

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK
İNANÇLARI VE PROFESYONELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

SÜLEYMAN AYDEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EYLÜL, 2019

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE
PROFESYONELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

SÜLEYMAN AYDEMİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 27.09.2019

Tez Danışmanı: Prof. Dr .C. Ergin EKİNCİ

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

EYLÜL, 2019

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 10/09/2019 tarih ve 302/7 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/7) maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Süleyman AYDEMİR'in "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ve Profesyonellikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tezini incelemiş ve aday 27/09/2019 tarihinde saat 15.00'da Jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

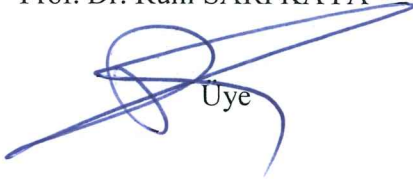
Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 55 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine *oybirliği* ile karar verilmiştir.



Prof. Dr. C. Ergin EKİNCİ

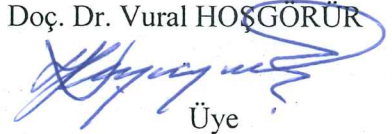
Tez Danışmanı

Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA



Üye

Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR



Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ve Profesyonellikleri Arasındaki İlişki” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 27/09/ 2019

Süleyman AYDEMİR

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE PROFESYONELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

SÜLEYMAN AYDEMİR

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. C. Ergin EKİNCİ

Eylül 2019, 80 + xii sayfa

Araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inançları ve profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Eğitim sistemlerinin temel öğelerinin öğretmen, öğrenci ve eğitim programları olduğu, bununla birlikte en önemli öğenin ise öğretmen olduğu kabul edilmektedir. Öğretmen kişilerin davranışlarını ve yeteneklerini geliştiren, onlara rehberlik eden kişi olarak bilinmektedir. Öğretmen niteliği, günümüzde çok tartışılan konulardan birisi olarak eğitim kalitesini doğrudan etkileyen en temel faktörlerden birisi olarak görülmektedir. Öğretmenin mesleki olarak yeterli olması, verimli öğretmeyi gerçekleştirmesi için birçok farklı bilgi ve becerilerle donanık olması gerekmektedir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim yılında, Aydın ili ortaöğretim okullarında görev yapan 403 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri 'Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği' ve 'Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği'nin bu örnekleme uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, karşılaştırma istatistikleri ve çoklu regresyon analizi işe koşulmuştur.

Araştırmanın temel sonuçları şöyle özetlenebilir: (1) Öğretmenlerin özyeterlik inancı, hem genel hem de alt boyutlarında "oldukça yüksek" düzeydedir. (2) Cinsiyet, öğretmenlerin özyeterlik inancı üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. (3) Öğretmenlerin hizmet süresi onların özyeterlik algılarını etkilememektedir. (4) Akademik liselerde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inancı, mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. (5) Öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri oldukça yüksek düzeydedir. (6) Cinsiyet ve hizmet süresi öğretmenlerin profesyonellik düzeylerini etkilememektedir. (7) Öğretmenlerin profesyonellik görüşlerinin mezuniyet düzeyi değişkenine göre lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. (8) Akademik liselerde görev yapan öğretmenlerin profesyonellikleri, mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. (9) Öğretmen özyeterliği öğretmen profesyonelliğinin önemli bir yordayıcısıdır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen Özyeterlik İnançları, Öğretmen Profesyonelliği, Ortaöğretim

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL TEACHERS' SELF-EFFICACY BELIEFS AND THEIR PROFESSIONALISM

SÜLEYMAN AYDEMİR

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. C. Ergin EKİNCİ

September 2019, 80 + xii pages

The purpose of the study was to determine the relationship between self-efficacy beliefs and professionalism of teachers working in high schools. It is accepted that the basic elements of education systems are teachers, students and curriculum, however, the most important of all is the teacher. The teacher is the person who develops and guides students' behaviors and abilities. Teacher qualifications are considered to be one of the most important factors affecting the quality of education directly. The teacher must be professionally competent, equipped with various knowledge and skills to carry out the efficient teaching.

The research was designed and carried out as a relational descriptive study. The sample of the study consisted of 403 teachers working in the secondary schools of Aydın province during the 2018-2019 academic year. The data were collected through the administration of two scales, namely 'The Teachers Occupational Professionalism Scale' and 'Teacher Self-efficacy Beliefs Scale' to the sample. In data analysis, descriptive statistics, comparative statistics and multiple regression analysis were used. The main conclusions of the study can be summarized as follows: (1) Teachers' self-efficacy beliefs and professionalism are at a high level. (2) Gender has not significant effect on teachers' self efficacy beliefs. (3) The experience of the teachers does not affect their self-efficacy beliefs. (4) The self-efficacy beliefs of teachers working in academic high schools are higher than the that of the teachers working in vocational and technical high schools (5) The levels of teacher's professionalism are quite at high level. (6) Gender and experience do not affect the levels of the professionalism of the teachers. (7) According to the education level variable, the teachers' professionalism has shown a significant difference in favour of the teachers who have master degree. (8) The level of the professionalism of teachers working in academic high schools are higher than that of teachers working in vocational and technical high schools. (9) Teacher self efficacy beliefs is significant predictor of teacher professionalism.

Keywords: Teacher Self-Efficacy Beliefs, Teacher Professionalism, High School

ÖNSÖZ

Ülkelerin sahip olduğu en önemli güçlerden biri kuşkusuz eğitimidir. Eğitim sisteminin en önemli ögesinin de öğretmen olduğu kabul edilmektedir. Öğretmen, öğretimi gerçekleştiren, ders sürecini yöneten, eğitim etkiliğinin ölçme ve değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenlerin mesleklerini profesyonelce yapmaları da bu bağlamda büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin mesleklerini profesyonelce yapmaları için özyeterlik inançlarının da yüksek olması gerekmektedir. Çünkü profesyonel olmanın ve profesyonelce davranabilmenin koşullarından biri de bireyin o mesleği yapabileceğine olan inancının olmasıdır. Yüksek bir özyeterlik inancına sahip öğretmen, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak ders içeriklerini farklılaştırdıkları, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya çalıştıkları ve mesleğe bağlılıklarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın her aşamasında bana destek olan, bilgi ve deneyimlerini cömertçe paylaşan çok değerli danışmanım ve hocam Prof. Dr. C. Ergin EKİNCİ'ye sonsuz teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim süresince gelişimime destek olan Prof. Dr. Ahmet DUMAN'a, Prof. Dr. Yahya ALTINKURT'a, Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖRÜR'e, Dr. Öğr. üyesi Aynur BİLİR'e ve Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alan ve eleştirileri ile araştırmaya katkı sağlayan Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'ya ve Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR'e teşekkür ederim.

Bin bir emekle beni büyüten, yetiştiren ve bana örnek olan canım aileme binlerce teşekkür ederim.

Süleyman AYDEMİR

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretmenlerin Profesyonelliği	7
2.1.1. Meslek ve Profesyonellik	7
2.1.2. Profesyonelleşme Süreci.....	11
2.1.3. Profesyonizm	13
2.1.4. Öğretmen Profesyonelliği.....	13
2.2. Özyeterlik.....	16
2.2.1. Özyeterliği Harekete Geçiren Süreçler	20
2.2.2. Öğretmen Özyeterliği	21
2.3. İlgili Araştırmalar	22
2.3.1. Profesyonellik ile İlgili Araştırmalar	23
2.3.1.1. Yurt içinde profesyonelliğe ilişkin yapılan araştırmalar	23
2.3.1.2. Yurt dışında profesyonelliğe ilişkin yapılan araştırmalar.....	27

2.3.2. Özyeterlik İnancı ile İlgili Araştırmalar	28
2.3.2.1. Yurt içinde özyeterlik inancına ilişkin yapılan araştırmalar	28
2.3.2.2. Yurt dışında özyeterlik inancına ilişkin yapılan araştırmalar.....	33

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	35
3.2. Evren ve Örneklem	35
3.3. Verilerin Elde Edilmesi	36
3.4. Verilerin Analizi	39

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Özyeterlik İnancı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	41
4.2. Öğretmenlerin Özyeterlik İnancı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	43
4.2.1. Cinsiyet	43
4.2.2. Eğitim Durumu	44
4.2.3. Okul Türü.....	45
4.2.4. Hizmet Süresi.....	46
4.3. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerine Ait Görüşlerine İlişkin Bulgular	44
4.4. Öğretmenlerin Profesyonellik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	48
4.4.1. Cinsiyet	48
4.4.2. Eğitim Durumu	49
4.4.3. Okul Türü.....	50
4.4.4. Hizmet Süresi.....	51
4.5. Öğretmenlerin Özyeterlik İnancılarının Profesyonellik Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	52

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma.....	..54
5.1.1. Öğretmenlerin Özyeterlik İnançları54
5.1.2. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeyleri.....	..58
5.1.3. Öğretmenlerin Özyeterlik inançları ve Profesyonellikleri Arasındaki İlişkiler63
5.1. Sonuç.....	..65
5.2. Öneriler.....	..66
KAYNAKÇA.....	..67
EKLER.....	..75
ÖZGEÇMİŞ80

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1. Örneklem Bilgileri	36
Tablo 2. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları.	38
Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları	39
Tablo 4. Öğretmenlerin Özyeterlik İnancı Düzeylerine İlişkin Görüşleri	42
Tablo 5. Öğretmenlerin Özyeterlik İnancı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	43
Tablo.6. Öğretmenlerin Özyeterlik İnancılarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması	44
Tablo 7. Öğretmenlerin Özyeterlik İnancılarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	45
Tablo.8. Öğretmenlerin Özyeterlik İnancılarının Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması	46
Tablo 9. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerine İlişkin Görüşleri	47
Tablo.10. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	48
Tablo 11. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması	49
Tablo 12. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	50
Tablo 13. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerinin Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması	51
Tablo 14. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	52

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Profesyoneleşme Süreci	11
---------------------------------------	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt amaçları, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemlerinin temel öğelerinin öğretmen, öğrenci ve eğitim programları olduğu, bununla birlikte en önemli öğesinin ise öğretmen olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim sistemi içerisindeki rolünü görebilen toplumlarda öğretmenlik mesleğine önem verilmekte ve öğretmenlik toplumda saygın bir meslek olarak görülmektedir (Karagözoğlu, 1987). Alkan'a (2011) göre öğretmenlik, bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutlu, profesyonel statüde, saygınlığı olan bir eğitim mesleğidir. Öğretmen ise, kişilerin davranışlarını ve yeteneklerini geliştiren, onlara rehberlik edendir. Açıkgöz'e (1996) göre öğretmen, meslek becerileriyle donanmış, öğrenmeyi kolaylaştırmayı bilen, çağdaş, entelektüel, iyi alışkanlıkları olan, bilimle, sanatla, edebiyatla ilgilenen, okuyan araştıran, toplumsal sorunlara karşı duyarlı bir kişi olmalıdır. Cüceloğlu ve Erdoğan'a, (2015) göre öğretmen, insan yaşamının en uzun dönemi olan eğitimin çok önemli ögesidir. Her ne kadar son yıllarda nesneleştirildiği görülmekte ise de bu durum öğretmenin eğitim sürecinin temel ögesi olduğu gerçeğini değiştirmemektedir. Erden (1995) öğretmeni, "planlı ve programlı çalışmalar ile öğrencilerde istenilen kalıcı davranış değişikliğini oluşturan kişi" şeklinde tanımlamaktadır.

Öğretmen niteliği, günümüzde çok tartışılan konulardan birisi olarak eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen en temel etmenlerden birisi olarak görülmektedir. Değişen toplumsal ihtiyaçlar eğitimde de kendisini göstermekte ve bu değişikliğin öğretmen niteliğini iyileştirmekle başlayacağına olan inanç giderek daha da baskın hale gelmektedir.

(Kırođlu, 2014). 21. yūzyılın ōđrencilerine hitap edebilecek ōđretmenlerin 21. yūzyılın gerektirdiđi ōđrenme ve ōđretme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu bađlamda daha etkin okulları oluřtururken ōđretmen gūcūnū maksimum dūzeyde kullanabilmek iēin profesyonel yaklařımların benimsenmesinin gerekli olduđu dūřunūlmektedir. Őđretmenliđin profesyonel bir meslek olarak kabul gŐrmesi ōncelikle bu meslek sahiplerinin algısı ile oluřacaktır. Mesleđini profesyonel řekilde sūrdūren ōđretmenin, ōncelikle ūlkesine, sonra kurumuna ve kiřisel geliřimine katkıda bulunarak eđitim ve diđer alanlarda bařarıyı arttıracadı ōngŐrūlmektedir. Bu nedenle ōđretmenlerin mesleklerine yaklařımlarında profesyonel standartları benimsemeleri eđitim niteliđini arttıracak ōn řartlardan birisi olarak kabul gŐrebilir.

Alanyazına bakıldıđında profesyonellik, kiřinin bilgi ve becerisini gelir elde etmek amacıyla yaptığı iřin en yūksek standardına ēıkarması ve hizmetin niteliđini iyileřtirmek amacıyla ortaya koyduđu davranıřlarının ve tutumlarının ēok boyutlu yapısı ve bireylerin hem mesleki geliřim hem de kariyer geliřim sūrecinde gŐnūllūlūkle yer alması olarak ifade edilmektedir (Demirkasımođlu, 2010). GŐkēora (2005) profesyonelliđi “bir iři yetkin bir biēimde uygulayabilmek, en ince ayrıntılarına kadar ona hākim olmak, mūkemmel derecede yapabilmek” řeklinde tanımlamaktadır (s.237). Profesyonel kiři, yaptığı iři gelir elde ettiđi meslek haline getirmiř ve iřinin en ayrıntılı halini mūkemmel řekilde ortaya koyan kiři olarak tanımlanabilir. Profesyonel kiři, karřılařtıđı herhangi bir kriz anını ūst dūzey bilgisi, ōzerk tutumu ve sorumluluk duygusu ile daha kolay ēŐzebilir. Mesleki profesyonellik, bireysel profesyonelliđin ōrgūtsel profesyonelliđe dŐnūřmesi ile ilgilidir. Bu ēalıřanların sadece bireysel olarak profesyonel olmaları ile deđil, ōrgūtūn tūm ēalıřanların profesyonelce davranmaları ile mūmkūn olur (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Tūm bunlardan ēıkarılacak temel sonuē, hangi meslek olursa olsun profesyonellik ōnemli ōlēūde bireysel yetkinlik gerektirir. Dolayısıyla ōđretmenlerin profesyonelce davranmaları onların yeterliklerine olan inanēlarıyla ilgilidir.

21. yūzyılın eğitimini yapılandırırken, eğitim paydaşlarının ōnemi de gittikēe artmaktadır. Bu paydaşlardan biri olan ōđretmenin sahip olduğu yeterlilikler, eğitimin hedeflerine ulaşmasında, geliştirilmesinde ihtiyaē duyulan bir alandır. Bireyden beklenen ōzelliklerin, ōncelikle ōđretmenlerde oluşmasını sağlamak bir zorunluluktur (Oktay ve Unutkan, 2008).

Toplumunu birinci dereceden etkileyen bir meslek olarak kabul gören ōđretmenliđin sahip olması gereken, kişisel ve mesleki ōzellikleri bulunmaktadır. Őđretmenin kişisel

özellikleri olarak, öğrencilere karşı açık görüşlü ve nesnel olmak, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde bulundurmamak, bilimsel yöntemlerle eğitimle ilgili sorunları araştırmak, bireysel farklılıkları dikkate almak, yenilik ve gelişmelere açık olarak toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilmek, teknolojiyi eğitimsel amaçlarla kullanabilmek, araştırmacı olmak ve yüksek başarı hedeflemek gibi nitelikler sıralanabilir. Öğretmenin mesleki özellikleri ise alan bilgisi, öğretmenlik mesleki bilgisi ve genel kültür olarak üç başlık altında verilebilir. Öğretmenin alan bilgisi, öğretim yapacağı alanla ilgili uzmanlık boyutunda bilgiye sahip olması olarak ifade edilebilir. Ancak alan bilgisi çok iyi olan öğretmeni en iyi öğretmen olarak kabul etmek doğru olmayabilir. Çünkü öğretmen, başkalarının öğrenmesine, keşfetmesine rehberlik edendir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin pedagojik uzmanlığa sahip, öğretim sürecini planlayan, çeşitlilik yaratabilen, öğretim süresini etkili kullanan, katılımcı öğretim ortamı hazırlayan ve öğrencilerin gelişimini izleyen öğretmenler olması gerekmektedir. Genel kültür bağlamında ise öğretmen, öğrencinin sosyalleşmesini sağlayan, toplumsal kültürü aktarabilen ve geniş bir dünya görüşüne sahip olan kişidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmenin mesleki olarak yeterli olması, verimli öğretmeyi gerçekleştirmesi için birçok farklı bilgi türünde donanımlı olması gerekmektedir. Öğretmen, kendi alanındaki konuların bilgisine hakim, öğrencilerinin yaşlarına uygun gereksinimleri bilen, onlarla seviyesine uygun iletişim kurabilen ve öğrencilere sunacağı ders içeriklerini anlayabilecekleri şekilde planlayan olmalıdır (Atay, 2003).

