölçek Geliştirme Çalışma Grubu.....	100
3.3.1.3. Açımlayıcı Faktör Analizi	101
3.3.1.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi	107
3.3.1.5. Yakınsak Geçerliliği	110
3.3.1.6. Ayırt Edici Geçerliliği	113
3.3.1.7. Alt Bileşenlerle Bağıntısı.....	114
3.3.2. Öğretmenlik Mesleği Statüsü Algı Ölçeği.....	116
3.3.2.1. Madde Havuzunun Oluşturulması	116
3.3.2.2. Ölçek Geliştirme Çalışma Grubu.....	117
3.3.2.3. Açımlayıcı Faktör Analizi	118
3.3.2.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi	121
3.3.2.5. Yakınsak Geçerliliği	124
3.3.3. İş Memnuniyeti Ölçeği	126
3.3.4. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği.....	127
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	128
BÖLÜM IV	133
BULGULAR VE YORUM.....	133
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	133
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	136
4.2.1. İkinci Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	136
4.2.2. İkinci Alt Problemin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	137

4.2.3. İkinci Alt Problemin Mezuniyet Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	140
4.2.4. İkinci Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	144
4.2.5. İkinci Alt Problemin Mesleği Tercih Nedeni Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	147
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	150
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	152
4.4.1. Dördüncü Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	152
4.4.2. Dördüncü Alt Problemin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	154
4.4.3. Dördüncü Alt Problemin Mezuniyet Durumu İlişkin Bulgular ve Yorum	158
4.4.4. Dördüncü Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	159
4.4.5. Dördüncü Alt Problemin Mesleği Tercih Nedeni Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	161
4.5. Beşinci, Altıncı ve Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	163
4.5.1. Ölçüm Modellerinin Test Edilmesi.....	163
4.5.2. Beşinci ve Altıncı Alt Probleme İlişkin Yapısal Modelin Test Edilmesi	165
4.5.3. Yedinci Alt Probleme İlişkin Yapısal Modelin Test Edilmesi	176
BÖLÜM V	181
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	181
5.1. Sonuçlar	181
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	181
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç	181
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç	182
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	182
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	183
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	183
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç	183

5.2. Öneriler	184
5.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler	184
5.2.2. Araştırmacılar için Öneriler	188
KAYNAKÇA	189
EKLER	236
Ek 1: Verilerin Toplandığı Okulların Listesi	236
Ek 2: Madde Havuzu Oluşturmaya Yönelik Ön Hazırlık Soruları	238
Ek 3: Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Ölçeği	239
Ek 4: Öğretmenlik Mesleği Statüsü Algı Ölçeği	240
Ek 5: İş Memnuniyeti Ölçeği	241
Ek 6: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	242
Ek 7: Demografik Bilgi Formu	243
Ek 8: Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	244
Ek 9: Özgeçmiş	245

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Mesleki Öğretme Üçgeni.....	25
Şekil 2. Mesleki profesyonellik	26
Şekil 3. Bir ikilik olarak örtük ve açık bilgi	33
Şekil 4. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünün Belirleyici	71
Şekil 5. Öz yeterlik kaynakları	79
Şekil 6. Araştırmanın alt problemlerine göre model çeşitlemesi.....	94
Şekil 7. Araştırmanın kuramsal modeli	96
Şekil 8. ÖMPAÖ'nün Yamaç Birikinti Grafiği	103
Şekil 9. Modele ilişkin t değerleri.....	109
Şekil 10. ÖMPAÖ'ye ilişkin ölçüm modeli	111
Şekil 11. ÖMPAÖ'nün alt bileşenlerle olan bağıntısı	114
Şekil 12. ÖMSAÖ'nün Yamaç Birikinti Grafiği	119
Şekil 13. Modele ilişkin t değerleri.....	123
Şekil 14. ÖMSAÖ'ye ilişkin ölçüm modeli.....	124
Şekil 15. Modele ilişkin standardize edilmiş katsayılar	167
Şekil 16. Modele ilişkin standardize edilmiş katsayılar	178

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	98
Tablo 2. Ölçek geliştirme çalışmasına dahil edilen çalışma grupları	100
Tablo 3. Varimax döndürme tekniği kullanılarak yapılan temel bileşenler analizi sonuçları	104
Tablo 4. ÖMPAÖ madde analizi sonuçları.....	106
Tablo 5. Araştırmada incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri ile DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri	108
Tablo 6. Ölçek verilerinin OAV ve güvenilirlik değerleri.....	112
Tablo 7. ÖMPAÖ'nün gizil değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri ve OAV değerlerinin karekökü	113
Tablo 8. Ölçek geliştirme çalışmasına dahil edilen çalışma grupları	117
Tablo 9. Tek faktörlü yapıya ilişkin değerler	120
Tablo 10 ÖMSAÖ madde analizi sonuçları.....	121
Tablo 11. Araştırmada incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri ile DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri.....	122
Tablo 12. Ölçek verilerinin OAV ve güvenilirlik değerleri.....	125
Tablo 13. Çarpıklık- Basıklık Değerleri	128
Tablo 14. Çalışmada kabul edilen uyum indeksleri ölçütleri	131
Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	133
Tablo 16. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre <i>t</i> Testi Sonuçları.....	136
Tablo 17. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	138
Tablo 18. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Düzeylerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	141
Tablo 19. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	145
Tablo 20. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Düzeylerinin Mesleği Tercih Etme Nedeni Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	147

Tablo 21. Öğretmenlerin Mesleki Statüsü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlik Algılarının Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	150
Tablo 22. Öğretmenlerin Mesleki Statüsü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	153
Tablo 23. Öğretmenlerin Mesleki Statüsü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	155
Tablo 24. Öğretmenlerin Mesleki Statüsü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	158
Tablo 25. Öğretmenlerin Mesleki Statüsü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	160
Tablo 26. Öğretmenlerin Mesleki Statüsü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleği Tercih Etme Nedeni Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları	161
Tablo 27. Test edilen ölçüm modellerine ilişkin uyum indeksleri	164
Tablo 28. Araştırmada incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri ile YEM'den elde edilen uyum indeksi değerleri.....	166
Tablo 29. Yapısal modeldeki β , t ve R^2 değerleri.....	172
Tablo 30. Yapısal modeldeki β ve t değerleri.....	177

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Verilerin Toplandığı Okulların Listesi	236
Ek 2: Madde Havuzu Oluşturmaya Yönelik Ön Hazırlık Soruları	238
Ek 3: Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Ölçeği	239
Ek 4: Öğretmenlik Mesleği Statüsü Algı Ölçeği	240
Ek 5: İş Memnuniyeti Ölçeği	241
Ek 6: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	242
Ek 7: Demografik Bilgi Formu	243
Ek 8: Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	244
Ek 9: Özgeçmiş	245

KISALTMALAR

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	: Adjustment Goodness of Fit Index- Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi
CFI	: Comparative Fit Index - Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	: Goodness of Fit Index - Uyum İyiliği İndeksi
IFI	: Incremental Fit Index - Fazlalık Uyum İndeksi
İMÖ	: İş Memnuniyeti Ölçeği
NFI	: Normed Fit Index - Normlaştırılmış Uyum İndeksi
NNFI	: Non-Normed Fit Index - Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development - Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
ÖMPAÖ	: Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Ölçeği
ÖMSAÖ	: Öğretmenlik Mesleği Statüsü Algı Ölçeği
ÖÖYÖ	: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği
PGFI	: Parsimony Goodness of Fit Index - Sıkı İyilik Uyum İndeksi
PNFI	: Parsimony Normed Fit Index - Sıkı Normlaştırılmış Uyum İndeksi
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation - Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residual - Standart Ortalama Hataların Kare Kökü
TALIS	: Teaching and Learning International Survey - Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi
PISA	: Programme for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TIMSS	: Trends in International Mathematics and Science Study - Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde, öğrencilerin başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duydukları yeni becerilerin gelişimini sağlayacak kaliteli eğitimin önemi gittikçe artmaktadır. Eğitim sistemlerinin en önemli öğelerinden biri eğitim programlarıdır. Bunun nedeni benimsenen eğitim teori ve politikalarının tüm ülke sathında uygulanmasına, bu doğrultuda bireyler yetiştirilmesine aracılık etmesinden ileri gelmektedir. Eğitim programları, başta öğretmen olmak üzere yönetici, öğrenci, çevre ve diğer ilgililer tarafından uygulamaya konur (Varış, 1994). Kağıt üzerinde ne kadar mükemmel programlar hazırlanmış olursa olsun, uygulamanın başarıya ulaşması, birinci derecede uygulayıcı konumunda olan öğretmenin niteliği ile doğrudan ilişkilidir.

Öğretmenlik, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1973). Öğretmenin verimliliği; yeterli bilgiye sahip olma, öğretim yöntem ve uygulamalarına hakim olma, dersi canlı tutma, öğrencideki gelişmeyi kontrol etme, ölçme ve değerlendirme yöntem/tekniklerini kullanabilme gibi birtakım mesleki niteliklere sahip olmayı gerektirir (Ataklı, 1994). Öğretmenlerin mesleki niteliklere sahip olmaları eğitim ve öğretimin niteliğini artıran bir yaklaşım olarak ele alınabilir. Çünkü sağlam bir mesleki yetkinliğe sahip profesyonel bir öğretim işgücünün nihai hedefi, tüm öğrencilere daha iyi öğrenme fırsatları sağlamaktır. Ülkemizde 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere birbirini tamamlayan üç yeterlik alanıyla, bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Bu yeterliklerden "mesleki bilgi" başlığı altında, alan, alan

eğitimi ve mevzuat bilgisi, "mesleki beceri" başlığı altında, eğitim oğretimi planlama, oğrenme ortamları oluşturma, oğretme ve oğrenme sũrecini y¶netme, ¶l¶me ve değerlendirme, "tutum ve değerler" başlığı altında da, milli, manevi ve evrensel değerler, oğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim alt başlıkları belirlenmiştir. Yeterlikler; oğretim programlarının dũzenlenmesinde, oğretmenlerin mesleğe kabul ve adaylık sũre¶lerinde, oğretmenlerin kendi yetkinlik dũzeylerini belirlemelerinde, mesleki gelişim ihtiya¶larının tespit edilmesinde, oğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde, kariyerlerini geliştirmelerinde ve oğretmenlik mesleğinin statũsũnũn gũ¶lendirilmesi ¶alışmalarında dikkate alınacak temel bir referans olarak g¶rũlmektedir. Oğretmen yetiştirme programları ile oğretmenlere yeterlikler kapsamında bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılarak eğitim-oğretim sisteminde yer alacak oğretmenlerin yetkinlikleri arttırılarak genel bir kalite artışı sağlanacağı belirtilmektedir (MEB, 2017).

Oğretmen yetiştirme programları, oğretmenlerin yetiştirildiği ve mesleğe getirildiği mekanizmadır (Berliner, 2004). Bu ođgũn oğrenme fırsatları sayesinde mesleğe ođzgũ bilgiler oğrenilmektedir (Kunter ve diğerleri, 2013). Oğretmen niteliğini, oğretimin durumunu ve eğitim kalitesini arttırmanın ¶nemli bir yolu olarak oğretmenlerin profesyonelliklerinin gũ¶lendirilmesi g¶sterilmektedir (Cheng, 1996; Darling-Hammond, 2017; Forsyth ve Danisiewicz, 1985; Hoyle, 1995; Llewellyn, Hancock, Kirst ve Roeloffs, 1982). Oğretmenlerin profesyonelliklerini desteklemenin tek bir yolu olmadığına, farklı bağlamlar i¶in farklı model ve yaklaşımların verimli ¶¶zũmler uturebileceğine vurgu yapılmaktadır (OECD, 2016: 32). Bu s¶z konusu sũre¶lerin ¶oğu, oğretmenin oğrenmesi ve bu oğrenmelerin ger¶ekleştiği farklı ortamlarla bağlantılıdır. Oğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini sağlama sũreci ¶ncelikle oğretmen yetiştirme programlarına dahil olmaları ile başlamaktadır. Oğretmen yetiştirme programları, ¶zellikle mesleki bilgi ve mesleki etik davranışlar olmak uture oğretmen profesyonelliğinin iki temel unsurunun oluşumuna ve gelişimine olanak sunmaktadır. Programlarda bu unsurları geliştirme, oğretmenlerde profesyonelliği sağlamanın ilk adımı olarak g¶rũlebilir. Oğretmen eğitimi programlarının i¶eriğinin ve yapısının geniş bir bilgi ve derinliğe sahip olması ¶nemlidir. I¶erik bilgisine ek olarak, programlar, oğretmenlerin sınıf uygulaması ve profesyonellik konusunda yeterli anlayışa sahip olmalarını sağlamalıdır (Kramer, 2003: 22). Oğretmen yetiştirme programlarında ders i¶erikleri belirlenirken, oğrenme-oğretme ortamları dũzenlenirken, fakũlte-okul iş birliği sağlanırken, oğretmen yetiştirme sũre¶leri planlanırken oğretmen

yeterlikleri yol gösterici olmaktadır. Ancak bazı araştırmalar, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlere bu yeterlikleri kazandırma noktasında sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sorunlar genel olarak programlarda teori ve pratik arasında denge kurulamaması ve uygulama eksikliğinin olması şeklinde değerlendirilmektedir (Alpaydın, Kocabaş, Dervişoğulları ve akır, 2019; Yalçın-İncik ve Akay, 2015). Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programları ile öğretmenlere sadece teorik bilgi değil, aynı zamanda uygulamaya dönük mesleki beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması önemsenmelidir. Ayrıca öğretmen yetiştirme uygulamalarının öğretmenlerin, programları uygulamaya dönüştürebilme beceri ve yeterliklerinden olan eğitim programı okuryazarlığını geliştirecek nitelikte planlanması ve desteklenmesi profesyonellikleri açısından önemli görülmektedir. Çünkü bu beceri alanı öğretmenler tarafından programın özelliklerinin, yapısının ve kapsamının anlaşılmasını ve programın bulunulan şartlar doğrultusunda uygulanabilmesini gerektirmektedir. Bu yönde öğretmenlere eğitim programı bileşenlerinin bilgisinin öğretmen yetiştirme programları ile kazandırılması öğretmen profesyonelliği açısından kazanç olacaktır. Böylece öğretmen yetiştirme programları ile geleceğin öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri desteklenmiş olacaktır. Dolayısıyla hizmet öncesindeki öğretmen yetiştirme programları ve hizmet içindeki mesleki gelişim programlarındaki öğretmen profesyonelliğini geliştirmeye yönelik yapısal, akademik ve teknik gelişmelerin kaliteli eğitimin gerçekleştirilmesine öncü olacağı söylenebilir.

Profesyonellik, kavram olarak ele alındığında, kişinin yaptığı işte daha başarılı olmaya ve verdiği hizmetin niteliğini geliştirmeye yönelik tutum ve davranışlarını kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Cerit, 2012: 506). Berg (1989) profesyonelliği, bir kişinin mesleğini uygulama niteliği olarak tasvir etmektedir. Bir profesyonel, yapmış olduğu iş tarafından değil, işini yapış şekliyle nitelendirilir (Tichenor ve Tichenor, 2005). Öyleyse, profesyonel bir öğretmenin sergilediği davranışlar, mesleki profesyonelliğini tanımlamaktadır. Kumar (2019), görünüm ve dakiklikten uygun dilin kullanılmasına ve meslektaşları ile güçlü ilişkiler kurulmasına kadar belirli davranışları öğretmenin mesleki profesyonelliği ile ilişkilendirmektedir. Kramer (2003) ise öğretmen profesyonelliğinin en kritik unsurlarının tutum, davranış ve iletişim olmak üzere üç kategoride sınıflandırılabilceğini ileri sürmektedir. Bu üç geniş alan, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında; görevlerini zamanında yerine getirme, uygun giyinme, öğrenme teorilerini anlama, meslektaşlarıyla, velilerle ve öğrencilerle açıkça iletişim kurma gibi göstermeleri gereken çok çeşitli davranış ve özellikleri kapsar

(Kramer, 2003). Bunlara ek olarak, Cruikshank ve Haefele (2001) profesyonel öğretmenleri analitik, uzman, yansıtıcı ve saygın olmak gibi birçok alanda sınıflandırmaktadır. Profesyonel öğretmenlerin en temel özelliklerinden biri, gerçekleştirdiği öğretimi sürekli olarak sorgulama ve geliştirmedir (Carlgren, 1999: 45). Kincheloe (2004) profesyonel öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını doğru bir şekilde tanımlayabildiklerini ve bu ihtiyaçlara uygun bir biçimde sınıf içinde kullanılmak üzere stratejiler geliştirebildiklerini ileri sürmektedir. Profesyonellik, öğretmenlerin konuyu bilmesini ve öğrencilerin öğrenebilmesi için etkili bir şekilde öğretebilmesini gerektirmektedir (Wise ve Leibbrand, 2001). Dolayısıyla öğretmenlerin *mesleki bilgiye* hakim olmaları ve öğrencilerin öğrenebilmeleri için bunları etkili bir şekilde uygulayabilmeleri profesyonellikleri açısından önemli görülmektedir. Stronge (2007: 103), bu davranışların ve özelliklerin, nitelikli ve uygun *mesleki gelişim* faaliyetleri aracılığıyla ve öğretmenlerin diğer öğretmenleri gözlemlemesi, akran geribildirimini alması, meslektaşlık ilişkileri geliştirmesi ve yaşam boyu öğrenme deneyimlerine katılması ile geliştirilebileceğini savunmaktadır. İyi ve güçlü ilişkiler, işbirliği, destek, teşvik ve öğrenme topluluklarına katılım profesyonel olmanın birer parçasıdır (Kumar, 2019: 13). Okulların değişen doğası, öğretmenlerin başkalarıyla işbirliği yapmasını ve ortak hedeflere yönelik bir ekip olarak etkin bir şekilde çalışmasını gerektirir. Başarılı öğretimin temel önermelerinden biri olarak *meslektaş işbirliği* tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için esastır (Helms, 2004). Bu nedenle profesyoneller olarak öğretmenler rekabetten çok işbirliğine odaklanırlar (Tichenor ve Tichenor, 2005). Akademik niteliklerin yanı sıra, profesyonel öğretmenlerin “açık ya da örtük davranış kurallarına dayanarak *etik* bir şekilde hareket etmeleri” gerekir (Ben-Peretz, 2001: 50). Profesyonel bir öğretmen, mesleğini sadece bir iş olarak görmez, daha çok çocukları yetiştirmek ile ilgili bir çaba olarak görür. Tichenor ve Tichenor (2005), bir profesyonel öğretmeni “yetkinliğe ulaşmak için sürekli gelişim planına sahip, denetim veya düzenleme olmaksızın sorumlu ve her yeni öğrenci grubunun seviyesini yükseltmek için sürekli çaba sarf eden bir kişi” olarak tanımlamaktadır. Grady, Helbling ve Lubeck (2008: 603) ise bir profesyonelin kendi mesleki gelişimleri için çaba sarf ettiğini ve uzmanlık alanı dahilinde karar verme yetkisine sahip olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, çalıştıkları kurumlara karşı sorumluluklarını ve kendi mesleki değerlerini dengelemek zorundadır. Ayrıca, *öğretmen özerkliği* ile sistemler tarafından öngörülen uygun hesap verilebilirlik önlemleri arasında bir denge olmalıdır.

Profesyonel bir öğretmende bulunması beklenen bu özellikler incelendiğinde, öğretmen profesyonelliğinin mesleki bilgi, mesleki gelişim, mesleki etik, meslektaş işbirliği ve mesleki özerklik gibi kritik unsurların bir birleşimi olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında öğretmen profesyonelliğinin bu bileşenlerine vurgu yapan araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Harris-Van Keuren ve Silova (2015) öğretmen profesyonelliği için tüm öğretmenlerin yeterli maaş alması, mesleki gelişime erişimlerinin sağlanması ve mesleği etkileyen konularda karar alma sürecine katılmaları gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Snoek ve diğerleri (2011) öğretmen profesyonelliğini, öğretmenlerden beklenen nitelikleri ve yaşam boyu mesleki öğrenmeyi kapsayan bir terim olarak kullanarak bileşenlerini; mesleki özerklik, mesleki etik kodlar, uzmanlıklarına bağlı olarak mesleki bilgi tabanı, mesleğin içindeki ve dışındaki işbirlikleri ve mesleki gelişim sorumluluğu şeklinde ele almışlardır. Carlgren (1999), Furlong (2001), Lai ve Lo (2007), Wang, Lai ve Lo (2014) ise öğretmen profesyonelliğini üç temel boyut altında incelemişlerdir. Birinci boyutta öğretmenlerin mesleğe ilişkin sahip oldukları bilgi ve beceriler, ikinci boyutta öğretmenin öğrenciler üzerindeki sorumluluk ve yetkileri, üçüncü boyutta ise mesleğin gereklerinin yerine getirilmesinde öğretmenlerin özerk hareket alanlarına sahip olmaları yer almaktadır. Bazı diğer çalışmalarda öğretmen profesyonelliğinin; mesleki bilginin sistematığı, uzun vadeli mesleki eğitim, mesleki özerklik, belirli mesleki etik davranışlar ve mesleki bir örgüt tarafından yönetilme gibi birçok önemli faktörü içerdiği belirtilmektedir (Lieberman, 1988; Cheng, 1996). Yine benzer şekilde öğretmen profesyonelliğini; güçlü bir teknik kültüre (bilgi tabanı), hizmet etiğine (öğrencilerin ihtiyaçlarına hizmet etme taahhüdü), mesleki sorumluluğa (güçlü bireysel ve toplu kimlikler) ve mesleki özerkliğe (sınıf uygulaması üzerinde kontrol) sahip olmakla ilişkilendiren çalışmalar da mevcuttur (Mills, 1978; Talbert ve McLaughlin, 1994). Bu çalışmada da mesleki bilgi, mesleki gelişim, mesleki etik, meslektaş işbirliği ve mesleki özerklik olmak üzere beş temel unsur ele alınarak öğretmen profesyonelliği incelenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen profesyonelliği ile ilgili yapılan çalışmaların yaklaşık son 30 yılda artarak yaygınlaştığı görülmektedir. Ancak araştırmacıların öğretmen profesyonelliğine farklı bakış açıları ile yaklaştıkları ve bu kavramı farklı biçimde ele aldıkları görülmüştür. Profesyonelliğe yönelik farklı yaklaşımlar, kültürel ve tarihsel farklılıkları veya ulusal politika önceliklerini yansıtabilmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmen profesyonelliğinin anlamı ve profesyonellik uygulamalarının doğası ve boyutları, ülkeler arasında önemli ölçüde farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılık,

34 ülkede 100 binden fazla öğretmenden toplanan verinin işlenmesiyle raporlanan TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) 2013'te de açıkça görülmektedir. TALIS 2013 verileri incelendiğinde ülkelerin, öğretmenlerin profesyonelleşmesi sürecinde etkili temel faktörleri (mesleki bilgi, öğretmen özerkliği, meslektaş işbirliği), farklı oranlarda destekledikleri ortaya çıkmaktadır. Örneğin, bazı eğitim sistemlerinde öğretmenlerin mesleki bilgisi ile ilgili destekleyici uygulama ve politikalara daha fazla önem verilirken, bazı sistemlerde öğretmenlere öğretimin planlanması gibi konularda daha fazla özerklik verilmesi ön plana çıkmaktadır. Bir başka yaklaşımda ise öğretmenlerin kendi aralarındaki işbirliğinin desteklenmesine odaklanılarak uygulama alanı genişletilmektedir. Ülkeler bazında verilere genel olarak bakıldığında, ülkelerin en çok öğretmen özerkliği konusunda farklılaştığı, bunu meslektaş işbirliği ve mesleki bilginin izlediği görülmektedir. Bu noktada ülkelerin öğretmen profesyonelliğine ilişkin en yüksek oranda benzeştikleri faktörün öğretmenlerin mesleki bilgisi olduğu belirlenmiştir (OECD, 2016: 57-63). TALIS değerlendirmesine en son 2008 yılında katılan Türkiye'nin ise TALIS 2013 kapsamında uygulamada yer almamasından dolayı söz konusu inceleme alanlarında diğer ülkelerle karşılaştırmasının yapılması mümkün olmamıştır. Bu çalışma ile Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine ve öğretmen profesyonelliğinin etkilediği durumlara yönelik varolanın ortaya konulması önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, öğretmenler ve meslekleri ile ilgili birçok durumun iyileşmesini sağlayabilir. Öyle ki öğretmenlerin mesleki bilgilerini, mesleki gelişimlerini, meslektaşları ile işbirliğini, mesleki etik davranışlarını ve yetkilerini (özerklik) içeren öğretmen profesyonelliğinin, “öğretmenlerin statüsünü, yeterliklerini ve çalışma koşullarını yükseltme hareketi” olduğu belirtilmektedir (Ingersoll, Alsalam, Quinn ve Bobbitt, 1997: 7). Öğretmenlerin profesyonelleşmesinde farklı değişkenlerin birlikte incelendiği araştırmalar da, meslektaşlar arası ilişki ağının güçlü olduğu ve öğretmenlerin mesleki bilgisinin desteklendiği sistemlerde öğretmenlerin iş memnuniyetleri ve yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu, bunun yanı sıra mesleklerinin toplumdaki değerini daha yüksek algıladıklarını ortaya çıkarmıştır (OECD, 2016: 73). Bu belirtilenler ışığında; statü, iş memnuniyeti ve öz-yeterlik öğretmen profesyonelliği ile ilişkili olabilecek değişkenler olarak düşünülebilir.

Bir mesleğin toplum tarafından benimsenme ve kabul görme düzeyi olan statü, öğretmenlerin toplumdaki konumunu ve durumunu, çalışma koşullarını, ücretlerini ve karşılaştırmalı olarak diğer meslek üyeleri karşısındaki durumlarını tanımlayan bir

kavramdır (Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt, 2016). Mesleğin statüsünü ve saygınlığını artırmaya yönelik girişimler profesyonelleşme olarak ifade edilmekte ve profesyonelleşmenin, bir işte uğraşanların mesleğin statüsü, saygınlığı ve sağladığı ödüller bağlamında diğer insanların gözünde nasıl göründüklerine yönelik algılarıyla ilişkili olabildiği belirtilmektedir (Koşar, 2015: 257). Öğretmenlik mesleğinin statüsü, saygınlığı ve konumu öğretmen yetiştirme işlevinden bağımsız düşünülemez (Göker ve Gündüz, 2017: 180). Çünkü öğretmenlerin niteliği, öğretmenlik mesleğinin statüsünü artırmada kritik bir faktördür (Barber ve Mourshed, 2007: 22). Öğretmenlerin profesyonelliklerinin bir bileşeni olan mesleki özerklik de mesleğin statüsünü olumlu yönde etkileyen bir diğer faktördür (Göker ve Gündüz, 2017: 180). Yüksek statü, mesleki bilgi ve mesleki gelişim gibi faktörlere bağlı olmak ile birlikte, işten memnuniyeti artırmaya yönelik bir etkiye de sahip olabilmektedir (Brunetti, 2001). Genel olarak iş memnuniyeti, işe ait özelliklerde bireyin değer ve beklentilerin ne düzeyde karşılandığı ve bu karşılanma durumunun çalışan tarafından ne düzeyde algılandığı durumudur. İş memnuniyetinde, iş ile ilgili özelliklerin algılanış biçiminin önemli belirleyicilerinden biri bireysel özelliklerdir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014: 59-60). Öğretmenlerin iş memnuniyeti düzeylerinin; daha fazla bağımsız çalışabilme imkânlarına sahip olmaları, yaptıkları işlerin daha fazla fark edilmesi ve takdir edilmesi, okulda alınan kararların uygulamaya daha fazla yansiyabilmesi gibi konularda yapılacak iyileştirmeler ile daha da yükselebileceği belirtilmektedir (Yurdakul ve diğerleri, 2016). Bu açıdan bakıldığında mesleki profesyonellik ile iş memnuniyeti arasında ilişki olabileceği düşünülebilir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, onların öz yeterlik algıları üzerinde de değişikliklere neden olabilir. Çünkü öz yeterlik, bireyin yeteneklerinin bir sonucu değil aksine bireyin yeteneklerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılar ürünüdür ve bu yargılar, bireyin doğrudan kendi yaptığı ve başarılı veya başarısız etkinlikler sonucu elde edilen bilgilerden oluşabileceği gibi dolaylı yaşantılardan da elde edilebilir (Senemoğlu, 2012). Öğretmenlerin öğretim ortamı ve öğrenci özelliklerini analiz edebilme ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya dönük öğretim uygulamalarını geliştirebilme gibi profesyonel davranışlar sergilemeleri, öz yeterlik inançlarının da güçlü olmasını sağlar (Koşar, 2015). Bu bakımdan, öğretmenlerin profesyonelliklerini artırmaya yönelik girişimlerin, öz yeterlik algılarını da olumlu yönde etkilemesi beklenebilir.

Tüm bu düşünceler doğrultusunda öğretmenlerin algılanan mesleki statülerinin, iş memnuniyetlerinin ve öz-yeterlik inançlarının, öğretmenlerin mesleki

profesyonelliklerinden etkilenebileceği söylenebilir. Bu noktadan hareketle, öğretmen profesyonelliğinin daha iyi anlaşılabilmesi ve uygulamaya dönük çıkarımlarda bulunulabilmesi için öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ve bunun sonuçlarının araştırılması ihtiyacı doğmaktadır. Çünkü öğretmenlerin mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz-yeterlik algıları gibi durumlar üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünülen öğretmen profesyonelliğine yönelik gerçekleştirilecek girişimlerin kapsamlı bir değişim hareketi başlatacağı öngörülmektedir. Öyle ki öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine yönelik yapılacak olan katkıların sonuçları, eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğine de yansiyacaktır. Dolayısıyla bu çalışma ile öğretmen profesyonelliği ve etkilerine yönelik belirlenmiş kuramsal model ışığında ilgili alana katkı sağlamanın yanı sıra, değişkenler arasındaki ilişkinin sorgulanması yoluyla, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin etki alanının kapsamına yönelik çalışmalara da öncülük etmesi hedeflenmektedir. Böylece öğretmen profesyonelliğine yönelik çalışmalarda bu değişkenler ile ilgili neden-sonuç ilişkilerini kurmak kolaylaşabilecek ve ilgili mevcut sorunların kaynaklarına yönelik daha doğru çözümler üretilebilecektir. Ayrıca öğretmen profesyonelliğinin unsurları yukarılarda da belirtildiği gibi özellikle hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmenlere kazandırıldığından öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin incelenmesi bu programları da (hizmet öncesi/hizmet içi) bütüncül olarak değerlendirebilme imkanı sunacaktır. Böylece çalışma, öğretmenlere mesleki profesyonellik kazandırma noktasında bu programlara eleştirel bir açıdan bakma imkanı sunarak programların etkililiği hakkında dönüt sağlamış olacaktır. Bununla birlikte araştırma bulguları, öğretmenlerin katılacakları hizmet içi eğitim programları için de bir “ihtiyaç analizi” işlevi görecektir ve hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim programlarının geliştirme çalışmalarında da bilimsel veri olarak kullanılabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeyleri;
 - 2.1. cinsiyetlerine,

- 2.2. mesleki kıdemlerine,
- 2.3. mezuniyet durumlarına,
- 2.4. branşlarına,
- 2.5. mesleği tercih nedenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3. Öğretmenlerin mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
- 4. Öğretmenlerin mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algı düzeyleri
 - 4.1. cinsiyetlerine,
 - 4.2. mesleki kıdemlerine,
 - 4.3. mezuniyet durumlarına,
 - 4.4. branşlarına,
 - 4.5. mesleği tercih nedenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları; mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- 7. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile iş memnuniyeti algıları ilişkisinde mesleki statü algılarının aracı etkisi var mıdır?

Araştırmanın 6. ve 7. amaçları çerçevesinde test edilmek üzere önerilen hipotezler aşağıda sunulmuştur.

H1: Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları, mesleki statü algılarını olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

H2: Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları, iş memnuniyeti algılarını olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

H3: Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları, öz yeterlik algılarını olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

H4: Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile iş memnuniyeti algıları ilişkisinde mesleki statü algılarının aracı etkisi bulunmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesi için, profesyonel öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerde mesleki profesyonellik; mesleki bilgi, mesleki gelişim, mesleki etik, meslektaş işbirliği ve mesleki özerklik unsurlarından oluşmaktadır. Bu

unsurların gelişimi, herhangi bir öğretmen için daha güçlü bir profesyonellik algısı geliştirmesine yardımcı olmaktadır.

İlgili literatürde öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine yönelik özellikle mesleki bilgi ve mesleki gelişim unsurlarının önemli bir role sahip olduğu görülmektedir (Christensen, Burke, Fessler ve Hagstorm, 1983; Toh, Diong, Boo ve Chia, 1996). Bu durum, öğretmen profesyonelliğinde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının değerini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü hizmet öncesi eğitim programlarında mesleki bilgi tabanı oluşturularak, hizmet içi eğitim programlarında ise mesleki gelişim faaliyetleri sunularak öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri desteklenebilmektedir. Öğretmen eğitimi programları ile gelişiminin sağlanabileceği düşünülen öğretmen profesyonelliğinin bir diğer unsur ise mesleki etikdir. Öğretmenlik meslek etiği ilkelerine uygun davranma, öğretmenlerin profesyonelliklerine üst düzeyde katkı sağlayacağından (Erdem ve Şimşek, 2013) programlarda öğretmenlerin bu etik davranışlarının şekillendirilmesi öğretmen profesyonelliği açısından önemli görülmektedir. Mesleki profesyonelliğin eğitimde mükemmellik arayışında oynadığı önemli role rağmen, öğretmen eğitimi programlarında evrensel olarak kabul gören profesyonelliğe yönelik eksikliklere dikkat çekilmektedir (Creasy, 2015). Oysa profesyonellik ve nasıl edinileceği, her öğretmen eğitimi programının odak noktası olmalıdır. Çünkü öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, öğretmen eğitimi programları ile inşa edilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin önemi ve etkilerinin vurgulandığı bu çalışma, profesyonelliğin nasıl desteklenebileceğine yönelik öğretmen yetiştirme politikalarına veri kaynağı teşkil etmesi bakımından önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği halinde olmaları onların mesleki profesyonelliklerinin gelişimi açısından temel bir diğer unsur olarak nitelendirilebilir. Çünkü meslektaş işbirliği; meslektaş gruplarına katılım, öğretim uygulamaları alanında birbirlerine destek ve yeni fikirler kaynağı sağlayarak öğretmenlerin profesyonellik düzeyini genişletebilmektedir (Shulman ve Carey, 1984). Bu noktada öğretmenlere meslektaşlarıyla işbirliğine yönelik fırsatlar sunan yapıların ve politikaların gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Böyle yapılar ve politikalar, öğretmenleri birbirleriyle aktif olarak öğrenmeye ve deneyimlerini paylaşma alanına dahil ederek mesleki profesyonelliklerine katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin diğer bir temel unsur olan öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitim-öğretime ilişkin karar süreçlerinde aktif olarak dâhil olmalarını ve yetki sahibi olmalarını ifade eder

(TEDMEM, 2016). Öğretmen özerkliği profesyonelleşme yolunda üzerinde durulması gereken ve sınırlılıklar içeren bir konu olarak görülebilmektedir. Bu sınırlılıklar; öğretim programlarının hazırlanma süreci, ders kitaplarının belirlenmesi ve okul yönetimiyle ilgili kararlara katılım kapsamında değerlendirilebilmektedir. Öğretim ile ilgili her konuda öğretmen özerkliğinin sağlanması, öğretmenlerin profesyonelliklerinin desteklenmesinde önemli bir noktadır. Bu belirtilenler ışığında profesyonel öğretmenler için fark yaratan durumların; mesleki bilgiye hakim olma, mesleki gelişimlerini sürdürme, meslektaşları ile işbirliğinde olma, mesleki etik kurallarına uygun davranma ve öğretim sürecinde yapılacak herhangi bir değişikliğin merkezinde yer alma olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen profesyonelliğinin mesleki bilgi, mesleki gelişim, mesleki özerklik, meslektaş işbirliği ve mesleki etik gibi unsurlar ile birlikte ele alınarak tartışılması ve uygulamaya yansıtılması önemli görülmektedir.

Alanyazında öğretmen profesyonelliğinin öğretmenlik mesleğinin durumunu ve çeşitli öğretmen algılarını etkileyebileceği belirtilmektedir. Öyle ki yurt dışında öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarını ortaya koyan çalışmalarla birlikte (Beijaard, Verloop ve Vermunt 2000; Ifanti ve Fotopoulou, 2011), öğretmen profesyonelliği ile okul liderliği (Day, Flores ve Viana, 2007), iş performansı (Dowling, 2006), okulun bürokratik yapısı (Tschannen-Moran, 2009), öğretmen özerkliği ve iş memnuniyeti (Pearson ve Moomaw, 2005), motivasyon (Hildebrandt ve Eomb, 2011), mesleki tutum ve eğitim çıktıları (Cheng, 1996) arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalara rastlanmak mümkündür. Türkiye’de de öğretmen profesyonelliği ve onun çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği araştırmalar (Altınkurt ve Ekinci, 2016; Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Bayhan, 2011; Buyruk, 2015; Cansoy ve Parlar, 2016; Cerit, 2012; Çelik ve Yılmaz, 2015; Demirkasımoğlu, 2010; Ekiz, 2003; Güven, 2010; Hoşgörür, 2017; Karaca, 2015; Kılınç, 2014; Koşar, 2015; İlğan, Aslanargün ve Shaukat, 2015; Yılmaz ve Altınkurt, 2015; Yirci, 2017) yapılmıştır. Ancak bu araştırmalar Türkiye’deki öğretmen profesyonelliği ve öğretmen profesyonelliğinin etkilediği çeşitli durumlara yönelik bir model oluşturma niteliği taşımamaktadır. Oysa öğretmen profesyonelliğinin uygulamadaki yansımalarının görülebilmesi için mesleki profesyonellikten etkilenebilecek durumların da toplu olarak bir model çerçevesinde incelenmesi önem arz etmektedir. Öğretmen profesyonelliği ile ilgili alanyazında çoğunlukla, mesleki profesyonelliğin öğretmenlik mesleğinin statüsü ve öğretmenlerin iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerinde etkili olabileceği üzerinde durulduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, öğretmenlerin mesleki profesyonellik

algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti, öz yeterlik algıları üzerindeki etkisine yönelik bir model önerisi sunması açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki profesyonellik, statü, iş memnuniyeti ve öz-yeterlik algılarını incelemek ve bu algıları arasındaki ilişkileri ortaya koymak suretiyle öğretmen profesyonelliğinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bu açıdan, araştırma bulguları, öğretmen profesyonelliğinin desteklenmesi için öğretmenler ya da politika yapıcılar için önemli bir veri kaynağı teşkil edebilir. Türkiye’de öğretmen profesyonelliğini tüm unsurlarıyla ele alan sistemli bir politika sürecinin yürütüldüğünü ve sistemin sınırlılıklarının giderilmesi noktasında somut ve kararlı adımlar atıldığını söylemek oldukça güçtür (TEDMEM, 2016). Belirtilen inceleme alanları çerçevesinde yapılacak bu çalışma ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve bunun etkileri ortaya konularak, öğretmen profesyonelliğinin desteklenme sürecinin Türkiye’nin eğitim politikalarına yansımaları için gereken noktalara dikkat çekilmesi hedeflenmektedir.

Öğretmen profesyonelliğine yatırım yapmak, eğitim sistemlerinin mesleki profesyonelliği desteklemesinin ve bunun sonucunda tüm öğrencilerin başarılı olmak için ihtiyaç duydukları kaliteli öğretimi almalarını sağlamanın bir yoludur. Öğretmen profesyonelliği ve etkilerine odaklanılan bu çalışma ışığında geliştirilecek politika ve uygulamalar ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin gelişimine yönelik önemli katkılar sağlanabilecektir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 1- 2018-2019 öğretim yılında Elazığ il merkezi ve ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerle sınırlıdır.
- 2- Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Ölçeği, Öğretmenlik Mesleği Statüsü Algı Ölçeği, İş Memnuniyeti Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- 3- Mesleki profesyonelliğin etkileyebileceği değişkenler (mesleki statü, iş memnuniyeti, öz yeterlik) ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Öğretmenler mesleki profesyonellik, öğretmenlik mesleği statüsü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik alanlarında kendilerine yöneltilen soruları cevaplayabilecek yaşantılara sahiptirler.

1.6. Tanımlar

Mesleki profesyonellik: Öğretmenin mesleğini uygulama niteliğidir (Berg, 1989).

Mesleki bilgi: Öğretmenin, mesleğine yönelik sahip olması gereken alan ve alan eğitimi bilgisini ifade etmek için kullanılan bir kavramdır.

Mesleki etik: Öğretmenler mesleğini icra ederken öğrenciler, toplum ve meslektaşları ile olan ilişkilerde yerine getirilmesi gereken sorumluluklar, uyulması gereken kurallar ve ilkeler bütünüdür (Erdem ve Şimşek, 2013).

Meslektaş işbirliği: Öğretmenlerin, öğretim becerilerini geliştirmek ve öğrencilere daha iyi eğitim olanaklarını sunmaları için kendi aralarında bilgi ve tecrübelerini paylaşması sürecidir (Taşdan, 2008).

Mesleki gelişim: Öğretmenlerin mesleki yeteneklerini geliştirmeleri için kariyerleri boyunca katıldıkları bütün etkinlikleri ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Day ve Sach, 2005).

Mesleki özerklik: Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarını ifade ettiği söylenebilir. Bu yetki ve özgürlük alanı öğretmenlerin ‘profesyoneller’ olarak işleriyle ilgili bir takım önemli kararları alabilmeleri (Ingersoll, 2007), çalışma ortamlarının düzenlenmesinde söz sahibi olmaları (Pearson ve Hall, 1993), eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerine katılmaları (Freidman, 1999) gibi hususları içermektedir.

Mesleki statü: Öğretmenin mesleği açısından kurum veya toplum içindeki durumu ya da konumudur (Hoyle, 2001).

İş memnuniyeti: Öğretmenin mesleğini değerlendirmesi sonucunda vardığı olumlu yargıdır (Locke, 1969).

Öz yeterlik: Bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Öğretmen: Elazığ İl merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan branş öğretmenleridir.

Okul: Elazığ İl merkezinde bulunan ortaokullar.

Algı: Bireyin dışarıdan edindiği bilgiyi sahip olduğu inanç, his ve çevresine bağlı olarak yorumlamasıdır (Stupak, 2001).



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde meslek kavramı, profesyonellik kavramı, mesleki profesyonellik, mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiş, kuramsal çerçevede yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ve sonuçlarına değinilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu bölümde meslek, profesyonellik, mesleki profesyonellik, mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik kavramlarının gelişim süreci ve kuramsal temelleri üzerinde durulmuş ve bu değişkenlerin birbirleriyle ilişkileri irdelenmeye çalışılmıştır.

2.1.1. Meslek Kavramı

Meslek, Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre "belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş"tir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Meslekleri karakterize etmek için farklı yaklaşımlar vardır. Meslekte bulunması gereken kriterleri belirlemeye dayanan yaklaşımlar her mesleğin farklı unsurlarına vurgu yapmaktadır. Howsam, Corrigan ve Denemark (1985) meslekleri tanımlamak için sınıflandırma yoluna gitmişler ve bir meslekte bulunması gereken özellikleri aşağıdaki biçimde belirtmişlerdir.

- ❖ Meslekler, bireye ve topluma gerekli hizmetleri sağlama aracı olarak kurulan ve sürdürülen sosyal kurumlardır.
- ❖ Toplu ve bireysel olarak meslek, mesleğin uygulanmasında ihtiyaç duyulan bir bilgi birikimine, davranış ve beceri repertuarına (mesleki kültür) sahiptir; bu tür bilgi, davranış ve beceriler genelde profesyonel olmayanlar tarafından sahiplenilmez.

- ❖ Meslek, temel kavrayışların ortaya konduğu ve üzerine uygulamalı bilgi ve becerilerin geliştirildiği temel disiplinlere dayanmaktadır.
- ❖ Meslekte, mesleğe kabul ve işin devamı için performans standartları bellidir.
- ❖ Mesleğe hazırlık ve mesleğe başlama, genellikle bir kolej veya üniversite eğitimi ile yani uzun süren bir hazırlık programı ile sağlanır.
- ❖ Mesleğin bireysel uygulayıcıları, güçlü bir motivasyona ve yaşam boyu yetkinliğine sahip olmalıdır.
- ❖ Mesleği bireysel olarak uygulama yetkisi, müşteri veya çalışılan kuruluş tarafından verilir.

Meslekte bulunması gereken özellikler üzerinde duran birçok araştırmacı, meslek kavramı ile ilgili “meslekler” ve “yarı meslekler” olmak üzere bir ayrıma gitmişlerdir (Howsam ve diğerleri, 1985; Hoyle, 2001; Ingersoll ve Merrill, 2011; Krejsler, 2005). Yarı meslekler olarak sınıflandırılan gruplarda tam mesleğin temel belirleyici özelliklerinden tümü yoktur. Bir yarı meslek, meslek kriterlerinin hepsine değil bir kısmına sahiptir. Örneğin, Whitty (2006) yarı meslekleri, eğitimi daha kısa olan, düşük düzeyde statüsü olan, meslektaşlar arası iletişimin daha az olduğu, daha az özelleşmiş bir bilgi birikimine ve denetime, daha az özerkliğe sahip olan meslekler olarak tanımlamaktadır. Howsam ve diğerlerinin (1985) önerdiği yarı mesleklerin özellikleri ise aşağıda sıralanmıştır.

- Mesleki statüsü daha düşük
- Daha kısa eğitim süreleri
- Daha az uzmanlaşmış ve daha az gelişmiş bir bilgi ve beceri topluluğu
- Uygulama için teorik ve kavramsal temellere önemli ölçüde daha az vurgu
- Mesleki karar vermede mesleğinden ziyade üstlere hesap verme konusunda daha az özerklik
- Yarı mesleklerin bu yarı mesleğe hazırlanan ve hizmet veren kişilerce istihdam edildiği kuruluşların yönetimi
- Müşteri ile profesyonel arasında ayrıcalıklı iletişim hakkının olmaması.

Bazı durumlarda yarı meslekler, “meslek olma” ile “profesyonelleşme” olarak bilinen bir süreç arasında olan mesleklerdir. Bu süreç, bir mesleğin statüsünü veya mesleklerin profesyonel modelde tanımlanan yapısal veya sosyolojik özelliklerini ve kriterleri sergileme derecesini ifade eder (Ingersoll ve Merrill, 2011: 186). Bu söylemlerin daha iyi anlaşılabilmesi için profesyonellik kavramının incelenmesi faydalı olacaktır.

2.1.2. Profesyonellik Kavramı

“Meslek” ve “profesyonellik” terimleri genellikle çok çeşitli meslekler, mesleki özellikler veya mesleki davranışlar için birlikte betimlenir. Ancak, gerçekte bu kavramlar birbirinden farklıdır ve farklı gruplar tarafından farklı zamanlarda farklı amaçlara hizmet etmek için farklı şekillerde kullanılmaktadır. Mesleğin ne zaman bir meslek olduğunu ya da olmadığını betimlemek, profesyonellik söylemiyle yakından ilişkilidir.

Profesyonellik, ilk olarak 1950’lerde sosyologların dikkatini çekmeye başlamış ve meslek olarak adlandırılması için bir mesleğin sahip olması gereken özellikleri belirlemeye odaklanılmıştır. Buna göre profesyonellik aşağıdakileri içermektedir (Hugman, 1996):

- teorik bilgiye dayalı becerilerin kullanımı
- sınavla belgelendirilen becerilerin öğretimi
- “kamu yararına” yönelik bir mesleki davranış kodu
- güçlü bir mesleki organizasyon

Bu unsurlar tıp ve hukuk gibi yerleşik mesleklerin doğasını yansıtırken, bu kriterleri tam olarak karşılamayan mesleklere yarı meslek (Whitty, 2006: 3) adı verilmiştir. Freidson (2001), bir mesleğin profesyonelliğinin temelini oluşturan iki temel varsayım belirtir. Bunlar, “yalnızca gerekli resmi eğitime ve deneyime sahip meslek mensupları tarafından gerçekleştirilebilecek benzersiz ve özel görevler” ve “standartlaştırılmayan, rasyonelleştirilemeyen veya metalaştırılmayan işler” şeklindedir. Freidson (2001: 2) profesyonelliği, işin mesleki kontrolü için ekonomik destek ve sosyal organizasyon sağlayan birbirine bağlı kurumlar kümesi olarak tanımlamaktadır. Freidson (2001) tarafından önerilen profesyonellik unsurları;

- kuramsal temelli bilgi ve beceriye dayandırılan ve buna göre işgücünde özel statü verilen bir uzmanlık çalışması,
- kontrol edilen belirli bir iş bölümünde münhasır karar yetkisi,
- nitelikli referanslara dayanan, hem iç hem de dış işgücü piyasalarında korunaklı bir pozisyon,
- işgücü tarafından kontrol edilen ve yükseköğrenim ile ilişkilendirilen nitelikli referansları üreten, işgücü piyasasının dışında alınan resmi bir eğitim programı,

- ekonomik kazançtan ziyade iyi iş yapmaya ve işin ekonomik verimliliğinden ziyade kaliteye odaklanan bir ideoloji şeklindedir.

Böylece profesyonellik, düzenli meslek ile tanımlanmış bir dizi görev yerine getirildiğinde ve performansı değerlendirme kriterlerini kontrol etme yetkisine sahip olduğunda ortaya çıkmaktadır (Freidson, 2001: 12). Troman (1996)'a göre profesyonellik, mutlak değişmez nitelikte bir kavram olarak düşünülemez. Aksine, sosyal olarak inşa edilmiş, bağlamsal olarak değişken ve tartışmalı bir kavram olarak ele alınmalıdır (Ozga ve Lawn, 2017). Profesyonellik kavramı, bir meslek mensubunun veya profesyonel olmak isteyenlerin tutumlarını ve psikolojik özelliklerini tanımlamak için de kullanılabilir (Ingersoll ve Merrill, 2011). Pratte ve Rury (1991) profesyonelliği, bireylerin ve meslek gruplarının kendilerini diğer çalışanlardan ayırmak için arzu ettiği bir ideal olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla profesyonellik mesleki bir değer olarak algılanabilir. Profesyonellik anlayışı, yorumlara ve durumu tanımlamalara duyarlı olmayı gerektirir. Profesyonellik, yönetim tarafından tanımlanır ve çalışanların beklentileri ve gerçekleştirecekleri görevlerin öngörülmesi ile ifade bulur (Troman, 1996: 476). Öğretmenlerde mesleki profesyonelliğin açıklanmasına bir sonraki başlık altında yer verilmiştir.

2.1.3. Öğretmenlerde Mesleki Profesyonellik

Öğretmenlerin mesleki tanınma, beraberinde gelen çalışma koşulları ve dolayısıyla profesyonellik için verdiği mücadelenin uzun bir geçmişi vardır. Daha fazla ücret, daha yüksek statü, daha fazla özerklik, öz düzenleme ve iyileştirilmiş eğitim standartları gibi tekrarlayan temalar, öğretmenlerin profesyonelliklerinde yıllardır vurgulanmaktadır (Goodson ve Hargreaves, 2003).

1960 ile 1970'li yıllarda toplu ve bireysel olarak öğretmenlerin, kendilerinin de meslekleri ile ilgili profesyoneller mi yoksa “kültürel işçiler” mi oldukları konusunda kararsız göründükleri belirtilmektedir (Goodson ve Hargreaves, 2003: 1). Bu nedenle, orta sınıf statüsünü “kabul edilebilir profesyonel” yöntemlerle mi sürdürmeleri gerektiği ya da çıkarlarını savunmak için belli stratejileri kullanmaları gerektiği konusunda belirsizlikler yaşadıkları ifade edilmektedir (Bascia, 1990). Bu nedenlerden dolayı, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi ile ilgili tarihsel olarak, “çeşitli nedenlerle (bürokrasiler ve iş dünyasının çıkarları) engellenen ve kendi içinde sadakat, strateji ve kimliğin belirsizlikleri sonucunda baltalanan, güvencesiz bir proje” olduğu konusunda

görüşler bulunmaktadır (Goodson ve Hargreaves, 2003). Ancak son yıllarda bu anlayışta bazı değişimler görülmektedir.

Günümüzde, dünyanın birçok yerinde öğretmen profesyonelliği hükümetler, bürokrasiler ve büyük şirketler tarafından olağanüstü bir güçle desteklenmektedir. Mesleki uygulama standartlarının öğretim gücüne tanımlanmasına, kodlanmasına ve uygulanmasına siyasi ve idari olarak büyük bir ilgi olduğu görülmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde, öğretmenlerin akranları tarafından bilgi ve becerilerini denetleyerek ve onaylayarak katılmayı seçebilecekleri bir Ulusal Mesleki Öğretim Standartları Kurulu kurulmuştur (Bruno, 2018). İngiltere ve Galler'de, bir Genel Öğretim Konseyi oluşturularak bir politika önceliği olarak ilan edilmiştir (Evans, 2011). Avustralya'da, birkaç eyalet, sınıf öğretmenliği ve öğretmen liderliğinde profesyonellik için mütevazı maaş artışları getirerek yakın zamanda belirlenmiş "beceri geliştiren öğretmenler" için kariyer basamakları oluşturmuştur. Avustralya öğretmen sendikaları ve devlet işverenleri, ABD'deki Ulusal Mesleki Öğretim Standartları Kurulu çizgisinde, gönüllü olarak üye olunan standart bir Öğretmenlik Konseyi kurarak bütün öğretmenlerin uygulamalarına yönelik sertifika verilebilmesi için katılımlarının gerekli olduğu, öğretmenler tarafından düzenlenen bir Öğretmenler Konseyi veya Öğretmen Kolejinin yasalaştırmıştır. Bu kendi kendini düzenleyen kolej veya konseyin, resmi bir öğretmen kaydı oluşturularak, uygulama standartlarını tanımlaması, mesleki öğrenme ve liderlik eğitimi için bir çerçeve oluşturması ve tüm öğretmen eğitimi programlarını (lisansüstü öğretmen hazırlık programları dahil) akredite etmesi planlanmaktadır (AITSL, 2018). Türkiye'de ise öğretmenler için Yatay ve Dikey Kariyer Uzmanlık Alanlarının yapılandırılması planlanmaktadır. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin 2023 Eğitim Vizyonu'nda yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programlarının açılacağı belirtilmektedir. Ayrıca Vizyon'da, "çocuğun refahı olan kapsayıcı ve nitelikli bir eğitim hizmetinin sağlanmasında, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesi" önceliği temel alınarak öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin lisansüstü öğrenimle desteklenerek yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistem ve modeli oluşturulacağı vurgulanmaktadır. Bu anlayışın, "kültürel geleneğimizdeki ustalığı ve erdemi önemseyen kodları koruyarak zamanın ruhuna uygun biçimde, mesleki uzmanlık yeterliklerini güçlendirmeye yönelik olacağı" ifade edilmektedir (MEB, 2019).

Öğretmen profesyonelliği projesini destekliyor gibi görünen bu girişimlerin yanı sıra, tam tersi bir etkiyi elde etmek için konuyu kategorik olarak ele alan diğer

yaklaşımlar da söz konusudur. Örneğin öğretmenlerin düşük ücret koşullarının devam etmesi, kadınların öğretmenlik dışında çalışma alanları için daha fazla rekabet ediyor olmaları, bazı alanlarda nitelikli öğretmen bulma zorlukları gibi konulara değinilmektedir (Darling-Hammond, 1994: 8). Bunun yanı sıra bazı politikaların, ağırlıklı olarak ortaokul öğretmenleri için lisansüstü hazırlık kursları yaparak, öğretmen yetiştirme merkezleri olan üniversiteler yerine doğrudan okullara fon tahsis etmek için programlar oluşturarak ve genel olarak öğretmen yetiştirme ile üniversiteler arasındaki bağları hafifleterek profesyonelleşmenin geleneksel yollarının bazılarını yıkmaya başladığı belirtilmektedir (Barton, Barrett, Whitty, Miles ve Furlong, 1994; Hargreaves, 1995). Darling-Hammond (1994) da, devletlerin öğretmen profesyonelliğini destekler gibi görünen geçici yasalar çıkardıklarını ancak diğer yandan program, ders kitapları ve öğretim yöntemleri üzerinde daha fazla kısıtlamalara gittiklerini belirtmektedir. Dolayısıyla profesyonelleşmenin desteklenmesinin ikna ediciliğine, çoğu zaman profesyonelleşmenin zayıflatılmasına neden olan girişimlerin eşlik ettiği söylenebilir.

Öğretmen profesyonelliğine yönelik çağdaş projelerin çelişkili olduğu görünmektedir. Öğretmen profesyonelliği bazı açılardan ilerliyor gibi görünse de gerilediği durumlar da vardır. Kısmen bu, söylem ile gerçeklik arasındaki basit bir ayırmadan kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen profesyonelliğinin görünen çelişkilerinin bir tarafında, öğretmenin çalışmalarının bazı bölümlerinin meslektaşları ile ortak karar verme süreçlerini içeren yöntemlerle profesyonelliğin güçlendirilmesi, diğer tarafında ise öğretmenlerin hedef davranışları belirleme yetkisinin azaltılması ve başkaları tarafından kurallarla belirlenmiş öğrenme çıktılarına bağımlılığın artması nedeniyle profesyonellikten uzaklaşılması söz konusudur (Barton ve diğerleri, 1994). Ayrıca, Devletlerin öğretmen profesyonelliğinin desteklenmesi noktasında kullandığı yönlendirme mekanizmalarında eksikler olduğu da ifade edilmektedir (Goodson ve Hargreaves, 2003).

Uygulamada, çoğu ülkede bir mesleğin özellikleri, profesyonelliği tanımlamanın en büyük paydaşı olan devlet tarafından belirlenmektedir. Çoğu profesyonel, devletler tarafından istihdam edilmektedir. Öğretmenlerin mesleki görevlerinin niteliği, çoğu ülkede, bazen kamu sektöründeki profesyonelliği yeniden tanımlamaya yönelik daha geniş çaplı bir girişimin bir parçası olarak ve bazen de eğitim reformunun belirli bir yönü olarak, kilit politika konusu haline gelmiştir. Hargreaves (2000), çeşitli ülkeler arasında öğretmen profesyonelliğinin gelişiminin altında yatan tarihsel süreçleri araştırmış ve “meslek öncesi dönem, özerk dönem, meslektaşlar dönemi ve meslek

sonrası dönem veya postmodern profesyonellik” olmak üzere dört aşama belirlemiştir. Meslek öncesi dönemde, öğretim “teknik olarak basit” olarak kabul edilmiştir. Eğitim, daha deneyimli öğretmenleri gözlemleyen çıraklıklar yoluyla gerçekleşmektedir. 1960’lı yıllardan itibaren, özerk dönemde, öğretmen maaşları artmış ve öğretmen eğitimi giderek üniversite eğitimine dayanmaya başlamıştır. Öğretmenlik uygulaması ve sınıf pedagojisi, çalışma alanları olmuştur. 1980’lerde başlayan meslektaşlar döneminde, öğretmenler mesleki topluluklara üye olmuşlardır. Öğretmenler mesleki işbirliğine katılmışlar ve öğretmen eğitimi tamamen üniversitelere taşınmıştır. Bununla birlikte, 1980’lerde eğitim reformları başlamış ve eğitim yönetiminde karmaşıklık artmıştır. Bu durumlar bağlamında, öğretmenlerin rolleri ve sorumlulukları değişmeye başlamıştır. Şu anki meslek sonrası dönem ekonomiden, küreselleşmeden ve dijital iletişimden etkilenmekte ve bu değişiklikler öğretmenlerin profesyonelliğine daha fazla belirsizlik getirmektedir. Hem merkezileşme hem de eğitime daha geniş bir yelpazedeki paydaşların katılımı ile birlikte çağdaş eğitim reformu, öğretmenler için önemli bir değişim dönemi ile sonuçlanmıştır (Hargreaves, 2000). Ayrıca “Öğretmenin rolünü nasıl anlamalıyız?” “Eğitim ile ilgili kararlara kimler katılma hakkına sahiptir?” gibi yeni sorular ortaya çıkarmıştır (Whitty, 2006). Son reformların öğretmenlerdeki eksiklikler sonucu ortaya çıktığı da ifade edilmektedir. Bu görüşün kesinlikle “resmi” olarak, İngiltere’deki reformlarda da görüldüğünü belirten Whitty (2006), 1960’lardan bu yana reformun dört aşamasını şu şekilde betimlemiştir:

- 1) *Bilgi olmadan profesyonellik* – 1980’lerden önceki dönem, genellikle öğretmen özerkliğinin altın çağı olarak kabul edilmiştir ancak öğretmenlerin modern toplum için uygun bilgi, beceri ve tutumlardan yoksun olduklarını belirtilmiştir.
- 2) *Bilgi olmadan yönerge* - 1988’de eğitimden ziyade politik nedenlerin ağırlıklı olduğu dönemdir.
- 3) *Bilginin olduğu yönerge* - 1997’de öğretmen eğitimine “kanıta dayalı” politikaların getirildiği dönemdir.
- 4) *Bilginin olduğu profesyonellik* - Öğretmenlerin kendi işlerini yönetmeleri için daha fazla özerkliğin verildiği öğretmenlerin uygun bilgi, beceri ve tutumlara sahip olacakları yeni bir dönemdir.

Bu dönemseller gelişmeler ışığında, bazı araştırmacılar öğretmenliği yarı meslek olarak tanımlamışlardır (Howsam ve diğerleri, 1985; Hoyle, 2001; Ingersoll ve Merrill, 2011; Krejsler, 2005). Örneğin, meslekleri tanımlamak için sınıflandırmaya dayalı bir yaklaşım kullanan Howsam ve diğerleri (1985), bulunduğu dönem itibarıyla

öğretmenliğin yarı meslek olduğunu belirtmişler, çünkü bir mesleğin tüm özelliklerine sahip olmadığını ileri sürmüşlerdir. Howsam ve diğerleri (1985) öğretmenlik mesleğinin, mesleki uzmanlık ve karar alma için temel teşkil eden ortak bir bilgi, uygulama ve beceri kaynağına sahip olmadığını savunmuşlardır. Bunun, doğrulanmış ilke ve teorilere dayanmayan öğretmenlik uygulamalarının bir sonucu olduğunu iddia etmişlerdir. Görüşlerine göre, öğretmenlerin bazıları, var olan bilimsel bilgiyi kullanamamakta, ilkeleri, kavramları ve teorileri uygulamalara yansıtamadıklarından bilimsel bir bilgi tabanı oluşturmaya katkıda bulunamamaktadırlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin meslekteki durumlarını değerlendirmek için üzerinde mutabık kalınan performans standartlarının olmadığını vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Hoyle (1995) öğretmenliğin, bir mesleğin bazı kriterlerini yerine getirmediğini savunmaktadır. Sınıflandırdığı belirleyici kriterleri, Howsam ve arkadaşlarınınkinden biraz farklı olsa da bazı önemli benzerlikleri vardır. Örneğin, tam meslekleri karakterize etmede Hoyle (1995: 12), “deneyim yoluyla kazanılan bilgi önemli olsa da, bu tip bilginin profesyonel talepleri karşılamak için yetersiz olduğunu ve adayın sistematik bir bilgi birikimine sahip olması gerektiğini” savunmaktadır. Ayrıca, meslekler söz konusu olduğunda, bilgi edinimi ve özel becerilerin geliştirilmesi, uygulayıcının mesleki değerlere göre bir sosyalleşme sürecinden geçtiği uzun bir yükseköğrenim ve eğitim süresi gerektirmektedir. Howsam ve arkadaşları gibi, Hoyle (1995: 12) karar vermeyi mesleklerin önemli bir özelliği olarak görmekte, çünkü meslekler, rutin olmayan ve sistematik bir bilgi birikimine dayanan mesleki kararların yerine getirilmesi gerektiği durumlarda becerilerin uygulanmasını gerektirmektedir. Her iki görüş de, günlük uygulamalarla ilgili profesyonel yargıya ilişkin özerkliğin önemini ve ayrıca kabul kriterleri, performans standartları ve lisanslama gibi mesleği düzenleme kontrolündeki özerkliğin önemini vurgulamaktadır.

Profesyonellik konusundaki daha yeni sosyolojik bakış açıları, profesyonel olmanın ne demek olduğuna dair normatif düşünceleri reddetmiştir. Bunun yerine, profesyonelliği değişen bir olgu olarak görmekte, bir meslek için insanların belirli bir zamanda düşündükleri herhangi şeyleri önermeleri olarak açıklamaktadır (Hanlon, 1998). Öğretmenlik mesleğinin varsayılan bazı ideallere ulaşip ulaşmadığını sormaktansa, günümüzde bir meslek olarak öğretmenliğin özelliklerini ve profesyonel öğretmen niteliklerini araştırmayı destekleyici yaklaşım sergilemek önemli görülmektedir (Whitty, 2006).

Öğretmen nitelikleri, son otuz yılda yeniden yapılanma konusu olmuştur (Lawn, 2011). Öğretmenlerin niteliklerinin değişen doğasına ve yapısına, öğretmen profesyonelliği kavramını yeniden düzenlenmesi ve yeniden tanımlanması eşlik etmektedir (Ozga ve Lawn, 2017). Woods (1994) ve Broadfoot ve Osborn (1988)'un çalışmaları, öğretmenlerin reform politikalarını süzgeçten geçirdiklerini ve mevcut bakış açılarını bunun ile birlikte değiştirdiklerini göstermektedir. Woods (1995) profesyonel öğretmenleri, becerilerini veya eğitim değerlerini feda etmeden yeni önlemlere uyanlar ve yaratıcı öğretim uygulamaları ve vizyonları ile özerklik yolunda devam edenler olarak tanımlamaktadır. Bu, “beliren profesyonellik” olarak betimlenmektedir. Hargreaves (1994) de, öğretmenin işbirliği içinde çalıştıkları “yeni” bir profesyonelliğe dikkat çekmektedir. Bunun, rekabeti teşvik etmek için tasarlanan politikaların kendiliğinden gelişen bir sonucu olduğunu da iddia etmektedir. Furlong (2001), devlet tarafından kontrol edilen yapılandırılmış öğretmen eğitimi yoluyla gerçekleşen profesyonelliği, yeniden tanımlanmış olarak görmektedirler. Onlar için yeni profesyonellik, yenilenmiş öğretmen eğitimi programları ile inşa edilebilir. Öğretmenlerin niteliklerinin yeniden yapılandırılmasından, beceri ve profesyonellik yapılarının değiştiğini tespit etmek mümkündür. Yeni profesyoneller, idarenin beklentilerini en iyi şekilde karşılayabilen ve profesyonel olarak mesleğini yürütebilen öğretmenlerdir (Troman, 1996: 481). Bu tür görüşler doğrultusunda profesyonel bir öğretmende bulunması gereken niteliklerin yeniden yapılandırıldığı görülebilmektedir. Whitty (2006) bu nitelikleri aşağıdaki gibi listelemiştir.

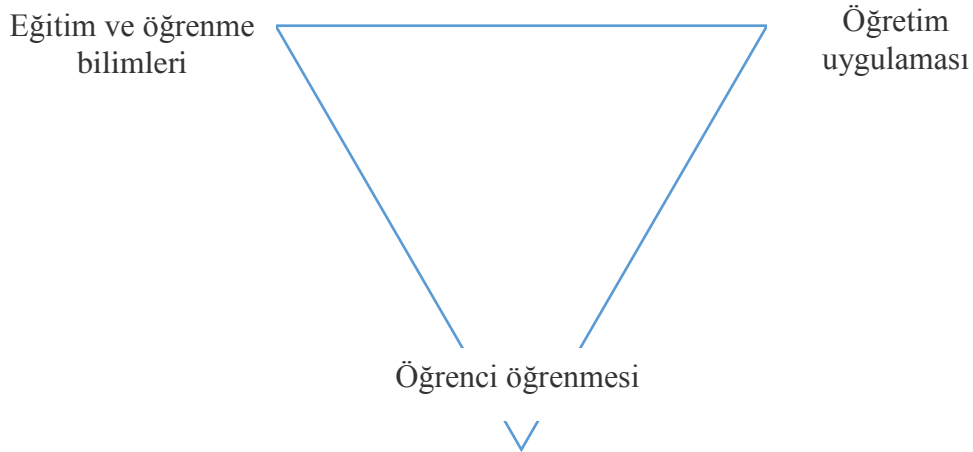
- ✓ Kendileri ve tüm öğrencileri ile ilgili yüksek beklentilere sahip olmak
- ✓ Hesap verebilirliği kabul etmek
- ✓ Becerilerini ve konu bilgisini geliştirmek için kişisel ve ortak sorumluluk almak
- ✓ Okullarda neyin işe yaradığına dair kararları kanıtlara dayandırmaya çalışmak
- ✓ Okullardaki diğer personel ile ortaklaşa çalışmak
- ✓ Ebeveynlerin, okulun ve okul dışındaki diğer kişilerin başarısına yapabilecekleri katkıyı memnuniyetle karşılamak
- ✓ Değişimi öngörmek ve inovasyonu teşvik etmek

Öğretmenlere ilişkin beklentiler, gittikçe daha karmaşık hale gelmektedir. Öğretmenlerin artık yalnızca bilgi aktarmaları beklenmemektedir, bunun yerine, tüm öğrencilerin bilgi ve becerileri kazanmalarını, onların değerli bir yaşam sürmelerini kolaylaştırmaları ve 21. yüzyıl toplumuna etkili bir şekilde katkıda bulunacak birer vatandaşı olmalarını sağlayan tutumları benimsemeleri gerekmektedir

(Hargreaves, 2000; Lumby, 2014; OECD, 2015a). Eğitimin toplumdaki işgücü piyasası, teknoloji gibi değişikliklerle nitelendirilen bir çevreye uyum sağlaması gerektiğinden, öğretmenlerin yeteneklerini sürekli olarak gözden geçirmeleri ve güncellemeleri gerekmektedir (Eurydice, 2015). Bunun için yapılması gerekenler;

- ✚ teknolojik gelişime uyum sağlama ve bilgi-iletişim teknolojilerini kullanma,
- ✚ giderek heterojenleşen öğrenci gruplarının bireysel ihtiyaçlarını karşılama,
- ✚ öğrenci öğrenme süreçlerini teşvik etme ve yönetme,
- ✚ insan haklarını ve sivil eğitimi teşvik etme,
- ✚ öğrencilerin yaşam boyu öğrenen olmalarına yardımcı olma,
- ✚ meslektaşları ve diğer profesyonellerle işbirliği yapma,
- ✚ idari ve okul yönetimi görevlerinde bulunma,
- ✚ yansıtma, sorgulama temelli eğitime yönelik bir yaklaşım geliştirme ve sürdürmedir.

Öğretmen yeterlikleri, uygulamada çeşitliliğin teşvik edilmesini ve öğretimde yeniliğin ele alınmasını içerir. Farklı öğrenci ve ortamlara uyum sağlayabilmek, öğrencilerin ilgisini çekmek, çeşitli değerlendirme biçimlerini kullanmak ve sınıf yönetimi, öğretmenlerin mesleki standartlardaki yetkinlik unsurlarıdır. Bu unsurların niteliği ve çeşitliliği, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için güncellenmiş ve sağlam bilgilere dayanarak günlük uygulamalarında profesyonel yargılarda bulunabilmeleri için yaşam boyu öğrenen olmaları gerektiği anlamına gelir. Bu öğretmenlik tasviri, Brante'nin (2010) bir mesleği tanımlarken ele aldığı üç unsurlu üçgen yaklaşımına karşılık gelmektedir. Bu yaklaşımdaki Mesleki Öğretme Üçgeni Şekil 1'de verilmiştir. Bu üçgende eğitim ve öğrenme bilimleri; bilim insanlarının şekillendirdiği geçerli ve güncel bilgilere dayanan topluluk, öğretim uygulaması; profesyoneller tarafından uygulanan “tedavi”, öğrenciler ise “nesne” veya “müşteri” olarak tanımlanmıştır. Bu yaklaşıma göre meslek, bu unsurlar arasındaki ilişkiler bütünüdür. Dolayısıyla bu yaklaşım ile öğretmenlik mesleği, eğitim ve öğrenme bilimlerinin öğretim uygulamaları yoluyla öğrencinin öğrenmesini incelediği bir süreç olarak betimlenmiştir.



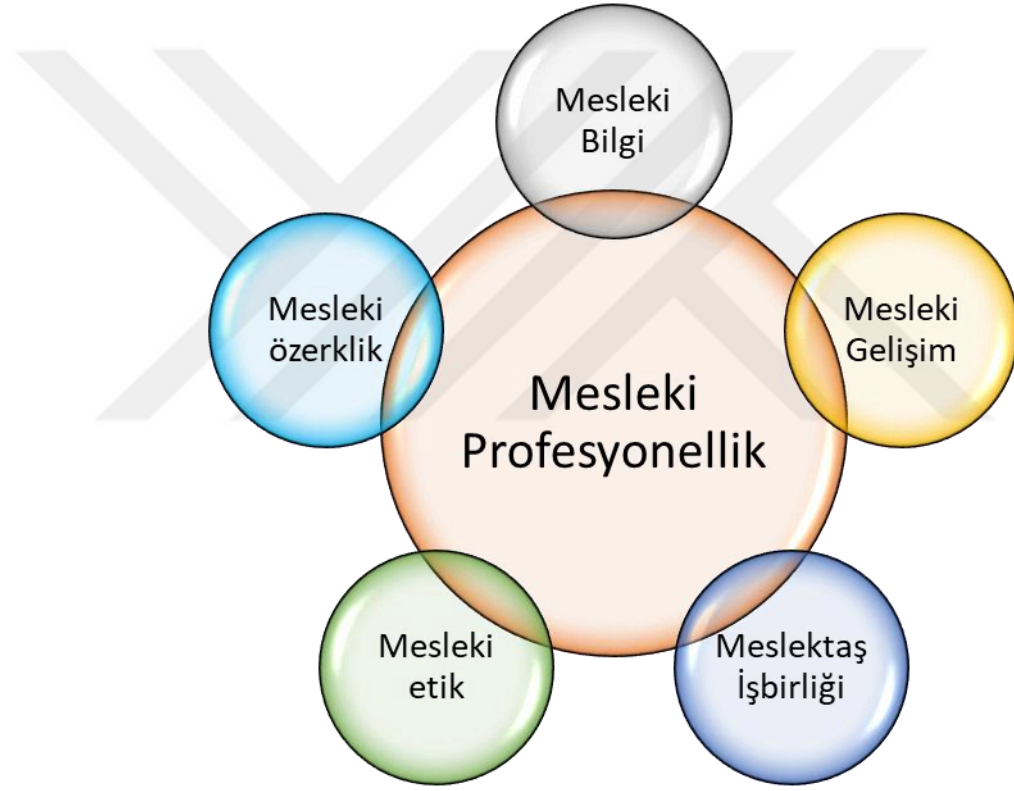
Şekil 1. Mesleki Öğretme Üçgeni

Tutarlı ve bütünsel bir bilgi tabanında uygulama yapma ve temel oluşturma, mesleklerin temel bir özelliğidir. Brante (2010), meslekleri diğer mesleklerden ayıran bilimsel bilgi türünü tanımlamaya çalışmaktadır. Mesleki uygulamaların, bilim tarafından paylaşılan temel kuramsal kavramlar ile bağlantılı olduğunu savunmaktadır. Bu durum, öğretmenlik için eğitim ve öğrenme bilimleri tarafından açıklanmış ve öğretmenler tarafından uygulanan pedagojik mekanizmaları içermektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda öğretmenler, öğretme ve öğrenme mekanizmalarına dair bilgiye sahip olmakla birlikte, belirli bir bağlamda bu bilgileri nasıl kullanmaları gerektiği ya da doğru mekanizmaları çalıştırmak için bağlamın nasıl değiştirileceği hakkında yargılarda bulunmalıdırlar.