Gürbüz Türk ve Genç (2004), nitelikli insanların ancak kaliteli bir eğitim ile yetiştiğini ve bu kalitedeki bir eğitimi de ancak donanımlı öğretmenlerin verebileceği düşüncesinin günümüzde çoğunlukla kabul edildiğini belirtmektedir. Bakioğlu'na (1998) göre, dinamik bir yapı olan sınıf içinde öğretmen, sınıfın yöneticisidir. Öğretmen, ders ve konusuna uygun hedeflerini, stratejileri belirleyen, kullanacağı teknikleri, kaynakları seçen, sürecin etkili olması için düzenlemeler yapandır. Öğretmen tüm bu planlamaları uygularken, öğrencilerinin dikkatini derse toplayan, öğrencilerini yapabileceklerine inandırandır. Bunları uygulayabilen öğretmenin, yetenekli ve mesleki yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Mesleğini nitelikli ve etkili yapan öğretmenler, istekli ve mesleğine adanmışlığı yüksek olanlardır. Etkili öğretmenler, özgün ders planı yapan, derslerinin içeriklerine uygun materyal tasarlayan, yeni öğrettiği bilgileri eski öğrettikleriyle öğrencilerinin zihinlerinde

bütünleştiren, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alan öğretmenlerdir (Altan, 2017). Buraya kadar ifade edilen özelliklere sahip olmak yanında öğretmenlerin bu özelliklere sahip olduklarına ve sahip oldukları yeterlikleri işe koşabileceklerine inanmaları gerekir. Bu durumu ifaden eden kavram öğretmen özyeterliğidir.

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarını onların profesyonelliği ile ilgili kavramlardan birisidir. Çünkü profesyonel olmanın ve profesyonelce davranabilmenin koşullarından biri de bireyin o mesleği yapabileceğine olan inancının olmasıdır. Eğer öğretmenler yapabilecekleri yönünde bir inanca sahip değillerse, o zaman sahip oldukları yeterlikleri işe koşma konusunda kaygılı davranabilirler. Öğretmenin kaygılı davranışı, öğrencinin başarısını da doğrudan etkileyecektir. Öğretmenlerin yüksek özyeterlik inancına sahip olabilmesi için geleneksel ve alternatif hazırlık programlarıyla kendini geliştirerek, mesleğine hazırlanmasının başarısını arttıracığı söylenebilir (Chestnut ve Burley, 2015). Ayrıca, öğrencilerin sosyal uyum ve akademik başarısı sürecinde rol model olan öğretmenlerin, özyeterlik başta olmak üzere mesleki yeterliklerinin yüksek olmasının eğitim çıktısında olumlu ve başarılı sonuçlar yaratacaktır (Doğan, 2018). Bu bağlamda bu araştırma öğretmenlerin özyeterlik inançlarının düzeyini ve profesyonelliklerini ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri belirlemeye yöneliktir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin özyeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin özyeterlik inançları cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin profesyonellikleri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin özyeterlik inançları, onların profesyonelliklerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlgili literatür incelendiğinde ülkemizde öğretmenlerin profesyonellikleri ile ilgili çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte (Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Altınkurt ve Ekinci, 2016; Bayhan, 2011; Çelik ve Yılmaz, 2015; Yılmaz, 2017; Demirkasımoğlu, 2010; Güven, 2010; Hoşgörür, 2017 ; Yirci, 2017; Yorulmaz, Altınkurt ve Yılmaz, 2015), öğretmenlerin özyeterlik inançlarına yönelik de son yıllarda çok çalışma (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Aylar ve Aksin, 2011; Aytacı, 2018; Cömert, Demirtaş ve Özer, 2011; Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010; Gökyer ve Cirit, 2018; Gündüz ve Kumcağız, 2018; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Tarkin ve Uzuntiryaki, 2012; Oğuz, 2012; Öztürk ve Yıldızbaş, 2019) yapılmıştır. Ancak öğretmenlerin profesyonelliği ile öğretmenlerin özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ele alan Koşar (2015) çalışması dışında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Profesyonellik ve özyeterlik inancı kavramlarına baktığımızda ikisinin de öğretmen yeterliğini içinde barındırdığı ve bu kavramların birbirini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, mesleğini profesyonel bir şekilde yapabilen bir öğretmenin, özyeterlik inancının da yüksek olması beklenir. Dolayısıyla bu iki kavramın birbiriyle ilişkisinin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, öğretmenlerin özyeterlik inançları ve profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili teorik bilgi eksikliğini gidereceği, öğretmenlerin profesyonellik ve özyeterlik inanç düzeyi arasındaki ilişkiye dikkat çekmesi ve bu yönde uygun önerilerin geliştirilmesine katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırma aşağıdaki sayıltılara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1. Belirlenen araştırma yöntemi ile araştırma problemi çözümlenebilir.
2. Öğretmenlerin özyeterlik ve profesyonellik düzeyleri nicel araştırmayla belirlenebilir.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın verileri, 2018-2019 eğitim yılında Aydın İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca bu araştırmada örneklem ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

Akademik Lise: Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki devlete bağlı Anadolu lisesi, fen lisesi, güzel sanatlar ve spor lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ve resmi çok programlı Anadolu lisesi araştırmada akademik lise olarak ele alınmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın dayandığı kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğretmen Profesyonelliği

Bu bölümde meslek, profesyonellik, profesyonellik süreci, profesyonizm ve öğretmenlik mesleği konuları açıklanmaktadır.

2.1.1. Meslek ve Profesyonellik

Meslek kavramı, 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 olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019). Tan (1981) mesleği, insanların hayatlarını devam ettirebilmeleri adına asıl uğraş alanı olarak belirledikleri, belirli bir eğitim sonucunda yapılabilen, çalışma ve diğer özlük haklarının yasal güvence altına alındığı bir faaliyet alanı olarak tanımlamaktadır. Daha geleneksel bir bakış açısıyla Ekici (2013) mesleği, kayıtlı ve diplomalı uzmanların ücret karşılığında güven ve saygı temelinde müşteriye sundukları hizmet olarak tanımlamaktadır. Ancak günümüzde toplumsal beklentilerin çok boyutluluğu, meslek tanımını ve algısını bu geleneksel yaklaşımdan çok daha öteye taşımaktadır. Zira herhangi bir topluluğa kayıtlı olmak veya bir diploma almak meslek sahibi olmak için teoride yeterli gibi görünse de toplumsal açıdan gerekli desteği almaya yeterli olmamaktadır. Çünkü meslek, toplumda kabul görmek için mutlaka belirli bir statüye sahip olmak zorundadır. Buradan yola çıkarak

mesleğin yönlendirici, öğretici, yeniliğe açık ve toplumda fark yaratan olmasının gerekli olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleği de toplumda fark yaratan ve topluma yön veren önemli bir meslektir.

Öğretmenlik mesleği ne kadar kaliteli yürütülürse eğitimin de o kadar kaliteli olacağı düşünülmektedir. Eğitimde kalitenin sağlanabilmesi için de belli yeterliklere sahip olmanın önemi karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle eğitimde profesyonelliğin sağlanması nitelikli öğretmenlerin yetişmesine yardımcı olacaktır.

Alanyazına bakıldığında profesyonellik, “kişinin bilgi ve becerisini gelir elde etmek amacıyla yaptığı işi en yüksek standardına çıkarması ve hizmetin niteliğini iyileştirmek amacıyla ortaya koyduğu davranışlarının ve tutumlarının çok boyutlu yapısı ve bireylerin hem mesleki gelişim hem de kariyer ilerleme sürecinde gönüllülükle yer alması” (Demirkasımoğlu, 2010) olarak ifade edilmektedir. Tanımda da görüldüğü gibi profesyonellik çaba harcamayı gerektiren ve dinamik bir yapıya sahip süreçtir (Altıok ve Üstün, 2014). Toplumda kabul gören ve hizmet beklenen iş, uğraşı ne denli karmaşık profesyonelliğin önemi o derecede artmaktadır. Diğer bir deyişle bir işi yetkin bir biçimde uygulayabilmek, en ince ayrıntılarına kadar ona hâkim olmak, mükemmel derecede yapabilmek, profesyonelliktir (Gökçora, 2005).

Karasu (2001), profesyonelleşmeyi dar anlamda ele alarak, uğraşın meslek hale gelmesi ve insanın hareketlerinin bürokratikleşme, endüstrileşme gibi dinamik süreçlerle etkileşim içerisine girmesi olarak görmektedir. Aynı zamanda profesyonelleşen meslek, farklı bir yaşam tarzını yansıtan, teorik altyapısı güçlü, sadece o uzmanlığa yönelik özel yeteneği olan bireylerin uygulayabileceği sistematik bilgiye dayanmaktadır (Seçer, 2009). Bu durum profesyonelleşmeyi bir süreç olarak görmeyi gerekli kılar ve bu süreçte meslek üyeleri sahip oldukları mesleki bilgileri işe koşarak ve kaliteli hizmet anlayışı sayesinde ayrıcalıklı bir statü edinmektedirler (Çetin, 2015).

Profesyonel meslek denildiğinde net bir tanım getirilemese de genelde profesyonel meslek olarak akla ilk gelen alan Tıp ve Hukuk olmuştur (Strike, 1990). Fakat aslında her meslek kendine özgü özel yetenek gerektirir. Bu nedenle profesyonellik, öğretmenlik mesleğinde de olması gereken bir niteliktir ve öğretmenlikte başarılı özellikleri betimler (Kagan, 1992).

Öğretmenlik mesleği profesyonel boyutta incelenmelidir. Çünkü öğretilerde bulunması gereken niteliklerin içinde profesyonellik de belirtilmiştir (Demirel, 2006). Dolayısıyla

öğretmenlik mesleği de profesyonel olmayı gerektirir. Öğretmenliğin profesyonel olarak yürütülmesinin odağında öğrencilerin kaliteli ve nitelikli öğrenmelerine olan önem vardır (Phelps, 2003). Profesyonellik için nitelik mutlaka olması gereken bir olgudur. Niteliği yüksek, her koşulda ve işte niteliği arayan, bunu hayat felsefesi edinmiş ve aynı niteliği öğrencilerine aşılayan ve onların yaptığı her çalışmada da nitelik arayan öğretmenler sayesinde öğretmenlik, profesyonel bir meslek olarak kabul edilecektir (Altan, 2017).

Mesleğin profesyonelleşmesi çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve tüm boyutlarıyla algılandığında ancak gerçek amacına ulaşabilir. Bunun için de bazı koşulların yerine getirilmesi gereklidir. Bu doğrultuda Evetts (2003), profesyonelleşme olgusunu oluşturan değerleri şöyle sıralamaktadır:

- Çalışanlar tarafından belirlenen önceliklerin, prosedürlerin, süreçlerin ve çalışma sistemlerinin kontrolü,
- Etik kodları yetkilendirmeyi oluşturan profesyonel birliklerin oluşturulması,
- Eşit oranda yetki sorumluluğu, meşruiyet, karşılıklı destek ve iş birliği,
- Uzun süreli ve pahalı eğitim, stajyerlik,
- Güçlü mesleki kimlik ve iş kültürünün geliştirilmesi,
- İşin önemini, amacını ve niteliğini anlamak,
- İsteğe bağlı yargılama, değerlendirme ve karar verme
- Çalışan-müşteri ve işveren arasında güvene dayalı bağ.

Belirtilen değerler göz önüne alındığında mesleki birliklerin oluşması, profesyonelleşme sürecinin ilk adımlarından sayılabilir. Diğer yandan resmiyet kazanan mesleğin toplumca kabul edilmesi ve saygı görmesi daha kolaydır. Toplum tarafından kabul gören mesleğin istikrarının da sağlanması önemlidir.

İstikrarın sağlanma süreci için Karasu (2001), mesleğin profesyonelleşme sürecini toplumsal çıkar grupları ile meslekler arasındaki ilişkinin belirlediğini belirtmiş ve bu süreci etkileyen etmenleri meslek birlikleri, üniversite, profesyonel hizmet alıcıları ve devlet olmak üzere dört başlık altında inceleyerek aşağıda yer alan açıklamaları getirmiştir:

Meslek Birlikleri. Mesleğin işleyişini, düzenlenmesinin yanı sıra meslek yapısını, sıra düzenini, kadro ve unvan yapısını belirleyen meslek birlikleri, devletin mesleği

tanınmasını ve yasallaştırmasını sağlar. Bunların yanı sıra meslektaş bilinci yaratmak, bilgi alışverişini desteklemek, mesleki bilgi üretmek ve meslek üyelerinin yasal haklarını korumak da meslek birliklerinin sorumluluğudur. Barolar Birliği, Tabip Odası, Mimarlar Odası meslek birliklerine örnek olarak verilebilir.

Üniversite. Üniversite profesyonelleşmenin en önemli unsurlarından olan mesleki bilgiyi kuram ve uygulama olarak, basit bir uzmanlık becerisinin ötesine taşıyarak uzmanlığa her alanda hâkim olmayı sağlayacak üst düzey bilgi birikimini meslek adaylarına verir. Var olan meslek bilgisini gelişen teknolojiye uyarlamak durumunda olan üniversite, kimlik belirleyici rolüyle çalışanda profesyonellik niteliğini geliştirmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde karşılıklı etkileşim sürecinde mesleki birlikler, çalışanların belirli bir düzen içine çalışmasını sağlarken, üniversite ise çalışana ihtiyaç duyduğu uzmanlık bilgisini vermekle yükümlüdür. Mesleki birliğe üye olan ve üniversite yoluyla üst düzey bilgi ve beceri edinen çalışanlar, toplumsal açıdan profesyonelleşmiş sayılmaktadır. Ancak profesyonelleşme süreci, bunlarla sınırlı değildir. Hizmetin sunulacağı hedef kitlenin ayrıntılı olarak tanınması ve bu kitlenin özelliklerine göre işin niteliğini belirlemek de profesyonelleşmenin belirleyicileri arasındadır.

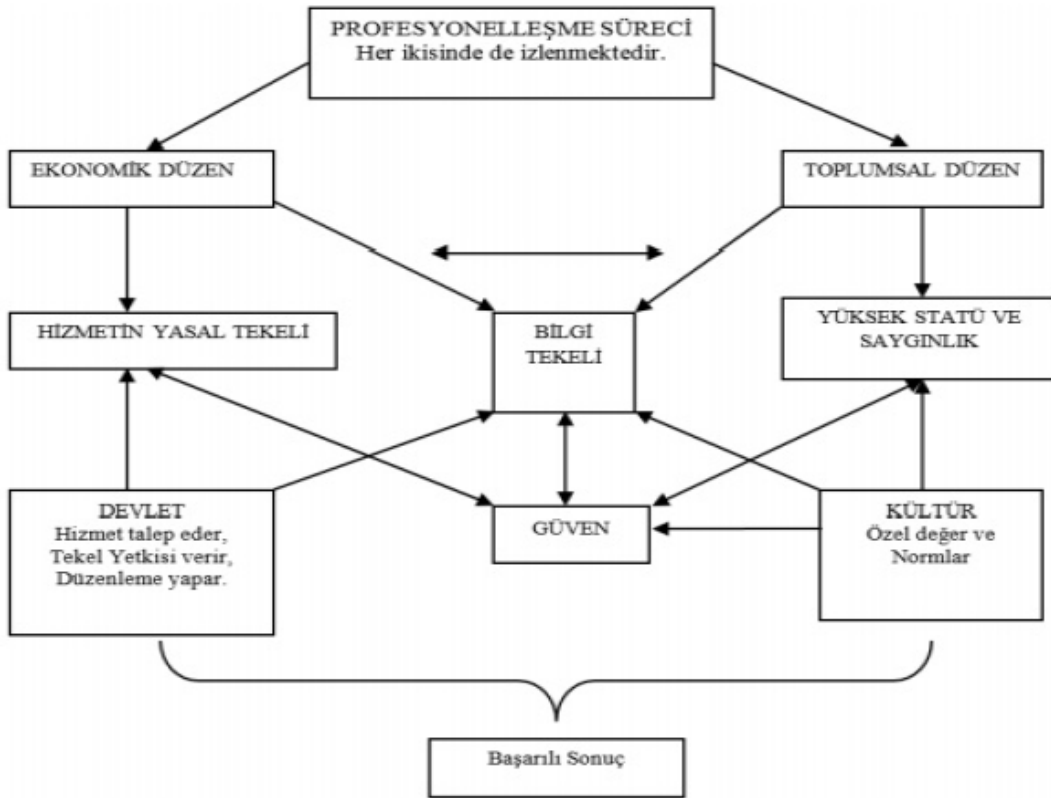
Profesyonel Hizmet Alıcıları. Mesleğin gücünü ve niteliğini belirleyen hizmet niteliği olmakla birlikte, bu nitelik alıcıya göre şekil almaktadır. Alıcının değişen, gelişen taleplerini karşılamak zorunda olan profesyonel bireyler, alıcılar üzerinde profesyonel yetkelerini kullanmak zorundadırlar. Gizlilik, hizmet kalitesi gibi ön şartları yerine getirerek niteliği yükseltmek, mesleği profesyonelliğe taşıyacaktır.

Devletin Rolü. Endüstrileşme sonrasında ulus devlet rolü meslekler açısından yüce bir kavram olarak görülmekteydi. Çünkü devlet meşruiyet kazandırandır. Bunu da profesyonel faaliyeti lisanslı hale getirerek, uygulama standartları oluşturarak, profesyonel eğitimin garantörlüğünü üstlenerek ve profesyonel uzmanların hizmetlerine ücret ödeyerek yapmaktadır. Ancak pazarların uluslararası hale gelişmesi profesyonel-mesleki yetki sınırlarının yeniden çizilmesini gerektirmiştir. Ayrıca mesleği ve niteliğini denetleme, yasallaştırma mekanizması olan devlet, mesleklerin profesyonelleşmesi için destek vermek durumundadır (Evetts, 2013). Rekabeti desteklerken tekelleşmenin önüne geçmek için çabalayan devlet, mesleğin ekonomik ve siyasi varlığını da düzenlemektedir.

2.1.2. Profesyonelleşme Süreci

Dar anlamıyla uğraşın profesyonelleşmesini ifade eder. Profesyonelleşme, aynı zamanda içindetoplumsallaşma ve ussallaşmayı barındıran bürokratikleşme, endüstrileşme benzeri birbiriyle sürekli etkileşim içinde bulunan diğer dinamik süreçler gibi, çağcıl insanın eylemlerini biçimlendiren önemli bir olgudur (Karasu, 2001).

Uğraşların profesyonelleşme sürecini ele alan MacDonald, meslek olma yolundaki uğraşların ekonomik ve toplumsal alandaki ilişkilerini, sahip olması gereken birtakım özellikleri Şekil 1'deki gibi kavramsallaştırmaktadır (Macdonald, 1995, akt. Karasu, 2001).



Şekil 1. Profesyonelleşme Süreci

Kaynak: (Macdonald, 1995, akt. Karasu, 2001).

Şekilde görüldüğü gibi profesyonelleşme süreci içinde ekonomik düzen, toplumsal yapı, hizmetin yasal tekeli, yüksek statü, saygınlık, güven, bilgi tekeli, kültür ve devletin etkisi vardır. Sıralanan bu unsurların her birisinin profesyonelleşme süreci içerisinde farklı düzeyde de olsa etkilerinin bulunduğunu söylemek mümkündür

Profesyonelleşme sürecinin kapsamında yer alan temel hususlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Karasu, 2001):

- i. Toplum içindeki iş bölümü,
- ii. Toplumsal iktidar ilişkileri,
- iii. Eğitim sistemi,
- iv. Ekonomik pazar,
- v. Siyasal sistem,
- vi. Meslekler içi ilişkiler,
- vii. Meslekler arasındaki ilişkiler,
- viii. Meslek ve diğer aktörler arasındaki ilişkiler şeklindedir.

Profesyonelleşme sürecinin içeriğinde toplumun faydasına olan hususlar ve mesleklerle ilgili unsurların önemli bir yeri bulunmaktadır. Bununla birlikte profesyonelleşme, uzun bir süreci ifade etmektedir (Bozok, 2016).

Öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme sürecini araştıran Hargreaves (2000), bu gelişim ve değişimi 4 aşamada incelemiştir:

- Profesyonellik öncesi dönem: Öğretimin çoğunlukla anlatım, soru cevap, not alma gibi durağan yöntemlerle yapıldığı bu dönemde, büyük öğrenci gruplarına küçük kaynaklarla eğitim vermeye çalışan öğretmenlerden beklenen temel olgular; öğrencinin devamının sağlanması, müfredatının tamamlanması, öğrenciye motivasyon sağlamak ve bir miktar uzmanlık edinmektir. Profesyonellik öncesi dönemde öğretmenlik mesleği teknik olarak basit bir meslektir. Deneme yanılma yoluyla tecrübe kazanan öğretmenler, topluma hizmet ederek bireysel anlamda ödüllendirilmişlerdir.
- Özerk profesyonellik dönemi: Mesleğin profesyonelleşmesi için en önemli faktörlerden olan uzmanlık bilgisinin üniversite eğitimiyle alınması, mesleğe girişte bir kriter haline gelince, öğretmenler uzman ve özerk olmaya başlamışlardır. Karar alma süreçlerine etkin olarak katılmaya başlayan öğretmenlerin müfredat yenilenmesinde söz hakkı olmuş ve öğrenci merkezli eğitim vermeye başlanmıştır. 20. yüzyılın altın çağı olarak görülen bu dönem 1960'larda öğretmenin statüsünü iyileştirmiştir. Ancak özerklik öğretmenin değişime uyum sağlamasına yardımcı olmakta yetersiz kalmış ve öğretmenler arası iş birliği azalmıştır.

- İşbirlikçi profesyonellik dönemi: 1980'lerden itibaren artan belirsizlik ve değişim süreci öğretmenlerin uzmanlık özerkliğini sarsmıştır. Zira öğretmen değişen toplumsal yapıya göre eğitim süreçlerini şekillendirmekte zorluk yaşamaktaydı. Eğitim reformları, farklı öğretim yöntemleri, sosyal çalışma sorumlulukları ve çok kültürlülüğün gelişmesi öğretmenleri birbirleri ile iş birliği yapmaya yönelmiştir.
- Profesyonellik sonrası veya post-modern profesyonellik dönemi: 21. yüzyıla girerken eğitim ve toplumda meydana gelen değişimler, öğretmenliğin geleneksel yaklaşımlarının çoğunu yerle bir etmiştir. Ülke ekonomilerinin küreselleşmesi ile özerklikleri azalan öğretmenlerin açık, kapsayıcı, esnek ve demokratik bir profesyonellik sürecine girmesini zorunlu kılmıştır. Bu profesyonelliğe erişimin ise kendini mesleğine adanmış öğretmenlerin bilinçli sosyal hareketleriyle mümkün olacağına inanılmaktadır. Çünkü yeni teknolojiler okul duvarlarını yıktığı gibi öğretmenin bilgi tekeli de yıkılmıştır ve bu süreç hala devam etmektedir. Öğretmen profesyonelleşirken bu teknoloji ile kendi bilgi ve tecrübe birikimini bir arada kullanmayı öğrenmek durumunda kalmıştır (Akt. Çelik, 2017, s.33).

2.1.3. Profesyonizm

Profesyonizm, “profesyonelleşme sürecinde gerekli ama yeterli olmayan, mesleğin eylemine temel oluşturan uzmanlık, özerklik, bağlılık ve sorumluluk gibi değerlerin oluşturduğu ideolojidir” (Karasu, 2001, s. 42). Buyruk'a (2015) göre profesyonizm, mesleğe yönelik tutum, davranış ve ideolojidir. Profesyonizmin amacı; ideolojiyi kullanarak mesleki alanda bir tekel oluşturmak, güç sahası oluşturmak ve hizmet alıcısı ile devleti bu tekelin değerli olduğuna ikna etmektir (Karasu, 2001). Profesyonizmin temelinde ussallık, adalet, tarafsızlık, kamusal yarar, bilimsel ve insancıl çözümler üretebilen mesleki ahlak olgusuna sahip sorumlu insanlar ideolojisi yatmaktadır (Çetin, 2015).

2.1.4. Öğretmen Profesyonelliği

Eğitimin amacı, insanları yaşadığı toplumun ve çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirebilmektir. Bu süreç onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmakla mümkün olabilmektedir. Buda, iyi bir eğitim sisteminin yanında, nitelikli bir öğretmen kadrosu ile sağlanır (Çelikten ve diğerleri, 2005). Açıkgöz'e (1996) göre öğretmen, meslek becerileriyle donanmış, öğrenmeyi kolaylaştırmayı bilen, çağdaş, entelektüel, iyi alışkanlıkları olan, bilimle, sanatla, edebiyatla ilgilenen, okuyan araştıran, toplumsal sorunlara karşı duyarlı bir kişi olmalıdır. Öğretmenler, mesleklerinin gerektirdiği kuramsal bilgiyi kullanarak kişilerin yaşamlarında ve toplumda olumlu değişimler yaratması için davranış değişikliği yaratan, bu yolda kılavuzluk eden meslek sahibi

kişilerdir (Çelik, 2015). Öğretmen, edindiği temel kuramsal bilgi içeriğini kullanarak hedef kitlesinin tutum ve davranışlarında ilerleme oluşturacak şekilde kılavuzluk görevini ifa eden kişidir. Geleneksel anlayışın aksine günümüzde bu meslek, sadece bilgi aktarımının yapıldığı bir uzmanlık alanı olmaktan çıkmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2015). Önemli olan bilgiyi kazanma ve kullanma yollarının gösterilmesidir (Atalay, 2005).

Her meslekte olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de olması gereken özellikler bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin özellikleri, empati ve iletişim kurabilme, alan bilgisine hâkim olma, yaratıcı düşünme ve düşündürme, değişime gelişime açık olma, esnek olma, insana ve öğretmenlik mesleğine olumlu hisler taşıma (Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011) olarak özetlendiğinde; öğretmenlerin tüm bu niteliklere ne kadar sahip olduğu tartışma haline gelmektedir. Zira mükemmel öğretmenliğe ulaşabilmek için uzun ve aşamalı bir yolculuğa ihtiyaç vardır. Önemli olan gerekli bu tüm nitelikleri bir anda edinmek değil; amaç haline getirerek yolculuğun çok daha sağlam adımlarla sürdürülmesidir. Kişisel ve mesleki gelişimin en önemli yardımcısı gerçekçi öz eleştiridir. Bu doğrultuda öğretmen kendisinin, becerilerinin ve tabii ki eksikliklerinin farkında olduğu sürece profesyonellik kazanmak için güdülenecektir. Öğretmenin kendi profesyonelliğine dair algısı sadece bireysel gelişimi açısından değil aynı zamanda örgütsel bağlamda fark yaratacağından önemlidir (Uzun, Paliç ve Akdeniz, 2013).

Profesyonellik ile ilgili yapılan çeşitli çalışmalarda profesyonellik farklı alt boyutlarda incelenmiştir. Örneğin McMahon ve Hoy (2009) tarafından yapılan araştırmada mesleki profesyonellik, “akademik sorumluluk, standartların öz denetimi, etkililik ve mesleki topluluğa katkı” boyutlarıyla incelenmiştir.

Bu çalışmada ise öğretmenlerin profesyonelliğini “kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek” alt boyutlarında incelenmiştir. Bu dört alt boyut aşağıda kısaca açıklanmıştır:

- Kişisel gelişim: Çalışanların zorunlu olmamasına rağmen, mesleklerini daha iyi yapabilmek için kendilerini geliştirme çabası içerisinde olmasıdır (Murphy ve Calval, 2008). Öğretmenlerin mesleki becerilerini artırmak amacıyla verilen her türlü uğraş, öğretmenin işini daha ustaca yapmasını sağlayacaktır. Örneğin, herhangi bir beklentisi olmaksızın tezli ya da tezsiz yüksek lisans programına devam etmek, hizmet içi eğitim programlarına katılmak buna örnek olarak verilebilir. McMahon ve Hoy’un (2009) çalışmasındaki akademik sorumluluk boyutu ile benzerlik

göstermektedir. Öğretmenlerin alanları ile ilgili bilimsel yayınları, kitapları, seminerleri ya da çeşitli etkinlikleri takip etmesi, alanlarıyla ilgili olmasa bile düzenli olarak kitap ve dergiler okuması bu mesleğe yönelik kişisel gelişim çabası olarak değerlendirilebilir.

- Kuruma katkı: Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, birikim, deneyim ve çevresindeki ilişkilerini gönüllük esasıyla kurumun gelişimi için kullanmasıdır. Bu anlamda profesyonelliği yüksek düzeyde olan öğretmenler; okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara, projelere gönüllü ve aktif bir biçimde katılır.
- Mesleki duyarlılık: Mesleki duyarlılığı yüksek olan öğretmenler, ihtiyaçlarının farkında olan, öz eleştirilerini yapabilen, yeni fikirlere ve değişime açık, meslektaşlar ile öğretimin kalitesini artırmak amaçlı iş birliği içinde olan., mesleki etik ilkelere duyarlı, işinin en iyisi olmak için uğraşan, kurum içinde ya da dışında hal ve hareketleriyle öğrencilere rol model olan profesyonellerdir.
- Duygusal emek: Öğretmenlerin profesyonellikleri gereği, örgütsel amaçlara ve çalışma ortamında uygun davranışlar sergileyebilmeleri için gerçek duygularını düzenleyip, duygularını yönetmesidir (Isenbarger ve Zembylas, 2006; Diefendorff, Croyle ve Grosserand, 2005; Basım, Begenirbaş ve Yalçın, 2012). Öğretmenliği diğer mesleklerden ayırt eden en önemli faktör olup, insana dair çalışmanın biricikliğini ve karmaşıklığını ifade etmektedir.

Profesyonel öğretmen, görevini icra ederken kendi inanç ve görüşlerinden bağımsız objektif bir tutum geliştirebilir. Öğretmenin bu profesyonel tutumu, eğitim öğretimin niteliğini artırmak için örgütsel amaçlara hizmet etmeyi benimser şekilde olmalıdır. Özel yaşamını ve hislerini eğitim ortamına taşımadan öğretmen rolünü benimsemek durumundadır.

2.2. Özyeterlik

Öğretmenlerin eğitim işinde en iyisi olmaları için, çalışma hayatlarından önce iyi bir eğitim almış olmaları ve güncelliği takip ederek yeni teknolojiye ayak uydurmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu şekilde bir eğitim alarak işlerde en iyi olacak hale gelmeleri onların kendilerine olan güvenini arttıracaktır ve bu sürecin sonunda öğretmenin görevini ve sorumluluğunu yerine getirebildiğine dair algısı artacaktır. Bu algıyla beraberde artık karşımıza özyeterlik kavramı çıkmaktadır (Benzer, 2011).

Özyeterlik kavramı ilk olarak Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nda ortaya atılmış olup, ilk olarak bireyin belli bir edimi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme gücüne ilişkin yargısı olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1986, akt. Kiremit, 2006). Tanımdan da anlaşılacağı gibi Bandura'ya göre, bireyin içindeki davranışların ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında özyeterlik kavramı son derece önemlidir. Bu süreçte davranışların özünde bir görevi yerine getirmek amaçlı temeller vardır (Ekici, 2008).

Özyeterlik bireylerin hayatlarındaki olaylar üzerinde denetim elde etmek için gereken motivasyonun ve bilişsel kaynakların harekete geçirilmesinde gerekli olan yeteneklere olan algılarıyla ilgilidir. Verilen görevde başarılı olabilmek için, kişi gereken yeteneklere sahip olmalıdır. Fakat aynı zamanda arzu edilen hedeflere ulaşmadaki olayların kontrolü için gereken yeteneklere aktarılabilen inançları da bulundurmalıdır (Wood ve Bandura, 1989, akt: Umaz, 2010). Bireyin özyeterliği, gelecekteki olası durumları denetlemede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin geliştirdiği inanç olarak ifade edilmesinden dolayı, algılanan özyeterlik olarak da isimlendirilebilir (Senemoğlu, 2005)

Pajares (2002), Bandura'nın özyeterlik kavramının, bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için, öncelikle, ilgili alanda kendi yeterliliklerine güven duymaları gerektiğini savunan Sosyal Öğrenme Kuramı'na vurgu yapar. Sosyal öğrenme kuramına göre insanlar, edilgen olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen durumlarla değil, daha çok kendi eylemlerini düzenleyerek kendilerini şekillendirmektedirler. Bireyin kendisine hedef koymasında ve bu hedefi gerçekleştirmek için gerekli olan çevreyi kontrol altına almasında özyeterlik algısı önemli bir araçtır (Bıkmaz, 2004). Bireyin becerileri konusundaki inançlarını, sadece davranışlarını değil, düşünme süreçlerini ve güdüsünü de etkilediği ortaya konulmuştur (Bandura, 1997). Bu nedenle özyeterlik inançlarının, bilişsel sistemde anahtar bir güdüleyici rolü olduğu

vurgulanmaktadır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001)' e göre özyeterlik, bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğu ile değil, kendi becerilerine olan inancı ile ilgilidir (Akt. Baltaoğlu ve Sucuoğlu, 2015).

Sosyal öğrenme kuramı bağlamında ele alınan özyeterlik, bireylerin belirli durumları aşmaya ve belirli bir performansı başarabileceklerine dair kendi algılayış ve inançlarına göndermede bulunmaktadır (Bandura, 1994, akt. Ekici, 2008). Bireyin davranışlarında oldukça önemli olan özyeterlik, inançları dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlar (Bandura, 1995, akt. Ekici, 2008);

- Benzer davranışları doğrudan deneyimleme,
- Sosyal modeller yoluyla aynı davranışları başkalarında gözlemleme,
- Sözlü olarak otorite tarafından ikna edilme
- Fiziksel ve duygusal durumları algılamadır.

İlk olarak başarının deneyimlenmesi, kişinin edindiği deneyimler sonucu bilgi ve becerilerine göre bir işi başarma konusunda kendisine inanmasıdır. İkinci sırada yer alan başkalarının deneyimleri ise etrafındaki başarılı deneyimlerin gözlemlenip modellenmesidir. Sözlü iknalar, var olan durumun başarılabileceğine dair kişinin otorite tarafından ikna edilmesidir. Dördüncü olarak kaygı ve stresin azalması ile duygusal durumdaki olumsuzluklarla baş edebilmesi olarak ifade edilebilir. Olumlu ve duygusal bakımdan sağlıklı ortamlar özyeterlik inancının artmasında etkili olmaktadır. (Cansoy, R., Parlar, H., Kılınç, A. Ç., 2017).