Bununla birlikte, bilimsel bilgi veya daha genel olarak bilişsel yeterlik, bir mesleğin yalnızca bir yönüdür. Çünkü mesleki üçgen modeli sosyal bir alana gömülüdür ve unsurları bir dizi sosyal süreçten etkilenir (Brante, 2010; Freidson, 2001; Hoyle, 1995; Howsam ve diğerleri, 1985). Öğretmenler hem resmi eğitim hem de diğer yeterlik geliştirme biçimleri aracılığıyla mesleki değerlere sahip olmak için sosyalleşmektedirler. Öğretmenlerin bilgisi dinamiktir ve araştırma ile uygulama arasındaki arabuluculuk ve sosyo-profesyonel alanın aktörleri arasındaki etkileşimler de dahil olmak üzere çeşitli süreçlerin bir sonucu olarak dönüşmektedir. Ayrıca, hesap verebilirlik sistemleri, yeterlik gibi araçlar ve standart çerçeveler gibi bir dizi sosyal teknoloji de öğretmenlerin profesyonelliğini etkilemektedir. Bu söz konusu sosyal süreçlerin çoğu, öğretmen öğrenmesi ve bu öğrenmelerin gerçekleştiği farklı ortamlarla bağlantılıdır. Bu noktada, öğretmenler için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi

kapsayan, araştırma ve uygulama arasındaki etkileşimi kolaylaştırmak için fırsatlar sağlayan öğretmen eğitimi önemli görülmektedir. Bu bağlamsal bakış, öğretmenlik mesleğinin hem bilinçli bir şekilde yönetilen sosyal süreçlerden hem de güçlendirilmiş bir bilgi tabanından faydalanabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olabilmesi için (1) mesleğe özgü, sistemli ve bilimsel bir bilgi birikimi, (2) mesleki bilgi ve uygulamaya yönelik uzun süren bir yükseköğrenim eğitimi ve sürekli mesleki gelişim, (3) öğretmenlerin birbirlerinin öğretimlerini desteklemelerine yönelik işbirlikleri, (4) mesleki etik kurallarına uygun davranma ve (5) özerklik gibi birkaç temel özelliğe sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu özellikler mesleğin merkezindedir.



Şekil 2. Mesleki profesyonellik

Mesleki profesyonellik kavramı mesleki standartların kullanımı da dahil olmak üzere öğretmenlerden beklenen nitelikleri ve yaşam boyu mesleki öğrenmeyi kapsayan bir terim olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, mesleki uzmanlıklarına bağlı olarak bilgi tabanını, mesleki gelişimlerini, meslektaşları ile işbirliklerini, mesleki özerkliği ve mesleki etik kuralları içermektedir.

2.1.3.1. Mesleki Bilgi

Bilgi dinamiktir; öğrenme, tecrübe ve diğer çeşitli süreçler tarafından değiştirilir ve şekillendirilir. Bu durum, bir kişinin kişisel bilgileri, bir grup insanın ortak bilgisi ya da bir mesleğin altında yatan bilgi tabanı için de geçerlidir. Mesleki bilgi, bir mesleği tanımlayan ayırt edici bilgi birikimini ifade eder (Hiebert, Gallimore ve Stigler, 2002; Mehta ve Teles, 2014). Diğer mesleklerde olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinin bilgi tabanı da dinamiktir ve sürekli değişmektedir. Örneğin, yeni bilgiler araştırmalardan ortaya çıkar veya profesyonel topluluklar tarafından yaratılır ve paylaşılır. Bazı durumlarda ise, politika yapıcıların yeni program talepleri doğrultusunda öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimi için yeni pedagojik bilgilere ihtiyaç duyulur (Révai ve Guerriero, 2017). Dolayısıyla profesyoneller olarak öğretmenlerin temel mesleki uygulamalarıyla ilgili yeni bilgileri işlemeleri, değerlendirmeleri ve mesleklerinin bilgi tabanını düzenli olarak güncellemeleri beklenir.

Bazı araştırmacılar öğretmenlik mesleğinin bilgi tabanının güncel olmadığını savunmaktadırlar (Dumont, Istance ve Benavides, 2010). Öğretmenlik mesleğinin dayandığı bilginin Vygotsky ve Piaget'in yazılarından bu yana aynı kaldığı gibi eleştiriler, öğretimle ilgili yapılan tartışmalarda kendini göstermektedir. Örneğin, öğretmen eğitim kurumlarının Vygotsky'nin "proksimal gelişim bölgesi" ve Piaget'in "bilişsel gelişim teorisine" dayanarak yeni öğretmenler yetiştirmeye devam ettiğinden bahsedilmektedir. Bu tür söylemlerde, bir mesleğe yeni girenlerin mesleğinin dayandığı tarihi temelleri öğrenmeleri önemli olmakla birlikte, öğretme ve öğrenmeye ilişkin çağdaş bakış açıları hakkında bilgi sahibi olmalarının da aynı derecede önemli olduğu vurgulanmaktadır (Anderson, Corbett, Koedinger ve Pelletier, 1995; Sawyer, 2006). Örneğin, bilişsel bilim ve gelişim psikolojisi alanındaki yeni araştırmalar, Vygotsky ve Piaget teorilerinin deneysel araştırmalarla tam olarak desteklenmediğini göstermiştir (Meltzoff, 2007). Ancak, bu yeni araştırmaların eğitim alanında ne ölçüde uygulama bulduğu tartışma konusudur. Bazı araştırmacılar, yeterince entegre edilmediğini iddia etmiş ve eğitim için tutarlı ve bütünleşik bir bilgi tabanının bulunmayışını, öğretmenlerin bilgisinin büyük bir kısmının örtük olmasına bağlamışlardır (Brante, 2010; Hargreaves, 1995). Onlara göre bu örtük bilgi, bilginin açık olmasını, kodlanmasını ve böylece meslek içinde aktarılmasını veya paylaşılmasını zorlaştırmaktadır. Tüm bu görüşlere rağmen, öğretmenlik mesleğinin bilgi tabanının altında yatan dinamiklerin henüz tam olarak anlaşılmadığı belirtilmektedir. Bunu

anlayabilmek için öğretmenlerin bilgi dinamikleri, aşağıdaki üç soru çerçevesinde ele alınmaktadır (Révai ve Guerriero, 2017).

- ✚ Öğretmenlerin bilgisinin doğası nedir? Öğretmenlerin bilgisinin daha iyi anlaşılması için farklı “bilgi” tanımları ve tipolojileri nasıl uygulanabilir?
- ✚ Öğretmenlerin bilgi dinamiklerini etkileyen ana süreçler nelerdir?
- ✚ Bu süreçler hakkında ne biliyoruz? Yeni bilgilerin mesleğe entegrasyonunu ve paylaşımını kolaylaştırmak için nasıl yönetilebilir?

Öğretmenlik mesleğinin bilgi dinamiklerini anlamak, bilginin doğasını anlamayı gerektirir. Bilgi kuramları, birçok farklı disiplini (bilişsel psikoloji, sosyoloji, bilgi bilimi, ekonomi ve felsefe) içeren geniş bir literatürde yer almaktadır. Bu disiplinlerin her birinin kendine özgü, ancak birbiriyle örtüşen kavramsal yaklaşımları, tipolojileri ve bilgi üzerindeki yansımaları vardır. Öğretmenlerin bilgi dinamikleri tartışılırken belli bir yaklaşım belirlenebilir veya bu tipolojilerin bazılarını atıfta bulunulabilir. Shulman (1986, 1987), öğretmenlik mesleğinin bilgi tabanının aşağıdaki kategorileri içermesini önermiştir.

- Genel pedagojik bilgi (sınıf yönetimi ve öğretim ilkeleri ve stratejileri)
- İçerik bilgisi (konu bilgisi ve organizasyon yapıları bilgisi)
- Pedagojik içerik bilgisi (içerik ve pedagoji bilgisi)
- Müfredat bilgisi (konu, özel malzeme ve program bilgisi)
- Öğrenenlerin özellikleri
- Eğitim bağlamları bilgisi (derslik bilgisi, okul bölgelerinin yönetilmesi ve finansmanı, okul topluluğunun kültürü)
- Eğitim amaçları, değerleri ve onların felsefi ve tarihi temelleri bilgisi

Bu kategoriler incelendiğinde görülmektedir ki Shulman, belirli bir konunun içerik bilgisi ve bu konuyu öğretmek için kullanılan pedagojik bilgiyi birleştirdiği “pedagojik içerik bilgisi” kavramını önermektedir. Spesifik olarak pedagojik içerik bilgisi, “içeriğin ve pedagojinin, belirli konuların, problemlerin veya meselelerin nasıl düzenlendiğine, temsil edildiğine ve öğrencilerin farklı ilgi alanlarına ve becerilerine adapte edildiğine ve derse sunulduğuna dair bir anlayışa göre harmanlanmasını temsil eder” (Shulman, 1987: 8). Bu kategori aynı zamanda öğrenenlerin anlamalarını yeniden düzenlemek için stratejiler bilgisini de içermektedir, çünkü farklı yaşlardaki öğrenciler, önceden edindikleri bilgileri ve yanılırları beraberinde getirmektedirler (Shulman, 1986). Shulman’a göre bu kategori, öğretmenlerin öğretme bilgileri için temel olan bilgi kategorisidir.

Pedagojik içerik bilgisi, birçok eğitim araştırmacısı için çalışmanın odak noktası haline gelmiştir, çünkü yalnızca öğretmenlik mesleğinde kullanılabilecek eşsiz bir “teknik” bilgi biçimi olduğu fikrine yol açmıştır (Ball, Thames ve Phelps, 2008; Depaepe, Verschaffel ve Kelchtermans, 2013). Shulman (1986, 1987) pedagojik içerik bilgisinin aslında, “içerik ve öğrenciler bilgisi” (öğrencilerin bilgisi) ve “içerik ve öğretim bilgisi” (öğretim stratejileri bilgisi) olmak üzere iki kategoriden oluştuğunu belirtmiştir. Ayrıca Shulman’ın “içerik bilgisi” kavramı, “özel içerik bilgisini” (öğretmenlerin çalışmalarına özgü bilgi) ve “ortak içerik bilgisini” (öğretmenler ve öğretmen olmayanlar için ortak olan bilgiler) içermektedir.

Araştırmalar genel pedagojik bilginin, nitelikli öğretmenler yetiştirmek için içerik bilgisi ve pedagojik içerik bilgisi kadar önemli olduğunu göstermeye başlamıştır. İlk olarak, içerik bilgisinin tek başına yetersiz olduğu açıktır. Örneğin Baumert ve diğerleri (2010) çalışmalarında, öğretmenlerin içerik bilgisinin (doğrudan değerlendirme yoluyla) daha yüksek düzeyde olmasının öğrencilerinin daha başarılı olduğu anlamına gelmediği sonucuna varmışlardır. Gittikçe daha fazla sayıda araştırmacı öğretmen profesyonelliği üzerine deneysel çalışmalar yapmaya başladıkça, mesleki yeterliğin bir parçası olarak genel pedagojik bilgi kavramı daha da önem kazanmaktadır (Blömeke ve diğerleri, 2008; Kunter ve diğerleri, 2013). Shulman’ın (1986, 1987) genel pedagojik bilgiye ilişkin orijinal tanımı, sınıf içi yönetim ve müfredatlar arası organizasyon ile sınırlıdır. Son kavramsallaştırmalar, öğretme-öğrenme sürecinin bileşenlerini bütünleştirmenin önemi üzerinde durmaktadır. Örneğin, Voss, Kunter ve Baumert (2011), sınıfın sosyal ortamını ve bireysel öğrenci öğreniminin heterojenliğini hesaba katarak pedagoji ve psikolojinin özelliklerini birleştiren genel bir pedagojik bilgi modeli önermiştir. Bu “genel pedagojik/psikolojik bilgi” modeli beş alt boyuttan oluşmaktadır.

- *Sınıf yönetimi bilgisi* (dersin tüm bölümlerinde neler olup bittiğinin farkında olarak eğitim süresini azami seviyeye çıkarmak, aynı anda iki veya daha fazla sınıf olayını idare etmek, dersi sürdürmek için ders boyunca sabit bir hızda eğitim vermek, derslerde açık bir yönlendirme yapmak ve tüm öğrenci grubunu tetikte tutmak)
- *Öğretim yöntemleri bilgisi* (çeşitli öğretim yöntemleri (örneğin doğrudan öğretim, keşif öğrenmesi, vb.) ile eğitim zamanını verimli bir şekilde kullanmak ve öğrencilerin öğrenme görevlerine katılımını teşvik edecek her bir yöntemin ne zaman ve nasıl uygulanacağını bilmek)

- *Sınıf değerlendirme bilgisi* (sınıf değerlendirmelerinin farklı şekil ve amaçlarını bilmek ve sosyal, bireysel, ölçüt temelli değerlendirmelerin öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkilediğini bilmek)
- *Öğrenme süreçleri bilgisi* (öğrenme stratejilerinin, önceki bilgilerin etkisi, bellek ve bilgi işlemenin ve öğrencilerin katılımının sağlanmasının etkileri ve kalite özelliklerini içeren çeşitli bilişsel ve motivasyonel öğrenme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmak suretiyle bireysel öğrenme sürecini desteklemek ve teşvik etmek)
- *Bireysel öğrenci özellikleri bilgisi* (sınav kaygısı, disleksi, zihinsel yetenekler, üstün yetenekler ve etnik kökenlerin etkisi gibi öğrencilerin bilişsel, motivasyonel ve duygusal heterojenlik kaynakları hakkında bilgi sahibi olarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak).

Sınıf yönetimi bilgisinin aksine; pedagojik unsurlar olan öğretim yöntemleri, sınıf değerlendirme, öğrenme süreçleri ve bireysel öğrenci özellikleri bilgisi “psikolojik” bileşenlerdir. Psikolojik bileşenler bu modele dahil edilmiştir, çünkü öğrenme sosyal bir bağlamda gerçekleşir ve öğrenme başarısı, öğrencilerin genel bilişsel ve duyuşsal-motivasyonel özelliklerine bağlıdır. Başka bir deyişle, genel bilişsel yetenekler, motivasyon, duyuşsal özellikler ve önceki bilgiler gibi psikolojik yönler öğrenciler arasında farklılık gösterecek ve böylece bireysel öğrenme başarısını etkileyecektir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerinde araştırmacıların “öğrenme süreçleri” ve “bireysel öğrenci özellikleri” alt boyutlarında ele aldıkları “heterojenlik” olarak adlandırdıkları durumlarla nasıl başa çıkacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Bu şekliyle Voss ve diğerlerinin (2011) modeli, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde, birbirine bağlı ve bağımlı oldukları vurgulanan Slavin (1984) ve Carroll (1963) modellerine benzemektedir. Ayrıca öğrenci öğrenmesine dayanan başka bir bilişsel model de König ve arkadaşlarına aittir. König, Blömeke, Paine, Schmidt ve Hsieh (2011), Slavin’in (1984) etkili öğretim modelini teorik bir çerçeve olarak benimseyerek “genel pedagojik bilgi”yi tanımlamak ve uygulamak için görev temelli bir öğretmen yeterlik çerçevesi oluşturmuşlardır. König ve diğerlerine (2011) göre, genel pedagojik bilgi dört boyuttan oluşur:

- *Yapı* (öğrenme hedeflerinin, ders planlama ve ders sürecinin yapılandırılması ve değerlendirilmesi)

- *Motivasyon ve sınıf yönetimi* (başarı motivasyonunun, tek bir öğrenciyi veya bütün grubu motive etme stratejilerinin, soruna yönelik girişimleri önleme ve engelleme stratejilerinin ve tahsis edilen zaman ve rutinlerin etkin kullanımı)
- *Adaptasyon* (farklılaşma stratejileri ve çok çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanımı)
- *Değerlendirme* (değerlendirme türleri ve işlevleri, değerlendirme kriterleri ve öğretmen beklentileri).

Bu çerçevede, etkili öğretmenlerin ders hazırlama, yapılandırma ve değerlendirme gerektiren görevlerde (öğrencileri motive etmek ve desteklemek, dersi yönetmek için zamandan etkin bir şekilde yararlanmak, farklılaştırılmış stratejileri ve öğretim yöntemlerini kullanarak sınıftaki heterojen öğrenme gruplarıyla ilgilenmek ve öğrencileri değerlendirmek) yetkinlik göstermeleri için genel pedagojik bilgi edinmeleri önerilmiştir. Genel pedagojik bilgiyi araştıran deneysel çalışmaların azlığının sebeplerinden biri, bu kavramın tanımlanmasındaki zorluktan kaynaklanıyor olabilir. Örneğin, König ve diğerleri (2011) ve Blömeke ve diğerleri (2008) öğretmenlerin ve okulların rolü konusundaki kültürel farklılıkların, genel pedagojik bilgi gibi bir yapıyı tanımlamaktaki zorluğa katkıda bulunduğunu öne sürmektedirler.

Öğretmenler, pedagojik bilgilerini uygularken profesyonel bir yargıya varırlar. Shalem (2014), öğretmenlerin mesleki yargılarının, bağlamsal olarak özel deneyimlerin çalışma bilgisi olarak tanımladığı teorik bilgiden ve uygulamaya dayalı bilgiden kaynaklandığını savunmaktadır. Ancak Shalem'e göre öğretmenlerin mesleki yargıları, öncelikle yargılamayı belirli bir duruma bağlayan teorik bilgilere dayanmaktadır. Bununla birlikte Shalem, öğretmenliği gerçek bir mesleğe dönüştüren yapının teorik ya da bilimsel bilgi olduğunu savunmaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerini etkili bir şekilde teşvik etmek, öğretmenlerin sürekli genişleyen bilgi repertuarına dayanır. Ve elbette, öğretmenler konu bilgisiyle çalışır (Shalem, 2014). Matematik öğretmenleri matematik içeriğini iyi kavramış olmalı ve matematiksel kavramları kullanırken kendinden emin olmalıdır. Ancak matematik öğretmenlerinin bilgisi, bir matematikçinin bilgisinin ötesine geçer. Çünkü öğretmen konu bilgisini harekete geçirmeli, ilgi çekici ve zenginleştirici bir öğretim ve öğrenme deneyimine dönüştürmelidir. Bu durum öğretmenlerin konuya özel bilgi tabanının ötesine geçerek, farklı yetenekleri ve geçmişleri olan öğrencilerin öğrenme sürecine dair derin bir anlayışa sahip olmalarını gerektirir. Bu bilgi türü, pedagojik bilgidir ve öğretime özgüdür (Damme, 2017). Verloop, Van Driel ve Meijer (2001), öğretmenlerin öğretim-öğrenme durumundaki

etkinlikleriyle ilgili olan tüm pedagojik bilgilere atıfta bulunmaları için pedagojik bilgi tabanını tanımlamaktadır. Bu, hem teorik hem de bilimsel bilgiyi (örneğin, yukarıda açıklanan öğrenme ve öğretme-öğrenme süreçleri teorileri) ve pratik veya pratiğe dayalı bilgiyi (örneğin, yerleşik bilgi) içermektedir. Temel olarak, bu bilgi tabanı, etkili öğretme ve öğrenme ortamları oluşturmak için gerekli tüm bilişsel bilgileri kapsamaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi, bilgi doğada dinamiktir, tecrübe ve öğrenme yoluyla sürekli değişir (McInerney, 2002). Örneğin, bireysel olarak bir öğretmenin bilgisi, öğretmen eğitimi, uygulamaları, kişisel arası ilişkileri ve işle ilgili deneyimleri yoluyla genişleyerek değişir (Siemens, 2005). Dolayısıyla bir grubun (örneğin uygulama topluluğunun) toplu bilgi tabanı, bir öğretmenin bireysel bilgisini besleyerek dönüştürür (McInerney, 2002; Siemens, 2005). Makro bir bakış açısıyla ele alındığında, mesleğin bilgi tabanı da bu dönüşümde üretilen uygulayıcıların bilgisi aracılığıyla sürekli dönüşümler geçirir. Bununla birlikte, bu bilgi döngüsü dinamikleri, öğretmenlerin bilgisinin sürekli değiştiğini ve gelişmekte olduğunu öne sürerken, öğretmenlerin tümünün bilgisinin oldukça durağan olduğu ve son 50 yılda çok fazla değişmediği için birçok eleştiri dile getirilmektedir. Örneğin, bazı araştırmacılar, öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin son araştırma kanıtlarına (Dumont, Istance ve Benavides, 2010) dayanmadığını ve TALIS gibi uluslararası karşılaştırmaların öğretmenlerin bilgilerinin geliştirmeye yeni başladıklarını gösterdiğini iddia etmektedirler (OECD, 2014a). Bu tür karşılaştırmalara göre öğretmenlerin öğretim hakkındaki inançları (örneğin doğrudan bir aktarım mı yoksa yapılandırmacı bir inanç mı olduğu) kıdemli meslektaşlarından çok farklı değildir. Bu durum, bilgi dinamiği seviyesinin düşük düzeyde olduğunun bir göstergesi olarak nitelendirilebilir. Aynı zamanda bu durum, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarının hala geleneksel, oldukça pasif öğretim türleri (örneğin, bilgiyi aktarma) ile büyük ölçüde nitelendirildiğini gösterse de, diğer alanlarda değişiklikler olduğu belirtilmektedir (OECD, 2014b). Uygulamadaki bu tür değişiklikler, öğretmenlerin mesleki bilgi tabanında bir değişiklik olmadan mümkün olmaz. Ancak genel olarak, tüm öğretmenlerin bilgilerinin değişip değişmediği konusundaki tartışmalar sürece gelmektedir. Bu nedenle, bu alanı keşfedecek daha fazla araştırma yapılması gerektiği açıktır.

Bilgi dinamikleri terimi, çeşitli süreç ve etkilerin sonucu olarak dönüşen, değişen ve gelişen bilginin özelliklerini ifade etmek için geniş bir kavram olarak ele

alınmaktadır. Aşağıda, bilgi dinamiğinin ana süreçleri, birbiriyle ilişkili olsalar da, üç farklı bakış açısıyla gözden geçirilmiştir.

1. *Yapısal bir süreç olarak bilgi dinamikleri:* Açık ve örtük bilgi arasındaki dinamiklerin ve kodlamanın kapsamı nedir?
2. *İşlevsel bir süreç olarak bilgi dinamikleri:* Bilgiyi harekete geçirmek için hangi süreçler gerekir? Bilgi nasıl üretilir, aracılık eder ve kullanılır? Araştırma ve uygulama arasındaki dinamikler nelerdir?
3. *Sosyal bir süreç olarak bilgi dinamikleri:* Sosyal meslek alanı olarak öğretmenlik mesleğinin süreçleri nelerdir? Farklı aktörler (örneğin, araştırmacılar, öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, politika yapıcılar) ile etkileşimleri öğretmenlerin bilgi dinamiklerini ve davranışlarını nasıl etkiler?

Bilgi yönetimi üzerine yapılan araştırmalarda bilginin, bir topluluk veya kuruluşta etkin bir şekilde paylaşılması için açık bir şekilde ifade edilmesi gerektiği savunulur. Eğitim sektörüne özgü bilgi kodlaması hakkında çok az araştırma olmasına rağmen bunlardan biri, çoğu öğretmenin bilgisinin büyük ölçüde düzensiz olduğunu ve mesleğin sağlam bir bilgi tabanı oluşturması için kodlanması gerektiğinin yanı sıra, tüm bilgilerin kodlanabilir olmadığını öne sürmektedir (OECD, 2000). Açık ve net bilginin kavramsallaştırılması ve kodlanması ile ilgili yaklaşımlar öğretmenlerin bilgisi ile ilgili konularda önemli sonuçlara sahiptir.

Kodlama ile ilgili literatürün çoğunda, örtük ve açık bilgiler bir ikilik olarak görülmektedir, yani bilgi ya örtüktür ya da açıktır, başka bir ifadeyle örtük ve açık bilgi bir sürekliliğin iki uç noktası olarak algılanmaktadır (Kimble, 2013; McInerney, 2002; Nonaka, 1994). Bu görüş, Şekil 3'te de görüldüğü üzere bilginin örtükten açıklığa doğru hareket edebileceği bir spektrumun varlığını betimlemektedir. Bu durum, örtük bilginin açık hale getirilmesinin gerekliliği veya istenmesine ilişkin argümanların ardındaki temel varsayımdır.



Şekil 3. Bir ikilik olarak örtük ve açık bilgi

Öğretimin profesyonelleşmesinin yollarından biri de, çoğu zaman açıklanması zor ve dolayısıyla örtük görünen günlük mesleki kararların arkasındaki bilgiyi

araştırmak ve belgelemek, yani saklanabilir ve aktarılabilir bilgiye dönüştürmektir. Bu sürecin öğretmenler için kolayca paylaşılabilir veya öğrenilebilir ve ardından mesleki uygulamaya aktarılabilir bir bilgi tabanı oluşturmaya katkıda bulunduğu inanılmaktadır. Bu nedenle, örneğin, bir öğretmen sınıfta “uygunsuz davranış” yaşandığında nasıl müdahale edeceği (öğretmenin günlük olarak karşılaştığı mesleki bir karar) ile ilgili açık bilgisi mesleki bilgi tabanı için analiz edilebilir ve kodlanabilir (Kimble, 2013). Açıkçası, bu düşüncenin ardında, açık ve net bilginin önemi ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, bireyin örtük bilgisinden bağımsız olarak var olabilecek açık bilgisinin olmadığı da belirtilmektedir (Johnson, Lorenz ve Lundvall, 2014; Kabir, 2013; Kimble, 2013).

Örtük ve açık olanın, bilgi tabanının farklı kısımlarından ziyade bilginin tamamlayıcı boyutları olduğu vurgulanmaktadır (Johnson ve diğerleri, 2014). Bu yaklaşım göz önüne alındığında, örneğin sınıftaki disiplin sorunlarına tepkisinin temelini oluşturan bir öğretmenin kişisel bilgisi, zorlukla ayrılabilen hem örtük hem de açık boyutlara sahiptir. Öğretmenler, örneğin cezanın veya ödülün, öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerine ilişkin psikolojik teorileri kendilerine göre yorumladıkları ve çevirdikleri örtük bilgilerle, bunları birleştirdikleri diğer birçok psikolojik ve pedagojik süreçlerle ilgili açık bilgiye sahip olabilirler.

Bilgiyi kodlama, bilgiyi saklanabilir ve aktarılabilir mesajlara dönüştürme sürecidir (Cowan ve Foray, 1997). Çeşitli alanlardaki kodlamanın yararlarına dair bazı kanıtlara (Edmondson, Winslow, Bohmer ve Pisano, 2003; Janicot ve Mignon, 2012) rağmen birçok endişe de dile getirilmiştir. Eğitim araştırmaları, neyin kodlanabileceği, kodlamanın nasıl gerçekleştiği ve neden arzulanan bir strateji olduğu konusunda tartışmalara hala katkıda bulunamamaktadır. Kodlama ile bağlantılı olarak ortaya çıkan ilk endişe, ne tür bir bilginin kodlanabileceği ve kodlama sürecinin gerçekte ne içerdiği ile ilgilidir. Johnson ve diğerleri (2014), farklı bilgi türlerinin farklı derecelerde düzenlenebilir olduğunu belirtmektedirler. Örneğin, prosedürel bilgi neredeyse hiçbir zaman tamamen kodlanabilir değildir, ancak çoğu zaman kısmen kodlanabilir. Sıkça verilen bir örnek ile açıklamak gerekirse, birinin metin okuyarak veya video izleyerek bisiklet sürmeyi öğrenmesinin muhtemel olmadığıdır. Bu nedenle, kodlama düşünülürken farklı bilgi türlerini ayırt etmek önemlidir; bunun için de potansiyel olarak kodlanabilir bilgi anlamına gelen örtük bilgi, yararlanılabilecek bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Cowan, David ve Foray, 2000). İkinci bir endişe, kodlamanın sonucu ile ilgilidir. Cowan ve Foray (1997), kodlama işleminin hiçbir zaman

tamamlanmadığını vurgulamaktadır, çünkü kodlama yeni örtük bilginin oluşturulmasını içerir. Örneğin, yeni kodların (örneğin, yabancı dil) kodlanmış bilgiye erişen kişi tarafından anlaşılması ve yorumlanması gerekir. Bu nedenle, öğretmen bilgisinin “verimli” kodlamanın öğretmen bilgisinin örtük boyutunu azaltacağı inancı, kendini kanıtlamaktan uzaktır (Janicot ve Mignon, 2012).

Kodlama konusundaki tartışmalar ve farklı yaklaşımların çeşitliliği, şu an için, öğretmenlerde entegre bir bilgi tabanı oluşturacak ve doğrudan yüksek nitelikli profesyonelleri ortaya çıkaracak net bir yaklaşım olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda, kodlama, öğretmenlerin bilgi tabanının dinamiğini etkileyen süreçlerden biridir ve bu süreç, öğretmenlik mesleğinde bilginin paylaşılabiliğini, aktarılabiliğini ve erişilebilirliğini artırabilir. Ancak bu etkiler henüz netleştirilmemiştir. Aynı zamanda kodlama konusundaki bilgi yönetimi literatürünün teorileri ve sonuçlarının yeterince düşünülmediği ve eğitim literatüründe öğretmen bilgilerini anlamada bir açığı temsil ettiği ve öğretmenlerin eğitim alanına entegre olmadığı görülmüştür (Révai ve Guerriero, 2017). OECD (2000: 70), öğretmenler için “ortak bir kodlanmış, açık bilgi topluluğu” kurmaya yardımcı olmak için işletme ve endüstri alanlarının rehberliğini kullanmayı önermiştir. Bu noktada aşağıdaki sorular da derinlemesine araştırmaya değer görülmüştür.

- Kodlama öğretmenlerin mesleki uygulamalarını ve öğrencilerinin öğrenmelerini nasıl artırabilir?
- Hangi alanlarda ve hangi düzeyde öğretmen bilgisini kodlamak iyi bir strateji olabilir?
- Hangi şartlar altında kodlama öğretmenlerin genişletilmiş bilgiye erişimini kolaylaştırabilir?

Eğitim alanındaki bu belirli süreç hakkında çok az şey bilinmektedir ve yukarıda belirtilen sorular önemli olsa da, kodlamanın bilgi dinamiğinin sadece bir yönü olduğu kabul edilmektedir. Bilgi dinamiği ile ilişkili farklı bir yön ise bilginin üretilmesi, aracılık edilmesi ve kullanılmasını içeren işlevsel süreçlerdir.

Bilgi dinamikleri; araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar gibi farklı paydaş toplulukları içinde bilginin üretimi, kullanımı ve aktarılması (veya aracılık etmesi) olarak da betimlenebilir. İşlevsel olarak bilgi dinamikleri, eğitim araştırmaları ile öğretmenlerin mesleki uygulamaları arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır.

Eğitim araştırmalarının, öğretmenlik uygulama kalitesini artırma ve böylece öğrencinin öğrenmesini artırma potansiyeline sahip olduğu kabul edilmektedir.

Dolayısıyla araştırma ve uygulama ve aynı zamanda politika arasındaki bağlantıyı güçlendirmek uzun zamandır gündeme gelmektedir (Hargreaves, 1995; Levin, 2011). Levin (2011), işlevsel bilgiyi üretim, kullanım ve arabuluculuk birliği olarak modellemiştir. Bu üçünün yapılardan ziyade işlevler olarak görüldüğü ve bazı kişilerin veya grupların birden fazla bağlamda aktif olduğu bir model ortaya koymuştur. Bilgi üretimi ile ilgili temel sorular, eğitim araştırmalarının nasıl üretildiği ile ilgilidir. Örneğin, ne tür bir araştırmanın mesleki uygulamayı geliştirme potansiyeli vardır? ve araştırma bilgisinin üretiminde rol oynayan kimdir? gibi. Bilgi arabuluculuğuyla ilgili sorular, araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığı ile ilgilidir. Örneğin, araştırma bilgisinin aracılık etmesinde kim rol oynar? gibi. Bilgi kullanımıyla ilgili olarak, kilit sorular öğretmenlerin araştırma bilgisine nasıl eriştiklerini, anladıklarını ve uyguladıklarını ve araştırma bilgilerinin öğretim uygulamasında kullanımında kimin rol oynadığını ele almaktadır. Özetle, bilginin üretilmesi, aracılık edilmesi ve kullanılmasını etkileyen etkileşimler ve süreçler; metodolojileri, farklı aktörlerin rolleri ve farklı paydaşların bilgiyi harekete geçirme faaliyetlerine katılmalarını sağlayan destek mekanizmaları ile araç ve ürünler için kriterleri içerir (Levin, 2013). Bu noktada genel görüş, farklı paydaşlar arasındaki etkileşimlerin ve işbirliğinin daha güçlü olması ve kolaylaştırılması gerektiğidir. Nitekim, son yirmi yıl boyunca neredeyse tüm bilgiyi harekete geçirmeye yönelik çalışmalar, araştırmacıların ve öğretmenlerin ortaklaşa işbirliği içinde bilgi üretmeleri gerektiğini göstermektedir (Best ve Holmes, 2010; Levin, 2013; OECD, 2007; Vanderlinde ve Van Braak, 2010). Bu sonuçlar, daha fazla tasarım temelli araştırmalar ya da ders gözlem ve analizine dayalı uygulamalı araştırmalar yoluyla öğretmenlerin araştırma sürecinin tüm aşamalarına katılımını güçlendirmenin önemini işaret etmektedir. Bu tür işbirlikleri daha doğrudan ve anlaşılır arabuluculuk süreçleri gerektirecektir. Sonuç olarak bilgi dinamikleri açısından incelendiğinde, birbirlerini etkilediği görülen “bilginin üretimi, arabuluculuğu ve kullanımı” işlevleri arasındaki bağların güçlendirilmesinin öğretmenlerin bilgi tabanının sağlamlaşmasına katkıda bulunduğu söylenebilir.

Öğretim için bilgi tabanı (bilimler, mesleki uygulama ve öğrenci öğrenmesini içeren üçlü bir model), çok sayıda paydaşın etkileşimde bulunduğu, böylece bilgi tabanının dinamiklerini etkileyen sosyal-profesyonel bir alana yerleştirilmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi bilginin üç ana işlevi, fikirlerin kurumsal ve sosyal bağlamından, teknolojideki gelişmelerden ve yasal sistemden derinden etkilenir (Levin, 2013). Bu nedenle, bilgi dinamiğinin sosyal boyutu; sadece farklı

eğitim aktörleri arasındaki sosyal etkileşimi değil, aynı zamanda tüm sosyal çevre unsurlarının karmaşık etkileşimini (son çalışmalarında bahsedildiği gibi sosyomateriyalleri) de kapsar (Fenwick, Edwards ve Sawchuk, 2011). Araştırmacılar, politika belirleyiciler, okul kurulları, okul liderleri, öğretmenler ve öğrenciler gibi paydaş grupları eğitim aktörleri ağını (yerel veya küresel düzeyde) oluşturur. Uygulayıcı topluluğu, doğrudan ve sürekli olarak kendi bilgi tabanını şekillendiren topluluktur. Sürekli mesleki gelişim, mesleki ağlar veya meslektaşlarla çeşitli şekillerde işbirliği yapmak, öğretmenlerin her gün bilgilerini şekillendirdiği resmi ve gayri resmi öğrenim platformlarıdır. Öğretmen topluluğundaki bilgi paylaşımı, son on yılda, öğretmenlerin iyi uygulamaları paylaştığı toplantılar, yenilikler ve öğretimdeki kişisel görüşlerin giderek daha popüler hale geldiği toplantılar şeklinde yeni biçimler almıştır. Çevrimiçi kaynak havuzları, forumlar ve web seminerleri, öğretmenlerin öğretim materyallerini, iyi uygulamaları ya da coğrafi olarak birbirinden uzak olsalar bile, öğretme konusundaki bilgileri paylaşmalarını ve yansımalarına katılmalarını sağlamaktadır (Révai ve Guerriero, 2017). Dolayısıyla uygulayıcıların ağları gittikçe genişlemektedir. Öğretmenlerin giderek daha fazla ülkede mesleki ağları oluşmaya başlamıştır. Bu ağı kurmayı kolaylaştıran platformlar bazen politika ile başlatılmakta ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre devam ettirilmektedir.

Sosyal-profesyonel eğitim alanındaki aktörler, öğretmenlerin bilgisi üzerindeki etkilerini sadece birbirleriyle etkileşimlerle değil aynı zamanda sosyal teknolojiler ve alanın diğer unsurlarıyla etkileşimler yoluyla da gösterirler. Öğretmenler ders kitapları, politika belgeleri, eğitim medyası veya teknoloji ile ilgilenerken bu unsurlar ile etkileşime girerler. Onları benzersiz yollarla yorumlar, tercüme eder, uygular ya da uyarlarlar ve bu etkileşimler bilgilerini şekillendirir (Fenwick ve diğerleri, 2011). Dolayısıyla sosyal-mesleki eğitim alanının etmenleri (aktörler, teknolojiler vb.) arasındaki çeşitli süreçler ve etkileşimler, öğretmenlerin bilgisini birlikte yönetir. Bu durum hem doğrudan, örneğin devletin yasal eylemleri ve düzenlemeleri yoluyla hem de dolaylı, örneğin ağ oluşturma, seminerler, incelemeler, uzman grupları, süreçler ve sosyal teknolojiler gibi araçlar yoluyla gerçekleştirilir. Dolaylı etki eden unsurlar, insanların kendilerine yönelik algılarını, ilişkilerini ve düşüncelerini etkileyen belirli sosyal amaçlar için kullanılmaktadır (Moos, 2009). Yönetim ve politika üzerine yapılan çalışmalar ise veri veya standartların kullanımının bu yönetim biçimlerini nasıl etkilediğini ve bazen de nasıl etkilenebildiğini göstermektedir (Grek ve Ozga, 2010; Halász, 2016; Lawn, 2006, 2011; Moos, 2009). Politika yapıcılar, eğitim araştırmasının

doğasını ve araştırmacı bilgisini, yine öğretmen bilgilerini etkileyen araştırmacı topluluklarının yapısını etkileyebilir. Finansman programları, program içindeki bazı araştırma türlerini teşvik edebilir veya öğretmenler gibi bazı paydaş gruplarının araştırma süreçlerine katılımlarını destekleyebilir (Cordingley, 2011). Eğitim kurumları ve araştırma yapılan kamu yatırımları için hesap verebilirlik sistemleri, farklı paydaş grupları üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olabilecek araştırmanın değerlendirilmesi için kriterler belirleyebilir (Cordingley, 2008; OECD, 2007). Bu yönde özellikle öğretmen bilgisini de etkileyebilir.

Devletin ve politika yapımcıların öğretmen bilgisini yönetmedeki rolü, çok tartışılan bir konudur. Hesap verebilirlik sistemlerinin oluşturulması, devletin öğretmen bilgisi üzerinde uyguladığı yöntemlerden biridir. Mesleki standartların belirlenmesi, okul ve öğretmen değerlendirme mekanizmaları, ulusal ve uluslararası sınav çıktıları, öğretmenlerin bilgi tabanında düzenlemeler yapılmasını gerektirebilir. Öğretmen eğitimi düzenlemek de öğretmen bilgisini şekillendiren güçlü bir araçtır.

Öğretmen eğitimi, öğretmenlerin yetiştirildiği, mesleğe hazırlandığı ve gelişiminin sağlandığı mekanizmadır (Berliner, 2004). Bu mekanizmada örgün ve yaygın öğrenme fırsatları sayesinde mesleğe özgü bilgiler öğrenilir (Kunter ve diğerleri, 2013). Öğretmen eğitiminin nerede gerçekleştiği (örneğin üniversitede, bir kolejde veya özel olarak tasarlanmış bir öğretmen eğitimi akademisinde) ve öğretmen eğitimcilerinin kim olduğu (örneğin araştırmacılar veya uzman öğretmenler) öğretmenlerin sahip olacağı bilgi tabanını güçlü bir şekilde etkilemektedir.

Araştırmalar, öğretmenlerin bilgi kalitesinin bir dizi pedagojik içerik ve öğrenme fırsatlarına erişimle ilgili olduğunu göstermektedir. Örneğin, Blömeke ve diğerlerinin (2008) çalışmaları, yüksek başarılı Asya ülkelerindeki öğretmen eğitiminin, ABD ve Avrupa ülkelerine kıyasla, düşünme ve bilişsel gelişim süreçlerine daha fazla odaklandığını göstermektedir. Bu tür “öğrenme fırsatlarına” erişimin öğretmen kalitesi üzerinde olumlu etkileri olduğundan bahsedilmektedir. Ayrıca bazı ülkelerde ve ekonomilerdeki (örneğin İngiltere veya İsveç) eğitim politikası, son zamanlarda öğretmen eğitimi öğretmenliğin daha çok bir zanaat olarak kabul edildiği bir eğitime doğru itmektedir. Öğretmenliğin ustalık, yaratıcılık ve esnaf benzeri beceri gerektirmesi düşünüldüğünde bu yönelim olumlu olarak nitelendirilebilir. Ancak, yaratıcı bir zanaatkar olarak hareket etmek, öğrencilerin zihninde ve yaşamında iz bırakan etkili bir öğretmen olmak için yeterli değildir. Bu durum, öğretmenlerin günlük uygulamalarında kullanabilecekleri çok yönlü bir bilgi birikimi gerektirmektedir (Damme, 2017). Oysa

bu yönelimde öğretmenliğin araştırma odaklı bir meslek olarak daha az kavramsallaştırılması ve dikey bilgiden ziyade (akademik bilgi) yatay bilginin (uygulama ve usule ilişkin) önemi üzerinde durulmaktadır (Beach ve Bagley, 2013). Ancak profesyonel öğretmenler ders kitabındaki bir bilgiyi “uygulayarak” öğretmezler, bilgi birikimlerini öğretme davranışlarına entegre ederek mesleki uygulamalarını, öğrencileri için mümkün olan en iyi öğrenme deneyimlerine dönüştürmek üzere bu bilgi ve parçaları sürekli olarak harekete geçirmek gibi çok daha zorlu bir süreci gerçekleştirirler (Damme, 2017). Bu noktadan hareketle, eğer becerilere dayalı, zanaat odaklı öğretmen eğitimi politikaları egemen olursa, öğretmenlerin ileri boyutta teorik araştırmaları yorumlayabilmeleri ve günlük uygulamalarına eleştirel yansımalar yapabilmeleri için bilgi ve beceri kazanma fırsatına daha az sahip olacakları belirtilmektedir (Révai ve Guerriero, 2017). Dolayısıyla öğretmen yetiştirme sistemlerinde bilgi, beceri ve yetkinlikleri kapsayan yeterliklerinin tamamının dengeli bir şekilde kazanımı son yıllarda önemle üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir. Bu kapsamda eğitim-öğretim temel alanları olarak Uluslararası Eğitim-Öğretim Sınıflandırma Standardı (ISCED 97) tarafından oluşturulan Temel Alan Yeterlikleri esas alınarak, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alanı için de yeterliklerin belirlendiği görülmektedir. Ülkemizde de Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikler Çerçevesi (EQF-LLL) esas alınarak oluşturulmuş Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)’nde lisans düzeyi (öğretmen adayları) için yeterlilikler; “bilgi” (kuramsal, olgusal), “beceriler” (bilişsel, uygulamalı) ve “yetkinlikler” (bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme, öğrenme, iletişim ve sosyal, alana özgü) olarak belirlenmiştir (TYYÇ, 2011). TYYÇ ile öğretmen yetiştirme temel alanından beklenen, bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip ve mezun olduktan sonra da bunları yaşamın her alanına uyarlayarak kullanabilen öğretmenler yetiştirmektir. Bu noktada öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının bu yeterlikleri kazanmalarını sağlamak üzere hazırlanmalıdır. Böylece öğretmenlerin geleceğin gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve yetkinliklere sahip, değişken koşullara ilişkin rollerinin farkında olacak, eğitimdeki ulusal öncelikleri görebilecek, eğitim biliminde kuram ve uygulamayı bağdaştıracak nitelikte yetişmeleri mümkün olacaktır.

İlk öğretmen eğitiminde öğrenme fırsatlarına erişim ile ilgili, genellikle göz ardı edilen bir diğer faktör ise öğretmen eğitimcileridir. Bu noktada öğretmen eğitimcilerinin rol ve sorumluluklarının iyi anlaşılması önemli görülmektedir. Avrupa Komisyonu (2013) tarafından yayınlanan bir rapora göre, öğretmen eğitimcileri eğitim kalitesini

geliştirmede kilit rol oynamaktadır. Öğretmen eğitimcileri, öğrencilere teoriyi pratiğe nasıl bağlayacaklarını öğretirler. Öğretmen eğitimcilerinin mesleğin bilgi tabanını oluşturmak üzere sistem içerisinde yardımcı elemanlar oldukları söylenebilir. Çünkü öğretmen eğitimcileri, mesleğin pedagojik bilgi tabanı için bilginin üretimi, kullanımı ve yönetimi ile ilgili katkıda bulunmada önemli bir rol oynayabilirler. Araştırma yapmak, mesleğin araştırma tabanlı bilgilerle daha sistematik bir şekilde bilgilendirilmesini sağlayacaktır (Berliner, 2004). Hem teori hem de uygulama konusunda uzman bilgisine sahip öğretmen eğitimciler, öğretme ve öğrenmeyi daha iyi anlamak üzere araştırma yaparlar. Aslında, öğretmen eğitimcileri, uygulama, araştırma ve politika bağlamında çalışmalarını yürütmektedirler. Öğretmen eğitimcilerinin öğrenme çıktılarını iyileştirmedeki önemli rolü ile birlikte, politikalara araştırmalarına dayalı öneriler sunan ve böylece mesleğin gelişimini sağlayıcı bir rolü de bulunmaktadır. Dolayısıyla mesleğin bilgi tabanının oluşturulmasında yardımcı olan öğretmen eğitimcilerinin profesyonelliklerinin, mesleği bir bütün olarak olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Ancak mesleğin bilgi tabanı ile ilgili tartışmalar sürekli devam etmektedir.

Öğretmenlerin bilgi dinamiklerini tanımlayan sistemin karmaşık olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte, bu karmaşık dinamiklerin, yeni koşullara ve sürekli değişen çevreye göre yenilenip adapte olabilen öğretmenler için entegre ve sağlam bir bilgi tabanı oluşturulmasını kolaylaştıracak ve profesyonel mesleki uygulamaların temelini oluşturacak şekilde yönetilip yönetilemeyeceği sorusu devam etmektedir (Révai ve Guerriero, 2017).

Giderek daha fazla sayıda çalışma, eğitimdeki karmaşıklık bakış açısını benimseyen bazı süreçleri araştırmaktadır. Karmaşıklık teorisi doğası gereği disiplinlerarası bir alan olup (diğer disiplinlerin yanı sıra fizik, kimya, sibernetik ve bilgi bilimlerinden kaynaklanan) bu durum, yaklaşımın kapsamlı bir tanımını vermeyi zorlaştırmaktadır (Davis ve Sumara, 2009). Karmaşıklık teorisinin ana varsayımı, bazı sistemlerde değişikliklerin doğrusal bir şekilde gerçekleşmemesidir. Karmaşıklık teorisindeki bilgi, harekete geçirme potansiyelleri açısından zorunlu olarak dinamik, dolayısıyla değişken ve sürekli revizyona tabi olarak anlaşılmaktadır (Davis ve Sumara, 2009: 40). Böyle bir sistemden ortaya çıkan bilgi ve kapasitenin aslında temsilcilerinin bilgilerinin toplamından daha fazla olduğu ve dolayısıyla sistemin her bir ögesinde bulunan unsurlar veya özelliklerden daha fazlasını içerebileceği anlamına gelir (Fenwick, Edwards ve Sawchuk, 2011; Mason, 2009). Dahası, sistem yüksek derecede

uyarlanabilir bir kapasite ile tanımlanır, yani sistemde meydana gelen değişikliklere veya uyarılara yaratıcı ve akılcı bir şekilde tepkiler verilebilir. Davis ve Sumara (2009), bilgiyi genişletmek veya sistemdeki yüksek potansiyeli harekete geçirmek için eğitim bağlamında bulunması gereken dört şartın altını çizer:

- İç çeşitlilik: unsurların ya da etkenlerin çeşitliliği, ortaya çıkan koşullara verilen “akılcı” yanıtların önemli bir kaynağıdır. Öğretmenler, araştırmacılar, öğretmen eğitimcileri, bilgi komisyonları, okullar, herhangi bir seviyedeki meslek toplulukları, çok çeşitli mesleki ve eğitim geçmişlerini, ilgi alanlarını ve deneyimlerini temsil eder ve böylece değişen çevreye daha iyi tepki verilebilir.
- İç doluluk: etkenlerin bazı yönlerinin kopyaları ve fazlalıkları, yani, belirli bir tek biçimlilik, aynı zamanda gereklidir. Örneğin, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecini düşünmesi veya araştırması için, ortak bir dil konuşmaları ve bazı ortak bilgi tabanlarına sahip olmaları gerekir.
- Etkileşimler: araştırmacıların ve öğretmenlerin buluşmaları ve konuşmaları yeterli değildir, fikirlerini karşılaştıracakları, çarpıştıracakları veya yan yana koyabilecekleri yeterli alan ve fırsatın olmasıdır.
- Merkezi olmayan kontrol: etkileşimlerin sağlanması için, bilgi üreten bir kolektif yapının ve sonuçlarının kontrolü, merkezi olmayan faaliyetlerle ortaya çıkmalıdır. Örneğin, merkezi bilgi üretme potansiyeli ortadan kaldırılmazsa, bir araştırmacı-öğretmen işbirliğini titizlikle düzenleyen aktörler azalacaktır.

Karmaşıklık teorisi ve ağ analizi gibi yöntemler gibi yeni ortaya çıkan teoriler, öğretmenlerin bilgi tabanının nasıl dönüştüğünün, onu kimin şekillendirdiğinin ve bu sistemde değişimin nasıl tetiklenebileceğinin anlaşılmasına büyük katkı sağlayabilir. Bu, karmaşık bir sistemde kendi kendini organize eden yapılar; kolaylaştırma, güçlendirme, katılımcı eylem ve sürekli değerlendirmeye dayanmalıdır (Best ve Holmes, 2010). Öğretmenlerin bilgi dinamikleri, geniş anlamda yorumlanan öğrenmelere ve sistemin temsilcileri ile aralarındaki bağlantılara güçlü bir şekilde odaklanmayı içermelidir. Snyder (2013: 28-29), eğitim reformunda karmaşıklık yaklaşımını işlevselleştirmek için neyin gerekli olduğu konusunda bir takım sonuçlar çıkarmıştır:

- Etkileşim için aktif fırsatlar yaratarak sistem genelinde işbirlikçi bir ortamı teşvik etmek
- İşbirliği ve etkileşimin sürekli olması için yollar tasarlamak
- Reformlar yinelemek, deneysel ve esnek hale getirmek

- Birkaç kilit düğüme odaklanmak ve onları işbirliği içinde sürdürmek
- Öğretmenleri, işbirlikçi araştırmalar ve mentorluk yoluyla teşvik etmek ve motive etmek
- Diğer sektörlerin ve endüstrilerin gelişimini ve yönetim yapılarını dikkate almak.

Snyder'in (2013), karmaşıklık yaklaşımını eğitim reformuna uyarlamak için neyin gerekli olduğu konusundaki sonuçlarına baktığımızda, "birkaç kilit düğüme odaklanmak ve onları işbirliği içinde sürdürmek", öğretmen bilgisindeki kilit düğümlerin ne olacağı sorusunu gündeme getirmektedir. Her ne kadar paydaşlar, çok ve çeşitli olsa da, eğitim sistemlerinde başarı için en fazla fark yaratan aktörler, öğretmenlerdir. Dolayısıyla, bilgi ve kapasite geliştirme sistemi uygulayıcıları olarak öğretmenlerin araştırmaya katılmaları ve bunlarla ilgilenmeleri, öğretme ve öğrenmeyle ilgili mesleki bilgileri yorumlama ve harekete geçirme yöntemleri üzerine odaklanmaları gerekmektedir (Cordingley, 2011: 215). Öğretmenler öğrencilerin bilgisini geliştirmede kilit rol oynadığına göre, öğretmen yetiştiriciler de kesinlikle öğretmenlerin bilgisini geliştirmede kilit rol oynamaktadırlar. Bu bakış açısından hareketle, öğretmen eğitimine daha geniş bir perspektiften yaklaşılması gerekmektedir. Örneğin, yalnızca öğretmen eğitimi müfredatını değiştirmek, öğretmenlerin bilgi tabanında büyük ölçüde daha fazla dinamığe yol açmayacaktır. Bunun yerine, öğretmen öğreniminin gelişimini hedefleyen, sistemik değişimi tetikleme potansiyeli olan bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu yaklaşım, öğretmenleri yaşam boyu öğrenen olarak görerek öğretmenlerin ilk öğretmen eğitimi gibi örgün öğrenmelerini içerir, mesleki gelişimlerini teşvik eder ve mesleki işbirlikleri veya ağ oluşturma gibi informal öğrenmelerini de destekler. Bu perspektifte öğrenen öğretmenler yetiştirmek için (hizmet öncesi ya da hizmet içi) öğretmenlerin ihtiyaçları tanınmalı, araştırmaları günlük uygulamalarına bağlanmalı, uygulamalarını eleştirel olarak gerçekleştirebilecekleri güvenli bir ortam yaratılmalı ve öğretmenlere eğitim araştırmalarına yönelik sahiplik duygusu verilmelidir. Buna paralel olarak, öğretmenlerin kendi bilgi tabanları için sorumluluk almaları, sorgulamada bulunmaları, araştırma yapmaları ve bilgilerini geniş bir şekilde paylaşmaları için teşviklere ihtiyaçları olduğu belirtilebilir.

2.1.3.2. Mesleki Gelişim

Günümüzde eğitim sistemlerinin önemli bir endişesi, öğrencilerin günümüz toplumunda başarılı olmak için ihtiyaç duydukları becerileri ve yeterlikleri edinmelerini sağlamaktır. Bu görev, emek istikrarsızlığının, göçün, demografik dönüşümün ve küreselleşmiş ekonominin toplumun ihtiyaç ve taleplerini sürekli olarak yeniden tanımladığı hızla değişen dünyamızda zorlayıcıdır (OECD, 2018a). Bu değişimler karşısında öğretmenler, öğrencilerin yetkin, rekabetçi ve sosyal olarak bütünleşmiş yetişkinler olmalarına yardımcı olmak için becerilerini sürekli olarak doğrulamalı ve güncellemelidirler (OECD, 2005). Eğitim sistemleri, öğretmenler için çeşitli sürekli mesleki gelişim biçimlerini tasarlayarak, uygulayarak ve tanıtarak desteklemeyi amaçlamıştır (Villegas-Reimers, 2003). Mesleki gelişim faaliyetleri aracılığıyla hizmet içi eğitim, öğretmenlere kariyerleri boyunca daha fazla öğrenme ve gelişme için fırsatlar sağladığı için öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Guerriero, 2017). Mesleki gelişim, bireyin becerilerini, bilgisini, uzmanlığını ve öğretmen olarak diğer özelliklerini geliştiren faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2009: 49). Bu tanım, ilk eğitimlerinden hizmet içi eğitim fırsatlarına kadar öğretmenler için eğitimin tüm aşamalarını kapsamaktadır.

Etkili mesleki gelişim fikrinin temelini oluşturan kavramlar, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenenler olduğu ve kariyerleri boyunca farklı mesleki ihtiyaçları olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu ihtiyaçları doğru tespit etmek ve ilgili eğitime güvenli bir şekilde ulaşmak, eğitim sistemlerinde faaliyet gösteren paydaşların ve sorumlu otoritelerin görevidir (OECD, 2005). Aynı zamanda öğretmenler, mümkün olduğunda bu eğitim faaliyetlerini arama, tanımlama ve dahil olma konusunda mesleki sorumluluğa sahiptir. Bu nedenlerle, öğretmenlerin uygulamaları üzerinde en fazla etkiye sahip olan eğitim türlerini, eğitim için en fazla ihtiyaç duydukları alanları ve katılımın önündeki engelleri belirlemek çok önemlidir.

Mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin öğrenmeleri, öğretme uygulamaları ve öğrencilerin gelişimi için yararlı olacak beceriler geliştirmelerine destek olur (Desimone, 2009). Etkili mesleki gelişim programlarının; öğretmenlerin becerileri ve eğilimleri (Borko, 2004; Garet ve diğerleri, 2016; Youngs, 2001), sınıf uygulamaları (Fischer ve diğerleri, 2018) ve inançları (Guskey, 2002; Nir ve Bogler, 2008; OECD, 2014a) üzerinde etkisi olduğu ve mesleki öğrenme toplulukları oluşturmaya yardımcı olduğu (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017; OECD, 2013a) konusunda

çalışmalar bulunmaktadır. Mesleki gelişimin öğretmenler arasında tükenmişliği önlemede etkili bir mekanizma olduğu bile tespit edilmiştir (Kyriacou, 2001). Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımının, öğrenci başarısını artırma yönünde küçük ancak doğrudan olumlu bir etkisinin olduğu da belirtilmektedir (Yoon, Duncan, Lee, Scarloss ve Shapley, 2007). Ayrıca mesleki gelişim faaliyetleri, OECD ülkelerindeki herhangi bir büyük eğitim reformunun başarısı için temel bir unsur olarak nitelendirilmektedir (OECD, 2015b). Aslında, yeni politika incelemeleri, sürekli mesleki gelişim stratejilerini ileri düzey eğitim sistemlerinin anahtar niteliği olarak tanımlamıştır (Darling-Hammond, 2017; Jensen, Sonnemann, Roberts-Hull ve Hunter, 2016; OECD, 2018b). Bu nedenle politika yapıcılar, öğretmenlerin bu eğitim fırsatlarına katılımlarının önündeki olası engelleri göz önünde bulundurmalı ve katılımlarını kolaylaştırmak için destek mekanizmaları belirlemelidir. Mesleki gelişim programlarına katılım, yalnızca öğretmenler tarafından üstlenilen bir sorumluluk olarak görülmemelidir. Yüksek başarılı eğitim sistemleri, öğretmenlere, kendileri için en uygun eğitimi seçme ve katılmalarına yardımcı olmak için rehberlik ve destek sağlamaktadır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2017; Jensen ve diğerleri, 2016).

Öğretmenler için pek çok sistem aslında mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleki kariyer yapısına yerleştirilen zorunlu bir bileşene dönüştürmüştür. Eğitim sistemleri için “öğretmen eğitimi (hizmet öncesi ve hizmet içi) kalitesini gözden geçirme, analiz etme ve geliştirme ve tüm öğretmenlere hizmet öncesi eğitim ve sürekli mesleki gelişim ve destek sağlama” yönünde bir strateji belirlenmiştir (UNESCO, 2016: 55). Mesleki gelişime zorunlu katılım gerektiren politikalar, belirli bir sistemin işgücünün her üyesinin bu fırsatlara erişmesini sağlama çabalarına yansiyabilir. Örneğin, Litvanya hem istihdamı sürdürmek hem de terfi amacıyla sürekli mesleki gelişimin zorunlu olduğu iki ülkeden biridir. Aynı zamanda, eğitim faaliyetlerine erişen öğretmenlerin payının en yüksek olduğu ülkedir. Bununla birlikte, zorunlu politikalar, öğretmenlerin kendi gereksinimlerine ve tercihlerine uygun mesleki gelişim türünü seçmede kendi tercihlerini seçemeyecek kadar az olduğunda, oldukça merkezi bir eğitim sistemine işaret edebilmektedir (Scheerens, 2010; Scribner, 1999). Zorunlu politikalar, mesleki gelişime katılımın güvence altına alınmasının tek yolu olarak düşünülmemelidir. Öyle ki Singapur’un zorunlu mesleki gelişim faaliyetleri politikası yoktur, ancak eğitime en yüksek katılım oranına sahip ülkelerden biridir. Bu durum, Singapur’da mesleki gelişimin bir okulun ortak mesleki öğrenme vizyonuna gömülü olduğu ile açıklanabilir. Öğretmenlere, gelişim kararları ve öğretmen ağlarına erişimleri

konusunda rehberlik ederek eğitime bu yönde yatırım yapmak için yılda 100 saat verilmektedir (OECD, 2011). Ülkemizde ise, okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünü olan Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) uygulamaları gerçekleştirilebilmektedir. OTMG, hem okulun hem de öğretmenlerin mesleki sorumluluğu içinde yer almaktadır. OTMG, öğretmenlerin kendilerinin ve okulun gelişiminden sorumlu olmalarını, bu gelişim için zaman ve kaynak ayırmalarını, materyal geliştirmelerini, deneyimlerini meslektaşları ile paylaşmalarını ve ihtiyaç duydukları alanlarda yakın çevre olanaklarının işe koşulmasını destekleyerek okul çevre bütünleşmesini sağlamaktadır. Bu süreçte öğretmenler gelişimlerini farklı yöntemlerle sağlayabilmektedirler. Örneğin; öğretmenlerin bireysel araştırmaları, ihtiyacı doğrultusunda katıldıkları kurslar, okuldaki mevcut bilgi paylaşımları veya dışarıdan bir uzmanın çağrılmasıyla alınan eğitim vb. çalışmalar, OTMG kapsamındadır. OTMG uygulayan bazı ülkelerdeki araştırma sonuçları, öğretmenlerin iş birlikli araştırma yöntemini kullanmalarını sağlayan ve okulun öğrenen topluluk olarak gelişmesine yardımcı olan OTMG modelinin en etkili yöntem olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalarla birlikte ülkemizde de OTMG kapsamında gerçekleştirilen uygulama sonuçları, daha geniş bir öğrenen ağının parçası olmanın ve okulda yürütülmekte olan OTMG sürecinde iş birliği yapanlar arasında yer almanın öğretmenler üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (MEB, 2017). Öyleyse, mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin yenilenmesi veya tanıtılması için bir mekanizmadan daha fazlası; öğretmenlerin günlük işlerinin ve düzenli okul görevlerinin bir parçası olduğu söylenebilir.

Kayıtlı oldukları okul türüne bakılmaksızın, tüm öğrencilerin eğitim sisteminin kalitesini sağlamak için nitelikli öğretmenlere eşit şekilde sahip olmaları gerekir (OECD, 2018b). Mesleki gelişim fırsatlarının okullara eşit dağıtımı, eğitim sistemi boyunca eşit kalitede eğitim sunumu için önemli bir husustur (Darling-Hammond ve Sykes, 2003). Çok çeşitli okullardaki öğretmenlere öğrenme fırsatları sunmak, farklı alanlardan gelen öğrencilerin eğitimlerinden faydalanmalarını sağlar.

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımında itici güç olarak rol oynayan diğer bir önemli öğretmen özelliği, çalışmaları için göstermiş oldukları çaba ve motivasyon türleridir (Scribner, 1999). Eğitim sistemleri, mesleki gelişim eğitimlerine katılımı teşvik etmek için genellikle kariyer gelişim teşviklerinden (örneğin; terfi, maaş artışları, ikramiyeler) yararlanmışlardır (OECD, 2013b). Her ne kadar bu teşvikler bir

dereceye kadar başarı göstermiş olsalar da, mesleki gelişim eğitimini iş istikrarını sağlamak için yalnızca bir araca dönüştürme riski taşımaktadır. Ayrıca, finansal teşvikler gibi performansı iyileştirmeye yönelik “dış” müdahale, katılımı azaltabilir çünkü öğretmenlerin çalışmalarına zarar verebilecek düzeyde “kontrol etme” olarak algılanabilir (Jacobsen, Hvitved ve Andersen, 2014). Deneysel araştırmalar, parasal teşvikler gibi dış ödüllendirme konusundaki yoğun güvenmenin aslında çalışanların içsel motivasyonunu, özellikle de ilişkililik, yeterlik ve özerklik gereksinimlerini etkileyebileceğini ortaya koymuştur (Kohn, 1998). Mesleki gelişime katılım sadece bu “faydacı/çıkarıcı” bakış açısıyla değil, aynı zamanda öğretmenler arasında öğrencilere yardımcı olma ve destek olma konusunda daha iyi beceriler edinme yönündeki gerçek bir istekle gerçekleşmektedir (Scribner, 1999). Başkalarına ve topluma fayda sağlamayı amaçlayan motivasyon (kamu hizmeti motivasyonu), öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını ve görevlerini yerine getirmelerini arttırdığı için işyerinde kişisel performansı artırabilir (Andersen, Heinesen ve Pedersen, 2014; Perry, Hondeghe ve Wise, 2010). Yüksek düzeyde kamu hizmeti motivasyonu gösteren insanlar, sonuçlarının başkalarının ve toplumun bir bütün olarak iyileştirilmesi için etkileri olduğunu algıladıklarından, çalışmalarının kalitesini artırmak için ek çaba göstermeye isteklidirler (Perry ve Wise, 1990). Mesleki gelişim katılımı çerçevesinde işe ilişkin bu ekstra çabaların, hizmet içi eğitime katılımı artırdığı söylenebilir.

Mesleki gelişime katılımın önündeki engeller irdelendiğinde; eğitim için ayrılan zaman, etkili mesleki gelişim programlarının uygulanmasındaki en büyük zorluklardan biri olarak tanımlanmaktadır (Scribner, 1999; Sparks, 2002). Sistemler, resmi kanallar (kurs veya seminerlere katılım gibi) veya gayri resmi kanallar (meslektaşlarla işbirliği gibi) aracılığıyla, öğretmenlere düzenli çalışma programlarında eğitime katılmaları için zaman ayırmaya çalışmalıdır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2017; Jensen ve diğerleri, 2016). Öğretmenlerin bu programlara katılmaları önündeki ikinci büyük engelin “mesleki gelişime katılmak için hiçbir teşviğin olmaması” durumu olduğu belirtilmektedir. Mesleki gelişime katılmak için teşvikler konusu, öğretmenleri eğitime katılmaya neyin daha fazla teşvik ettiği sorusuyla bağlantılıdır (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke ve Baumert, 2011). Mesleki gelişim eğitiminin önemli bir yönü, kariyer geliştirmedir çünkü eğitime katılım, kariyer gelişimi için önemli olan birikime dönüşür (OECD, 2013b). Ancak, mesleki gelişim eğitimi yalnızca kariyer gelişimi için bir mekanizma olarak anlaşılmamalıdır; ayrıca öğrenme ve gelişme için bir araç olarak düşünülmelidir. Birçok öğretmen mesleki gelişim faaliyetlerine ilgi

duymaktadır çünkü günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumları veya sorunları çözme fırsatı sunmaktadır (Scribner, 1999). Dolayısıyla mesleki gelişim programlarına katılmaya yönelik en büyük teşviklerden biri, içeriğin öğretmenlerin ihtiyaçları ile uyumlu olduğu bir teklif geliştirmektir (Opfer ve Pedder, 2011). Örneğin Gürcistan'daki Öğretmen Mesleki Gelişim Programı, genel işe alım, değerlendirme, mesleki gelişim ve kariyer gelişim planının temel bir bileşenidir. Program, Gürcistan öğretmenlerine öğretmen statüsünün farklılaşması ile kariyer gelişimi olanakları sunmaktadır. Öğretmenlerin, kredi kazanmak için zorunlu ve isteğe bağlı mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları ve böylece durumlarını sürdürmeleri veya geliştirmeleri gerekmektedir. 2016 yılında uygulamaya konulan programın ana bileşeni, öğretmenler için zorunlu etkinliklerin yerini alan isteğe bağlı aktivitelerin sayısının artmasıdır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre uyarlamalarında daha fazla esneklik sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin statü ilerlemelerine bağlı olarak daha yüksek maaşlar aldıklarından, mesleki gelişim faaliyetlerine katılarak statülerini iyileştirmek için finansal bir teşvikleri oluşmaktadır. Program aynı zamanda öğretmenlere, bireysel değerlendirme çalışmalarını tasarlama, performans değerlendirme ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleme de dahil olmak üzere, öz değerlendirme yoluyla öz yansıtma fırsatı sunma yönleriyle ön plana çıkmaktadır. Benzer yönelimlerdeki İtalya'da ise, eğitim seviyesinin iyileştirilmesi için kilit bir rol üstlenen okul düzeyinde hizmet içi eğitim uygulamalarına odaklanılmaktadır. Bu yönde gerçekleştirilen reformlar hizmet içi eğitimi zorunlu, kalıcı ve yapısal hale getirmiştir. Bu uygulamalar, İtalyan öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarının düşüklüğüne cevap verecek şekilde tasarlanmıştır. İlk olarak, İtalya hükümeti, sadece sistem becerileri (okul özerkliği, değerlendirme ve yenilikçi öğretim) ve 21. yüzyıl becerileri (dijital beceriler, okul çalışmaları gibi) ve kapsayıcı eğitim becerileri gibi alanlarda eğitim için büyük bir finansal yatırım yapmıştır. İkinci olarak program, öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre mesleki gelişime katılmaları olarak yani, özel yaklaşım ile tercihler doğrultusunda ele alınmıştır (OECD, 2017).

Örneklere de görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki gelişime katılımları önündeki engellerin üstesinden gelebilmeleri için destek sağlamak çok önemlidir. Bu destek çabaları, merkezi yönetimden yerel okullardaki yönetim kadrosuna kadar eğitim sistemlerinin her bölümünü kapsamaktadır (Jensen ve diğerleri, 2016). TALIS 2013 sonuçları, mesleki gelişime katılım için finansal desteğin önemini göstermiştir (OECD,

2014a), ancak ileri düzey eğitim konusunda eğitim veya rehberlik için zaman ayırma yoluyla da ilgili destek sağlanabileceği belirtilmektedir (Darling-Hammond ve diğerleri, 2017).

Mesleki gelişim eğitiminin biçimleri, resmi olarak yapılandırılmış faaliyetlerden (örneğin konferanslar, çalıştaylar, resmi bir yeterlik programına katılma) resmi olmayan faaliyetlere (örneğin, ağ oluşturma, okul içi akran işbirliği, mesleki literatürü okuma) kadar çok çeşitlilik gösterir (Avalos, 2011). Alanyazın, öğretmenlerin çok çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerine katılabildiklerinde eğitimin potansiyel olarak daha etkili olduğunu göstermektedir (Hoban ve Erickson, 2004; Jensen ve diğerleri, 2016; Scheerens, 2010). Kurslara veya seminerlere katılmak veya mesleki literatür okumak gibi faaliyetler bilgiye dayalı beceriler geliştirebilirken (Hoban ve Erickson, 2004), mesleki ağlara katılmak veya koçluk yapmak gibi faaliyetler ise, işbirlikçi ve sosyal beceriler geliştirmek için yardımcı olabilmektedir (Kraft, Blazar ve Hogan, 2018). Kurslara ve seminerlere katılım genellikle, öğretmenlerin gelişiminde geleneksel bir yaklaşım olarak görüldüğünden eleştirilmektedir, çünkü bu tür programlar öğretmenleri kendi gelişimlerinin ortak kurucuları yerine pasif bilgi alıcıları olarak görme eğilimindedir (Avalos, 2011; Clarke ve Hollingsworth, 2002). Her ne kadar bu tür programlar gerekli olsa ve öğretmenlere becerilerini geliştirmek için gerekli olan içerik ve konu bilgisini sağlamada etkili olduğu bulunmuş olsa da (Hoban ve Erickson, 2004), genellikle bu programların okulların bağlamından kopuk olduğu belirtilmektedir (Borko, 2004). Bunun yerine, araştırmacılar mesleki gelişim faaliyetlerinin okulda yerleşik bir yaklaşım olarak ele alınmasını önermektedirler. Okula gömülü mesleki gelişim sayesinde, öğretmen eğitimini geliştirmek için gerçekleştirilen öğretmenlik deneyimi, okul bağlamı ve öğretmenlerin uyumsuzluğu bir arada ele alınabilmektedir (Borko, 2004; Opfer, 2016; Opfer ve Pedder, 2011). Eğer öğretmenler eğitimlerinin içeriğini okullarındaki ve sınıflarındaki günlük çalışmalarını ile ilişkilendirebilirlerse, mesleki gelişim eğitiminin öğretmenlik uygulamalarını etkilemesi daha mümkün olacaktır. Ayrıca, okulda yerleşik olan mesleki gelişim, okullardaki kapasiteye, okul iklimine, ağ kurmaya ve kalite ilişkilerine dayandığından öğretmenleri bu yönde desteklemek için uygun maliyetli bir yöntem olabilmektedir (Kraft, Blazar ve Hogan, 2018).