Çeşitli çalışmaların yapıldığı özyeterlik kavramı öğretmenin mesleğinde ne kadar başarılı olup olmadığını gösteren önemli bir kavramdır. Özyeterliliği yüksek bir öğretmen karşısına çıkan sorunlarla baş etmekten çekinmez ve sorunları çözmek için elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır. Kendisinin çözemediği yerlerde başkalarından yardım almaktan ve sorunlar karşısında kendisini geliştirmekten kaçınmaz. Özyeterliliği düşük olan bir öğretmen ise kendisine güvenmez, kendi yeteneklerinden şüphe duyar. Kendisine güveni olmayan bir öğretmenin öğrencilerine güvenmesi de beklenemez. Bu nedenle aynı yeteneklere sahip olan insanlar yeteneklerini kullanım durumlarına bağlı olarak farklılıklar gösterecektir. Bu noktada özyeterliliği yüksek insanlar daha başarılı olurken özyeterliliği düşük insanlar kendilerini birçok konuda yetersiz hissedecektir

2.2.1. Özyeterliği Harekete Geçiren Süreçler

Özyeterliği harekete geçiren süreçler bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duyuşsal süreçler ve seçim yapma süreçleri olmak üzere dört ana süreçte gerçekleşir (Bandura, 1993, 1994, 1995, akt. Kiremit, 2006).

Bilişsel Süreç

Bilişsel süreçler özyeterlikte önemli bir etkiye sahiptir. İnsan davranışları genellikle öngörüler yoluyla düzenlenir. Kişinin hedeflerine ulaşmasında öz değerlendirme becerisine sahip olması gerekir. Kişinin özyeterlik algıları sağlam ise amaç edinme, sorumluluk alma ve uygulama becerilerine sahip olurlar. Eğitimde öncelik düşünceyi şekillendirmektir. İnsanlar özyeterliklerine göre davranışlarını yönlendirirler ve bu davranışları tekrarlayabilirler. Yüksek özyeterliğe sahip insanlar olumlu sonuç alacaklarını bildikleri için pozitif düşünürler. Özyeterliği düşük insanlar ise kuşku ve kendinden emin olmayan davranışlar sergiledikleri için başarılı olmaları zordur (Bandura, 1993, akt. Kiremit, 2006).

Düşüncenin önemli bir fonksiyonu da olayları öngörmek için bakış açısı geliştirmektir. Bu beceriler bilginin işlenmesini kolaylaştırır. Kestirme yolları kullanarak hedefe ulaşmak için yapılacak işlerin sonuçları hakkında tahminlerde bulunulur (Bandura, 1994, akt. Kiremit, 2006).

Özyeterlik inancının güçlü olması, bireylerin kendilerine mücadeleci amaçlar belirlemesini etkiler. Ayrıca, güçlü öz yeterliğe sahip bireylerin amaçlarına karşı güçlü sorumluluk duymaları onlar için değişmeyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Bandura, 1995, akt. Kiremit, 2006). Özyeterlik inancının etkilerini davranışa aktarmada yardımcı olan bilişsel süreç (Barut, 2011), kişilerin olay ve durumları yordayabilmesi ve hayatlarını şekillendiren bu olay ve durumları kontrol altına alma yollarını geliştirmek gibi temel işleve sahiptir (Bandura, 1995, akt. Kiremit, 2006).

İnsanlar için önemli inanç sistemlerinden biri de kişilerin çevrelerinin kontrol edilebilirliği hakkındaki görüşleridir. Kontrolün uygulanması için kişisel yeterliğin seviyesi ve çevrenin değiştirilebilirliği önemli iki faktördür. Kişisel şüpheleri olan insanlar çabaları gereksiz görerek kendilerini geliştirmek istemezler. Fakat özyeterliklerine inanan kişiler az imkânlarda dahi kontrol oluşturabilirler (Saka, 2011).

Motivasyonel Süreç

Özyeterlik inancı, motivasyonun düzenlenmesinde kilit bir rol oynamaktadır ve çoğu kişi motivasyonunu bilişsel olarak üretmektedir. İnsanlar kendilerini güdüleyebilir ve tahmin edebilme güçleri aracılığıyla davranışlarını şekillendirebilirler. Ayrıca yapabilecekleri hakkında inançlarını biçimlendirir ve böylelikle gerçekleştirebilecek olan davranışlarının sonuçları hakkında çıkarımda bulunabilirler. Belirledikleri amaçlar sayesinde de planlanmış eylemlerinin gidişatını düzenleyebilirler (Bandura, 1995, akt. Kiremit, 2006).

Kişilerin başka bireylerin performanslarına duydukları duyuşsal tepkileri, kişisel beklentilerini ve hedeflerin yeniden düzenlenmesini sağlarlar. Özyeterlik inançları motivasyon üzerinde farklı şekillerde etkiye sebep olur. Bireyin amaçladığı hedefleri, harcadıkları çaba, karşısına çıkan sonuçlar karşısında gösterdikleri azim ve yapılan yanlışlıklara karşı toleransları belirler. Bir engelle veya sıkıntıyla karşılaştıklarında yetenekleri hakkında tereddütte düşen bireyler hemen pes ederler. Yetenekleri konusunda kendine güvenen bireyler ise bir problemle karşılaştıklarında daha fazla azim gösterirler (Bandura, 1993, akt. Kiremit, 2006).

Duyuşsal Süreçler

Bireylerin becerilerine ilişkin inançları motivasyon durumlarının yanında, zor durumlar karşısındaki stres ve depresyona karşı direnişlerini de etkiler. Bu durum özyeterlik inancının duyuşsal sürecidir. Stres kontrol altına alınmaya çalışılırken, kişilerin kendisiyle ilgili yeterlik duygusunun oluşumunda önemli bir rol oynar. Zorluklara karşı kontrol sağlanacağına inananlar, kötü ihtimalleri düşünmezler. Ancak zorluklarla mücadele edemeyeceğine inanan bireylerde yüksek kaygı oluşumu görülebilir. En ufak bir olumsuzluk ihtimalini büyütüp kaygılarını arttırırlar ve iş yapma potansiyellerini düşürürler (Bandura, 1994, akt. Kiremit, 2006).

Baş etme özelliği ne kadar yüksek olur ise kaygı oluşumunu düzenlemek de o kadar rahat gerçekleşir. Sorunlarla baş etme gücü ve kaygı düzeyi arasındaki ilişki farklı çalışmalarda incelenmiştir. Çalışmalar sonucunda baş etme özyeterliğinin kaygı bozukluğunu ön gördüğünü, fakat algılanan kaygının baş etme özyeterliğine herhangi bir katkısı olmadığı sonucuna varılmıştır (Saka, 2011).

Özyeterlik inançlarının, bireylerin zorlu olaylarla karşı karşıya kaldıklarında hangi oranda kaygılanacaklarını ve stres yaşayacaklarını ifade etmektedir. Ayrıca, özyeterlik inancı

kişilerin bazı faaliyetlerde bulunmasını ya da bulunmamasını etkilemektedir. Kişinin öz yeterlik inancı hangi oranda fazlaysa zor olan faaliyetlerde bulunma cesareti de o derece artar (Bandura, 1995, akt. Kiremit, 2006).

Seçim Süreci

Kişiler sosyal çevrelerinin hem etkileneni hem de etkileyeni konumundadır ve bulunacakları sosyal çevreyi belirleyerek kendi gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Öz yeterlik inancı da, seçim süreci vasıtasıyla kişilerin seçimlerine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, bireysel öz yeterlik inancı, kişilerin bulunacakları farklı etkinlikleri ve belirlediği sosyal çevreyi değiştirerek, bireyin hayatını yönlendirmesine katkıda bulunmaktadır. Bireyler, bir yandan kendilerini aşan deneyimlerden kaçınırken diğer yandan potansiyellerinin yeterli gördükleri deneyimleri isteklerine göre belirlerler. Bazı durumlarda bireyler, zorlandıkları yaşantılarda bile bulunmaktan geri durmazlar. Böylelikle kişiler kendi tercihleriyle farklı donanımlar, ilgiler ve bakış açıları içeren sosyal ağlar oluştururlar (Bandura, 1995, akt. Kiremit, 2006).

Ayrıca, bireyin yararlı ortamlarda bulunan ve bu ortamlara hakim olmasını sağlayan etkinlikler son derece önemlidir. Çünkü bireyler çevrelerinin yansımasıdır. Bu yüzden özyeterlik inançları bireylerin tercihlerini ve çevre seçimlerini etkileyebilir. Bireyler potansiyellerinin aşıldığı aktivitelerden uzak durmaya meyillidir. Ancak gerektiğinde güç faaliyetleri üstlenip, başarabileceklerine inandıkları durumları seçerler. Sonunda yapılan seçimlerde kişilerin yaşam düzenini, sosyal çevresini ve ilgilerini geliştirir. Bu durum sonucunda kişinin gelişim yönü şekillenir (Saka, 2011).

Özyeterlik entelektüel gelişimde önemli rol oynar. Ayrıca daha önceki deneyimlerin günlük hayatta nasıl kullanıldığını da etkiler. Özyeterliğin akademik gelişimde önemli üç ana bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetme konusundaki inançları, öğretmenlerin öğrencileri motive etmedeki inançları ve okulların akademik başarı için yeterlik inancıdır (Bandura, 1993, akt. Kiremit, 2006).

2.2.2. Öğretmen Özyeterliği

Birey ve toplumların gelişmesinde eğitim önemli bir faktördür. Eğitim için emek harcayan öğretmenler ise, öğrencilerin davranışlarında en etkili kişi olarak, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bir eğitim sisteminin başarısı, o sistemi hayata geçirip, işe koşacak olan öğretmenin başarısından ayrı tutulamaz (Kiremit, 2006).

Eğitim sistemi öğretmenden ayrı tutulmadığı için; ülkemizde son yıllarda eğitim sistemiyle ilgili yaşanan en önemli problemlerden birinin, öğretmen yetiştirme ve yetiştirilen öğretmenlerin mesleki niteliği olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde öğretmenlik mesleğine ilişkin ne kadar yeterli oldukları önemlidir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklerin kazanıldığı yer olan eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına sağlanan hem iç hem de dış olanaklar öğretmen adaylarının kendilerini mesleki olarak yeterli düşünmelerinde önemlidir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Örneğin; öğretmenlerin bazıları “Bütün öğrenciler öğrenebilir.” görüşünü savunurken bazı öğretmenler buna inanmak istemezler. Düşük özyeterliğe sahip öğretmenlerin davranışları, başarısız öğrencileri sınıfta bırakma eğilimi taşıırken öğrencilerinin akademik başarısızlıkları hakkında hiç sorumluluk almak istemezler. Bu öğretmenler, öğrencilerini güvensiz olmaya sevk ederken kendilerini otoriter öğretmen rolünde güven duyarlar. Özyeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler ise düşük başarıya sahip öğrencilerine “ulaşılabilir” ve onların problemlerini ise, “çözümünebilir” olarak değerlendirirler. Bu öğretmenler, başarısı düşük öğrencilerin problemlerinin üstesinden gelebilmelerinde sorumluluk duygusu taşırlar ve onlara bir şeyler öğretebilme yetenekleri ile gurur duyarlar (Schriver ve Czerniak, 1999, akt. Doğan, 2009). Araştırmalar, öğretim becerisi konusunda kendisine güvenen ve öğrencilerinin başarıları konusunda beklentileri yüksek olan öğretmenlerin derse hazırlanmak için daha fazla zaman harcadıklarını, öğretime karşı daha olumlu tutumlar beslediklerini ve derslerinde teknolojiyi ve diğer yenilikleri kullanmaya karşı daha istekli olduklarını göstermektedir (Tosun, 2000). Eğitim-öğretim sürecinde hazırlıklar yapan öğretmen, eksiklikleri ve eksikliklerin nerelerden kaynaklandığını görme fırsatı bulacaktır. Alanında kendini geliştirerek, bilgilerini tazelemeye istekli öğretmenin özyeterlik düzeyinin de yüksek olması beklenmektedir (Benzer, 2011).

Öğretmenler meslek hayatları boyunca velilerden, meslektaşlarından ve okul yönetiminden etkilenirken, öğretmenlerde sahip oldukları özyeterlik algılarıyla öğretimin

başarısını, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin derse aktif katılımını ve öğrencinin öğrenmesini, dolayısıyla da öğrencilerin başarı durumlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin özyeterlik inancı, öğrenme-öğretme süreçlerinde sınıf ve okul çevresinde yaşadığı deneyimleri sonucu yüksek veya zayıf bir şekilde oluşur. Bu nedenle iyi yetişmiş öğretmenlerin her şeyden önce yüksek özyeterlik inancına sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek olması, gerek öğrencilerini gerekse kendilerini geliştirmede oldukça önemlidir (Üredi ve Üredi, 2005). Eğer öğretmenin içerisinde ulaşılması en zor öğrenciye bile ulaşabilirim düşüncesi varsa ve öğretmen kendine güveniyorsa bir anlamda özyeterliliği yüksektir diyebiliriz. Böyle bir güvenin altında, nitelikli ve eğitim öğretim hayatı için gerekli becerileri iyi biliyor olmak veya geçmişteki tecrübelerine güveniyor olmak yatar. Bu durum da bize geçmiş deneyimlerimizin öz yeterlilik algılarımızı nasıl etkilediğini göstermektedir (Özata, 2007).

Sonuç olarak; kendileri ve dersleri öğrenciler tarafından en çok sevilen öğretmenler, doğru iletişim kurabilen, derslerde alternatif öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilen, öğretmekten ve öğrenmekten zevk alan, olumlu bir sınıf atmosferi sağlayabilen, başka bir deyişle özyeterliliği yüksek öğretmenlerdir. Böyle öğretmenlerin öğrencileri de onlar gibi özellikler taşımayı isteyecek ve öğretmen öğrencileri tarafından model alınacaktır. Yüksek özyeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin öğrencileri de öğrenme-öğretme süreçlerinde yüksek özyeterlik algısına sahip öğrenciler olarak yetişeceklerdir (Kiremit, 2006).

2.3.İlgili Araştırmalar

Alanyazında her iki kavramın başka kavramlarla birlikte ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu nedenle bu bölümde doğrudan araştırma konusu ile ilişkisi olmasa da bir boyutu öğretmenlerin özyeterlik inançları ve profesyonellikleri ile ilgili olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Profesyonellik ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve dışında profesyonelliğe ilişkin alanyazında bulunan araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1.1. Yurt içinde profesyonelliğe ilişkin yapılan araştırmalar

Çelik (2015) “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinde, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine yönelik algıları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısının orta düzeyde, tükenmişlik algılarının ise düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla profesyonel oldukları, kuruma katkılarının ve duygusal emeklerinin daha çok olduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin daha profesyonel olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2017) araştırmasında öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyi algıları ile öğretmen liderliğine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 440 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik algıları ve öğretmen liderliği davranışlarına yönelik beklentilerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları cinsiyet, görev yapılan kurum türü, branş ve mezun olunan okul değişkenlerine göre anlamlı fark gösterirken, kıdem değişkeninde anlamlı fark göstermemiştir. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algıları ise, liderlik davranışlarının hem gerekliliği hem de sergilenme boyutunda cinsiyet, kurum türü, kıdem ve mezun olunan okul değişkenlerine göre anlamlı fark gösterirken, branş değişkeni açısından anlamlı fark göstermemiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeyleri ile öğretmen liderliğine yönelik davranışların gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çekin (2015) “İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Profesyonelliği Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında, imam hatip liselerinde çalışan meslek dersi öğretmenlerinin profesyonelliklerine yönelik düşüncelerini profesyonelleşme durumları ile bu profesyonelleşmeyi etkileyen ana kategoriler altında incelemiştir. Araştırma

sonuçlarına göre, imam-hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun profesyonel yeterliliğe sahip olduklarını düşündüğü, okul yönetimi, öğretmenin kişiliği ve eğitim politikalarının mesleki profesyonellik üzerinde başta gelen önemli etkenler olduğu, meslek yaşamı ile maaş ve ücretlerin mesleki profesyonellik üzerinde çok etkisinin olmadığı ortaya konulmuştur.

Uzun, Paliç ve Akdeniz (2013) “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Profesyonel Öğretmenliğe İlişkin Algıları” isimli çalışmalarında, öğretmenlerin çoğunun kendilerini profesyonel bir öğretmen olarak algılamadıkları ve profesyonelliğin zamanla oluşabileceği şeklinde bir düşüncüyü benimsedikleri; yine öğretmenlerin önemli bir kısmının hizmet içi eğitim fırsatlarının yetersiz olmasını profesyonel öğretmen olma yolunda bir dezavantaj olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda, özellikle öğretmen yetiştirme programlarında günümüzde herkes tarafından kabul edilen fen ve teknoloji derslerinin vazgeçilmez öğelerine (laboratuvar vb.) yönelik öğretmen yeterliliklerinin kazandırılmasını ve öneminin kavratılmasını sağlayacak düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Koşar (2015) “Öğretmen Profesyonelizminin Yordayıcıları Olarak Okul Müdürüne Güven ve Öz Yeterlik” isimli çalışmasında, ilköğretim kurumu (ilkokul ve ortaokul) öğretmenlerinin öğretmen profesyonelizmi, okul müdürüne güven ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. 279 öğretmenin katıldığı çalışmada; öğretmen özyeterliliğinin ve öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeylerinin öğretmen profesyonelizmiyle pozitif yönde ve anlamlı ilişki içinde olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeylerinin ve öz yeterlik algılarının profesyonelizm algılarını yordayan önemli değişkenler olduğu araştırma bulguları arasında dikkat çekmektedir.

Cansoy ve Parlar (2016) “Öğretmen Profesyonelizminin Okul Gelişimi ile Olan İlişkisinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin mesleki profesyonellik algıları ve okul gelişimine dair algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni okul gelişimine dair algıları ve bağımsız değişkeni ise öğretmenlerin mesleki profesyonellik özelliklerinden kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı ve duygusal emek algılarına ait boyutlardır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen profesyonelizminin okul gelişimine ilişkin algıları anlamlı şekilde yordadığı ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin orta düzeyin üstünde profesyonellik özelliklerine sahip olduğu görülmüş ve profesyonellik özelliklerinin duygusal emek

boyutunda yoğunlaştığı bildirilmiştir. Çalışmada, öğretmen profesyonelizminin okul gelişimine dair algının %19.4'lük bir açıklama gücüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Karaca (2015) “İlk ve Ortaokullarda Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğine Etkisi” adlı çalışmasında, nicel ve nitel yöntem kullanmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyi ve profesyonelliklerine ilişkin algılarının “yüksek” düzeyde olduğu, okulların bürokratikleşme düzeyinin profesyonelliğinin tüm alt boyutlarını anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Nitel sonuçlara göre ise yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler, profesyonelliğin mesleki gelişim, meslektaş ilişkileri ve özerklik süreçlerinde meslektaşları ile paylaşımı ve onların desteğini önemserken, düşük bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler daha bireysel davrandıkları ve mesleki bağlılıkları daha düşük düzeyde olduğu ortaya konulmuştur.

Bayhan (2011) “Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi” isimli doktora tezi çalışmasında, mesleki profesyonellik olgusu ve bunun öğretmenlik mesleği açısından nasıl algılandığını derinlemesine incelenmiştir. Araştırma okul yöneticileri ve öğretmenlerinden, nicel ve nitel yöntemler kullanılarak, ölçek-anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşmenin Türkiye’de yetersiz kaldığı ortaya konulmuştur. Araştırma öğretmenlerin mesleki ve bireysel profesyonellik algılarının yüksek olduğunu gösterse de bu yüksek düzeyin özellikle sınıf ve öğrenciye yaklaşım alanlarında sınırlı kaldığı saptanmıştır. Ayrıca mesleki profesyonellikte yer alan sorumluluk ve özerkliğin, bireysel profesyonelliği etkilediği ve aynı zamanda özerkliğin öğretmen etkililiğinde önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Araştırma ayrıca öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen faktörlerin şöyle sıralamaktadır; öğretmenin kendisi, okul yöneticisi, yasa/yönetmelikler, öğretmen eğitimi, deneyim, ekonomik ve toplumsal statü ve meslektaşlar. Profesyonelliğin gelişimi için ise deneyim, eğitim, okulun yapısı, çevre ve meslektaşların etkisinin gerekli olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri, profesyonel gelişim faaliyetleri, teknoloji kullanımı, öğretmenlerin başarı ve gelişimlerine dayalı kariyer basamaklarının oluşturulması gibi faktörlerin ise profesyonelliğe katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Altinkurt ve Yılmaz (2014) “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile İş Doyumları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmalarında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 363 öğretmen üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre

öğretmenler orta düzeyde bir profesyonellik algısına sahiptirler. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, kuruma katkı boyutundaki görüşleri cinsiyete ve görev yapılan okul türüne; duygusal emek boyutundaki görüşleri görev yapılan okul türüne; kişisel gelişim boyutundaki görüşleri görev yapılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin hiçbir boyuttaki görüşü kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Yılmaz ve Altinkurt (2014) “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” başlıklı çalışmalarında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 251 öğretmen üzerinde araştırma yaparak Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğini geliştirmiştir. Geliştirilen ölçeğin kamu okullarında öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini belirlemede kullanılabilir, geçerli, güvenilir ve psikometrik nitelikleri yeterli bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Hoşgörür (2017) araştırmasında öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 530 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” ve “Saygınlığını Yitirme Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri yüksek, saygınlıklarını yitirme kaygıları ise orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenine göre farklılık göstermiştir. Saygınlığını yitirme kaygıları, okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmış fakat cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermemiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili boyutların tümü, öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermiştir. Mesleki profesyonelliğin kişisel gelişim ve duygusal emek boyutlarının, öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygılarını anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin profesyonelliklerinin ele alındığı, çoğu çalışmada yüksek düzeyde olduğu, başka değişkenlerle ilişkilerine bakıldığında anlamlı farklılıklar olduğu söylenebilir.

2.3.1.2. Yurt Dışında Profesyonellik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Geist ve Hoy (2004) “Cultivating a Culture of Trust: Enabling School Structure, Teacher Professionalism, and Academic Press” başlıklı çalışmalarında Ohio’da ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 4000’den fazla öğretmen üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin profesyonel davranışları ile meslektaşlarının okula olan güvenleri arasında aynı yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda sonuçlar öğretmenlerin profesyonel davranışları ile okulların olanak sağlayan yapısı ile de aynı yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Tschannen-Moran (2009) “Fostering Teacher Professionalism in Schools; The Role of Leadership Orientation and Trust” başlıklı çalışmasında Atlantik’teki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 1178 öğretmen üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin müdürlerin okullardaki mesleki uyumları, müdürlerin okula olan güvenleri ve meslektaşlarının okula olan güvenleri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tukonic ve Harwood (2015) “The Glass Ceiling Effect: Mediating Influences on Early Years Educators’ Sense of Professionalism” başlıklı çalışmalarında Ontario’da (Kanada) okul öncesi ve ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 37 öğretmen ve eğitimci üzerinde nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullandıkları bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini oldukça profesyonel olarak görmektedirler. Aynı zamanda, elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin profesyonellikleri mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

2.3.2. Özyeterlik İnancı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Öğretmenlerin özyeterlik inançları ile ilgili olarak yapılan literatür taraması sonucunda, konunun ülkemizde önemli bir yeri olduğu özellikle son zamanlarda yapılan araştırmaların artmaya başladığı görülmektedir.

2.3.2.1. Yurt içinde özyeterlik inancına ilişkin yapılan araştırmalar

Korkut ve Babaoğlu (2012) "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı" adlı çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet, hizmet yılı ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadırlar. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının cinsiyet ve okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre farklılık göstermekle birlikte, hizmet yıllarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre erkek sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İl merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ilçe ve köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda ilçelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010) "Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma" adlı araştırmalarında öğretmen adaylarının özyeterlik ve epistemolojik inançlarını; cinsiyet, mezun olunan lise türü, branş ve bölüm gibi değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerine devam etmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inancının güçlü olduğu belirlenmiştir.

Aylar ve Aksin'in (2011) "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik İnancı Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Amasya örneği)" başlıklı araştırmalarında sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretime ve problem çözmeye yönelik özyeterlik inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal bilgiler öğretime yönelik özyeterlik inanç düzeylerini; sınıf düzeyi, ortaöğretim mezuniyet türü ve cinsiyet değişkenlerine göre araştırılmıştır. Araştırmaya 2006–2007 eğitim yılı güz

döneminde Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören 170 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve ortaöğretim mezuniyet türü değişkenlerine göre problem çözme ve sosyal bilgiler öğretimi özyeterlik inanç düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Cömert, Demirtaş ve Özer'in (2011) "Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları" adlı çalışmalarına 380 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının özyeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine farklılaşırken, öğretmenliğe yönelik tutum puanları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı etkisi olmadığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile mesleğe ilişkin tutumları arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir korelasyon tespit edilmiştir.

Tarkın ve Uzuntiryaki'nin (2012) "Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Kanonik Korelasyon Analizi ile İncelenmesi" adlı çalışmalarına son sınıfta öğrenim gören 315 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciyi derse katmaya ve öğretim yöntemlerini kullanmaya dair yüksek özyeterliğe sahip öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini daha çok sevdiği bulunmuştur.

Oğuz'un (2012) "Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Akademik Öz Yeterlik İnançları" adlı çalışmasına 148 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma, akademik öz yeterlik inançlarını ortaya koymak ve bu inançların bazı değişkenlere göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik inanç puanları yaşa ve öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik özyeterlik inançları, alt sınıflarda (1.,2.,3.) öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik özyeterlik inançlarından daha yüksek düzeydedir.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi" adlı çalışmasına 491 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; öğrenim türlerine göre ele alındığında ise fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inancının farklılaşmadığı, sonuç beklentilerinin farklılaştığı

görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin üniversitelerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Gündüz ve Kumcağız (2018) güzel sanatlar (resim - müzik) eğitimi alan öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını çeşitli değişkenlere göre ortaya koymak amacıyla yapılan çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının “çok yeterli” olduğu, adayların özyeterlik inançlarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve bölüme göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Gökyer ve Cirit (2018) çalışmalarının sonucunda, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri, sınıf yönetimine yönelik özyeterlik alt boyutunda, öğrenci katılımına yönelik özyeterlik alt boyutunda ve ölçeğin tamamında oldukça yeterli düzeyinde iken, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik alt boyutunda ise aynı düzeyde olmasına rağmen daha yüksektir. Cinsiyet, eğitim düzeyi ve öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yeri değişkenlerine göre, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Aytaç (2018) öğretmenlerin özyeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin özyeterlik algıları “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, buna karşın branş, görev yapılan yerleşim birimi ve mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkarılmıştır. Buna göre şehir merkezinde görev alan öğretmenlerin özyeterlik algıları, kırsalda görev alan öğretmenlerin özyeterlik algılarına göre daha yüksektir. Temel eğitim alanı (okul öncesi ve sınıf) öğretmenlerinin özyeterlik algıları, branş öğretmenlerinin özyeterlik algılarına göre daha yüksektir. Son olarak, öğretmenlerin özyeterlik algıları, mesleki kıdem arttıkça yükselmektedir.

Öztürk ve Yıldızbaş (2019) tarafından yapılan öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve mesleki tükenmişlik algıları ile bu algılar arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının “yüksek”, mesleki tükenmişliklerinin ise “düşük” düzeyde olduğu; öz yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlikleri arasında negatif yönde anlamlı ve “düşük” düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Akkoyunlu ve Kurbanoglu'nun (2004), “Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma” adlı çalışmasında, araştırmacılar tarafından 7’li likert tipi 40 maddelik bilgi okuryazarlığı öz yeterlik ölçeği geliştirilerek, ilk ve ortaöğretim düzeylerindeki toplam 374 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda,

öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancının düşük olduğu ve yaş ilerledikçe bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancının düştüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, ilk ve ortaöğretim kademesinde bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin, bilgisayar öğretmenleri olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada, ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin ilköğretim kademesindeki öğretmenlere göre daha yüksek bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancına sahip oldukları belirlenmiştir.

Özçallı (2007), “Öz yeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği açısından hizmetiçi eğitim programının İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimi üzerindeki olası etkileri” isimli yüksek lisans tezinin amacı; bir hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin özyeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinlikleri üzerindeki etkisini incelemektir. Yapılan araştırma sonucunda, öz yeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği arasında bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Hizmet içi eğitim programının özyeterlik inancı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu görmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerinde, öğretmenlerin günce yazmalarının, hem yansıtıcı düşünce yetkinliğini geliştirmelerine hem de teori ve pratik arasında bir bağ kurmalarına yardım ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gençtürk (2008), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde; Zonguldak il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ereğli ilçe merkezinde, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 705 öğretmene Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy’un (2001) geliştirdiği “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”nin uzun formu ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği”nin kısa formu kullanılmış, araştırma sonunda öğretmenlerin iş doyumlarının doyumlu düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin iş doyumlarında cinsiyet (işsel iş doyumunu hariç), mezun oldukları okul ve lisansüstü eğitim alma durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmazken; kıdem (dışsal iş doyumunu hariç), branş (dışsal iş doyumunu hariç) ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar olduğu gözlemiştir. Araştırmada aralarındaki ilişki düşük de olsa öğretmenlerin özyeterlik algıları arttığı sürece işlerinden aldıkları doyumun da arttığı ya da özyeterlik algıları azaldığı sürece işlerinden aldıkları doyumun da azaldığı ortaya çıkmıştır.

Türk (2008), yaptığı çalışmanın amacı ilköğretim sınıf öğretmenlerinin özyeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin okulda çalışılan yıla göre farklılıklar gösterirken; cinsiyet, yaş, medeni

durum, okutulan sınıf, kıdem ve mezun olunan okula göre bir farklılık göstermediği görülmüştür. Mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa, okulda çalışılan yıla, mezun olunan okula ve okutulan sınıfa göre farklılıklar göstermesine rağmen İlköğretim sınıf öğretmenlerinin medeni durumuna göre önemli bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Umaz (2010), Diyarbakır'daki ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlik düzeyi ve yaşadıkları iletişim sorunlarını 2009-2010 öğretim yılında, görev yapan 300 öğretmen aracılığıyla incelemiştir. Araştırmanın sonuçları; Diyarbakır ilinde görev yapan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran etkili özyeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Program geliştirme boyutunda ise erkek öğretmenlerin özyeterlik algıları kadın öğretmenlere nazaran yüksek bulunmuştur. Sınıf yönetimi algısı düzeyinde ise akademik kariyeri yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik algıları daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada katılımcıların öğretmenlerin yaşanan iletişim sorunları incelendiğinde sorunların başında; öğretmenlerin görevleri dışındaki işlerde çalıştırılması ve öğretmenlerin izin ve sevk taleplerine olumlu cevap verilmemesi olarak görülmüştür. Öğretmenlerin, sınıf içi öğretimden başka, okulda kurulması gereken ve sorumluluk gerektiren komisyon çalışmalarında görev almak istememeleri ve öğretmenlerin değişim ve gelişime açık olmamaları ise önemsiz olan sorunlardır. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin sorunlarının yüksek olanlara göre daha fazla olduğu da çıkarılan sonuçlar arasındadır.

Benzer (2011), "İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi" adlı yüksek lisans çalışmasını 2009 – 2010 eğitim öğretim yılında Konya İli merkez ilçeleri olan Karatay, Meram ve Selçuklu" da bulunan toplam 243 ilköğretim okulunda görev yapan 741 öğretmene ölçek uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarında cinsiyet, bitirdikleri öğrenim kademesi, mezun oldukları okul türü, girdikleri sınıflardaki öğrenci mevcudu, haftada girdikleri ders saati ve ceza alıp almama durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmazken; medeni durum, yaş, branş (öğretim stratejilerinde özyeterlik ve sınıf yönetiminde özyeterlik hariç), kıdem (öğrencilerle iletişimde özyeterlik hariç), buldukları okuldaki görev süreleri, görev yaptıkları okul türü, katıldıkları hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, aldıkları ödül sayısı, yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranı, ayda okudukları mesleki yayın

ve kitap sayısı (sınıf yönetiminde özyeterlik hariç) ve yıl boyunca okullarında yapılan etkinliklerin sayısı bakımından anlamlı farklılıkların olduğu gözlenmiştir.

2.3.2.2. *Yurt dışında özyeterlik inancına ilişkin yapılan araştırmalar*

Aurah ve McConnell (2014) öğretmen özyeterliği algısına yönelik yapılan araştırmalarda genel öğretim özyeterliği düşük olan öğretmenlerin öğrenci başarısızlığının öğretmenenden ziyade öğrenciye bağlı olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir.

Chestnut ve Burley (2015) öğretmenlerin yetiştirilme sürecine dikkat çekerek öğretmen olma hedefi ile yüksek bir özyeterlik inancına sahip bir öğretmenin geleneksel ve alternatif hazırlık programlarıyla kendini mesleğine hazırlayacağını ve mesleğinde daha başarılı olacağını ifade etmiştir.

Öğretmen özyeterlik algısını öğrenciler açısından değerlendiren Miller ve diğerleri (2017) yüksek özyeterlik algısına sahip öğretmenlerin öğrencileri tarafından yetenekli ve daha saygı duyulur olabileceklerine dikkat çekmiştir. Araştırmacılar öğretmen özyeterliği ile öğretmen davranışları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu, ayrıca öğretmenlerin öğrencilerini nasıl algıladıkları ile dolaylı bir ilişki olduğunu vurgulamıştır.

Raudenbush, S. W. , Rowan, B. , ve Cheong, Y. F. (1992) başarılı öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yüksek özyeterlik algısına sahip olduklarını ve öğretmenlerin bu algının öğrenci katılımının ve motivasyonunun yüksek olmasından dolayı kaynaklandığını dile getirdiklerini ifade etmiştir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2009), öğretmen özyeterliğini, (i) öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, (ii) öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ve (iii) sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik olmak üzere üç boyutlu tasarlamışlardır. Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik boyutu, öğretmenlerin öğrencileri okul düzeyindeki etkinliklere aktif dahil edip, başarabileceklerine dair inanç oluşturabilmeye yönelik algılarıyla ilgilidir. Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik boyutu, öğretmenlerin sınıf içinde ortaya çıkan bir takım istenmeyen davranışları kontrol edebilmeye yönelik algılarını ortaya koymaktadır. Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik boyutu ise, öğrenci başarısı, bilgi ve becerisinin değerlendirilmesi ile gerekli strateji ve tekniklerin geliştirilmesi ile ilgilidir (Bümen, Özaydın, 2013).

Lorsback ve Jinks (1998), “Self-efficacy Theory and Learning Environments Research” adlı çalışmasında, öğrenme çevresinin düzenlenmesi ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada, öğretmenlerin öz yeterliklerinin öğretime bakış açılarını, öğretime bakış açılarının da öğretim çevresini etkilediği görüşü üzerinde durulmuştur. Çalışma da öğretmenlerin seçtikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğretim çevresinin olumlu ya da olumsuz olarak belirlediğini ve yöntem seçiminde öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin, sınıf içi etkinlikleri planlamada zamanı daha iyi kullandıklarını, sınıfta güdülenmesi zor olan öğrencilerin güdülenmesinde ve öğretim hedeflerini belirlemede ve çevresini düzenlemede daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

Kenneth ve William’ın (1999) yaptıkları bu araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin bilimsel kavramları öğrenmede gösterdikleri tutum ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu araştırmada, 619 ilköğretim öğretmenine, araştırmacıların uygulama sırasında geliştirdikleri “Bilimsel Kavramları Öğrenmede Öz yeterlik İnançları” ve “Yaygın Bilimsel Kavramlar” ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında, yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin bilim derslerine yönelik daha olumlu bir tutum içinde oldukları ve bilimsel kavramları öğrenmeyi daha çok sevdikleri görülmüştür.