OECD genelinde, ortalama olarak okulda yerleşik mesleki gelişime katılım, geleneksel eğitim yaklaşımlarına göre daha düşüktür. Resmi okul düzenlemesinin bir parçası olan “akran/kendini gözlem ve koçluk” faaliyetine katılım oranına (% 44)

bakıldığında da bu durumu net bir şekilde görülmektedir. “Akran/kendini gözlem ve koçluk” okul kültürüne yerleştirilmiş, öğretmenler arasında etkili bir işbirliği şeklidir (OECD, 2014a). Bu faaliyet türü, okul topluluğunun tüm üyelerinin katılımını gerektiren düzenli okul görevlerinin bir parçası olabilmektedir (Borko, 2004; Villegas-Reimers, 2003). Çalışmalarında işbirliğine katılan öğretmenlerin daha sonraki mesleki faaliyetlerine daha duyarlı olduklarını gösteren araştırma bulguları da mevcuttur (Loxley, Johnston, Murchan, Fitzgerald ve Quinn, 2007). Dolayısıyla etkili bir mesleki gelişim biçimi olan koçluk, son zamanlarda ilgi gören ve çeşitli ülkelerde çalışmalarına rastlanılan bir faaliyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Brezilya’da ortaokul öğretmenleri için uygulanan dokuz aylık koçluk programının, ders planlama, sınıf yönetimi ve öğrencileri meşgul tutma konusunda destek ve pratik stratejiler sağladığı belirtilmektedir. Program; sınıf gözlemlerine, kitap ve çevrimiçi video örnekleri gibi kendi kendine yardım kaynaklarına dayanmakla birlikte, öğretmenlere geri bildirim sağlayan okul düzeyinde pedagojik koordinatörlerden oluşmaktadır. Ayrıca, video konferans programı Skype kullanılarak programı yüksek maliyetli kılan pedagojik koordinatörlerden birebir koçluk sağlanmaktadır. Programın, öğretmenlerin sınıf yönetimi için harcadıkları zamanının azalmasını ve bu sayede sınıfta daha fazla zaman kazanmalarını, öğrenci katılımını arttırmak için etkileşimli stratejilerin daha sık kullanılmasını ve öğrencilerin ulusal sınavlardaki akademik başarılarında genel bir gelişmeyi sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine Güney Afrika’dan yapılan deneysel bir çalışma, mesleki gelişim faaliyetleri koçluk şeklinde olan öğretmenlerin öğrencilerinde okuma yeterliliğinin önemli ölçüde arttığı sonucunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, kişisel koçluğa dayanarak yapılandırılmış bir pedagojik programın, öğretmenlerin kendileri için mevcut kaynakları etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamada ve öğretim uygulamalarında davranışsal değişikliği teşvik etmede etkili olduğunu göstermektedir (Bruns, Costa ve Cunha, 2018).

Okulda yerleşik mesleki gelişim gibi, mesleki ağlara katılım da yenilikçi ve etkili bir mesleki gelişim biçimi olarak tanımlanmıştır (Trust, Krutka ve Carpenter, 2016). Bu tür bir eğitim, öğretmenlerin fikir birliği içinde işbirliği yapmaya ve paylaşmaya teşvik edildiği kollektif bir ortam yaratmaktadır. Ağ oluşturma fırsatları, bilginin birlikte oluşturulmasına izin verirken, öğretmenlerin gerçek ihtiyaçları doğrultusunda pedagojik yenilenmeyi teşvik etmektedir (Paniagua ve Istance, 2018). Dünyada eğitim sistemleri, mesleki eğitim vermek için en uygun maliyetli mekanizmaları bulmak için çaba göstermektedir (Kraft, Blazar ve Hogan, 2018). Bu

bağlamda mesleki gelişime katılımın, öğretim uygulamalarını ve öğrenci başarısını etkileyip etkilemediğini ve bazı etkinlik türlerinin diğerlerine göre daha etkili olup olmadığını değerlendiren çalışmalar büyük ilgi görmektedir (Desimone, 2009; Ingvarson, Meiers ve Beavis, 2005; Yoon ve diğerleri, 2007). Mesleki gelişimin sürekli olması, öğretim uygulamalarını etkileyebilecek olan mesleki gelişim programlarının temel özelliklerinden biri olarak tanımlanmıştır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2017; Desimone, 2009; OECD, 2014a; Villegas-Reimers, 2003). Öğretmenlerin katıldığı mesleki gelişim faaliyetlerinin içeriği hakkında bilgi toplamak ise, politika yapıcılara, öğretmenlerin okullarında ve sınıflarında karşılaştıkları sorunlar hakkında değerli bilgiler sağlayabilir. Ayrıca, ihtiyaçların belirlenmesi, öğretmenlerin taleplerine uygun eğitim fırsatlarının tasarlanmasına olanak sağladığı için, etkili mesleki gelişimin uygulanması için çok önemli bir önkoşuldur (Opfer ve Pedder, 2011). Örneğin sınıfta Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)'nin kullanımını teşvik eden politika reformlarının başlatılması, birkaç ülkede bu eğitime ihtiyacı ve katılımdaki artışı açıklayabilir. Örneğin, Finlandiya'nın 2016'daki müfredat reformu, eğitimcilere öğretimlerini desteklemek için dijital kaynaklar sağlanmasına vurgu yapmaktadır. Estonya'daki, 2020 için Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi de, modern dijital teknolojilerin öğrenme sürecinde uygulanmasına duyulan ihtiyacı vurgulamıştır (OECD, 2015b). Bu müfredat girişimlerinde BİT'in uygulanması, Finlandiya ve Estonya'daki bu tür eğitimlere katılımın artışını açıklayabilir. Yine Finlandiya, İzlanda ve İsveç, 2013 ve 2018 yılları arasında öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için dijital teknolojileri kullanan öğretmenlerin payında en yüksek artışı gösteren ülkeler arasındadır. Aynı zamanda bu durum bu üç ülkedeki BİT eğitimine katılan öğretmenlerin payındaki en yüksek artışı göstermektedir. Türkiye'de de bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik olarak yapılan hizmetiçi eğitimlere katılımların fazla olduğunu ve bu tür faaliyetlerin öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutum ve yeterlikleri üzerinde olumlu yönde etki ettiğini söylemek mümkündür (Korkmaz ve Demir, 2012; Yiğit ve diğerleri, 2008).

Mesleki gelişim faaliyetlerinin başarısının büyük bir kısmı, planlama ve uygulamaya dayanmaktadır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2017). Etkili mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin konusunu daha iyi anlamalarına yardımcı olacak şekilde güçlü konu temelli bileşenlerle içerik odaklı olması gerektiği kabul edilmektedir (Borko, 2004; Guskey ve Yoon, 2009). Bu programların içeriği oluşturulurken öğretmenlerin önceki öğrenim ve öğretme deneyimleri ve öğretmenlerin eğitim ile ilgili

ihtiyaçları dikkate alınmalıdır (Desimone, 2009; Opfer ve Pedder, 2011). Ayrıca, eğitimin önceki öğretmen deneyimini sınıf uygulamalarıyla ve ölçülebilir sonuçlarla birleştiren tutarlı bir yapıya sahip olması önemlidir (Clarke ve Hollingsworth, 2002). Programları etkili kılan bir başka özellik grubu da aktif öğrenme ve işbirliği ile ilgilidir. Aktif öğrenme, öğrencileri eğitimin merkezine yerleştiren pedagojik yaklaşımları ifade eder (OECD, 2014a). Araştırmalar bu yaklaşımı, öğretmenlere kendi öğrenimlerinin ortak kurucuları olarak görmelerini ve etkileşimli stratejiler sağlayacağı için mesleki gelişim eğitimine dahil etmeyi önermektedir (Desimone, 2009; Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca, aktif öğrenme yaklaşımlarının çok önemli bir bileşeni, meslektaşları arasındaki işbirliğidir (OECD, 2014a). İşbirliği, öğretmenler için daha esnek ve verimli bir öğrenme deneyimi sağlayan akran öğrenme ve koçluk yöntemlerini teşvik eder. (Avalos, 2011; Jensen ve diğerleri, 2016). Üstelik işbirliği, mesleki gelişim için kurslar veya seminerler gibi diğer girişimlerden daha uygun maliyetli bir yaklaşım olarak kabul edilir, çünkü öğretmenlerin öğrenmeleri okullardaki resmi olmayan ağlarla da gerçekleşebilir (Trust ve diğerleri, 2016). Öylese mesleki gelişimi de destekleme noktasında, profesyonellik unsurlarından meslektaş işbirliğini açıklamakta fayda görülmektedir.

2.1.3.3. Meslektaş İşbirliği

Öğretmenlerin çeşitli kariyer yapılarının desteklendiği mesleki gelişimine ve diğer öğretmenler ile aralarındaki işbirliğine dayalı çalışmalar, öğrenmelerinin desteklenmesine yönelik yaşam döngüsünde önemli görülmektedir. Meslektaşlar ile etkileşimler, aynı zamanda profesyonel öğretmen standartlarının önemli bir bileşenidir. Öğretmenlerin diğer aktörlerle etkileşimi, öğrenme topluluklarının üyeleri olarak daha geniş mesleki sorumluluklar yükleyerek diğer öğretmenlerle, ebeveynlerle veya okul müdürleriyle işbirliği halinde çalışmalarını ifade etmektedir. Ekip ile öğrenimin ve işbirliğinin öğretme ve öğrenmeyi geliştirmedeki etkinliği iyi bilinmektedir. Dolayısıyla okul liderleri ve kurulları, öğretmenleri okul içinde ve okulda işbirliği halinde çalışmaya ve işbirlikçi öğrenmeye teşvik etmede daha aktif bir rol oynayabilirler. Öğrenmelere aynı zamanda farklı alanlardaki öğretmenler arasında güçlendirilmiş bir işbirliğinin dahil edilerek multidisipliner bir yaklaşımın teşvik edilmesi, eğitimde etkili bilgi işleminin anahtarıdır (Levin, 2011). Çünkü öğretmen bilgisi, mesleki işbirliği yoluyla da kodlanabilmektedir. Görülmektedir ki meslektaş işbirliği, öğretmenlerin bilgi

üretiminde de ortak bir unsurdur (Levin, 2013; OECD, 2007; Van de Ven ve Johnson, 2006).

Meslektaş işbirliği, profesyonelliğin ana bileşenlerinden biridir. Bu bileşen, öğretmenler için yüksek standartlar oluşturulmasını ve öğretmenlerin onlar için belirlenen standartlara karşı sorumlu olmalarını sağlar. Yüksek mesleki standartların desteklenmesi ile öğretim, her öğretmenin yalnız olarak gerçekleştirdiği bir faaliyet olmaktan çıkar ve kolektif gözlemlere açık, profesyonel bir faaliyet olarak ilerler. Eğitim sistemleri, meslektaşlar arası bilgi paylaşımını, işbirliğini ve destek ağlarını oluşturarak yüksek standartlara erişmeyi sağlayabilir. Öğretmen profesyonelliği ile ilgili alanyazında, mesleki işbirliği ağlarının geliştirilmesi ve bununla birlikte meslektaşların yüksek performans standartlarına sahip olmaları, harici olarak uygulanan hesap verebilirlikten bağımsız olarak var olan bir iç hesap verebilirlik biçimi olarak görülmektedir (Sexton, 2007). Yüksek mesleki uygulamaların sürdürülmesi için, meslektaş işbirliğine yönelik meslektaşlar arası bilgi alışverişi, bilgi paylaşımı ve toplu standart belirleme ağları önemlidir. Uygulamada yüksek mesleki standartları sağlama sorumluluğu, öğretmenin okul öğrenme topluluklarına katılımını, diğer öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayabilmesini, meslektaşlarına geri bildirimlerde bulunabilmeyi ve okuldaki koçluk uygulamalarına katılımını gerektirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki işbirliği, aşağıdaki kriterlerle incelenmektedir (Troman, 1996);

- Okul temelli koçluk uygulamalarına katılım
- Mesleğe uyum programlarına katılım
- Doğrudan gözlemler sonucu meslektaşlarından geribildirim alma
- Öğretmenler arası ilişki ağlarına katılım (mesleki öğrenme toplulukları)
- Kişiselleştirilmiş mesleki gelişim planları yapma

Alanyazında kasıtlı bir ilişki olarak tanımlanan koçluk, öğretmenlerin hem bilgi tabanını genişleterek hem de onları duygusal olarak destekleyerek mesleki gelişimlerini teşvik etmektedir (Fadokun ve Ayankunle, 2013). Lai (2005: 12) koçluğun, deneyimsiz öğretmenlerin öğretileri ile ilgili öğrenme fırsatlarını arttırmada önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Koçluğun etkileri koçluğun niteliğine göre değişmekle birlikte araştırmalar, koçluk programlarının hem koçlar hem de diğer öğretmenler için karşılıklı olarak yararlı olabileceğini göstermiştir (Fadokun ve Ayankunle, 2013; Hall, Draper, Smith ve Bullough, 2008; Heirdsfield, Walker, Walsh ve Wilss, 2008). Koçluk, bilgi paylaşımını kolaylaştırarak ve yeni öğretmenlerin becerilerini geliştirerek öğretmenlerin profesyonelliğini destekler (Fox ve Wilson, 2015: 94). Koçluk

uygulamaları; öğretimin gelişimine, öğrenim materyallerinin ve kaynaklarının sağlanmasına, karşılıklı değerlendirmelerde bulunmaya, mesleki bilgi ve becerilerin paylaşılmasına olanak sağladığı için öğretmenlerin performans standartlarının geliştirilmesinin desteklenmesinde önemli rol oynamaktadır (Bullough ve diğerleri, 2003; Bray ve Nettleton, 2007; Le Maistre, Boudreau ve Pare, 2006; Maynard, 2000). Öyle ki, iyi bir danışman yeni meslektaşının yeterliğini ve etkinliğini sessizce değerlendirerek öğretmenin kariyer beklentilerini karşılamasına yönelik performansını değerlendirmesine ve iyileştirmesine destek olabilmektedir (Mertz, 2004: 552).

İlk öğretmenlik pozisyonlarına geçişte yeni öğretmenlere destek, rehberlik ve yönlendirme sağlayan resmi programlar bulunmaktadır. Bu programlar, yeni öğretmenlerin çalışmalarının standartlarını ve beklentilerini belirlemeye ve mesleğe geçişlerini kolaylaştırmaya yardımcı olan mesleki ağları tanıtmaya yardımcı olmaktadır. Koçluk genellikle bu programların önemli bir bileşenidir, fakat aynı değildir (Portner, 2005; Smith ve Ingersoll, 2004). Koçluk ve bu programların etkilerini inceleyen Smith ve Ingersoll (2004) programların, diğer yeni öğretmenlerle seminerlerin gerçekleştirilmesi, ortak planlama süresi, diğer öğretmenlerle düzenli olarak planlanmış işbirliği, yöneticilerle düzenli destekleyici görüşmeler ve ayrıca bir öğretmen ağına katılımı içerdiğini belirtmektedirler. Araştırmaları sonucunda bu tür kapsamlı programlara katılan öğretmenlerin, bir yıl sonra meslekten kopmalarının, bu desteklerden hiçbirini almayanlardan çok daha düşük olduğunu ortaya koymuşlardır (Smith ve Ingersoll, 2004).

Öğretmenlik uygulamasıyla ilgili meslektaş geribildirimleri, öğretmenlerin ve okulların etkili öğretimi sağlayabilmelerinin bir yoludur. Sheeler, Ruhl ve McAfee (2004: 397), yeni öğretim yöntemlerini denemeye çalışan öğretmenlerin, bu uygulamalarının öğrencilerinin öğrenmeleri üzerindeki etkisi hakkında düzenli olarak geri bildirim almaları gerektiğini savunmaktadırlar. Öyle ki araştırmaları, geribildirimlerin, öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerinde en büyük etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Sheeler ve diğerleri, 2004).

Mesleki öğrenme topluluğu, okulların mesleki öğrenme ve sosyalleşme için fırsatlar yarattığı bir modeldir. Lee ve Lee (2013: 436), mesleki öğrenme topluluğu hareketi ile birlikte, öğretmenlerin öğretmenler arası ilişki ağına katılmalarını öğretimde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma istekleri ile açıklamaktadır. Benzer şekilde bu toplulukların, iyi uygulamaları ortaya çıkarmak ve öğretmen bireyciliğiyle mücadele etmek için bir araç olabileceğini savunmaktadırlar (Lee ve Lee, 2013: 439). Servage

(2009) ise, mesleki öğrenme topluluklarının sosyalleşme yoluyla öğretmenler arasında ortak normlar ve beklentiler yaratmadaki rolünü vurgulamaktadır. Ayrıca mesleki bir öğrenim topluluğunun, bir öğretmeni profesyonel yapan bilgi ve uygulamalar hakkında hem bireysel hem de toplu olarak normlar ve inançlar üretme potansiyeli olduğunu savunmaktadır. Bunun nedeni, öğretmenlerin işbirliğine dayalı çalışmalarda birbirleriyle ilişki kurarak daha fazla profesyonel deneyimler geçirmeleridir (Servage, 2009: 152, 153). Mesleki öğrenme toplulukları ayrıca yenilikçi öğrenme ortamlarının temel taşı olarak kabul edilmiştir (OECD, 2013a). Bu nedenle devletlerin ve eğitim sistemlerinin okul temelli mesleki öğrenme topluluklarını desteklemesi önemli görülmektedir.

Mesleki gelişim planı ise, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını belirleme ve öğretmenlik uygulamalarını geliştirmek için kendileri için hedefler koymalarını gerektiren bir uygulamadır. Jaquith, Mindich, Wei ve Darling-Hammond (2010: 6) mesleki gelişim planını, öğretmenler arasında bir değerlendirme mekanizması oluşturarak öğretmenlerin hesap verebilirliklerini ve mesleki gelişimlerini izlemeyi ve onları teşvik etmeyi amaçlayan bir uygulama olarak açıklamaktadır. Meslektaş işbirliğinin bir parçası olarak kabul edilmektedir, çünkü mesleki gelişimi ve yüksek standartları teşvik eden danışmanlara danışılarak oluşturulmaktadır.

2.1.3.4. Mesleki Etik

Profesyonel öğretmenlerin, akademik ve mesleki niteliklere sahip olmanın yanı sıra, mesleki etik bilgisine de sahip olmaları ve bunları uygulayabilmeleri gerekmektedir. Mesleki etik, öğretmenin kaliteli eğitim vermesini ve öğrencilerin iyi değerler kazanmasını sağlayan bir rehber gibidir.

Öğretmen profesyonelliği konusuna da bağlı olarak, öncelikle öğretmenin meslek etiği ile genel veya temel etik arasındaki ilişkinin tartışılması gerekmektedir. Öğretmenin meslek etiği ile temel veya genel etik arasındaki ilişki, bireysel ve sosyal yaşamda mesleğe verdiğimiz rolün yanı sıra öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak anlaşılıp anlaşılmadığına da bağlıdır. Carr (2000), öğretimde profesyonellik ve mesleki etik ilişkisine dair iki model ortaya koymaktadır. İlk model, özel ve mesleki yaşam arasında daha fazla süreklilik ve bütünlük öngörmektedir. Öyle ki bu durum, “daha yüksek bir iş memnuniyeti ile telafi edilen daha düşük bir gelir” örneği ile açıklanmaktadır. Bu görüşte eğitim bir kültür aktarımı olarak açıklanırken öğretmen de bir erdem modeli olarak görülmektedir. İkinci modelde, mesleki yaşam özel hayattan

ayrılır ve kişisel eksikliklerin mesleğin icrası ile alakasız olduğu kabul edilir. Bu görüşe göre önemli olan bürokrasi kuralları tarafından belirlenen mesleki standartlara ve normlara uymaktır. Belirtilen bu iki model çelişkili görünmektedir. Bununla birlikte, bunları birbirine karşıt seçenekler olarak görmeyen, öğretmenin rolünün tamamlayıcı boyutları olarak nitelendiren görüşler de bulunmaktadır (Higgins, 2011). Bu görüş ise, her bireyin bir kişiliğe sahip olduğu ve bunun mesleki yaşamı ile belirli bir etkileşimde olduğu fikrine dayanmaktadır. Bu gibi görüşler ışığında öğretmenin meslek etiğine odaklanan beş ana etik yaklaşımına aşağıda yer verilmiştir.

- ✚ *Görev etiği*: Bu yaklaşım normlara, ilkelere ve sözleşmelere saygı duymaya dayanır. Kişilerden ziyade eylemlere odaklanır. Öğretmenlik kavramı, bir meslek olarak ele alınıp etik kurallara veya davranış kurallarına uyum olarak ifade edilir. Bununla birlikte, yazılı kurallar, alandaki birçok bilim insanının kabul ettiği gibi, etik alanın bütün zenginliğini içeremez (Campbell, 2008). Örneğin öğretmenin öğrencilere karşı tarafsız davranışı kesinlikle yeterli değildir.
- ✚ *Sonuç temelli etik*: Sonuçsal etik kuramlar, bir eylemin ahlaki değerini, sonuçlarına göre belirler. Genellikle, fayda maksimizasyonu prensibi olarak ifade edilir. Bu prensip, en iyi eylemin, en fazla sayıda insana en büyük faydayı getiren eylem olduğu kanısını içerir (Strike ve Soltis, 2009). Bu ilkenin eğitime uygulanması ise, öğrenci sonuçlarının iyi öğretmenlerin ve iyi okulların en iyi göstergeleri olduğudur. Öyle ki eğitim sistemlerinin çoğunun bu yaklaşım doğrultusunda, sınav performansları veya mezunların kariyerleri açısından işlevsel hale getirilmiş sonuçlara takılıp kaldıkları görülmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşımdaki eğitimsel faydaları maksimize etme tutumu, çoğunlukla kişisel ve kişilerarası nitelikte olan diğer bazı faktörlerin resim dışında bırakılmasına neden olabilmektedir.
- ✚ *Erdem etiği*: Modern erdem etiği, görevselciliğe ve faydacılığa karşı bir eleştiri olarak doğmuştur ve etmen merkezli bir etik anlayışını içermektedir. Erdem, arzu edilen bir karakter özelliği olarak benimsenmektedir. Karakterin bu etik akıl yürütme çizgisinde merkezileşmesi, erdemleri temsil etme ve bir rol model olma, öğretmenin meslek etiğinin özünde olan durumlardır (Carr, 2000). Özellikle öğretmenin rolü ile ilgili erdemler olarak dürüstlük, sabır, tutarlılık, sorumluluk, zararsızlık ve cömertlik önemli görülür (Campbell, 2008).

- ✚ *Değer etiği*: Benimsenen değer etiği anlayışında değerler, bireyler için önemli olan nesnel niteliklerdir. Kişisel gelişimin belirleyici unsuru, kendisinin ötesine geçen değerlerle ilgilidir (Higgins, 2011). Saygılı tutumu ve adanmışlığı vurgulamaktadır. Bu adanmışlık, öğretmenlik de dahil olmak üzere “manevi değeri yüksek meslekler” ile özellikle ilgilidir (Strike ve Soltis, 2009).
- ✚ *Kişisel etik*: Bu yaklaşım değerler etiğinden ve bir dereceye kadar görev etiğinden ve hatta sonuçluluktan ilham alır. Sevgi ve sorumluluk vurgulanmaktadır. Kişinin tek doğru ve yeterli tutumun sevgi olduğu savunulur. Bütünlük işlevlerine işaret ederek erdemler kavramını kullanır, böylece kendi kendini yönetme ve kendi kendine sahip olma, kişisel yapının gerçekleşmesini sağlar. Psiko-duygusal bütünleşmenin veya karakter inşasının yaşam boyu süren bir insan görevi olduğu iddia edilmektedir. Bir insan çalıştığı iş sürecine ait çeşitli eylemler gerçekleştirir, bu eylemlerin tümü; nesnel içeriklerinden bağımsız olarak, insanlığını gerçekleştirmeye hizmet etmelidir. Bu ifade, kişinin mesleki uygulamalarının kendini dönüştürmeyi amaçladığı sosyal uygulama anlayışı ile de uyumludur (Higgins, 2011). Kişisel gelişimin değerler boyutuna gelince, insanın insanı mükemmelleştirdiği görüşü savunulur. Öğretmenin mesleki etiğine uygulanan kişisel etik, açıkça öğrencilerin kişisel gelişimlerine özen göstermek anlamına gelir. Noddings (2003), öğretimin ilişkisel bir uygulama olduğunu, sadece öğrencileri diğer uygulamalarla tanıştırmamanın bir aracı olmadığını belirtmektedir. Öğrencilerin yaşamlarını yalnızca konu yoluyla öğrettiklerimizle değil, aynı zamanda kendileri ile kurmuş olduğumuz ilişkilerimizle de etkileriz. Bakım ve güven ilişkileri kesinlikle bilgi aktarma aracıdır, ancak öğrencilerin bütün olarak gelişimlerine de yardımcı olur. Genel olarak, meslek mensuplarının tekniği, kontrolü ve etik kuralları birleştirerek topluma hizmet eden iyi huylu ve özgecil varlıklar olduğu belirtilmiştir. Kişiselcilikte öğretmenin kendini geliştirmesi de gerekmektedir. Öyle ki, saf özgecilik, genellikle öğretmenin tükenmişliğine yol açan hatalı bir etik duruş olarak betimlenmektedir. Kişinin kendi gelişimini önemsemesi, aynı zamanda “kendi kendine yeten” öğretimin bir koşulu olduğu için önemli görülmektedir (Higgins, 2011). Dolayısıyla bir öğretmenin kişisel etiği, hem kendinin hem de öğrencilerinin gelişimini sağlamaya yöneliktir.

Bu belirtilen yaklaşımlar birbirinin karşıtı gibi değil, tamamlayıcısı olarak görülmelidir. Tüm bu yaklaşımların kesişme noktasında insana odaklanıldığı

görülmektedir. Ancak erdem etiği ve görev etiğinin ötesine geçen nesnelci değer etiğine dayanan yaklaşımların, öğretmenlerin meslek etiği ile ilgili çağdaş çalışmalarda yer alması gerektiği vurgulanmaktadır (Kazmierczak, 2015).

Öğretmenin mesleki etiği alanındaki çalışmalarda 1990 yılından itibaren çoğalma görülmektedir. Öğretimin profesyonelleşmesine yönelik uluslararası hareketlerle de, etik kurallar giderek yaygınlaşmıştır. Dünyadaki 50'den fazla ülkede, öğretmen dernekleri, federasyonları ve sendikaları, öğretmenlerin mesleki etik kurallarının belirlenmesini sağlamıştır (UNESCO, 2010).

Mesleki etik kuralları, profesyonellerin taahhüt, özveri, samimiyet ve dürüstlük ile çalışmalarını yürütmelerine yardımcı olmayı amaçlayan yol gösterici ilkelerdir. Bir profesyonel, mesleğinin özel ilkelerini takip etmeli ve görevlerini mesleğin gereksinimlerine göre yapmalıdır. Mesleki etik, mesleğin işyerinde elverişli bir atmosfer yaratmak için uygulaması gereken ilke ve değerlerle açıklanmaktadır. Mesleki bilgi ve beceriler, her profesyonelin hizmetlerini kararlılıkla yapabilmeleri için edinmeleri gereken kilit unsurdur. Her mesleğin ana amaç ve hedefleri vardır, bu amaç ve hedeflerin yerine getirilebilmesi için, meslek etik kurallarına uyulmalıdır. Yani öğretimin amaçlarını ve hedeflerini yerine getirmek yalnızca içerik bilgisi ve pedagoji bilgisiyle ilgili olmayıp mesleki etiğe de bağlıdır. Mesleki etik, profesyonellere işlerini anlamlı bir şekilde yapabilmeleri için yardım sağlamaktadır (Sherpa, 2018: 16-17)

Bilim insanları bazen etik kuralları kılavuzlarken mesleki davranış biçiminin iki farklı yolunu takip ederler (Banks, 2003; Carr, 2006; Forster, 2012; Van Nuland, 2009). Birincisi, profesyonelliğin altında yatan etik ilkeleri vurgulayan ve meslekte belirli şartlarda yapılması ve yapılmaması gerekenlerle ilgili açık kurallar sunan “düzenleyici” yoldur. Bu kuralların kapsamında, standartların ihlal edilmesi durumunda, disiplin cezası alınabileceği açıkça belirtilir (Banks, 2003). Diğer etik kuralların ise “istek uyandırıcı” olduğu söylenir, çünkü mesleğin geniş ideallerini ve değerlerini (örneğin adalet, eşitlik ve bütünlük gibi) sunmaya odaklanırlar. İstek uyandırıcı bir tarzda yazılmış kurallar, profesyonellere belirli bir mesleki davranış idealini elde etmeye çalışmak için olumlu bir şekilde ilham vermek ve kendilerini disiplinli bir işlev olarak açıkça konumlandırmamak içindir. Bu yaklaşımda, profesyonellerin kendi özel beklentilerini dayattıkları gözlemlenmektedir (Forster, 2012). Düzenleyici kurallar prosedürlere ve eylemlere odaklandığı için bu yaklaşımda profesyoneller araçsal gerçekliğe öncelik verme (yani, belirli bir hedefe ulaşmak için en etkili araçları bulmakla ilgili girdi-çıkı türü düşünmeye öncelik vermesi) eğilimindedirler. Bu

durumda, profesyonelden beklenen şey, iş yerinde etik davranış kurallarına uygun davranmaktır. Buna karşılık, profesyonel beklentiler hakkında düşünmek için daha açık uçlu ve esnek fikirler sunan istek uyandırıcı kurallar, özerk yargıların uygulanmasına daha elverişli görünmektedir. Bu kurallar profesyonelleri, profesyonellik idealini benimsemenin ne anlama geldiğini düşünmeye davet eder ve bu ideale ulaşabilmeleri için sürekli çaba göstermeleri yönünde teşvik eder.

Mesleki etik kuralları, esas olarak, üyelerin nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili bir uzmanlar topluluğu tarafından oluşturulan ve uygulanan önceden tanımlanmış kuralların bir listesidir. Dolayısıyla etik kurallar, mesleki davranışı tanımlamak için standartlar olarak işlev görür (Carr, 2000). Öğretmenlik mesleğine ilişkin bu etik standartlar, profesyonel uygulama vizyonunu temsil eder. Profesyonel öğretmenler, en yüksek etik standartlara sahip olabilmek için vicdani çaba ile hareket ederler. Güçlü ve etkili bir öğretmenlik mesleğinin merkezinde, öğrencilere ve onların öğrenmelerine bağlılık vardır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik standartların amaçları:

- Öğretmenlik mesleğinde etik sorumluluk ve taahhütleri tanımlamak,
- Öğretmenlik mesleğinde etik karar ve davranışlara rehberlik etmek,
- Öğretmenlik mesleğine halkın güvenini kazanmaktır.

Profesyoneller, mesleki becerilerini halkın yararına ve yüksek etik davranış standartları bağlamında kullanmaya söz verir. Etik ahlak bu vadin en önemli ifadesidir. Mesleki kuruluşların yasalarca etik kurallar getirmesi, üyelerin kuralların içeriğini öğrenmesi ve kurallara aykırı bulunan üyelerin disipline edilmesi için bir mekanizma oluşturmasının zorunlu olmasının nedeni, mesleğin kendisinin etik normları oluşturması gerektiğidir. Bu normlar, meslek üyelerinin çalışmalarını yönetir ve toplumun güveninin temelini oluşturur (Schwimmer ve Maxwell, 2017). Mevzuat, bir etik kuralının yerine geçemez, çünkü mevzuat, politikaların veya toplumun profesyonellerden ne beklediğinin bir ifadesidir. Mesleğe ve mesleki davranışa halkın güvenini güçlendirmek için tasarlanmış düzenleyici bir araç olarak etik kurallar, öğretmenlerin eğitimi ve mesleki sosyalleşmesinde de önemli bir pedagojik boyut kazanmaktadır.

Öğretim, sadece içeriği ve konuyu vermekle ilgili olmayıp bunun ötesinde bir süreci temsil eder. Dolayısıyla öğretmenin bu süreçte geniş bir rolü vardır, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmaları için destek vermeli ve öğrenme motivasyonlarını canlı tutmalıdır. Öğretmenlik, kaliteli insan kaynakları, sorumlu vatandaşlar, sosyalleşmiş bireyler ve yaratıcı kişilikleri yetiştirerek ulus inşasına katkıda bulunduğundan asil ve kutsal bir meslek olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu

meslek, kurumlarına ve öğrencilerine çok fazla bağlılık, özveri ve samimiyet gerektirir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına sahip olmamaları; kurumun, öğrencilerin, toplumun ve bir bütün olarak ulusun gelişiminde bir engel teşkil edecektir. Bu durum, aynı zamanda öğrencilerin genel performansını da inkar edilemez bir şekilde etkileyecektir.

Öğretmenlerde meslek etiğinin yokluğu öğrencilerin gelişimini etkileyecektir. Öğretmenler, öğrencileri için rol modeli, ilham kaynağı, motive edici ve lider olmalıdır. Öğrencilerin öğretmenlerinin ayak izlerini doğrudan veya dolaylı olarak takip ettiği bilinen bir gerçektir. Öğretmenlerin, öğrencilerin potansiyellerini arttırmak için net bir vizyona sahip olmaları gerekir. Öğretmenin görevlerinden biri de, öğrencilerin gelişim süreçlerinde ortaya çıkan sorunlarını ve engellerini çözmektir. Öğretmenler çocukların kişilik gelişiminde de önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilere iyi davranışlı bireyler olmaları için yol göstermeye ve rehberlik sağlamaya odaklanmalı ve rol model olarak iyi bir tutum sergilemelidirler (Benninga, 2003). Bu süreçlerde öğretmenlerin sahip olmaları gereken ilk ve en önemli nitelik, belki de meslek etiğidir. Öğretmenler meslek etiğini anlamlandıramaz ve uygulayamazlarsa, mesleklerinden memnun olmayabilirler ve ayrıca öğrencilerin performanslarını da engelleyebilirler. Öğretmenlerin bu süreçte kişiliklerini ve davranışlarını geliştirmelerinde mesleki etik kuralları önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin etik kurallarını doğru şekilde uygularlarsa, tartışmasız okul, çocuk, toplum ve milletin gelişimini de gerçekleştirmiş olacaklardır. Öğretmenlerin profesyonelleşmesini sağlamaya yönelik öğretmenlere yardımcı olacak bazı önemli mesleki etik kuralları aşağıda açıklanmıştır (Vijayalakshmi, 2019).

1. Öğretmenler daima rol ve sorumluluklarının farkında olmalıdır. Etkin bir şekilde kuruma ve öğrenciye hizmet vermeli, mutluluk ve memnuniyet sağlamalıdır. Öğrencilere gelişimin farklı yönlerinde üstünlük kazanmaları için azami fırsatlar sağlamalıdır. Öğretmenlik mesleği aktif profesyonellik gerektirdiğinden bu süreçte pasif kalmamalıdır.

2. Öğretmenler, öğrencilerin mevcut ihtiyaçlarını nasıl yerine getireceklerine dair kesin bir vizyona sahip olmalıdırlar. Bunun için eğitim süreçlerindeki eylemleri konusunda net olmaları gerekir. Planlama stratejileri yapmalı ve etkili bir şekilde uygulamalıdır. Öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılamak için öğretmenler tarafından uygun profesyonellik gösterilmelidir.

3. Ayrıca okulun profesyonel ortamına uyum göstermelidirler. Kurum yönetimi ve meslektaşları ile işbirliği yapmalıdırlar. Okul bir sistemde çalışır ve öğretmen bu sistemin her üyesinin eşit derecede önemli olduğunu ve kendi rollerini oynayabileceklerini bilmelidirler. Bu nedenle, birlikte çalışmaya odaklanmalı ve okulun tüm üyelerine saygı duymalıdırlar. Bu durum, okulun çalışma ortamını doğal olarak değiştirecektir.
4. Profesyonel bir öğretmen olmak, ruhsal ve kültürel değerlere, çeşitliliğe, sosyal adalete, özgürlüğe, demokrasiye ve çevreye saygı göstermeyi gerektirir. Öğretmenler insan onurunu destekleyen eşitlik yaklaşımı ile duygusal ve bilişsel gelişimi teşvik etmelidirler.
5. Öğretmenler, öğrencilere şefkat, özen ve sevgi göstermelidirler. Ancak o zaman öğrencilerle saygıdeğer bir ilişki kurabilirler. Öğretmen ve öğrenci ilişkisi, öğretim süreçlerini etkiler. Bu nedenle öğrencilerin yaşadıkları zorlukları ve sorunları öğretmenleriyle paylaşabilmeleri ve öğretmenlerin de bu sorunlara iyileştirici çözümler sunabilmeleri için öğrencileriyle özenli ve şefkatli bir iletişim kurmaları gerekir. Öğretmenler bu süreçte akılcı davranmalı ve uygulamada davranışlarını profesyonel muhakeme ve empati ile donatmalıdırlar.
6. Öğretmenlerin dürüst ve güvenilir olmaları ve okula ve öğrencilere adanmışlık göstermeleri önemlidir. Bu tür eylemler bütünlük içinde somutlaştırılmalıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki taahhütleri ve sorumlulukları, uygulamadaki eylemleri ile bütünlük içerisinde olmalıdır. Bu durum, kurumun ve öğrencilerin bir bütün olarak gelişimini artıracaktır.
7. Öğretmenler, okulların tüm paydaşları ile samimi ve saygılı ilişkiler kurma konusunda motive olmalıdırlar. Öğretmenler öğrencilerin, meslektaşlarının, ebeveynlerin, okul yönetiminin ve halkın güvenini kazanmayı amaçlamalıdırlar. Bunu da adalet, açıklık ve dürüstlük ile gerçekleştirebilirler.
8. Öğretmenler, kendi okullarının diğer üyelerinin mahremiyetine saygı göstermeli ve yasal bir zorunluluk olmadığı veya bir bireyin refahı için meşru bir endişe olmadığı sürece, mesleki uygulama sırasında edinilen bilgilerin gizliliğini korumalıdırlar.
9. Öğretmenler, mesleki çalışmaları ve özel çıkarları arasındaki çatışmalardan daima uzak durmalıdırlar, çünkü bu durum öğrenciler üzerinde endişeye neden olarak onları demoralize edebilir, okula ve öğretmenlere yönelik algılarını etkileyebilir.
10. Öğretmenler, öğrenciler akademik etkinliklerle ilgili performanslarını ortaya koyarken ve onları değerlendirirken önyargılı olmamalıdırlar. Bütün öğrencilere saygı

göstermeli ve kast, inanç, cinsiyet, aile durumu, din, yaş, engellilik, ırk, etnik köken, bölge, toplum ve sosyo-ekonomik durumdan bağımsız olarak onlara eşit davranmalıdır. Bu eşitlik yaklaşımına uygun davranmak, öğrencileri akademik ve müfredat etkinliklerinde iyi performans göstermeleri için motive edecek ve pekiştirecektir. Bu durum öğrencilerin moralini ve güvenini artıracaktır.

Öğretmenler için bu mesleki etik kuralları, öğrencilerin ve tüm meslek üyelerinin haklarını korumak için tasarlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinde ilgili etik kurallara uymak öğretmen profesyonelliğinin göstergesidir (Creasy, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleğe girmeden önce iş ahlakını ve değerlerini anlamaları çok büyük önem kazanmaktadır. Çünkü bu değerleri anlamak, öğretmenleri başarılı ve anlamlı bir öğretime yönlendirecektir. Başarılı bir öğretim için de, mesleki etik bilgisi ve uygulaması, öğretmenler için yol göstericidir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce temel mesleki etik eğitimini almaları önemli görülmektedir (Sherpa, 2018: 16-17).

Bilimsel literatürdeki yaygın görüşlerden biri, etik eğitiminin temel rolünün, mesleğin ortak normlarını potansiyel eğitimcilere tanıtmak olduğudur (Campbell, 2008; Coombs 1998; Strike, 1990). Bu görüş, diğer mesleklerin olduğu gibi, öğretmenliğin de etik olarak sorumlu davranışı tanımlayan ve çerçeveleyen kendine has etik kavramlarına ve mesleki değerlerine (mahremiyete saygı, entelektüel dürüstlük, kişisel başarı gibi) sahip olduğu fikrine dayanmaktadır. Bu nedenle, Banks (2003) için bir etik kuralının eğitimi, öğrencileri gelecekteki mesleklerinin ortak normları hakkında bilgilendirmekle kalmaz, aynı zamanda belirli bir alandaki profesyonellerin etik meseleleri tartışmaları için ortak kelimeleri kullanmalarını sağlar. Öğretmenlerin profesyonelleşmesini sağlamaya yönelik mesleki etik eğitimi, aşağıdaki sorular çerçevesinde tartışılmaktadır (Schwimmer ve Maxwell, 2017).

- ✚ Mesleki etik eğitimi öğretmen profesyonelliğine nasıl katkıda bulunur?
- ✚ Hangi mesleki beceriler, nitelikler veya özellikler geliştirilmeli?
- ✚ Gelecekteki öğretmenler için bir etik dersine hangi içerik dahil edilmelidir?
- ✚ Hangi öğretim ve öğrenme yaklaşımları denenmiş ve hangi başarı ile elde edilmiştir?

Öğretmenlerin ve öğretilerin profesyonelleşmesi konusundaki söylem ile ilgili olarak, birçok bilim insanı, mesleğin etik normları hakkındaki bilginin, profesyonelliğin temel bir gereksinimi olduğunu açık bir şekilde kabul etmektedir (Campbell, 2008, 2013; Strike, 1990). Kendi pratik ve teorik bilgi birikimine mesleki etik bilgilerini

eklemek ve kendi ortak normlarına sahip bir uygulama topluluğuna ait olmak, profesyonellerin öznel sezgilerinin ötesine geçmelerini ve profesyonel yargılarda bulunmalarını sağlar. Bir başka deyişle, profesyonellerin, mesleki yaşamlarında neyin doğru, gerekli ve etkili olduğuna ilişkin kendi kişisel ve sübjektif fikirleri yerine, kolektif standartlara uygun davranma konusunda temel bir yükümlülüğü vardır. Bu nedenle, araştırmacılar, mesleğin temel etik ilkelerinin öğretmenlik profesyonelliğini arttırmanın bir aracı olarak görüp ilk öğretmenlik eğitiminde açıkça öğretilmesi gerektiği fikrini savunmaktadırlar (Campbell, 2008; Ungaretti, Dorsey, Freeman ve Bologna, 1997). Ungaretti ve diğerleri (1997: 278), “etik ikilemlerin tanımlanmasının ve genel olarak etik bir davranışı yansıtmak için bilişsel stratejilerin ve diyalog yeteneğinin geliştirilmesinin” profesyonelliği arttırdığını belirtmektedirler. Mesleki etik eğitimi, kişinin eylemlerini yansıtmak için gerekli olan bilgi ve yetkinlikleri geliştirmeyi hedeflediğinden, “öğretmen eğitiminin kalbinde yatıyor” betimlemesi yapılmaktadır. Bununla birlikte Strike (1990), profesyonellik perspektifinden ayrı olarak öğretmenliğin insanların gelişimini derin bir şekilde etkilemesinden dolayı, öğretmenlerin etik eğitiminin temel olarak ahlaki bir girişim olduğunu belirtmektedir.

Mesleki etik eğitiminin amacı, öğrencileri mesleki uygulamalarında etik olarak sorumlu kararlar almaları için bilgi, beceri ve eğilimlerle donatmaktır. Ayrıca, öğretmenler için bir etik eğitimin amacı olarak adalet, özen ve dürüstlük gibi kişisel etik niteliklerin teşvik edilmesi söylenebilir. Eski çalışmalar, “öğrencileri etik olarak daha iyi insanlar yapma” amacını gerçekçi olmayan bir amaç olarak görüp reddetme eğilimindeyken (Howe, 1986; Strike, 1990; Watras, 1986); daha yeni çalışmalar, öğrencilerin etik karakter özelliklerini ya da erdemlerini geliştirme fikrine çok daha sıcak yaklaşmaktadır (Soutter, 2014; Johnson, Vare ve Evers, 2013; Warnick ve Silverman, 2011).

Öğretmenler için etik eğitiminin temel amacı, öğrencilere gelecekteki mesleğinin “kamu etik dilini” tanıtmaktır (Coombs, 1998: 564). Bununla birlikte, bu kavramların ne zaman uygulandığını ve hangi somut eylemleri gerektirdiklerini bilmek, bunları dikkatli bir şekilde ayırt edebilmek önemli görülmektedir. Bu önem, etik eğitiminin ikinci temel amacı olan etik kavramların vakalara uygulanma becerisini kazanmayı işaret etmektedir. Dolayısıyla öğretmenler için etik eğitim, temel etik kavramların anlaşılmasını sağlayarak öğretmen adaylarının bu kavramları uygulama becerilerinin geliştirilmesine odaklanmalıdır (Strike, 1990). Strike (1990: 52), iyi karakter ve iyi niyetin, etik açıdan sorumlu mesleki davranış için yetersiz olduğunu belirtmektedir.

Genel olarak öğrencilerde mesleki etik davranışları geliştirebilmek için, onları giderek daha karmaşık ancak gerçekçi vakalarla tanıştırmak, bu durumlarda kullanılacak temel etik ilkeleri ve kavramları tanımlamak ve sorunlara ilişkin çözümler bulmalarını sağlamak gereklidir. Öğrencilerin “iç dünyasını” ve ahlaki duyarlılığı nasıl etkileyeceği ile ilgili olarak giderek daha fazla endişe duyan bazı bilim insanları, öğrencilerini “hassaslaştırmak” için etik ile ilgili kişisel deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde anlatma tekniklerine başvurmaktadır (Johnson ve diğerleri, 2013; Warnick ve Silverman, 2011). Bazı araştırmacılar ise, öğrenci veya eğitimci olarak kişisel deneyimlerini yansıtmaya davet ederek öğrencilerin katılımını teşvik etmeye odaklanmayı önermektedir (Campbell, 2008; Coombs, 1998). Bazı eğitimciler de, öğrencileri gerçekçi ahlaki ikilem durumlarına yerleştirmeyi önermektedir. Öğrencileri bu yolla etik konuların öğrenimine dahil etmek için, öğrenme-öğretme sürecinde “gerçek hayat hikayeleri, resimler ve rol yapma tekniklerini içeren işbirlikli öğrenme stratejileri” kullanılmaktadır (Bruneau, 1998: 259). Ayrıca bazı yazarlar, gelecekteki öğretmenlerin kendi değerleri (Nash, 1991) ve okulu ve müfredatı örtük şekilde yapılandıran sosyal değerler (Johnson ve diğerleri, 2013) üzerinde düşünmenin ve bunları tanımlamanın ne kadar önemli olduğunun altını çizmektedirler. Buradaki yaklaşım, öğrencileri bu ahlaki sistemleri sorgulamaya çağırmak ve gerektiğinde değişimi yönlendirecek eylemleri ile ahlaki sistemler hakkında bir farkındalık geliştirmelerini sağlamaktır.

Özetle, öğretmen eğitiminde mesleki etik eğitime dair bilimsel yazılarda, öğretmen adaylarının mesleki etik öğrenme yaklaşımlarının genel olarak, biçimdeki değişkenlik (bütünleşik bir müfredat veya tek başına bir ders olarak mı öğretilir?), yöntemdeki değişkenlik (nasıl öğretilir?) ve içerikteki değişkenlik (öğrencilerin karşılaşabilecekleri hangi konular, temalar ve kavramlar?) şeklinde ele alındığı görülmektedir. Tüm bu değişkenliklerle birlikte, 30 yıllık bir literatüre bakıldığında, mesleki etiğin öğretmen eğitimi müfredatının bir parçası olması gerektiği konusu üzerinde bir tutarlılık olduğu ortaya çıkmaktadır (Maxwell ve Schwimmer, 2016). Bu durum eğitim sistemlerinin profesyonel öğretmenlerin, mesleki etik kuralları ile sürekli eğitim gereksinimlerine ve kariyer gelişimlerine özen göstermelerini gerektirir.

2.1.3.5. Mesleki Özerklik

Öğretmen profesyonelliğinin temel unsurlarından olan özerklik (Whitty, 2006; OECD, 2016), bir mesleğin tanımlayıcı özelliklerinden biri (Hoyle, 1995; Howsam ve diğerleri, 1985) olarak nitelendirilir. Özerklik, öğretmenlere hem hedeflerine ulaşmak için bireysel karar vermede hem de çalışmalarıyla ilgili durumları kontrol etmede bir etki alanı sağlamaktadır. Forsyth ve Danisiewicz (1985), profesyonellerin görevlerinin önemli, özel ve karmaşık olduğunu, bu nedenle profesyonellerin dış baskılardan bağımsız özerk karar alma yetkilerine sahip olmaları gerektiğini belirten tartışmaları desteklemektedirler. Özerklik, örgütsel kontrolün karşıtı bir işlevi yerine getirir (Johnson, 1992). Ancak özerklik sadece öğretmenler üzerindeki baskılara karşı bir direnç işlevi görmez, aynı zamanda kişisel ve mesleki anlamda onları güçlendirmek anlamına gelir (Friedman, 1999).

Öğretmenleri profesyonelleştirmeye yönelik hareketin temel amaçlarından ve cazibe merkezlerinden birinin, mesleki özerkliği sağlamak olduğu belirtilmektedir (Bull, 1988). Öyle ki araştırmalar, son zamanlardaki profesyonelleşme eğilimlerinin okulların özerkliğini arttırdığını ve aynı zamanda öğretmenlerin mesleki özerkliğini genişlettiğini göstermektedir (Burns ve Köster, 2016).

Hall'un (1968) profesyonellik ve bürokratikleşme konusundaki çalışmasında profesyonellik, bireysel ve örgütsel seviye olmak üzere iki düzeyde incelenmiştir. Bireysel düzeyde; mesleki örgütün temel referans olarak kullanılması, kamuya hizmet etme inancı, öz düzenleme inancı, alana çağrı yapma ve karar verme özerkliği olmak üzere beş nitelik önemli olarak tanımlanmıştır. Örgütsel düzeyde, profesyonelliğin gösterilmesi için dört farklı ortam türünün olduğu kabul edilmiştir. Bunlar:

- 1) Profesyonelin kendi patronu olduğu özel yapı / İşte özerk birey - Profesyonel, her bir olay için hareket tarzının tam belirleyicisi ve ayrıca tüm olası sonuçlardan sorumlu olan kişidir.
- 2) Mesleğin çalışmalarının dış veya idari yargı yetkisine değil, kendi başına tabi olduğu özerk meslek kuruluşu - Ortaklarıyla birlikte çalışanlar, otorite kaynağı oldukları için ana belirleyicilerdir.
- 3) Önemli ölçüde azaltılmış mesleki özerkliğe sahip, dışarıdan türetilmiş bir sisteme bağlı bir çalışan olarak profesyonel - Devlet okullarında, kütüphanelerde ve sosyal hizmet kuruluşlarında istihdam edilen ve çoğunlukla yasal olarak yapılanmalardan etkilenen profesyonellerdir.

- 4) Büyük bir organizasyonun parçası olan bir departmanda çalışılan meslek - Birçok kuruluşun yasal, eğitim veya araştırma departmanlarıdır.

Öğretmenler, heterojen bir organizasyon olan üçüncü organizasyon ortamına uygundur. Bu anlamda, öğretmen profesyonelliğinin örgütsel düzey yerine bireysel düzeyde tanımlanması daha fazla önem kazanmaktadır. Morrow ve Goetz (1988) de profesyonelliği kişinin mesleğine ne ölçüde bağlı olduğuyula tanımlamayı tercih ederek ve karar verme özerkliğini vurgulayarak bireysel yönlelere daha fazla önem vermiştir.

Özerklik ile öğretmenlerin öğrencileri için en iyi olan yöntemleri seçme hakkına sahip olmaları sağlanır. Bu yönüyle öğretmenler önemli bir pedagojik özgürlük kazanmaktadırlar (Hargreaves, 2000). Öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği gibi karar verme ve yargılama için gerekli pedagojik bilgiye sahip olmaları, örneğin, öğrencinin çeşitliliğini göz önünde bulundurarak nasıl bir ders tasarlayacağına ya da yerinde bir şeyler yapacağına karar vermeleri gerekir. Öğretmenlerin mesleğe özgü öğretme ve öğrenme teknik bilgisine sahip uzmanlar olarak görülmesi durumunda, öğretmenlerin mesleki bilgilerini yargılama ve karar verme için kullanmaları gerekmektedir. Öyle ki Shavelson (1973), karar vermenin aslında temel bir öğretim becerisi olduğunu savunmaktadır. Shavelson'a göre, öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencinin başarısını artırmaya yönelik öğretmenler tarafından düzenli olarak kararlar alınır. Benzer düşünceler doğrultusunda Leinhardt ve Greeno (1986) da öğretimi, yapılandırılmamış ve sürekli değişen bir ortamda hızlı kararlar almayı gerektiren karmaşık bir bilişsel beceri olarak nitelendirmektedir.

Bir öğretmen tarafından alınan tüm kararlar, bir öğrenme ortamı oluşturmak için etkileşime girer. Clough, Berg ve Olson (2008), öğretmenlerin içerik ve etkinlikler hakkındaki kararlarının yanı sıra öğretim stratejileri ve davranışlarıyla ilgili kararlarının da öğretim hedefleriyle nasıl etkileşime girdiğini ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerini göstermek için bir "karar verme çerçevesi" geliştirmiştir. Kilit öğretmen kararları, öğrenme ortamındaki sürekli bir geribildirim döngüsünün bir parçası olan değerlendirmenin merkezindedir. Örneğin öğretmenler, stratejileri, görevleri ve etkinlikleri seçmenin yanı sıra nasıl davranacaklarına karar vermeleri için öğrenciyi sürekli olarak değerlendirir (örneğin, öğrencinin düşüncesi, öz-yeterlik, ön bilgi, gelişim düzeyi vb. hakkında bilgi toplama) ve öğrenciyi öğrenmelerinde ileriye taşımak için öğrenci ile etkileşime girer. Araştırmalar da, mesleki özerkliğin öğrencinin performansını olumlu yönde etkilediğini öne sürmektedir. Bu durum kısmen 1980'lerin başından beri eğitim reformlarının neden okullara daha fazla özerklik vermeye

odaklandığını açıklamaktadır (Clark, 2009; Fuchs ve Woessmann, 2006; OECD, 2013c; Whitty, 1997).

Shavelson ve Stern (1981), öğretmen kararlarını etkileyen değişkenler ve sınıfın ötesinde öğretmenlerin kendi özelliklerini içeren faktörleri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin kararları ve davranışları aşağıdakilerden etkilenmektedir.

- ✚ öğrenciler (örneğin genel yetenek, cinsiyet, benlik kavramı, sosyal yeterlik, davranış sorunları, çalışma alışkanlıkları)
- ✚ öğretim görevinin niteliği (örneğin konu, öğrenme hedefleri, materyallerin mevcudiyeti, öğrencilerin gruplandırılması)
- ✚ sınıf ortamı (öğrencilerle sürekli öğrenme hedefleri müzakere sürecinin bir parçası olarak sınıfın sosyal ve fiziksel bağlamı, öğretmenlerin kararlarını etkiler. Örneğin, bir topluluk duygusu oluşturma, ödül yapıları, rutinler gibi kararlar)
- ✚ okul ortamı (örneğin değerlendirme konusundaki okul politikaları, müfredat, içerik, ebeveynler ve topluluk)
- ✚ öğretmen özellikleri (örneğin öğretmenlerin öğretime ilişkin inançları (geleneksel veya ilerici) ve konu hakkındaki algıları, öğretim yöntem ve stratejileri hakkındaki kararlarını etkiler)
- ✚ öğretmenlerin bilişsel süreçleri karar verme için bilgilerin seçilmesinde ve birleştirilmesinde kullanılır (örneğin sezgisel özellikler, öğrenci yeteneklerinin ve çıkarımlarının özellikleri).

Öğrenciler hakkındaki bilgiler, öğretim görevinin niteliği, sınıf ve okul ortamları, öğretmenlerin kararlarını etkileyen önceden belli olan koşullardır. Bu önceden belli olan koşullar ile öğretimin özelliklerini ve bilişsel süreçleri birleştirmek ise, öğretim planlaması ve öğrencilerle etkileşim kurma gibi öğretme davranışlarını yönlendiren pedagojik kararları etkilemektedir. Pedagojik kararlar sırayla belli koşulları etkiler ve karar alma süreci böyle devam eder (Shavelson ve Stern, 1981). Dolayısıyla araştırmalar, pedagojik kararlar almak için öğretmenlerin belirli öğrenme bölümlerini bağlamsal ve durumsal faktörlerle (örneğin, öğrencilerin önceki bilgileri, yetenek düzeyleri, motivasyonel faktörleri ile birlikte) analiz edebilmeleri ve değerlendirebilmeleri gerektiğini öne sürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin tüm bu kararlarını sonraki öğretme eylemlerine rehberlik etmek için öğretme-öğrenme süreci konusundaki uzmanlık bilgilerine bağlayabilmeleri önemli görülmektedir (Kersting,

Givvin, Thompson, Santagata ve Stigler, 2012; Gamoran Sherin ve Van Es, 2009; Stürmer, Könings ve Seidel, 2013). Böylece, iyi pedagojik kararlar alınması, öğretmenin sahip olduğu pedagojik bilginin kalitesine dayanmaktadır.

Öğretmenlik mesleğindeki özerkliğin kapsamı öğretmen uygulamalarına bağlıdır ve bu uygulamalar ülkeler arasında değişiklikler gösterir. Her bağlamda, öğretmenlere verilen özerkliğin kapsamı, mesleğin yerel veya bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde nasıl yönetildiğinin bir sonucudur ve öğretmenlik mesleğinin yönetimine bağlıdır. Öğretmenlik mesleğinin yönetiminde ortaya çıkan ana faktörlerden biri, son yıllarda eğitim sistemlerinin hesap verebilirliğinin artmasıyla ilgilidir. Örneğin, öğretmenlerin okul teftişleri, öğretmen değerlendirme, performans standartları ve belgelendirme gibi faktörler üzerinde sahip oldukları karar verme gücünün kapsamı, mesleki özerklik derecelerini belirlemektedir. Bu karmaşık sistem içindeki öğretmenlere verilen karar verme gücü ne kadar az olursa, meslek o kadar az özerk olmaktadır. Örneğin ülkemizdeki MEB öğretim programları incelendiğinde; 1968 ilkokul programının “çerçeve program” anlayışında olduğu, buna göre öğretmenin konularda gerekli gördüğü yerlerde değişiklikler yapabildiği ve bir konuya daha az ya da daha çok zaman ayırabildiği görülmektedir. Bu durum içeriğe esneklik kazandırarak öğretmene mesleki özerklik kazandırmaktadır. 2005 yılından sonra uyulamaya konan yapılandırmacı program anlayışında ise öğretmenlere tanınan özerkliğin büyük ölçüde kaldırıldığı söylenebilir. Öyle ki bu dönemde MEB tarafından oluşturulan planların (günlük planlarda dahil olmak üzere) uygulanmak üzere öğretmenlere gönderilmiştir. Ancak 2017-2018 program güncellemeleriyle bundan vazgeçilerek öğretmenlerin planlarını (günlük plan) kendileri hazırlamaları uygun görülmüştür. Dolayısıyla bu güncellemeyle öğretmenlere planlama ve öğretimi uygulama işlemlerinde belirli bir düzeyde de olsa özerklik sağlandığı belirtilebilir.

Mesleki özerklik, mesleğin prestijinin de önemli bir belirleyicisidir. Aslında, bu ilişkiyi destekleyen araştırma verileri mevcuttur. Öğretmenlerin okullarında öğrenim ortamına ve çalışma koşullarına ilişkin kendileri tarafından bildirilen algılarını belirlemek üzere yapılan TALIS, öğretmenlerin karar alma sürecine katılım oranları ile toplumun değer verme olasılığı arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir (OECD, 2014c). Öğretmenlerin karar vericilere dahil edilmediği ülkelerde, öğretmenlik mesleğinin toplumda değer kazanması daha düşüktür. Dolayısıyla özerklik konusu, literatürde öğretmenlik mesleğinin statüsü üzerindeki etkileriyle ilgili sıkça tartışılmaktadır.

2.1.4. Mesleki Statü

Mesleki statü, bir mesleğin profesyonellik göstergelerinden biri olarak nitelendirilmektedir (Güven, 2010: 18). Statü karmaşık bir kavramdır ve genel olarak, önemi bakımından bir şeyin durumu veya konumu şeklinde açıklanmaktadır. Daha özel olarak ise statü, bir kimsenin rütbe ve meslek açısından kurum veya toplum içindeki durumu ya da konumudur. Sosyolog Weber, statü kavramını, sosyal tabakalaşma süreçlerini anlama aracı olarak kullanmıştır (Gerth ve Wright Mills, 1991). “Statü grupları”nı, farklı derecelerde toplumsal saygı duyulan ve yaşam tarzıyla ilgilenen insan toplulukları olarak tanımlamıştır. Daha yakın zamanlarda sosyolojik düşüncede postyapısalcı kültürel teorisyenler, statü ayrımlarının nasıl yapıldığına odaklanmışlar ve insanlardaki bilgi türüne ve kalitesine veya “kültürel sermaye”ye göre değerlendirildiği görüşlerini sunmuşlardır (Bourdieu, 1986, Lawler, 2005). Bu konu, insanların iş seçimlerinin, tüketim tercihlerinin vs. nasıl olduğunun bireylerin toplum içindeki durumları açısından önemli olduğu ile ilgilidir (Hockey ve James, 2004).

Kavrama ilişkin bu genel sosyolojik gözlemlerle birlikte, Eric Hoyle’un (2001) statü tanımı ve öğretmenlerin statüsünü etkileyen faktörleri betimlemesi, faydalı bir kavramsal çerçeve sağlamaktadır. Hoyle (2001) statünün; mesleki prestij, saygı ve statü olmak üzere üç ilişkili unsurdan oluştuğunu öne sürmektedir. *Mesleki prestij*, bir mesleğin hiyerarşideki göreceli pozisyonuna dair halkın genel algısı olarak tanımlanır. 20. yüzyıl boyunca mesleki prestijin, ekonomik gelişmenin farklı aşamalarında ve farklı kültür ve siyasal sistemlere sahip ülkelerde, meslek sıralamasında oldukça yüksek bir tutarlılık gösterdiğine dikkat çekilmiştir. Hoyle’a (2001: 139) göre, öğretmenlerin prestijleri, hukuk ya da tıp gibi profesyonel mesleklerden ziyade, sosyal hizmet gibi yarı profesyonellerle karşılaştırılabilir. Öğretmenlerin statüsü, temel olarak yaptıkları işin doğası nedeniyle, insanların mesleğin prestiji ile ilgili algıları ile sınırlıdır. *Mesleki statü*, memurlar, politikacılar ve sosyal bilimciler gibi bilgili grupların belirli bir mesleğe tayin ettiği kategoridir. Bu gibi grupların öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak görüp görmemeleri öğretmenlerin mesleki statüleri ile ilgili bir konudur. Hoyle (2001: 147), “öğretmenliğin siyasi ve ilgili referans grupları tarafından profesyonel bir meslek olarak tanınmasının” belirsiz kalmaya devam ettiğini iddia etmektedir. *Mesleki saygı*, mesleğin teknik nitelikleri yerine, uygulayıcıların işlerindeki özen, yeterlik, dürüstlük gibi kişisel nitelikleri doğrultusunda kamuoyunda oluşan takdirdir. Hoyle, öğretmenlerin meslekî saygısının, halk tarafından öğretmenlerin uygulamalarına göre

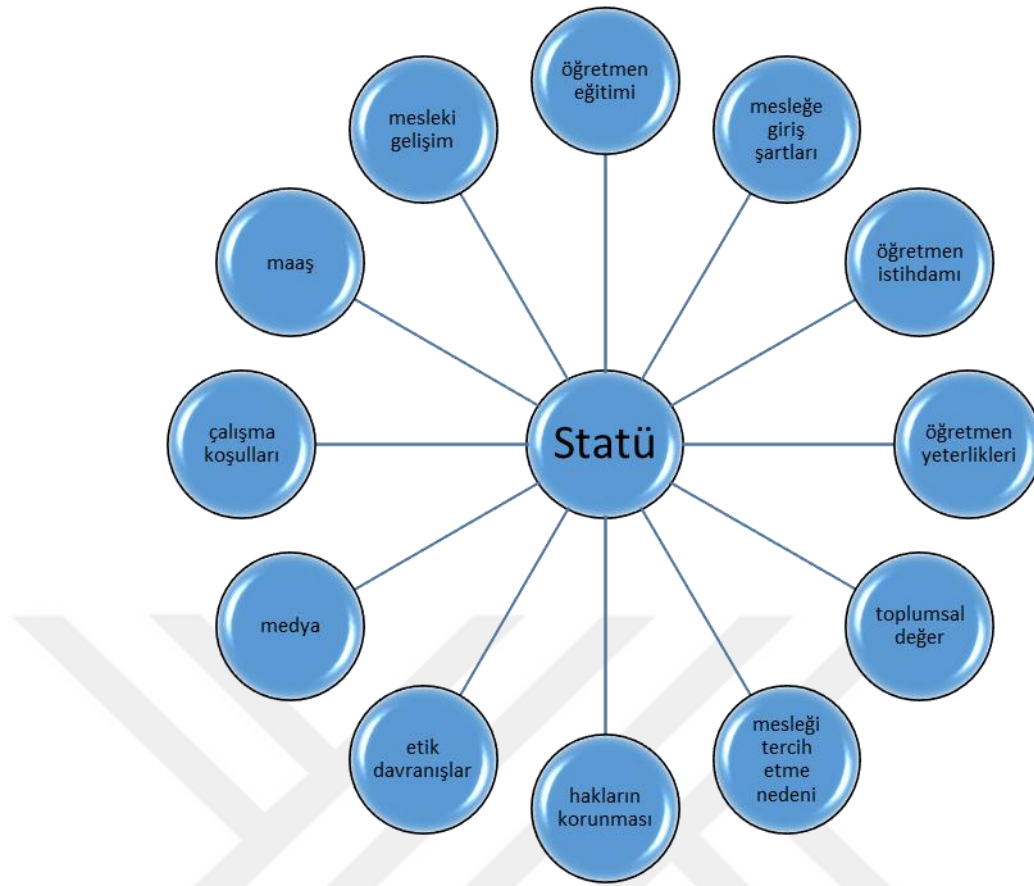
şekillendiğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu boyut, öğretmenlerin kişilerarası ilişkilerinden ve aynı zamanda öğretmenlerin politikacılar ve haber medyası tarafından gösterilme biçimlerinden etkilenmektedir. Ayrıca mesleki saygının, öğretmenlerin kendi uygulamalarının statülerini etkileyebilmesi yönüyle statünün tek bileşeni olduğu düşünülmektedir.

Sosyolojik düşünceler, öğretmenlerin statülerinin mevcut durumunu ortaya koyabilmek için birden çok bakış açısıyla yaklaşılmasını gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açıklamalar öğretmenlerin toplumdaki yerini belirli bir “statü grubu” olarak anlamada yardımcı olmaktadır. Halk, medya ve devletin dahil olduğu etkili gruplar; prestijlerini, statülerini ve saygınlıklarını farklı şekillerde görebilecekleri öğretmenleri “statü grubu” olarak nitelendirmektedirler.

Öğretmenlerin statüsünü belirlemede önemli olan bir grup halktır. Hargreaves ve diğerleri (2007) statüyü halkın güvenine ve saygısına bağlı olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin hesap verebilirlik çerçevesinde profesyonel uygulamalar gerçekleştirmesi ve bunun için uygun bir ödül alması ile birlikte halkın öğretmenlere saygı duyması ve güvenmesi öğretmenlerin statüsü kapsamındadır. Bu kapsamda ele alındığında, “statü, öğretmenler için önemli mi?” sorusu da gündeme gelmektedir. Bazı araştırmalar öğretmenlerin mesleği tercih etme ve çalışmaya devam etme nedenleri arasında statünün düşük bir öncelik olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmalarda, öğretmenliğin statüsü, imajı ve maddi ödülleri üzerine daha fazla değer veren öğretmenlerin, mesleği bırakmak olasılıklarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Hargreaves ve diğerleri, 2007; Warin, Maddock, Pell ve Hargreaves, 2006). Dolayısıyla politikaların, öğretmenlerin statülerine ilişkin algılarını ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltmeye yönelik teşebbüsleri haklı ve yerinde görülmektedir. Öğretmen profesyonelliği konusundaki bazı politika girişimlerinin öğretmenlerin statüleri üzerinde ne gibi etkileri olduğu konusu ise merak konusudur. Bu girişimlerin bazılarını Hoyle (2001), eğitim hizmet sunumunun yapısını dönüştürmeye yönelik politikalar, öğretmen işgücünü reformunu amaçlayan politikalar ve öğrenme-öğretme sürecini etkileyen politikalar olarak betimlemektedir.

Öğretmenlik mesleğinin yüksek statüye sahip olması, profesyonel bir mesleğin özelliklerini taşıdığını göstermektedir. Bu özellikler, yaşam boyu kariyer fırsatları sunmak, medyada olumlu bir imajın olması, yüksek finansal ücretlerin sağlanması, toplum tarafından değer görmek ve dış düzenlemelere tabi olmak şeklinde listelenmektedir (Hargreaves ve diğerleri, 2007). Öğretmenlerin statüsü, her kültürde

eğitime verilen 6nemin g6stergesi olarak kabul edilmektedir (Fwu ve Wang, 2002). Toplumun 6đretmenlere bakış açısı; 6đretmenlerin işe alınması, 6đretmenlerin haklarının korunması, benlik saygılarının artırılması, moralinin y6ksek tutulması, eğitim alanlarının daha nitelikli duruma getirilmesine g6re değişebilmektedir. 6đretmenlik mesleği ve mesleğin stat6s6n6 inceleyen Symeonidis (2015) 6đretmenliđin stat6s6n6n; 6đretmenin sosyo-k6lt6rel ve ekonomik koşulları, iş g6venliği, maaş ve çalışma koşulları, mesleki gelişim olanakları, mesleki 6zerklikleri ve daha 6zelde ise kaliteli eğitimi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Baskan (2001) 6đretmenlik mesleğinin stat6s6n6 belirleyen fakt6rleri 6đretmenin yetiştirilmesi, ekonomik ve atanma koşulları açısından, Cameraon (2003) ise 6đretmenin kabiliyeti ve performansı, profesyonel 6đrenme çevresi, 6đretmenliđe giriş şartları, 6đretmen eğitimi, 6đretmenlik mesleğine y6nelik araştırmaların yaygınlığı açısından değerlendirmektedir. Breen (2001) mesleğin stat6s6n6n, uygulayıcılarının bilgi, beceri ve kişisel tutumlarına dayandığını belirtmektedir. Ozankaya'ya (2002) g6re de, 6đretmenlik mesleğinin stat6s6 doğrudan yeterli niteliklere sahip yeterli sayıda 6đretmenin olmasına bağlıdır. Bu stat6, genç yetenekleri koruyacak 6l6de 6đretmenlik mesleğine çekmelidir. 6zoğlu (2009) ise 6đretmenliđin stat6s6n6n devletin eğitim harcamaları, 6đretmen istihdam politikaları ve eğitim fak6ltesi mezunlarının durumu ile ilişkili olduğu d6ř6ncesindedir.



Şekil 4. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünün Belirleyici

Bu görüşler doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin statüsünün belirleyici unsurlarının genel olarak; nitelikli öğretmen eğitimi, mesleği tercih etme nedeni, mesleğe giriş şartları, öğretmen istihdamı, öğretmen yeterlikleri, mesleki gelişim olanakları, maaş, çalışma koşulları, mesleki etik davranışları, hakların korunması, medya, toplum tarafından verilen değer olduğu söylenebilir.

Bu belirleyicilerin, aslında bir mesleğin profesyonel olabilme koşullarını da açıkladığı görülmektedir. Bu durum, mesleki profesyonelliği artırmanın öğretmenlik mesleğinin yüksek statüye sahip olmasını sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğretmenlik mesleğinin statü düzeyi ile ilgili çeşitli kaygılar söz konusudur. Tarihsel olarak, öğretmenlerin statüsü ile ilgili kaygılar, ilk kez 1966'da Birleşmiş Milletler Eğitimsel, Bilimsel ve Kültürel Örgütü'nün (UNESCO) öğretmenlik mesleğinin durumu ile ilgili düzenlediği konferansın sonuçlarında gündeme getirilmiştir (UNESCO, 1966). Ardından öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olduğuna ve bunun nedenlerine ilişkin çeşitli sonuçlar elde eden birçok araştırma gerçekleştirilmiştir (Aydın, Demir ve Erdemli, 2015; Celep, 2004; Fwu ve Wang, 2002; Gök, 2003; Hoyle, 2001; Ingersoll,

2001; Karaman, Acer, Kılınç, Buluş ve Erdoğan, 2013; Ozankaya, 2002; Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013; Özpolat, 2002; Semerci, Semerci, Eliüşük ve Kartal, 2012; Smithers ve Robinson, 2004; Ünsal, Ağçam ve Korkmaz, 2017; Ünsal ve Bağçeci, 2016; Yurdakul ve diğerleri, 2016). Özellikle bazı ülkelerde öğretmenlerin statüsü konusundaki kaygı uzun süredir devam eden bir geçmişe sahiptir ve devletlerin bu konuda harekete geçmeye yönelik girişimleri söz konusudur. Bu doğrultuda son zamanlarda, öğretmenlik mesleğinin ‘statü ve işgücü piyasası rekabet edebilirliğini’ ilk politika çıkarımlarında birinci öncelik olarak belirleme ihtiyacı doğmuştur (OECD, 2005: 10). Bu tarihi ve uluslararası gelişmeler, öğretmen profesyonelliğinin öğretmenlerin statüleri açısından önemli olduğunu göstermektedir.

2.1.5. İş Memnuniyeti

Nitelikli eğitim, öğretmenlerin kendi çalışmaları hakkında nasıl hissettiklerine ve bununla ilgili olarak ne kadar memnun olduklarına bağlıdır. Öyle ki öğretmenin yetkinliği, etkinliği ve memnuniyeti sonucunda öğrenci başarısına ulaşılabilir (Dinham, 1995). Ostroff (1992) öğretmen memnuniyeti ile öğrenci kalitesinin göstergeleri arasında olumlu yönlü ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin işten memnun olmaları, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki bağ için de oldukça önemlidir, çünkü memnun öğretmenler, öğrencilerinin gelişimine yönelik zaman ve enerji harcama konusunda daha istekli olacaktır (Bogler, 2001). Bu nedenle araştırmacılar, öğretmenlerin iş memnuniyetinin artırılmasını önemli görmektedirler (Heller, Clay ve Perkins, 1993: 75).

İş memnuniyeti, insanların işleriyle ilgili vardıkları olumlu ya da olumsuz değerlendirme yargılarıdır (Weiss, 2002). Buna göre, öğretmenlerin iş memnuniyeti, öğretmenlerin çalışmalarına ya da öğretim görevlerine olan duygusal tepkileri olarak nitelendirilebilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Zembylas ve Papanastasiou, 2004). Öyleyse iş memnuniyeti, bireylerin iş rolleriyle olan duygusal ilişkilerini ifade eder ve birinin işinden neyi istediği ile neyin sunulduğu algısı arasındaki ilişkinin bir ürünüdür (Locke, 1969). Çevre, ihtiyaçlarının karşılanmasını kolaylaştırıyorsa, bireyler işlerinden memnun olmaktadır.