Chacon (2005) “Venezuela’ da İlköğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları” adlı çalışmasıyla, İngilizce öğretmenlerinin öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimindeki yeterliklerini; İngilizce okuma-dinleme-konuşma-okumadaki yeterlik seviyelerini, kültürel bilgiyi, kullandıkları pedagojik stratejileri incelemiştir. Öğretmenlerin yeterliklerini ölçmek için Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) değiştirilmiş versiyonunu kullanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin eğitimsel stratejilerdeki yeterliklerinin sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimdeki yeterliklerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna rağmen öğretmen yeterlikleri ile sınıfta kullandıkları metotlar arasında ve öğretmenlerin tecrübeleri ile öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimindeki yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yukarıdaki araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin özyeterlik inançlarının ele alındığı, çoğu araştırmada özyeterlik inancının yüksek düzeyde olduğu farklı değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda da anlamlı farklılıklar olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin elde edilmesi ve çözümlenmesi konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inançları ile profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlandığından bu araştırma ilişkiyel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkiyel tarama modeliyle iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişim varlığı ve/veya derecesini belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2003).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim yılında, Aydın ili ortaöğretim okullarında görev yapan 4171 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tamamına ulaşabilme olanağının olmaması ve zaman sınırlılığı nedeniyle örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyi için 351 olarak hesaplanmıştır. Uygulama örnekleminin belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Her okul türü bir küme olarak alınarak evrendeki oranında örnekleme yansıtılmıştır. Olası eksik ve yanlış doldurmaları karşı örneklem sayısının üzerine çıkılarak toplam 422 öğretmenden veri toplanmıştır. Uygulanan ölçeklerin incelenmesi sonucunda 10 ölçeğin verilerinde eksiklik olduğu ve 9 ölçeğin özensiz doldurulduğu belirlenmiştir. Bu ölçekler çıkarıldıktan sonra kullanılabilir durumda olan 403 ölçekten sağlanan veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Örnekleme Bilgileri

Demografik özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	194	48.1
	Erkek	209	51.9
Mezuniyet	Lisans	354	87.8
	Lisansüstü	49	12.2
Okul türü	Akademik liseler	257	63.8
	Mesleki ve teknik liseler	146	36.2
Hizmet süresi	1-10 yıl arası	75	18.6
	11-20 yıl arası	229	56.8
	21 yıl üzeri	99	24.6
	Toplam	403	

3.3. Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmanın verileri, 2018-2019 Bahar yarıyılında Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilmiş olan ‘Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği’ ve Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilmiş olan ‘Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği’nin örnekleme uygulanmasıyla elde edilmiştir. Ölçek, Aydın ilindeki ortaöğretim okullarında veri toplama araçlarının kullanılması için gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması 30 gün sürmüştür. Ölçek okullarda bulunan öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretmen sayısı az olan okullara ölçek bırakılmış ve okullardan daha sonra toplanmıştır. Ulaşılamayan öğretmenlere daha sonra araştırmacı tarafından tekrar iletişim kurularak, anketlerin doldurulması sağlanmıştır. Öğretmen kadrosu 25’in üzerinde olan okullara araştırmacı tarafından birimlere uygulamaya gidilmeden önce okul müdürleriyle görüşülmüş ve ölçekler öğretmenlere bireysel olarak uygulanmıştır.

Veri toplamada kullanılan ölçeklerin özellikleri aşağıda açıklanmıştır:

Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

Ölçek Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilmiş ve öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Ölçek Likert tipi 27 maddeden ve Akademik Öz yeterlik, Mesleki Öz yeterlik, Sosyal Öz yeterlik ve Entelektüel Öz yeterlik alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile belirlenmiştir. AFA sonucunda dört faktör altında toplanan 27 maddelik yapısına Doğrulayıcı Faktör Analizi DFA uygulanmıştır. DFA ile hesaplanan uyum iyiliği değerleri şöyledir: $\chi^2/sd = 2.12$, GFI = .85, AGFI = .82, RMSEA = .06, RMR = .03, SRMR = .06, CFI = .97, NFI = .95, NNFI = .97. Elde edilen uyum indeksleri modelin geçerli bir model olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin 1,2,3,4,5 maddeleri akademik özyeterlik, 6,7,8,9,10,11,12 maddeleri mesleki özyeterlik, 13,14,15,16,17,18,19,20 maddeleri sosyal özyeterlik, 21,22,23,24,25,26,27 maddeleri entelektüel özyeterlik alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin Akademik Özyeterlik faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerleri .47 ile .82, madde toplam korelasyonları .39 ile .54; Mesleki Özyeterlik faktöründe faktör yük değerleri .58 ile .72, madde toplam korelasyonları .56 ile .64; Sosyal Özyeterlik faktöründe faktör yük değerleri .54 ile .77, madde toplam korelasyonları .45 ile .66; Entelektüel Özyeterlik faktöründe faktör yük değerleri .52 ile .78, madde toplam korelasyonları .42 ile .61 arasında değişmektedir. Akademik Özyeterlik faktörünün tek başına açıkladığı varyans %9.79, Mesleki Özyeterlik faktörünün %14.43 Sosyal Özyeterlik faktörünün %16.87 ve Entelektüel Özyeterlik faktörünün %15.83'tür. Dört faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı ise %56.93'tür.

Ölçeğin güvenilirliği Faktörlerin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılar hesaplanarak belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanarak ölçeğin güvenilirliği gözden geçirilmiştir. Aşağıdaki tabloda her iki çalışmada hesaplanan katsayılar yer almaktadır

Tablo 2

Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları

Alt boyutlar	Özgün araştırma iç tutarlık katsayıları	Bu çalışmaya ait iç tutarlık katsayıları
Akademik Özyeterlik	.75	.89
Mesleki Özyeterlik	.86	.93
Sosyal Özyeterlik	.88	.94
Entellektüel Özyeterlik	.87	.93
Genel Özyeterlik	.93	.97

Bu sonuçlar çerçevesinde özyeterlik inancı ölçeğinin yeterince güvenilir olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilmiş olan ölçek öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucuna göre ölçek dört alt boyuttan (Kişisel Gelişim, Kuruma Katkı, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek) oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, χ^2/sd oranı 2.66 olarak bulunmuştur. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği indeksleri şöyledir: GFI= 0.82, AGFI= 0.78, RMSEA= 0.08, RMR= 0.05, SRMR= 0.08, CFI = 0.80, NFI= 0.72, NNFI= 0.77, PGFI= 0.67. Ölçek 5'li likert şeklinde 24 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin Kişisel Gelişim faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.58 ile 0.83, madde-toplam korelasyonları 0.42 ile 0.70; Mesleki Duyarlılık faktöründe faktör yük değerleri 0.40 ile 0.70, madde-toplam korelasyonları 0.35 ile 0.56; Kuruma Katkı faktöründe maddelerin faktör yük değerleri 0.51 ile 0.78, madde-toplam korelasyonları 0.35 ile 0.73; Duygusal Emek faktöründe faktör yük değerleri 0.43 ile 0.84, madde-toplam korelasyonları 0.44 ile 0.68 arasında değişmektedir.

Kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı ve duygusal emek olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. 1,2,3,4,5 maddeleri kişisel gelişim, 6,7,8,9,10 maddeleri mesleki duyarlılık, 11,12,13,14,15,16,17,18 maddeleri kuruma katkı, 19,20,21,22,23,24

maddeleri duygusal emek alt boyutunu oluşturmaktadır. Söz konusu dört faktörlü yapı, toplam varyansın % 52.22'sini açıklamaktadır. Kişisel Gelişim faktörünün tek başına açıkladığı varyans % 16.79, Mesleki Duyarlılık faktörünün % 12.39, Kuruma Katkı faktörünün % 12.81 ve Duygusal Emek faktörünün % 10.23'tür. Dört faktörünün birlikte açıkladığı varyans oranı % 52.22'dir.

Ölçeğin güvenilirliği Faktörlerin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılar hesaplanarak belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanarak ölçeğin güvenilirliği gözden geçirilmiştir. Aşağıdaki tabloda her iki çalışmada hesaplanan katsayılar yer almaktadır (Tablo 3).

Tablo 3

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları

Alt boyutlar	Özgün araştırma iç tutarlık katsayıları	Bu çalışmaya ait iç tutarlık katsayıları
Kişisel Gelişim	.79	.68
Mesleki Duyarlılık	.74	.80
Kuruma Katkı	.86	.89
Duygusal Emek	.80	.94
Genel	.90	.94

Bu sonuçlar çerçevesinde Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin yeterince güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi, araştırmanın alt problemleri ve verilerin özelliklerine göre aşağıdaki teknikleri kullanarak yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler, parametrik fark testleri (bağımsız gruplar için t testi, F testi) kullanılmıştır. Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının profesyonelliklerini anlamlı bir düzeyde yordayıp yordamadığı çoklu regrasyon analizi ile belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Ulaşılan sonuçlar tablolara dönüştürülerek ayrıntılı olarak verilmiştir. Analizlere ilişkin ayrıntılar aşağıda yer almaktadır.

Verilerin analizinden önce verilerin normallik koşullarını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Kişisel gelişim alt boyutu ortalaması 3.51 (çarpıklık: -0.198; basıklık: 0.063), mesleki duyarlılık alt boyutu ortalaması 3.88 (çarpıklık: -0.991; basıklık: 1.505), kuruma katkı alt boyutu ortalaması 3.92 (çarpıklık: -1.133; basıklık: 1.139), duygusal emek alt boyutu ortalaması 4.28 (çarpıklık: -1.718; basıklık: 1.458), mesleki profesyonelliği ölçeği genel ortalaması 3.92 (çarpıklık: -1.387; basıklık: 1.819) olarak hesaplanmıştır. Akademik özyeterlik alt boyutu ortalaması 4.03 (çarpıklık: -1.142; basıklık: 1.78), mesleki özyeterlik alt boyutu ortalaması 4.19 (çarpıklık: -1.6; basıklık: 1.52), sosyal özyeterlik alt boyutu ortalaması 4.12 (çarpıklık: -1.232; basıklık: 1.927), entelektüel özyeterlik alt boyutu ortalaması 3.84 (çarpıklık: -0.755; basıklık: 1.12), özyeterlik inancı ölçeği genel ortalaması 4.05 (çarpıklık: -1.5; basıklık: 1.308) olarak hesaplanmıştır. Normalliği test edilecek verilerin basıklık ve çarpıklık katsayına bakılmış bu değerlerin de +2 ile -2 arasında olduğu görülmüştür. Veriler normallik koşullarını sağladığı için parametrik testler kullanılmıştır.

Özyeterlilik inancı ve mesleki profesyonelliğe ilişkin görüşlerin cinsiyet, mezuniyet, okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için t-testi; hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığını test etmek amacıyla Durbin-Watson testi yapılmıştır. Test sonucunda hesaplanan DW (1.821) değerinin 1.5-2.5 aralığında olması değişkenler arasında otokorelasyon bulunmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının profesyonellik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişken sayesinde bağımlı değişkenin tahmin edilmesini sağlamaktadır. Çoklu regresyon analizinde yordayıcı değişkenler tarafından yordanan değişkende açıklanan toplam varyans yorumlanabilir, açıklanan varyansın istatistiksel anlamlılığı belirlenebilir (Büyüköztürk, 2014).

Ulaşılan sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde yorumlanarak tartışılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerindeki sıra izlenerek verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Özyeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı öğretmenlerin özyeterlik inançlarının düzeyini belirlemeye yöneliktir. Bu çerçevede ulaşılan bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik inançlarının düzeyine ilişkin görüşlerine ait standart sapma ve aritmetik ortalamalar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Özyeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Görüşleri (n=403)

Alt boyutlar		\bar{X}	S
Akademik özyeterlik	1. Branşıyla ilgili yeterli bilgi birikimine sahibim	4.15	0.93
	2. Branşıyla ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilirim	4.19	0.88
	3. Branşıyla ilgili gelişmeleri takip edebilirim	4.01	0.94
	4. Branşıma ilişkin bilgilerimle meslektaşlarımla güvenini	4.19	0.90
	5. Branşıyla ilgili konularda hizmet içi eğitimler verebilirim	3.64	1.02
Akademik özyeterlik		4.03	0.78
Mesleki özyeterlik	6. Sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarını yönetebilirim	4.13	0.9
	7. Öğrencilerin bir arada uyum içerisinde çalışmasını sağlayabilirim	4.19	0.89
	8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini sağlayabilirim	4.17	0.9
	9. Derslerimde zamanı etkin bir şekilde kullanabilirim	4.27	0.87
	10. Akademik başarısı düşük öğrencilere uygun öğretim ortamları	4.11	0.85
	11. Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebilirim	4.23	0.85
	12. Öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini	4.26	0.85
Mesleki özyeterlik		4.19	0.74
Sosyal özyeterlik	13. Velilerle iyi iletişim kurabilirim	4.24	0.92
	14. Hiç tanımadığım biriyle bile rahatlıkla iletişim kurabilirim	4.13	0.91
	15. Grup içinde düşüncelerimi rahatlıkla açıklayabilirim	4.12	0.89
	16. Meslektaşlarımla iyi bir iletişim kurabilirim	4.21	0.89
	17. Yeni bir gruba rahatlıkla dâhil olabilirim	4.08	0.93
	18. Grupla yapılacak bir etkinliğe çekinmeden katılabilirim	4.07	0.97
	19. Gereksinim duyduğumda başkalarından rahatlıkla yardım	4.04	0.94
	20. Değişime kolaylıkla uyum sağlayabilirim	4.11	0.93
Sosyal özyeterlik		4.12	0.78
Entelektüel özyeterlik	21. Edebiyata ilişkin bilgi birikimine güvenirim	3.75	1.02
	22. Eğitim politikalarını farklı disiplinler temelinde	3.81	0.93
	23. Toplumsal sorunlar hakkında çözüm önerileri geliştirebilirim	3.89	0.92
	24. Eğitim felsefelerinden yararlanarak eğitim sistemini	3.79	0.95
	25. Eğitim sistemindeki güncel gelişmeleri yorumlayabilirim	3.88	0.93
	26. Yaşadığım toplumu sosyolojik açıdan değerlendirebilirim	3.90	0.91
	27. Güncel konuları bilimsel bir perspektiften değerlendirebilirim	3.86	0.94
Entelektüel özyeterlik		3.84	0.79
Genel Özyeterlik		4.05	0.68

Tablo 4’de öğretmenlerin genel özyeterlik inancı yansıtan en alt satıra bakıldığında, öğretmenlerin özyeterlik inancının oldukça yüksek düzeyde ($\bar{x}= 4.05$, $S= 0.68$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin genel öz yeterlik inancına alt boyutlar bazında bakıldığında, öğretmenlerin mesleki özyeterlik boyutunun en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=4.19$, $S=0.74$). Oldukça yüksek düzeyde olmak üzere bu boyutu sırasıyla sosyal özyeterlik ($\bar{x}=4.12$, $S=0.78$) , akademik özyeterlik ($\bar{x}=4.03$, $S=0.78$) ve

entelektüel özyeterlik ($\bar{x}=3.84$, $S=0.79$) izlemektedir. Bu bulgular öğretmenlerin oldukça yüksek düzeyde özyeterlik inancına sahip olduklarını göstermektedir.

4.2. Öğretmenlerin Özyeterlik İnanç Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı öğretmenlerin özyeterlik inançlarının cinsiyet, eğitim durumu, okul türü ve hizmet süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir. Bu alt bölümde bu kapsamda yapılan karşılaştırmalara yer verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet

Tablo 5’de öğretmenlerin özyeterlik inançlarının cinsiyete göre değişip karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Özyeterlik İnanç Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (n= 403)

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	t	p
Akademik özyeterlik	K	194	4.13	.73	2.277	.023
	E	209	3.95	.81		
Mesleki özyeterlik	K	194	4.27	.67	1.907	.057
	E	209	4.13	.80		
Sosyal özyeterlik	K	194	4.20	.68	1.941	.053
	E	209	4.05	.85		
Entellektüel özyeterlik	K	194	3.85	.71	.298	.765
	E	209	3.83	.86		
Genel özyeterlik	K	194	4.11	.59	1.755	.080
	E	209	3.99	.76		

Tablo 5’de öğretmenlerin genel özyeterlik inançları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(401)}=1.755, p> .05$]. Alt boyutlar bazında bakıldığında ise sadece akademik özyeterlik boyutunun cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$t_{(401)}=2,277, p< .05$]. Kadın öğretmenlerin özyeterlik inancı

ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca kadın öğretmenlerin mesleki özyeterlik, sosyal özyeterlik ve entelektüel özyeterlik boyutu ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu durum istatistiksel açıdan farklılık gösterecek kadar yüksek değildir.

4.2.2. Eğitim Durumu

Tablo 6'da öğretmenlerin özyeterlik inançlarının eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Özyeterlik İnançlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması (n=403)

Alt boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S	t	p
Akademik özyeterlik	Lisans	354	4.00	.80	2.507	.013
	Lisansüstü	49	4.29	.53		
Mesleki özyeterlik	Lisans	354	4.17	.76	1.481	.139
	Lisansüstü	49	4.34	.56		
Sosyal özyeterlik	Lisans	354	4.10	.79	1.722	.086
	Lisansüstü	49	4.30	.65		
Entelektüel özyeterlik	Lisans	354	3.82	.80	1.267	.206
	Lisansüstü	49	3.97	.68		
Genel özyeterlik	Lisans	354	4.03	.71	1.902	.058
	Lisansüstü	49	4.23	.48		

Tablo 6'da genel özyeterlik satırına bakıldığında öğretmenlerin genel özyeterlik inançlarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülürken [$t_{(401)}=1.902$, $p>.05$], Alt boyutlar bazında ele alındığında ise öğretmenlerin akademik özyeterlik inancının lisansüstü eğitim görenler lehine eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$t_{(401)}=2.507$, $p<.05$]. Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerin ortalamaları lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Diğer boyutlara bakıldığında öğretmenlerin mesleki özyeterlik [$t_{(401)}=1.481$, $p>.05$], sosyal özyeterlik [$t_{(401)}=1.722$, $p>.05$], ve entelektüel özyeterlik [$t_{(401)}=1.267$, $p>.05$] inançlarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.2.3. Okul Türü

Tablo 7’de öğretmenlerin özyeterlik inançlarının okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Özyeterlik İnançlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması (n= 403)

Alt boyutlar	Okul türü	n	\bar{X}	S	t	p
Akademik özyeterlik	Akademik liseler	257	4.15	.60	4.088	.000
	Mesleki ve teknik liseler	146	3.83	.99		
Mesleki özyeterlik	Akademik liseler	257	4.34	.56	5.579	.000
	Mesleki ve teknik liseler	146	3.93	.92		
Sosyal özyeterlik	Akademik liseler	257	4.28	.62	5.497	.000
	Mesleki ve teknik liseler	146	3.85	.95		
Entellektüel özyeterlik	Akademik liseler	257	3.94	.67	3.283	.001
	Mesleki ve teknik liseler	146	3.67	.95		
Genel özyeterlik	Akademik liseler	257	4.18	.50	5.279	.000
	Mesleki ve teknik liseler	146	3.82	.88		

Tablo 7’de öğretmenlerin özyeterlik inançlarının hem genel olarak [$t_{(401)} = 5.279$, $p < .05$] hem de alt boyutlar bazında [akademik özyeterlik $t_{(401)} = 4,088$, $p < .05$, mesleki özyeterlik $t_{(401)} = 5.579$, $p < .05$, sosyal özyeterlik $t_{(401)} = 5.497$, $p < .05$ ve entelektüel özyeterlik $t_{(401)} = 3.283$, $p < .05$] okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Akademik liselerde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.2.4. Hizmet Süresi

Tablo 8’de öğretmenlerin özyeterlik inançlarının hizmet süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (F testi) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Özyeterlik İnançlarının Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması (n= 403)

Alt boyutlar	Hizmet süresi	n	\bar{x}	S	F	p
Akademik özyeterlik	1-10 yıl	75	4.07	.71	.337	.714
	11-20 yıl	229	4.01	.81		
	21 yıl ve üzeri	99	4.07	.75		
Mesleki özyeterlik	1-10 yıl	75	4.20	.66	.518	.596
	11-20 yıl	229	4.17	.78		
	21 yıl ve üzeri	99	4.26	.70		
Sosyal özyeterlik	1-10 yıl	75	4.19	.63	.541	.583
	11-20 yıl	229	4.09	.84		
	21 yıl ve üzeri	99	4.15	.73		
Entelektüel özyeterlik	1-10 yıl	75	3.72	.77	2.254	.106
	11-20 yıl	229	3.82	.79		
	21 yıl ve üzeri	99	3.97	.80		
Genel özyeterlik	1-10 yıl	75	4.05	.56	.602	.548
	11-20 yıl	229	4.03	.73		
	21 yıl ve üzeri	99	4.12	.67		

Tablo 8’de öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeylerinin hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(401)} = 0.602, p > .05$]. Akademik özyeterlik inancı davranışı mesleki özyeterlik boyutu, sosyal özyeterlik boyutu ve entelektüel özyeterlik boyutunda hizmet süresine göre anlamlı farklılık görülmemektedir.

4.3. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı öğretmenlerin profesyonelliklerini belirlemeye yöneliktir. Bu çerçevede ulaşılan bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerine İlişkin Görüşleri (n= 403)

Alt boyutlar		\bar{X}	S
Kişisel gelişim	1. Tatillerde bile derslerimle ilgili okumalar yaparım	3.47	1.08
	2. Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim	3.25	1.03
	3. Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) takip ederim	3.02	1.02
	4. Öğretmenlik alanım ile ilgili kitapları takip ederim	3.69	1.01
	5. Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum	4.11	1.02
Kişisel gelişim		3.51	0.77
Mesleki duyarlılık	6. Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almaktan mutlu olurum	4.22	0.92
	7. Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersi geliştirmek için kullanırım	3.94	0.99
	8. Bireysel çalışmalardan çok takım çalışmalarını tercih ederim	3.73	1.06
	9. Görev, hak ve sorumluluklarımla ilgili mevzuatı takip ederim	3.68	0.96
	10. Okulun geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanmaya çalışırım	3.85	0.91
Mesleki duyarlılık		3.88	0.72
Kuruma katkı	11. Çevrenin gelişimine katkıda bulunmaya çalışırım	3.89	0.88
	12. Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü olurum	3.71	1.02
	13. Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara aktif bir biçimde katılırım	3.82	1.04
	14. Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım	3.14	1.10
	15. Meslektaşlarımla bilgi alış verişinde bulunmak benim için önemlidir	4.09	0.97
	16. Yeni fikirlere ve değişime açık olduğumu düşünüyorum	4.26	0.88
	17. Mesleki gereksinimlerimin farkındayım	4.24	0.91
	18. Meslektaşlarımla aramda sorun olsa bile, ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm	4.23	0.95
Kuruma katkı		3.92	0.73
Duygusal emek	19. Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışırım	4.40	0.90
	20. Kişisel sorunlarım olsa bile yürüttüğüm derse en iyi şekilde hazırlanmaya çalışırım	4.32	0.93
	21. Zor zamanlar geçirsem bile, bu durumu öğrencilerime yansıtmamaya çalışırım	4.29	0.94
	22. Öğrenci velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum	4.02	0.99
	23. Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım	4.34	0.92
24. Okul yönetimiyle aramda sorun olsa bile ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm	4.30	0.93	
Duygusal emek		4.28	0.82
Genel Profesyonellik		3.92	0.67

Tablo 9'da öğretmenlerin genel profesyonellik düzeyini yansıtan en alt satıra bakıldığında, öğretmenlerin profesyonelliğinin oldukça yüksek düzeyde ($\bar{x}= 3.92$, $S= 0.67$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin profesyonellik düzeyine alt boyutlar bazında bakıldığında, öğretmenlerin profesyonellik düzeyinin duygusal emek boyutunun en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=4.28$, $S= 0.82$). Oldukça yüksek düzeyde

olmak üzere bu boyutu sırasıyla kuruma katkı ($\bar{x}=3.92$, $S= 0.73$), mesleki duyarlık ($\bar{x}=3.88$, $S= 0.73$) ve kişisel gelişim ($\bar{x}=3.51$, $S=0.82$) boyutları izlemektedir.

4.4. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt amacı öğretmenlerin profesyonellik algılarının cinsiyet, eğitim durumu, okul türü ve hizmet süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu çerçevede bulgular bu başlık altında yer almaktadır.

4.4.1. Cinsiyet

Tablo 10'da öğretmenlerin profesyonellik düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (n= 403)

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	t	p
Kişisel gelişim	K	194	3.55	.73	1.162	.246
	E	209	3.46	.81		
Mesleki duyarlılık	K	194	3.90	.70	.350	.726
	E	209	3.87	.73		
Kuruma katkı	K	194	3.98	.68	1.458	.146
	E	209	3.87	.77		
Duygusal emek	K	194	4.33	.79	1.196	.232
	E	209	4.23	.84		
Genel profesyonellik	K	194	3.96	.64	1.245	.214
	E	209	3.88	.70		

Tablo 10'a göre öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(401)}= 1.245$, $p> .05$]. Öğretmenlerin profesyonellik algıları kişisel gelişim [$t_{(401)}= 1.162$, $p> .05$], mesleki duyarlılık [$t_{(401)}= .350$, $p> .05$], kuruma katkı [$t_{(401)}= 1.458$, $p> .05$] ve duygusal emek [$t_{(401)}= 1.196$, $p> .05$] alt boyutlarında da cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.4.2. Eğitim Durumu

Tablo 11’de öğretmenlerin profesyonellik düzeylerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ile ilgili t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması (n= 403)

Alt boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S	t	p
Kişisel gelişim	Lisans	354	3.45	.76	4.384	.000
	Lisansüstü	49	3.95	.71		
Mesleki duyarlılık	Lisans	354	3.85	.72	2.537	.012
	Lisansüstü	49	4.13	.69		
Kuruma katkı	Lisans	354	3.88	.74	3.509	.001
	Lisansüstü	49	4.26	.53		
Duygusal emek	Lisans	354	4.23	.84	2.913	.004
	Lisansüstü	49	4.60	.55		
Genel	Lisans	354	3.87	.68	3.772	.000
	Lisansüstü	49	4.25	.47		

Tablo 11’e göre öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri hem genel olarak [$t_{(401)} = -3.772$, $p < .05$] hem de alt boyutlar bazında [kişisel gelişim $t_{(401)} = -4.384$, $p < .05$; mesleki duyarlılık $t_{(401)} = -2.537$, $p < .05$; kuruma katkı $t_{(401)} = -3.509$, $p < .05$ ve duygusal emek $t_{(401)} = -2.913$, $p < .05$] eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Her iki eğitim düzeyi ortalamaları arasındaki farkın lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin lehine daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.3. Okul Türü

Tablo 12’de öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması (n= 403)

Alt boyutlar	Okul türü	n	\bar{X}	S	t	p
Kişisel gelişim	Akademik liseler	257	3.62	.71	3.994	.000
	Mesleki ve teknik liseler	146	3.31	.83		
Mesleki duyarlılık	Akademik liseler	257	4.00	.61	4.398	.000
	Mesleki ve teknik liseler	146	3.68	.84		
Kuruma katkı	Akademik liseler	257	4.03	.61	4.059	.000
	Mesleki ve teknik liseler	146	3.73	.87		
Duygusal emek	Akademik liseler	257	4.47	.61	6.400	.000
	Mesleki ve teknik liseler	146	3.95	.02		
Genel profesyonellik	Akademik liseler	257	4.05	.54	5.364	.000
	Mesleki ve teknik liseler	146	3.69	.81		

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri hem genel [$t_{(401)}= 5.364, p< .05$] olarak hem de bütün alt boyutlarda [kişisel gelişim $t_{(401)}= 3.994, p< .05$, mesleki duyarlılık $t_{(401)}= 4.398, p< .05$, kuruma katkı $t_{(401)}= 4.059, p< .05$ ve duygusal emek $t_{(401)}= 6.400, p< .05$] okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Akademik liselerde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.4.4. Hizmet Süresi

Tablo 13'te öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre karşılaştırılması ile ilgili ANOVA testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerinin Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması (n=403)

Alt boyutlar	Hizmet süresi	N	\bar{X}	S	F	p
Kişisel gelişim	1-10 yıl	75	3.60	.71	1.256	.286
	11-20 yıl	229	3.46	.80		
	21 yıl ve üzeri	99	3.55	.74		
Mesleki duyarlılık	1-10 yıl	75	3.87	.66	.945	.389
	11-20 yıl	229	3.85	.77		
	21 yıl ve üzeri	99	3.97	.64		
Kuruma katkı	1-10 yıl	75	3.99	.58	.814	.444
	11-20 yıl	229	3.88	.80		
	21 yıl ve üzeri	99	3.96	.65		
Duygusal emek	1-10 yıl	75	4.43	.66	1.918	.148
	11-20 yıl	229	4.22	.90		
	21 yıl ve üzeri	99	4.29	.72		
Genel Profesyonellik	1-10 yıl	75	3.99	.54	1.221	.296
	11-20 yıl	229	3.87	.74		
	21 yıl ve üzeri	99	3.96	.59		

Tablo 13'e göre öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(401)}= 1.221$, $p> .05$]. Öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri kişisel gelişim [$F_{(401)}= 1.256$, $p> .05$], mesleki duyarlılık [$F_{(401)}= .945$, $p> .05$], kuruma katkı [$F_{(401)}= .814$, $p> .05$] ve duygusal emek [$F_{(401)}= 1,918$, $p> .05$] alt boyutlarında da hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.5. Öğretmenlerin Özyeterlik İnançlarının Öğretmen Profesyonelliği Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın son amacı, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının onların profesyonelliğini yordayıp yordamadığını belirlemeye yöneliktir. Bu amaca yönelik bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 14'de Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının, profesyonelliklerini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14

Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standard Hata	β	t	p	İkil i	Kısm i (r)	VIF
Sürekli	.74	.12	-	6.051	.000	-	-	
Akademik özyeterlik	.20	.05	.23	4.243	.000	.71	.21	3.10
Mesleki özyeterlik	.19	.06	.21	3.269	.001	.74	.16	4.33
Sosyal özyeterlik	.31	.04	.36	7.245	.000	.74	.34	2.66
Entellektüel özyeterlik	.09	.04	.10	2.290	.023	.63	.11	2.21
R= .80		R ² =.64	F _(4,398) =175.731	p= .000	DW:1,821			

Tabloya göre; öğretmenlerin özyeterlik inançları (yordayıcı değişken) ile profesyonellikleri (yordanan değişken) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri ile akademik özyeterlik ($r = .68$), mesleki özyeterlik ($r = .74$) ve sosyal özyeterlik ($r = .75$) ile arasında pozitif ve yüksek düzeyde; entellektüel özyeterlik ($r = .59$) arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığını test etmek amacıyla Durbin-Watson testi yapılmıştır. Test sonucunda DW (1.821) değeri 1.5-2.5 aralığında olduğu için değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı görülmektedir.

Özyeterlik inancı boyutlarının tümü birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algıları ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .80$, $R^2 = .64$, $p < .01$). Bu boyutların tümü birlikte, öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarındaki varyansın %64'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin

algıları üzerindeki görelî önem sırası; sosyal özyeterlik, akademik özyeterlik, mesleki özyeterlik ve entellektüel özyeterlik şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına yönelik t testi sonuçları incelendiğinde, sosyal özyeterlik, akademik özyeterlik, mesleki özyeterlik ve entellektüel özyeterliğin, öğretmenlerin profesyonelliği üzerinde önemli (anlamlı) yordayıcıları olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin profesyonelliğine ilişkin regresyon eşitliği şöyledir:

$$\text{Profesyonellik} = .20 \text{ Akademik Özyeterlik} + .19 \text{ Mesleki Özyeterlik} + .31 \text{ Sosyal Özyeterlik} + .09 \text{ Entellektüel Özyeterlik}$$



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle, araştırma bulguları ilgili alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Ardından araştırma bulguları doğrultusunda geliştirilen sonuç ve önerileri sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Araştırma problemleri ile uyumlu olarak, bu bölümde öğretmenlerin özyeterlik inançları, öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri ve öğretmenlerin özyeterlik inançları ve profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiler olmak üzere üç alt başlık altında araştırma bulguları değerlendirilmiştir.

5.1.1. Öğretmenlerin Özyeterlik İnançları

Araştırmanın birinci boyutu öğretmenlerin özyeterlik inançlarının belirlenmesi ve özyeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre karşılaştırılmasını içermektedir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin hem genel olarak hem de alt boyutlar bazında oldukça yüksek düzeyde özyeterlik inancına sahip olduklarını göstermektedir. Ancak geliştirilmesi gereken eksikliğin olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar öğretmenlerin bu yeterliklerin gerektirdiği eylemleri yapabilme potansiyellerinin oldukça yüksek olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Özü itibariyle özyeterlik öğretmenlerin öğretmenlikle ilgili eylemleri yapabileceklerine ilişkin inançlarıdır. Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin bu özelliklere yeterli düzeyde sahip olduklarına

inandıkları söylenebilir. Bu sonucun öğretmenlik davranışlarına yansımalarının olumlu yönde olacağı düşünülebilir.