Öğretmenlerin iş memnuniyetleri çeşitli değişkenlerden etkilenebilmektedir. Dinham ve Scott (1998), iş memnuniyeti kaynaklarının öğretimin kendine özgü ödülleri, okula özgü faktörler ve okul temelli faktörler olmak üzere üç alana

ayrılabilceğini öne sürmektedirler. Öğretimin kendine özgü ödülleri, öğretmenlik için temel motivasyon (öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişmelerini görme) ve öğretmenler için temel bir memnuniyet kaynağıdır (Scott, Stone ve Dinham, 2001). Okula özgü faktörler arasında; sistem değişiklikleri, okulun dış değerlendirmesi, medyadaki öğretmenlerin olumsuz tasviri ve öğretme durumunun yetersizliği sayılabilir. Okul temelli faktörler ise meslektaşlar, ebeveynler ve yöneticiler ile ilişkilerin yanı sıra zaman baskısı, yıkıcı öğrenci davranışları ve okulda vurgulanan değerleri içerebilir.

Öğretmenlerin iş memnuniyeti konusundaki araştırmaların çoğu, memnun edici ve memnun edici olmayan faktörleri belirleyen Herzberg, Mausner ve Snyderman'ın (1959) öncü çalışmalarına dayanmaktadır (Akt. Dinham ve Scott, 1998). Bu iki faktörlü teoride memnun edici faktörler, daha yüksek düzeydeki ihtiyaçlarla, memnun edici olmayan faktörler ise daha düşük düzeydeki ihtiyaçlarla ilişkilendirilir. Daha yüksek düzeyli ihtiyaçlar yani memnun edici olanlar; başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk ve fırsatların artırılması gibi işin kendine özgü yönlerini temsil eder. Memnun edici olmayan faktörler ise; çalışma koşulları, denetim, çalışma politikası, maaş ve kişilerarası ilişkiler gibi dışsal durumlara karşılık gelir. Araştırmacılar, öğretmenlerin kendi gelişimleri, kişisel gelişimleri ve tanınma gibi öğretimin içsel yönlerine atıfta bulunan itici güçlerin iş memnuniyetlerini artırma eğiliminde olmasına rağmen, kötü çalışma koşulları gibi işin dışsal yönleriyle ilgili faktörlerin ise, öğretmenlerin memnuniyetsizliği ile sonuçlanma eğiliminde olduğunu belirtmektedirler (Graham ve Messner, 1998; Sergiovanni, 1967). Dolayısıyla içsel ve dışsal kontrol odalarının iş memnuniyeti ile ilişkili olduğu söylenebilir (O'Brien, 1984; Spector, 1982). Kontrol odağı, bireylerin yaşamlarını kontrol etme yeteneklerine ne ölçüde inandıklarını gösterir (Spector, 1982). "Dışsallar", yaşamlarının dış faktörler tarafından kontrol edildiğini algılar (Kyriacou ve Sutcliff, 1979); "içsaller" ise, yaşamlarının kendi eylemleri tarafından kontrol edildiğini öngörür (McKenna, 2000). Kontrol odağı ile iş memnuniyeti arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar, içsallerin dışsallardan daha yüksek düzeyde iş memnuniyeti yaşadıklarını gösteren bulgular ortaya koymuştur (O'Brien, 1983; Spector ve O'Connell, 1994). İçsallerin dışsallardan daha iyi performans gösterdikleri ve bunun sonucunda daha büyük ödüller ve iş memnuniyeti kazandıkları ileri sürülmüştür (Spector, 1982). Yani iş memnuniyeti artırma, içsel güçlendirme faktörleriyle daha etkili olabilir (Davis ve Wilson, 2000). Dolayısıyla öğretmenlerin işteki memnuniyet düzeyini arttırmak için, öğretmenlik mesleğinin tüm yönlerine,

özellikle de öğretme özelliklerini ifade eden faktörlere dikkat edilmesi gerektiği öne sürülmektedir.

İş memnuniyetini etkileyen faktörler genel olarak çevresel (işin kendisi veya çalışma ortamı), psikolojik (kişilik, davranış tutumu) veya demografik (yaş, cinsiyet) olarak sınıflandırılabilir. Bu faktörler birçok çalışmanın odağı olmuştur (Halpin, 2001; Ma ve MacMillan, 1999; Oshagbemi, 1998; Rhodes, 1983; Scott ve Dinham, 2003). Çevresel kısıtlamaların iş memnuniyeti üzerindeki etkisi büyük ilgi görmüştür. Çevresel kısıtlamalar, öğretmenlerle ilgili olmayıp fiziki yetersizliklerdir. Bununla birlikte, bu sistemik kısıtlamalar meslektaşlardan veya üstlerinden, karmaşık veya uygunsuz şirket politikalarından, eksik veya anlaşılmasız iş tanımlarından ve farklı yöneticilerden iş talepleri ile bilgi veya öneri almamayı içerir (Spector, 1982). En önemli olumlu çevresel faktörler, çalışma ortamı ve işin doğası ile ilgili olanlardır (Scott ve Dinham, 2003). Örneğin öğretmenlerin meslektaşlarından ve üstlerinden destek ve saygı görmeleri (Evans, 1997; Dinham ve Scott, 1998), öğrencilerle etkileşimleri (Shann, 1998) ve onların kazanımlarına katkıda bulunma yetenekleri (Schonfeld, 1990) iş memnuniyeti duygularını geliştirebilir. Öğretmenlerin, derslerin hazırlanması ve sunulması ile ilgili olarak önemli miktarda özerkliğe sahip olmaları da, memnuniyetleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir (Perie ve Baker, 1997).

İş memnuniyeti ile ilgili yapılan bazı çalışmalar, öğretmenlerin işlerinden diğer meslek gruplarından daha az memnun olduklarını göstermiştir (Gardner ve Oswald, 1999). Bu noktadan hareketle öğretmenlerin iş memnuniyetsizliklerinin sebeplerini belirlemek önemli görülmektedir. Araştırmalarda öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin düşük olmasının sebepleri birçok çevresel faktöre bağlanmıştır. Bunlar arasında; örgütsel değişimin doğası ve hızı (Dinham ve Scott, 2000), iş yükü, bürokrasinin ve kötü disiplinin artması ile ilgili endişeler (Moriarty, Edmonds, Blatchford ve Martin, 2001), liderlik ve yönetim tarzı (Schultz ve Teddlie, 1999), işle ilgili stres (Evans, 1997), öğretmenlik mesleğine verilen düşük değer (Halpin, 2001), artan sınıf mevcutları ve bazı öğrencilerin gösterdiği davranışsal zorluklar (Maclean, 1992) sayılabilir. Bu faktörlere yönelik iyileştirilmiş ortamların yaratılmasıyla daha yüksek iş memnuniyetinin sağlanması mümkün olabilir.

Öğretmenlerin işlerini yerine getirme eylemleri, iş memnuniyeti ile ilgili algılarını etkilemede oldukça önemlidir. Öğretmenler öğretmenlik mesleğini profesyonel bir meslek olarak algıladıkça ve yaşamlarının merkezine yerleştirdikçe, işlerinden de o kadar memnun olurlar. Dolayısıyla öğretmenlerin bu duygularını

geliştirmek için, mesleği profesyonelleştirmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Mesleki profesyonellik yoluyla, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili olumlu duyguları ve tutumları geliştirebilir ve desteklenebilir.

2.1.6. Öz Yeterlik

Kavramsal olarak öğretmen öz yeterliği, Bandura'nın (1995) sosyal bilişsel kuramından doğmuştur. Bandura (1997), algılanan öz yeterliği "insanların, yaşamlarını etkileyen olaylara yönelik performans üretme yetenekleri hakkındaki inançları" olarak tanımlamıştır. Bu tanım, bir kişinin belirli bir eylemde bulunabilme becerisine olan inancına işaret etmektedir. Dolayısıyla öz yeterlik yapısı, bireyin "muhtemel durumları yönetmek için gerekli eylem sürecini düzenleme ve yürütme" kabiliyetine olan inancını ifade eder (Bandura, 1997: 2). Engeller karşısında ve bireyin duygusal durumu ile uyum içinde; seçim, çaba ve ısrarı düzenleyen göreve özgü bir inançtır. Bu inançlar, insanların hislerini, düşüncelerini, motive olma durumlarını etkileyebilir. Güçlü yeterlik duygusu olan insanlar, kendilerine daha zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflere ulaşma çabalarını sürdürürler (Bandura, 1995, 1997). Bireyin başarılı davranışlarının ardında öz yeterlik inancı bulunmaktadır (Schunk ve Usher, 2011).

Öz yeterlik, öğretmenler açısından ele alındığında, öğretmenlerin öğrenci davranışları ve öğrenme çıktıları üzerinde değişiklik ve etki yaratabileceklerine inanmalarının derecesini ifade eder (Gibson ve Dembo, 1984). Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin sınıfları yönetme, öğrencileri meşgul etme ve etkili öğretim stratejileri kullanma yetenekleri hakkındaki inançları olarak betimlenebilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretme yetenekleri konusunda yüksek bir yeterlik inancına sahip olan öğretmenler, öğrencilerini motive edebilir ve öğrencilerin bilişsel gelişimlerini sağlayabilirler (Bandura, 1997). Öğrenmeye elverişli ortamlar yaratma görevi büyük ölçüde öğretmenlerin yeteneklerine ve öz yeterliklerine dayanmaktadır (Bandura, 1995: 19).

Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy (1998) çalışmaları, öğretmen öz yeterliğini ve bunun çok çeşitli öğretim ve öğrenme çıktıları ile ilişkisinin önemini ortaya koymaktadır. Bu çıktılar; öğretmenlerin sınıf davranışları, çaba ve hedef belirleme, yeni fikirlere açık olmaları ve yeni yöntemler deneme istekliliği, planlama ve örgütsel yeterlik, sebat etme, esneklik, bağlılık ve seçtikleri kariyerlerdeki uzun ömürlülük şeklinde sıralanabilir. Ayrıca çalışmalarda, öğretmen öz yeterliğinin öğrencinin

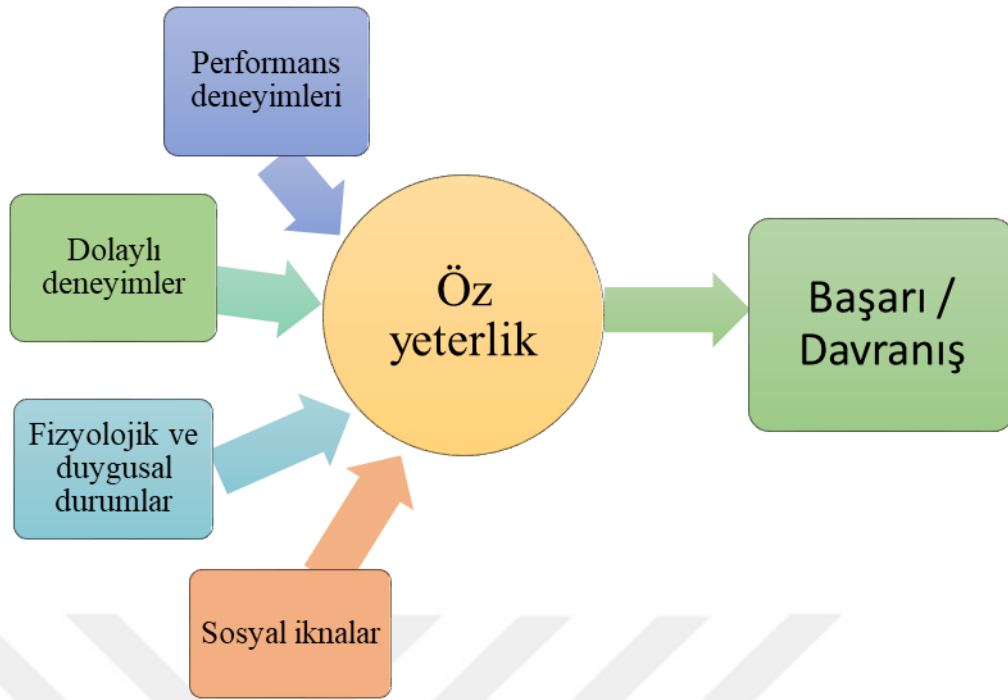
başarısını, tutumunu ve duygusal gelişimini etkilediği belirlenmiş ve örgütün sağlığı, okuldaki atmosfer, sınıf temelli karar verme ve öğrencinin öz yeterliği ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Diğer bazı araştırmalar da, öğretmen öz yeterliğinin, olumlu öğretim ve öğrenci öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir (Enochs, Scharmann ve Riggs, 1995; Gibson ve Dembo, 1984; Henson, Kogan ve Vacha-Haase 2001; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998; Woolfolk ve Hoy, 1990). Gibson ve Dembo (1984: 576), yüksek yeterliği olan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenim aktivitelerine katılmalarını daha iyi sağlayabildiklerini, izleme ve kontrol etmeye daha fazla zaman ayırabildiklerini; düşük yeterliği olan öğretmenlerin ise öğrenmede kalıcılığı sağlayamadıklarını ve öğrencilere olumsuz geribildirim verdiklerini tespit etmişlerdir. Öğretmenlere yönelik bazı diğer çalışmalar, öz yeterliği yüksek olanların öğrencilerine yaklaşımlarında daha insancıl olduklarını (Woolfolk ve Hoy, 1990), daha yüksek kalitede ders sunumu gerçekleştirdiklerini, öğrencilerde sorgulama becerileri geliştirdiklerini ve daha etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullandıklarını (Emmer ve Hickman, 1991) göstermektedir. Bu nedenle günümüzde öğretmen eğitimi ve eğitim etkinliği alanları, öğretmenlerin öz yeterliklerine daha fazla önem vermektedir (Klassen ve Tze, 2014; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bu artan ilgiyi açıklayabilecek birkaç faktörden söz edilebilir. Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin pedagojik uygulamaları ve eğitim kalitesi ile güçlü bir şekilde ilişkilidir (Holzberger, Philipp ve Kunter, 2013). Bu yeterlikleri öğretim uygulamaları ve her ikisi de temel eğitim sonuçları olan öğrenci başarısı ve motivasyonu ile ilişkilidir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Muijs ve Reynolds, 2002). Öz yeterliği yüksek olan öğretmenler daha yüksek iş memnuniyeti ve bağlılığı gösterirler ve yapının refahı için önemi belirtilen tükenmişlikten etkilenme olasılıkları daha düşüktür (Avanzi ve diğerleri, 2013; Chesnut ve Burley, 2015; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke ve Baumert, 2008; Mostafa ve Pál, 2018; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Ayrıca, yukarıda sunulan öğretmenlerin sınıf uygulamalarının gerçek göstergelerine ek olarak (yani belirli uygulamaların kullanım sıklığı ve çeşitli faaliyetlere harcanan zamanın yanı sıra), TALIS ile öğretmenlerin kendi öğretimlerinin kalitesine ilişkin algıları ortaya konulmuştur. Öğretmenlik uygulamalarının birkaç yönden oluştuğu görüşüne paralel olarak, TALIS, öğretmenin öz yeterliğini çok boyutlu olarak da değerlendirmektedir. TALIS, öğretmen öz yeterliliğinin sınıf yönetimi, öğretim uygulamaları ve öğrenci katılımı olmak üzere üç temel yönüne işaret etmektedir. Sınıf yönetiminde öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin düzenli bir öğrenme ortamı oluşturma ve bu nedenle yıkıcı öğrenci davranışlarını etkin

bir şekilde yönetme yetenekleri hakkındaki inançlarını ifade eder (Brouwers ve Tomic, 2000). Öğretmenin öğretmedeki öz yeterliği, öğretmenlerin çok çeşitli öğretim uygulamaları ve değerlendirme stratejileri kullanırken kendinden emin olup olmadıkları konusundaki inançlarıdır. Öğrencilerin katılımındaki öğretmen öz yeterliği ise, öğretmenlerin, öğrencilerine verebilecekleri duygusal ve bilişsel destek ve öğrencilerin öğrenmelerini motive etme yetenekleri hakkındaki inançlarıdır (OECD, 2014a: 182-185). Bu görüşlerden hareketle öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenlerin daha iyi organize oldukları, daha etkili planlama yaptıkları (Allinder, 1994) ve öğrenciler için de kendileri için de yüksek performans standartları belirleme olasılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir (Ross, 1995). Son olarak, araştırmalar öğretmen öz yeterliğinin genel okul etkinliği için önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Öğretmen öz yeterliğinin bir okulun iklimi ve mesleki kültürü ile eğitim etkinliği arasında önemli bir aracı faktör olabileceğine dair kanıtlar bulunmaktadır (Bobbett, 2001; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Guskey (1981) de örgütsel değişkenleri keşfetmenin (örneğin akran ilişkileri, işbirliği) öğretmenlerin öz yeterliklerini etkileyen bileşenlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olduğunu öne sürmektedir.

Doğası gereği öğretim, karmaşık, dinamik, doğrusal olmayan ve tanımlanmamış sorunları çözmeyi içerir. Öğretmen yeterliği de, büyük ölçüde öğretmenlerin görevlerini nasıl yerine getirdiklerine, nasıl stratejiler kullandıklarına, başarı performansını nasıl yükselttiklerine ve nihayetinde karşılaştıkları sorunları ve zorlukları nasıl çözdüklerine bağlıdır. Öğretmenlerin davranışlarında kritik bir bileşen olarak öz-yeterlik kavramında; öğretmenlerin davranışlarını düzenleme, öz yansıtma, öz düzenleme ve davranışlarını proaktif hale getirme becerileri vurgulanır. Kurum ve öğretmenin yeterlik inançları arasındaki ilişki, kişisel deneyim ve öğretmenin bu deneyimi yansıtma ve gelecekteki faaliyetleri hakkında kararlar alma becerisinde yatmaktadır. Öğretmen yeterliği, mevcut çevresel eğitim faktörlerinin birikimi ve kullanımı ve bu faktörlerin etrafındaki uyaranlara verilen cevaplar olarak belirtilebilir. Bu faktörler; öğretmen inançlarını ve bilgilerini, inisiyatiflere karşı tutumlarını ve okul programlarına katılımlarını içerir (Jenkins ve Agamba, 2013). Örneğin, öğretmen eğitimi ile ilgili araştırmalar, gelecekteki belirli davranışlarla ilgili olarak öz-yeterliğin artırılmasına yönelik müdahalelerin, bireylerin mesleklerinde bu davranışları sergileme olasılığını önemli ölçüde arttırdığını göstermiştir (Eden ve Kinnar, 1991). Öğretmenlerle yapılan araştırmalar, öz yeterliği yüksek olanların, daha alternatif öğretim yöntemleri keşfetme, daha iyi öğretim yöntemleri arama ve öğretim materyalleriyle daha kapsamlı deney

yapma eğiliminde olduğunu göstermiştir (Allinder, 1994). Araştırma aynı zamanda öz yeterlik inançlarının, öğretmenin stresli ve zorlu durumlara etkili bir şekilde cevap verebilme yeteneğini artırabileceğini göstermektedir. Başka bazı araştırmalar da, öğretmenlik yetenekleri hakkında güçlü ve olumlu yeterlik inançlarına sahip olan öğretmenlerin, risk alma ve yeni teknikler kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988). Öğretmenlerin zor stratejileri denemelerinin ve sürdürmelerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu (Haney, Czerniak ve Lumpe, 1996; Ross, 1992) düşünüldüğünde bu durum son derece önemli görülmektedir. Ayrıca bu bulgular, yüksek yeterlik inançlarına sahip bireylerin, stresli koşullar nedeniyle zorlandıklarını, ancak öz yeterliği düşük olanlara göre daha az tehdit altında bulduklarını gösteren araştırmalarla tutarlıdır (Jerusalem ve Mittag, 1995). Yeterlik inançlarının, bir bireyin belirli bir görevde ne kadar zorlanabileceğini ve ne kadar dayanabileceğini, engellerle karşı karşıya kaldıklarında ne kadar esnek olabileceğini ve belirli bir durumda yaşayacakları stres veya kaygı miktarını etkileyebileceğine dair göstergeler vardır (Bray-Clark ve Bates, 2003).

Bandura (1997), bir öğretmenin öz yeterlik inançlarını oluşturmada çeşitli kaynakların etkisinden bahsetmektedir. Bu kaynaklar; (a) yetenek ve çabanın niteliklerine dayanan doğrudan performans deneyimleri, (b) gözlemcinin modelle özdeşleşebilmesine dayanan dolaylı deneyimler, (c) uyarılma, endişe veya heyecan düzeyine dayalı fizyolojik ve duygusal durumlar ve (d) inandırıcılık, güvenilirlik ve ikna edicilik uzmanlığına dayanan sosyal iknaları içermektedir.



Şekil 5. Öz yeterlik kaynakları

Performans deneyimleri, belki de yeterlik inançlarının en etkili kaynağıdır, çünkü doğada deneyevidir ve geçmiş performans başarılarına (örneğin, eğitim ya da iş başında deneyimler) dayanır. Bu deneyimlerin değeri, benzer durumlarla karşı karşıya kaldıklarında, bireylerin mevcut deneyimleri ile ilgili yargılarının geçmiş deneyimlerine dayanmasıdır. Bu nedenle önceki deneyimler, mevcut zorluklar ve sıkıntılar karşısında olumlu yeterlik inançlarının oluşturulmasına ve güçlendirilmesine yardımcı olur. Daha az başarılı geçmiş performans deneyimleri, kişisel yetenek konusunda şüpheler yaratabilir ve mevcut yeteneklerine ilişkin inançlarını baltalayabilir (Bandura, 1997). Öğretmenler için doğrudan performans deneyimleri, öncelikle öğretmen eğitimleri sırasında gerçekleşir. Buradaki amaç, öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde, yeni öğretim teknikleri ve içeriği konusunda uzmanlaşmaları için yeterli fırsatları elde etmelerini sağlayacak eğitimi tasarlamak ve uygulamak olmalıdır. Yeterlik teorisi ve araştırmalar, bunu gerçekleştirmenin yeterlik inancı geliştirme açısından diğerlerine göre daha etkili olabileceğini göstermektedir. Çünkü eğitimde performans deneyimleri sağlama, hem öğrenmeyi hem de sonraki beceri uygulamalarını yapılandırmayı gerçekleştirmeye yarar. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları “uygulama” bileşeninin sınırlılıkları nedeniyle eleştirilmektedir (Garet, Birman, Porter, Desimone ve Herman, 1999). Yeterlik geliştirmeye odaklanma, bu bileşenin önemli ölçüde güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmen eğitiminin doğrudan performans

deneyimleri sağlamada kritik öneme sahip olduğu ve bu nedenle eğitim sırasında uygulamaların hem iyi planlanmış hem de zorlayıcı olması gerektiği vurgulanmaktadır (Bray-Clark ve Bates, 2003). Öğretmenler, öğrendiklerini eğitim sırasında kullanmaya zorlandıklarında (ancak yine de başarılı bir şekilde yapabilirler), daha güçlü yeterlik inançları geliştirmeleri muhtemeldir ve bu öğrendiklerini gerçek sınıfa döndüklerinde kullanma olasılıkları daha yüksektir (Schmidt ve Bjork, 1992). Ayrıca, görev çeşitliliği ve sıralaması, öğretmenlerin yeni becerileri hemen kullanmaya zorlandıkları eğitim ortamlarında önemli unsurlar olacaktır. Görevlerin yerine getirilme sırasına göre değiştirmek ve bu görevin varyasyonlarını (örneğin, biçim veya bağlam) artırmak, öğrenmeyi derinleştiren (bu varyasyonlara ilişkin artan bilgi işlem gereksinimleri sayesinde) kasıtlı zorluklar yaratabilir ve görevle ilgili öz yeterliği teşvik edebilir (Bray-Clark ve Bates, 2003). Bunlar gibi öneriler, genellikle etkili öğretmen eğitiminin temel gereklilikleri olan; öğrenenlerin akranlar ve öğretmenlerle etkileşime girerek öğrenme sürecine aktif katılımı, öğrenmeyi geçmiş ve şimdiki deneyimlerle birleştirmeleri ve yeni öğrenmelerinin aktif uygulanması ile uyumludur (Sileo, Prater, Luckner, Rhine ve Rude, 1998).

İkinci öz yeterlik inancı kaynağı olan *dolaylı deneyim*, öğretmen eğitiminin tasarımı için çeşitli seçenekler önermektedir. Dolaylı deneyim, bireyin yeterlik inançlarının, ihtiyaçları ve yetenekleriyle uyumlu olduğunu algıladıkları bir faaliyete dahil olan önemli bir modelin gözlemlenmesiyle (rol model alma) geliştirilebileceği fikrine önem verir. Bu nedenle, birinin dolaylı deneyimlerinin bir kısmı diğer bireylerle yapılan sosyal karşılaştırmaları içermektedir. Bu karşılaştırmalar, yeterlik algılarının geliştirilmesinde yararlı olan güçlü referanslar sağlar (Schunk, 1983). Bu durum, yeterlik odaklı öğretmen eğitiminin (hizmet öncesi ve hizmet içi), öğretmenlere diğer öğretmenleri başarılı bir şekilde gözleme ve benimsemeleri beklenen öğretim davranışlarında bulunma konusunda başarılı olmalarını sağlamak için fırsatlar sağlayan faaliyetleri içermesi gerektiğini göstermektedir. Öncelikle bu önemlidir, çünkü pozitif ve negatif performans bilgilerinin bilişsel olarak işlenmesi (yani hem başarıyı hem de başarısızlığı gözlemlemek), bireyin analiz yapma ve kendi kendini düzelten davranış modellerine katılma yeteneğini artırır. Ayrıca son zamanlarda, küçük grup etkileşiminin özelliklerini öğrenme sürecine fayda sağlayacak şekillerde çeken işbirlikçi eğitim tekniklerine odaklanması, akran etkileşimi yoluyla öğrenmenin önemine işaret etmektedir. Akran etkileşimi yoluyla öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmaya yönelik düzenlenen eğitim programlarının doğrudan performansa dayalı deneyimlerin yerini

alabilecek dolaylı öğrenme fırsatları sağlayacağı belirtilmektedir (Shute, Gawlick ve Gluck, 1998). Bu yaklaşımlar, sadece potansiyel olarak önemli bir öz yeterlik kaynağını arttırma yolunu değil, aynı zamanda öğretmen eğitiminin etkililiğini arttırılabilecek bir yolu da temsil eder. Öyle ki, bu tür tekniklerin öğretim zamanını ve kaynaklarını yarıya kadar azaltabileceğine dair kanıtlar bulunmaktadır (Shebilske, Regian, Arthur ve Jordan, 1992).

Bu kaynakların her ikisi de yeterlik inançlarının geliştirilmesinde temel öneme sahiptir. İlki, ilgili performans deneyimleri, yani sonraki performansı etkileyebilecek “doğrulayıcı davranışsal kanıtlar” sağlar ve ikincisi de davranışsal geri bildirim bilissel olarak işlenmesi ile gerçekleşir (Lindsley, Brass ve Thomas, 1995). Dolayısıyla bu kaynaklarla; anlaşılır, etkili ve net geribildirim ile birleştirilen gerçekçi deneyimlere vurgu yapılır.

Her ne kadar doğrudan ve dolaylı deneyimlerden daha az sağlam bir yeterlik inancı kaynağı olsa da, *sosyal ikna* da öğretmenlerin yeterlik inançlarını geliştirmek için potansiyel olarak değerli bir aracı temsil eder. Buradaki düşünce, saygın ya da etkili sözlü yargıların iletilmesinin, bireyin öz yeterlik inançlarını etkileyebileceğidir. Bu tür bir iletişim, kendi inançlarını güçlendirmek adına yüzeysel, boş bir övgüyle karıştırılmamalıdır. Örneğin Bandura (1995), yapay övgü kullanımına karşı uyarır ve yalnızca içten ve geçerli sözlü değerlendirmeleri savunur. Aslında, öz yeterlik inançlarını olumsuz değerlendirmeler yoluyla zayıflatmak, genellikle olumlu teşvik yoluyla bu inançları güçlendirmekten daha kolaydır. Böylece sosyal/sözlü ikna, bireyin olumsuz yönde değerlendirilen öz yeterlik inançlarını, daha iyi hale getirecek şekilde değiştirebilir (Bandura, 1997). Olumlu yeterlik inançlarının oluşturulmasında bir kaynak olarak sosyal ikna, öğretmenlerin informal öğrenme türlerinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin, öğretmenlere yönelik işbirlikçi planlama oturumları, takım toplantıları, akran gözlemleri, mentorluk ilişkileri ve diğer planlanmamış kolektif karşılaşmalara ilişkin sözlü destek ve cesaretlendirmeler almak olumlu yeterlik oluşturabilecek türden değerli yollar sağlar (Bray-Clark ve Bates, 2003). Yüksek beklentiler belirleyerek öğretmenleri cesaretlendirme ve yararlı ortak bir kültürü teşvik etme, bir öğretmenin yeterlik inançlarını şekillendirme konusunda olumlu durumlar ortaya çıkarabilir.

Öz yeterlik inançları fizyolojik durumlarla iç içe olduğundan (her biri birbirine oldukça bağımlıdır), kaygı, stres ve yorgunluk gibi *fizyolojik durumlar* diğer bir önemli yeterlik inancı kaynağıdır. Örneğin, bir göreve verilen güçlü duygusal tepkiler, beklenen

başarı veya başarısızlık hakkında ipuçları sağlar (Pajares, 1996). Öğretmenlere tehdit edici olmayan ve işbirliğine dayalı güvenli bir ortam sağlamak önemlidir. Başarı için fırsat sağlayan risksiz ve destekleyici bu ortamda öğretmenler birbirleriyle ve yöneticileri ile etkileşimde bulunurlar. Meslektaşlar, çalışanlar ve yöneticiler olumlu ve zorlayıcı geri bildirimler yapmaktan daha fazlasını yaparak başarı getiren öğrenme ve uygulama etkinliklerini yapılandırmaya çalışırlar. Öğretmenlerin bu tür bir ortamdaki deneyimleri, mesleki bilgi ve becerilerini geliştireceğinden öz yeterlik inançları da artmış olacaktır.

Bu düşünceler ışığında, öğretmenlerin yeterlik inançlarını geliştirmek için fırsatlar sunan öğretmen profesyonelliğinin belirleyici unsurlarının önemi ortaya çıkmaktadır. Öyle ki öğretmenlerin mesleki bilgileri, mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları, meslektaşları ile olan işbirlikleri, mesleki etik davranışları ve özerklikleri arttıkça öz yeterlik inançlarında da olumlu yönde değişiklik olacağı belirtilebilir. Bir bakış açısına göre, mesleki bilgi ve mesleki gelişim gibi unsurların niteliği, olumlu yeterlik inançlarını teşvik edebilecek öğretmen eğitimi ile de ilişkilidir. Sonuç olarak öğretmenlerin profesyonelliğinin gelişimine yönelik çabaların, öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu da düşünülen öz yeterlik inançlarını güçlendireceği söylenebilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, güncellik sırasına göre mesleki profesyonellik konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ve araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Konuyla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalardan ulaşılabilenlerin özetlenmiş haline aşağıda yer verilmiştir.

Bozbayındır (2019) çalışmasında öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumlu ve olumsuz etkileyen olay ve durumları incelemiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi yoluyla elde edilen veriler betimsel, içerik ve frekans analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; eğitimin kaliteli olması, öğretmenin mesleki ilke ve değerlere uygun davranması, aile ve öğrencilerin olumlu görüşleri öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırmada öğretmenlik mesleğinin maddi getirisinin az olması, özlük haklarının yetersizliği ve olumsuz medya yayınları ise statüyü olumsuz etkileyen durumlar olarak bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmen mesleğinin statüsünü güçlendirmek için; mesleğin sosyo-ekonomik yönünü geliştirme, eğitim politikalarında iyileştirme, nitelikli öğretmen yetiştirme, mesleğin toplumsal değerini artırıcı çalışmalar yapma ve özlük haklarında iyileştirmeler yapma önerilerinde bulunulmuştur.

Çetin ve Özalp (2019) çalışmalarında meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada profesyonel öğretmenlerin etkinlikler üreten, öğretmenlik eğitime sahip, öz denetimli ve özerk bireyler olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra çalışmada “toplumdaki saygınlık algısı, öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir iş olarak algılanması, öğretmenlerin işini önemsememesi, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin düşük olması, öğretmenlerin değişime ayak uyduramaması ve alan bilgisi eksikliğinin” öğretmen profesyonelliğine ilişkin ortaya çıkan olumsuz algılar olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada, “öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek bir iş olarak algılanmasının” öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesini engellediği şeklinde düşünüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir, Demirkol ve Polat (2019) çalışmalarında öğretmen görüşlerine göre öğretmen profesyonelliğini incelemiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın bulguları, mesleki ve kişisel gelişim seviyeleri yeterli olan öğretmenlerin; lisansüstü eğitim aldıklarını, kitap okuduklarını ve yenilikleri takip ettiklerini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin teşvik ve motive edilmelerinin gelişimlerini ilerlettiği sonucuna ulaşılmıştır. Gelişimlerini engelleyen unsurların, okul yönetimi, ebeveynler ve öğrenci kaynaklı olduğu tespit edilmiştir.

Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018) öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel modelde tasarlanan araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma bulguları, mesleki gelişime yönelik tutumun mesleki profesyonelliği açıklamada önemli bir unsur olduğunu göstermiştir.

Ünsal (2018) çalışmasında, uzman ve öğretmen görüşleri doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olmasının nedenlerini ve statüyü artırmaya yönelik çözüm önerilerinin neler olduğunu incelemiştir. Nitel araştırma desenlerinden

olgubilim deseninin kullanıldığı çalışmada öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olmasının nedenleri, balık kılçığı diyagramı kullanılarak ve pareto analizi yapılarak belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak mesleğin statüsünü artırmaya yönelik çözüm önerileri ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada “öğretmen yetiştiren kurumlar, çalışma koşulları, ekonomik durumlar, medya, toplum, öğretmen niteliği, alt üst yöneticiler ve eğitim politikalarının” öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olmasının nedenleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cansoy ve Parlar (2017) öğretmen profesyonelizmi ile okul gelişimi arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çeşitli okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin katıldığı araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin profesyonellik algılarının yüksek, okul gelişimine yönelik algılarının ise orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Araştırmada profesyonelizmin “kuruma katkı”, “duygusal emek” ve “kişisel gelişim” unsurları ile okul gelişimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öğretmen profesyonelizmi kapsamında kuruma katkının, okul gelişimini açıklamada önemli bir unsur olduğu saptanmıştır.

Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017)'in tarama modelinde desenlenen araştırmalarının amacı, öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermiştir. Araştırmada öğretmenlerin en fazla öğretme süreci, en az ise mesleki gelişim özerkliği davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler orta düzeyde iş doyumuna sahiptirler. Araştırmada öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki iletişim ve mesleki gelişim özerkliklerinin, öğretmenlerin iş doyumlarının önemli yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Hoşgörür (2017) araştırmasında, “öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişkiyi” belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın bulguları, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin yüksek olduğunu ve mesleki profesyonellik kapsamında en fazla mesleki duyarlılık sergilediklerini göstermiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin profesyonellikleri cinsiyetlerine, görev yaptıkları okul türüne ve kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygılarının orta düzeyin üzerinde olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin, saygınlıklarını yitirme kaygıları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte mesleki profesyonellik kapsamındaki kişisel gelişim ve duygusal emek unsurlarının, öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygılarını yordadığı tespit edilmiştir.

Yirci (2017)'nin araştırmasının amacı öğretmen görüşlerine göre öğretmen profesyonelliğinin önündeki engelleri belirlemek ve bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik öneriler geliştirmektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler üzerinde betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında MEB'in uygulamalarının, ekonomik durumların ve okulun fiziki şartlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen durumlar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kendilerinin de, kişisel gelişimleri önündeki en büyük engel olduğu tespit edilmiştir. Bu engellerin kaldırılmasına yönelik mevcut süre gelen durumun değiştirilmesi ve daha etkili hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılması önerilerinde bulunulmuştur. Bunlarla birlikte öğretmenler için kariyer planlamasının gelişimleri için motivasyon kaynağı olacağı değerlendirilmesinde bulunulmuştur.

Karaca ve Uras Başer (2016)'in çalışmalarında "ilk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi" incelenmiştir. Tarama modelinin benimsendiği araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin görevlerini yaptıkları okulların bürokratikleşme düzeyinin ve profesyonellik algılarının yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin algıları doğrultusunda, okulların bürokratikleşme düzeyinin, profesyonelliklerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nartgun, Ekinci, Tukul ve Limon (2016)'un çalışmalarının amacı öğretmenlerin işkoliklik ve mesleki profesyonellik hakkındaki görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak İşkoliklik ve Mesleki Profesyonellik ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki profesyonellik hakkındaki görüşlerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. "Profesyonel farkındalık" ve "duygusal emek" alt ölçeklerine ilişkin puanlar en yüksek olmakla birlikte, "kişisel gelişim" ve "kuruma katkı" alt boyutu için puanlar en düşük düzeydedir. Öte yandan, işkoliklik ve alt boyutları için ortalama puanın katılıyorum düzeyinde olduğu bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini işkolik olarak algıladıkları şeklinde yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, işkoliklik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin daha yüksek olacağı belirtilmiştir. Bu bağlamda çalışmada, öğretmenlerin

kendilerini geliştirmeleri için fırsatların oluşturulması ve motivasyonlarının artırılması önerilerinde bulunulmuştur.

Aydın ve diğerleri, (2015) çalışmalarında, ilköğretim okullarında özellikle sosyal statünün farklı düzeylerinde çalışan farklı kuşaklardan (X-Y) öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Nitel araştırma yönteminin fenomenolojik deseni tasarlanan çalışmaya ilköğretim okullarında çalışan, 10'u X kuşağı ve 10'u Y kuşağından olmak üzere 20 öğretmen katılmıştır. Toplanan görüşme verileri içerik analizi tabii tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmenler öğretmenlik mesleğini diğer mesleklere ve önceki yıllara kıyasla daha düşük statülü olarak görmektedir. Öğretmenler bu tutumun nedenlerinin yeni üst yönetim politikaları ve düşük ücret olduğunu belirtmektedirler. Sonuç olarak araştırma, öğretmenlerin diğer mesleklerle karşılaştırıldığında düşük statüde algılandığını ve bu durumun öğretmenlerin görevlerini yerine getirme yeteneklerini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

Çelik ve Yılmaz (2015) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Tarama modelinde tasarlanan araştırmanın bulgularına göre; öğretmenler orta düzeyde profesyonellik algısına sahipken düşük düzeyde tükenmişlik algısına sahiptir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissini nadiren yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığı, kişisel başarısızlık hislerinin ise arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Altınkurt (2015) “öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişkiyi” belirlemek amacıyla, tarama modelinde yaptıkları araştırmanın sonuçlarında, öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve iş-aile çatışması düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik ile iş yaşam dengeleri arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda “mesleki profesyonelliği yüksek öğretmenlerin iş-yaşam dengesini daha iyi kurdukları” çıkarımında bulunulmuştur.

Altınkurt ve Yılmaz (2014), öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarının bulgularına göre öğretmenlerin, profesyonellik algıları ve iş doyumları orta düzeydedir. Araştırmada öğretmenlerin kuruma katkıları, kişisel gelişimleri ve mesleki duyarlılıkları ile iş doyumları arasında düşük düzeyde, aynı yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca

öğretmenlerin duygusal emeklerinin artmasıyla mesleki profesyonelliklerinin de artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Uzun, Paliç ve Akdeniz (2013)'in çalışmalarının amacı, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin profesyonelliğe ilişkin algılarının belirlemesidir. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin katıldığı çalışmada “öğretmenlerin çoğunun kendilerini profesyonel bir öğretmen olarak algılamadıkları ve profesyonelliğin zamanla oluşabileceği şeklinde bir düşünceyi benimsedikleri” belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, hizmet içi eğitim fırsatlarını artırmanın öğretmen profesyonelliğini artıracacağı görüşündedirler. Araştırma bulguları, Fen ve Teknoloji öğretim programındaki teknolojinin kullanımına ilişkin hedefler ile öğretmenlerin profesyonellik algılarının beklenildiği şekilde örtüşmediğini göstermektedir. Çalışmanın sonuçları ışığında, “öğretmen yetiştirme programlarının ve hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi” gerektiği önerilmektedir.

Cerit (2012) çalışmasında okulların bürokratik yapısı ile öğretmen profesyonelizmi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak Etkili Okul Yapısı Ölçeği ve Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları etkili bürokratik okul yapısının artmasıyla öğretmen profesyonelizminin de artacağını göstermiştir. Ayrıca araştırmada etkili bürokratik okul yapısının öğretmen profesyonelizminin önemli bir açıklayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Bayhan (2011) araştırmasında nicel ve nitel yöntemler kullanarak öğretmenlerin profesyonelliğinde etkili aktörler konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemiştir. Buna göre öğretmenler, mesleki profesyonelliklerinde “kendilerinin, okul yönetiminin, bakanlığın ve eğitim fakültelerinin” etkili olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerinin, okul yöneticilerinin, Bakanlığın ve eğitim fakültelerinin bu konudaki farkındalıklarının artırılması yönünde önerilerde bulunulmuştur. Araştırma bulguları, ülkemizde öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşme konusunda eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının yüksek olduğu tespit edilmişse de bu düzeyin daha çok sınıf ve öğrenci ile ilgili durumlar için geçerli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları, mesleki özerkliğin öğretmen profesyonelliğinde önemli bir unsur olduğunu göstermiştir. Bunlarla birlikte araştırmada öğretmenlerin kişisel gelişim ve kuruma katkı düzeylerinin diğer boyutlara göre düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve mesleki gelişim konusundaki farkındalıklarının da artırılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Telef (2011) araştırmasında “öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi” incelemiştir. Araştırmaya 349 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumları ve yaşam doyumları ile pozitif yönde, tükenmişlikleri ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin öz-yeterliklerinin, iş doyumlarının, yaşam doyumlarının ve tükenmişliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Konuyla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, ülkemizdeki çalışmalarda öğretmen profesyonelliği konusuna genel olarak 2000’li yıllardan sonra ağırlık verildiği görülmektedir. Çalışmalarda öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri belirlenmiş ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalara da rastlanmıştır. Bu ilişkinin incelendiği araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ilişkili olduğu değişkenler içinde en fazla iş memnuniyetine yoğunlaşıldığı görülmüştür. Yapılan bazı çalışmaların sonuçları doğrultusunda öğretmen profesyonelliğini destekleyici girişim ve politikaların artırılması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Konuyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalardan ulaşılabilenlerin özetlenmiş haline aşağıda yer verilmiştir.

Perera, Granziera ve McIlveen (2018) öğretmenlerin kişilik profillerini incelemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin kişilik profillerine göre iş katılımı, iş memnuniyeti ve öz-yeterlik değişkenlerindeki farklılaşma durumu da araştırılmıştır. Analizler, öğretmen kişiliğinin dört farklı profilini (katı, sıradan, iyi ayarlanmış ve dikkat çekici) ortaya koymuştur. Bulgular, öğretmenlerin profillerine göre öz-yeterlik, iş katılımı ve iş memnuniyetlerinin anlamlı ölçüde farklılaştığını göstermiştir. Genel olarak, “iyi ayarlanmış” öğretmenler sonuçlarda en yüksek seviyeleri bildirmişlerdir. “Dikkat çekici” öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Eşit derecede dikkat çekici, sıradan ve katı öğretmenler, sekiz sonucun yedisinde önemli ölçüde farklılık göstermemiştir; bu profillerde sadece iş memnuniyeti önemli ölçüde farklılık gösterirken, sıradan öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin önemli ölçüde düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma, öğretimin etkililiği için kişilik,

iş katılımı, iş memnuniyeti ve öz-yeterlik değişkenlerinin sürekli etkileşimlerinin dikkate alınması gerektiğini gösteren yeni kanıtlar sunmaktadır.

Wang, Lai ve Lo (2014) Çin’de ücretlendirme ve performans ilişkilendirilerek öğretmenlerin ücretlerinde 2009 yılında gerçekleştirilen bir reformu incelemiştir. Bu reformun amacı, öğretmenleri daha çalışkan ve yaratıcı hale getirmek ve farklı okullardaki öğretmenler arasındaki ücret eşitsizliğini ortadan kaldırarak eğitim kalitesini artırmaktır. Araştırma bulguları, reformun farklı okullarda çalışan öğretmenler arasındaki eşitsizlik sorununu çözdüğünü ancak aynı okullardaki öğretmenler arasında yeni bir eşitsizlik yarattığını göstermektedir. Ayrıca, çoğunlukla öğrenci test puanları gibi nicel verilere dayanan performans değerlendirmeleri, öğretmenlerin çalışmalarını resmileştirmesine ve “uyumlu profesyonellik” yaklaşımını benimsemelerine neden olmuştur. Öğretmenlerin iş yükleri artmıştır ve yalnızca iyi performans gösteren öğretmenlere mesleki gelişim ve ücretlendirme için fırsatlar verilmiştir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular, eğitimin kalitesini artırma hedefine ulaşmak için öğretime ve öğretmenlerin özerkliğine odaklanmanın gerekli olduğunu göstermektedir.

Lynch, Hennessy ve Gleeson (2013)’ün çalışmaları, İrlanda’da deneyimli ve başarılı öğretmenlerin profesyonelliğini akredite etmeye yarayacak sözleşmeli öğretmen girişiminin geliştirilmesine yönelik bir argüman sunar. Çalışmada İrlanda ve uluslararası araştırmalardan elde edilen bulgulara dayanılarak, öğretmenlik mesleğinin mevcut durumu incelenmiştir. Başarılı öğretmenlerin akreditasyonunu çevreleyen konular, bir dizi sözleşmeli öğretmen girişiminin incelenmesiyle ele alınmıştır. Son olarak, İrlanda’da öğretmen profesyonelliğini akredite etmenin olası fırsatları ve zorlukları, öğretmen eğitiminin sürekliliği ve İrlanda Eğitim Konseyi tarafından sunulan son gelişmelere atıfta bulunularak tartışılmıştır.

Tan ve Tee Ng (2012)’nin çalışmalarının amacı Kamboçya’da öğretmen profesyonelliğinin gelişimini ve bu alandaki sorunları ve zorlukları incelemektir. Kamboçya’da öğretmen profesyonelliğinin gelişiminin tartışmasını çerçevelemek için Hargreaves’in dört boyutlu öğretmen profesyonelliği modeli kullanılmıştır. Kamboçya hükümetinin, öğretmenleri program ve pedagojik gelişmeler açısından özerk profesyoneller olmaları için geliştirmeyi amaçladığı belirtilmektedir. Araştırma bulguları, Kamboçyalı öğretmenlerin hem meslek öncesi hem de özerk profesyonellerin özelliklerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Kamboçya’da öğretmen yetersizliği, öğretmenler için yetersiz eğitim ve teşvikler ve düşük öğretmen morali gibi sorunlar Brezilya, Vietnam ve Hindistan ve Kenya’da da belirgindir. Kamboçya’da ve diğer

gelişmekte olan ülkelerde öğretmen eğitiminde ve mesleki gelişmelerinde yapısal, akademik ve teknik gelişmelerin ötesine geçme ihtiyacı söz konusudur. Bu çalışma, öğretmenlerin, meslektaşları profesyonel olduklarında teori ve pratik arasında daha fazla uyum olacağını savunmaktadır. Bu yönüyle araştırma sonuçları Kamboçyalı öğretmenlerin, bir güven ve hesap verebilirlik kültürü içinde daha fazla öğretmen işbirliğine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Hildebrandt ve Eom (2011), profesyonelleşmede ulusal bir meslek standardı elde etmiş öğretmenlerin motivasyon faktörlerini incelemiştir. Veriler, iki bölümlü, web tabanlı bir anket kullanarak ABD'deki öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenin sertifikasyon sırasındaki yaşına bağlı olarak finansal kazanım ve dışsal motivasyonlarındaki farklılıkları ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, farklı teşviklerden hareketle farklı yaşlarda öğretmenlere öğretmen profesyonelliği için çeşitli motivasyonları ortaya koymaktadır.

Tschannen-Moran (2009) araştırmasını ortaokul öğretmenleri üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmen profesyonellik düzeyinin sadece okul liderlerinin mesleki yönlendirmeleri ile değil aynı zamanda okula güven ile de ilgili olduğunu göstermiştir. Meslektaşlarının profesyonelliklerine ilişkin algılarının, yöneticilerin mesleki yönlendirmeleri ve müdüre güveni ile de güçlü bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak idari otoritelerin mesleki yönlendirmelerinin, öğretmenlerin çalışmalarının takdir edilmesinin ve okul liderleri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında güçlü güvene yol açan uygulamaların benimsenmesinin okulda öğretmen profesyonelliğini artırıcı unsurlar olduğu belirtilmiştir.

Lai ve Lo (2007) Hong Kong ve Şangay'daki eğitim reformu uygulamalarını inceledikleri araştırmalarında, Hong Kong öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenmesi için faydalı olduğunu düşündükleri politikaları yalnızca benimseme eğiliminde olduklarını, Şangay öğretmenlerinin ise devletin gereksinimlerine daha fazla uyma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada, Hong Kong'daki öğretmenlerin çalışmalarının yoğunlaşması konusundaki sıkıntılarını çoğunlukla dile getirdikleri, Şangay'daki öğretmenlerin ise devlet inisiyatifleri üzerindeki anlaşmazlıklarını nadiren ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen profesyonelliğinin anlamına ilişkin yorum geliştirmede Hong Kong'daki öğretmenler, Şangay'daki meslektaşlarından daha başarılı olmuşlardır. Bununla birlikte, Hong Kong'daki öğretmenlerin çalışmaları hala gelişmekte olan okul tarafından, Şangay öğretmenlerinin çalışmaları ise devlet tarafından izlenmektedir. Her iki toplumda da öğretmenlerin çalışmaları 'sınırlı

profesyonellik' olarak yorumlanmıştır. Ayrıca, iki toplumun her ikisinde de öğretmenlerin profesyonelliklerine dair farkındalıkları nispeten zayıf bulunmuştur. Bu alanda daha fazla yetkilendirmeye ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Crossman ve Harris (2006) tarafından düşük iş memnuniyeti, İngiltere'de mevcut öğretim krizinin olası bir nedeni olarak belirtilmiştir. Araştırmalarında, farklı okul türlerinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerini incelemişlerdir. Bulgular, okul türüne göre öğretmenlerin genel iş memnuniyeti puanlarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bağımsız ve özel olarak yönetilen okullardaki öğretmenlerin en yüksek memnuniyet düzeyine, vakıf okullarındaki öğretmenlerin ise en düşük düzeylere sahip oldukları belirlenmiştir. Veriler yaş, cinsiyet ve hizmet süresine göre de analiz edilmiş ve memnuniyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tichenor ve Tichenor (2005) çalışmalarında bir profesyonel olmanın ve eğitim alanında profesyonellik sergilemenin ne demek olduğunu incelemişlerdir. Uygulamada ne anlama geldiğini keşfetmek için öğretmen profesyonelliğinin teorik tanımlarının ötesine geçilmiştir. Özellikle, öğretmen adaylarının profesyonel öğretmenlerin temel özelliklerinin neler olduğu ve ideal öğretmenlerin profesyonelliğin hangi yönlerini sergiledikleri ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu araştırmadaki öğretmenlere göre, profesyonellik birçok yönden sergilenmekte ve hem tutum hem de davranışları kapsamaktadır.

Bray-Clark ve Bates (2003) mesleki gelişimin öğretmen ve öğrenci başarısındaki rolünü incelemişlerdir. Araştırmaları, mesleki gelişimin öğretmen davranışları ve öğrenci sonuçlarıyla tutarlı bir şekilde ilişkili önemli bir değişken olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yüksek performanslı mesleki gelişim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okulların, beceri geliştirmeyi ve yeterlik inançlarını destekleyen ve güçlendiren bir yapıda olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda çalışmada, öğretmenler için mesleki gelişim çerçevesinin, öğretmen yeterliğini arttırmayı ve öğrenci sonuçlarını geliştirmeyi amaçlayan şekilde oluşturulması gerektiği önerilmiştir.

Bogler (2001) çalışmasında, müdürlerin liderlik tarzı (dönüşümsel veya işlemsel), müdürlerin karar verme stratejisi (otokratik ve katılımcı) ve öğretmenlerin mesleki algılarının öğretmenlerin iş memnuniyetleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Daha spesifik olarak araştırmada, öğretmenlerin iş memnuniyetlerindeki farklılaşmanın ne kadarının, müdürlerinin liderlik tarzı ve karar verme stratejisi hakkındaki algılarına kıyasla öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algılarına atfedilebileceği bulunmaya

çalışılmıştır. Araştırmaya İsrail okullarındaki öğretmenler katılmıştır. Öğretmenlerin iş memnuniyetlerini dışsal değişkenler ile açıklamak için yol analizi kullanılmıştır. En göze çarpan bulgu, öğretmenlerin mesleki algılarının memnuniyetlerini güçlü bir şekilde etkilediğidir. Ayrıca müdürlerin dönüşümcü liderliği, öğretmenlerin mesleki algıları yoluyla hem doğrudan hem de dolaylı olarak memnuniyetlerini etkilemektedir. Çalışmanın sonuçları, hükümet düzeyindeki politika yapıcıların yanı sıra denetçiler ve müdürler ile ilgili olarak tartışılmıştır.

Cheng (1996) tarafından okuldaki öğretmen profesyonelliği ile eğitim süreci ve çıktıları arasındaki ilişki, meslektaşlarının iş tutum ve duygularının öğretme ve okul örgüt faktörü ile ilişkisi araştırılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin okul düzeyindeki profesyonelliklerinin öğrencilerin duygusal eğitim çıktılarıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Sınıf yönetiminde, profesyonelliği yüksek olan öğretmenler, öğrenciler tarafından algılandığı gibi daha profesyonel güç kullanma eğilimindedirler. Yüksek profesyonellik okullarındaki öğretmenler daha olumlu iş tutumları ve hislere sahiptirler. Ayrıca profesyonellik, okulun resmileştirilmesi ve müdürün liderliğine yönelik tüm önlemleriyle güçlü bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, yapılan çoklu regresyon analizi, müdürün liderliğinin, öğretmenlerin ayrılmasının ve okulun resmileştirilmesinin, okul düzeyinde profesyonelliğin en güçlü öngörücüleri olduğunu göstermiştir. Yüksek ve düşük profesyonellikli okulların profilleri, öğrencilerin eğitim sonuçları, sınıf yönetimi, öğretmenlerin iş tutumları ve duyguları ve okulun örgütsel faktörleri bakımından farklılık göstermiştir. Bulgular, öğretmenlerin profesyonelliğinin öğretimin profesyonelleşmesinde ve eğitim kalitesinin artırılmasındaki önemini kuvvetle desteklemektedir.

Toh ve diğerleri (1996), çalışmalarında; akademik nitelikler, mesleki eğitim, öğretim deneyimi ve mesleki gelişim olmak üzere dört faktörün öğretmen profesyonelliğini nasıl etkilediğini incelemektedirler. Araştırmaya Singapur'daki lise öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada, konuların akademik niteliklerinin ve öğretme deneyimlerinin öğretmen profesyonelliği ile ilişkili olmadığı, değişken olarak mesleki gelişimin ise öğretmen profesyonelliğini etkilediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, yüksek mesleki eğitime sahip öğretmenlerin, öğretmen profesyonelliği düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve mesleki eğitimlerine yönelik ve aynı zamanda profesyonelliklerini artırıcı önerilerde bulunulmuştur. Kurumların, öğretmen profesyonelliğini arttırmanın bir yolu olarak uygun mesleki gelişim faaliyetlerine

odaklanması, öğretmenlerin refahlarına ve dolayısıyla bağlılık ve yeterliklerine ilgi duyması gerektiği belirtilmiştir.

Troman (1996) araştırmasında öğretmenlerin değişen yönetim kültürlerine tepkilerini incelemiştir. Bir ilkokulun etnografik çalışmasından elde edilen veriler, öğretmenlerin çalışmalarının 1980'lerin ortasından beri yeniden yapılandırıldığını göstermek için kullanılmıştır. Çalışmalarının yönetsel kontrolündeki değişikliklere ve profesyonellik egemen yönetim yapılarına yanıt olarak farklı öğretmen stratejileri geliştirilmiştir. Meslek kültüründeki öğretmenler, 'eski profesyoneller', büyük ölçüde değişikliklere karşı koymuşlar, ancak daha sonra okulu bırakmışlar veya öğretmenlikten ayrılmışlarken, 'yeni profesyoneller' yönetimin değişen beklentilerine uymuş, ancak diğerlerine direnmişlerdir. Yeni yönetim kültüründe öğretmenler yeni kontrol biçimleri yaşamışlar ve rolleri gittikçe artan bir şekilde yönetim görevlerini içermiştir.

Helsby (1996), İngiltere'deki ortaokul öğretmenlerinin “profesyonellik” kavramlarını nasıl oluşturdukları, geliştirdikleri ve bunun çalışma yaşamlarındaki değişikliklerden ve son eğitim reformlarından nasıl etkilendiği ile ilgili bazı yeni araştırmaları incelemiştir. Matematik, Teknoloji ve Beşeri Bilimler öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, yerel bağlamların ve özellikle de belirli bazı kültürlerin öğretmenlerin profesyonellik anlayışını şekillendirmede önemli olduğunu ve bunun önemli bir mesleki öğrenme kaynağı olduğunu göstermektedir. Çalışma, devam eden öğretmen eğitimini içeren ancak bunlarla sınırlı olmayan geniş bir sürekli mesleki gelişimin gerekliliğini ileri sürmektedir.

Konuyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini ilgilendiren durumlara ilişkin çalışmaların genel olarak son 25 yıl içerisinde yapıldığı görülmüştür. Çalışmalarda ağırlıklı olarak öğretmenlerin mesleki profesyonellik unsurlarının ve öğretmen profesyonelliğini güçlendirmeye yönelik politika ve girişimlerin incelendiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalara da rastlanmıştır.

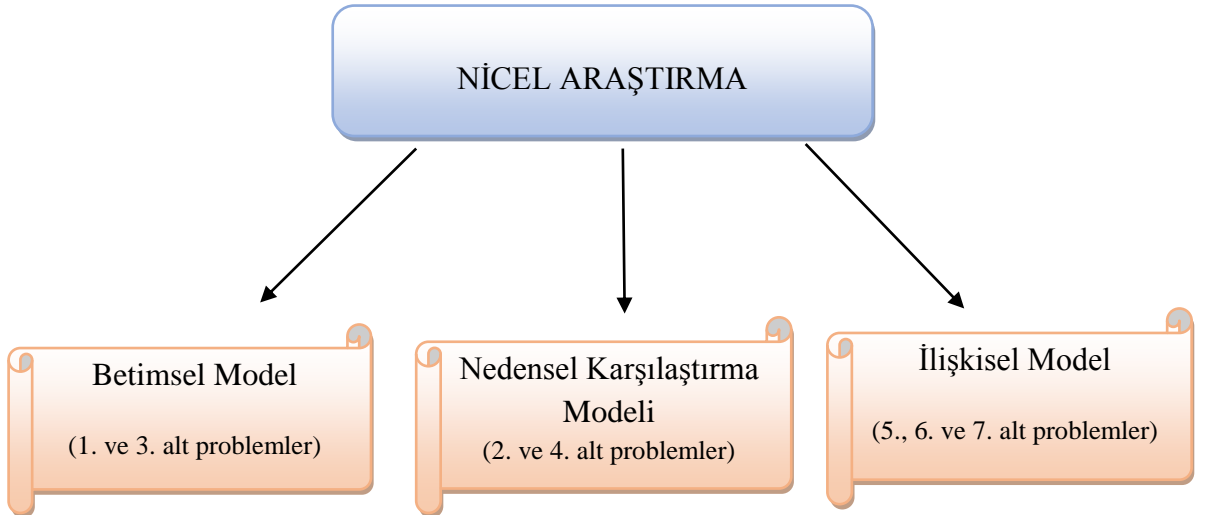
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçlarına, verilerin toplanmasına ve analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışma nicel bir araştırmadır. Çalışmanın genel amacı doğrultusundaki alt problemleri göz önünde bulundurulduğunda, araştırmada betimsel, nedensel karşılaştırma ve ilişki model kullanılmıştır. Çalışmanın alt problemlerinin açıklanmasına yönelik kullanılan modeller şekil 6' da sunulmuştur.



Şekil 6. Araştırmanın alt problemlerine göre model çeşitlemesi

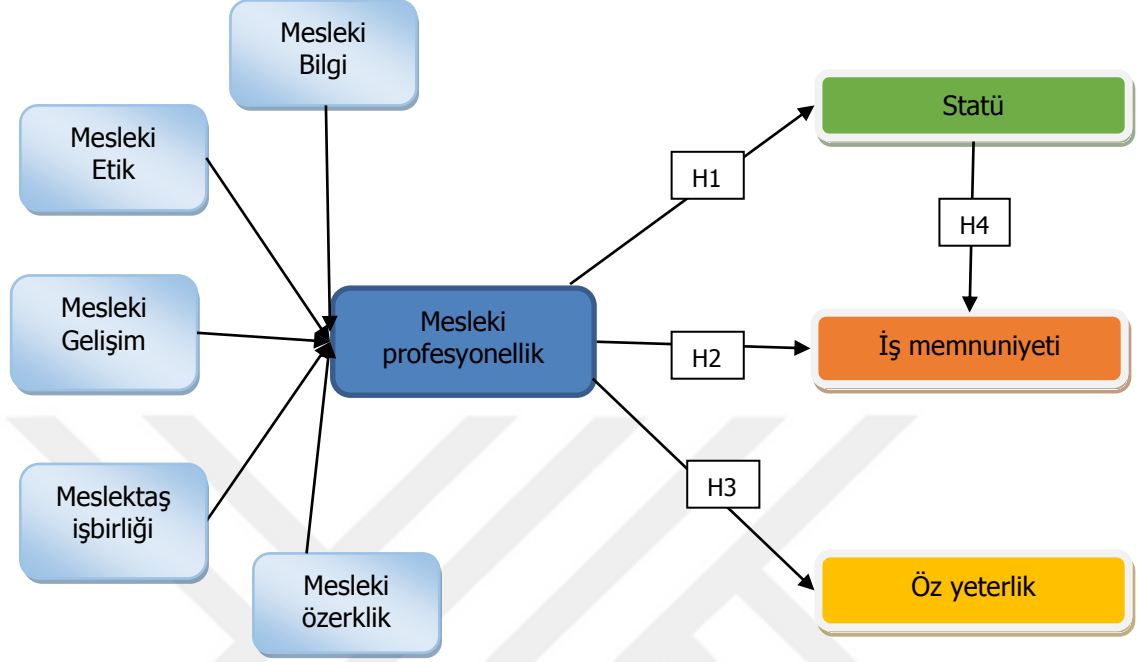
Şekil 6'da görüldüğü üzere araştırmanın birinci ve üçüncü alt problemlerinin açıklanması amacıyla betimsel modelden faydalanılmıştır. Bu model, verilen bir

durumu ya da hali hazırda var olanların olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde ortaya konulmasını amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bu çalışmada birinci ve üçüncü alt problemlere ait durumlar var olduğu şekilde ortaya konulmuştur.

Araştırmanın ikinci ve dördüncü alt problemlerinde cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, branş ve mesleği tercih etme nedeni gibi kişisel özelliklerin araştırmanın algı değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği ortaya koymak amacıyla nedensel karşılaştırma modelinden faydalanılmıştır. Nedensel karşılaştırma, bir olguya ya da duruma hiçbir şekilde müdahale edilmeksizin var olduğu şekliyle neden ve sonuç ilişkilerinin incelendiği araştırma modelidir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, Sözbilir, 2014). Bu tür araştırma modelinde bir veya daha fazla kategorik bağımsız değişken (erkek ve kadın, anne-baba ve ebeveyn olmayanlar ya da devlet okul öğretmenleri ve özel okul öğretmenleri gibi) ve bir veya daha fazla nicel bağımlı değişkenler arasındaki ilişki incelenir (Johnson ve Christensen, 2019: 124).

Araştırmanın beşinci, altıncı ve yedinci alt problemlerini açıklamak için ise ilişkisel modelden faydalanılmıştır. İlişkisel model, değişkenlere herhangi bir müdahale edilmeksizin bir veya daha fazla nicel bağımsız değişken ile bir veya daha fazla nicel bağımlı değişken arasındaki ilişkilerin açığa çıkarıldığı bir araştırma modelidir (Johnson ve Christensen, 2019; Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bu modelde, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri ve böyle bir değişim varsa bunun nasıl olduğu belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2014: 82). Ayrıca çalışmada bu modelin keşfedici korelasyon ve yordayıcı korelasyon deseni kullanılmıştır. Keşfedici korelasyon araştırmaları, değişkenler arası ilişkileri çözümleyerek önemli bir olayı anlamaya çalışmak için kullanılır. Yordayıcı korelasyon araştırmalarında da değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek değişkenlerin birinden yola çıkarak diğer değişkenin bilinmeyen değeri belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013: 185-186). Bu desenlerde değişkenler arasındaki karmaşık ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi yardımıyla daha da detaylandırılabilir. Dolayısıyla ilgili alan yazınıla desteklenerek kurgulanan teorik modelin (Şekil 7) ve modeldeki değişkenler arasındaki ilişkilerin detaylı bir şekilde incelenmesi için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) çerçevesinde gizil değişkenler ile yol (path) analizi çalışması yapılmıştır. Gizil değişkenler ile yol analizi, gizil değişkenler arasındaki açıklayıcı ilişkilerin sınanması için kullanılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre daha önce test edilen ölçme modelleri ile model kurulumu

ve gizil değişkenler arasında tanımlanan tüm yolların kuramsal bir temele dayandırılması gerekir (Creswell, 2009; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).



Şekil 7. Araştırmanın kuramsal modeli

Şekil 7’de görüldüğü üzere mesleki bilgi, mesleki etik, mesleki gelişim, meslektaş işbirliği ve mesleki özerklik alt boyutlarından oluşan mesleki profesyonellik bağımsız değişken, iş memnuniyeti ve öz yeterlik ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Mesleki statü ise mesleki profesyonellik ile iş memnuniyeti ilişkisi arasında, mesleki profesyonellikten etkilenebileceği ve iş memnuniyetini de dolaylı yoldan etkileyebileceği varsayımına dayanarak hem bağımlı hem de bağımsız değişken olarak değerlendirilmektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan 60 devlet ortaokulunda görev yapmakta olan toplam 1462 branş öğretmeninden oluşturmaktadır. TALIS 2013 verilerinden hareketle hazırlanan Öğretmenlerin Profesyonelleşmesinin Desteklenmesi Raporunda, ülkelerdeki eğilimin en iyi ortaokul düzeyindeki verilere göre temsil edildiği ifade edilmektedir (OECD, 2016: 26). Bu nedenle araştırmanın evren ve örnekleminde ortaokul düzeyinin seçilmesine karar verilmiştir.

Nicel araştırma yöntemlerinde genellenebilir sonuçların üretilmesi istenmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Araştırmada, sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünü olan evrene (Karasar, 2014: 109) ulaşmak için oransız eleman örnekleme yoluna gidilmiştir. Oransız eleman örnekleme, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 2014, 113). Elazığ il merkezinde 1462 branş öğretmenin görev yaptığı 60 devlet ortaokuluna uygulama yapılmış ve çalışmaya 828 (% 56,63) öğretmen katılmıştır. Geçersiz sayılan (çoğunlukla işaretlenme yapılmayan, belirli bir şekil takip edilerek işaretlenen ve maddelerin tamamına aynı yanıtın verildiği) veriler, veri setinden çıkarıldıktan sonra kalan katılımcı sayısı 814 (% 55,67)'tür. Ancak araştırma verileri analiz için hazırlanırken uç değerlere bakılmış ve 73 verinin analiz dışı bırakılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler çıkarıldıktan sonra ise araştırmanın katılımcı sayısı 741 (% 50,68) olmuştur. Bu doğrultuda uygulama yapılan okulların listesi ve katılımcı öğretmen sayıları Ek-1'de verilmiştir. Örneklemin, evreni temsil etme niteliği yüzde beş hata payıyla yeterli (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013: 98) olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca YEM çalışmalarında katılımcı sayısının belirli kriterde olması gerekmektedir. Muthen ve Muthen (2002), YEM çalışmalarında makul katılımcı sayısının 150 veya 200 olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle araştırmanın katılımcı sayısının gerekli kriterleri sağladığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	413	55.7
	Erkek	328	44.3
Toplam		741	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	155	20.9
	6-10 yıl	193	26.0
	11-15 yıl	165	22.3
	16-20	107	14.4
	20 yıl ve üzeri	121	16.3
Toplam		741	100
Mezuniyet Durumu	Ön Lisans	39	5.3
	Lisans (Eğitim Fak.)	169	22.8
	Lisans (Eğitim Fakültesi Dışında Bir Fakülte)	453	61.1
	Lisansüstü	80	10.8
	Toplam		741	100
Branş	Matematik	108	14.6
	Türkçe	113	15.2
	Fen Bilimleri	87	11.7
	Sosyal Bilgiler	86	11.6
	Bilişim Teknolojileri	42	5.7
	Teknoloji ve Tasarım	36	4.9
	Görsel Sanatlar	31	4.1
	Beden Eğitimi	49	6.6
	İngilizce	82	11.1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	74	10.0
	Müzik	33	4.5
	Toplam		741	100
Mesleği Tercih Nedeni	İdealimdi	348	47.0
	Ailemin İsteğiyle	57	7.7
	Üniversiteye Giriş Sınavı Sonucuyla	243	32.8
	İş Garantisi	93	12.6
Toplam		741	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 61.1) Eğitim Fakültesi dışında bir fakülteden mezun olduğu, lisansüstü eğitim yapanların oranının % 10.8 olduğu, yarısına yakınının (% 47) öğretmenliği idealindeki bir meslek olduğu için seçtiği, % 12.6'sının ise iş garantisinden dolayı mesleği tercih ettiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleği Statüsü Algı Ölçeği, hazır olarak

ise İş Memnuniyeti Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarına ilişkin tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Ölçeği

Araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Ölçeğinin (ÖMPAÖ) geliştirilme süreci ve geçerlik-güvenirlilik çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzunun oluşturulması sürecinde öğretmenlerin konu kapsamına ilişkin görüşleri ilgili alan yazın doğrultusunda hazırlanan beş adet açık uçlu soru (Ek-2) kullanılarak elde edilmiştir. Bu açık uçlu sorulara verilen cevaplar incelenerek kapalı uçlu sorular hazırlanmıştır. Ayrıca, ilgili araştırmaların da (Carlgren, 1999; Cheng, 1996; Creasy, 2015; Demirkasımoğlu, 2010; Evans, 2011; Furlong, 2001; Lai ve Lo, 2007; OECD, 2016; Strizek, Tourkin ve Erberber, 2014; Tichenor ve Tichenor, 2015; Tschannen-Moran, 2009; Tschannen-Moran, Parish ve Dipaola 2006; Wang, Lai ve Lo, 2014; Whitty, 2006) incelenmesi sonucunda toplam 52 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

Maddelerin kapsam ve görünüş geçerliğine ilişkin kanıtlar elde etmek için üçü Eğitim Programları ve Öğretim ikisi ise Eğitim Yönetimi bilim dalı alanından olmak üzere toplam beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan, ölçme aracı için oluşturulan madde havuzunda yer alan maddelerin kuramsal yapı ve bağlamsal özellikler dikkate alınarak değerlendirilmeleri istenmiştir. Değerlendirmelerinin sonucunda, 52 maddelik formdan 13 madde çıkarılmış, bazı maddelerin de ifade biçimlerinde değişiklikler yapılmıştır. Bu işlemlerin ardından oluşan 39 maddelik formda yer alan maddelerin anlaşılabilirliği ve ölçeğin uygulama süresine ilişkin geri bildirim almak için, 40 öğretmenden (21 kadın ve 19 erkek) oluşan bir gruba ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamaya katılarak ölçme aracını dolduran öğretmenlerle ölçme aracındaki maddelere ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmelerde öğretmenlerin ölçme aracında yer alan maddelerin anlaşılabilirliğine ve ifade biçimlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Ayrıca öğretmenlere ölçme aracında yer alan yönergenin yeterliğine ve anlaşılabilirliğine ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Ölçme aracına ilişkin

öğretmenlerden alınan görüşlerin olumlu olduğu görüldüğünden ölçme aracında yer alan maddelere ve yönergeye ilişkin herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Bu işlemlerden sonra ÖMPAÖ için oluşturulan taslak form, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için kullanıma hazır hale gelmiştir. ÖMPAÖ'nün taslak formunda yer alan maddeler *Tamamen Katılıyorum* (5), *Çoğunlukla Katılıyorum* (4), *Orta Düzeyde Katılıyorum* (3), *Az Katılıyorum* (2) ve *Hiç Katılmıyorum* (1) şeklinde beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir.

3.3.1.2. Ölçek Geliştirme Çalışma Grubu

Taslak ölçek formunun geliştirme çalışmaları için gerekli veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, ortaokul öğretmenlerinden oluşan üç farklı çalışma grubundan toplanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik ilkesi dikkate alınarak araştırma Elazığ il merkezindeki ortaokullarda yürütülmüştür. Araştırmaya dâhil edilen çalışma gruplarına ilişkin bilgiler ve bu gruplar elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen istatistiksel işlemler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.
Ölçek geliştirme çalışmasına dahil edilen çalışma grupları

Çalışma Grupları	Veri	Gerçekleştirilen İstatistiksel İşlemler
Birinci Çalışma Grubu	308*	Yapı geçerliği için AFA'nın uygulanması
İkinci Çalışma Grubu	209*	Yapı geçerliği için DFA'nın uygulanması
Üçüncü Çalışma Grubu	76*	Ölçümlerin test tekrar test güvenirliği için birinci ve ikinci uygulama arasındaki korelasyonun hesaplanması

*Çalışma gruplarındaki öğretmen sayıları; geçersiz kabul edilen (çoğunlukla işaretlenme yapılmayan, belirli bir şekil takip edilerek işaretlenen ve maddelerin tamamına aynı yanıtın verildiği) veriler ve tek değişkenli aykırı değerlerin test edilmesi sonucu bu aykırı değerlerin veri setinden çıkarıldıktan sonra kalan katılımcıları göstermektedir.

ÖMPAÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için veriler aynı örneklem içerisinde yer alan üç farklı çalışma grubundan elde edilmiştir. Çalışma gruplarının örneklem özellikleri benzer olmakla birlikte bu gruplardan farklı amaçlar için farklı zamanlarda veriler toplanmıştır. İlk iki çalışma grubundan elde edilen verilerle ÖMPAÖ'nün yapı geçerliğine ilişkin kanıtların ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda birinci çalışma grubu; Elazığ il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 308 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. İkinci çalışma grubu da, Elazığ il merkezinde AFA için veri toplanan ortaokulların dışındaki bazı okullarda görev yapan 209 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapı geçerliğini test etmek için yapılan DFA'nın ve AFA'nın verilerinin farklı çalışma grupları üzerinde yürütülmesinin daha etkili olduğu (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999) düşünüldüğünden DFA ve AFA için veriler farklı gruplardan toplanmıştır.

Ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin analizleri yapmak için birinci ve ikinci çalışma grubunun birleştirilmesiyle elde edilen 517 veri kullanılarak ÖMPAÖ'nün Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. ÖMPAÖ'nün test tekrar test güvenilirliğine ilişkin analizlerini yapabilmek için ise üçüncü çalışma grubundan veriler toplanmıştır. Üçüncü çalışma grubu, Elazığ il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 76 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçümlerin test tekrar test güvenilirliğine ilişkin analizler, üç hafta ara ile gerçekleştirilen iki uygulamanın ardından 76 öğretmenden oluşan bu gruptan elde edilen veriler kullanılarak yapılmıştır.

3.3.1.3. Açıklayıcı Faktör Analizi

Birinci çalışma grubunun verileri kullanılarak ÖMPAÖ'nün yapı geçerliğini test etmek için öncelikle AFA yapılmıştır. Veri setini faktör analizine hazır hale getirmek ve faktör analizi için uygunluğunu test edebilmek için ilk olarak eksik değerler, uç değerler kontrol edilerek normallik sayılısının sağlanması, örneklem büyüklüğü, değişkenler arası korelasyon ve örnekleme yeterliliğinin (KMO ve Bartlett's küresellik testi) test edilmesi gerekmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012; Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013/2015). Bu kapsamda ölçme aracının yapı geçerliğinin AFA ile belirlenebilmesi için veri setindeki eksik değerler incelenmiş ve gözlenen her bir değişken açısından veri setinde herhangi bir eksik değer olmadığı belirlenmiştir. AFA'nın yapılabilmesi için test

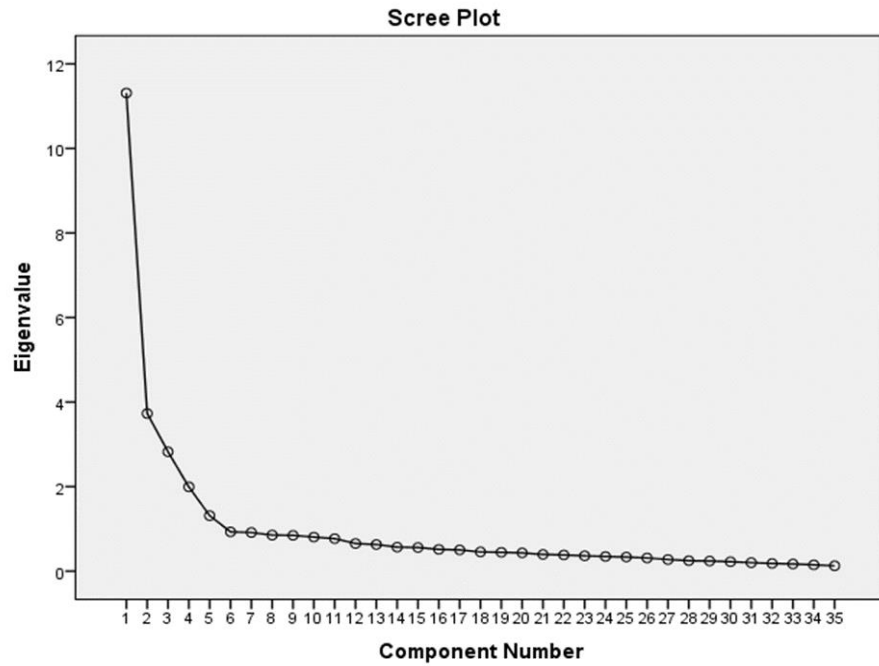
edilmesi gereken bir diğer varsayım olan tek değişkenli uç değerlerin araştırılması için gözlenen her bir değişkene ilişkin z değerinin $+3.00$ ile -3.00 aralığında olması gerekliliği (Hutcheson ve Sofroniou, 1999) dikkate alınarak z değeri $+3.00$ ile -3.00 aralığının dışında kalan gözlemler çalışmadan çıkartılmıştır. Yapılan bu işlemlerden sonra kalan 308 verinin tek değişkenli normallik testi için maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenerek tek değişkenli normalliği sağladığına karar verilmiştir.

Verilerin normalliğine ilişkin yapılan analizlerden sonra örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olup olmadığı incelenmiştir. Faktör analizi çalışmalarında yer alması gereken katılımcı sayısı konusunda farklı görüşler olmakla birlikte ilgili alanyazında belirtilen ölçütlerden en az ikisinin karşılanması önerilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012). Bu bağlamda Ferguson ve Cox (1993), faktör analizi için gerekli olan katılımcı sayısının en az 100 olması gerektiğini belirtmektedir. Tinsley ve Kass (1979) ise örneklem büyüklüğünün 300'ün altında olduğu durumlarda, katılımcı sayısının madde sayısının 5 ile 10 katı olması gerektiğini Kline (2011) ise örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı kadar olmasını önermekte ve 200 kişilik örneklemi faktör analizi için yeterli bulmaktadır. Bu ölçütler dikkate alınarak 308 katılımcıdan oluşan katılımcı sayısının AFA için yeterli olduğu görüşüne varılmıştır.

Katılımcı sayısının AFA için yeterliğine karar verildikten sonra verilerin AFA için uygunluğunu belirlemek için değişkenlere ait korelasyon matrisi incelenmiş ve aralarında kabul edilebilir ilişki ($r > .30$) olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olduğuna (Suhr, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2013/2015) işaret etmektedir. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılacak bir diğer işlem ise Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin incelenmesi ve Bartlett Küresellik testinin gerçekleştirilmesidir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen KMO değeri ($KMO = 0.898$) 308 katılımcıdan oluşan veri setinin örnekleme açısından yeterli olduğunu ve Bartlett Küresellik testi sonucu da ($X^2 = 7301.864$; $sd = 741$; $p = 0.000$) veri setinin çok değişkenli normal dağılım özelliğine sahip olduğunu göstermektedir. Çünkü faktör analizi araştırmalarında KMO değerinin .60'ın üzerinde olması ve Bartlett Küresellik testinin istatistiksel olarak anlamlı olması verilerin faktör analizine uygun olduğunu (Büyüköztürk, 2007) gösteren kanıtlar olarak değerlendirilmektedir.

Veri setinin AFA'ya hazır hâle getirilmesinden sonra ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar ortaya koymak için AFA yapılmıştır. AFA'nın ilk aşamasında 39 madde

için yapılan temel bileşenler analizi yapılarak toplam varyansın % 61.68'ini açıklayan özdeğeri 1'in üzerinde altı faktörlü yapı elde edilmiştir. Altı faktörlü yapı için bileşen korelasyon matrisi incelendiğinde, faktörler arasında ilişki ($r \geq .32$) çoğunlukla gözlenmediğinden Varimax döndürme tekniğiyle elde edilen faktör yükleri yorumlanmıştır. Faktör yükleri incelendiğinde, faktör yüklerinin .40'ın üzerinde olduğu, birden fazla faktörde yüksek yük değeri alan (binişik) ve bu değerler arasındaki farkları 0.1'in altında olan ise dört madde olduğu belirlenmiştir. Bu maddelerin ölçek için kapsam geçerliği açısından önemli bir kayıp olmayacağı düşünüldüğünden maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra kalan 35 madde üzerinden AFA tekrarlanmıştır. Bu analiz sonucunda özdeğeri 1'den büyük olan ve kuramsal yapıyı temsil eden beş faktörlü bir yapı (Ek-3) elde edilmiştir. Ayrıca bu beş faktörlü yapı, yamaç birikinti (scree-plot) grafiğinde de ortaya çıkmıştır. Ölçeğe yönelik yamaç birikinti grafiği şekil 8'de görülmektedir.



Şekil 8. ÖMPAÖ'nün Yamaç Birikinti Grafiği

Ölçeğe ilişkin yamaç birikinti grafiği incelenerek beş faktörlü yapının uygun olduğuna karar verilmiştir. Elde edilen bu yapıya ilişkin AFA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Varimax döndürme tekniği kullanılarak yapılan temel bileşenler analizi sonuçları

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Ortak Varyans
P21	.808	.173	.074	-.038	.068	.694
P20	.802	.071	.157	.081	.031	.680
P25	.769	.240	-.004	.212	.052	.697
P24	.762	.162	.169	.194	.023	.673
P23	.747	.185	.054	.187	-.085	.637
P27	.746	.132	.167	.092	.079	.616
P18	.726	.122	.194	.215	.195	.664
P19	.724	.193	-.006	.217	.140	.628
P22	.693	.157	.147	.265	.035	.598
P26	.655	.096	.109	.339	.204	.606
P31	.129	.773	.107	.167	.097	.663
P34	.103	.767	.086	.125	.126	.638
P35	.084	.743	.142	.154	.098	.613
P32	.201	.740	.010	.148	.251	.672
P30	.133	.712	.088	.113	.097	.555
P28	.216	.701	.212	-.081	-.010	.590
P29	.208	.605	.276	-.079	-.057	.495
P33	.227	.603	.081	-.011	.194	.460
P1	.135	.158	.733	.024	.056	.585
P4	.087	.226	.714	.083	.070	.580
P3	.120	.083	.666	.140	.175	.515
P6	.060	.074	.642	.169	.190	.487
P2	.169	.059	.611	.219	.333	.564
P5	.348	.093	.577	-.031	.260	.532
P7	-.030	.194	.577	.205	.304	.506
P11	.205	.112	.178	.800	.156	.751
P10	.291	.104	.193	.728	.107	.674
P8	.205	.019	.210	.722	-.072	.613
P12	.275	.084	.086	.705	.194	.624
P9	.412	.187	.003	.601	.001	.566
P15	.077	.133	.198	.034	.749	.625
P14	-.053	.176	.166	.348	.737	.726
P16	.189	.193	.413	.057	.629	.642
P17	.221	.094	.288	-.098	.597	.506
P13	.046	.182	.392	.148	.534	.496
Özdeğerler	6.478	4.603	3.871	3.382	2.836	
Açıklanan Varyans	18.509	13.151	11.061	9.662	8.102	
Toplam Açıklanan Varyans	18.509	31.659	42.721	52.382	60.484	

Tablo 3'te görüldüğü gibi ÖMPAÖ' nün AFA sonucu elde edilen 5 faktörlü yapısı toplam varyansın % 60.48'ini açıklamaktadır. Çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması sosyal bilimler alanı için yeterli olarak kabul edildiği (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2010) dikkate alınarak beş faktörlü ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı yeterli bulunmuştur. Ayrıca AFA sonucunda elde edilen ölçekte yer alan maddelerin kuramsal yapıya uygun faktörler altında toplandığı görülmüştür. AFA sonucu elde edilen faktörlerden 15 maddeden oluşan birinci faktör tek başına toplam varyansın % 18.51'ini açıklamaktadır. Bu faktör altında toplanan maddeler, öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliğine ilişkin ifadeleri içerdiğinden faktör

kuramsal yapıya uygun olarak “Meslektaş İşbirliği (Mİ)” şeklinde adlandırılmıştır. Meslektaş İşbirliği boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .65 ile .80 arasında değişmektedir. Sekiz maddeden oluşan ikinci faktör ise toplam varyansın % 13.15’ini açıklamaktadır. Bu faktör altında toplanan maddeler öğretmenlerin mesleklerindeki özerklikleri ile ilişkili maddeleri içerdiğinden “Mesleki Özerklik (MÖ)” olarak adlandırılmıştır. Mesleki özerklik faktöründe yer alan maddelerin faktör yükleri .60 ile .77 arasında değişmektedir. Yedi maddeden oluşan üçüncü faktör, toplam varyansın % 11.06’sını açıklamaktadır. Bu faktör altında toplanan maddeler, öğretmenlerin mesleki bilgilerine yönelik ifadeleri içerdiğinden bu faktör “Mesleki Bilgi (MB)” olarak adlandırılmıştır. Mesleki bilgi boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .57 ile .73 arasında değişmektedir. Beş maddeden oluşan dördüncü faktör toplam varyansın % 9.66’sını açıklamaktadır. Bu faktör altında toplanan maddeler öğretmenlerin mesleki etiğe ilişkin ifadeleri ile ilgili maddeleri içerdiğinden bu faktör “Mesleki Etik (ME)” olarak adlandırılmıştır. Mesleki etik boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .60 ile .80 arasında değişmektedir. Beş maddeden oluşan beşinci faktör ise, toplam varyansın % 8.10’unu açıklamaktadır. Bu faktör altında toplanan maddeler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik ifadeleri içerdiğinden bu faktör “Mesleki Gelişim (MG)” olarak adlandırılmıştır. Mesleki Gelişim boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .53 ile .74 arasında değişmektedir.

ÖMPAÖ’de yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini ve toplam puanı yordama gücünü belirlemek için düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ve % 27’lik alt-üst grup ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin hesaplanan t değerleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.
ÖMPAÖ madde analizi sonuçları

Alt Ölçekler	Maddeler	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu (n=517)	%27'lik Alt grup (n=140)		%27'lik Üst grup (n=140)		sd	T	p
			\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Mesleki Bilgi (MB)	P1	.553	3.61	.63	4.61	.55	273.92	-14.06	.000
	P2	.587	3.67	.52	4.68	.48	275.82	-16.62	.000
	P3	.534	3.69	.57	4.61	.53	276.44	-13.81	.000
	P4	.545	3.69	.58	4.66	.55	277.29	-14.15	.000
	P5	.579	3.36	.68	4.46	.67	277.95	-13.60	.000
	P6	.493	3.85	.63	4.70	.51	267.52	-12.27	.000
	P7	.536	3.84	.59	4.74	.47	264.74	-13.99	.000
Mesleki Etik (ME)	P8	.403	4.17	.72	4.83	.44	230.84	-9.08	.000
	P9	.495	4.04	.56	4.81	.40	253.99	-13.15	.000
	P10	.539	4.19	.57	4.93	.28	204.37	-13.79	.000
	P11	.519	4.24	.61	4.91	.28	195.41	-11.82	.000
	P12	.513	4.25	.58	4.95	.21	176.60	-13.17	.000
Mesleki Gelişim (MG)	P13	.533	3.99	.54	4.82	.40	254.86	-14.51	.000
	P14	.511	4.04	.60	4.89	.31	207.50	-14.92	.000
	P15	.496	3.79	.66	4.79	.40	230.75	-15.22	.000
	P16	.600	3.75	.61	4.78	.41	244.83	-16.41	.000
	P17	.472	3.78	.72	4.72	.56	262.76	-12.19	.000
Meslektaş İşbirliği (Mİ)	P18	.639	3.73	.56	4.82	.38	246.03	-19.02	.000
	P19	.589	3.82	.57	4.81	.41	251.68	-16.39	.000
	P20	.600	3.57	.60	4.66	.51	271.93	-16.29	.000
	P21	.618	3.51	.66	4.63	.51	261.78	-15.82	.000
	P22	.605	3.76	.58	4.77	.45	262.35	-16.12	.000
	P23	.592	3.70	.65	4.77	.45	247.86	-15.92	.000
	P24	.664	3.76	.55	4.86	.34	231.29	-19.86	.000
	P25	.653	3.72	.56	4.89	.36	236.86	-20.57	.000
	P26	.630	3.89	.53	4.86	.34	236.37	-18.14	.000
Mesleki Özerklik (MÖ)	P27	.629	3.81	.65	4.85	.35	215.86	-16.46	.000
	P28	.432	3.60	.69	4.43	.79	273.18	-9.25	.000
	P29	.442	3.57	.74	4.44	.83	274.27	-9.17	.000
	P30	.547	3.71	.55	4.68	.54	277.76	-14.82	.000
	P31	.572	3.64	.59	4.74	.55	277.10	-16.02	.000
	P32	.592	3.66	.55	4.71	.52	277.10	-16.19	.000
	P33	.537	3.65	.63	4.70	.57	275.07	-14.55	.000
	P34	.554	3.64	.61	4.68	.52	271.66	-15.25	.000
	P35	.531	3.66	.60	4.69	.56	276.36	-14.66	.000

* $p < .001$

Tablo 4'te görüldüğü şekilde ölçeğin her bir faktöründe yer alan maddeler için hesaplanan düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları; mesleki bilgi boyutu için .49 ile .59 arasında, mesleki etik boyutu için .40 ile .54 arasında, mesleki gelişim boyutu için .47 ile .60 arasında, meslektaş işbirliği boyutu için .59 ile .66 arasında ve mesleki özerklik boyutu için .43 ile .59 arasında değişmektedir. ÖMPAÖ' de yer alan tüm maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli olduğunu gösteren düzeltilmiş madde-toplam korelasyonununun .30 ve üzerinde olması ölçütünü (Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2007) karşılıyor olması ölçeğin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından

yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca ÖMPAÖ için hesaplanan % 27'lik alt ve üst grupların ($n = 140$) madde puanlarındaki farklılara ilişkin t değerlerinin ölçekteki tüm maddeler için anlamlı ($p < .001$) olması ÖMPAÖ ölçeğindeki maddelerin ayırt ediciliği için bir kanıt olarak (Erkuş, 2012) değerlendirilebilir. Bu kanıt maddelerin yer aldıkları alt ölçeklerle aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları (Büyüköztürk, 2007) şeklinde değerlendirilebilir. Bu bulgular, ÖMPAÖ'nün öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin algıları açısından ayırt edici bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir.

3.3.1.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi

ÖMPAÖ için AFA ile elde edilen beş faktörlü yapıya ilişkin elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğini test etmek için ikinci çalışma grubu verileri kullanılarak DFA yapılmıştır. DFA'nın yapılabilmesi için öncelikle verilerin eksik değerler, uç değerler içerip içermediği ve normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu amaç kapsamında ilk olarak veri setinde eksik veri olup olmadığı incelenerek veri setinde herhangi bir eksik değer olmadığı belirlenmiştir. Daha sonra tek değişkenli uç değerlerin belirlenmesi için her bir değişkene ilişkin z değerleri incelenmiştir. İncelenen verilerdeki değişkenlere ilişkin z değerlerinin $+3.00$ ile -3.00 arasında olması koşulu (Hutcheson ve Sofroniou, 1999) dikkate alınarak bu aralığın dışında uç değere sahip satırlar silinmiştir. Normallik testleri için hazır hale gelen veriler için tek değişkenli normallik testleri yapılmıştır. Tek değişkenli normallik testi kapsamında maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanarak verilerin tek değişkenli normalliğin sağlandığı görülmüştür. DFA, örneklem büyüklüğüne de duyarlı (Ullman, 2013/2015) olduğu için örneklem büyüklüğünün DFA için yeterli olup olmadığı da incelenmiştir. Alan yazında normal dağılan veri ile modellerin DFA yapılarak sınanabilmesi için makul örneklem büyüklüğünün en az 150 olması (Muthen ve Muthen, 2002) ya da en az 200 olması (Hoogland ve Boomsma, 1998) gerektiğine ilişkin kabul gören yaklaşımlar vardır. Dolayısıyla çalışmadaki 209 katılımcının DFA için yeterli olan asgari örneklem büyüklüğünü sağladığı söylenebilir.

İkinci çalışma grubundan toplanan veriler kullanılarak AFA'dan elde edilen 35 madde ve beş faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için birinci düzey DFA yapılmıştır. Maksimum Likelihood yöntemi kullanılarak yapılan birinci düzey DFA'da öncelikle, AFA ile ortaya çıkan beş faktörlü model tek faktörlü

model ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapılırken ilgili alan yazında uyum iyiliğine ilişkin genel kabul gören “mükemmel uyum ölçütleri” ve “kabul edilebilir uyum ölçütleri” (Bollen, 1989; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Schumacher ve Lomax, 2004; Tanaka ve Huba, 1985) dikkate alınmıştır. Karşılaştırılan iki model yeterliğini ortaya koymak amacıyla incelenen uyum indekslerine ilişkin uyum değerleri ile DFA’dan elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırmalı olarak Tablo 5’te sunulmuştur.

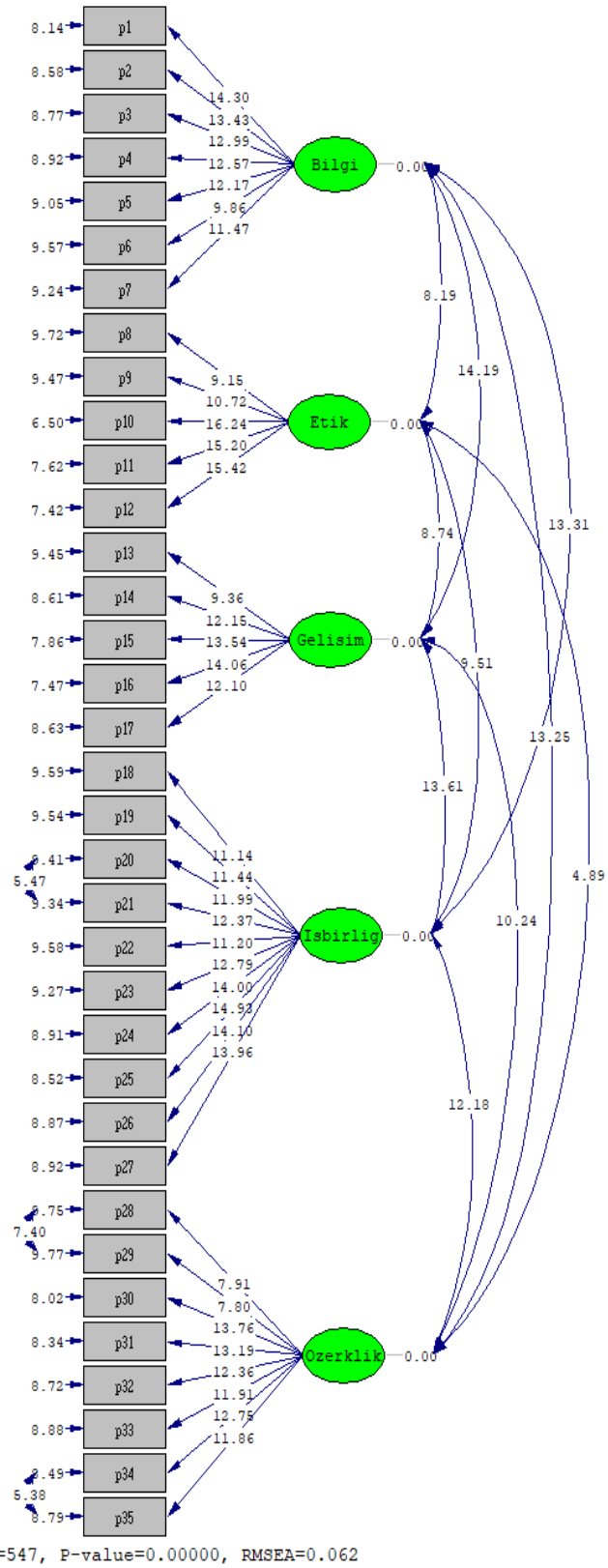
Tablo 5.

Araştırmada incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri ile DFA’dan elde edilen uyum indeksi değerleri

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Tek Fakt.	Sonuç	Beş Fakt.	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	6.36*	-	1.79*	Mükemmel
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.85 \leq GFI \leq .95$	.71	-	.90	Kabul Edilebilir
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.67	-	.86	Kabul Edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.89	-	.98	Mükemmel
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.87	-	.95	Mükemmel
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.89	-	.97	Mükemmel
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.89	-	.98	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.16	-	.062	Kabul Edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.10	Kabul Edilebilir	.060	Kabul Edilebilir
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.82	Kabul Edilebilir	.87	Kabul Edilebilir
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.45	-	.68	Kabul Edilebilir

*Tek faktörlü model için $x^2=3563.97$, $sd=560$ Beş faktörlü model için $x^2=981.01$, $sd=547$

Analiz sonucunda tek faktörlü modelden elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde modelin birçok ölçüt açısından kabul edilebilir uyum ya da mükemmel uyum göstermediği belirlenmiştir. Dolayısıyla bu bulgu tek faktörlü modelin doğrulanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Beş faktörlü modelden elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde bütün değerlerin mükemmel veya kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Beş faktörlü ÖMPAÖ’ye ilişkin uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd=1.79$, $GFI=.90$, $AGFI=.86$, $CFI=.98$, $NFI=.95$, $NNFI=.97$, $IFI=.98$, $RMSEA=.062$, $SRMR=.060$, $PNFI=.87$ ve $PGFI=.68$ olarak bulunmuştur. Dolayısıyla uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri, DFA’dan elde edilen beş faktörlü modelin uyum düzeyinin yeterli olduğunu göstermektedir. Doğrulanmış beş faktörlü modele ilişkin t değerlerinin gösterildiği yol diyagramı Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. Modele ilişkin t değerleri

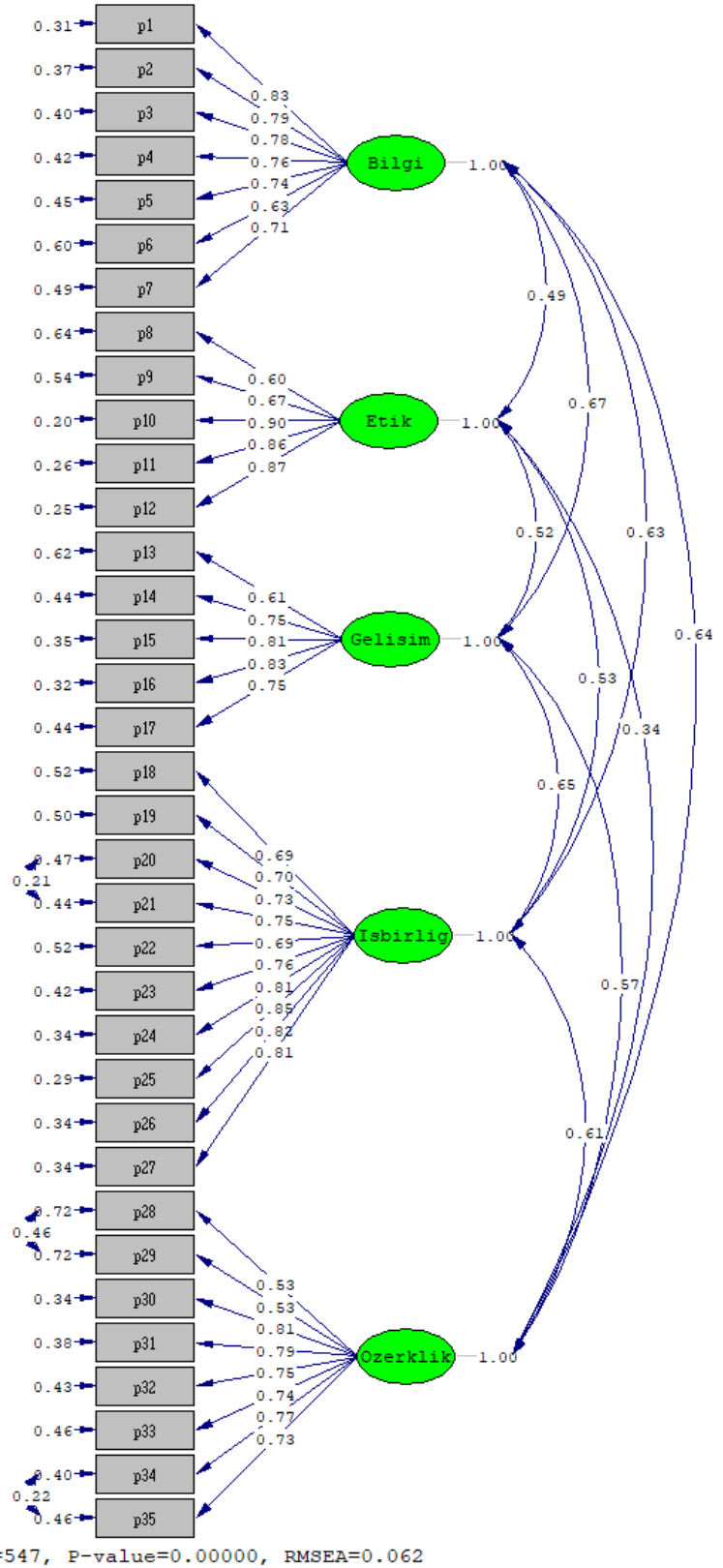
Şekil 9'da DFA sonucu elde edilen beş faktörlü modele ilişkin t değerleri incelendiğinde; t değerlerinin mesleki bilgi boyutu için 9.86 ile 14.30 arasında, mesleki

etik boyutu için 9.15 ile 16.24 arasında, mesleki gelişim boyutu için 9.36 ile 14.06 arasında, meslektaş işbirliği boyutu için 11.14 ile 14.93 arasında, mesleki özerklik boyutu için ise 7.80 ile 13.76 arasında değiştiği görülmektedir. Hesaplanan t değerlerinin 1.96'dan büyük olması .05 düzeyinde; 2.58'den büyük olması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermekte ve anlamlı olmayan t değerlerine ilişkin maddelerin modelden çıkarılması gerektiğine işaret etmektedir (Kline, 2011). Elde edilen bulgular bu kapsamda değerlendirildiğinde DFA'da elde edilen tüm t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı bulunması modelden çıkarılacak herhangi bir madde olmadığını göstermektedir.

Modelin yapı geçerliğini test etmek için yapılan AFA ve DFA'nın yanı sıra yapı geçerliği yakınsak geçerlilik (convergent validity) ve ayırt edici geçerlilik (discriminant validity) teknikleri ile de incelenmiştir. Aşağıda bu işlemlere ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1.5. Yakınsak Geçerliliği

ÖMPAÖ'nün yakınsak geçerliliğini test etmek için ölçekte yer alan her bir maddenin faktör yükü, her bir boyuta ilişkin birleşik güvenilirliği (composite reliability) ve ortalama açıklanan varyans (average variance extracted-AVE) değerleri hesaplanmıştır. Bu kapsamda öncelikle maddelerin faktör yükleri incelenmiştir. Doğrulanmış beş faktörlü modele ilişkin standardize edilmiş faktör yükleri ve hata varyanslarını içeren yol diyagramı Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. ÖMPAÖ'ye ilişkin ölçüm modeli

Şekil 10'da görüldüğü gibi maddelerin faktör yükleri mesleki bilgi boyutu için .63 ile .83 arasında, mesleki etik boyutu için .60 ile .90 arasında, mesleki gelişim boyutu

için .61 ile .83 arasında, meslektaş işbirliği boyutu için .69 ile .85 arasında ve mesleki özerklik boyutu için ise .53 ile .81 arasında değişmektedir. Yakınsak geçerlilik için her bir madde yükünün .50'den büyük olmasının gerekliliği ölçütü (Fornel ve Larcker, 1981) dikkate alındığında, ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin bu ölçütü karşıladığı belirlenmiştir. Dolayısıyla elde edilen bu bulgu ölçeğin kabul edilebilir düzeyde geçerliğe sahip olduğuna işaret etmektedir.

ÖMPAÖ' nün yakınsak geçerliğinin test edilmesinin ikinci aşamasında her bir boyuta ilişkin ortalama açıklanan varyans (OAV) değerleri hesaplanmıştır. Tablo 6' da ölçeğin beş alt boyutun her biri için elde edilen OAV değerlerinin .51 ve .62 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu değerlerin de .50'den büyük olması ölçütü (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2019: 777) dikkate alındığında elde edilen bu OAV değerlerinin .50 değerinden büyük olması yakınsak geçerliğinin kanıtı olarak yorumlanmıştır.

ÖMPAÖ' nün yakınsak geçerliliğine ilişkin son gösterge olarak birleşik güvenilirlik hesaplanmıştır. Tablo 6'da ölçek verilerinin güvenilirlik ve OAV değerleri gösterilmiştir.

Tablo 6.
Ölçek verilerinin OAV ve güvenilirlik değerleri

Alt Ölçekler	OAV*	Birleşik Güvenirlik**	Cronbach Alfa (n=517)	Test Tekrar Test (n=76)
Mesleki Bilgi (MB)	.56	.90	.87	.75
Mesleki Etik (ME)	.62	.89	.86	.72
Mesleki Gelişim (MG)	.57	.87	.83	.73
Meslektaş İşbirliği (Mİ)	.58	.93	.93	.85
Mesleki Özerklik (MÖ)	.51	.89	.88	.80

*OAV = $(\sum \lambda^2) / (\sum \lambda^2) + (\sum \eta)$

** Birleşik Güvenirlik = $(\sum \lambda)^2 / (\sum \lambda)^2 + (\sum \eta)$

Tablo 6'da her bir yapıya ilişkin hesaplanan birleşik güvenilirlik değerlerinin .87 ile .93 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen birleşik güvenilirlik değerlerinin her birinin .70'in üzerinde ve OAV değerlerinden büyük olması yakınsak geçerliğinin kanıtı olarak yorumlanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin iç tutarlılık açısından güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak da test edilmiştir. Ölçümlerin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları .83 ile .93 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise .94'tür. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .90 civarında mükemmel, .70'in üzerinde ölçülen iç tutarlılığın

ise yeterli düzeyde kabul edildiği (Nunnally ve Bernstein, 1994; Kline, 2011) dikkate alındığında, ÖMPAÖ 'nin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

ÖMPAÖ' ya ilişkin ölçümlerin test-tekrar test güvenilirliğini belirlemek için ise 76 öğretmenle üç hafta ara ile iki uygulama yapılmıştır. İki uygulama arasındaki tutarlığı ortaya koymak için iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyonu gösteren test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayıları .72 ile .85 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının yüksek olması ölçeğin kararlılık açısından güvenilirliğinin göstergesi olarak yorumlanmıştır.

3.3.1.6. Ayırt Edici Geçerliliği

ÖMPAÖ'ye ilişkin modelde yer alan faktörlerin birbirinden ne derecede ayrıştığını belirlemek için ölçeğin ayırt edici geçerliliği (discriminant validity) de incelenmiştir. Ayırt edici geçerlilik, ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonların OAV değerlerinin karekökü ile karşılaştırılması yoluyla değerlendirilmektedir. Tablo 7'de ÖMPAÖ'nün alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri ve OAV değerlerinin karekökü verilmiştir.

Tablo 7.

ÖMPAÖ'nün gizil değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri ve OAV değerlerinin karekökü

Alt Ölçekler	Mesleki Bilgi	Mesleki Etik	Mesleki Gelişim	Meslektaş İşbirliği	Mesleki Özerklik
Mesleki Bilgi	.75				
Mesleki Etik	.49*	.79			
Mesleki Gelişim	.67*	.48*	.75		
Meslektaş İşbirliği	.66*	.48*	.65*	.76	
Mesleki Özerklik	.56*	.41*	.55*	.55*	.71

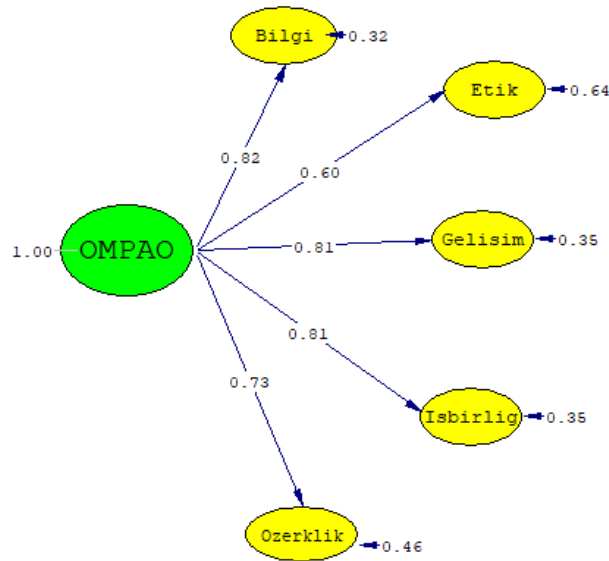
Not. Korelasyon matrisinin köşegen elemanları (koyu olan değerler) OAV'nin karekökünü ve köşegen dışı elemanlar ise alt boyutlar arasındaki korelasyon değerlerini göstermektedir. *p < .05

Ayırt edici geçerliğin sağlanabilmesi için herhangi bir alt boyuttaki OAV değerinin karekökünün o alt boyutun diğer alt boyut ile aralarındaki korelasyondan ve aynı zamanda .50 değerinden büyük olması gerekmektedir (Fornel ve Larcker, 1981; McDonald ve Ho, 2002). Tablo 7'de her bir alt boyut için hesaplanan OAV'nin karekökü diğer alt boyutlar ile olan korelasyon değerlerinden daha büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla elde edilen bu bulgular ölçeğin ayırt edicilik geçerliğinin sağlandığını

göstermektedir. Bununla birlikte korelasyon değerleri incelendiğinde, tüm alt boyutlar arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Modelin doğrulanabilmesi için faktörler arasında yer alan korelasyon değerlerinin çok yüksek ($r > .85$) olmaması gerekmektedir (Kline, 2011). Elde edilen korelasyon değerleri bu bağlamda değerlendirildiğinde modelde yer alan faktörler arası korelasyonların kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3.1.7. Alt Bileşenlerle Bağıntısı

ÖMPAÖ'nün psikometrik özellikleri birinci düzey (first order) DFA'dan elde edilen bulgulara dayandırılmıştır. Ancak çalışmaya konu olan öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği yapısının alt boyutlarla olan bağıntısı için ikinci düzey (second order) DFA ile çözümlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda modeli çözümlmek için yapılan ikinci düzey (second order) DFA' da uyum indeksleri χ^2/sd : 1.81; RMSEA: .062; GFI: .90; AGFI: .86; SRMR: .063; NFI: .95; NNFI: .97; CFI: .97 olarak hesaplanmıştır. Yapısal parametreler ise Şekil 11'de verilmiştir.



Chi-Square=999.70, df=552, P-value=0.00000, RMSEA=0.062

Şekil 11. ÖMPAÖ'nün alt bileşenlerle olan bağıntısı

Şekil 11’de görüldüğü üzere, ÖMPAÖ alt ölçeklerince oldukça yüksek yapısal katsayılarla açıklanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği yapısının en önemli bileşeninin ise mesleki bilgi ($\beta = 0.82$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Bu bileşeni ise mesleki gelişim ve meslektaş işbirliği alt boyutları takip etmektedir ($\beta = 0.81$; $p < .05$). Bu yapıardan sonra ise mesleki özerklik ($\beta = 0.73$; $p < .05$) ve mesleki etik ($\beta = 0.60$; $p < .05$) alt boyutları gelmektedir. Elde edilen bu bulgular, ölçeğe ait bileşenlerin öğretmenlerin profesyonelliklerini destekleyici unsurlar olduğunu göstermektedir.

Teorik yapı bağlamında geliştirilen ÖMPAÖ, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine yönelik algılarını açığa çıkarıcı bir değerlendirme işlevi sağlayacağından geçerlik ve güvenirlik işlemlerinin çeşitlendirilmesi önemsenmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine yönelik algılarına ilişkin geçerli ve güvenilir ölçümler elde edilmesini sağlayacak bir ölçek geliştirilmiştir. ÖMPAÖ’nün geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine yönelik geliştirilen algı ölçeğinin kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Bu ölçekte alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan ise 175’dir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeylerinin arttığını göstermektedir. Değerlendirme yapılırken ÖMPAÖ için 35-81 puan aralığı “düşük”, 82-128 “orta” ve 129-175 “yüksek” olarak kabul edilmiştir. MB alt boyutu için alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan ise 35’dir. MB alt boyutu için 7-16 puan aralığı “düşük”, 17-25 “orta” ve 26-35 “yüksek” olarak kabul edilmiştir. ME ve MG alt ölçeklerinin madde sayılarının aynı olmasından dolayı her iki alt ölçekten de alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25’dir. ME ve MG için 5-11 puan aralığı “düşük”, 12-18 “orta” ve 19-25 “yüksek” olarak kabul edilmiştir. Mİ alt boyutu için alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 50’dir. Mİ alt boyutu için 10-23 puan aralığı “düşük”, 24-36 “orta” ve 37-50 “yüksek” olarak kabul edilmiştir. MÖ alt boyutu için ise alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 40’dir. MÖ alt boyutu için 8-18 puan aralığı “düşük”, 19-29 “orta” ve 30-40 “yüksek” olarak kabul edilmiştir.

3.3.2. Öğretmenlik Mesleği Statüsü Algı Ölçeği

Araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Statüsü Algı Ölçeği (ÖMSAÖ) geliştirilme süreci ve geçerlik-güvenirlilik çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.2.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzunun oluşturulması sürecinde öğretmenlerin öncelikle öğretmenlik mesleği statüsüne ilişkin görüşleri, ilgili alan yazın doğrultusunda hazırlanan üç adet açık uçlu soru (Ek-2) kullanılarak elde edilmiştir. Bu açık uçlu sorulara verilen cevaplar incelenerek kapalı uçlu sorular hazırlanmıştır. Ayrıca, ilgili araştırmaların da (Bek, 2007; Bozgeyikli, Toprak ve Derin 2016; Butt, MacKenzie ve Manning 2010; Çetinkaya, 2009; Demir, 2016; Esen, 2005; Jacobs ve Harvey, 2010; Özoğlu, Gür, Altunoğlu 2013; Yaman, 2001; Yurdakul ve diğerleri, 2016) incelenmesi sonucunda toplam 15 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

ÖMSAÖ'nün kapsam ve görünüş geçerliğine ilişkin kanıtlar elde etmek için üçü Eğitim Programları ve Öğretim ikisi ise Eğitim Yönetimi alanından olmak üzere toplam beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda görüşüne başvuru alan uzmanlardan, ölçme aracı için oluşturulan madde havuzunda yer alan maddelerin kuramsal yapı ve bağlamsal özellikler dikkate alınarak değerlendirilmeleri istenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda, 15 maddelik formdan 3 maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda, bazı maddelerin ifade ediliş biçimlerinde değişiklikler yapılmıştır.

Bu işlemlerin ardından oluşan 12 maddelik formda yer alan maddelerin anlaşılabilirliği ve ölçeğin uygulama süresine ilişkin geri bildirim almak için, 40 öğretmenden (21 kadın ve 19 erkek) oluşan bir gruba ön uygulama yapılmıştır.

Ön uygulamaya katılarak ölçme aracını dolduran öğretmenlerle ölçme aracındaki maddelere ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmelerde öğretmenlerin ölçme aracında yer alan maddelerin anlaşılabilirliğine ve ifade biçimlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Ayrıca öğretmenlere ölçme aracında yer alan yönergenin yeterliğine ve anlaşılabilirliğine ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Ölçme aracına ilişkin öğretmenlerden alınan görüşlerin olumlu olduğu görüldüğünden ölçme aracında yer alan maddelere ve yönergeye ilişkin herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Bu

işlemlerden sonra ÖMSAÖ için oluşturulan taslak form, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için kullanıma hazır hale gelmiştir. ÖMSAÖ'nün taslak formunda yer alan maddeler *Tamamen Katılıyorum (5)*, *Çoğunlukla Katılıyorum (4)*, *Orta Düzeyde Katılıyorum (3)*, *Az Katılıyorum (2)* ve *Hiç Katılmıyorum (1)* şeklinde beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir.

3.3.2.2. Ölçek Geliştirme Çalışma Grubu

Taslak ölçek formunun geliştirme çalışmaları için gerekli veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, ortaokul öğretmenlerinden oluşan üç farklı çalışma grubundan toplanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabirlik ilkesi dikkate alınarak araştırma Elazığ il merkezindeki ortaokullarda yürütülmüştür. Araştırmaya dâhil edilen çalışma gruplarına ilişkin bilgiler ve bu gruplar elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen istatistiksel işlemler Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8.
Ölçek geliştirme çalışmasına dahil edilen çalışma grupları

Çalışma Grupları	Veri	Gerçekleştirilen İstatistiksel İşlemler	
Birinci Çalışma Grubu	345*	Yapı geçerliği için AFA'nın uygulanması	Ayrıca, birinci ve ikinci çalışma grubunun birleştirilmesiyle elde edilen veri seti üzerinden ölçümlerin Cronbach Alfa
İkinci Çalışma Grubu	255*	Yapı geçerliği için DFA'nın uygulanması	güvenirliği ve madde analizleri hesaplanmıştır.
Üçüncü Çalışma Grubu	76*	Ölçümlerin test tekrar test güvenilirliği için birinci ve ikinci uygulama arasındaki korelasyonun hesaplanması	

*Çalışma gruplarındaki öğretmen sayıları; geçersiz kabul edilen (çoğunlukla işaretlenme yapılmayan, belirli bir şekil takip edilerek işaretlenen ve maddelerin tamamına aynı yanıtın verildiği) veriler ve tek değişkenli aykırı değerlerin test edilmesi sonucu bu aykırı değerlerin veri setinden çıkarıldıktan sonra kalan katılımcıları göstermektedir.

ÖMSAÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için veriler aynı örneklem içerisinde yer alan üç farklı çalışma grubundan elde edilmiştir. Çalışma gruplarının örneklem özellikleri benzer olmakla birlikte bu gruplardan farklı amaçlar için farklı

zamanlarda veriler toplanmıştır. İlk iki çalışma grubundan elde edilen verilerle ÖMSAÖ' nün yapı geçerliğine ilişkin kanıtların ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda birinci çalışma grubu; Elazığ il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 345 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler kullanılarak AFA yapılmıştır. İkinci çalışma grubu da, Elazığ il merkezinde AFA için veri toplanan ortaokulların dışındaki bazı okullarda görev yapan 255 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden DFA yapılmıştır.

Ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin analizleri yapmak için birinci ve ikinci çalışma grubunun birleştirilmesiyle elde edilen 600 veri kullanılarak ÖMSAÖ' nün Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. ÖMSAÖ' nün test tekrar test güvenilirliğine ilişkin analizlerini yapabilmek için ise üçüncü çalışma grubundan veriler toplanmıştır. Üçüncü çalışma grubu, Elazığ il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 76 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçümlerin test tekrar test güvenilirliğine ilişkin analizleri, üç hafta ara ile gerçekleştirilen iki uygulamanın ardından 76 öğretmenden oluşan bu gruptan elde edilen veriler kullanılarak yapılmıştır.

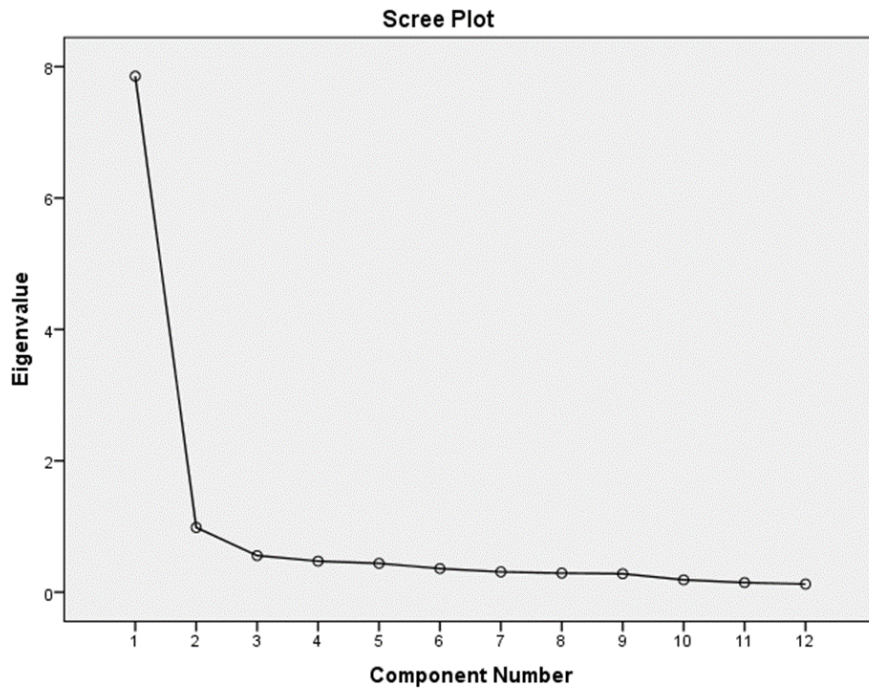
3.3.2.3. Açıklayıcı Faktör Analizi

Birinci çalışma grubunun verileri kullanılarak ÖMSAÖ' nün yapı geçerliğini test etmek için öncelikle AFA yapılmıştır. Ölçme aracının yapı geçerliğinin AFA ile belirlenebilmesi için, ilk olarak veri setindeki eksik değerler incelenmiş ve gözlenen her bir değişken açısından veri setinde herhangi bir eksik değer olmadığı belirlenmiştir. AFA' nın yapılabilmesi için test edilmesi gereken bir diğer varsayım olan tek değişkenli uç değerlerin araştırılması için gözlenen her bir değişkene ilişkin z değerinin $+3.00$ ile -3.00 aralığında olması gerekliliği (Hutcheson ve Sofroniou, 1999) dikkate alınarak z değeri $+3.00$ ile -3.00 aralığının dışında kalan gözlemler çalışmadan çıkartılmıştır. Yapılan bu işlemlerden sonra kalan 345 verinin tek değişkenli normallik testi için maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenerek tek değişkenli normalliği sağladığına karar verilmiştir.

Verilerin normalliğine ilişkin yapılan analizlerden sonra örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olup olmadığı incelenmiştir. Kline (2011) örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı kadar olmasını önermekte ve 200 kişilik örneklemi faktör analizi için yeterli bulmaktadır. Bu ölçütler dikkate alınarak 345 katılımcıdan oluşan katılımcı sayısının AFA için yeterli olduğu görüşüne varılmıştır.

Katılımcı sayısının AFA için yeterliğine karar verildikten sonra verilerin AFA için uygunluğunu belirlemek için değişkenlere ait korelasyon matrisi incelenmiş ve aralarında kabul edilebilir ilişki ($r > .30$) olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olduğuna (Suhr, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2013/2015) işaret etektedir. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılacak bir diğer işlem ise Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin incelenmesi ve Bartlett Küresellik testinin gerçekleştirilmesidir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen KMO değeri ($KMO = 0.939$) 345 katılımcıdan oluşan veri setinin örnekleme açısından yeterli olduğunu ve Bartlett Küresellik testi sonucu da ($X^2 = 3569.456$; $sd = 66$; $p = 0.000$) veri setinin çok değişkenli normal dağılım özelliğine sahip olduğunu göstermektedir.

AFA'nın ilk aşamasında 12 madde için yapılan temel bileşenler analizi yapılarak toplam varyansın % 65.45'ini açıklayan özdeğeri 1'in üzerinde tek faktörlü yapı (Ek-4) elde edilmiştir. Ayrıca bu tek faktörlü yapı, yamaç birikinti (scree-plot) grafiğinde de ortaya çıkmıştır. Ölçeğe yönelik yamaç birikinti grafiği Şekil 12'de görülmektedir.



Şekil 12. ÖMSAÖ'nün Yamaç Birikinti Grafiği

Ölçeğe ilişkin yamaç birikinti grafiği incelenerek tek faktörlü yapının uygun olduğuna karar verilmiştir. Elde edilen bu yapıya ilişkin AFA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Faktör yükleri incelendiğinde, faktör yüklerinin, .40'ın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu yapıya ilişkin AFA sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.
Tek faktörlü yapıya ilişkin değerler

Madde No	Faktör 1	Ortak Varyans
S12	.888	.788
S4	.871	.759
S2	.870	.757
S5	.856	.732
S7	.840	.706
S6	.838	.703
S1	.829	.688
S11	.815	.664
S3	.794	.631
S10	.776	.602
S8	.643	.414
S9	.641	.410
Özdeğerler	7.854	
Açıklanan Varyans	65.453	
Toplam Açıklanan Varyans	65.453	

Tablo 9'da görüldüğü gibi ÖMSAÖ' nün AFA sonucu elde edilen tek faktörlü yapısı toplam varyansın % 65.45'ini açıklamaktadır. Tek faktörlü ölçeğin açıkladığı bu varyans oranı yeterli olarak değerlendirilebilir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri ise .64 ile .89 arasında değişmektedir.

ÖMSAÖ'de yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini ve toplam puanı yordama gücünü belirlemek için düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ve % 27'lik alt-üst grup ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin hesaplanan t değerleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.
ÖMSAÖ madde analizi sonuçları

Ölçek	Maddeler	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu (n=600)	%27'lik Alt grup (n=162)		%27'lik Üst grup (n=162)		sd	t	p
			\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
ÖMSAÖ	S1	.780	1.81	.77	4.19	.77	322.00	-27.61	.000
	S2	.825	1.65	.75	4.26	.69	319.23	-32.33	.000
	S3	.735	2.02	.98	4.41	.65	279.97	-25.71	.000
	S4	.829	1.44	.64	4.33	.65	321.92	-39.81	.000
	S5	.811	1.45	.65	4.22	.72	318.52	-36.29	.000
	S6	.800	1.98	.92	4.41	.61	281.06	-27.89	.000
	S7	.801	1.38	.60	4.06	.71	312.52	-36.49	.000
	S8	.602	2.05	1.36	4.30	.68	237.90	-18.77	.000
	S9	.593	1.44	.89	3.92	1.04	314.85	-22.91	.000
	S10	.728	1.77	.96	4.15	.85	316.69	-23.52	.000
	S11	.776	1.66	.74	4.25	.74	321.97	-31.30	.000
	S12	.852	1.43	.64	4.28	.68	321.24	-38.63	.000

* $p < .001$

Tablo 10'da görüldüğü şekilde ölçekte yer alan maddeler için hesaplanan düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .59 ile .85 arasında değişmektedir. ÖMSAÖ' de yer alan tüm maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli olduğunu gösteren düzeltilmiş madde-toplam korelasyonunun .30 ve üzerinde olması ölçütünü (Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2007) karşılıyor olması ölçeğin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca ÖMSAÖ için hesaplanan % 27'lik alt ve üst grupların (n = 162) madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin ölçekteki tüm maddeler için anlamlı ($p < .001$) olması ÖMSAÖ ölçeğindeki maddelerin ayırt ediciliği için bir kanıt olarak (Erkuş, 2012) değerlendirilebilir. Bu doğrultuda ÖMSAÖ' nün öğretmenlerin mesleki statülerine ilişkin algıları açısından ayırt edici bir ölçek olduğuna işaret etmektedir.

3.3.2.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi

ÖMSAÖ için AFA ile elde edilen tek faktörlü yapıya ilişkin elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğini test etmek için ikinci çalışma grubu verileri kullanılarak DFA yapılmıştır. DFA'nın yapılabilmesi için öncelikle verilerin eksik değerler, uç değerler içerip içermediği ve normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu amaç kapsamında ilk olarak veri setinde eksik veri olup olmadığı incelenerek veri setinde herhangi bir eksik değer olmadığı belirlenmiştir. Daha sonra tek değişkenli uç değerlerin belirlenmesi için her bir değişkene ilişkin z değerleri

incelenmiştir. İncelenen verilerdeki değişkenlere ilişkin z değerlerinin +3.00 ile -3.00 arasında olması koşulu (Hutcheson ve Sofroniou, 1999) dikkate alınarak bu aralığın dışında uç değere sahip satırlar silinmiştir. Normallik testleri için hazır hale gelen veriler için tek değişkenli normallik testleri yapılmıştır. Tek değişkenli normallik testi kapsamında maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanarak verilerin tek değişkenli normalliğin sağlandığı görülmüştür. Ayrıca çalışmadaki 255 katılımcının DFA için yeterli olan asgari örneklem büyüklüğünü sağladığı da söylenebilir.

İkinci çalışma grubundan toplanan veriler kullanılarak AFA' da elde edilen 12 madde ve tek faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için Maksimum Likelihood yöntemi kullanılarak birinci düzey DFA yapılmıştır. Sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak amacıyla incelenen uyum indekslerine ilişkin değerler ile DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

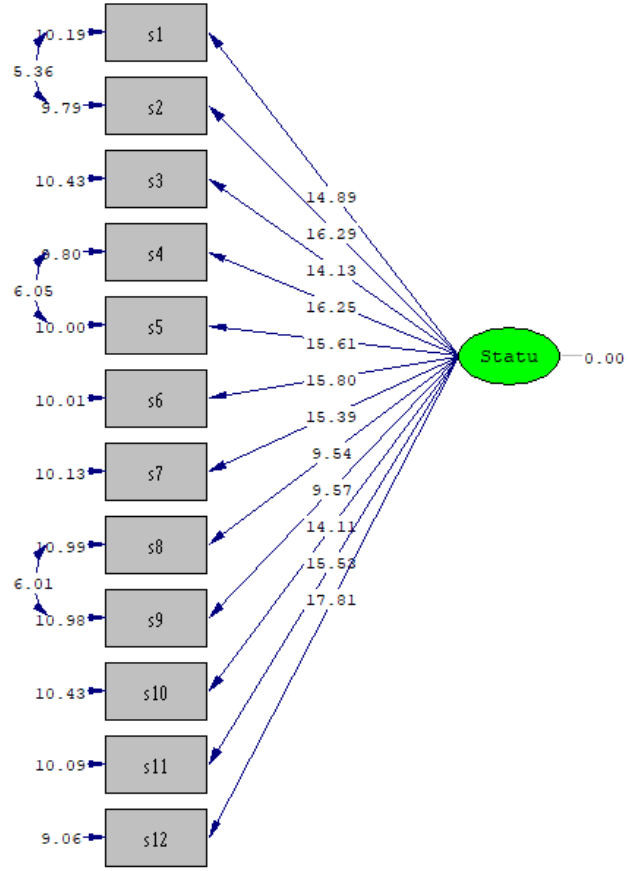
Araştırmada incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri ile DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Tek Fakt.	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2.76*	Kabul Edilebilir
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.85 \leq GFI \leq .95$	.92	Kabul Edilebilir
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.87	Kabul Edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.99	Mükemmel
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.98	Mükemmel
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.98	Mükemmel
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.99	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.08	Kabul Edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.03	Mükemmel
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.76	Kabul Edilebilir
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.60	Kabul Edilebilir

*Tek faktörlü model için $\chi^2=3563.97$, $sd=560$

Analiz sonucunda tek faktörlü modelden elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde modelin birçok ölçüt bakımından mükemmel veya kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Tek faktörlü ÖMSAÖ'ye ilişkin uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd=2.76$, $GFI=.92$, $AGFI=.87$, $CFI=.99$, $NFI=.98$, $NNFI=.98$, $IFI=.99$, $RMSEA=.08$, $SRMR=.03$, $PNFI=.76$ ve $PGFI=.60$ olarak bulunmuştur. Dolayısıyla uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri, DFA'dan elde edilen tek faktörlü modelin uyum düzeyinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Doğrulan tek faktörlü modele ilişkin t değerlerinin gösterildiği yol diyagramı Şekil 13'te verilmiştir.



Chi-Square=140.95, df=51, P-value=0.00000, RMSEA=0.083

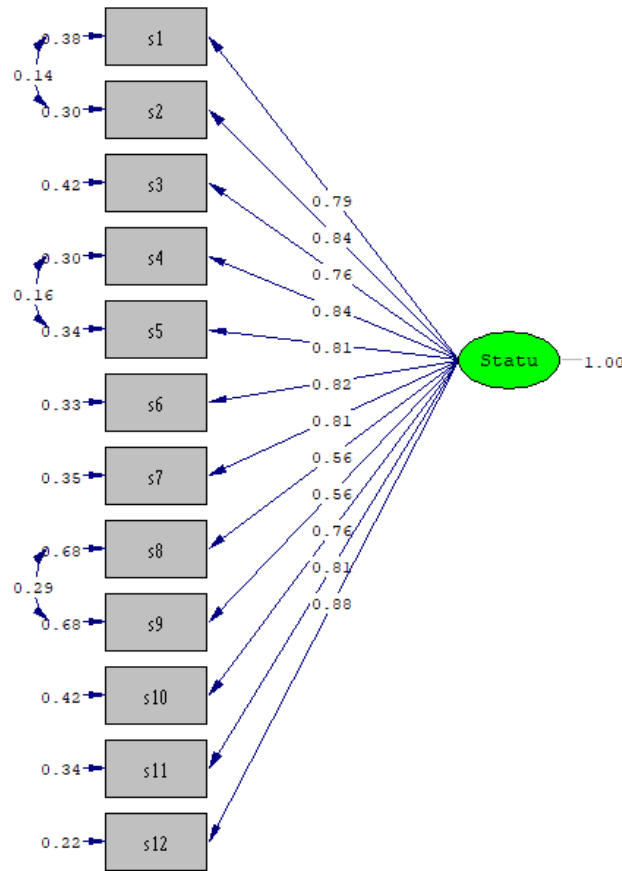
Şekil 13. Modele ilişkin t değerleri

Şekil 13'te DFA sonucu elde edilen tek faktörlü modele ilişkin t değerleri incelendiğinde; t değerlerinin 9.54 ile 17.81 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde DFA'da elde edilen tüm t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı bulunması modelden çıkarılacak herhangi bir madde olmadığını göstermektedir.

Modelin yapı geçerliğini test etmek için yapılan AFA ve DFA'nın yanı sıra yapı geçerliği, yakınsak geçerlilik (convergent validity) tekniği ile de incelenmiştir. Aşağıda bu işleme ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.3.2.5. Yakınsak Geçerliliği

ÖMSAÖ' nün yakınsak geçerliliğini test etmek için ölçekte yer alan her bir maddenin faktör yükü, her bir boyuta ilişkin birleşik güvenilirliği (composite reliability) ve ortalama açıklanan varyans (average variance extracted-AVE) değerleri hesaplanmıştır. Bu kapsamda öncelikle maddelerin faktör yükleri incelenmiştir. Doğrulan tek faktörlü modele ilişkin standardize edilmiş faktör yükleri ve hata varyanslarını içeren yol diyagramı Şekil 14'te gösterilmiştir.



Chi-Square=140.95, df=51, P-value=0.00000, RMSEA=0.083

Şekil 14. ÖMSAÖ'ye ilişkin ölçüm modeli

Şekil 14'te görüldüğü gibi maddelerin faktör yükleri .56 ile .88 arasında değişmektedir. Yakınsak geçerlilik için her bir madde yükünün .50'den büyük olmasının gerekliliği ölçütü (Fornel ve Larcker, 1981) dikkate alındığında, ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin bu ölçütü karşıladığı belirlenmiştir. Dolayısıyla elde edilen bu bulgu ölçeğin kabul edilebilir düzeyde geçerliğe sahip olduğuna işaret etmektedir.

ÖMSAÖ' nün yakınsak geçerliğinin test edilmesinin ikinci aşamasında her bir boyuta ilişkin ortalama açıklanan varyans (OAV) değerleri hesaplanmıştır. Tablo 12' de görüldüğü gibi tek boyutlu ölçek için hesaplanan OAV değeri .60' dır. OAV değerinin .50'den büyük olması ölçütü (Hair ve diğerleri 2019: 777) dikkate alındığında elde edilen bu OAV değerinin de .50 değerinden büyük olması yakınsak geçerliğinin kanıtı olarak yorumlanmıştır.

ÖMSAÖ' nün yakınsak geçerliliğine ilişkin son gösterge olarak birleşik güvenilirlik hesaplanmıştır. Tek boyutlu yapıya sahip ÖMSAÖ' ye ilişkin birleşik güvenilirlik değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Tablo 12'de ölçek verilerinin güvenilirlik ve OAV değerleri gösterilmiştir.

Tablo 12.
Ölçek verilerinin OAV ve güvenilirlik değerleri

Alt Ölçekler	OAV*	Birleşik Güvenirlik**	Cronbach Alfa (n=600)	Test Tekrar Test (n=76)
ÖMSAÖ	.60	.95	.95	.80

*OAV = $(\Sigma\lambda^2) / (\Sigma\lambda^2) + (\Sigma\eta)$

** Birleşik Güvenirlik = $(\Sigma\lambda)^2 / (\Sigma\lambda)^2 + (\Sigma\eta)$

Elde edilen birleşik güvenilirlik değerinin.70'in üzerinde ve OAV değerlerinden büyük olması yakınsak geçerliğinin kanıtı olarak yorumlanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin iç tutarlılık açısından güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak da test edilmiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise .95'tir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .90 civarında mükemmel, .70'in üzerinde ölçülen iç tutarlılığın ise yeterli düzeyde kabul edildiği (Kline, 2011; Nunnally ve Bernstein, 1994) dikkate alındığında, ÖMSAÖ'nün iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

ÖMSAÖ' ya ilişkin ölçümlerin test-tekrar test güvenilirliğini belirlemek için ise 76 öğretmenle üç hafta ara ile iki uygulama yapılmıştır. İki uygulama arasındaki tutarlığı ortaya koymak için iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyonu gösteren test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayıları tek boyutlu ölçek için .80 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının yüksek olması ölçeğin kararlılık açısından güvenilirliğinin göstergesi olarak yorumlanmıştır. Bu ölçekte alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 60'dır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi,

öğretmenlerin mesleki statü algı düzeylerinin arttığını göstermektedir. Değerlendirme yapılırken ÖMSAÖ için 12-27 puan aralığı “düşük”, 28-43 “orta” ve 44-60 “yüksek” olarak kabul edilmiştir.

3.3.3. İş Memnuniyeti Ölçeği

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerini belirlemek amacıyla Weiss, Davis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen, Türkçe versiyonu ise Baycan (1985) tarafından oluşturulan Minnesota İş Memnuniyeti Ölçeğinin, 20 maddelik kısa formu kullanılmıştır. Ölçeğin 12 maddeden oluşan “içsel iş memnuniyeti” ve sekiz maddeden oluşan “dışsal iş memnuniyeti” olmak üzere iki alt boyutu vardır.

Bu çalışma kapsamında ölçeğin yapı geçerliği araştırmacı tarafından DFA yoluyla test edilmiştir. Buna göre iki faktörlü İş Memnuniyeti Ölçeğinin (İMÖ) uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd=3.01$, GFI=.85, AGFI=.86, CFI=.95, NFI=.92, IFI=.96, RMSEA=.078 olarak bulunmuştur. Uyum indeksleri incelendiğinde mükemmel ve kabul edilebilir düzeyde olduğu, dolayısıyla iki faktörlü modelin uyum düzeyinin yeterli olduğu görülmüştür. Ayrıca İMÖ'nün iç tutarlılık açısından güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak test edilmiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alfa katsayısı ise .93'tür. İçsel iş memnuniyeti alt boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .91, Dışsal iş memnuniyeti alt boyutunun Cronbach Alfa katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre İMÖ'nün ve alt boyutlarının genel olarak iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak 5 = Çok memnunum, 4 = Memnunum, 3 = Orta Düzeyde Memnunum, 2 = Memnun değilim, 1 = Hiç memnun değilim şeklinde 5'li Likert tipi ölçek üzerinde değerlendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Bu araştırma kapsamında yürütülen analizlerde ölçek toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, öğretmenlerinin mesleklerindeki memnuniyet algısı düzeylerinin arttığını göstermektedir. Değerlendirme yapılırken 20-46 puan aralığı “düşük”, 47-73 “orta” ve 74-100 “yüksek” olarak kabul edilmiştir.

3.3.4. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması ise Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan Öğretmen Öz yeterlik Ölçeğinin (ÖÖYÖ) uzun formu kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal halindeki uzun formunda toplam 24 madde yer almaktadır. Öğretmen öz yeterliği ölçeğinin (Ek-6) orijinal formu, Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri, Sınıf Yönetimi olmak üzere birbiriyle orta düzeyde ilişki gösteren üç alt faktörden oluşmaktadır. Her bir faktörde madde yükleri .47 ile .72 arasında değişen 8 madde yer almaktadır. Ölçeğin orijinal formunun güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

Çapa ve diğerleri (2005) Özyeterlik ölçeğinin, Türkçeye uyarlanma çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ve Rash modeli teknikleri ile ölçeğin yapı geçerliğini test etmişlerdir. Ayrıca Cronbach alpha iç tutarlık güvenirlik katsayılarını hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi üç alt faktör altında toplandığı ve kurulan modelin veri yapısıyla iyi düzeyde uyum (TLI=.99, CFI=.99, RMSEA=.05) gösterdiği belirlenmiştir. Rash analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin, istenen özellikleri ölçmeleri açısından yeterli düzeyde ve anlamlı oldukları belirlenmiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında yapılan hesaplamalar sonucunda Cronbach alpha katsayıları öğrenci katılımı boyutu için .82, sınıf yönetimi boyutu için .84, öğretimsel stratejiler boyutu için .86 ve ölçeğin toplamı için .93 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırma kapsamında ÖÖYÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlık güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Cronbach Alpha katsayısı öğrenci katılımı boyutu için .85, sınıf yönetimi boyutu için .87, öğretimsel stratejiler boyutu için ise .90 olarak bulunmuştur.

Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak 5 = Çok yeterli, 4 = Oldukça yeterli, 3 = Biraz yeterli, 2 = Çok az yeterli, 1 = Yetersiz şeklinde 5'li Likert tipi ölçek üzerinde değerlendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120' dir. Bu araştırma kapsamında yürütülen analizlerde ölçek toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin arttığını göstermektedir. Değerlendirme yapılırken 24-55 puan aralığı "düşük", 56-87 "orta" ve 88-120 "yüksek" olarak kabul edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulamaya hazır hale getirilen ölçekler, çalışmanın amacı doğrultusunda verilerin toplanması için Elazığ il merkezinde bulunan 60 ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması için Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır (ek-8). Uygulamanın yapılacağı okullara (ek-1) gidilerek ilk olarak uygulamanın yapılacağına ilişkin idarecilerle sonrasında ise öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmenlere araştırma ve uygulamanın nasıl yapılacağı hakkında gerekli bilgiler verilmiş ve gönüllülük esasına dayanarak ölçeklerin uygulamaları yapılmıştır. Bu çalışmanın verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda analizlerini yapmak için 828 öğretmenden veri toplanmıştır. Toplanan veriler kontrol edilmiş ve geçersiz kabul edilen (çoğunlukla işaretlenme yapılmayan, belirli bir şekil takip edilerek işaretlenen ve maddelerin tamamına aynı yanıtın verildiği) veriler çıkarıldıktan sonra kalan veri sayısı 814 olmuştur. Elde edilen veri setini analize uygun hale getirmek için ilk olarak kayıp değerlerin (eksik veri) olup olmadığı kontrol edilmiştir. Kayıp değerlerin olmadığı belirlendikten sonra uç değerler kontrol edilmiştir. Uç değerleri kontrol edebilmek için her bir madde ve faktörün ham puanları standart z puanlarına dönüştürülmüş ve z puanlarının “ ∓ 3.29 ” aralığında (Field, 2009: 179) olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan kontrol sonucunda z puanları “ $\mp 3,29$ ” aralığında olmayan 73 verinin uç değer olduğu belirlenmiş ve veri setinden çıkartılarak toplamda 741 veri ile analizlere devam edilmiştir.

Verilerin tek değişkenli normallik dağılımının sınanması için ilk olarak çarpıklık basıklık katsayıları hesaplanmış ve değerler tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.
Çarpıklık- Basıklık Değerleri

	Mesleki Profesyonellik	Mesleki Bilgi	Mesleki Gelişim	Mesleki Etik	Meslektaş İşbirliği	Mesleki Özerklik	İş Memnuni yeti	Mesleki Statü	Öz Yeterlik
N	741	741	741	741	741	741	741	741	741
Çarpıklık	-.358	-.197	-.557	-.995	-.480	-.434	-.250	-.147	-.103
Basıklık	-.411	-.738	-.173	.969	-.397	-.067	-.088	-.557	-.161

Tablo 13’teki çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde değerlerin “ ∓ 1.0 ” aralığında (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett 2004: 55) olduğu görülmüştür.

Normalliğin sınanması için daha sonra histogram ve P-P plots grafikleri incelenmiştir. Yapılan bu işlemler doğrultusunda verilerin yaklaşık olarak normal dağılım sergiledikleri belirlenmiştir. Parametrik testlerin uygulanması için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Can, 2013: 31). Gerekli olan normal dağılım şartı sağlandığı için parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin demografik dağılımlarını belirlemek için frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci ve üçüncü alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Ölçeklerden ve alt boyutlarından alınan oldukları en yüksek ve en düşük puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Betimsel istatistikler toplam puan üzerinden yapılmıştır.

Araştırmada ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t testi, üç ve daha fazla grup karşılaştırmalarında ise tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Bu testler araştırmanın ikinci ve dördüncü alt problemlerini yanıtlamak amacıyla kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testinin ve tek yönlü Anova testinin güvenilir sonuçlar vermesi için; grupların her birinin normal dağılım sergilemesi, grup varyanslarının eşitlik göstermesi ve verilerin birbirinden bağımsız olması koşullarını sağlaması gerekmektedir (Can, 2013: 116,144). Grup varyanslarının eşitliği için Levene testi yapılmıştır. Normal dağılımın incelenmesi için çarpıklık basıklık katsayıları incelenmiş ve dağılımın yaklaşık olarak normal dağılıma sahip olduğu ve grup verilerinin birbirinden bağımsız olduğu görülmüştür. Yapılan bu işlemler sonucunda bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü Anova testi için gerekli koşulların sağlandığı belirlenmiştir. Ayrıca Anova testi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark çıktığı durumlarda, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc testlerinden yararlanılmıştır. Grup varyanslarının homojenliği sağlandığı durumlarda Scheffe testi, grup varyanslarının homojenliği sağlanmadığı durumlarda ise Dunnett C testi kullanılmıştır. Üçlü veya daha fazla grubun ortalamalarının karşılaştırıldığı testlerde etki büyüklüğü için η^2 değeri kullanılmıştır. Tek yönlü Anova testinde kullanılan eta karenin alacağı .01 değeri küçük, .06 değeri orta ve .14 değeri geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Green ve Salkind, 2010: 157). Yorumlanan bu değerler, değişimin ne kadarının farklı gruplara ait olma ile açıklanabildiğinin göstergesidir.

Araştırmanın beşinci, altıncı ve yedinci alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla yapısal eşitlik modellemesi çerçevesinde yol analizinden yararlanılmıştır. Bu analizin

yapılabilmesi için ilk olarak, çok değişkenli istatistik analizlerin karşılanması gereken çok yönlü aykırı değerler, çok değişkenli normallik, çoklu bağlantılılık ve doğrusallık varsayımları test edilmiştir.

Çok değişkenli aykırı değerlerin araştırılması sürecinde Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Araştırmada dört değişken için $mah. < 13.277$, $p < .01$ olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2007: 99; Can, 2013: 257). Bu değerlerinin dışında gözlem olmadığı dolayısıyla çok yönlü aykırı değerlerin bulunmadığı belirlenmiştir.

Çok değişkenli normalliğin saptanmasında Mardia'nın (1974) çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda veri setinin, çok değişkenli normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir (Çarpıklık $z = 84.391$, $p > .001$; Basıklık $z = 21.931$, $p > .001$; Çarpıklık ve Basıklık $x^2 = 8655.764$, $p > .001$).

Araştırma verisinin çok değişkenli normal dağılım sergilediği durumda, parametre kestiriminde Maksimum Likelihood yönteminin diğer yöntemlere göre ana kütle parametrelerini en iyi temsil eden sonuçları verdiği belirtilmektedir (Muthen ve Muthen, 2002; Raykov ve Marcoulides, 2006). Bu nedenle normal dağılım gösteren veri ile hazırlanan kovaryans matrisi, Maximum Likelihood yöntemi ile analiz edilmiştir.

Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri .90 değerinin altında bulunmuştur. Bu durum çoklu bağıntı probleminin olmadığına ilişkin ön görüş sağlamaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2012: 35). Çoklu bağıntı problemi değişkenler arasında güçlü ilişkilerin olması durumunda ortaya çıkmaktadır.

Değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal bir özellik gösterip göstermediğini belirlemek için saçılma diyagramları incelenmiştir. Deneklerin değişkenlere ilişkin değerlerini gösteren noktaların bir doğru etrafında toplandığı gözlenmiştir (Büyüköztürk, 2007: 96). Böylece çoklu doğrusallık varsayımının sağlandığı görülmüştür.

Varsayımlar test edildikten sonra, çalışmada teorik olarak oluşturulan modelin test edilmesinde, uyum iyiliği indeksleri hesaplanarak değişkenler arasındaki ilişkiyi ve etkiyi belirlemek üzere Path (yol) Analizi (Raykov ve Marcoulides, 2006) yapılmıştır. Araştırmada sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Çalışmadaki model için Ki-kare uyum testi (χ^2), iyilik uyum indeksi (GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), fazlalık uyum indeksi (IFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR), sıkı normlaştırılmış

uyum indeksi (PNFI) ve sıkı iyilik uyum indeksi (PGFI) incelenmiştir. Çalışmada kabul edilen uyum indeksleri ölçütleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.
Çalışmada kabul edilen uyum indeksleri ölçütleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.85 \leq GFI \leq .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$

Gizil değişkenlerle oluşturulan path analizinde model test edilmeden önce ölçüm modellerinin test edilmesi ve doğrulanması önerilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1988; Chau, 1997; Şimsek, 2007). Bunun için öncelikle ölçüm modeli, kabul edilebilir uyum değerlerini üretecek şekilde düzeltme ölçütleri kullanılarak geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ölçüm modelinin istatistiksel uygunluğunun değerlendirilebilmesi ardından hipotez edilen ilişkilerin veri tarafından ne ölçüde doğrulandığı yapısal model ile ortaya konmaktadır (Schumacker ve Lomax, 2004). Bu doğrultuda araştırmada, model analizinde verilerin çözümlenmesi şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

- Birinci aşamada, veri setinde yer alan değişkenlerin model sayıtlarını ne derece karşıladıkları (modifikasyonları ile birlikte ölçüm modelleri) incelenmiştir.
- İkinci aşamada, önerilen model test edilerek benimsenen modelde doğrudan etkilere ilişkin parametre tahminleri verilmiştir.
- Üçüncü aşamada, modeldeki dolaylı etkiye ilişkin parametre tahminleri incelenmiştir.

Araştırmadaki yordayıcı değişkenin yordanan değişkenler üzerindeki etkileri açıklanırken ise şu ölçütler benimsenmiştir: Kline’a (2011) göre, .10 civarında standartlaştırılmış çözümlenme katsayıları küçük, .30 civarında olan katsayılar orta ve .50 civarında olan katsayılar ise büyük etki büyüklüğü anlamına gelmektedir. Cohen (1988), regresyon analizleri ve doğrusal modeller için çoklu korelasyon katsayısına (R^2) yönelik etki büyüklüğünün hesaplanmasında; $0.02 \leq R^2 < 0.13$ değeri küçük etki, $0.13 \leq R^2 < 0.26$ değeri orta etki, $0.26 \leq R^2$ değerleri ise geniş etki olarak sınıflandırmıştır.

Verilerin analiz edilmesinde .05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir. Araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerine yanıt aramak için SPSS 20.0; beşinci, altıncı ve yedinci alt problemlerine yanıt aramak için ise LISREL 8.80 paket programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma problemlerine ilişkin verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, tablo ve şekillerle verilerek sistematik biçimde sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen birinci alt problemine yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinden yapılan betimsel istatistikler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15.
Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Ölçekler	N	\bar{X}	Ss	Min	Max
ÖMPAÖ	741	151.98	14.35	105.00	175.00
MB	741	29.72	3.66	20.00	35.00
ME	741	23.47	2.05	15.00	25.00
MG	741	22.04	2.47	13.00	25.00
Mİ	741	43.34	5.37	24.00	50.00
MÖ	741	33.39	4.54	19.00	40.00

Not: N=Örneklem sayısı, \bar{X} =Ortalama, Ss= Standart sapma, Min=Minimum, Mak= Maksimum

Tablo 15’te ÖMPAÖ’ye, ve ÖMPAÖ’nün alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin puan ortalamalarının sırasıyla ÖMPAÖ için \bar{X} = 151.98, MB için \bar{X} = 29.72, ME için \bar{X} = 23.47, MG için \bar{X} = 22.04, Mİ için \bar{X} = 43.34 ve MÖ için \bar{X} = 33.39 olduğu görülmektedir. Ölçek ve alt ölçeklerden alınan puan ortalamalarının, ÖMPAÖ için “129-175”, MB için “26-35”, ME ve MG için ise “19-25”, Mİ için “37-50” ve MÖ için “30-40” aralığında bulunması sebebiyle, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeylerinin ve alt boyutları olan mesleki

bilgi, mesleki etik, mesleki gelişim, meslektaş işbirliği, mesleki özerklik algılarının “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen profesyonelliğinin güçlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili algılarının ortaya konulması ile gerçekleştirilebilir. Bu genel algılar, öğretmenlerin mesleki bilgi, mesleki gelişim, meslektaşları ile işbirliği, mesleki etik ve çalışmalarını doğrudan etkileyen kararlara katılımları (özerklik) gibi bileşenleri içerir (Sheppard, 1996). Toh ve diğerleri (1996), eğitimde mükemmellik arayışında, öğretmen profesyonelliğinin ve onun bileşenlerinin önemini vurgulamaktadır. Her bir bileşenin kendi başına öğretmen profesyonelliği için yeterli olmadığını, bu bileşenlerin hepsinin, öğretmen profesyonelliği denkleminde önemli olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla çalışma bulgularında, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeylerinin ve bileşenleri olan mesleki bilgi, mesleki etik, mesleki gelişim, meslektaş işbirliği, mesleki özerklik algılarının yüksek düzeyde çıkması, öğretmen profesyonelliği açısından eğitimde mükemmellik arayışında önemli bir durum olarak nitelendirilebilir. Ayrıca literatürde, benzer bulgunun ortaya çıktığı araştırmalara rastlamak mümkündür (Bayhan, 2011; Cansoy ve Parlar, 2017; Hoşgörür, 2017; Karaca ve Uras Başer, 2016; Pearson ve Moomaw, 2005; Tukonic ve Harwood, 2015; Yılmaz ve Altinkurt, 2015). Tichenor ve Tichenor’un (2005) çalışmalarındaki bulgularında ise öğretmenlerin, profesyonellik ile ilgili yüksek standartlara, ideallere ve beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenler “profesyonellerin”, diğerlerinden ayrılan öğretmen niteliklerinin ve özelliklerinin olduğuna inanmaktadırlar. Başka bir deyişle, tüm öğretmenlerin profesyonel davranışları ve özellikleri sergilediklerine inanmazlar. Bu nedenle, eğitim sisteminin tüm öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini geliştirmenin yollarını belirlemesi önemli görülmektedir. Berliner (2004) profesyonel öğretmenin özelliklerini; konu bilgisinin derin temsillerini içeren geniş pedagojik içerik bilgisine sahip olma, bu bilgiyi iyi kullanma, daha iyi problem çözme stratejileri, farklı öğrenciler için hedefleri değiştirebilme, daha iyi karar verme yetenekleri, daha iyi sınıf iklimi, sınıf olaylarını daha iyi algılama, öğrenmeyi daha iyi izleme ve öğrencilere geri bildirim sağlama, hipotezleri daha sık test etme, öğrenciler için daha fazla saygı ve öğretmenlik için daha fazla tutku sergilemek olarak belirtmektedir. Stronge (2007: 64), bu davranışların ve özelliklerin, nitelikli mesleki gelişim faaliyetleri aracılığıyla ve “diğer öğretmenleri gözlemleyerek, akran geribildirimini alarak, meslektaş ilişkileri geliştirerek ve yaşam boyu öğrenme deneyimlerine katılarak” geliştirilebileceğini savunmaktadır. Seferoğlu (2004) ise

öğretmenlerin güçlü oldukları alanlara yönelik bilgi ve becerilerini meslektaşlarıyla paylaşımlarının, niteliklerini ve dolayısıyla profesyonelliklerini artırma açısından önemli olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği içerisinde olarak deneyimlerini yansıtmaları ve paylaşımları, mesleki gelişimlerine de önemli katkılar sağlamaktadır (Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001). Bunların yanı sıra Tichenor ve Tichenor (2005: 94) öğretmen profesyonelliğinde “etik” bileşeninin diğer bileşenlere göre daha fazla tartışıldığını belirtmektedirler. Çalışmalarda, örgün eğitimde ve öğretmen eğitiminde etğin ihmal edilmiş bir konu olma eğiliminde olduğuna dikkat çekilmektedir (Colnerud, 2006; Maxwell ve Schwimmer, 2016). Dolayısıyla kişinin eylemlerini yansıtmak için gerekli olan bilgi ve yetkinlikleri geliştirmeyi ve dolayısıyla profesyonelleşmeyi sağlayan etik eğitiminin, öğretmenlerin mesleki eğitiminde olması gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinde mesleki özerklik, bir diğer önemli bileşendir. Howsam, Corrigan ve Denmark (1985) profesyonel meslekleri, eğitimi uzun olan, meslektaşlar arası iletişimin daha fazla olduğu, daha fazla özelleşmiş bir bilgi birikimine ve denetimine, daha fazla özerkliğe sahip olan meslekler olarak tanımlamaktadır. Araştırma bulgusunda, öğretmenlerin mesleki özerklik algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla bu durum, mesleğin profesyonelleşmesi ve öğretmenlerin profesyonellikleri açısından önemli bir bulgu olarak nitelendirilebilir. Ancak bir yandan da Türk eğitim sisteminin, özerkliğin çok az sağlandığı merkezi yapısı (OECD, 2014a) dikkate alındığında öğretmenlerin yüksek düzeyde mesleki özerklik algısına sahip olmaları şaşırtıcıdır. Öyle ki Bozbayındır (2019) özellikle eğitim-öğretim ve program boyutunda öğretmenlerin mesleki özerkliğinin olmadığını belirtmektedir. Göker ve Gündüz (2017) öğretmenin programlardaki rolünün, uygulayıcı olmaktan öteye geçemediği yönünde eleştirilerde bulunmaktadır. Bu düşüncelerin aksine araştırma bulgusuyla benzer nitelikler taşıyan çalışmaların (Çolak ve Altınkurt, 2017; Çolak ve diğerleri, 2017) olduğu görülmektedir. Bu durum, sistemin kısıtlamalarına rağmen öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini özerk olarak algıladıklarını ve öğrenme-öğretme sürecinde buna yönelik davranışlar sergileyebildiklerini göstermektedir. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri açısından son derece önemlidir. Çünkü öğretmenlerin mesleklerinde özerk davranış sergilemeleri, profesyonelliklerinin de bir göstergesi olmaktadır.

Genel olarak, araştırmanın bu bulgusu doğrultusunda öğretmenlerin kendilerini mesleki bilgiye sahip, mesleki gelişimlerini sağlayan, meslektaşları ile işbirliği içinde

çalışan, mesleki etik kurallarına uygun davranan ve mesleki özerkliğe sahip profesyoneller olarak algıladıkları söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu alt problem doğrultusunda öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeyleri cinsiyete, mesleki kıdeme, mezuniyet durumlarına, branşlarına ve mesleği tercih nedenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.2.1. İkinci Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen veriler üzerinden yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.
Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p																																																								
ÖMPAÖ	Kadın	413	4.33	0.40	739	.657	0.511																																																								
	Erkek	328	4.35	0.41				MB	Kadın	413	4.22	0.52	739	1.548	0.122	Erkek	328	4.27	0.51	ME	Kadın	413	4.69	0.40	739	.364	0.716	Erkek	328	4.68	0.41	MG	Kadın	413	4.39	0.48	739	.773	0.440	Erkek	328	4.42	0.51	Mİ	Kadın	413	4.31	0.55	739	.894	0.372	Erkek	328	4.35	0.51	MÖ	Kadın	413	4.18	0.54	739	.484	0.628
MB	Kadın	413	4.22	0.52	739	1.548	0.122																																																								
	Erkek	328	4.27	0.51				ME	Kadın	413	4.69	0.40	739	.364	0.716	Erkek	328	4.68	0.41	MG	Kadın	413	4.39	0.48	739	.773	0.440	Erkek	328	4.42	0.51	Mİ	Kadın	413	4.31	0.55	739	.894	0.372	Erkek	328	4.35	0.51	MÖ	Kadın	413	4.18	0.54	739	.484	0.628	Erkek	328	4.16	0.59								
ME	Kadın	413	4.69	0.40	739	.364	0.716																																																								
	Erkek	328	4.68	0.41				MG	Kadın	413	4.39	0.48	739	.773	0.440	Erkek	328	4.42	0.51	Mİ	Kadın	413	4.31	0.55	739	.894	0.372	Erkek	328	4.35	0.51	MÖ	Kadın	413	4.18	0.54	739	.484	0.628	Erkek	328	4.16	0.59																				
MG	Kadın	413	4.39	0.48	739	.773	0.440																																																								
	Erkek	328	4.42	0.51				Mİ	Kadın	413	4.31	0.55	739	.894	0.372	Erkek	328	4.35	0.51	MÖ	Kadın	413	4.18	0.54	739	.484	0.628	Erkek	328	4.16	0.59																																
Mİ	Kadın	413	4.31	0.55	739	.894	0.372																																																								
	Erkek	328	4.35	0.51				MÖ	Kadın	413	4.18	0.54	739	.484	0.628	Erkek	328	4.16	0.59																																												
MÖ	Kadın	413	4.18	0.54	739	.484	0.628																																																								
	Erkek	328	4.16	0.59																																																											

Not: N=Örneklem sayısı, \bar{X} =Ortalama, Ss= Standart sapma, sd=Serbestlik derecesi, $p < .05$

Tablo 16 incelendiğinde ÖMPAÖ ve MB, MG, Mİ alt boyutlarında erkek öğretmenlerin ortalama değerlerinin kadın öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu; ME ve MÖ alt boyutlarında ise kadın öğretmenlerin ortalama değerlerinin erkek öğretmenlerinkinden yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda ise ÖMPAÖ’nün genelinde kadın ve erkeklerin ortalamaları arasında

anlamli bir farklılık gözlenmemiştir [$t_{(741)} = 0.657, p > .05$]. Bu duruma göre öğretmenlerin, cinsiyetlerinin mesleki profesyonellik algı düzeyleri üzerinde anlamli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

ÖMPAÖ'nün alt boyutları olan mesleki bilgi [$t_{(741)} = 1.548, p > .05$], mesleki etik [$t_{(741)} = 0.364, p > .05$], mesleki gelişim [$t_{(741)} = 0.773, p > .05$], meslektaş işbirliği [$t_{(741)} = 0.894, p > .05$] ve mesleki özerklik [$t_{(741)} = 0.484, p > .05$] algı düzeylerinin de cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan *t* testi sonuçlarına göre anlamli bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu duruma göre öğretmenlerin, cinsiyetinin meslek bilgisi, mesleki etik, mesleki gelişim, meslektaş işbirliği ve mesleki özerklik algı düzeyleri üzerinde anlamli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Bu bulgular, literatürdeki ilgili çalışmaların bulguları ile benzerlikler göstermektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Bayhan, 2011; Çelik ve Yılmaz, 2015; Çolak ve diğerleri, 2017; Karaca ve Uras Başer, 2016; Pearson ve Hall, 1993). Ayrıca 2013 TALIS verileri ile yapılan araştırmada da bu duruma benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Her ne kadar mesleki gelişme kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre daha sık katıldıkları bulunmuş olsa da, bu farkın anlamli olmadığı belirlenmiştir (OECD, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki profesyonelliklerinin değişmediği çıkarımında bulunulabilir.

4.2.2. İkinci Alt Problemin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen veriler üzerinden yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.
Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
ÖMPAÖ	1-5	155	4.34	0.38	1.330	.333	1.989	.094
	6-10	193	4.36	0.43				
	11-15	165	4.39	0.40	123.073	736		
	16-20	107	4.28	0.41				
	20 - +	121	4.28	0.40	124.403	740		
Toplam	741	4.34	0.41					
MB	1-5	155	4.25	0.50	1.699	.425	1.554	.185
	6-10	193	4.26	0.55				
	11-15	165	4.30	0.50	201.151	736		
	16-20	107	4.19	0.53				
	20 - +	121	4.16	0.50	202.850	740		
Toplam	741	4.24	0.52					
ME	1-5	155	4.68	0.37	0.035	.009	.052	.995
	6-10	193	4.70	0.42				
	11-15	165	4.68	0.43	124.816	736		
	16-20	107	4.70	0.40				
	20 - +	121	4.69	0.41	124.851	740		
Toplam	741	4.69	0.41					
MG	1-5	155	4.45	0.42	1.058	.264	1.079	.366
	6-10	193	4.38	0.54				
	11-15	165	4.44	0.47	180.427	736		
	16-20	107	4.38	0.51				
	20 - +	121	4.35	0.50	181.485	740		
Toplam	741	4.40	0.49					
Mİ	1-5	155	4.30	0.53	2.125	.531	1.849	.118
	6-10	193	4.38	0.55				
	11-15	165	4.39	0.51	211.481	736		
	16-20	107	4.25	0.54				
	20 - +	121	4.28	0.52	213.606	740		
Toplam	741	4.33	0.53					
MÖ	1-5	155	4.19	0.53	3.499	.875	2.735	.058
	6-10	193	4.21	0.58				
	11-15	165	4.24	0.53	235.435	736		
	16-20	107	4.07	0.59				
	20 - +	121	4.07	0.59	238.934	740		
Toplam	741	4.17	0.56					

Not: N=Örneklem sayısı, \bar{X} =Ortalama, Ss= Standart sapma, sd=Serbestlik derecesi, $p < .05$

Tablo 17 incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmemiştir [$F_{(741)} = 1.989, p > .05$]. Bu duruma göre farklı kıdemlere sahip olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

ÖMPAÖ'nün alt boyutları olan mesleki bilgi [$F_{(741)} = 1.554, p > .05$], mesleki etik [$F_{(741)} = 0.052, p > .05$], mesleki gelişim [$F_{(741)} = 1.079, p > .05$], meslektaş işbirliği [$F_{(741)} = 1.849, p > .05$] ve mesleki özerklik [$F_{(741)} = 2.735, p > .05$] algı düzeylerin, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu duruma göre farklı kıdemlere sahip olan öğretmenlerin meslek bilgisi, mesleki etik, mesleki gelişim, meslektaş işbirliği ve mesleki özerklik algı düzeylerinin birbiriyle benzer olduğu söylenebilir.

Bu bulgu, kıdeme göre, genel olarak mesleki profesyonellik ve alt boyutları ile ilgili öğretmen algılarında anlamlı farklılık bulunmayan çalışmaların bulguları ile benzerlikler taşımaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Bayhan, 2011; Çelik ve Yılmaz, 2015; Karaca ve Uras Başer, 2016; Toh ve diğerleri, 1996; Tukonic ve Harwood, 2015). Bu bulgular, farklı kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının benzer olduğunu göstermektedir. Toh ve diğerleri (1996) mesleki kıdemin profesyonelliğe istatistiksel olarak anlamlı bir katkısının olmadığını ve mesleki gelişime verilen değer bu anlamda belirleyici olduğunu belirtmektedir. Ancak uzun yıllar öğretmenlik tecrübesi olan kıdemli öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili kaygılarının olduğuna da dikkat çekmektedir. Araştırmalarına göre özellikle kaygılanan öğretmenler, yeni öğretmenlere kıyasla daha düşük düzeyde öğretmen profesyonelliği sergileyen kıdemli öğretmenlerdir. Bu durum öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini devam ettirebilmeleri için, mesleki bilgi ve mesleki gelişim programlarının zamanlaması ve içeriğinin, öğretmenlerin ihtiyaç ve kaygılarına göre duyarlılıkla planlanması gerektiği fikrini desteklemektedir. Dolayısıyla eğer öğretmenlerin profesyonelliklerinin güçlendirilmesi isteniyorsa, kariyerlerinin farklı aşamalarında uygun fırsatlar sağlanması önemli görülmektedir (Toh ve diğerleri, 1996). TALIS verileri ise, deneyimli veya yeni başlayan öğretmenlerin, profesyonelliğin bir göstergesi olarak mesleki gelişim programlarına daha sık katılmaları konusunda farklı eğilimler gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu tür eğitimlere katılan yeni öğretmenlerin payı, daha deneyimli öğretmenlerden daha yüksektir. Ayrıca, yeni başlayan öğretmenlerin, yönetim kadrosundan ve/veya deneyimli öğretmenlerden destek talep etme konusunda daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır (OECD, 2017). Ancak çalışma, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, mesleki gelişimi de kapsayan profesyonelliklerinde değişiklik olmadığını göstermektedir. Bu durum mesleğe yeni başlayan ve daha deneyimli öğretmenlerin, profesyonelliğin unsurları olan meslek bilgi,

mesleki etik, mesleki gelişim, meslektaş işbirliği ve mesleki özerklik ile ilgili özelliklerinin benzerlikler gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Bu bulgu özellikle mesleki bilgi boyutuna dikkatleri çekmektedir. Çünkü mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile meslekte daha kıdemli olan öğretmenler arasında mesleki bilgileri açısından farklılıklar olması beklenir. Öğretmenlerin mesleki bilgilerinin sürekli değişmesi ve gelişmesi gerektiği öne sürülürken, bu değişim ve gelişim ile birlikte mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu güncel bilgi tabanına, kıdemli öğretmenlere göre daha fazla sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir. Bu noktada, öğretmenlerde bu bilgi dinamiğinin oluşturulmasında, öğretmen yetiştirme programlarının rolünün önemi ortaya çıkmaktadır. Ancak öğretmenlerin bilgisinin oldukça durağan olması ve son yıllarda çok fazla değişmemesine yönelik birçok eleştiri dile getirilmektedir. Örneğin, bazı araştırmacılar, öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin son araştırma kanıtlarına dayanmadığını (Dumont ve diğerleri, 2010) ve TALIS gibi uluslararası karşılaştırmaların öğretmenlerin bilgilerini geliştirmeye yeni başladıklarını gösterdiğini iddia etmektedirler (OECD, 2014a). Bu tür karşılaştırmalara göre de öğretmenlerin mesleki bilgileri, kıdemli meslektaşlarından çok farklı değildir. Bu durum, mesleğin bilgi dinamiği seviyesinin düşük düzeyde olduğunun bir göstergesi olarak nitelendirilmektedir. Farklı bir bakış açısıyla ise mesleklerinde kıdemli öğretmenlerin deneyimleriyle bu bilgi tabanına ulaştıkları ya da mesleki gelişimlerinin bu noktada destekleyici olduğu söylenebilir.

4.2.3. İkinci Alt Problemin Mezuniyet Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeylerinin, mezuniyet durumları değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen veriler üzerinden yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.
Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Düzeylerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	
ÖMPAÖ	Ön Lisans	39	4.29	0.48	Gruplar arası	0.181	3			
	Lisans (Eğt. Fak.)	169	4.31	0.41						
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında Bir Fak.)	453	4.34	0.40	Gruplar içi	124.222	737	.169	.357	.784
	Lisansüstü Toplam	80	4.36	0.43	Toplam	124.403	740			
MB	Ön Lisans	39	4.12	0.60	Gruplar arası	.614	3			
	Lisans (Eğt. Fak.)	169	4.20	0.51						
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında Bir Fak.)	453	4.26	0.51	Gruplar içi	202.236	737	.274	.746	.525
	Lisansüstü Toplam	80	4.25	0.56	Toplam	202.850	740			
ME	Ön Lisans	39	4.68	0.42	Gruplar arası	.013	3			
	Lisans (Eğt. Fak.)	169	4.69	0.39						
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında Bir Fak.)	453	4.69	0.41	Gruplar içi	124.838	737	.169	.026	.994
	Lisansüstü Toplam	80	4.70	0.40	Toplam	124.851	740			
MG	Ön Lisans	39	4.24	0.66	Gruplar arası	.548	3			
	Lisans (Eğt. Fak.)	169	4.43	0.49						
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında Bir Fak.)	453	4.39	0.48	Gruplar içi	180.937	737	.246	.744	.526
	Lisansüstü Toplam	80	4.44	0.51	Toplam	181.485	740			
Mİ	Ön Lisans	39	4.31	0.58	Gruplar arası	.094	3			
	Lisans (Eğt. Fak.)	169	4.32	0.53						
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında Bir Fak.)	453	4.33	0.54	Gruplar içi	213.512	737	.290	.108	.955
	Lisansüstü Toplam	80	4.36	0.52	Toplam	213.606	740			
MÖ	Ön Lisans	39	4.19	0.73	Gruplar arası	1.193	4			
	Lisans (Eğt. Fak.)	169	4.10	0.60						
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında Bir Fak.)	453	4.19	0.54	Gruplar içi	237.742	736	.323	1.233	.297
	Lisansüstü Toplam	80	4.18	0.60	Toplam	238.934	740			

Not: N=Örneklem sayısı, \bar{X} =Ortalama, Ss= Standart sapma, sd=Serbestlik derecesi, $p < .05$

Tablo 18 incelendiğinde mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için

yapılan istatistiksel analiz sonucuna göre grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmemiştir [$F_{(741)} = 0.625, p > .05$]. Bu duruma göre öğretmenler farklı mezuniyet durumlarına sahip olsalar bile mesleki profesyonellik algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

ÖMPAÖ'nün alt boyutları olan mesleki bilgi [$F_{(741)} = 0.746, p > .05$], mesleki etik [$F_{(741)} = 0.026, p > .05$], mesleki gelişim [$F_{(741)} = 0.744, p > .05$], meslektaş işbirliği [$F_{(741)} = 0.108, p > .05$] ve mesleki özerklik [$F_{(741)} = 1.233, p > .05$] algı düzeylerinin, mezuniyet durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu duruma göre öğretmenler farklı mezuniyet durumlarına sahip olsalar bile meslek bilgisi, mesleki etik, mesleki gelişim, meslektaş işbirliği ve mesleki özerklik algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Bu bulgu özellikle mesleki bilgi boyutunda beklenen değişikliği yansıtmamaktadır. Öyle ki Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin ön lisans ve diğer lisans mezunu olan gruplara göre, profesyonelliğin önemli bir boyutu olan mesleki bilgiye yönelik algılarının daha yüksek düzeyde olması beklenir. Çünkü diğerlerine göre özellikle eğitim fakültelerinde öğretmenlik bilgisinin kazandırılması öncelik arz etmektedir. Dolayısıyla bu bulgu doğrultusunda, öğretmenlerde mesleki bilgi tabanını oluşturma noktasında öğretmen yetiştirme programlarında eksikliklerin olduğu söylenebilir. Uzun, Paliç ve Akdeniz (2013) de çalışmalarında hizmet öncesi eğitimde uygulamaların yetersizliğine veya etkin olarak yapılamadığına dikkat çekerek öğretmen yetiştirme programlarında profesyonel öğretmen yetiştirme konusunda sıkıntıların olduğu sonucuna varmışlardır. Görülmektedir ki bu sıkıntılar, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin profesyonellikleri açısından olumlu yönde farklılık göstermelerine engel olmaktadır. Bu duruma değinen araştırmalara ilgili alanyazında rastlamak mümkündür. Shalem (2014), öğretmenlerin mesleki yargılarının, teorik bilgidен ve uygulamaya dayalı bilgidен kaynaklandığını savunmaktadır. Ancak Shalem'e göre öğretmenlerin mesleki yargıları, öncelikle yargılamayı belirli bir duruma bağlayan teorik bilgilere dayanmaktadır. Bununla birlikte Shalem, öğretmenliği profesyonel bir mesleğe dönüştüren yapının teorik ya da bilimsel bilgi olduğunu savunmaktadır. Howsam ve diğerleri (1985) de profesyonel meslekleri, eğitimi uzun olan, daha fazla özelleşmiş bir bilgi birikimine ve denetimine sahip olan meslekler olarak tanımlamaktadır. Ancak çalışmalarda öğretmenlik mesleğinin çoğu zaman yarı meslek olarak kabul edildiği, çünkü sağlam ve bütünlük bir bilgi tabanına sahip olmadığı ve eylem

mekanizmalarında güçlü ve etkili bir bilgiden yoksun olduğu iddia edilmektedir (Brante, 2010; Mehta ve Teles, 2014). Ayrıca mesleğin sağlam bir bilgi tabanı oluşturması için kodlanması gerektiğinin yanı sıra, tüm bilgilerin kodlanabilir olmadığı da öne sürülmektedir (OECD, 2000). Bu noktada da öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen bilgisinin dinamiklerini anlamak ve kazandırmak için ve böylece öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesinde eksik olan taraf için katkıda bulunabileceği vurgulanmaktadır. Çünkü öğretmenliğin profesyonel bir meslek olabilmesi için mesleğe özgü, sistemli ve bilimsel bir bilgi birikimine, bu birikimin oluşmasını sağlayacak uzun süreli bir yükseköğrenim eğitime ve sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca bireysel olarak bir öğretmenin bilgisinin, öğretmen eğitiminin yanı sıra uygulamaları, kişisel arası ilişkileri ve işle ilgili deneyimleri yoluyla genişlediği belirtilmektedir (Siemens, 2005). Ancak Hoyle (1995: 12), “deneyim yoluyla kazanılan bilgi önemli olsa da, bu tip bilginin profesyonel talepleri karşılamak için yetersiz olduğunu ve adayın sistematik bir bilgi birikimine sahip olması gerektiğini” savunmaktadır. Ayrıca, meslekler söz konusu olduğunda, bilgi edinimi ve özel becerilerin geliştirilmesi, uygulayıcının mesleki değerlere göre bir sosyalleşme sürecinden geçtiği uzun bir yükseköğrenim eğitimi süresi gerektiğini belirtmektedir. Bu çıkarımlar doğrultusunda da son yıllarda öğretmen eğitim programlarında öğretmenlere kazandırılan pedagojik içerik türlerine ve programlarla sağlanan öğrenme fırsatlarına öğretmenlerin ne ölçüde sahip olduklarını belirlemeye yönelik araştırmalara daha fazla rastlanmaktadır (Schmidt, Cogan ve Houang, 2011; Schmidt ve diğerleri, 2008). Bu araştırmalarda öğretmenlerin bilgi kalitesini tespit etmek hedeflenmektedir. Bu çalışmalar, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi uluslararası çalışmalar tarafından değerlendirilen öğrenci başarısındaki farklılıkların, öğretmen hazırlığında öğrenme fırsatlarındaki değişiklikler ile ilgili olduğunu göstermektedir. Örneğin PISA ve TIMSS’de en iyi performansı gösteren ülkelerdeki öğretmenler, matematiksel içeriği (içerik bilgisi) öğrenmek için daha fazla fırsata sahip olma eğilimindedir. Özetle, bu çalışmalar, öğretmen bilgisinin kaliteli öğretim ile ilgili olduğunu ve doğru fırsatlar göz önüne alındığında pedagojik bilginin zaman içinde geliştirilebileceğini vurgulamaya başlamıştır. Dolayısıyla çalışma bulguları, profesyonelliği güçlendirmek için öğretmen eğitimi programlarında mesleki bilgi tabanının geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre profesyonelliklerinin farklılık göstermemesi bulgusu, Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin mesleki bilgilerini hizmet içi eğitim faaliyetleri ile güçlendirmiş olabilecekleri şeklinde de yorumlanabilir. Mesleki bilgi ve mesleki gelişim, öğretmen profesyonelliğine katkıda bulunan önemli faktörlerdir. Toh ve diğerleri (1996) üst düzey mesleki bilgiye sahip öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin de yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Ayrıca kendileri için özel olarak hazırlanmış bir mesleki gelişim programına tabi tutulduktan sonra, bu öğretmenlerin, diğerlerinden daha yüksek öğretmen profesyonelliğine sahip olduklarını düşünmektedir. Başka bir deyişle, bir bileşen diğerini güçlendirmektedir. Bu bulgu, öğretmenler için farklı mesleki gelişim programlarına yönelik yaklaşımların gerekliliğini vurgulamaktadır. Çünkü mesleki gelişim, öğretmen profesyonelliğinin önemli bir bileşenidir. Ancak öğretmenlerin niteliklerini artırma konusunda, hizmet içi eğitimlerin yetersizliklerine ilişkin araştırma bulguları mevcuttur (Altınışik, 1996; Kulaz, 2013; Özen, 2006). Bu durum, öğretmenlerin profesyonelliklerini arttırmanın bir yolu olarak uygun mesleki gelişim faaliyetlerine odaklanan kurumların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, mesleki gelişimi güçlendiren bir bileşen olarak ise işbirlikli öğrenmeye dikkat çekilmektedir. İşbirlikli öğrenmeye dayalı mestektaş işbirliği; meslektaş gruplarına katılım, öğretim uygulamaları alanında birbirlerine destek ve yeni fikirler kaynağı sağlayarak öğretmenlerin profesyonellik düzeyini genişletebilir (Shulman ve Carey, 1984). Bu noktada da bu deneyimi kendi uygulamalarının geliştirilmesi için kullanmak isteyen öğretmenleri bir araya getirmek için fırsatlar sunan yapıların gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Böyle yapılar, öğretmenleri birbirleriyle aktif olarak öğrenmeye ve deneyimlerini paylaşma alanına dahil ederek profesyonelleşmelerine katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla Eğitim Fakültelerinde mesleki bilgiye ve mesleki profesyonelliği güçlendirmeye yönelik mesleki gelişime ve meslektaş işbirliğine yönlendirecek faaliyetlere odaklanılmasının bu fakültelerden mezun olan öğretmenlerin meslekte profesyonellikleri ile fark yaratabileceği söylenebilir.

4.2.4. İkinci Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeylerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen veriler üzerinden yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19.
Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	
ÖMPAÖ	Mat.	108	4.32	0.47						
	Türkçe	113	4.29	0.41	Gruplar arası	1.550	10	.155		
	Fen	87	4.34	0.40						
	Sosyal	86	4.32	0.35						
	Bilg.	42	4.33	0.40						
	Tek ve Tas.	36	4.30	0.37	Gruplar içi	122.853	730	.168	.921	.513
	Gör. San.	31	4.30	0.36						
	Beden	49	4.44	0.36						
	İng.	82	4.42	0.36	Toplam	124.403	740			
	Din	74	4.32	0.47						
	Müzik	33	4.38	0.40						
Toplam	741	4.34	0.41							
MB	Mat.	108	4.24	0.53						
	Türkçe	113	4.18	0.50	Gruplar arası	2.760	10	.276		
	Fen	87	4.24	0.50						
	Sosyal	86	4.22	0.51						
	Bilg.	42	4.27	0.59						
	Tek ve Tas.	36	4.17	0.55	Gruplar içi	200.090	730	.274	1.007	.436
	Gör. San.	31	4.31	0.49						
	Beden	49	4.37	0.50						
	İng.	82	4.26	0.52	Toplam	202.850	740			
	Din	74	4.18	0.56						
	Müzik	33	4.39	0.43						
Toplam	741	4.24	0.52							
ME	Mat.	108	4.65	0.50						
	Türkçe	113	4.67	0.41	Gruplar arası	1.681	10	.168		
	Fen	87	4.67	0.41						
	Sosyal	86	4.74	0.37						
	Bilg.	42	4.67	0.39						
	Tek ve Tas.	36	4.78	0.31	Gruplar içi	123.170	730	.169	.996	.445
	Gör. San.	31	4.63	0.36						
	Beden	49	4.70	0.37						
	İng.	82	4.78	0.36	Toplam	124.851	740			
	Din	74	4.67	0.39						
	Müzik	33	4.63	0.46						
Toplam	741	4.69	0.41							
MG	Mat.	108	4.40	0.55						
	Türkçe	113	4.32	0.51	Gruplar arası	2.121	10	.212		
	Fen	87	4.43	0.50						
	Sosyal	86	4.41	0.47						
	Bilg.	42	4.40	0.56						
	Tek ve Tas.	36	4.33	0.46	Gruplar içi	179.363	730	.246	.863	.567
	Gör. San.	31	4.41	0.38						
	Beden	49	4.45	0.46						
	İng.	82	4.50	0.43	Toplam	181.485	740			
	Din	74	4.36	0.48						
	Müzik	33	4.48	0.50						
Toplam	741	4.40	0.49							

Tablo 19 (Devamı)

Ölçek ve Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	
Mİ	Mat.	108	4.29	0.63						
	Türkçe	113	4.26	0.57	Gruplar arası	3.143	10	.314		
	Fen	87	4.40	0.48						
	Sosyal	86	4.32	0.46						
	Bilg.	42	4.28	0.49						
	Tek ve Tas.	36	4.34	0.48	Gruplar içi	210.463	730	.288	1.090	.367
	Gör. San.	31	4.21	0.55						
	Beden	49	4.44	0.42						
	İng.	82	4.43	0.45	Toplam	213.606	740			
	Din	74	4.31	0.63						
	Müzik	33	4.33	0.53						
Toplam	741	4.33	0.53							
MÖ	Mat.	108	4.15	0.58						
	Türkçe	113	4.16	0.60	Gruplar arası	3.821	10	.382		
	Fen	87	4.08	0.58						
	Sosyal	86	4.11	0.50						
	Bilg.	42	4.19	0.53						
	Tek. ve Tas.	36	4.06	0.55	Gruplar içi	235.113	730	.322	1.186	.296
	Gör. San.	31	4.11	0.45						
	Beden	49	4.33	0.48						
	İng.	82	4.26	0.57	Toplam	238.934	740			
	Din	74	4.21	0.61						
	Müzik	33	4.21	0.59						
Toplam	741	4.17	0.56							

Not: N=Örneklem sayısı, \bar{X} =Ortalama, Ss= Standart sapma, sd=Serbestlik derecesi, $p < .05$

Tablo 19 incelendiğinde branş değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analiz sonucuna göre testi sonucuna göre grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmemiştir [$F_{(741)} = 0.921, p > .05$]. Bu duruma göre farklı branşlara sahip olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

ÖMPAÖ'nün alt boyutları olan mesleki bilgi [$F_{(741)} = 1.007, p > .05$], mesleki etik [$F_{(741)} = 0.996, p > .05$], mesleki gelişim [$F_{(741)} = 0.863, p > .05$], meslektaş işbirliği [$F_{(741)} = 1.090, p > .05$] ve mesleki özerklik [$F_{(741)} = 1.186, p > .05$] algı düzeylerinin, branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu duruma göre farklı branşlara sahip olan öğretmenlerin meslek bilgisi, mesleki etik, mesleki gelişim, meslektaş işbirliği ve mesleki özerklik algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

4.2.5. İkinci Alt Problemin Mesleği Tercih Nedeni Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeylerinin, mesleği tercih etme nedeni değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen veriler üzerinden yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.
Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Düzeylerinin Mesleği Tercih Etme Nedeni Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark ^{a1,a2}	η^2	
ÖMPAÖ	İdea.	348	4.40	0.37								
	Aile isteği	57	4.25	0.48	GA	2.005	3	.668				
	Sınav Sonu.	243	4.29	0.44	Gİ	122.398	737	.166	4.024	.007*	İdealimdi > üniversiteye giriş sınav sonucu ^{a1}	0.016
	İş Gar.	93	4.32	0.37								
	Top.	741	4.34	0.41	Top.	124.403	740					
MB	İdea.	348	4.33	0.49								
	Aile isteği	57	4.18	0.57	GA	4.503	3	1.501				
	Sınav Sonu.	243	4.15	0.54	Gİ	198.347	737	.269	5.577	.001*	İdealimdi > üniversiteye giriş sınav sonucu ^{a2}	0.022
	İş Gar.	93	4.22	0.48								
	Top.	741	4.24	0.52	Top.	202.850	740					
ME	İdea.	348	4.72	0.38								
	Aile isteği	57	4.59	0.47	GA	1.009	3	.336				
	Sınav Sonu.	243	4.67	0.42	Gİ	123.842	737	.168	2.002	.112		
	İş Gar.	93	4.68	0.39								
	Top.	741	4.69	0.41	Top.	124.851	740					
MG	İdea.	348	4.44	0.45								
	Aile isteği	57	4.35	0.54	GA	3.342	3	.447				
	Sınav Sonu.	243	4.35	0.55	Gİ	180.143	737	.244	4.231	.017*	İdealimdi > İş Garantisi ^{a2}	0.018
	İş Gar.	93	4.25	0.45								
	Top.	741	4.40	0.49	Top.	181.485	740					

Tablo 20 (Devamı)

Ölçek ve Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark ^{a1,a2}	η^2
Mİ	İdea.	348	4.38	0.49							
	Aile isteği	57	4.21	0.61	GA	2.231	3	.744			
	Sınav Sonu.	243	4.28	0.56	Gİ	211.375	737	.287	2.593	.052	
	İş Gar.	93	4.34	0.52							
	Top.	741	4.33	0.53	Top.	213.606	740				
MÖ	İdea.	348	4.22	0.54							
	Aile isteği	57	4.07	0.66	GA	2.146	3	.715			
	Sınav Sonu.	243	4.14	0.57	Gİ	236.789	737	.321	2.226	.084	
	İş Gar.	93	4.10	0.54							
	Top.	741	4.17	0.56	Top.	238.934	740				

Not: N=Örneklem sayısı, \bar{X} =Ortalama, Ss= Standart sapma, GA=Gruplar Arası, Gİ=Gruplar İçi, sd=Serbestlik derecesi, a1: Dunnett C testi, a2: Scheffe, η^2 :Etki büyüklüğü, * $p < .05$

Tablo 20 incelendiğinde mesleği tercih etme nedeni değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir [$F_{(741)} = 4.024, p < .05$]. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar karşılaştırılmıştır. Buna göre farklılaşmanın, mesleğini ideali olarak tercih eden öğretmenler ile mesleğini üniversite giriş sınavı sonucuna göre seçen öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleği tercih etme nedeni değişkeninin, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı üzerindeki etkisinin ($\eta^2=0,016$) küçük olduğu görülmektedir. Bu duruma göre idealindeki mesleğe sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.40$) mesleki profesyonellik algılarının, üniversiteye giriş puanına göre mesleği tercih eden öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.29$) mesleki profesyonellik algılarından yüksek olduğu söylenebilir.

Görünüşte “çocuklarla çalışmak”, “topluma katkıda bulunmak istemek” gibi sosyal açıdan vicdani nedenler ve hatta “tarih, matematik, edebiyat, vb. ile ilgili çalışmaya devam etmek istemek” gibi kişisel sebepler, öğretmen olmanın en yaygın nedenleri olarak belirtilmektedir (Hargreaves ve diğerleri, 2007; Warin ve diğerleri, 2006). Çalışmalar ile de profesyonel öğretmenlerin açıkça içsel ödüller için

öğretmenliği seçtikleri ortaya çıkmaktadır. Araştırmalar, çok az öğretmenin mesleğine statüsü veya imajı için girdiğini göstermektedir (Eskicumalı, 2002; Orhan ve Ok, 2014). Profesyonel öğretmenlerin çoğu çocuklarla çalışmak, çocukların hayata iyi bir başlangıç yapmalarını sağlamak ve/veya topluma kazandırmak için bu mesleği tercih etmektedirler. Hatta öğretmenlik hayatının sıkıntılarını, stresini, iş yükünü, hesap verebilirlik seviyelerini ve profesyonel özerkliğin eksikliğini bilen öğretmenlerin meslekteki bu sorunlardan ortak kaçış yolunun, öğrencileri sevmek olduğu belirtilmektedir (Hargreaves ve diğerleri, 2007). Dolayısıyla mesleğini ideali olduğu için tercih eden öğretmenlerin profesyonellik algılarının daha yüksek düzeyde bulunduğu araştırma bulguları ile bu düşüncelerin desteklendiği görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki bilgi algı düzeylerinin, mesleği tercih etme nedeni değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir [$F_{(741)} = 5.577, p < .05$]. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre farklılaşmanın, mesleğini ideali olarak tercih eden öğretmenler ile mesleğini üniversite giriş sınavı sonucuna göre seçen öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleği tercih etme nedeni değişkeninin, öğretmenlerin mesleki bilgi algısı üzerindeki etkisinin ($\eta^2=0,022$) küçük olduğu görülmektedir. Bu duruma göre idealindeki mesleğe sahip olan öğretmenlerin ($\bar{x} = 4.33$) mesleki bilgi algılarının, üniversiteye giriş puanına göre mesleği tercih eden öğretmenlerin ($\bar{x} = 4.15$) mesleki bilgi algılarından yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu öğretmenlerin idealleri olan mesleğin bilgilerine içsel bir motivasyon ile daha fazla sahip olmak istemeleri ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim algı düzeylerinin, mesleği tercih etme nedeni değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir [$F_{(741)} = 4.231, p < .05$]. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar karşılaştırılmıştır. Buna göre farklılaşmanın, mesleğini ideali olarak tercih eden öğretmenler ile mesleği garanti iş olarak seçen öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleği tercih etme nedeni değişkeninin, öğretmenlerin mesleki gelişim algısı üzerindeki etkisinin ($\eta^2=0,018$) küçük olduğu görülmektedir. Bu duruma göre idealindeki mesleğe sahip olan öğretmenlerin ($\bar{x} = 4.44$) mesleki gelişim algılarının, mesleği garanti iş olarak tercih eden öğretmenlerin ($\bar{x} = 4.25$) mesleki gelişim algılarından yüksek olduğu söylenebilir.

Bu bulguya benzer nitelikte araştırma sonuçları, toplumsal katkı nedeniyle mesleği tercih etmiş öğretmenlerin daha fazla mesleki gelişim faaliyetlerine katılma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Tersine, kişisel fayda için mesleği tercih eden öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım düzeylerinin daha az olduğu bulunmuştur (OECD, 2016). Bu bulgular öğretmenlerin mesleği tercih etmelerinde içsel motivasyonun önemini vurgulamaktadır. Dahası, öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yönetim kadrosundan etkilenebileceği ve teşvik edilebileceği belirtilmektedir (Jacobsen ve diğerleri, 2014). Dolayısıyla bu çalışmayla benzerlikler taşıyan araştırma bulguları doğrultusunda, mesleği ideali olarak gören öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırıcı faaliyetleri aracılığıyla profesyonelliklerini güçlendirebilecekleri söylenebilir.

ÖMPAÖ'nün alt boyutlarından olan mesleki etik [$F_{(741)} = 2.002, p > .05$], meslektaş işbirliği [$F_{(741)} = 2.593, p > .05$] ve mesleki özerklik [$F_{(741)} = 2.226, p > .05$] algı düzeylerinin, öğretmenlerin mesleği tercih etme nedeni değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu duruma göre mesleği çeşitli sebeplerden dolayı tercih eden öğretmenlerin mesleki etik, meslektaş işbirliği ve mesleki özerklik algı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Öğretmenlerin mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt problemine yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinden yapılan betimsel istatistikler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21.

Öğretmenlerin Mesleki Statüsü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlik Algılarının Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçekler	N	\bar{X}	Ss	Min	Max
ÖMSAÖ	741	38.59	11.75	12.00	60.00
İMÖ	741	74.02	12.26	39.00	100.00
ÖÖYÖ	741	97.90	10.64	66.00	120.00

Not: N=Örneklem sayısı, \bar{X} =Ortalama, Ss= Standart sapma, Min=Minimum, Mak= Maksimum

Tablo 21’de ÖMSAÖ’ye, İMÖ ve ÖÖYÖ’ye ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin puan ortalamalarının sırasıyla ÖMSAÖ için $\bar{x} = 38.59$, İMÖ için ve $\bar{x} = 74.02$, ÖÖYÖ için $\bar{x} = 97.90$ olduğu görülmektedir. Ölçeklerden alınan puan ortalamalarının, ÖMSAÖ için “28-43” aralığında bulunması sebebiyle öğretmenlerin mesleki statü algılarının “orta” düzeyde olduğu, İMÖ ve ÖÖYÖ için ise sırasıyla “74-100” ve “88-120” aralığında bulunması sebebiyle de öğretmenlerin iş memnuniyeti ve öz yeterlik algılarının “yüksek” düzeyde olduğu tespitinde bulunabilir. Ayrıca öğretmenlerin iş memnuniyeti algılarının puan ortalamasının $\bar{x} = 74.02$ olması, “orta” ve “yüksek” düzeyin sınırında olduğu ve düşük bir farkla “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularında algılanan mesleki statünün orta düzeyde olması dikkat çekicidir. Çalışmalarda 1960’lı yıllardan bu yana öğretmenler ve diğer eğitim paydaşları tarafından algılanan mesleki statüdeki sert bir düşüşe vurgu yapılmaktadır (Hansen, 2009). Hargreaves ve diğerlerinin (2007) çalışmalarına göre öğretmenler mesleklerini düşük sosyal statülerden biri olarak algılamaktadırlar. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde de benzer bulgulara rastlanmaktadır. Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ile toplumsal saygınlığına yönelik ortalama puanları oldukça düşük düzeyde bulmuştur. Aydın ve diğerlerinin (2015) araştırma bulgularına göre de öğretmenler mesleklerini düşük sosyal statülerden biri olarak görmektedir. Benzer şekilde, Torun (2010) tarafından yapılan çalışmaya katılan katılımcıların çoğu, öğretmenlik mesleğini düşük statülü olarak tanımlamışlardır.

Araştırma bulgularında iş memnuniyetinin ortaya yakın bir düzey göstermesi önemli bir bulgu olarak nitelenebilir. Çünkü düşük iş memnuniyeti, bazı ülkelerde mevcut öğretim krizinin olası bir nedeni olarak gösterilmektedir (Crossman ve Harris, 2006). Literatürde araştırma bulgusunu destekleyici nitelikte, öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin orta düzeyde bulunduğu araştırmalar mevcuttur (Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Çolak ve diğerleri, 2017; Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu, 2009; Yılmaz, 2012). Çalışmalarda öğretmenlerin en fazla meslektaşları ile iletişimleri konusunda memnun oldukları, maaşın yetersizliği ve kariyer planlamalarının sınırlılığı nedeniyle ise memnuniyetlerinin azaldığı belirtilmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Çevik, 2010; Çolak ve diğerleri, 2017; Günbayı ve Toprak, 2010).

Araştırmanın, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu bulgusu, genel olarak öğretmenlerin farklı öğretim alanlarında yüksek düzeyde öz

yeterlik bildirdikleri diğer araştırma bulguları (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014; Döş ve Özşahin, 2019; Eker, 2014; Ekici, 2006; Gençtürk ve Memiş 2010; Karabacak, 2014; Kavrayıcı ve Bayrak, 2016; Kayabaşı, Yeniceli, Ataman, Şahin ve Nacar, 2017; OECD, 2018a; Yeşilyurt, 2013; Yurdakul ve Bostancı, 2016) ile desteklenmektedir. Öz yeterlik algısı, öğrenme-öğretme sürecinde üst düzey performansın ortaya çıkmasını sağlayıcı etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olması, birçok olumlu sonucu beraberinde getirmektedir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, engeller karşısında hedeflerinden vazgeçmeyerek problem çözme becerilerini gösterirler ve başarısız olsalar bile kararlılıklarını devam ettirirler (Kurt, 2016). Ayrıca yeterlik algısına yüksek düzeyde sahip olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde daha planlı oldukları, öğrenci merkezli ve insancıl yaklaşımları benimsedikleri belirtilmektedir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004). Araştırma bulgusu doğrultusunda öğretmenlerin bu özellikleri taşıdıkları söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu alt problem doğrultusunda öğretmenlerin mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezuniyet durumlarına, branşlarına ve mesleği tercih nedenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.4.1. Dördüncü Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen veriler üzerinden yapılan için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22.

Öğretmenlerin Mesleki Statüsü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
ÖMSAÖ	Kadın	413	3.17	0.40	739	1.178	0.239
	Erkek	328	3.26	0.41			
İMÖ	Kadın	413	3.69	0.52	739	.325	0.746
	Erkek	328	3.70	0.51			
ÖÖYÖ	Kadın	413	4.18	4.06	739	1.315	0.189
	Erkek	328	4.16	4.10			

Not: N=Örneklem sayısı, \bar{X} = Ortalama, Ss= Standart sapma, sd=Serbestlik derecesi, $p < .05$

Tablo 22 incelendiğinde ÖMSAÖ ve İMÖ'de erkek öğretmenlerin ortalama değerlerinin kadın öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu; ÖÖYÖ'de ise kadın öğretmenlerin ortalama değerlerinin erkek öğretmenlerinkinden yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyete değişkenine göre öğretmenlerin mesleki statüsü [$t_{(741)} = 1.178$, $p > .05$], iş memnuniyeti [$t_{(741)} = 0.325$, $p > .05$] ve öz yeterlik [$t_{(741)} = 1.315$, $p > .05$] algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t testinde kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ile erkek öğretmen puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu duruma göre kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki statüsü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Cinsiyet ile iş memnuniyeti arasındaki ilişkiyle ilgili farklı araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Bazı araştırmalar kadın ve erkeğin benzer düzeyde memnuniyet gösterdiğini ortaya koymakta (Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Brush, Moch ve Pooyan, 1987; Canbay, 2007; Clark ve diğerleri, 1996; Crossman ve Harris, 2006; Gençay, 2007; Karaköse ve Kocabaş, 2006; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Telef, 2011; Türkoğlu, 2008), diğerleri ise kadınların daha düşük statü pozisyonlarına sahip olmalarına rağmen (Greenhaus ve Parasuraman, 1990) daha yüksek düzeyde işlerinden memnun olduklarını göstermektedir (Chaplain, 1995; Hickson ve Oshagbemi, 1999; Klecker 1997; Kremer-Hayon ve Goldstein, 1990; Poppleton ve Riseborough, 1991; Watson, Hatton, Squires ve Soliman, 1991). Bu durum, kadınların beklentilerinin düşük olduğu ve bu nedenle işlerinden daha kolay memnun olabildikleri (Witt ve Nye, 1992) şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca bu bulgu, kariyere kadınlara göre daha fazla önem veren erkeklerin, öğretmenlik mesleğinin düşük statüsünden dolayı hayal kırıklığına uğramış olma olasılığı (Kremer-Hayton ve Goldstein, 1990) ile de açıklanmıştır. Bununla birlikte, bu araştırmalar meslekten

ayrılmayı planlayan öğretmenlerin %70'inin kadın olduğunu ortaya koyan çalışmalarla çelişmektedir (Chung, Dolton ve Tremayne, 2004: 8). Crossman ve Harris (2006) ortaokul öğretmenlerinin iş memnuniyetlerini incelemişler ve araştırmalarındaki cinsiyet grubuna göre analizler, erkek öğretmenlerin kadınlardan biraz daha memnun olduğunu göstermiştir, ancak bu istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin iş memnuniyetinin cinsiyetlerine göre değişmediği bulunmuştur. Dolayısıyla cinsiyetin öğretmenlerin işlerinden memnun olmaları ile ilgili farklılığa neden olabilecek bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunu destekler nitelikte Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) çalışmasında, beklendiği gibi cinsiyetin öğretmenlerin öz yeterliğinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bulgunun ortaya çıktığı araştırmalar mevcuttur (Akbas ve Çelikkaleli, 2006; Baykara, 2011; Bozdoğan ve Öztürk, 2008; Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Bone,2005; Gençtürk ve Memiş 2010; Karabacak, 2014; Kayabaşı ve diğerleri, 2017; Özçelik ve Kurt, 2007; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008). Bu araştırmaların aksine Imants ve De Brabander (1996) ise, çeşitli faktörlerin öğretmen öz yeterliğini etkilediğini ve bunların içerisinde cinsiyetin de olduğunu belirlemişlerdir. Brandon (2000) çalışmasında, erkek öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yurdakul ve Bostancı (2016) ise araştırmalarında, kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ekici'nin (2006) araştırma bulgularına göre, kadın öğretmenlerin öz yeterlik algıları daha yüksektir. Dolayısıyla cinsiyet ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyle ilgili de farklı araştırma bulgularının olduğu söylenebilir. Bu durum, araştırmalara katılan öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin farklı olması, farklı sosyo-kültürel yapılara sahip olmaları ile açıklanabilir.

4.4.2. Dördüncü Alt Problemin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen veriler üzerinden yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23.

Öğretmenlerin Mesleki Statüsü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Ölçekler	N	\bar{X}	Ss		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark ^a	η^2	
ÖMSAÖ	1-5	155	3.37	0.94								
	6-10	193	3.31	0.97	GA	12971	4	3.243				
	11-15	165	3.13	1.04	Gİ	696.612	736	.946	3.426	.009*	1-5 > 16-20	0.018
	16-20	107	2.97	1.00								
	20 - +	121	3.19	0.87	Top.	709.583	740					
	Toplam	741	3.21	0.97								
İMÖ	1-5	155	3.79	0.61								
	6-10	193	3.70	0.64	GA	4.689	4	1.172				
	11-15	165	3.66	0.57	Gİ	273.446	736	.372	3.155	.014*	1-5 > 16-20	0.016
	16-20	107	3.53	0.57								
	20 - +	121	3.77	0.63	Top.	278.136	740					
	Toplam	741	3.70	0.61								
ÖÖYÖ	1-5	155	4.10	0.46								
	6-10	193	4.06	0.46	GA	.493	4	.123				
	11-15	165	4.11	0.40	Gİ	145.046	736	.197	.625	.645		
	16-20	107	4.06	0.43								
	20 - +	121	4.04	0.45	Top.	145.539	740					
	Toplam	741	4.07	0.44								

Not: N=Örneklem sayısı, \bar{X} =Ortalama, Ss= Standart sapma, GA=Gruplar Arası, Gİ=Gruplar İçi, sd=Serbestlik derecesi, a: Scheffe, η^2 :Etki büyüklüğü, * $p < .05$

Tablo 23 incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki statü algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analiz sonucuna göre grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir [$F_{(741)} = 3.426, p < .05$]. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar karşılaştırılmıştır. Buna göre farklılaşmanın, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleki kıdem değişkeninin, öğretmenlerin mesleki statü algısı üzerindeki etkisinin ($\eta^2=0,018$) küçük olduğu görülmektedir. Bu duruma göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.37$) mesleki statü algılarının, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 2.97$) mesleki statü algılarından yüksek olduğu söylenebilir.

Bu bulgu mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, mesleğin statüsünü daha düşük gördüğünü belirtmektedir. Bu iki grubun (1-5 > 16-20 yıl) mesleki statü düzeylerinin farklılaşması, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha hevesli ve hırslı olmalarından kaynaklı olabilir. Öyle ki, Yurdakul ve diğerleri (2016)'nin yaptığı çalışmanın bulgularında da, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleğin statüsünü daha düşük gördüklerine rastlanmıştır.

Tablo 23'e göre mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin iş memnuniyeti algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analiz

sonucuna göre grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir [$F_{(741)} = 3.155, p < .05$]. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla gruplar karşılaştırılmıştır. Buna göre farklılaşmanın, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleki kıdem değişkeninin, öğretmenlerin iş memnuniyeti algısı üzerindeki etkisinin ($\eta^2=0,016$) küçük olduğu görülmektedir. Bu duruma göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{x} = 3.79$) iş memnuniyeti algılarının, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{x} = 3.53$) iş memnuniyeti algılarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu bulgu, iş memnuniyeti ve hizmet süresi arasında negatif ilişki tanımlayan önceki çalışmaların (Hickson ve Oshagbemi, 1999; Karataş ve Güleş, 2010; Kayabaşı ve diğerleri, 2017; Oshagbemi, 1998, Perie ve Baker, 1997; Skinner, 2008; Şahin, 1999; Tunacan, 2005) sonuçları ile benzerlikler taşımaktadır. 15-20 yıllık hizmet grubunda en az memnuniyetin bulunduğu Riseborough ve Poppleton'un (1991) bulgularını da desteklemektedir. Bu iki grubun (1-5 > 16-20 yıl) iş memnuniyeti düzeyleri, bir dizi farklı faktörle ilişkili olabilir; kariyerlerine yeni başlayan genç öğretmenler hevesli, hırslı ve kariyer ilerlemesiyle ilgilenebilirler (Stello, 2011) ya da 16-20 yıl grubundakiler kariyerleri ortasında stres yaşıyor (Kinman, 2001) olabilirler. Dolayısıyla araştırma bulguları da bu durumlara bağlanabilir. Öyle ki öğretmenlerin kariyerlerinin başında işlerinden yüksek düzeyde memnun olduklarını, kariyer ortasında bunun azaldığını ve sonlara doğru tekrar bir artış yaşandığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Chaplain, 1995). Bu çalışmada da ortaya çıkan benzer bulgu, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, Oshagbemi'nin (1998) belirttiği gibi günümüz bilgi dünyasındaki değişikliklerle başa çıkmalarının daha muhtemel olmasına ve dolayısıyla işlerinden memnun olmalarına yorulmuştur.

Tablo 23'te mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analiz sonucuna göre grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir [$F_{(741)} = 0.625, p > .05$]. Bu duruma göre farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Bu bulgu şaşırtıcı olarak nitelendirilebilir. Bandura (1997), yaşın yeterlikle ilişkili olmadığını, çünkü yaşam boyunca birçok yol olduğunu ve yeterliklerin, herhangi bir dönemde insanların yaşamlarını ne kadar etkili bir şekilde yönettikleri ile belirlendiğini vurgulamakta ve doğrudan deneyimlerin ise, ana yeterlik inancı kaynağı

olarak tanımlamaktadır. Tsui (1995: 372) de “öğretmenlik ortamında yıllara dayanan öğretim deneyiminin, öğretmenlik yeterlik duygularını biçimlendirmede önemli bir faktör olduğunu” belirtmektedir. Dolayısıyla deneyim, öğretmenin yeterlik duygusunda kilit bir bileşen olabilir. Ancak Hoy ve Woolfolk (1993) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmen öz yeterliği ile yılların öğretme deneyimi arasında zayıf korelasyonlar belirlemiştir. Bununla birlikte, Coladarci ve Breton’un (1997) çalışması, kıdem ve öz yeterlik arasında zayıf, ancak anlamlı pozitif bir ilişki bulmuştur. Buna karşılık, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001)’un çalışmasında kıdemli ve yeni başlayan öğretmenler arasında öz yeterlikleri açısından önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Imants ve De Brabander (1996) de, mesleki kıdemın öğretmen öz yeterliğini etkilediği sonucuna varmıştır. Bunlarla birlikte diğer bazı çalışmalarda deneyimi az olan öğretmenlerin (beş ya da daha az deneyime sahip olanlar) öğretmenlik becerilerinde daha deneyimli meslektaşlarına göre kendilerini yeterli hissetme olasılıkları daha düşük bulunmuştur. Tecrübeli ve yeni başlayan öğretmenler arasındaki öz yeterlik farklılıklarının en çok belirgin olduğu uygulamaların, sınıf yönetimi ve çeşitli uygulamaların kullanımı ile ilgili olduğu belirtilmiştir (OECD, 2016). Ayrıca daha deneyimli öğretmenler, değerlendirme stratejilerini değiştirebilme yeteneklerine daha fazla güvenmektedirler. Bu bulgu, deneyimin öğretmenlerin sınıflarını daha iyi yönetmek için çeşitli beceriler geliştirmelerine, öğretme ve değerlendirme stratejilerini denemelerine daha özel olarak yardımcı olduğunun bulunduğu daha önceki araştırmaları desteklemektedir (Chetty, Friedman ve Rockoff, 2014; Kane, Rockoff ve Staiger, 2008). Bu tür bulgulara sahip araştırmaların aksine Kayabaşı ve diğerleri (2017) ise araştırmalarında kıdemi daha az olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Ekici (2006), Gençtürk ve Memiş (2010), Saracaloğlu ve Yenice (2009), Üstüner ve diğerleri (2009), Yurdakul ve Bostancı (2016) araştırmalarında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların bulguları araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaması bulgusu, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının deneyimden bağımsız olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.4.3. Dördüncü Alt Problemin Mezuniyet Durumu İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algı düzeylerinin mezuniyet durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen veriler üzerinden yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24.
Öğretmenlerin Mesleki Statüsü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Ölçekler	N	\bar{X}	Ss		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
ÖMSAÖ	Ön Lisans	39	2.85	1.16	Gruplar arası	1.206	3	.402	.418	.740
	Lisans (Eğt. Fak.)	169	3.21	0.92						
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında Bir Fak.)	453	3.22	0.98	Gruplar içi	708.377	737	.961		
	Lisansüstü	80	3.21	1.16	Toplam	709.583	740			
	Toplam	741	3.21	0.92						
İMÖ	Ön Lisans	39	3.36	0.98	Gruplar arası	2.164	3	.721	1.926	.124
	Lisans (Eğt. Fak.)	169	3.75	1.16						
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında Bir Fak.)	453	3.70	0.92	Gruplar içi	275.972	737	.374		
	Lisansüstü	80	3.61	0.98	Toplam	278.136	740			
	Toplam	741	3.70	1.16						
ÖÖYÖ	Ön Lisans	39	4.04	0.92	Gruplar arası	.235	3	.078	.397	.755
	Lisans (Eğt. Fak.)	169	4.05	0.98						
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında Bir Fak.)	453	4.09	1.16	Gruplar içi	145.304	737	.197		
	Lisansüstü	80	4.06	0.92	Toplam	145.539	740			
	Toplam	741	4.07	0.98						

Not: N=Örneklem sayısı, \bar{X} =Ortalama, Ss= Standart sapma, sd=Serbestlik derecesi, $p < .05$

Tablo 24 incelendiğinde mezuniyet durumu değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki statüsü [$F_{(741)} = 0.418, p > .05$], iş memnuniyeti [$F_{(741)} = 1.926, p > .05$] ve öz yeterlik [$F_{(741)} = 0.397, p > .05$] algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analiz sonucuna göre grupların puan ortalamaları arasında

anamlı bir fark olmadığı gözlenmemiştir. Bu duruma göre farklı mezuniyet durumlarına sahip olan öğretmenlerin, mesleki statüsü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Bu bulgu, araştırmanın “mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmen profesyonelliğinin mesleki bilgi boyutunda beklenen farklılıkla” benzer özellikler göstermektedir. Çünkü bu bulguda da Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin ön lisans ve diğer lisans gruplarına göre, öz yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olması beklenir. Bu beklenti, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını artırmaya yönelik çalışmalara en fazla mesleğe belki de ilk adımı attıkları eğitim fakültelerinde yer verilmesi gerektiği düşüncesinden doğmaktadır. Öyle ki etkili öğretmen eğitiminin, öğretmen yeterliğini geliştireceği ve dolayısıyla öğrenci başarısını sağlayabileceği belirtilmektedir (Bray-Clark ve Bates, 2003). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarını destekleyen öğretmen yetiştirme programlarını tamamlamaları, onları bu konuda farklı kılacaktır. Ancak araştırma bulgularında bu fark ortaya çıkmamıştır. Dolayısıyla Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin öz yeterlikleri ile meslekte fark yaratabilmeleri için öğretmen yetiştirme programlarında bu yönde iyileştirmelere gidilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin mezuniyet durumlarına göre farklılaşmaması dikkat çekici bir bulgudur. İlgili literatürde farklı bulguların ortaya çıktığı araştırmalar bulunmaktadır. Yılmaz ve Izgar'ın (2009) araştırma bulguları, lisans mezunu olan öğretmenlerin lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre işlerinden daha fazla memnun olduklarını göstermektedir. Canbay (2007) da araştırmasında doktora öğrenimi gören öğretmenlerin yüksek lisans öğrenimi gören ve lisans mezunu olan öğretmenlere göre işlerinden daha az memnun olduklarını bulmuştur. Ayan, Kocacık ve Karakuş'un (2009) çalışmalarında ise bu araştırma bulgusuyla benzer şekilde öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin mezuniyet durumlarına göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

4.4.4. Dördüncü Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algı düzeylerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen veriler üzerinden yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25.
Öğretmenlerin Mesleki Statüsü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Ölçekler	N	\bar{X}	Ss		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖMSAÖ	Mat.	108	3.22	1.00	Gruplar arası	7.303	10	.730	
	Türkçe	113	3.04	0.93					
	Fen	87	3.15	0.99					
	Sosyal	86	3.26	1.02					
	Bilg.	42	3.36	0.94	Gruplar içi	702.280	730	.962	
	Tek ve Tas.	36	3.27	0.93					
	Gör. San.	31	3.19	0.87					
	Beden	49	3.22	1.07	Toplam	709.583	740		
	İng.	82	3.22	1.00					
	Din	74	3.38	0.96					
Müzik	33	3.16	0.91						
Toplam	741	3.21	0.97						
İMÖ	Mat.	108	3.72	0.59	Gruplar arası	3.284	10	.328	
	Türkçe	113	3.64	0.62					
	Fen	87	3.64	0.60					
	Sosyal	86	3.74	0.60					
	Bilg.	42	3.60	0.56	Gruplar içi	274.851	730	.377	
	Tek ve Tas.	36	3.71	0.60					
	Gör. San.	31	3.86	0.61					
	Beden	49	3.84	0.63	Toplam	278.136	740		
	İng.	82	3.67	0.63					
	Din	74	3.68	0.60					
Müzik	33	3.67	0.66						
Toplam	741	3.70	0.61						
ÖÖYÖ	Mat.	108	4.08	0.46	Gruplar arası	3.488	10	.349	
	Türkçe	113	3.99	0.40					
	Fen	87	4.10	0.45					
	Sosyal	86	4.10	0.41					
	Bilg.	42	3.99	0.43	Gruplar içi	142.051	730	.195	
	Tek ve Tas.	36	4.11	0.42					
	Gör. San.	31	4.16	0.47					
	Beden	49	4.22	0.39	Toplam	145.539	740		
	İng.	82	4.11	0.41					
	Din	74	3.97	0.51					
Müzik	33	4.13	0.46						
Toplam	741	4.07	0.44						

Not: Not: N=Örneklem sayısı, \bar{X} =Ortalama, Ss= Standart sapma, sd=Serbestlik derecesi, $p < .05$

Tablo 25 incelendiğinde branş değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki statüsü [$F_{(741)} = 0.418, p > .05$], iş memnuniyeti [$F_{(741)} = 1.926, p > .05$] ve öz yeterlik [$F_{(741)} = 0.397, p > .05$] algı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek

yönlü Anova testi sonucuna göre grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmemiştir. Bu duruma göre farklı branşlara sahip öğretmenlerin, mesleki statüsü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.4.5. Dördüncü Alt Problemin Mesleği Tercih Nedeni Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algı düzeylerinin mesleği tercih etme nedeni değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen veriler üzerinden yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26.
Öğretmenlerin Mesleki Statüsü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleği Tercih Etme Nedeni Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Ölçekler	N	\bar{X}	Ss		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark ^a	η^2	
ÖMSAÖ	İdea.	348	3.39	0.95								
	Aile isteği	57	3.03	1.01	GA	20.257	3	6.752				
	Sınav Sonu.	243	3.06	0.98	Gİ	689.325	737	.935	7.219	.000	İdealimdi > üniversiteye giriş sınav sonucu, iş garantisi	0.028
	İş Gar.	93	3.06	0.96								
	Top.	741	3.21	0.97	Top.	709.583	740					
İMÖ	İdea.	348	3.83	0.60								
	Aile isteği	57	3.56	0.64	GA	12.328	3	4.109				
	Sınav Sonu.	243	3.60	0.59	Gİ	265.808	737	.361	11.394	.000	İdealimdi > üniversiteye giriş sınav sonucu, ailemin isteği, iş garantisi	0.044
	İş Gar.	93	3.52	0.57								
	Top.	741	3.70	0.61	Top.	278.136	740					
ÖÖYÖ	İdea.	348	4.13	0.44								
	Aile isteği	57	4.10	0.43	GA	2.296	3	.765				
	Sınav Sonu.	243	4.00	0.45	Gİ	143.242	737	.194	3.939	.008	İdealimdi > üniversiteye giriş sınav sonucu	0.015
	İş Gar.	93	4.06	0.41								
	Top.	741	4.07	0.44	Top.	145.539	740					

Not: N=Örneklem sayısı, \bar{X} =Ortalama, Ss= Standart sapma, GA=Gruplar Arası, Gİ=Gruplar İçi, sd=Serbestlik derecesi, a: Scheffe, η^2 :Etki büyüklüğü, * $p < .05$

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki statü algı düzeylerinin mesleği tercih etme nedeni değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analiz sonucuna göre grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir [$F_{(741)} = 7.219, p < .05$]. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar karşılaştırılmıştır. Buna göre farklılaşmanın, mesleğini ideali olarak tercih eden öğretmenler ile mesleğini üniversite giriş sınavı sonucuna ve iş garantisine göre seçen öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleği tercih etme nedeni değişkeninin, öğretmenlerin mesleki statü algısı üzerindeki etkisinin ($\eta^2=0,028$) küçük olduğu görülmektedir. Bu duruma göre idealindeki mesleğe sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.39$) mesleki statü algılarının, üniversiteye giriş puanına göre ($\bar{X} = 3.06$) ve mesleği iş garantisi olduğu için tercih eden ($\bar{X} = 3.06$) öğretmenlerin mesleki statü algılarından yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 26' ya göre öğretmenlerin iş memnuniyeti algı düzeylerinin, mesleği tercih etme nedeni değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analiz sonucuna göre grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir [$F_{(741)} = 11.394, p < .05$]. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar karşılaştırılmıştır. Buna göre farklılaşmanın, mesleğini ideali olarak tercih eden öğretmenler ile mesleğini üniversite giriş sınavı sonucuna göre, ailemin isteğine ve iş garantisine göre seçen öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleği tercih etme nedeni değişkeninin, öğretmenlerin iş memnuniyeti algısı üzerindeki etkisinin ($\eta^2=0,044$) küçük olduğu görülmektedir. Bu duruma göre idealindeki mesleğe sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.83$) iş memnuniyeti algılarının, üniversiteye giriş puanına göre ($\bar{X} = 3.60$), ailesinin isteğine göre ($\bar{X} = 3.56$) ve iş garantisine göre ($\bar{X} = 3.52$) mesleği tercih eden öğretmenlerin iş memnuniyeti algılarından yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Goodlad (2004) da mesleği, doğası gereği mesleki değerler nedeniyle seçtiklerini bildiren öğretmenlerin, ekonomik nedenlerle öğretime giren meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde memnuniyet ve daha fazla bağlılık ifade ettiklerini tespit etmiştir. Bu bulgular, içsel ödüllerin iş memnuniyetinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenliği tercih etmedeki içsel etkenlerin uzun vadede tek başına yeterli olamayacağı, dışsal etkenlerin de (istihdam olanakları, ekonomik koşullar, saygınlık vb.) karşılanması gerektiği vurgulanmaktadır. Dışsal etkenler karşılanmadığında, meslek hayatında hayal kırıklığı ve motivasyon düşüklüğü yaşanacağı ve bunun da öğretmen niteliğini olumsuz yönde etkileyeceği belirtilmektedir (Chuan, 2013).

Tablo 26’da öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin, mesleği tercih etme nedeni değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analiz sonucuna göre grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmektedir [$F_{(741)} = 3.939, p < .05$]. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar karşılaştırılmıştır. Buna göre farklılaşmanın, mesleğini ideali olarak tercih eden öğretmenler ile mesleğini üniversite giriş sınavı sonucuna göre seçen öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleği tercih etme nedeni değişkeninin, öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerindeki etkisinin ($\eta^2=0,015$) küçük olduğu görülmektedir. Bu duruma göre idealindeki mesleğe sahip olan öğretmenlerin ($\bar{x} = 4.13$) öz yeterlik algılarının, üniversiteye giriş puanına göre mesleği tercih eden öğretmenlerin ($\bar{x} = 4.00$) öz yeterlik algılarından yüksek olduğu söylenebilir.

4.5. Beşinci, Altıncı ve Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeyleri ile mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkileri tespit etmek için öncelikle modelde bulunan ölçüm modelleri daha sonra da belirlenen yapısal model test edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile iş memnuniyeti algıları ilişkisinde mesleki statü algısının aracı etkisinin belirlenmesi için de yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak aracılık testi yapılmıştır. Yapılan bu işlemlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.5.1. Ölçüm Modellerinin Test Edilmesi

Araştırmanın ölçüm modelleri, gözlenen değişkenlerle gizil değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirmek ve gizil değişkenler arasındaki yapısal korelasyonları belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

Birinci ölçüm modelinde; 35 gözlenen değişkenden oluşan ÖMPAÖ gizil değişkeni incelenmiştir. Analiz neticesinde, gizil değişkenin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına yönelik t değerlerinin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($t > 2.58, p < .01$). Modifikasyon önerileri incelendiğinde P26-P27, P28-P29, P34-P35 göstergeleri arasında yapılacak modifikasyonun χ^2 değerinde düşüş gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Uzman görüşlerinin alınması ve teorik incelemelerin yapılması ile kuramsal temellere

dayandığına karar verilen modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Tablo 27 incelendiğinde; χ^2/sd , GFI, AGFI değerlerinin kabul edilebilir, diğer uyum indekslerinin ise mükemmel düzeyde oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgular ile öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğine yönelik algı ölçeğinin tüm alt ölçeklerinin kullanıldığı ölçüm modelinin bütün olarak doğrulandığı belirtilebilir.

Tablo 27.

Test edilen ölçüm modellerine ilişkin uyum indeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	ÖMPAÖ	ÖMSAÖ	İMÖ	ÖÖYÖ
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2.37*	4.62*	4.66*	4.45*
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.85 \leq GFI \leq .95$	.89	.92	.85	.86
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.87	.87	.85	.85
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.99	.99	.97	.98
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.98	.99	.96	.97
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.99	.99	.96	.97
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.043	.079	.079	.068
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.043	.030	.073	.048

*ÖMPAÖ için $x^2=492.91$ $sd=128$, ÖMSAÖ için $x^2=231.43$ $sd=50$ İMÖ için $x^2=759.58$ $sd=163$, ÖÖYÖ için $x^2=1113.02$ $sd=250$

İkinci ölçüm modelinde ÖMSAÖ gizil değişkenini açıklayan 12 gözlenen değişken mevcuttur. Analiz neticesinde, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına yönelik t değerlerinin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($t > 2.58$, $p < .01$). Modifikasyon önerilerine bakıldığında S1-S2, S4-S5, S8-S9, S10-S11 göstergeleri arasında yapılacak modifikasyonun χ^2 'de kayda değer bir düşüş gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Uzman görüşlerinin alınması ve teorik incelemeler ile yapılmasının kuramsal temellere dayandığına karar verilen modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Tablo 27'ye göre χ^2/sd , GFI, AGFI ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir, diğer uyum indekslerinin ise mükemmel düzeyde oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgular sonucunda öğretmenlik mesleği statüsü algı ölçeğinin kullanıldığı ölçüm modelinin doğrulandığı söylenebilir.

Üçüncü ölçüm modeli; 20 gözlenen değişkenden oluşan İMÖ gizil değişkeni incelenmiştir. Analiz neticesinde, gizil değişkenin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına yönelik t değerlerinin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($t > 2.58$, $p < .01$). Modifikasyon önerileri incelendiğinde M2-M3, M5-M6, M9-M11, M10-M11, M13-M14, M19-M20 göstergeleri arasında yapılacak modifikasyonun χ^2 değerinde düşüş gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Uzman görüşlerinin alınması ve teorik incelemelerin

yapılması ile kuramsal temellere dayandığına karar verilen modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Tablo 27 incelendiğinde; χ^2 /sd, GFI, AGFI, RMSEA, SRMR değerlerinin kabul edilebilir, diğer uyum indekslerinin ise mükemmel düzeyde oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgular ile iş memnuniyeti ölçeğinin kullanıldığı ölçüm modelinin doğrulandığı söylenebilir.

Dördüncü ölçüm modeli; 24 gözlenen değişkenden oluşan ÖÖYÖ gizil değişkeni incelenmiştir. Analiz neticesinde, gizil değişkenin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına yönelik *t* değerlerinin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($t > 2.58$, $p < .01$). Modifikasyon önerileri incelendiğinde Y19-Y21, Y23-Y24 göstergeleri arasında yapılacak modifikasyonun χ^2 değerinde düşüş gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Uzman görüşlerinin alınması ve teorik incelemelerin yapılması ile kuramsal temellere dayandığına karar verilen modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Tablo 27'ye göre χ^2 /sd, GFI, AGFI ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir, diğer uyum indekslerinin ise mükemmel düzeyde oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgular ile öğretmen öz yeterlik ölçeğinin kullanıldığı ölçüm modelinin doğrulandığı belirtilebilir.

4.5.2. Beşinci ve Altıncı Alt Probleme İlişkin Yapısal Modelin Test Edilmesi

Araştırmanın beşinci ve altıncı alt problemi doğrultusunda “Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı, mesleki statü algısını olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.”, “Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı, iş memnuniyeti algısını olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.” ve “Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı, öz yeterlik algısını olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.” hipotezleri (H1, H2, H3) test edilmiştir. Araştırma hipotezleri çerçevesinde bağımsız değişkenin her bir bağımlı değişken üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada; öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeyleri bağımsız değişken, öğretmenlerin mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algı düzeyleri ise bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır. İlgili kuramsal temel ışığında, araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü hipotezlerini test etmek amacıyla bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki doğrudan ilişkiler test edilmiştir. Kuramsal modelde öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının, öğretmenlerin mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algılarını doğrudan etkilediği varsayılmıştır. Yapılan yol analizi sürecinde öncelikle ölçüm modelinde ön görülüp uygun bulunan modifikasyonlar, oluşturulan yapısal modelde de düzeltilmiştir. Bu doğrultuda ÖMPAÖ gizil

değişkenindeki P26-P27, P28-P29, P34-P35, ÖMSAÖ gizil değişkenindeki S1-S2, S4-S5, S8-S9, S10-S11, İMÖ gizil değişkenindeki M2-M3, M5-M6, M9-M11, M10-M11, M13-M14, M19-M20, ÖÖYÖ gizil değişkenindeki Y19-Y21, Y23-Y24 gözlenen değişkenleri arasındaki modifikasyon düzeltmeleri yapılmıştır. Tablo 28’te yapısal modele ilişkin uyum indeksleri verilmiştir.

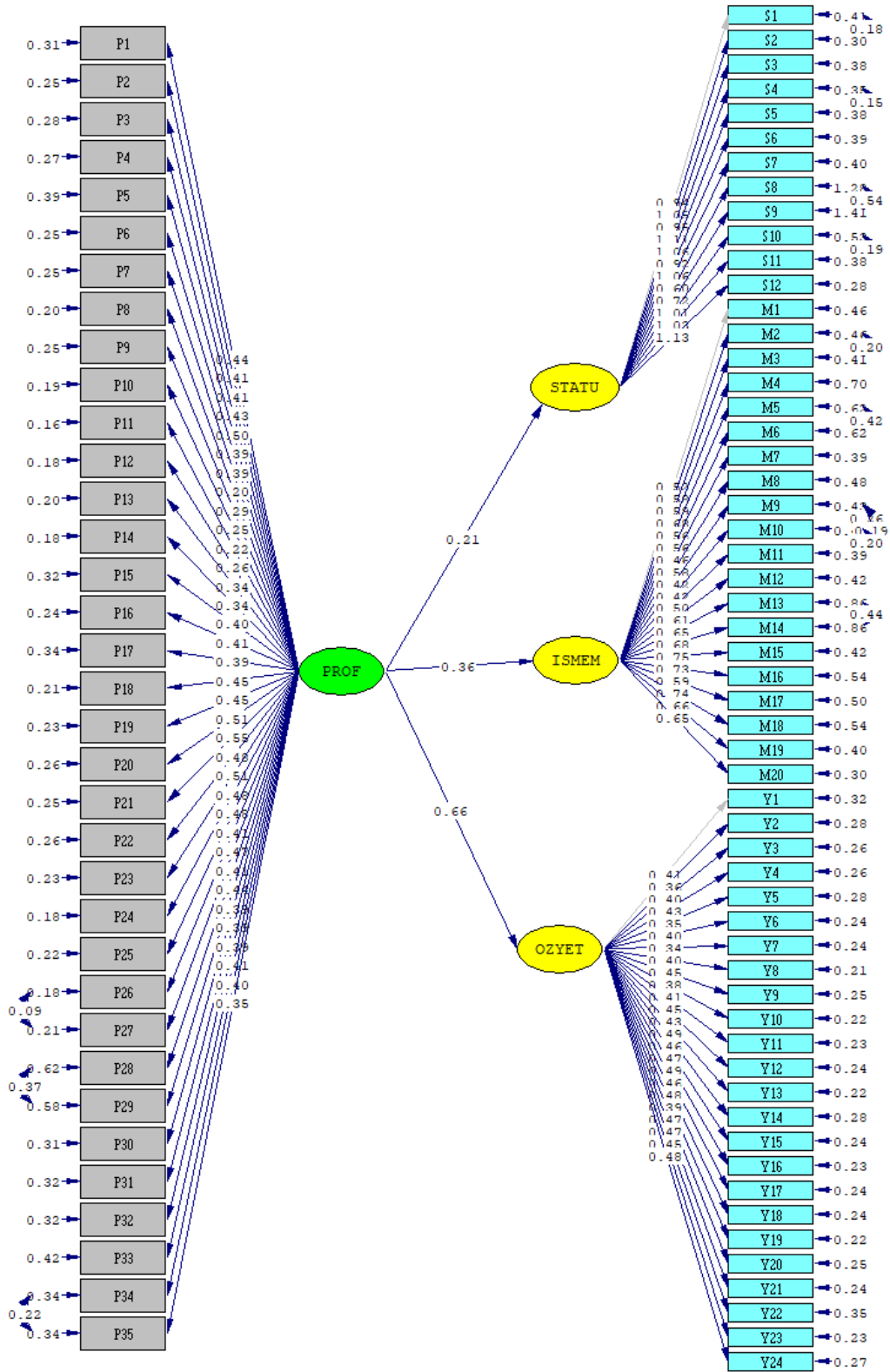
Tablo 28.

Araştırmada incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri ile YEM’den elde edilen uyum indeksi değerleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	YEM	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	4.52*	Kabul Edilebilir
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.85 \leq GFI \leq .95$	.87	Kabul Edilebilir
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.85	Kabul Edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.96	Mükemmel
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.96	Mükemmel
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.96	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.069	Kabul edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.068	Kabul edilebilir

*YEM için $\chi^2=18060.28$, $sd=3987$

Modelin doğrulanmasına ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranının $18060.28/3987 = 4.52$ olduğu tespit edilmiştir. Modele ilişkin modifikasyon önerileri incelendiğinde χ^2 değerinde düşüş sağlayacak modifikasyonların bulunduğu görülmüştür. Tablo 23 incelendiğinde, modele ilişkin χ^2/sd , GFI, AGFI, RMSEA, SRMR değerlerinin kabul edilebilir, diğer uyum indekslerinin ise mükemmel düzeyde oldukları görülmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algı düzeylerinde etkili olan mesleki profesyonellik algılarına ilişkin oluşturulan modelin doğrulandığını göstermektedir. Şekil 15’te doğrudan etkilere ilişkin standardize edilmiş katsayılar sunulmuştur.



Şekil 15. Modele ilişkin standardize edilmiş katsayılar

Önerilen modelde öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının, mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algılarıyla ilişkili olduğu düşünülmüştür. YEM

analiz sonuçları, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile mesleki statü algıları arasındaki ($\beta = .21, p < .05$) doğrudan ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir (Bakınız Tablo 29). Bu ilişkinin etki büyüklüğü Kline (2011)'nin önerdiği ölçütlere göre küçük olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile iş memnuniyeti algıları üzerindeki etkisinin anlamlı ve orta düzeyde etki büyüklüğünde ($\beta = .36, p < .05$) olduğu gözlenmiştir (Bakınız Tablo 29). Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile öz yeterlik algıları ile olan doğrudan ilişkisi ise anlamlı ve büyük etki büyüklüğünde ($\beta = .66, p < .05$) çıkmıştır (Bakınız Tablo 29).

Araştırmanın bu bulgularına göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin toplamı, üç sonuç değişkeninin (mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik) her biri ile doğrudan ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermektedir. Böylece öğretmen profesyonelliğinin, meslek ile ilgili bu üç durumla bağlantılı olduğu varsayımı desteklenmiştir. Öğretmen profesyonelliği ile bu durumlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan TALIS bulguları da benzer nitelikler taşımaktadır (OECD, 2016). TALIS sonuçlarında da öğretmen profesyonelliğinin; mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik ile bağlantılı olduğu fikri için güçlü destek bulunmuştur. Buna göre yüksek düzeyde profesyonellik gösteren öğretmenlerin öz yeterlik, statü ve memnuniyet algılarının da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analizler, profesyonelliği güçlendirmeye yönelik hem öğretmenlerin bilgi tabanını geliştiren hem de meslektaş işbirliğini destekleyen uygulamaların, neredeyse araştırmaya katılan her ülke ve ekonomideki öğretmenlerin algılarıyla (öz yeterlik, statü ve memnuniyet algıları) büyük ve tutarlı bir şekilde pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Judge, Heller ve Mount, (2002) da öğretmenlerin sosyal davranışlara yönelik eğilimleri ve meslektaşları ile ilişkilerinin, çalışma koşullarını daha olumlu değerlendirmelerini destekleyerek iş memnuniyetlerinin yüksek olmasını sağladığını belirtmektedirler. İş memnuniyeti konusundaki daha genel araştırmalar da, akranlardan destek, kaynakların yeterliği ve özerklik gibi iş koşullarının iş memnuniyeti ile ilgili olduğunu göstermiştir (Meyer ve Herscovitch, 2001; Spector, 1982). Bununla birlikte ilgili literatür, iş memnuniyetinin karar vermeye katılım, yani profesyonelliğin bir boyutu olan “özerklik” ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir (Davis ve Wilson, 2000; Rossmiller, 1992). Öyle ki işten memnuniyet seviyesinin düşük olması, karar vermeye katılımın düşük düzeyde olması ile ilişkilidir (Gkolia, Belias ve Koustelios, 2014; Rice ve Schneider, 1994). Dolayısıyla öğretmenin iş memnuniyeti işteki yüksek özerkliği ile bağlantılı (Çolak ve diğerleri, 2017; Hall, Pearson ve Carroll, 1992; Poulin ve Walter,

1992) ve böylece mesleki profesyonelliği ile ilişkilidir. Ayrıca özerklik, literatürde öğretmenlik mesleğinin statüsü üzerindeki etkileriyle ilgili de sıkça tartışılan faktörlerden biridir (Friedman, 1999). Mesleki özerkliğin olmamasının mesleğin statüsünü olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Bozbayındır, 2019). Symeonidis (2015) de öğretmenliğin statüsünü iyileştirmek için özerkliğin (akademik özgürlük ve karar alma sürecine katılım) sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Clark'ın (1997) çalışmasına göre de öğretmenlerin işleri üzerinde çok az kontrol sahibi olmaları ve işleri ile ilgili karar alımlarına dahil edilmemeleri, öğretmenleri ve mesleklerinin statüsünü olumsuz etkileyebilmektedir. Bunların yanı sıra öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde eğitim politikalarının kurumsallaşmaması da mesleğin statüsünü olumsuz etkilemektedir (Bozbayındır, 2019). Öğretmenlerin mesleki bilgiye sahip, mesleki gelişimini sürdürebilen, meslektaşları ile işbirliği içinde çalışabilen, mesleki etik kurallarına uygun davranan ve karar alma sürecine katılabilen birer profesyonel olarak yetiştirilmeleri gerekir. Bu da ancak işlevsel bir öğretmen yetiştirme politikası ile gerçekleşebilir. Ancak öğretmen yetiştirme politikalarında yapılan değişikliklerin, eğitim sisteminin bütünlüğü içinde kapsamlı araştırma, ön çalışma ve planlama yapılmadan gerçekleştirildiği ve bu nedenle öğretmenlik mesleğinin niteliksel yönünün giderek düştüğü çıkarımlarında bulunulan çalışmalara rastlanmaktadır (Bozbayındır, 2019). Ünsal (2018) araştırmasında “öğretmen aday mezun sayısının fazla olması, öğretmen yetiştiren programlara girişte kriter olmayışı, başarılı öğrencilerin bu programları tercih etmemeleri, lisans eğitiminin yetersizliği, diğer fakültere öğretmen olma hakkının verilmesi” gibi öğretmen yetiştirmeye yönelik unsurların, mesleğin statüsünü düşürdüğüne yönelik bulgular elde etmiştir. Ayrıca benzer nitelikte, “öğretmenliğe atanma kriterleri, başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini cazip bir meslek olarak düşünmemeleri ve öğretmen yetiştiren kurumlarda nitelikli öğretmen yetiştirilememesi” gibi nedenlerin öğretmenlik mesleğinin statüsünü düşürdüğüne yönelik bulgulara ulaşılmıştır (Aydın ve diğerleri, 2018; Çüm ve Doğan, 2016, Demir ve Arı, 2013). Bunlarla birlikte Ünsal'ın (2018) çalışmasının bulguları, öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşme nedeninin öğretmenlerin bireysel olarak “mesleki gelişimi takip etmemeleri, performans eksiklikleri, mesleğe yeterince önem vermemeleri” olduğunu göstermiştir. İlgili literatürde öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin ve performanslarının artırılmasının öğretmenlik mesleğinin statüsünün artırılması adına önemli bir adım olabileceği belirtilmektedir (Aydın ve diğerleri, 2015; Barber ve Mourshed, 2007; Hargreaves, 2009; Paine ve Schleicher, 2011). Bu açıdan ele

alındığında öğretmenlik mesleğinin statüsünün artırılmasına yönelik çalışmalara öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin güçlendirilmesi ile başlanabileceği söylenebilir. Bu araştırmanın bulgusu da öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arttığında öğretmenliğin mesleki statü algısının da artacağı yönündedir. Dolayısıyla yukarıda belirtilen araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir. Tüm bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilebilmesi için öncelikli olarak nitelikli ve profesyonel öğretmenlerin seçimine, yetiştirilmesine, istihdam edilmesine yönelik öğretmen yetiştirme ve geliştirme politikalarının düzenlenmesi gerektiği yorumunda bulunabilir. Profesyonel öğretmenler yetiştirmeye yönelik politikalar sayesinde, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi de desteklenerek mesleğin statüsünün ve kalitesinin yükseltilmesine önemli derecede katkılar sağlanabilir.

Öğretmen profesyonelliğinin bir diğer boyutu olan mesleki etik ile mesleki algılar (iş memnuniyeti ve statü) arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin meslek etiği anlamlandıramaz ve uygulayamazlarsa, mesleklerinden memnun olmayacakları ve ayrıca öğrencilerin performanslarını da engelleyecekleri belirlenmiştir (Sherpa, 2018). Bozbayındır (2019) da öğretmenin olumsuz tutum ve davranışlarının öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin olumsuz kişisel ve mesleki davranışları, öğretmenliğin statüsünü düşürmektedir (Osunde ve Omoruyi, 2005). Ayrıca bir profesyonelik unsuru olan mesleki etik davranışlarını sergileme, öğretmenlerin mesleki statüsünü yükseltmek için önemli olmakla birlikte, diğer bilişsel ve işbirliğine dayalı yetkinliklerin geliştirilmesiyle paralel olarak sürdürüldüğü takdirde değer taşıdığı vurgulanmaktadır (Maxwell ve Schwimmer, 2016). Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin statüsünün, öğretmen niteliklerinden bağımsız düşünülmemeyeceği söylenebilir. Zira öğretmenliğin statüsü arttıkça nitelikli bireylerin mesleğe yöneliminde de bir artış gözlenmektedir (Gönülaçar, 2016). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin öğrencilerinin başarılarını, toplumu, mesleğin statüsünü etkilediği belirtilmektedir (Bozbayındır, 2019). Bu olumlu etkileri düşünüldüğünde, öğretmen profesyonelliğini destekleyecek ve güçlendirecek yapıların gerekliliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öyle ki öğretmenlik mesleğinin statüsünü artırmak için mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi ve tüm öğretmenler için kariyer gelişim fırsatlarının sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Symeonidis, 2015). Bu açılardan ele alındığında mesleğinde profesyonel bir öğretmenin (mesleki bilgiye sahip, mesleki

gelişimini sürdüren, meslektaşları ile işbirliği halinde çalışan, mesleki etik kurallarına uygun davranan ve özerk) ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini güçlendiren yapıların, mesleğin statüsünün artmasını sağlayacağı ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğini nitelikli bireylerin tercih etmesine katkıda bulunacağı söylenebilir.

Araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, öz yeterlik algıları ile de doğrudan ilişkilidir. Üstelik bu ilişkinin büyük etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmalar, daha yüksek öz yeterliğe sahip bireylerin eğitimde daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymakla (Gist, 1986) birlikte, mesleğe özgü öz yeterliğin artırılmasını amaçlayan müdahalelerin, eğitim sırasındaki performansı önemli ölçüde artırabileceğini göstermiştir (Gist, Schwoerer ve Rosen, 1989). Bazı çalışmalar, öğretme yetenekleri konusunda yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin bir dizi akademik konuda üstün öğrenci başarısı sağlayabileceğini göstermiştir. Örneğin, Ross, Hogaboam-Gray ve Hannay (2001), bilgisayar becerileri eğitimi ile ilgili öz yeterliği yüksek olan bir öğretmenden bilgisayar becerileri kursu alan öğrencilerin, öğretmenliği ile ilgili düşük öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerden kurs alan öğrencilere göre akademik olarak daha iyi performans gösterdiğini belirlemiştir. Öz yeterlik algıları yüksek düzeyde olan öğretmenlerin, öğrenci başarısını arttırmak için daha uygun oldukları çünkü öğrenmede zorluk çeken öğrencilere yardım etmede daha ısrarcı oldukları belirtilmektedir (Podell ve Soodak, 1993; Soodak ve Podell 1993). Öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenler daha etkili planlama yaptıkları için (Allinder, 1994) öğrencilerine yönelik yüksek performans standartları belirleme olasılıkları daha yüksektir (Ross, 1995). Bunlara ek olarak, öz yeterliğini artırmak isteyen öğretmenlerin, hizmet içi eğitime katılmaları ve öğrenmeleri konusunda daha fazla motive olmalarını öneren araştırmalar bulunmaktadır (Coladarci, 1992). Gist, Bavetta ve Stevens (1990) öz yeterlikteki artışları, öğretmen profesyonelliğinde kritik faktörler olan mesleki bilgi, mesleki gelişim ve meslektaşların işbirliği ile ilişkilendirmiştir. Karacaoğlu (2008) da çalışmasında, hizmet içi eğitimin öğretmenlerin yeterlik algılarını yükselttiğini belirlemiştir. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarından kazandıkları bilgi ve becerilerinin öz yeterlik inançlarını etkileyebileceğine dair kanıtlar da bulunmaktadır (Brya-Clark ve Bates, 2003). TALIS sonuçları, mesleki eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin, bu tür bir eğitime katılmayan öğretmenlerden daha yüksek öz-yeterlik bildirdiklerini ortaya koymaktadır (OECD, 2016). Etkili eğitime katıldığını bildiren öğretmenler daha yüksek düzeyde öz yeterlik ve iş memnuniyeti sergileme eğilimindedir. Bu bulgular aynı zamanda, çoğu ülke ve ekonomideki

öğretmenler için mesleki gelişime katılımın profesyonelliğin güçlenmesi ve profesyonelliğin sonuçları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen eğitimi programlarının, öğretmenlere mesleki bilgi ve gelişim yoluyla profesyonellik kazandırarak öz yeterlik algılarının yükselmesini sağlaması açısından son derece önemli olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak bu bulgular öğretmen profesyonelliğinin, ilişkili olduğu değişkenler (mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik) dikkate alındığında mesleki açıdan önemini ortaya koymaktadır.

Analiz sonrasında modele ilişkin t değerlerinin tamamının kritik değer olan 2.56'dan (Çokluk ve diğerleri, 2012: 304) büyük olduğu için .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda, herhangi bir ilişkinin modelden çıkartılmasına gerek olmadığı saptanmıştır. Yapısal modeldeki β , t ve R^2 değerleri, tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29.
Yapısal modeldeki β , t ve R^2 değerleri

Bağımsız değişken	Bağımlı değişkenler	β	SH	t	p	R^2
PROF	STATU	.21	.96	5.54	.038*	.044
PROF	ISMEM	.36	.87	7.17	.041*	.13
PROF	OZYET	.66	.57	13.71	.043*	.43

Not: β = standartlaştırılmış yol katsayısı sh=standart hata, R^2 = Açıklanan varyans oranı, * $p < .05$

Tabloda 29 da görüldüğü üzere, değişkenler arasındaki tüm yol katsayıları (β) istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Yapısal eşitlik modeli analizlerinde, model ile veri uygunluğu test edildikten sonra, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için regresyon analizi kullanılarak bağımsız değişkenin bağımlı bir değişkenleri ne oranda etkilediği incelenir.

Yordayıcı değişkenin (öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları); öğretmenlerin mesleki statü algı düzeyi değişkeni varyansının % 04'ünü, iş memnuniyeti algı düzeyi değişkeni varyansının % 13'ünü, öz yeterlik algı düzeyi değişkeni varyansının ise % 43'ünü açıkladığı görülmüştür. Buna göre bağımsız değişkenin bağımlı değişkenleri sırasıyla küçük, orta ve geniş etkide (Cohen, 1988) açıkladığı görülmektedir.

Bu duruma göre “öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının”, “mesleki statü”, “iş memnuniyeti” ve “öz yeterlik” algıları üzerinde anlamlı yordayıcı etkileri vardır. Bu bulgulara bakıldığında, H1, H2 ve H3 hipotezleri kabul edilmiştir.

Araştırma bulgusunda, modelde bağımlı değişkenler olarak kullanılan öğretmenlerin algılanan mesleki statülerinin, iş memnuniyetlerinin ve öz yeterliklerinin, mesleki profesyonelliklerinden doğrudan etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin öğretmenlerin algılanan statüsü, iş memnuniyetleri ve öz yeterlikleri üzerinde bağımsız bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu bulguyu destekleyici araştırmalara rastlamak mümkündür. Sheppard (1996) öğretmen profesyonelliğinin, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili algılarının (statü, iş memnuniyeti, öz yeterlik) açıklayıcı yönü olduğunu ifade eder. Öyle ki eğer öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları yüksekse, etkili öğretim için çalıştıkları ve işlerini yapmaya çok hevesli oldukları belirtilmektedir (Tschannen-Moran, 2009). Reyes ve Shin (1995) öğretmen profesyonelliğini iş memnuniyetinin belirleyicisi olduğunu tespit etmiştir. Bogler’ın (2001) da araştırmasının en göze çarpan bulgusu, öğretmenlerin mesleki algılarının memnuniyetlerini güçlü bir şekilde etkilediğidir. Ayrıca araştırmasında mesleki prestij, benlik saygısının, işteki özerkliğin ve profesyonel olarak kendini geliştirme tutkusunun iş memnuniyetine en fazla katkıda bulunan unsurlar olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğinin boyutları ile iş memnuniyeti arasında anlamlı pozitif bir ilişki ortaya koyan önceki araştırmaları desteklemektedir (Poulin ve Walter, 1992). Dolayısıyla öğretmen profesyonelliği öğretmenlerin işlerinden memnun olma düzeylerini etkileyen özellikler taşımaktadır. Genel öğretmen profesyonelliğinin yanı sıra boyutlarının (mesleki bilgi, mesleki gelişim, mesleki etik, meslektaş işbirliği ve mesleki özerklik) da bu çıktıda değişkenler üzerinde etkileyici unsurlar olduğu söylenebilir. Altinkurt ve Yılmaz’ın (2014) çalışmalarına göre katılımcıların mesleki profesyonellik ve alt boyutları ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça iş memnuniyet düzeyleri de yükselmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özellikle duygusal emek ve mesleki profesyonellik toplam puan ile ilgili görüşlerinin olumlu olmasının iş memnuniyetlerini artırıcı bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Dinham (1995)’a göre ise öğretmenler iş memnuniyetlerini, kendileriyle iletişim halinde olan mevcut ve geçmiş öğrencileriyle ilişkileri, ebeveynleri ve meslektaşlarıyla ilişkileri sayesinde sağlamaktadırlar. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla kurdukları yakın ilişkiler, öğretmenleri bir arada çalışma ve birbirlerine destek olma konusunda cesaretlendirerek işlerinden yüksek düzeyde memnun olmalarını sağlamaktadır (Skinner, 2008). Dinham

(1995) bu kişilerarası ilişkilerin, öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin temel kaynakları arasında bulunduğunu, öğretmenlerin işlerinden memnuniyetsizliklerini ise yapısal ve idari faktörlerle ilişkili olduğunu bulmuştur. Öğretmen profesyonelliğinin önemli bir boyutu olan mesleki gelişim olanaklarının da öğretmenlerin iş memnuniyetlerini olumlu etkileyeceği varsayılmaktadır (Bogler, 2001). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini planlamalarına olanak sağlamanın iş memnuniyetlerini arttıracığı belirtilmektedir (Çolak ve diğerleri, 2017). Dinham ve Scott (1998: 375) da, öğretmenlerin en çok kendilerini yetiştirme, mesleki becerilere hakim olma ve destekleyici ortam gibi mesleği ile ilgili meselelerden memnun olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca literatürde öğretmen profesyonelliğinin önemli bir diğer boyutu olan mesleki özerkliğin, öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin önemli yordayıcısı olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Çolak ve diğerleri, 2017; Kim ve Loadman, 1994; Pearson ve Moomaw, 2005; Perie ve Baker, 1997; Sentovich, 2004). Bu araştırmalara göre, öğretmenlerin işlerinde özerk olmaları işlerinden memnun olmalarını önemli derecede açıklamaktadır. Ayrıca araştırmalarda öğretmenlerin profesyonelliği ile gerçekleşebilecek olan “öğrencilere yeni beceriler kazandırmanın” öğretmenlerin iş memnuniyetleri için temel kaynaklar olduğu görülmüştür (Bogler, 2002). Taylor ve Tashakkori (1995) da, öğretmenlerin her gün okula gelmek konusunda nasıl hissettiklerini ele alan çalışmalarında, kaliteli/profesyonel eğitim sonucunda öğrencilerin başarı performansı göstermelerinin iş memnuniyetlerini olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Dolayısıyla öğrenci performanslarını arttırmayı sağlayan öğretmen profesyonelliği, öğretmenlerin işlerinden memnun olmaları için önemli bir unsur olarak nitelendirilebilir.

Araştırma bulguları öğretmen profesyonelliğinin algılanan mesleki statüleri üzerinde küçük de (% .04) olsa doğrudan etkisi olduğunu göstermiştir. Hoşgörür (2017) de öğretmenlerin profesyonelliklerine dair algılarının, saygınlıklarını yitirme kaygıları üzerinde etkisi olduğunu bulmuştur. Darling-Hammond (1994) konu ile ilgili olarak, öğretmenliğin meslek statüsü kazanabilmesi için, üyelerinin tamamının paylaştığı ortak bir bilgi tabanının, sürekli mesleki gelişimin, nitelikli lisans eğitimin, mesleki etik kurallarına uymanın ve etkili meslektaş işbirliğinin önemine değinerek öğretmen profesyonelliğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca öğretmen profesyonelliğinin önemli bir unsuru olan özerkliğin, değişkenler üzerindeki etkisi de önemli görülmektedir. Öyle ki öğretmenlere verilen karar verme özgürlüğü ne kadar az olursa, mesleğin o kadar az özerk olduğu ve dolayısıyla mesleğin daha az prestijli olarak algılandığı belirtilmektedir (Guerriero ve Deligiannidi, 2017). Çünkü mesleki özerklik, mesleğin statüsünün önemli

bir belirleyicisidir. Öyle ki özerklik konusu, literatürde öğretmenlik mesleğinin statüsü üzerindeki etkileriyle ilgili sıkça tartışılmaktadır (Guerriero ve Deligiannidi, 2017). Öğretmenlerin öğrenim ortamına ve çalışma koşullarına ilişkin algılarını belirlemek üzere yapılan TALIS bulguları, öğretmenlerin karar alma sürecine katılım oranları ile toplumun değer verme olasılığı arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir (OECD, 2014a). Bu bulgular, öğretmenlerin karar verme sürecine dahil edilmediği ülkelerde, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statü algısının daha düşük olduğunu göstermiştir. Türkiye'nin TALIS 2013 kapsamında yer bulmamasından dolayı söz konusu inceleme alanlarında diğer ülkelerle karşılaştırmasının yapılması mümkün olmamıştır. Ancak Bozbayındır (2019) çalışmasında Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin özellikle son yıllarda ciddi statü kaybına uğradığını belirterek bunun nedenlerinin birinin öğretmen yetiştirme sistemindeki eksiklikler olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca “öğretmen eğitiminin kaliteli olmasının ve bunun sonucunda nitelikli öğretmenlerin eğitim sisteminde yer almasının öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumlu etkilediği” belirtilmiştir (Bozbayındır, 2019: 2080). Benzer şekilde Göker ve Gündüz (2017), öğretmenlik mesleğinin statüsünün, öğretmen yetiştirme işlevinden bağımsız düşünülmemeyeceğine dikkat çekmektedir. Karamustafaoğlu ve Özmen (2004) ise öğretmenlik mesleğinin statüsünün artırılmasının ancak nitelikli ve profesyonel öğretmenlerin yetiştirilmesi ile mümkün olabileceğine vurgu yapmışlardır. Bu noktada öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde etkili bir biçimde yetiştirilmeleri çok büyük önem taşımaktadır (İlter, 2009; Aras ve Sözen, 2012). Öğretmen yetiştirme sisteminin nitelikli olması, bütün eğitim sistemi üzerinde olumlu etkiler yaratacağı (Gönülaçar, 2016), dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statü algısını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları, temel olarak öğretmenlik mesleğinin içsel ve dışsal yönlerini ifade eder. Dışsal özellikler, çalışma yerinin fiziksel yönlerini ve faydalarını (örneğin maaş), mesleki prestij ve statüyü ifade ederken içsel özellikler; kişisel gelişim, benlik saygısı ve öz yeterlik gibi kişisel öğretim unsurlarıyla ilgilidir (Pearson, 1995). Araştırma bulguları öğretmen profesyonelliğinin, mesleğin içsel özellikleri ile ilgili kısmında olan öğretmen öz yeterlik algılarını önemli düzeyde etkilediğini göstermektedir. TALIS sonuçları da özellikle mesleki bilgi ve meslektaş işbirliğini desteklemeye yönelik politikaların öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir (OECD, 2014a). Başka araştırmalar da mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlere gerekli becerileri kazandırmanın yanı sıra, onların

öz yeterlik algılarını da geliştirdiğini göstermiştir (OECD, 2015; OECD, 2016). Bray-Clark ve Bates (2003) de öz yeterliği, eğitimde dikkate alınması gereken değerli bir süreç değişkeni olarak tanımlamışlar ve hizmet içi eğitimin arzu edilen bir sonucu olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca hizmet içi eğitim yoluyla öğretmen öz yeterliğinin geliştirilmesinin öğretimin verimliliğinde sürekli iyileştirmeler için temel oluşturduğunu vurgulamışlardır. Bu düşünceler ışığında, mesleki profesyonelliğin önemli bir boyutu olan mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenlerde öz yeterliği arttırmak için etkili mekanizmalar olduğu görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenler için mesleki gelişim çerçevesinin, öğretmen profesyonelliğini güçlendirmeyi ve öğrenci başarılarını geliştirmeyi amaçlayacak şekilde oluşturulmasının, öğretmenlerin öz-yeterliklerini de artırıcı bir etki oluşturacağı söylenebilir.

Sonuç olarak analizler neticesinde çalışmanın bu bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının, mesleki statü algılarını küçük, iş memnuniyeti algılarını orta ve öz yeterlik algılarını ise büyük düzeyde etkilediği görülmüştür. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin, özellikle mesleğin içsel özelliklerini temsil eden öğretmenlerin öz yeterlik algılarının önemli bir göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerde profesyonelliğin güçlendirilmesi, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili bu algılarının olumlu yönde değişimine neden olacaktır. Genel olarak öğretmenin, mesleğini profesyonelce gerçekleştirmesinin mesleki statüyü, öğretmenin yaptığı iş ile ilgili memnuniyetini ve de öz yeterlik algısını artırdığı söylenebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin güçlendirilmesine yönelik her girişim, mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algılarını artırabilecek bir etki oluşturacaktır. Dolayısıyla bu durum hizmet-öncesinde, profesyonelliği ele alarak nitelikli öğretmen yetiştirme için öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi çalışmalarının önemi ortaya koymaktadır.

4.5.3. Yedinci Alt Probleme İlişkin Yapısal Modelin Test Edilmesi

Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda “Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile iş memnuniyeti algıları ilişkisinde mesleki statü algısının aracı etkisi bulunmaktadır.” şeklinde ifade edilen hipotez (H4) test edilmiştir.

Değişkenler arasında aracı ve dolaylı olmak üzere iki tür etkiden söz edilmektedir (Holmbeck, 1997). Buna göre, bağımsız değişken ile bağımlı değişken

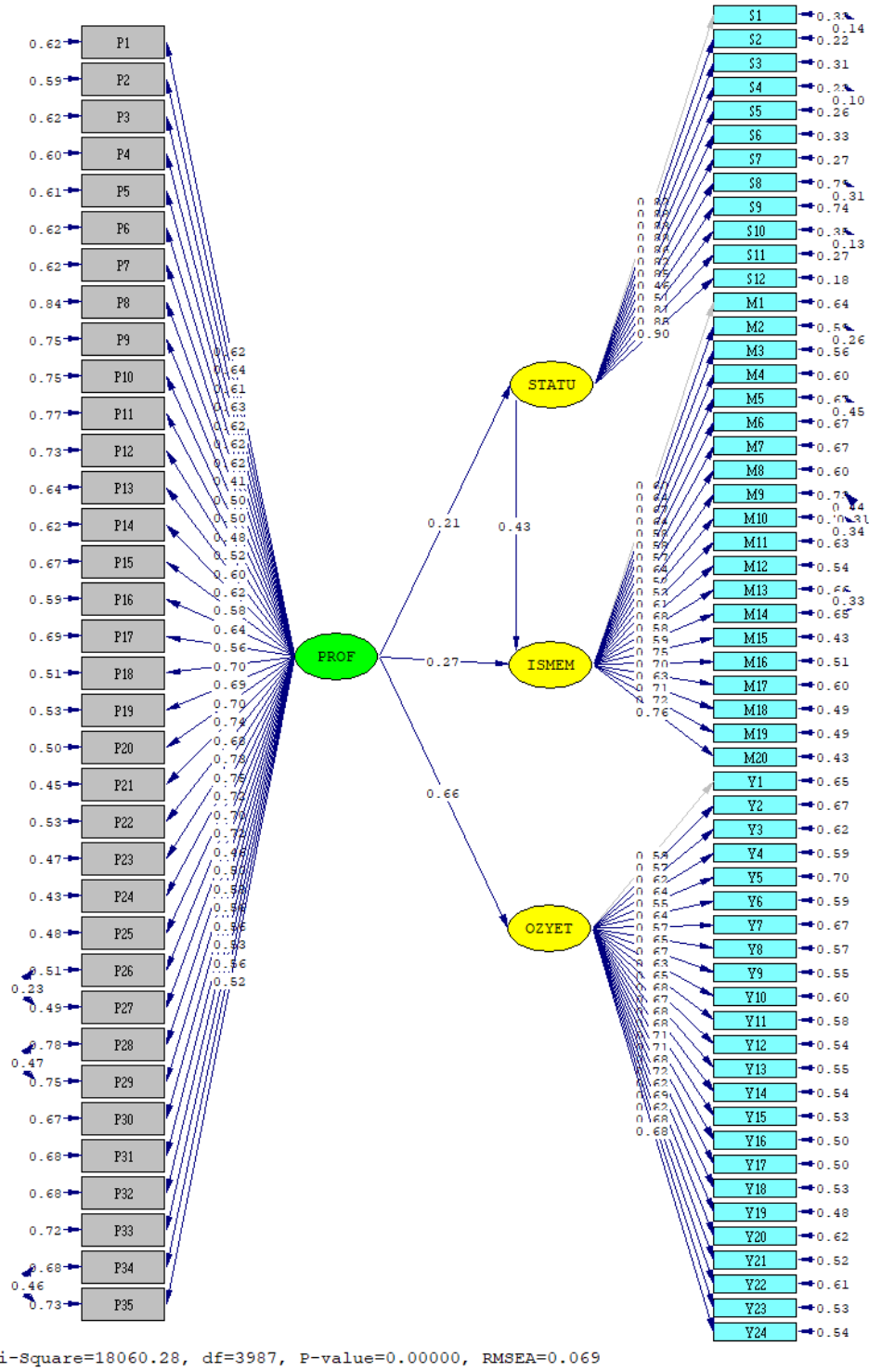
arasındaki ilk analizde, istatistiksel olarak anlamlı olan ilişki, aracı değişkenin analize dahil edilmesi sonucunda düşüyorsa, bu durumda bağımlı ve bağımsız değişken arasında aracı bir etkinin varlığından söz edilmektedir. Doğrudan yolun analize eklendiği modelde, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin anlamlı çıkmaması durumu ‘tam aracılık’ etkisi olarak tanımlanmaktadır. Diğer yandan, değişkenler arasındaki ilişki anlamlı; ancak bu yola ilişkin standardize edilmiş değer miktarında bir azalma söz konusu ise ‘kısmi aracılık’ durumu söz konusudur. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliği (bağımsız değişken) ve iş memnuniyeti (bağımlı değişken) algıları arasındaki ilişkide öğretmenlerin mesleki statü algılarının aracı etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak modeldeki değişkenler arasında doğrudan ve dolaylı yollar ayrı ayrı olmak üzere analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30.
Yapısal modeldeki β ve t değerleri

Bağımsız değişken	Bağımlı değişkenler	β	SH	t	p
Doğrudan Etki					
PROF	ISMEM	.36	.87	7.17	.041*
Dolaylı Etki					
PROF	ISMEM	.27	.71	10.22	.037*

Not: β = standartlaştırılmış yol katsayısı sh=standart hata, * p < .05

Tablo 30’dan görüleceği üzere öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları, iş memnuniyet algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta = .36$, p < .05). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş memnuniyeti arasındaki ilişkide öğretmenlerin mesleki statü algılarının aracılık etkisi de yol analizi ile incelenmiştir. Tablo 30’da görüldüğü gibi öğretmenleri mesleki statü algıları aracı değişkeninin modele alınması sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş memnuniyeti arasındaki ilişki yine anlamlı çıkmıştır ($\beta = .27$, p < .05). Ancak iki değişken arasında, doğrudan etki modelinde .36 olan kestirim değeri, öğretmenleri mesleki statü algıları değişkeninin modele alınması sonucunda .27’ye düşmüştür. Bu bulgulara ilişkin göstergeler şekil 16’da sunulmuştur.



Şekil 16. Modele ilişkin standardize edilmiş katsayılar

Şekil 16'ya göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş memnuniyeti arasındaki ilişkide öğretmenlerin mesleki statü algıları, 'kısmi aracılık' etkisi göstermektedir (Holmbeck, 1997). Aracılık etkisinin test edildiği modele ilişkin uyum iyiliği değerleri de bu sonucu destekler niteliktedir [$\chi^2/Sd = 4.52$; GFI = .87; AGFI =

.85; CFI = .97; NFI = .97; NNFI = .96; RMSEA = .069; SRMR = .068]. Değerler incelendiğinde χ^2/sd , GFI, AGFI, RMSEA ve SRMR değerlerinin kabul edilebilir, CFI, NFI ve NNFI değerlerinin ise mükemmel düzeyde oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar veri setinin önerilen kuramsal modeli desteklediği şeklinde yorumlanmıştır. Aracılık testinin anlamlılığını belirlemek için ise Sobel testi gerçekleştirilmiştir ($Z_{sobel} = 4.96, p < .001$). Sobel testinin anlamlı sonuç üretmesi de kuramsal modelin uygun olduğu sonucunu desteklemiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile iş memnuniyeti algıları ilişkisinde mesleki statü algısının aracı etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın H4 hipotezi kabul edilmiştir.

“Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile iş memnuniyeti algıları ilişkisinde mesleki statü algılarının aracı etkisi bulunmaktadır.” hipotezi ilgili literatür ışığında oluşturulmuştur. Öyle ki bir araştırmada mesleki statünün, araştırma ve geliştirme faaliyeti gösteren kişiler için iş memnuniyetini öngörmeye çok önemli bir faktör olduğu bulunmuştur (House, Filley ve Kerr, 1971). Ayrıca öğretmenlerin iş memnuniyeti öncülleri için yapılan araştırmalara göre; mesleğe verilen değer, iş memnuniyetinin önemli belirleyicisi olarak öne çıkmaktadır (Bogler, 2001). Başka araştırma bulguları; çalışma ortamını (Sim, 1990), özerkliği (Tan ve Quek, 2001) ve hizmeti (Tan ve Quek, 2001) iş memnuniyeti önemli yordayıcıları olarak göstermiştir. Bogler’in (2001) çalışmasında mesleki prestij, benlik saygısının, işteki özerkliğin ve profesyonel olarak kendini geliştirme tutkusunun iş memnuniyetine en fazla katkıda bulunan unsurlar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin mesleki algıları, müdürlerin liderlik stili ile öğretmenlerin memnuniyeti arasında aracı bir değişken olarak hizmet etmiştir. Araştırmalarda öğretmenlerin mesleki gelişimleri, kişisel gelişimleri ve işbirliği gibi öğretimin içsel yönlerine atıfta bulunan mesleki algılarının iş memnuniyetini artırma eğiliminde olduğu (Bogler, 2001; Dinham ve Scott, 1998), kötü çalışma koşulları gibi işin dışsal yönleriyle ilgili faktörlerinin ise, öğretmenlerin memnuniyetsizlikleri ile sonuçlandığı (Graham ve Messner, 1998; Sergiovanni, 1967) görülmektedir. Bu nedenle değişkenlerin ayırt edilerek öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin araştırılması önemli görülmektedir. Bu çalışmada ise, işin hem içsel hem de dışsal yönleriyle öğretmen profesyonelliğinin iş memnuniyeti üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu etkide bir dışsal yön olarak öğretmenlik mesleğinin algılanan statüsü de aracı rol oynamıştır. İş memnuniyetinin, öğretmen profesyonelliğinin sonuç değişkeni olarak kullanıldığı çalışmada öğretmenlerin iş memnuniyetinin, doğrudan mesleki profesyonellikleri ile ilişkili olduğu ve algılanan

mesleki statü aracılığıyla dolaylı olarak mesleki profesyonelliklerinden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgusu, öğretmen profesyonelliğinin algılanan mesleki statü aracılığıyla öğretmenlerin iş memnuniyetleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin; mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algılarının önemli bir belirleyicisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bulgularda, öğretmenlik mesleği statü algısını artırma yoluyla öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin dolaylı olarak artacağı bulunmuştur. Böylece çalışma ile öğretmen profesyonelliğinin meslek üzerindeki önemli etkileri ortaya çıkarılmıştır.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Bu bölümde araştırmada yapılan analizler doğrultusunda bulgulara dayalı olarak alt problemlere yönelik elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Araştırmanın “Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen birinci alt problemi doğrultusunda ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin, mesleki profesyonellik algı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri kapsamında mesleki bilgi, mesleki etik, mesleki gelişim, meslektaş işbirliği ve mesleki özerklik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Bu alt problem doğrultusunda öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeyleri cinsiyete, mesleki kıdeme, mezuniyet durumları, branşlarına ve mesleği tercih nedenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet durumu ve branşlarının, öğretmenlerin mesleki profesyonellik, mesleki bilgi, mesleki etik, mesleki gelişim, meslektaş işbirliği ve mesleki özerklik algılarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının ve alt boyutlarından mesleki bilgi ve mesleki gelişim, mesleği tercih etme nedenlerine göre ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Buradan hareketle mesleği ideali olarak gören öğretmenlerin mesleğe üniversiteye giriş sınav sonucuna göre tercih eden öğretmenlere göre, mesleki profesyonellikleri ve mesleki bilgilerinin daha yüksek

olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca mesleği ideali olarak gören öğretmenlerin mesleği garanti iş olarak tercih eden öğretmenlere göre mesleki gelişmelerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin mesleği tercih etme nedenleri, mesleki profesyonellik algılarını biçimlendiren ve etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç

Araştırmanın “Öğretmenlerin mesleki statüsü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt problemi doğrultusunda ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin, mesleki statü algılarının orta düzeyde, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algılarının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara ışığında öğretmenler statülerini yüksek görmemelerine rağmen mesleklerinden memnun oldukları ve mesleklerini sergilerken kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç

Bu alt problem doğrultusunda öğretmenlerin mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyete, mesleki kıdeme, mezuniyet durumları, branşlarına ve mesleği tercih nedenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerinde cinsiyet, mezuniyet durumu ve branş değişkenlerinin anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte mesleki statü, iş memnuniyeti algılarının mesleki kıdem ve mesleği tercih nedeni değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algılarının da mesleki kıdem ve mesleği tercih nedeni değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kıdemi fazla olan öğretmenlere göre mesleki statü ve iş memnuniyeti algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra mesleği idealist bir bakış açısıyla tercih eden öğretmenlerin, dışsal etkenlerle mesleği seçen öğretmenlere göre statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar; öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin ve mesleği tercih etme nedenlerinin mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algılarındaki değişimin bir nedeni olduğunu göstermektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Araştırmanın “Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen beşinci alt problemi doğrultusunda ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarıyla; statü algıları arasında düşük, iş memnuniyeti algıları arasında orta, öz yeterlik algıları arasında ise yüksek düzeyde ilişki vardır. Buradan hareketle öğretmenlerin mesleki olarak profesyonel davranmasıyla, algılanan statülerinin, yaptıkları işten memnuniyetlerinin artacağı ve kendilerini daha yeterli görecekları saptanmıştır.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç

Araştırmanın “Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları; mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde ifade edilen altıncı alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları; statü algılarını küçük, iş memnuniyeti algılarını orta, öz yeterlik algılarını ise geniş etkide yordadığı saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlere yönelik mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik durumlarını açıklamada onların mesleki profesyonelliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Araştırmanın “Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile iş memnuniyeti algıları ilişkisinde mesleki statü algısının aracı etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilen yedinci alt problemi doğrultusunda ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarıyla; statü algıları arasında düşük, iş memnuniyeti algıları arasında orta düzeyde ilişki vardır. Mesleki statü algısının aracılık rolüne yönelik olarak ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin iş memnuniyetine etkisinde mesleki statünün aracılık etkisine sahip olduğu ancak bu rolün kısmi aracılık etkisi olduğu saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ve statülerinin, meslekten memnun olma durumları üzerinde daha güçlü bir etkiye sahiptir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları doğrultusunda hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler

Öğretmen profesyonelliğinin tüm bileşenlerinin geliştirilmesiyle birlikte, öğretmenlerin mesleki statülerinin, iş memnuniyetlerinin ve öz yeterliklerinin artacağı söylenebilir. Bu açıdan ele alındığında öğretmenlik mesleğinin statüsünün, öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin ve öz yeterlik algılarının artırılmasına yönelik çalışmalara öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin güçlendirilmesi ile başlanması gerektiği önerilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde etkili bir biçimde yetiştirilmeleri çok büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin mesleki bilgiye sahip, mesleki gelişimini sürdürebilen, meslektaşları ile işbirliği içinde çalışabilen, mesleki etik kurallarına uygun davranan ve karar alma sürecine katılabilen birer profesyonel olarak yetiştirilmeleri, ancak işlevsel bir öğretmen yetiştirme ve geliştirme politikası ile gerçekleştirilebilir.

Öğretmen yetiştirme programlarında mesleki profesyonelliğe yönelik mesleki bilgi alanını güçlendirme, öğretmenlerin profesyonelliklerini destekleme noktasında ilk adım olmalıdır. Çünkü öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri için gerekli mesleki bilgi alanı, öğretmen yetiştirme programları ile inşa edilir. Mesleki profesyonellikte önemli bir bileşen olan mesleki bilgi dinamiğinin sağlanması için öğretmen yetiştirme programları belirli aralıklarla güncellenmeli ve bilgi çağının gereklerine dayalı niteliklere kavuşturulmalıdır.

Mesleki profesyonelliğin önemli bir bileşeni olan mesleki etik eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmesi, öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine uygun davranmalarını sağlayarak profesyonelliklerini artırıcı bir durum yaratacaktır. Eğitimde Ahlak ve Etik dersi seçmeli ders olmaktan çıkarılıp zorunlu hale getirilmelidir. Bu derste kuram ve uygulama dengelenmeli, alanda uzman öğretim elemanlarıyla deneyime dayalı dersler desteklenmelidir.

Öğretmen yetiştirme programlarında, profesyonel öğretmen yetiştirme yolunda, öğretmenlere mesleki gelişim farkındalığını kazandıracak ve bu yönde gerekli donanımı sağlayacak düzenlemelerin yapılması önerilebilir. Çünkü mesleki gelişim, öğretmen

profesyonelliğinin önemli bir bileşenidir. Bu noktada üniversitelerin Eğitim Fakülteleri bünyesinde, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim gereksinimlerinin karşılanacağı merkezler kurulabilir. Bu merkezlerde öğretmenlerin mesleki profesyonellik kapsamında gereksinim duyacakları her türlü gelişim talebini karşılamaya yönelik eğitim programları hazırlanabilir, eğitimin niteliğine ilişkin araştırma-geliştirme ve saha çalışmaları yapılabilir, eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik projeler geliştirilip uygulanabilir ve sonuçlarından faydalanılabilir. Bu merkezlerde, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi, öğretmenlere mesleki profesyonelliklerini geliştirici nitelikte kapsamlı danışmanlık hizmeti verilmesi ve öğretmen eğitiminde özellikle Üniversite-MEB iş birliğinden etkili bir biçimde yararlanılması söz konusu olabilir. Ayrıca her alandaki öğretmenleri bir araya getirmek için fırsatlar sunacak bu merkezlerde, mestektaş işbirliği kapsamında öğretim uygulamalarında birbirlerine destek ve yeni fikirlerin paylaşıldığı meslektaş gruplarına katılım teşvik edilerek öğretmenlerin profesyonellik düzeyi genişletebilir. Hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitimi konusunda en yeni gelişmeleri izleyerek bilgi dinamiğinin sağlanmasında aktif rol alacak böyle bir merkez, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin geliştirilmesinde ve dolayısıyla eğitimde niteliğin artırılmasında çok önemli faydalar sağlayacak, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statü algısını, öğretmenlerin iş memnuniyetlerini ve öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyecektir.

Öğretmenlerde profesyonelliğin güçlendirilmesi, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili bu algılarının olumlu yönde değişimine neden olacaktır. Mesleki profesyonelliğin önemli bir bileşeni olan mesleki gelişim ise, öğretmenlerde öz yeterliği arttırmak için etkili bir süreçtir. Bu doğrultuda, öğretmenler için mesleki gelişim çerçevesinin, öğretmen profesyonelliğini güçlendirmeyi ve öğrenci başarılarını geliştirmeyi amaçlayacak şekilde oluşturulması, öğretmenlerin öz-yeterliklerini de artırıcı bir etki oluşturacaktır. Bu nedenle öğretmenlere, belirli periyotlarla profesyonelliklerini güçlendirebilecekleri eğitim programları düzenlenmelidir. Bu programların aralıkları ve içerikleri, öğretmenlerin ihtiyaç ve kaygıları doğrultusunda duyarlılıkla planlanmalıdır. Ayrıca üniversitelerde, öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programları açılabilir. Öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemesinin desteklenmesi ile öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda daha duyarlı olması ve özerk davranışlar sergilemesi sağlanabilir.

Özerklik, mesleğin profesyonelleşmesi açısından dikkate alınması gereken değerli bir süreç değişkenidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini desteklemek için eğitim ile ilgili düzenlemelerde; öğretmenlerin söz hakları, karar alma güçleri ve hareket alanları genişletilmeli ve güçlendirilmelidir. Bu yönde bir Öğretmenlik Meslek Kanununun oluşturulması, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesine ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin güçlenmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin desteklenmesi için öğretmenlere yönelik mesleki profesyonellik standartları oluşturulabilir.

Her ne kadar öğretmen profesyonelliğini destekleyecek ve güçlendirecek politika ve yapıların gerekliliğinden bahsedilse de, bu noktada öğretmenlerin de mesleki profesyonelliklerini artırmakla ilgili bir kaygının içinde olması gerekmektedir. Bu yolda onları destekleyici, motivasyonlarını ve farkındalıklarını artırıcı çalışmalar yapılması önemlidir. Böylece, araştırma sonuçları ışığında da mesleğinde profesyonel bir öğretmenin (mesleki bilgiye sahip, mesleki gelişimini sürdüren, meslektaşları ile işbirliği halinde çalışan, mesleki etik kurallarına uygun davranan ve özerk) ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini güçlendiren yapıların, mesleğin statüsünün artmasını sağlayacağı ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğini nitelikli bireylerin tercih etmesine de katkıda bulunacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki bilgi tabanının sürekli değişmesi ve gelişmesi gerektiği düşünüldüğünde, bu değişim ve gelişim ile birlikte mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu güncel bilgi tabanı ile ilgili olarak, kıdemli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıya sahip olmaları beklenmektedir. Araştırmada bu beklenti yönünde bir sonucun çıkmaması, mesleki bilgi dinamiğinin istenilen düzeyde oluşturulamadığını göstermektedir. Bu noktada en büyük görevin öğretmen yetiştirme programlarında olduğu düşünüldüğünde, programlarda öğretmenler için mesleki bilgi dinamiğinin sağlanması açısından eksikliklerin olduğu ortaya çıkmaktadır. Sürekli gelişen bir mesleki bilgi tabanı, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve mesleğin profesyonelleşmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarında sürekli gelişen mesleki bilgi tabanına yönelik güncellemelerin yapılması önerilmektedir.

Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin ön lisans ve diğer lisans mezunlarına göre, profesyonelliğin mesleki bilgi boyutuna yönelik algılarının daha yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Çünkü diğerlerine göre özellikle eğitim fakültelerinde öğretmenlik bilgisinin kazandırılması öncelik göstermektedir. Dolayısıyla da bu

durumun öğretmenlerde fark yaratması düşünülmektedir. Ancak araştırmanın sonucu doğrultusunda, mesleki bilgiyi beklenen düzeyde kazandırma noktasında öğretmen yetiştirme programlarında eksikliklerin olduğu söylenebilir. Görülmektedir ki bu eksiklikler, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri açısından olumlu yönde farklılık göstermelerini engellemektedir. Bu noktadan hareketle öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlik bilgisinin dinamiklerini anlamaya ve kazandırmaya yönelik düzenlenmelidir. Profesyonel öğretmen bilgisi kaliteli öğretim ile ilgilidir ve doğru fırsatlar sunulduğunda mesleki profesyonellik süreç içinde geliştirilebilir. Dolayısıyla eğitim fakültelerinde mesleki bilginin güçlendirilmesine, mesleki gelişime ve meslektaş işbirliğine yönelendirecek faaliyetlere odaklanılmasının, bu fakültelerden mezun olan öğretmenlerin meslekteki profesyonelliklerinde fark yaratacağı söylenebilir.

Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin ön lisans ve diğer lisans gruplarına göre, eğitimde dikkate alınması gereken değerli bir süreç değişkeni olan öz yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olması beklentisi ile ters düşmektedir. Bu beklenti, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını artırmaya yönelik çalışmalara en fazla, mesleğe belki de ilk adımı attıkları eğitim fakültelerinde yer verilmesi gerektiği düşüncesinden doğmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarını destekleyen öğretmen yetiştirme programlarını tamamlamaları, onları bu konuda farklı kılacaktır. Dolayısıyla Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin öz yeterlikleri ile meslekte fark yaratabilmeleri için öğretmen yetiştirme programlarında bu yönde iyileştirmelere gidilmesi gerekmektedir.

Araştırmada çoğunlukla içsel etkenlerle mesleği tercih eden öğretmenlerin mesleki profesyonellik, mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algılarının daha yüksek çıkması nedeniyle öğretmenlerin mesleki algılarını güçlendirmek için içsel motivasyonlarını sağlayıcı unsurlara hizmet içinde daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Çalışmada mesleki kıdemi fazla öğretmenlerin mesleki statü ve iş memnuniyeti algılarının mesleğe yeni başlayanlara göre daha düşük bulunması nedeniyle deneyimli öğretmenler için mesleki profesyonelliğe yönelik destek mekanizmaları veya programları geliştirilebilir. Ayrıca çalışmada, daha kıdemli öğretmenlerin deneyimlerinin profesyonelliklerini etkilemediği belirlendiğinden mesleki kıdemi fazla öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin farkındalıkları artırılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılar için Öneriler

Bu araştırma, Elazığ il merkezinde yer alan ortaokullardan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme yapısının güçlü tahminler ve doğru çıkarımlar yapmak için yeterli olduğu düşünölmekle birlikte farklı şehirlerde, hatta konunun meslek açısından önemi itibariyle öлке genelinde ve/veya farklı eğitim kademelerinde benzer veya farklı değişken ve yöntemlerin kullanıldığı yeni araştırmalar yapılarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir. Bu karşılaştırmalarla zaman içerisindeki değişimler de ortaya konulabilecektir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini güçlendirmeye yönelik değişkenleri inceleyen deneysel ve nitel araştırmalar yapılabilir. Öğretmen eğitimi programlarında mesleki profesyonelliği güçlendirmeye yönelik farklı uygulamalar gerçekleştirilerek buna yönelik boylamsal araştırmalar yapılabilir. Böylece bu uygulamaların etkililiği araştırılabilir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarında profesyonelliğe yönelik mesleki bilgi tabanının ne düzeyde oluşturulduğunun tespitine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Araştırmalarla öğretmen profesyonelliğinin öğrenci başarısı üzerine etkisinin incelenmesi profesyonelliğin öğretim kalitesini arttırma düzeyini tespit etme açısından önemlidir. Bu bakış açısıyla öğretmen profesyonelliğinin öğrenci başarısı gibi diğer başka değişkenler üzerindeki etkisi incelenebilir. Öğretmen profesyonelliğinin diğer değişkenler arasında aracı etkisini araştırmaya yönelik farklı modelleme çalışmaları yapılabilir.

Bunlarla birlikte kıdemli öğretmenlerin deneyimlerinin mesleki profesyonelliklerindeki rolü araştırılabilir. Ayrıca araştırmalarda öğretmenlerin motivasyonlarının profesyonelliklerini etkileme düzeyi inceleyebilir.

KAYNAKÇA

- AITSL. (2018). *Australian Professional Standards for Teachers*. Education Council, PO Box 202, Carlton South, VIC 3053, Australia. https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf?sfvrsn=5800f33c_64 adresinden 18 Ocak 2020'de alınmıştır.
- Akbaş, A., ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Alemdağ, C., Öncü, E., ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik özyeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education And Special Education*, 17(2), 86-95. Doi:10.1177/088840649401700203
- Alpaydın, Y., Kocabaş, C., Dervişoğulları, M., ve Çakır, S. (2019). Öğretmenlik eğitiminde kazandırılan yeterliklerin öğretmenlik mesleği ile uyumu: Öğretmen görüşlerine dayalı bir karma araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 17-49.
- Altınışik, S. (1996). Hizmetiçi eğitim ve Türkiye'deki uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(3), 329-348.
- Altinkurt, Y., ve Ekinci, C. E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 236-253.
- Altinkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Andersen, L. B., Heinesen, E., and Pedersen, L. H. (2014). How does public service motivation among teachers affect student performance in schools?. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24(3), 651-671. Doi:10.1093/jopart/mut082

- Anderson, J. C., and Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369-406.
- Anderson, J. R. (1987). Skill acquisition: Compilation of weak-method problem situations. *Psychological Review*, 94(2), 192-210.
- Anderson, J. R., Corbett, A. T., Koedinger, K. R., and Pelletier, R. (1995). Cognitive tutors: Lessons learned. *The Journal Of The Learning Sciences*, 4(2), 167-207. Doi:10.1207/s15327809jls0402_2
- Aras, S., ve Sözen, S. (2012). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi*. X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Ataklı, A. (1994). İlkokullarda yönetici davranışlarının öğretmenlerin verimliliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 18(93), 48-57.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. Doi:10.1016/j.tate.2010.08.007
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., and Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian teacher's self-efficacy scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78. Doi:10.1016/j.tate.2013.01.002
- Avrupa Komisyonu, (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. European Commission, Brussels.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Ayan, S., Kocacık, F., ve Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: Sivas merkez ilçe örneği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(1), 18-25.
- Aydın, I., Demir, T. G., ve Erdemli, O. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *The Anthropologist*, 22(2), 146-156.
- Aydın, R., Canavar, O., ve Akkın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *21. Yüzyılda*

- Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), 965-990.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (11. baskı). Ankara: Pegem A.
- Ball, L. D., Thames, M. H., and Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special?. *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freedman and Co.
- Bandura, A. (Edt.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Banks, S. (2003). From oaths to rulebooks: A critical examination of codes of ethics for the social professions. *European Journal of Social Work*, 6(2), 133-144. Doi:10.1080/1369145032000144403
- Barber, M., and Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Miles, S., and Furlong, J. (1994). Teacher education and teacher professionalism in England: Some emerging issues. *British Journal Of Sociology of Education*, 15(4), 529-543.
- Bascia, N. (1990). Teachers' evaluations of unions. *Journal of Education Policy*, 5(4), 301–313. Doi:10.1080/0268093900050401
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 16-25.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., and Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American educational research journal*, 47(1), 133-180. Doi:10.3102/0002831209345157
- Baycan, A. (1985). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between different occupational groups*. Unpublished master's thesis, Boğaziçi University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 80-92.
- Beach, D., and Bagley, C. (2013). Changing professional discourses in teacher education policy back towards a training paradigm: a comparative study. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 379-392.
- Beijaard, D., Verloop, N., and Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. Doi:10.1016/s0742-051x(00)00023-8
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü*. Yayınlanmamış yüksek lisans dönem projesi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Ben-Peretz, M. (2001). The impossible role of teacher educators in a changing world. *Journal of teacher education*, 52(1), 48-56. Doi:10.1177/0022487101052001005
- Berg, G. (1989). Educational reform and teacher professionalism. *Journal of curriculum studies*, 21(1), 53-60. Doi:10.1080/0022027890210104
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 200–212. Doi:10.1177/0270467604265535
- Best, A., and Holmes, B. (2010). Systems thinking, knowledge and action: towards better models and methods. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 6(2), 145-159.
- Blömeke, S., Paine, L., Houang, R. T., Hsieh, F. J., Schmidt, W. H., Tatto, M. T., Bankov, K., Cedillo, T., Cogan, L., Han, S. I., Santillan, M. and Schwille, J. (2008). Future teachers' competence to plan a lesson: First results of a six-country study on the efficiency of teacher education. *ZDM Mathematics Education*, 40(5), 749-762. Doi:10.1007/s11858-008-0123-y
- Bobbett, J. (2001). *School culture, teacher efficacy, and decision making in demonstrably effective and ineffective schools*. Unpublished Doctoral dissertation, Louisiana State University, Baton Rouge.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.

- Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: A discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 665-673. Doi:10.1016/s0742-051x(02)00026-4
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15. Doi:10.3102/0013189X033008003.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurları öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2059-2087.
- Bozdoğan, A. E., ve Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 66-81.
- Bozgeyikli, H., Toprak, E. ve Derin, S. (2016). Öğretmen adaylarının mesleki değer algılarının sıralama yargularıyla ölçeklenmesi. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(11), 204-225.
- Brandon, D. P. (2000). Self-efficacy: Gender differences of prospective primary teachers in Botswana. *Research in Education*, 64(1), 36-43. Doi:10.7227/rie.64.4
- Brante, T. (2010). Professional fields and truth regimes: In search of alternative approaches. *Comparative Sociology*, 9(6), 843-886.
- Bray, L., and Nettleton, P. (2007). Assessor or mentor? Role confusion in professional education. *Nurse Education Today*, 27(8), 848-855. Doi:10.1016/j.nedt.2006.11.006
- Bray-Clark, N., and Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *Professional Educator*, 26(1), 13-22.
- Breen, H. (2001). *Cooperative education partnerships: An examination of reciprocal relationships between universities and tourism and hospitality industry organizations in providing professional development education for their employees*. Unpublished master's thesis, Lismore Southern Cross University, Australia.

- Broadfoot, P., and Osborn, M. (1988). What professional responsibility means to teachers: national contexts and classroom constants. *British Journal of Sociology of Education*, 9, 265-288.
- Brouwers, A., and Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253. Doi:10.1016/s0742-051x(99)00057-8
- Bruneau, S. (1998). Adding PPP to the preparation of new professionals. *Ethics & Behaviour*, 8, 249–267.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74.
- Bruno, R. (2018). *When did the U.S. stop seeing teachers as professionals?* Web: <https://hbr.org/2018/06/when-did-the-u-s-stop-seeing-teachers-as-professionals> adresinden 20 Ekim 2019’da alınmıştır.
- Bruns, B., Costa, L., and Cunha, N. (2018). Through the looking glass: Can classroom observation and coaching improve teacher performance in Brazil?. *Economics of Education Review*, 64, 214-250. Doi: 10.1016/j.econedurev.2018.03.003
- Brush, D. H., Moch, M. K., and Pooyan, A. (1987). Individual demographic differences and job satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 8(2), 139-155. Doi:10.1002/job.4030080205
- Bull, B. L. (1988). The nature of teacher autonomy. *ERIC*, ED303853, 1-61.
- Bullough, R. V., Young, J., Birrell, J. R., Cecil Clark, D., Winston Egan, M., Erickson, L., Frankovichb, M., Brunetti, J., and Welling, M. (2003). Teaching with a peer: a comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 57–73. Doi:10.1016/s0742-051x(02)00094-x
- Burns, T. and Köster, F. (Eds.). (2016). *Governing Education in a Complex World*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en> adresinden 9 Eylül 2019’da alınmıştır.
- Butt, G., MacKenzie, L., and Manning, R. (2010). Influences on British South Asian women’s choice of teaching as a career: “You’re either a career person or a family person; teaching kind of fits in the middle”. *Educational Review*, 62(1), 69-83.
- Buyruk, H. (2015). Profesyonelizm ve sendikacılık ikiliği ekseninde Türkiye öğretmen örgütlenmesi üzerine bir değerlendirme. *Çalışma ve Toplum*, 47(4), 151-182.

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (8. baskı). Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Pegem A.
- Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357–385. Doi:10.1111/j.1467-873x.2008.00414.x
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (1. baskı). Ankara: Pegem A.
- Canbay, S. (2007). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve denetim odağı ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cansoy, R., ve Parlar, H. (2016). Öğretmen profesyonelizminin okul gelişimi ile olan ilişkisinin incelenmesi. *11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 12-14 Mayıs 2016, Kuşadası, Türkiye.
- Cansoy, R., ve Parlar, H. (2017). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyonelizmi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 269-289.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. Doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Carlgrén, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 43-56. Doi:10.1080/002202799183287
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in Teaching*. London and New York: Routledge.
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*. 32(2), 171–183.
- Carroll, J. (1963). A model for school learning. *Teachers College Record*, 64, 723–733.
- Celep, C. (2004). Meslek olarak öğretmenlik. C. Celep (Ed.), *Meslek olarak öğretmenlik* (pp. 23-49). Ankara: Anı.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 497-521.

- Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers. *Educational psychology*, 15(4), 473-489. Doi:10.1080/0144341950150409
- Chau, P. Y. (1997). Reexamining a model for evaluating information center success using a structural equation modeling approach. *Decision Sciences*, 28(2), 309-334.
- Cheng, Y. C. (1996). Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes, and organizational factors. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 163-171.
- Chesnut, S. R., and Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1–16. Doi:10.1016/j.edurev.2015.02.001
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American economic review*, 104(9), 2633-2679.
- Christensen, J. C., Burke, P. J., Fessler, R., and Hagstorm, D. (1983). Stages of teacher's careers: Implications for staff development. *ERIC Clearing House on Teacher Education*, One Dupont Circle, Suite 610, Washington, DC 20036.
- Chuan, C. L. (2013). Pre-service teachers' motivation for choosing teaching as a career. *Jurnal Penyelidikan IPG KBL*, 11, 1-18.
- Chung, T. P., Dolton, P., and Tremayne, A. (2004, April). *The determinants of teacher supply: Time series evidence for the UK, 1962-2001*. Royal Economic Society Annual Conference, 1-37.
- Clark, A. E. (1997). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work?. *Labour economics*, 4(4), 341-372.
- Clark, A., Oswald, A., and Warr, P. (1996). Is job satisfaction U- shaped in age?. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, 69(1), 57-81. Doi:10.1111/j.2044-8325.1996.tb00600.x
- Clark, D. (2009). The performance and competitive effects of school autonomy. *Journal of Political Economy*, 117(4), 745–783. Doi:10.1086/605604
- Clarke, D., and Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. Doi:10.1016/S0742-051X(02)00053-7.

- Clough, M. P., Berg, C. A., and Olson, J. K. (2008). Promoting effective science teacher education and science teaching: A framework for teacher decision-making. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(4), 821–847. Doi:10.1007/s10763-008-9146-7
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (Third edition). New York: John Wiley & Sons.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Second edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of experimental education*, 60(4), 323-337. Doi:10.1080/00220973.1992.9943869
- Coladarci, T., and Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239. Doi:10.1080/00220671.1997.10544577
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 365-385. Doi:10.1080/13450600500467704
- Coombs, J. R. (1998). Educational ethics: Are we on the right track?. *Educational Theory*, 48(4), 555–569. Doi:10.1111/j.1741-5446.1998.00555.x
- Corbett, A. T., and Anderson, J. R. (1994). Knowledge tracing: Modeling the acquisition of procedural knowledge. *User modeling and user-adapted interaction*, 4(4), 253-278.
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence- informed practice: Focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37-52.
- Cordingley, P. (2011). Extending connections: Linking support for teachers engaging in and using research with what is known about teacher learning and development. In N. Mockler and J. Sachs (Eds.), *Rethinking educational practice through reflexive inquiry* (pp. 213-228). Springer.
- Cowan, R., and Foray, D. (1997). The economics of codification and the diffusion of knowledge. *Industrial and corporate change*, 6(3), 595-622.
- Cowan, R., David, P. A., and Foray, D. (2000). The explicit economics of knowledge codification and tacitness. *Industrial and corporate change*, 9(2), 211-253.
- Creasy, K. L. (2015). Defining professionalism in teacher education programs. *Journal of Education & Social Policy*, 2(2), 23-25.

- Creswel, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Third edition). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.
- Crossman, A., and Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46. Doi:10.1177/1741143206059538
- Cruickshank, D. R., and Haefele, D. (2001). Good teachers, plural. *Educational leadership*, 58(5), 26-30.
- Çakiroglu, J., Çakiroglu, E., and Boone, W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14(1), 31-40.
- Çapa, Y., Çakiroğlu, J. and Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çelik, M., ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 93-122.
- Çetin, M., ve Özalp, U. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 193-213.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 298-305.
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimleri için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem A.
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. Doi: 10.14527/kuey.2017.002
- Çolak, İ., Altınkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.

- Çüm, S., ve Doğan, N. (2016). Öğretmenlerin çalışma yaşamında güdülenme düzeylerini artıran faktörlerin önem sırasının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 119-132.
- Damme, D. V. (2017). *Knowing what teachers know about teaching*. OECD Education and Skills Today. Web: <https://oecdeditoday.com/knowning-what-teachers-know-about-teaching/> adresinden 7 Ağustos 2019'da alınmıştır.
- Darling-Hammond, L. (1994). *The current status of teaching and teacher development in the United States*, ERIC, Background paper prepared for the National Commission of Teaching in America's Future, November, ED379229, 1-33.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. Doi:10.1080/02619768.2017.1315399
- Darling-Hammond, L., and Sykes, G. (2003). Wanted, a national teacher supply policy for education: The right way to meet the "highly qualified teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33), 1-55. Doi:10.14507/epaa.v11n33.2003.
- Darling-Hammond, L., Hyle, M., and Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute, Palo Alto, CA, Web: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf adresinden 27 Mart 2019'da alınmıştır.
- Davis, B., and Sumara, D. (2009). Complexity as a theory of education. *Transnational Curriculum Inquiry*, 5(2), 33-44.
- Davis, J., and Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The clearing house*, 73(6), 349-353. Doi:10.1080/00098650009599442
- Day, C., Flores, M. A., and Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265. Doi:10.1080/02619760701486092
- Demir, E. (2016). Öğretmenlik mesleğini algılama biçimleri ölçeği geçerlik-güvenirlik çalışması. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 1(1), 113-127.
- Demir, M. K., ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.

- Demirkasimoğlu, N. (2010). Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12-25.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199. Doi:10.3102/0013189X08331140
- Dinham, S. (1995). Time to focus on teacher satisfaction. *Unicorn*, 21(3), 64-75.
- Dinham, S., and Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration* 36(4), 362–78.
- Dinham, S., and Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396. Doi:10.1108/09578230010373633
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263. Doi:10.1080/17408980600986306
- Döş, B., ve Özşahin, C. (2019). Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı, öğretmenlik öz-yeterlilikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(71), 1397-1408.
- Dumont, H., Istance, D., and Benavides, F. (Eds.) (2010). The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, Doi:10.1787/9789264086487-en.
- Eden, D., and Kinnar, J. (1991). Modeling Galatea: Boosting self-efficacy to increase volunteering. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 770–780. Doi:10.1037/0021-9010.76.6.770
- Edmondson, A. C., Winslow, A. B., Bohmer, R. M., and Pisano, G. P. (2003). Learning how and learning what: Effects of tacit and codified knowledge on performance improvement following technology adoption. *Decision Sciences*, 34(2), 197-224.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.

- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.
- Ekiz, D. (2003). Teacher professionalism and curriculum change: Primary school teachers' views of the new science curriculum. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 47-61.
- Emmer, E. T., and Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765. Doi:10.1177/0013164491513027
- Enochs, L. G., Scharmann, L. C., and Riggs, I. M. (1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Education*, 79(1), 63-75. Doi:10.1002/sce.3730790105
- Erdem, A. R., ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 185-203.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Eroğlu, M., Erdoğan, U., ve Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(30), 4379-4388.
- Esen, Y. (2005). Öğretmenlerin toplumsal/mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin değerlendirmeleri. *Eğitim, Bilim, Toplum*, 3(11), 16-53.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği., Y. Özden (Editör). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (ss. 1-31). Ankara: Pegem A.
- Eurydice, (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39(3), 319-331. Doi:10.1080/0013188970390307
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in england: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 white paper. *British Educational Research Journal*. 37(5), 851-870.

- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. and Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, 4(3), 272-299.
- Fadokun, J. B., ve Ayankunle, S. (2013). Open education resources and teacher professional development in Nigeria: Prospects and challenges. *OAsis Conference Proceedings & Working Papers*, 5(7), 1-7.
- Fenwick, T., Edwards, R., and Sawchuk, P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research*. London and New York: Routledge.
- Ferguson, E. and Cox, T. (1993). Exploratory factor analysis: A users' guide. *International Journal of Selection and Assessment*, 1(2), 84-94.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (Third Edition). Los Angeles: Sage.
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., Lawrenz, F., Levy, A. J. and McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121. Doi:10.1016/j.tate.2018.02.011
- Fornell, C., and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. Doi:10.2307/3151312
- Forster, D. J. (2012). Codes of ethics in Australian education: Towards a national perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9), 1-17.
- Forsyth, P. B., and Danisiewicz, T. J. (1985). Toward a theory of professionalization. *Work and Occupations*, 12(1), 59-76.
- Fox, A. R. C., and Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93–107. Doi:10.1016/j.tate.2014.12.004
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. Cambridge: University of Chicago press.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76. Doi:10.1177/0013164499591005
- Fuchs, T., and Woessmann, L. (2006). What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics*, 32(2-3), 433–464. Doi:10.1007/s00181-006-0087-0

- Furlong, J. (2001). Reforming teacher education, re-forming teachers: Accountability, professionalism and competence. In, R. Philip and J. Furlong (Eds.), *Education reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice* (pp. 118-135). London: Routledge/Falmer.
- Fwu, B. J., & Wang, H. H. (2002). The social status of teachers in Taiwan. *Comparative Education*, 38(2), 211-224.
- Gamoran Sherin, M., and Van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. Doi:10.1177/0022487108328155
- Gardner, J. A., and Oswald, A. J. (1999). *The Determinants of Job Satisfaction in Britain*, Working paper, University of Warwick Department of Economics, United Kingdom.
- Garet, M. S., Birman, B. F., Porter, A. C., Desimone, L., and Herman, R. (1999). *Designing effective professional development: Lessons from the Eisenhower program*. Jessup, MD: U.S. Department of Education.
- Garet, M. S., Heppen, J. B., Walters, K., Parkinson, J., Smith, T. M., Song, M., Garrett, R., Yang, R., and Borman, G. D. (2016). *Focusing on mathematical knowledge: The impact of content-intensive teacher professional development (NCEE 2016-4010)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED569154.pdf> adresinden 19 Mart 2019'da alınmıştır.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., and Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945
- Gençay, Ö. A. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 765-780.
- Gençtürk, A., ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Gerth, H. H., and Wright Mills, C. (Eds.). (1991). *From Max Weber: Essays in sociology*. London: Routledge.

- Gibson, S., and Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. Doi:10.1037/0022-0663.76.4.569
- Gist, M. E. (1986). The effects of self-efficacy training on training task performance. *Academy of Management Proceedings*, 1986(1), 250–254. Doi:10.5465/ambpp.1986.4980706
- Gist, M. E., Bavetta, A. G., Stevens, C. K. (1990). Transfer training method: Its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level. *Personnel psychology*, 43(3), 501-523. Doi:10.1111/j.1744-6570.1990.tb02394.x
- Gist, M. E., Schwoerer, C., and Rosen, B. (1989). Effects of alternative training methods on self-efficacy and performance in computer software training. *Journal of applied psychology*, 74(6), 884-891. Doi: 10.1037/0021-9010.74.6.884
- Gkolia, A., Belias, D., and Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and self-efficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10(22), 321-342.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goodlad, J. I. (2004). *A place called school. Prospects for the future* (20th edition). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Goodson, I., and Hargreaves, A. (2003). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. Goodson and A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp. 1-28). Bristol: Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Gök, F. (2003). *Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme*. Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu (ss. 9-22), Ankara.
- Göker, S. D., ve Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Gönülaçar, Ş. (2016). *Türkiye'de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme*. Ankara.
- Grady, M. P., Helbling, K. C., and Lubeck, D. R. (2008). Teacher professionalism since a nation at risk. *Phi Delta Kappan*, 89(8), 603-607. Doi:10.1177/003172170808900815
- Graham, M.W., and Messner, P. E. (1998). Principals and job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 12(5), 196-202.

- Green, S. B. and Salkind, N. J. (2010). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (Sixth edition). NJ, USA: Prentice Hall Press.
- Greenhaus, J. H., Parasuraman, S., and Wormley, W. M. (1990). Effects of race on organizational experiences, job performance evaluations, and career outcomes. *Academy of Management Journal*, 33(1), 64-86. Doi:10.5465/256352
- Grek, S., and Ozga, J. (2009). Governing education through data: Scotland, England and the European education policy space. *British Educational Research Journal*, 36(6), 937-952.
- Guerriero, S. (Ed.). (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. Doi:10.1787/9789264270695-en
- Guerriero, S., and Deligiannidi, K. (2017). The teaching profession and its knowledge base. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (pp. 19-35). Paris, France: OECD Publishing. Doi:10.1787/9789264270695-en
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44-51. Doi:10.1177/002248718103200310
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. Doi:10.1080/135406002100000512
- Guskey, T. R., and Yoon, K. S. (2009). What works in professional development?. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500. Doi:10.1177/003172170909000709
- Günbayı, İ. ve Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1), 150-169.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis*. (8th edition). United Kingdom: Cengage Learning EMEA.
- Halász, G. (2016). *Research for CULT Committee-Evaluation of Education at the European Level*. Study commissioned by the European Parliament’s Committee on Education and Culture, European Union. Web: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/573424/IPOL_STU\(2016\)573424_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/573424/IPOL_STU(2016)573424_EN.pdf) adresinden 19 Mart 2019’da alınmıştır.

- Hall, B. W., Pearson, L. C., and Carroll, D. (1992). Teachers' long-range teaching plans: A discriminant analysis. *The Journal of Educational Research*, 85(4), 221-225. Doi:10.1080/00220671.1992.9941119
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., and Bullough, R. V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345.
- Hall, R.H. (1968) Professionalization and Bureaucratization. *American Sociological Review*, 33(1), 92-104. Doi: 10.2307/2092242
- Halpin, D. (2001). Hope, utopianism and educational management. *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 103-118. Doi:10.1080/03057640125603
- Haney, J. J., Czerniak, C. M., and Lumpe, A. T. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(9), 971-993.
- Hanlon, G. (1998). Professionalism as enterprise: service class politics and the redefinition of professionalism. *Sociology*, 32(1), 43-63. Doi:10.1177/0038038598032001004
- Hansen, A. (2009). Researching 'teachers in the news': The portrayal of teachers in the British national and regional press. *Education 3-13*, 37(4), 335-347. Doi:10.1080/03004270903099900
- Hargreaves, A. (1995). Towards a social geography of teacher education. In Shimahara, N. K. and Holowinsky, I. Z. (Eds.), *Teacher Education in Industrialized Nations* (pp. 3-40). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. In Saha, L. J. and Dworkin A. G. (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 217-229). Boston, MA: Springer.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C., and Pell, T. (2007). *The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession*. Final Report of the Teacher Status Project. The Chancellor, Masters and Scholars of the University of Cambridge. Research Report RR831A London: DfES.

- Harris-Van Keuren, C., and Silova, I. (2015). *Implementing EFA Strategy No. 9: The evolution of the status of the teaching profession (2000-2015) and the impact on the quality of education in developing countries: three case studies*. Background Paper for the Global Monitoring Report 2015, ED/EFA/MRT/2015/PI/08, UNESCO, Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232402e.pdf> adresinden 9 Mart 2019'da alınmıştır.
- Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K., and Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first- year teacher education students: The mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: partnership in learning*, 16(2), 109-124.
- Heller, H.W., Clay, R., and Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3(1), 74-86.
- Helms Jørgensen, C. (2004). Connecting work and education: Should learning be useful, correct or meaningful?. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 455-465. Doi:10.1108/13665620410566423
- Helsby, G. (1996). Defining and developing professionalism in english secondary schools. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 22(2), 135-148.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., and Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-420. Doi:10.1177/00131640121971284
- Hickson, C., and Oshagbemi, T. (1999). The effect of age on the satisfaction of academics with teaching and research. *International Journal of Social Economics*, 26(4), 537-544. Doi:10.1108/03068299910215960
- Hiebert, J., Gallimore, R., and Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one?. *Educational researcher*, 31(5), 3-15.
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching. An ethics of professional practice*. (First edition). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hildebrandt, S. A., and Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416-423. Doi:10.1016/j.tate.2010.09.011

- Hoban, G. F., and Erickson, G. (2004). Dimensions of learning for long-term professional development: comparing approaches from education, business and medical contexts. *Journal of in-service education*, 30(2), 301-324.
- Hockey, J. L., and James, A. (2003). *Social identities across the life course*, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(4), 599-610. Doi:10.1037/0022-006x.65.4.599
- Holzberger, D., Philipp, A., and Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786. Doi:10.1037/a0032198
- Hoogland, J. J., and Boomsma, A. (1998). Robustness studies in covariance structure modeling: An overview and a meta-analysis. *Sociological Methods & Research*, 26(3), 329-367.
- Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(3), 387-424.
- House, R. J., Filley, A. C., and Kerr, S. (1971). Relation of leader consideration and initiating structure to R and D subordinates' satisfaction. *Administrative Science Quarterly*, 16(1), 19-30. Doi:10.2307/2391283
- Howe, K. R. (1986). A conceptual basis for ethics in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(3), 5-12. Doi:10.1177/002248718603700302
- Howsam, R. B., Corrigan, D. C., and Denemark, G. W. (1985). Educating a profession reprint with postscript 1985. *Report of the Bicentennial Commission on Education for the profession of teaching of the America Association of colleges for teacher education*, American Association of Colleges for Teacher Education. Washington, DC. Web: <http://eric.ed.gov/?id=ED270430> adresinden 15 Eylül 2018'de alınmıştır.
- Hoy, W. K., and Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372. Doi:10.1086/461729

- Hoyle, E. (1995). Teachers as professionals. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 11-15). Oxford: Pergamon Press.
- Hoyle, E. (2001), Teaching prestige, status and esteem. *Educational Management Administration & Leadership*, 29(2), 139-152.
Doi:10.1177/0263211X010292001
- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hugman, R. (1996). Professionalization in social work: the challenge of diversity. *International Social Work*, 39(2), 131–147. Doi:10.1177/002087289603900203
- Hutcheson, G. and Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models* (First edition). London: Sage.
- Ifanti, A. A., and Fotopoulou, V. S. (2011). Teachers' perceptions of professionalism and professional development: A case study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1), 40-51.
- Imants, J. G., and De Brabander, C. J. (1996). Teachers' and principals' sense of efficacy in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, 12(2), 179-195.
Doi:10.1016/0742-051x(95)00053-m
- Ingersoll, R. (2007). Short on power, long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
Doi:10.3102/00028312038003499
- Ingersoll, R. M., Alsalam, N., Bobbitt, S., and Quinn, P. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. Washington: DIANE Publishing. Web: <https://nces.ed.gov/pubs/97069.pdf> adresinden 19 Mart 2019'da alınmıştır.
- Ingersoll, R. M., and Merrill, E. (2011). The Status of Teaching as a Profession. In J. Ballantine and J. Spade (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (pp. 185-189). CA: Pine Forge Press/Sage Publications.
- Ingvarson, L., M. Meiers and A. Beavis (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student

- outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-28.
Doi:10.14507/epaa.v13n10.2005
- İlhan, A., Aslanargün, E., ve Shaukat, S. (2015). Developing teacher professionalism scale: Validation and reliability study/Öğretmenlik mesleği profesyonellik ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1454-1474.
- İlter, İ. (2009). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Jacobs, N. and Harvey, D. (2010). The extent to which teacher attitudes and expectations predict academic achievement of final year students. *Educational Studies*, 36(2), 195-206.
- Jacobsen, C. B., Hvitved, J., and Andersen, L. B. (2014). Command and motivation: How the perception of external interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation. *Public Administration*, 92(4), 790-806.
Doi:10.1111/padm.12024
- Janicot, C., and Mignon, S. (2012). Knowledge codification in audit and consulting firms: a conceptual and empirical approach. *Knowledge Management Research & Practice*, 10(1), 4-15.
- Jaquith, A., Mindich, D., Wei, R. C., and Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Professional Learning in the United States: Case Studies of State Policies and Strategies. Summary Report. ERIC, *Learning Forward (NJ)*, 1-12. Web: <https://eric.ed.gov/?id=ED536361> adresinden 7 Ekim 2019'da alınmıştır.
- Jenkins, S., and Agamba, J. J. (2013). The missing link in the CCSS initiative: Professional development for implementation. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(2), 69-79.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., and Hunter, A. (2016). Beyond PD: *Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*, National Center on Education and the Economy, Washington, DC, Web: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDDec2016.pdf> adresinden 19 Mart 2019'da alınmıştır.
- Jerusalem, M., and Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 177-210). New York: Cambridge University Press.

- Johnson, B., Lorenz, E., and Lundvall, B. (2014). Why all this fuss about codified and tacit knowledge?. *Industrial and Corporate Change*, 11(2), 245-262.
- Johnson, L., Vare, J., and Evers, R. (2013). Let theory be your guide: Assessing the moral work of teaching. In M. Sanger and R. Osguthorpe (Eds.), *The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners* (pp. 92-115). New York: Teachers College Press.
- Johnson, R. B. and Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (Sixth edition). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.
- Johnson, W. B. (1992). Free African-American women in Savannah, 1800-1860: Affluence and autonomy amid adversity. *The Georgia Historical Quarterly*, 76(2), 260-283.
- Judge, T. A., Heller, D., and Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 87(3), 530-541. Doi:10.1037/0021-9010.87.3.530
- Kabir, N. (2013). Tacit knowledge, its codification and technological advancement. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 11(3), 235-243.
- Kane, T. J., Rockoff, J. E., and Staiger, D. O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education review*, 27(6), 615-631. Doi:10.1016/j.econedurev.2007.05.005
- Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik alguları ile özyeterlik alguları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karaca, D. ve Uras Başer, M. (2016). İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 73-92.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik alguları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karaköse, T., ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyonu üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.

- Karaman, M., Acer, A., Kılınç, O., Buluş, U., ve Erdoğan, Ö. (2013). *Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin göziyle öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II (ss. 104-111). Esentepe Sakarya: Sakarya Üniversitesi Basımevi.
- Karamustafaoğlu, O., ve Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 34-49.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (27. baskı). Ankara: Nobel Akademik.
- Karataş, S., ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Kavrayıcı, C., ve Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 623-658.
- Kayabaşı, Y., Yeniceli, E., Ataman, E., Şahin, S., ve Nacar, N. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile özyeterlik inançları arasındaki ilişki: Ankara ili örneği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 298-319.
- Kazmierczak, P. (2015). Teacher's Professional ethics. *The Word in Education. Good Practices in Times of Crisis*, At Universitat Abat Oliba CEU Barcelona, Spain. Web: https://www.researchgate.net/publication/291333295_Teacher's_Professional_ethics adresinden 7 Ekim 2019'da alınmıştır.
- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Thompson, B. J., Santagata, R., and Stigler, J. W. (2012). Measuring usable knowledge: Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. *American Educational Research Journal*, 49(3), 568-589.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118.
- Kim, I., and Loadman, W. E. (1994). Predicting Teacher Job Satisfaction.
- Kimble, C. (2013). Knowledge management, codification and tacit knowledge. *Information Research*, 18(2), 1-14.
- Kincheloe, J. C. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 49-66.
- Kinman, G. (2001). Pressure points: A review of research on stressors and strains in UK academics. *Educational psychology*, 21(4), 473-492. Doi:10.1080/01443410120090849

- Klassen, R. M., ve Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. Doi:10.1016/j.edurev.2014.06.001
- Klecker, B. (1997). Male Elementary School Teachers' Ratings of Job Satisfaction by Years of Teaching Experience. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association* (Memphis, TN, November 12, 1997). 119(3), 504-530.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Third edition). New York: The Guilford Press.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., and Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. Doi:10.1037/0022-0663.100.3.702
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doyum algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22.
- Kohn, A. (1998). Challenging behaviorist dogma: Myths about money and motivation. *Compensation & Benefits Review*, 30(2), 27-37. Doi:10.1177/088636879803000206
- Korkmaz, Ö., ve Demir, B. (2012). Meb hizmetiçi eğitimlerinin öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutumlarına ve bilgisayar öz-yeterliklerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 1-18.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 255-270. Doi: 10.15390/EB.2015.4562
- König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, W. H., and Hsieh, F. J. (2011). General pedagogical knowledge of future middle school teachers: On the complex ecology of teacher education in the United States, Germany, and Taiwan. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 188-201.
- Kraft, M. A., Blazar, D., and Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of educational research*, 88(4), 547-588. Doi:10.3102/0034654318759268
- Kramer, P. A. (2003). The ABC's of professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 40(1), 22-25. Doi:10.1080/00228958.2003.10516409

- Krejsler, J. (2005). Professions and their identities: How to explore professional development among (semi-)professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335-357. Doi:10.1080/00313830500202850
- Kremer- Hayon, L., and Goldstein, Z. (1990). The inner world of Israeli secondary school teachers: Work centrality, job satisfaction and stress. *Comparative Education*, 26(2-3), 284-298. Doi:10.1080/0305006900260210
- Kulaz, E. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmet içi eğitim uygulamalarının koşulları ve verimliliği hakkındaki görüşleri* (İstanbul ili Tuzla ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kumar, V. (2019). Professionalism in teaching. *International Educational Applied Research Journal*, 3(9), 12-14.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., and Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. Doi:10.1037/a0032583
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımcı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183),1-28.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. Doi:10.1080/00131910120033628
- Kyriacou, C., and Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52(3), 227-228. Doi:10.1111/j.2044-8325.1979.tb00456.x
- Lai, E. (2005). *Mentoring for in-service teachers in a distance teacher education programme: views of mentors, mentees and university teachers*. In Australian Association for Research in Education International Education Research Conference, Parramatta.
- Lai, M., and Lo, L. N. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 53-68. Doi:10.1080/03057920601061786
- Lawler, S. (2005). Introduction: Class, culture and identity. *Sociology*, 39(5), 797-806.
- Lawn, M. (2006). Soft governance and the learning spaces of Europe. *Comparative European Politics*, 4(2), 272-288.

- Lawn, M. (2011). Standardizing the European education policy space. *European Educational Research Journal*, 10(2), 259-272.
- Le Maistre, C., Boudreau, S., and Paré, A. (2006). Mentor or evaluator? Assisting and assessing newcomers to the professions. *Journal of Workplace Learning*, 18(6), 344-354. Doi:10.1108/13665620610682071
- Lee, D., and Lee, W. O. (2013). A professional learning community for the new teacher professionalism: The case of a state-led initiative in Singapore schools. *British Journal of Educational Studies*, 61(4), 435-451. Doi:10.1080/00071005.2013.824948
- Leinhardt, G., and Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95. Doi:10.1037/0022-0663.78.2.75
- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26.
- Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of education*, 1(1), 2-31.
- Lieberman, A. (1988). *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Lindsley, D. H., Brass, D. J., and Thomas, J. B. (1995). Efficacy-performance spirals: A multilevel perspective. *The Academy of Management Review*, 20(3), 645-678. Doi:10.2307/258790
- Llewellyn, J., Hancock, G., Kirst, M., and Roeloffs, K. (1982). A perspective on education in Hong Kong: Report by a visiting panel. Hong Kong: *Government Printer*.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational Behavior and Human Performance*. 4(4), 309-36. Doi:10.1016/0030-5073(69)90013-0
- Loxley, A., Johnston, K., Murchan, D., Fitzgerald, H., & Quinn, M. (2007). The role of whole- school contexts in shaping the experiences and outcomes associated with professional development. *Journal of In- Service Education*, 33(3), 265-285. Doi:10.1080/13674580701487034
- Lumby, J. (2014). How can we understand educational leadership for equity and learning?. *Sodobna Pedgogika*, 65(4), 48-63.
- Lynch, R., Hennessy, J., and Gleeson, J. (2013). Acknowledging teacher professionalism in Ireland: the case for a Chartered Teacher initiative. *Irish Educational Studies*, 32(4), 493-510. Doi:10.1080/03323315.2013.854453

- Ma, X., and MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47. Doi:10.1080/00220679909597627
- Maclean, R. (1992). *Teachers' Career and Promotion Patterns: A Sociological Analysis*. London: Falmer Press.
- Mardia, K. V. (1974). Applications of some measures of multivariate skewness and kurtosis in testing normality and robustness studies. *Sankhyā: The Indian Journal of Statistics*, 36(2), 115-128
- Mason, M. (2009). Making educational development and change sustainable: Insights from complexity theory. *International Journal of Educational Development*, 29(2), 117-124.
- Maxwell, B., and Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371. Doi:10.1080/03057240.2016.1204271
- Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 17-30. Doi:10.1080/713685510
- McDonald, R. P. and Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological methods*, 7(1), 64-82.
- McInerney, C. (2002). Knowledge management and the dynamic nature of knowledge. *Journal of the American society for Information Science and Technology*, 53(12), 1009-1018.
- McKenna, E. (2000). *Business psychology and organisational behaviour* (Third edition). Hove: Psychology Press.
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Tertip: 5, Cilt: 12, Sayfa: 2342.
- MEB. (2017). *Okul Temelli Mesleki Gelişim*. Web: <https://oygm.meb.gov.tr/www/okul-temelli-mesleki-gelisim/icerik/65> adresinden 15 Ağustos 2018'de alınmıştır.
- MEB. (2019). *2023 Eğitim Vizyonu*. Web: <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 19 Kasım 2019'da alınmıştır.
- Mehta, J., and S. Teles (2014). Professionalization 2.0: The case for plural professionalism in education. In M. McShane and F. Hess (Eds.), *Teacher Quality 2.0: Will Today's Reforms Hold Back Tomorrow's Schools?*. Cambridge: Harvard Education Press.

- Meltzoff, A. N. (2007). 'Like me': a foundation for social cognition. *Developmental science*, 10(1), 126-134.
- Mertz, N. T. (2004). What's a mentor, anyway?. *Educational administration quarterly*, 40(4), 541-560.
- Meyer, J. P., and Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human resource management review*, 11(3), 299-326. Doi:10.1016/s1053-4822(00)00053-x
- Mills, D. L. (1978). The rise of professionalism: A sociological analysis. *Contemporary Sociology*, 7(5), 654-655 Doi:10.2307/2065088
- Moos, L. (2009). Hard and soft governance: The journey from transnational agencies to school leadership. *European Educational Research Journal*, 8(3), 397-406.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., and Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (Second edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P., and Martin, C. (2001). Teaching young children: perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43(1), 33-46. Doi:10.1080/00131880010021276
- Morrow, P. C., and Goetz, J. F. (1988). Professionalism as a form of work commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 32(1), 92-111. Doi:10.1016/0001-8791(88)90008-5
- Mostafa, T., and Pál, J. (2018). *Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey*, OECD Education Working Papers, No. 168, OECD Publishing, Paris.
- Muijs, D., and Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters?. *The Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- Muthen, L. K. and Muthen, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling*, 9(4), 599-620.
- Nartgun, S. S., Ekinci, S., Tukel, H., ve Limon, İ. (2016). Teacher Views Regarding Workaholism and Occupational Professionalism. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 112-118. Doi: 10.13189/ujer.2016.041314
- Nash, R. J. (1991). Three conceptions of ethics for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 163-172. Doi:10.1177/002248719104200302

- Nir, A. E., and Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and teacher education*, 24(2), 377-386. Doi:10.1016/j.tate.2007.03.002.
- Noddings, N. (2003). Is teaching a practice?. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241-251. Doi:10.1111/1467-9752.00323
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Nunnally, J. C. and Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd edition). New York: McGraw-Hill.
- O'Brien, G. E. (1984). Locus of Control and Retirement. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research in Locus of Control* (Volume 3) (pp. 7-72). New York: Academic Press.
- OECD. (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264181045-en> adresinden 11 Kasım 2018'de alınmıştır.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris. Web: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en> adresinden 19 Mart 2019'da alınmıştır.
- OECD. (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Knowledge management, OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264033672-en> adresinden 12 Mart 2019'da alınmıştır.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. TALIS, OECD Publishing, Paris. Web: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en> adresinden 19 Mart 2019'da alınmıştır.
- OECD. (2011). *Lessons from PISA for the United States. Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris. Web: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en> adresinden 8 Kasım 2018'de alınmıştır.
- OECD. (2013a). *Fostering Learning Communities Among Teachers*. Teaching in Focus, No. 4, OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/5k4220vpxbmn-en> adresinden 11 Kasım 2018'de alınmıştır.

- OECD. (2013b). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris. Web: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en> adresinden 11 Kasım 2018'de alınmıştır.
- OECD. (2013c). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*. PISA, OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en> adresinden 8 Kasım 2018'de alınmıştır.
- OECD. (2014a). *TALIS 2013 Results An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> adresinden 8 Kasım 2018'de alınmıştır.
- OECD. (2014b). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en> adresinden 8 Kasım 2018'de alınmıştır.
- OECD. (2014c). *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en> adresinden 8 Kasım 2018'de alınmıştır.
- OECD. (2015a). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en> adresinden 8 Kasım 2018'de alınmıştır.
- OECD. (2015b). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris. Web: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en> adresinden 8 Kasım 2018'de alınmıştır.
- OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. TALIS, OECD Publishing, Paris. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en> adresinden 12 Mart 2019'da alınmıştır.
- OECD. (2017). *Education Policy Outlook: Italy*. OECD Publishing, Paris. Web: www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf adresinden 12 Mart 2019'da alınmıştır.

- OECD. (2018a). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD. Web: [www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) adresinden 12 Mart 2019'da alınmıştır.
- OECD. (2018b). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing, Paris. Web: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en> adresinden 12 Mart 2019'da alınmıştır.
- Omoruyi, F. E., and Osunde, A. U. (2005). An assessment of the status of teachers and the teaching profession in Nigeria. *Australian Journal of Adult Learning*, 45(3), 411-419.
- Opfer, D. (2016). *Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013*. OECD Education Working Papers, No. 138, OECD Publishing, Paris. Web: <https://dx.doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en> adresinden 19 Mart 2019'da alınmıştır.
- Opfer, V. D., and Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. Doi:10.3102/0034654311413609
- Orhan, E. E., ve Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 75-92.
- Oshagbemi, T. (1998). The impact of age on the job satisfaction of university teachers. *Research in Education*, 59(1), 95-108. Doi:10.1177/003452379805900110
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963-974. doi:10.1037/0021-9010.77.6.963
- Ozankaya, O. (2002). Teacher's role and position in contemporary society. *Inonu University Journal of Faculty of Education*, 3(3), 63-80.
- Ozga, J. T., and Lawn, M. A. (2017). *Teachers, professionalism and class: A study of organized teachers* (Vol. 42). Routledge.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221- 232.
- Özçelik, H., ve Kurt, A. A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451.

- Özdemir, T. Y., Demirkol, M. ve Polat, H. (2019). Teaching as a professionalism through teachers' perspective. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(3), 296-320.
- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141-160.
- Özoğlu, M. (2009). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. and Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve dünyada öğretmenlik. *Eğitim-Bir-Sen Yayınları*, 54(10), 1-145.
- Özpolat, A. (2002). *Sosyolojik açıdan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumdaki yeri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. Doi:10.3102/00346543066004543
- Paniagua, A., and Istance, D. (2018). Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies. *In Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. Doi:10.1787/9789264085374-en
- Pearson, L. C. and Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54
- Pearson, L. C. (1995). The prediction of teacher autonomy from a set of work-related and attitudinal variables. *Journal of Research & Development in Education*, 28(2), 79-85.
- Pearson, L. C., and Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.
- Perera, H. N., Granziera, H., and McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171-178. Doi:10.1016/j.paid.2017.08.034
- Perie, M., and Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics and teacher compensation*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. Washington: NCES.

- Perry, J. L., and Wise, L. R. (1990). The motivational bases of public service. *Public administration review*, 50(3), 367-373.
- Podell, D. M., and Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *The Journal of Educational Research*, 86(4), 247-253. Doi:10.1080/00220671.1993.9941836
- Portner, H. (2005). Success for New Teachers: Five reasons your school board should support induction and mentoring programs-plus three decisive actions you can take. *American School Board Journal*, 192(10), 30-34.
- Poulin, J. E., and Walter, C. A. (1992). Retention plans and job satisfaction of gerontological social workers. *Journal of Gerontological Social Work*, 19(1), 99-114. Doi:10.1300/j083v19n01_06
- Pratte, R., and Rury, J. L. (1991). Teachers, Professionalism, and Craft. *Teachers College Record*, 93(1), 59-72.
- Raykov, T. and Marcoulides, G. A. (2006). On multilevel model reliability estimation from the perspective of structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 13(1), 130-141.
- Révai, N., and Guerriero, S. (2017). Knowledge dynamics in the teaching profession. In S. Guerriero (Ed.), *Educational Research and Innovation, Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD. Doi: 10.1787/9789264270695-en
- Reyes, P., and Shin, H. S. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis. *Journal of school leadership*, 5(1), 22-39. Doi:10.1177/105268469500500102
- Rhodes, S. R. (1983). Age-related differences in work attitudes and behavior: A review and conceptual analysis. *Psychological Bulletin*, 93(2), 328-367. Doi:10.1037/0033-2909.93.2.328
- Rice, E. M., and Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: an empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980- 1991. *Journal of Educational Administration*. 32(1), 43-58. Doi:10.1108/09578239410051844
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., and Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126. Doi:10.1016/j.tate.2010.07.008

- Riseborough, G. F., and Poppleton, P. (1991). Veterans versus beginners: A study of teachers at a time of fundamental change in comprehensive schooling. *Educational Review*, 43(3), 307-334. Doi:10.1080/0013191910430305
- Ross, D. W., and Daterman, G. E. (1995). Efficacy of an antiaggregation pheromone for reducing Douglas-fir beetle, *Dendroctonus pseudotsugae* Hopkins (Coleoptera: Scolytidae), infestation in high risk stands. *The Canadian Entomologist*, 127(6), 805-811. Doi:10.4039/ent127805-6
- Ross, J. A. (1992). Teacher Efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65. Doi:10.2307/1495395
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97(2), 227-251.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., and Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of Canadian students in grades K-3. *The Elementary School Journal*, 102(2), 141-156. Doi:10.1086/499697
- Rossmiller, R. A. (1992). The secondary school principal and teachers' quality of work life. *Educational Management & Administration*, 20(3), 132-146. Doi:10.1177/174114329202000302
- Saracaloğlu, A., and Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 244-260.
- Sawyer, K. (2006). Introduction: The new science of learning. In K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (Second edition) (pp. 1-20). USA: The Cambridge University Press.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., and McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 396-407. Doi:10.1177/088840640402700407
- Scheerens, J. (Ed.). (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison: An Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Doi: 10.2766/63494

- Schmidt, R. A., and Bjork, R. A. (1992). New conceptualizations of practice: Common principles in three paradigms suggest new concepts for training. *Psychological Science*, 3(4), 207–217.
- Schmidt, W. H., Cogan, L., and Houang, R. (2011). The role of opportunity to learn in teacher preparation: An international context. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 138-153. Doi:10.1177/0022487110391987
- Schmidt, W. H., Houang, R. T., Cogan, L., Blömeke, S., Tatto, M. T., Hsieh, F. J., Santillan, M., Bankov, K., Han, S., Cedillo, T., Schwille, J., and Paine, L. (2008). Opportunity to learn in the preparation of mathematics teachers: its structure and how it varies across six countries. *ZDM Mathematics Education*, 40(5), 735–747. Doi:10.1007/s11858-008-0115-y
- Schonfeld, I. S. (1990). Coping with job-related stress: The case of teachers. *Journal of Occupational Psychology*, 63(2), 141-149. Doi:10.1111/j.2044-8325.1990.tb00516.x
- Schultz, I.L. and Teddlie, C. (1999). The Relationship between teachers' job satisfaction and their perceptions of principals' use of power and school effectiveness. *Education* 19(4), 461–468.
- Schumacker, R. E. and Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (Second edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. (1983). Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8(1), 76–86. Doi:10.1016/0361-476x(83)90036-x
- Schunk, D. H., and Usher, E. L. (2011). Assessing self-efficacy for self-regulated learning. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 282-297). London: Routledge. Doi:10.4324/9780203839010.ch18
- Schwimmer, M., and Maxwell, B. (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy. *Ethics and Education*, 12(2), 141–152. Doi:10.1080/17449642.2017.1287495
- Scott, C., and Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 74–86. Doi:10.1108/09578230310457448
- Scott, C., Stone, B. and Dinham, S. (2001). International patterns of teacher discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28), 1-16.

- Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266. Doi:10.1177/0013161X99352004
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A. ve Kartal, S. E. (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın İli Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-40.
- Senemoglu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (21. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Sentovich, C. (2004). *Teacher satisfaction in public, private, and charter schools: A multi-level analysis*. Graduate Theses and Dissertations. Department of Measurement and Research College of Education University of South Florida. Web: <https://scholarcommons.usf.edu/etd/1243> adresinden 3 Mart 2018'de alınmıştır.
- Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *Journal of Educational Administration*, 5(1), 66-81.
- Servage, L. (2009). Who is the "professional" in a professional learning community? An exploration of teacher professionalism in collaborative professional development settings. *Canadian Journal of Education*, 32(1), 149-171.
- Sexton, M. (2007). Evaluating teaching as a profession implications of a research study for the work of the teaching council. *Irish Educational Studies*, 26(1), 79-105. Doi:10.1080/03323310601125310
- Shalem, Y. (2014). What binds professional judgement? The case of teaching. In M. Young and J. Muller (Eds.), *Knowledge, expertise, and the professions* (pp. 93-105). London: Routledge.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73. Doi:10.1080/00220679809597578
- Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 24(2), 144-151. Doi:10.1177/002248717302400213
- Shavelson, R. J., and Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498. Doi:10.2307/1170362

- Shebilske, W. L., Regian, J. W., Arthur, W., and Jordan, J. A. (1992). A dyadic protocol for training complex skills. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 34(3), 369–374. Doi:10.1177/001872089203400309
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), 325-344.
- Sherpa, K. (2018). Importance of professional ethics for teachers. *International Education & Research Journal*, 4(3), 16-18.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Shulman, L. S., and Carey, N. B. (1984). Psychology and the limitations of individual rationality: Implications for the study of reasoning and civility. *Review of Educational Research*, 54(4), 501-524. Doi:10.3102/00346543054004501
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Doi:10.3102/0013189x015002004
- Shute, V. J., Gawlick, L. A., and Gluck, K. A. (1998). Effects of Practice and Learner Control on Short-and Long-Term Gain and Efficiency. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 40(2), 296–310. Doi:10.1518/001872098779480424
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Sileo, T. W., Prater, M. A., Luckner, J. L., Rhine, B., and Rude, H. A. (1998). Strategies to facilitate preservice teachers' active involvement in learning. *Teacher Education and Special Education*, 21(3), 187–204. Doi:10.1177/088840649802100304
- Sim, W. K. (1990). Factors associated with job satisfaction and work centrality among Singapore teachers. *Comparative Education*, 26(2-3), 259-276.
- Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. Doi:10.1016/j.tate.2009.11.001
- Skinner, R. R. (2008). *Autonomy, working conditions, and teacher satisfaction: Does the public charter school bargain make a difference?*. Doctoral dissertation, The Faculty of the Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University, USA.

- Slavin, R. E. (1994). Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 21(2), 141-157.
- Smith, T. M., and Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Smithers, A., and Robinson, P. (2004). *Teacher turnover, wastage and destinations*. University of Liverpool: DfES Publications.
- Snoek, F. J., Kersch, N. Y., Eldrup, E., Harman-Boehm, I., Hermanns, N., Kokoszka, A., Matthews, D. R., McGuire, B. E., PiBernic-Okanovic, M., Singer, J., De Wit, M., and Skovlund, S. E. (2011). Monitoring of individual needs in diabetes (MIND): Baseline data from the cross-national diabetes attitudes, wishes, and needs (DAWN) MIND study. *Diabetes care*, 34(3), 601-603. Doi:10.2337/dc10-1552
- Snyder, S. (2013). The Simple, the complicated, and the complex: Educational reform through the lens of complexity theory. In *OECD Education Working Papers*, No. 96. OECD Publishing. Doi: 10.1787/5k3txnpt11nr-en
- Soodak, L. C., and Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81. Doi:10.1177/002246699302700105
- Soutter, M. (2014). The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners. *Journal of Moral Education*, 43(4), 532-534. Doi:10.1080/03057240.2014.904549
- Sönmez, V. ve Gülderen Alacapınar, F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Sözbilir, M. (2014). Nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi. M. Metin (Editör), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 115-135). Ankara: Pegem Akademi.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Spector, P. E. (1982). Behavior in organizations as a function of employee's locus of control. *Psychological Bulletin*, 91(3), 482-497. Doi:10.1037/0033-2909.91.3.482

- Spector, P. E., and O'Connell, B. J. (1994). The contribution of personality traits, negative affectivity, locus of control and Type A to the subsequent reports of job stressors and job strains. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67(1), 1–12. Doi:10.1111/j.2044-8325.1994.tb00545.x
- Stein, M. K., and Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171–187. Doi:10.1016/0742-051x(88)90016-9
- Stello, C. M. (2011). *Herzberg's two-factor theory of job satisfaction: An integrative literature review*. Unpublished paper presented at The 2011 Student Research Conference: Exploring Opportunities in Research, Policy, and Practice, University of Minnesota Department of Organizational Leadership, Policy and Development, Minneapolis, MN.
- Strike, K. A. (1990). Teaching ethics to teachers: What the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47–53. Doi:10.1016/0742-051x(90)90006-q
- Strike, K. A. and Soltis, J. F. (2009). *The Ethics of Teaching* (Fifth Edition). New York and London: Teachers College Press.
- Strizek, G., Tourkin, S., and Erberber, E. (2014). *Teaching and learning international survey (TALIS) 2013: U.S. technical report*. U.S. Department of Education (NCES 2015-010). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Stronge, J. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd Edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stupak, R. J. (2001). Perception management: an active strategy for marketing and delivering academic excellence, at liberal arts colleges. *Public Administration Quarterly*, 25(2), 229-244.
- Stürmer, K., Könings, K. D., and Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467–483. Doi:10.1111/j.2044-8279.2012.02075.x
- Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis?*. Cary: SAS Institute. Web: <http://www2.sas.com/proceedings/sugi31/200-31.pdf> adresinden 3 Mart 2018'de alınmıştır.

- Symeonidis, V. (2015). *The status of teachers and the teaching profession: A study of education unions' perspectives*. Belgium: Education International Research Institute.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İzmir.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* (Çev. ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Yayınevi. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı).
- Talbert, J. E., and McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102(2), 123-153.
- Tan, C., and Tee Ng, P. (2012). A critical reflection of teacher professionalism in Cambodia. *Asian Education and Development Studies*, 1(2), 124-138. Doi:10.1108/20463161211240106
- Tan, H. H., and Quek, B. C. (2001). An exploratory study on the career anchors of educators in Singapore. *The Journal of Psychology*, 135(5), 527-545. Doi:10.1080/00223980109603717
- Tanaka, J. S. and Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201.
- Tasdan, M., ve Tiryaki, E. (2008). Comparison of the level of job satisfaction between at private and state primary school teachers. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Taşkın, Ç. Ş., ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4. baskı). Ankara: Nobel.
- Taylor, D. L., and Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *The Journal of experimental education*, 63(3), 217-230. Doi:10.1080/00220973.1995.9943810

- TDK (2019). *Meslek nedir?* <https://sozluk.gov.tr/?kelime=meslek>
- TEDMEM. (2016). *Öğretmenlerin profesyonelleşmesinin desteklenmesi*. Web: <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmenlerin-profesyonellesmesinin-desteklenmesi> adresinden 9 Mart 2018’de alınmıştır.
- Telef, B. B. (2011). The study of teachers’ self-efficacy, job satisfaction, life satisfaction and burnout. *Elementary Education Online*, 10(1), 91-108.
- Tichenor, M. S. and Tichenor, J. M. (2005). Understanding teachers’ perspectives on Professionalism. *The Professional Educator*. 27(1-2), 89-95.
- Tinsley, H. E. and Kass, R. A. (1979). The latent structure of the need satisfying properties of leisure activities. *Journal of Leisure Research*, 11(4), 278-291.
- Toh, K. A., Diong, C. H., Boo, H. K., and Chia, S. K. (1996). Determinants of teacher professionalism. *Journal of In-Service Education*, 22(2), 231-244. Doi: 10.1080/0305763960220209
- Torun, F. (2010). *Farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları: (Isparta örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers’ work and professionalism. *British journal of sociology of education*, 17(4), 473-487. Doi:10.1080/0142569960170404
- Trust, T., Krutka, D. G., and Carpenter, J. P. (2016). “Together we are better”: Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34. Doi:10.1016/j.compedu.2016.06.007
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. Doi:10.1177/0013161x08330501
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. Doi:10.1016/s0742-051x(01)00036-1
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. Doi:10.3102/00346543068002202
- Tschannen-Moran, M., Parish, J. and DiPaola, M. F. (2006). School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement. *Journal of School Leadership*, 16, 386-415.

- Tsui, H. F. (1995). General and resource class teachers' feelings of personal efficacy and attitude towards classroom collaboration. *School Psychology International*, 16(4), 365-377. Doi:10.1177/0143034395164004
- Tukonic, S., and Harwood, D. (2015). The glass ceiling effect: Mediating influences on early years educators' sense of professionalism. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40(1), 36-54.
- Tunacan, S. (2005). *Beykoz ilçesindeki lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkoğlu, M. (2008). *Genel liselerde örgütsel kültürün iş doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- TYYÇ. (2011). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) *Temel Alan Yeterlilikleri Raporu [Turkey Higher Education Qualifications Framework (THEQF)]*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alan Kodu: 14 (13 Ocak 2011), Ankara. Web: http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/14_EGITIMBILIMLERI_13_01_2011.pdf adresinden 3 Eylül 2018'de alınmıştır.
- Ullman, J. B. (2015). Yapısal eşitlik modellemesi (Çev. G. Şekercioğlu). In B. G. Tabachnick and L. S. Fidell (Eds.), *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* (Çev. ed. M. Baloğlu) (pp. 681-785). Ankara: Nobel Yayınevi. (Eserin orijinali 2013'de yayımlandı).
- UNESCO. (1966). *Report on the special intergovernmental conference on the status of teachers* (21st September to 4th October). Paris. Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001438/143809eb.pdf> adresinden 7 Ekim 2018'de alınmıştır.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO, Paris. Web: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf adresinden 9 Ekim 2018'de alınmıştır.
- UNESCO. (2010). *Examples of codes taken from around 50 different countries worldwide*. UNESCO toolkit on teacher codes of conduct. Web: <http://teacherCodes.iiep.unesco.org> adresinden 3 Ekim 2018'de alınmıştır.

- Ungaretti, T., Dorsey, A. G., Freeman, N. K., and Bologna, T. M. (1997). A teacher education ethics initiative: A collaborative response to a professional need. *Journal of Teacher Education*, 48(4), 271-280. Doi:10.1177/0022487197048004005
- Uzun, S., Paliç, G., ve Akdeniz, A. R. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 128-145.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Ünsal, S. ve Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926.
- Ünsal, S., Ağçam, R. ve Korkmaz, F. (2017). Exploring Teaching Profession from a Sociological Perspective: Evidence from Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 874-880.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları secondary school teachers’ self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Van de Ven, A. H., ve Johnson, P. E. (2006). Knowledge for theory and practice. *Academy of Management Review*, 31(4), 802-821.
- Van Nuland, S. 2009. *Teacher codes: Learning from experience*. Paris: UNESCO
- Vanderlinde, R., and Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikler”* (5. Baskı). Ankara: Alkim Kitapçılık.
- Verloop, N., Van Driel, J., and Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International journal of educational research*, 35(5), 441-461.
- Vijayalakshmi, M. (2019). *Code of ethics developed by teacher's organisations in India and aboard. Professionalism in Teacher Education*, Web: https://www.researchgate.net/publication/331071814_CODE_OF_ETHICS_DEVELOPED_BY_TEACHER'S_ORGANISATIONS_IN_INDIA_AND_ABOAR D adresinden 27 Ekim 2019’da alınmıştır.

- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010> adresinden 9 Eylül 2018'de alınmıştır.
- Voss, T., Kunter, M., and Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of educational psychology*, 103(4), 952-969.
- Wang, L., Lai, M., and Lo, L. N. K. (2014). Teacher professionalism under the recent reform of performance pay in Mainland China. *Prospects*, 44(3), 429-443. Doi:10.1007/s11125-014-9315-0
- Warin, J., Maddock, M., Pell, A. and Hargreaves, L (2006). Resolving identity dissonance through reflective and reflexive practice in teaching, *Reflective Practice*, 7(2), 233-245.
- Warnick, B. R., and Silverman, S. K. (2011). A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 273–285. Doi:10.1177/0022487110398002
- Watras, J. (1986). Will Teaching Applied Ethics Improve Schools of Education?. *Journal of Teacher Education*, 37(3), 13–16. Doi:10.1177/002248718603700303
- Watson, A. A., Hatton, N. G., Squires, D. S., and Soliman, I. K. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and teacher education*, 7(1), 63-77. Doi:10.1016/0742-051x(91)90058-w
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., and Lofquist, L. H. (1967). *Manual for The Minnesota Satisfaction Questionnaire* (Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, No. 22). Minneapolis: University of Minnesota.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194. Doi:10.1016/S1053-4822(02)00045-1
- Whitty, G. (1997). Creating quasi-markets in education: A review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries. *Review of Research in Education*, 22, 3-47. Doi:10.2307/1167373
- Whitty, G. (2006). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*. 26(2), 281-295, Doi: 10.1080/13674580000200121.

- Wise, A. E., and Leibbrand, J. A. (2001). Standards in the new millennium: Where we are, where we're headed. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 244-255. Doi:10.1177/0022487101052003007
- Witt, L. A., and Nye, L. G. (1992). Gender and the relationship between perceived fairness of pay or promotion and job satisfaction. *Journal of Applied psychology*, 77(6), 910-917. Doi:10.1037/0021-9010.77.6.910
- Woods, P. (1994). Adaptation and self-determination in english primary schools. *Oxford Review of Education*, 20(4), 387-410. Doi:10.1080/0305498940200401
- Woods, P. (1995). *Creative Teachers in Primary Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Woolfolk, A. E., and Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91. Doi:10.1037/0022-0663.82.1.81
- Yalçın, İ., E., and Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine yönelik görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(2), 179-197.
- Yaman, E. (2001). Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 53-68.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yılmaz, E., and İzgar, H. (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 943-951.
- Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 1-14.
- Yılmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14(28), 105-128.
- Yılmaz, K., ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

- Yiğit, N., Alev, N., Bülbül, M. Ş., ve Bursal, M. (2008). *Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) ve Materyal Geliştirme konulu bir hizmet içi eğitim kursu'nun etkililiğinin incelenmesi*. VIII. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bolu.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., and Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Web: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf adresinden 3 Eylül 2018'de alınmıştır.
- Youngs, P. (2001). District and state policy influences on professional development and school capacity. *Educational policy*, 15(2), 278-301. Doi:10.1177/0895904801015002003
- Yurdakul, A., ve Bostancı, A. B. (2016). Öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeylerine yönelik görüşleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 109-126.
- Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Zembylas, M., and Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374. Doi:10.1108/09578230410534676

EKLER

Ek 1: Verilerin Toplandığı Okulların Listesi

Araştırma verilerinin Elazığ İl Mili Eğitim Müdürlüğüne bağlı aşağıda kurum adı belirtilen okullardan toplanmıştır.

Sıra No	Okul Adı	Branş Öğretmeni Sayısı	Uygulamaya Katılan Öğretmen Sayısı
1	Akçakiraz Ortaokulu	12	5
2	Akçakiraz Yüzbaşı Ortaokulu	8	4
3	Altınçevre Ortaokulu	8	3
4	Arif Nihat Asya Ortaokulu	30	22
5	Avukat İbrahim Gök Ortaokulu	15	7
6	Aziz Gül Ortaokulu	59	24
7	Bahçelievler Ortaokulu	42	32
8	Balakgazi Ortaokulu	17	6
9	Barbaros Hayrettin Paşa Ortaokulu	12	4
10	Cumhuriyet Ortaokulu	64	41
11	Çatalçeşme İmkb Ortaokulu	31	23
12	Doğukent Ortaokulu	78	43
13	Elazığ Ortaokulu	55	35
14	Ertuğrul Gazi Ortaokulu	8	5
15	Esra-Zafer-Eşref Yıldırım Ortaokulu	40	27
16	Gazi Kamil Ayhan Ortaokulu	26	17
17	Gazi Ortaokulu	53	33
18	Hankendi Ortaokulu	12	4
19	Harput Ekrem Uzel Ortaokulu	8	3
20	İbn-İ Sina Ortaokulu	11	5
21	İçme Ortaokulu	8	3
22	İstiklal Ortaokulu	41	28
23	Kanuni Sultan Süleyman Ortaokulu	18	8
24	Kaya Karakaya Ortaokulu	30	18
25	Koruk Ortaokulu	8	2
26	Kuyulu Ortaokulu	8	3
27	Mehmet Mihri Akıncı Ortaokulu	21	11
28	Metin Doğan Ortaokulu	8	2
29	Mezre Ortaokulu	75	56
30	Mustafa Kemal Ortaokulu	85	63
31	Nahit Ergene Ortaokulu	26	10
32	Şahinkaya Ortaokulu	8	3
33	Şahsuvar Ortaokulu	8	3
34	Şehit Burhan Gatifar Ortaokulu	29	21
35	Şehit Coşkun Özcan Ortaokulu	15	7

36	Şehit Cuma Dağ Ortaokulu	55	33
37	Şehit Fevzi Gürsu Ortaokulu	27	12
38	Şehit Hasan Halit Küçük Ortaokulu	10	4
39	Şehit Mustafa Yıldırım Ortaokulu	9	3
40	Şehit Nadir İpek Ortaokulu	25	10
41	Şehit Öğretmen Rüstem Şen Ortaokulu	11	4
42	Şehit Önder Pınar Ortaokulu	34	23
43	Şehit Süleyman Budak Ortaokulu	26	13
44	Şehit Yakup Kılınç Ortaokulu	10	5
45	Toki Fırat Ortaokulu	36	22
46	Uzuntarla Ortaokulu	8	2
47	Vali Tevfik Gür Ortaokulu	30	13
48	Yıldızbağları Ortaokulu	11	6
49	Yünlüce Ortaokulu	8	2
50	Ziya Gökalp Ortaokulu	16	6
51	Aksaray İmam Hatip Ortaokulu	11	5
52	Fatih İmam Hatip Ortaokulu	17	7
53	Halit Hoca İmam Hatip Ortaokulu	20	11
54	Seyda Molla Bahri İmam Hatip Ortaokulu	40	24
55	Şehit Cüneyit Bankur İmam Hatip Ortaokulu	15	8
56	Şehit Emrah Horoz İmam Hatip Ortaokulu	14	7
57	Şehit Fatih Ercan İmam Hatip Ortaokulu	12	5
58	Şehit Fevzi Katar İmam Hatip Ortaokulu	12	6
59	Şehit Hüseyin Göröl İmam Hatip Ortaokulu	11	7
60	Şehit Sezer Aydemir İmam Hatip Ortaokulu	17	9
TOPLAM		1462	828

Ek 2: Madde Havuzu Oluşturmaya Yönelik Ön Hazırlık Soruları

Değerli Öğretmenler;

Bu uygulamanın amacı, Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerine ve Algılanan Statülerine ilişkin ölçek maddeleri oluşturmaktır. Soruları yanıtlarken göstereceğiniz samimiyet, oluşturulması planlanan ölçek için var olan durumun olduğu gibi ortaya konulması bakımından önemlidir. Araştırmada elde edilen veriler bilimsel amaçla kullanılacağından isim yazmanıza gerek yoktur. Göstereceğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkürler.

Ögr. Gör. Cem Şenol
İ.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Doktora öğrencisi

Doç. Dr. Mustafa Akdağ
İ.Ü. Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölüm
Öğretim Üyesi(Danışman)

SORULAR

1. Sizce profesyonel öğretmen kime denilmektedir ve özellikleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin profesyonelliklerini geliştirmek için neler yapılabilir?
3. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği için gerekli bilgilere (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi) sahip olması, profesyonellikleri açısından ne derece önemlidir? Neden?
4. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde olmaları, profesyonelliklerini açıklayıcı bir unsur olarak görülebilir mi? Lütfen açıklayınız.
5. Öğretmenlerin özerklik durumlarına (eğitim programları ile ilgili karar verme süreçlerine katılım, öğretimi planlama ve uygulama süreçlerinde özerk olabilme, derslerde kullanacak öğretim yöntem ve tekniklerin belirlenmesi vb.) ilişkin fikirleriniz nelerdir? Öğretmenlerin özerk olmaları profesyonelliklerini nasıl destekler? Lütfen açıklayınız.
6. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü nasıl algılıyorsunuz? Lütfen açıklayınız.
7. Yeniden bir meslek seçmeniz istense yine öğretmenlik mesleğini seçer misiniz? Neden?
8. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını nasıl değerlendirirsiniz? Lütfen açıklayınız.

Ek 3: Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algı Ölçeği

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİK ALGI ÖLÇEĞİ		Tamamen Katlıyorum	Çoğunlukla Katlıyorum	Orta Düzeyde Katlıyorum	Az Katlıyorum	Hiç Katlıyorum
Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıtı işaretleyiniz.						
Mesleki Bilgi						
1	Öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim sürecini planlarım.	5	4	3	2	1
2	Öğrencilerimin gelişim özelliklerinin bilgisine sahibimdir.	5	4	3	2	1
3	Öğrencilerimin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim sürecini planlarım.	5	4	3	2	1
4	Alanımın öğretiminde farklı strateji yöntem ve teknikleri kullanırım.	5	4	3	2	1
5	Konu alanına uygun materyal geliştiririm.	5	4	3	2	1
6	Ders süresince sınıfı etkili bir şekilde yönetirim.	5	4	3	2	1
7	Alanımın öğretim süreçlerine uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırım.	5	4	3	2	1
Mesleki Etik						
8	Öğrencilerime eşit davranırım.	5	4	3	2	1
9	Kişisel-ailevi sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
10	Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği etik ilkelere uygun davranırım.	5	4	3	2	1
11	Mesleğimin gereğini yaparken tarafsızlığı esas alırım.	5	4	3	2	1
12	Mesleğimle ilgili bütün ilişkilerde güvenilirliği esas alırım.	5	4	3	2	1
Mesleki Gelişim						
13	Derslerimin verimliliğine ilişkin kendimi değerlendiririm.	5	4	3	2	1
14	Mesleğim ile ilgili yeni fikirlere ve değişimlere açıgımdır.	5	4	3	2	1
15	Mesleğimle ilgili güncel kaynakları (kılavuz kitapları, ders kitapları, alıştırma kitapları vb.) takip ederim/okurum.	5	4	3	2	1
16	Mesleki performansımı sürekli olarak geliştirmeye çalışırım.	5	4	3	2	1
17	Mesleki bilgi edinme amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerinden (çevrimiçi dergi, paket yazılımlar, forum siteleri vb.) yararlanırım.	5	4	3	2	1
Meslektaş İşbirliği						
18	Meslektaşlarıma öğretim sorunlarıyla ilgili destek olurum.	5	4	3	2	1
19	Mesleki kararlar verirken meslektaşlarımdan yardım alırım.	5	4	3	2	1
20	Meslektaşlarımdan mesleki gelişimlerine katkı sağlarım.	5	4	3	2	1
21	Meslektaşlarıma öğretim sürecine ilişkin geribildirimlerde bulunurum.	5	4	3	2	1
22	Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere uyum sağlamları konusunda yardımcı olurum.	5	4	3	2	1
23	Meslektaşlarımla eğitim-öğretim sürecine ilişkin değerlendirmelerde bulunurum.	5	4	3	2	1
24	Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik meslektaşlarımla işbirliğinde bulunurum.	5	4	3	2	1
25	Öğrencilerin başarılarını artırmak için meslektaşlarımdan destek alırım.	5	4	3	2	1
26	Meslektaşlarımla mesleki bilgi alışverişinde bulunmak benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
27	Meslektaşlarımla öğrenme-öğretme deneyimlerimi paylaşıyorum.	5	4	3	2	1
Mesleki Özerklik						
28	İşlenecek konuya/üniteye ait hedef ve davranışları kendim belirlerim.	5	4	3	2	1
29	Dersi planlarken öğrenci ihtiyaçlarına göre konu seçimini kendim yapabilirim.	5	4	3	2	1
30	Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçerim.	5	4	3	2	1
31	Derslerde uygulanacak etkinliklere ayrılacak zamanı kendim belirlerim.	5	4	3	2	1
32	Derslerde kullanılacak öğretim materyallerini kendim seçerim.	5	4	3	2	1
33	Uygulanacak etkinliklere göre sınıf ortamının fiziksel düzenini gerekirse değiştirebilirim.	5	4	3	2	1
34	Öğrenci başarısını değerlendirmede kullanılacak ölçütleri kendim belirlerim.	5	4	3	2	1
35	Derslerde kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.	5	4	3	2	1

Ek 4: Öğretmenlik Mesleği Statüsü Algı Ölçeği

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ STATÜSÜ ALGI ÖLÇEĞİ		Tamamen Katlıyorum	Çoğunlukla Katlıyorum	Orta Düzeyde Katlıyorum	Az Katlıyorum	Hiç Katlıyorum
Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıtı işaretleyiniz.						
1	Öğretmenler, çevrelerinde bulunan insanlar tarafından önemsenir.	5	4	3	2	1
2	Öğretmenlik, toplum tarafından gurur duyulacak bir meslek olarak görülür.	5	4	3	2	1
3	Öğretmenlerin topluma yön veren bireyler olduğu düşünülür.	5	4	3	2	1
4	Öğretmenlik, toplumda ideal bir meslek olarak görülür.	5	4	3	2	1
5	Toplum tarafından, öğretmenliğin talep gören bir meslek olduğuna inanılır.	5	4	3	2	1
6	Öğretmenlerin toplum tarafından kültürlü bireyler olduğu düşünülür.	5	4	3	2	1
7	Öğretmenlik, toplumda bir kariyer mesleği olarak kabul edilir.	5	4	3	2	1
8	Toplum tarafından, öğretmenlik mesleğinin rahat bir yaşam olanağı sunduğu düşünülür.	5	4	3	2	1
9	Öğretmenlerin aldığı maaş başkalarını imrendirir.	5	4	3	2	1
10	Toplum tarafından, öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğuna inanılır.	5	4	3	2	1
11	Öğretmenlik mesleğinin bilgi toplumunda vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu düşünülür.	5	4	3	2	1
12	Öğretmenlik, toplum tarafından saygı duyulan bir meslek olarak görülür.	5	4	3	2	1

Ek 5: İş Memnuniyeti Ölçeği

MESLEĞİMDEN,		Çok Memnunum	Memnunum	Orta Düzeyde Memnunum	Memnun Değilim	Hiç Memnun Değilim
1	Beni her zaman meşgul etmesi bakımından	5	4	3	2	1
2	Bağımsız çalışma imkanı olması bakımından	5	4	3	2	1
3	Ara sıra değişik şeyler yapabilme imkanı bakımından	5	4	3	2	1
4	Toplumda "saygın bir kişi" olma şansı bana verilmesi bakımından	5	4	3	2	1
5	Yöneticinin emrindeki kişileri iyi yönetmesi bakımından	5	4	3	2	1
6	Yöneticinin karar verme yeteneği bakımından	5	4	3	2	1
7	Vicdani bir sorumluluk taşıma şansı bana vermesi bakımından	5	4	3	2	1
8	Bana garantili bir gelecek sağlaması bakımından	5	4	3	2	1
9	Başkaları için bir şeyler yapabildiğimi hissetmem yönünden	5	4	3	2	1
10	Kişileri yönlendirmek için fırsat vermesi yönünden	5	4	3	2	1
11	Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansı vermesi yönünden	5	4	3	2	1
12	İşimle ilgili alınan kararların uygulamaya konması yönünden	5	4	3	2	1
13	Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret yönünden	5	4	3	2	1
14	Terfi imkanının olması yönünden	5	4	3	2	1
15	Kendi fikir / kanaatleri rahatça kullanma imkanı vermesi yönünden	5	4	3	2	1
16	Çalışma şartları yönünden	5	4	3	2	1
17	Çalışma arkadaşlarının birbirleriyle anlaşmaları yönünden	5	4	3	2	1
18	Yaptığın iş karşılığında takdir edilmem yönünden	5	4	3	2	1
19	Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi yönünden	5	4	3	2	1
20	Mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme imkanı vermesi açısından	5	4	3	2	1

Ek 6: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

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

Ek 7: Demografik Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler;

Doktora tezi kapsamında yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin etkileri incelenmektedir. Bu kapsamda aşağıda dört tane ölçeğe yer verilmiştir. Ölçek maddelerini yanıtlarken göstereceğiniz samimiyet, var olan durumun olduğu gibi ortaya konulması bakımından önemlidir. Araştırmada elde edilen veriler bilimsel amaçla kullanılacağından isim yazmanıza gerek yoktur. Göstereceğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkürler.

Öğr. Gör. Cem Şenol
İ.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Doktora öğrencisi

Doç. Dr. Mustafa Akdağ
İ.Ü. Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölüm
Öğretim Üyesi(Danışman)

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz:

01 () Erkek

02 () Kadın

2. Mesleki Kıdeminiz:

01 () 1-5 yıl

02 () 6-10 yıl

03 () 11-15 yıl

04 () 16-20 yıl

05 () 21 yıl üzeri

3. Mezuniyet Durumunuz:

01 () Ön Lisans

02 () Lisans (Eğitim Fakültesi Dışında Bir Fakülte)

03 () Lisans (Eğitim Fakültesi)

04 () Lisansüstü

4. Branşınız:

5. Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedeniniz:

01 () İdealimdi

02 () Ailemin İsteği

03 () Üniversiteye Giriş Sınavı Sonucu

04 () İş Garantisi

05 () Diğer.....

Ek 8: Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-605.01-E.8924377
Konu : Araştırma İzni

06.05.2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi.
b) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 25/04/2019 tarih ve E.8153 sayılı yazısı.

Danışmanlığımı Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ'ın yaptığı, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Cem ŞENOL'un, "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelleşmesini Destekleyen Unsurlar ve Etkileri: Bir Model Önerisi" konulu doktora lisans tez anket çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı il genelinde bulunan tüm ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik anket ve uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz Ar-Ge Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 03/05/2019 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı il genelinde bulunan tüm ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinde izni doğrultusunda, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 10 Mayıs - 24 Mayıs 2019 tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla, yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cemil ÇİFTÇİ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
06.05.2019
Feyzi GÜRTÜRK
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
07 Mayıs 2019
Yılmaz DAĞ
Müdür

Akpınar Mah.Kolordu Cad.No:5 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.AKARSU-V.H.K.İ.
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Ek 9: Özgeçmiş**Cem ŞENOL****İletişim Bilgileri**

E-posta : cem-senol@hotmail.com

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri : ELAZIĞ

Uyruğu : T.C.

Eğitim Durumu

Doktora : (2015 -) İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Malatya, Türkiye

Yüksek Lisans : (2009 - 2011) Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı (Tezli Yüksek Lisans)
Elazığ, Türkiye

Lisans : (2004 - 2008) Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı Elazığ, Türkiye

Görevler

Öğretim Görevlisi (2012 -)

Dicle Üniversitesi / Ergani Meslek Yüksekokulu / Çocuk Bakımı Ve Gençlik Hizmetleri
Bölümü / Çocuk Gelişimi Programı

İdari Görevler

Müdür Yardımcısı : (2016 -) Dicle Üniversitesi / Ergani Meslek Yüksekokulu

Bölüm Başkanı : (2016 -) Dicle Üniversitesi / Ergani Meslek Yüksekokulu /
Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü

Bilimsel Çalışmaları.....:

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler:

- Akdağ, M., and Şenol, C. (2018). The case of being a teacher at science and art centers: A phenomenological quantitative research. *Journal of Education and Future*, (14), 131-148. Doi:10.30786/jef
- Şenol, C., and Akdağ. M. (2018). The relation between prospective teachers' attitudes towards uncertainty and motivation in teaching. *Education Sciences*, 8(3), 122-132. Doi:10.3390/educsci8030122
- Eroğlu M., Özbek, R., ve Şenol, C. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin Milli Eğitim Şurası kararlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 81-90.
- Kazu, İ. Y., ve Şenol, C. (2012). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği). *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 13-35.
- Kazu, İ. Y., ve Şenol, C. (2011). Bilim ve sanat merkezlerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 10(19), 1-24.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler:

- Akdağ, M., ve Şenol, C. (2017). Öğretmen adaylarının öğretim motivasyonu düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. II. International Academic Research Congress / II. Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı (ss. 173), INES, Antalya.
- Şenol, C., ve Akdağ, M. (2017). Öğretmen adaylarının belirsizliğe ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. II. International Academic Research Congress / II. Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı (ss. 174), INES, Antalya.
- İzci, E., ve Şenol, C. (2017). Ortaöğretim 11. sınıf fizik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. II. International Academic Research Congress / II. Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı (ss. 175), INES, Antalya.

- Şenol, C., Kara, A., ve Çapuk, S. (2017). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları ve algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının incelenmesi*. II. International Symposium on Social Sciences / II. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı (ss. 50), Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya.
- Gürbüzürk, O., ve Şenol, C. (2017). *8. sınıf matematik programı olasılık öğrenme alanının kazanımlarına ulaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi*. 26th International Conference on Educational Sciences / 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (20-23 Nisan, Antalya) Bildiri Özetleri Kitabı (ss. 330-332), Pegem Akademi Yayınları, Ankara. Doi:10.14527/9786053188353
- Eroğlu, M., ve Şenol, C. (2017). *Bilim sanat merkezindeki öğretmenlerin mesleki gelişimi*. 26th International Conference on Educational Sciences / 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (20-23 Nisan, Antalya) Bildiri Özetleri Kitabı (ss. 3734-3736), Pegem Akademi Yayınları, Ankara. Doi:10.14527/9786053188353
- Şad, S. N., Koç, A., ve Şenol, C. (2016). *İnternet tabanlı mesleki gelişime yönelik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması*. IV. International Instructional Technologies Teacher Education Symposium Bildiri Özetleri Kitabı (ss. 210), Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Akdağ, M., ve Şenol, C. (2016). *Bilim ve sanat merkezlerinde öğretmen olma olgusu: Nitel bir fenomenolojik araştırma*. The Eighth International Congress of Educational Research / VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı (ss. 459), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler:

- Kazu, İ. Y., Şenol, C., ve Eroğlu, M. (2010). *Mesleki öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin belirlenmesi*. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri Kitabı (ss.237), Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşe.
- Kazu, İ. Y., Eroğlu, M., ve Şenol, C. (2010). *İlköğretim öğretmen adaylarının değerlendirme tercihlerinin incelenmesi Fırat Üniversitesi örneği*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı (ss. 892-898), Fırat Üniversitesi, Elazığ.