Çalışmaya paralel olarak, Benzer (2011) yaptığı çalışmada öğretmen özyeterlik algısının oldukça yeterli düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında yapılan çalışmanın literatürü destekler biçimde olduğu söylenebilir. Tarkın ve Uzuntiryaki'nin (2012) ise, çalışma sonuçlarında öğrenciyi derse katmaya ve öğretim yöntemlerini kullanmaya dair yüksek özyeterliğe sahip öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini daha çok sevdiği bulunmuştur. Akbaş ve Çelikkaleli (2006) araştırmaları kapsamında; güçlü bir özyeterlilik inancının zamanla ve başarılı deneyimler neticesinde geliştiğini ve bir kez oluşturulması ile birlikte de kararlı bir nitelik kazanması doğrultusunda, arada sırada yaşanan başarısızlıklardan kolay kolay etkilenmediğini belirlemişlerdir. Yapılan araştırmalar bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin özyeterlik inançları yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin mesleklerine bağlı olduklarını ve araştırma kapsamındaki yeterlik alanlarındaki işlerde kendilerinin yapabilirlik inançlarının yüksek olduğu söylenebilir. Özyeterlik inançlarının durumu ile gerçek sonuçlar arasındaki ilişkiye yapılan atıflar dikkate alındığında, araştırma örneklemindeki okullarda daha nitelikli uygulamaların olabileceği düşünülebilir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve beceri, aldıkları eğitim, öğretim yöntem ve tekniklerine, ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlikleriyle normalden fazla çaba göstererek bazı olumsuzlukları ortadan kaldıracabilecek ya da başarıyı artıracabilecek yeteneklere sahip olduklarını düşündükleri sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin genel özyeterlik inançları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulguyu Aytaç'ın (2018), Zararsız'ın (2012), Benzer'in (2011), Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009), Gençtürk'ün (2008), Turcan'ın (2011) ve Barut'un (2011), Ekici'nin (2008), Taşkın ve Hacıömeroğlu'nun (2010) çalışmaları da aynı şekilde desteklemektedir. Alt boyutlar bazında bakıldığında ise sadece akademik özyeterlik boyutunun cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Kadın öğretmenlerin özyeterlik inancı ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazındaki araştırma sonuçları, bu araştırmanın sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde; bu durumun Türk toplumunda öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği ilgi ve hoşgörü gibi özelliklerin daha

çok kadınlara atfedilmesinden kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir. Toplumdaki bu genel algının yarattığı baskı, öğretmenleri, duygularını yönetme yanında, mesleki gereksinimlerini karşılama yönünde de daha fazla çaba göstermeye yöneltmiş olabilir (Hoşgörür, 2017). Kadın öğretmenlerin mesleki özyeterlik, sosyal özyeterlik ve entelektüel özyeterlik boyutunda ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu da görülmektedir. Ancak bu durum istatistiksel açıdan farklılık gösterecek kadar yüksek değildir. Dolayısı ile kadın öğretmenler akademik yeterliklerine daha yüksek düzeyde güvenmektedirler. Korkut ve Babaoğlu'nun (2012) araştırmalarında da erkek öğretmenlerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, erkek öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek çıkmasını, toplumun erkeklere atfettiği roller ile ilişkilendirmişlerdir. Buna karşın Eberle (2011) ve Ekici (2006) araştırmalarında kadın öğretmenlerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın diğer bir sonucu ise öğretmenlerin özyeterlik inançlarının onların eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğidir. Buna karşın özyeterlik inancı alt boyutu olan akademik özyeterlik inancının lisansüstü eğitim görenler lehine eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Lisansüstü eğitimin bu boyutlarda etkili olması beklenen bir durumdur ve lisansüstü eğitiminin öğretmenlerin akademik özyeterliklerini olumlu şekilde etkilediği şeklinde değerlendirilebilir. Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerin ortalamaları lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Diğer boyutlara bakıldığında öğretmenlerin mesleki özyeterlik, sosyal özyeterlik ve entelektüel özyeterlik inançlarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Araştırma sonuçları, Gençtürk (2008) ve Say (2005)'in çalışmalarını desteklemektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucu öğretmenlerin özyeterlik inançlarının hem genel olarak hem de alt boyutlar bazında okul türüne göre anlamlı farklılık göstermesidir. Akademik liselerde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bunun önemli bir sonuç olarak değerlendirilmesi gerekir. Akademik liselerde özyeterliği daha yüksek öğretmenler çalıştığı anlaşılmaktadır. Bu durumun öğrencilerin sonuçlarına yansımaları beklenen bir durumdur. Akademik liselerin daha başarılı olması bu durumla ilişkilendirilebilir. Aynı şekilde mesleki ve teknik liselerdeki başarısızlık da bununla ilişkili olabilir ya da mesleki ve teknik liselerdeki öğrenci profilinin akademik yetersizliği öğretmenlere daha düşük

özyeterlik şeklinde yansımış olabilir. Akademik liselerde görev yapan öğretmenlerin, özyeterlik inançlarının daha yüksek çıkmasının nedenlerinden biri de akademik liselerdeki öğrencilerin derslerle daha ilgili olması ve sınava yönelik çalışmaları, öğretmenlerinin alanlarında yeterli hissetmeleri gerektiğine inanmaları gösterilebilir. Çalışmaya paralel olarak Benzer (2012), öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre toplam öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğunu, bu farkın görev yaptıkları okul türüne göre İlköğretim Okullarında ($\bar{x} = 7.17$), Genel Liselerde ($\bar{x} = 7.06$), Mesleki ve Teknik Liselerde ($\bar{x} = 6.89$) çalışan öğretmenler toplam özyeterlik alt boyutunda kendilerini oldukça yeterli hissederken, Anadolu ve Fen Liselerinde ($\bar{x} = 7.71$) çalışan öğretmenler toplam özyeterlik alt boyutunda kendilerini çok yeterli hissetmekte olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin hem genel olarak hem de alt boyutlar bazında özyeterlik inanç düzeylerinin hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalışma sürelerinin onların özyeterlik inançlarını etkilemediği anlaşılmaktadır. Halbuki öğretmenlerin deneyimleri arttıkça gerçek öğrenme-öğretme ortamları ile daha fazla karşılaştıkları için özyeterliklerinin artması beklenebilir.

İlgili alanyazına bakıldığında çalışmaya paralel olarak Korkut ve Babaoğlu (2012)'nin çalışmasında da sınıf öğretmenlerin özyeterlik inançlarının hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna karşın Turcan (2011), araştırmasında kıdemlerine göre özyeterlik algı ölçeğinin 3 alt boyutu sonuçlarında kıdemleri farklı olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hem genel özyeterlik algıları, hem de öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrencilerde etkileşim alt boyutları açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini; kıdem değişkeninin ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterliklerinde olumlu yönde katkıda bulunduğunu bildirmiştir. Aytaç (2018) öğretmenlerin özyeterlik algıları, mesleki kıdem arttıkça yükseldiğini belirtmiştir.

5.1.2. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeyleri

Araştırmanın ikinci boyutu öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin belirlenmesi ve profesyonellik düzeylerinin bazı değişkenlere göre karşılaştırılmasını içermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında öğretmenlerin profesyonelliği ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu araştırma ile benzer sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir (Altinkurt ve Ekinci, 2016; Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Cansoy ve Parlar, 2017; Çelik ve Yılmaz, 2015; Çekin, 2015 ; Hoşgörür, 2017; Hardwood ve Tukonic, 2016; Karaca, 2015; Karaca ve Başar, 2016; Nartgun, Ş. S., Ekinci, S., Tukul, H. ve Limon, İ., 2016; Yorulmaz ve diğerleri , 2015). Bununla birlikte Kılınç (2014), öğretmenlerin profesyonelliğini orta düzeyin üzerinde , Koşar (2015) orta olarak bulgulamış ve Cerit (2012) araştırmasında öğretmenlerin profesyonel davranışları sergileme düzeylerinin ortalama değerinin altında olduğunu belirtmiştir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonellik algılarının yüksek düzeyde olması olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Zira öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul görmesi için öncelikle öğretmenlerin kendi algılarını olumlu şekilde inşa etmelerinin gerekli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırma sonucu umut verici olduğu düşünülebilir. Bu durum aynı zamanda son dönemlerde toplumsal açıdan yıpranan öğretmen imajının öğretmenlerin mesleklerini profesyonelce yapmalarına engel oluşturmadığı, öğretmenin mesleğine sahip çıkarak hizmet niteliğinin kalitesini artırmayı tercih ettiği sonucunu da beraberinde getirmektedir. Bu sonuçların aksine Uzun ve diğerleri (2013) çalışmalarında, öğretmenlerin çoğunun kendilerini profesyonel bir öğretmen olarak algılamadıkları ve profesyonelliğin zamanla oluşabileceği şeklinde bir düşünceyi benimsedikleri; yine öğretmenlerin önemli bir kısmının hizmet içi eğitim fırsatlarının yetersiz olmasını profesyonel öğretmen olma yolunda bir dezavantaj olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerin oldukça yüksek düzeyde profesyonellik algısına sahip olduklarını ancak geliştirilmesi gereken eksikliğin olduğunu da ortaya koymaktadır.

Araştırmaya göre öğretmenlerin profesyonellik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Buna rağmen kısa adı PISA olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü tarafından yapılan uluslar arası sınava

göre Türkiye'nin arka sıralarda yer alması dikkat çekicidir. 2000 yılından itibaren üç yılda bir yapılan PISA araştırması, öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilme becerisini ölçmeyi hedeflemektedir. Aynı zamanda öğrencilerin eğitim hakkındaki kişisel görüşleri ile kendileri ve aileleri hakkındaki bilgilerini de değerlendirmektedir. PISA 2015 okuma becerileri alanında Türkiye sonuçlarının okul türlerine göre dağılımına bakıldığında fen liselerinin ortalama puanlar açısından ilk sırada yer aldığı, fen liselerini sosyal bilimler lisesi ve Anadolu liselerinin takip ettiği görülmektedir. Liseler arasında son sırayı çok programlı anadolu liseleri almıştır. PISA 2015 uygulamasına dâhil olan okul türlerinden fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinin benzer başarı gösterdiği dikkat çekmektedir. (MEB,2015). Pisa sınav sonuçlarına etki eden bazı unsurlar arasında ülkenin kişi başına düşen geliri, ebeveynlerin eğitim düzeyleri, sınıf ortamı, fırsat eşitliği gibi faktörler yer almaktadır. Ancak öğrencilerin hayata hazırlanmalarında ve Pisa sınavı gibi sınavlarda başarılı olmalarında öğretmen eğitiminin son derece önemli olduğu Pisa sınav sonuçlarından çıkarılabilir. Bu çerçevede öğretmen yetiştirme programlarını revize etme ve var olan öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi sağlanabilir. Ayrıca Finlandiya'da görev yapan öğretmenlerin en az yüksek lisans derecesine sahip olmaları bu ülkenin öğrencilerinin Pisa sınavlarında başarılı olmalarında büyük bir etkidir. Bu sonuçtan hareketle ülkemizde öğretmen yetiştiren alanlarla ilgili yüksek lisans programlarının yaygınlaştırılması ve lisans eğitimiyle yetinmeyip öğretmen adaylarının yüksek lisans yapmak suretiyle araştırmacı yönlerini geliştirebilmeleriyle eğitimin kalitesinin artırılması sağlanabilir (İnan ve Bekler, 2014).

Öğretmenlerin profesyonellik düzeyine alt boyutlar bazında bakıldığında, öğretmenlerin profesyonellik düzeyinin duygusal emek boyutunun en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Oldukça yüksek düzeyde olmak üzere bu boyutu sırasıyla kuruma katkı, mesleki duyarlık ve kişisel gelişim boyutları izlemektedir. Benzer araştırmalarda, profesyonelliğin alt boyutlarının sergilenme düzeyi ile ilgili görece sıralaması Altinkurt ve Ekinci (2016), Altinkurt ve Yılmaz (2014), Çelik ve Yılmaz (2015), Hoşgörür (2017) ve Yorulmaz ve diğerlerinin (2015) araştırma sonuçlarıyla birebir örtüşmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ölçeğinde bulunan kişisel gelişim alt boyutu, öğretmenlerin zorunlu olmadıkları halde kendilerini mesleki anlamda geliştirmek için çaba sarf etmelerini ifade etmektedir. Kişisel gelişim adına yapılan her çalışma, nihayetinde eğitimin niteliğini artırma yönündedir ve öğretmenin donanımlı hale gelmesi

bu durumun önemini daha da kavramasına yol açacaktır. Bandura (1997) öğrenme ortamını güçlendirme konusunda yeteneği olduğuna inanan öğretmenlerin, öğrencileri için en iyi deneyimi sağlayacağını ifade ederek, yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin zor öğrencileri ulaşılabilir gördüklerini, ancak düşük yeterlik algısına sahip öğretmenlerin ise öğrenci başarısızlığını öğrencilerin düşük ilgisi ile açıkladıklarını vurgulamıştır.

Kuruma katkı alt boyutunda elde edilen öğretmen görüşlerinin ışığında katılımcıların bilgi ve iletişim teknolojilerini dersi geliştirmek için kullandıkları, takım çalışmasına yatkın oldukları ve okulun çok yönlü gelişimine katkıda buldukları ifade edilebilir. Türkiye’de son dönemlerde gelişen teknolojik sistemlerin, özellikle de FATİH projesiyle akıllı tahtaların okullarda kullanılmasının yaygınlaşması ile öğretmenlerin teknolojiyi kullanması şaşırtıcı değildir. Zira yeniliğe açık olduğunu ifade eden öğretmenlerin, teknolojiye de aynı oranda uyum göstermesi gerekmektedir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yapmak konusunda nispeten çekimser oldukları söylenebilir. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi yolunda karşılaşılan engellerden birisi olarak değerlendirilebilir. Kuruma katkı alt boyutunun geneline bakıldığında “yüksek” ortalama elde edilmesine rağmen öğretmenlerin okul gelişimi çalışmalarında istenilen düzeyde çaba sarf etmedikleri görülmektedir. Örneğin okulun geliştirilmesinde çevre imkanlarının kullanılması, kişisel olanakların okulun gelişimi için işe koşulması, gelişim ekiplerinde gönüllülükle görev alınması veya okulun sosyal kültürel mesleki çalışmalarında yer alma gibi yaklaşımların görece olarak daha az sergilendiği söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin okul kültürünün bir parçası olmamaları, okulu benimseyememelerinin sonucu olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin boyutları arasında kişisel gelişim boyut ortalamasının en düşük düzeyde olması dikkat çekicidir. Oysa 21. yüzyıl öğrencilerinin; takım çalışması yapma, yüksek düzeyde düşünme ve yeni bilgi teknolojilerini etkili kullanma gibi becerilere sahip olması yönündeki baskı ve talepler, bu becerileri üretebilmek için yeni öğretme stillerine olan gereksinimi doğurmuştur (Hoşgörür, 2017). Bunun için güncel eğitim ve öğretim çalışmalarını takip etmek gerekmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin alanları ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okumaya özen gösterdikleri ancak alanları ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum vb.) takip etmek konusunda daha çekimser kaldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin kişisel

gelişimleri için yeterince çaba sarf etmemelerinin öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesini geciktirdiği söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin profesyonelliğinin hem genel hem de alt boyut bazında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çelik ve Yılmaz (2015), öğretmenlerin profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış; ancak kadın öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri, erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel gelişim ve kuruma katkı ile ilgili görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamakta olduğunu; mesleki duyarlılık ile ilgili görüşleri ise cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta olduğunu belirlemiştir. Altinkurt ve Ekinci (2016) ve Yorulmaz ve diğerleri (2015) de araştırmalarında benzer şekilde, cinsiyet değişkenine göre farkın aynı boyutlarda anlamlı olduğu ve kadınlar lehine fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular öğretmenlerin profesyonelliklerinin büyük ölçüde cinsiyetlerinden bağımsız olduğu ya da profesyonellik çabalarının benzer olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Altinkurt ve Yılmaz (2014) ise cinsiyet değişkenine göre yalnızca kuruma katkı boyutunda, erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark belirlemiştir. Ayrıca Hoşgörür ve Yorulmaz (2015) yaptıkları çalışmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, en yoğun şekilde içselleştirilmiş duygusal emek davranışlarının sergilendiği boyut olan “doğal duygular” boyutunu daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu konuda Hoşgörür (2017), bu durumun Türk toplumunda öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği şefkat, ilgi, hoşgörü gibi özelliklerin daha çok kadınlara atfedilmesinden kaynaklanmış olabileceğini, toplumdaki bu genel algının yarattığı baskı, öğretmenleri, duygularını yönetme yanında, mesleki gereksinimlerini karşılama yönünde de daha fazla çaba göstermeye yöneltmiş olabileceğini belirtmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri hem genel olarak hem de alt boyutlar bazında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Her iki eğitim düzeyi ortalamaları arasındaki farkın lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin lehine daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin lisansüstü düzeyde eğitim görmelerinin onların profesyonellikleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuç öğretmenlerin geliştirilmesinde lisansüstü eğitimin dikkate alınması gereken bir seçenek olabileceği şeklinde değerlendirilebilir. Çelik (2017) de çalışmada, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin, mesleki

profesyonellik ölçeği kişisel gelişim alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıklarını bulgulamıştır. Bayhan (2011), öğretmenlerin profesyonelliklerinin öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşsa da ortalama değerler açısından en düşük ortalamaya ön lisans mezunu öğretmenlerin sahip olduğunu belirtmiştir. Küsmüş (2018) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin profesyonelliklerinin öğrenim durumuna göre farklılaşmakta olduğunu, öğrenim durumu yüksek lisans ve lisans olan öğretmenlerin puanlarının, ön lisans olan öğretmenlerden yüksek olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri hem genel olarak hem de alt boyutlar bazında okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Akademik liselerde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuç profesyonelliği daha yüksek olan öğretmenlerin akademik eğitim veren liselerde çalıştıklarını göstermektedir. Bu durum bu okullar açısından bir avantaj oluştururken, mesleki ve teknik liseleri açısından tersi bir durum oluşturmaktadır. Bu farklılığın nedenleri araştırıldığında mesleki ve teknik liselerindeki devamsızlık olabileceği düşünülmektedir. Sönmez (2019) çalışmasında, devamsızlık konusu ile ilgili hem ulusal hem de uluslararası alanyazında yer alan makaleler, araştırma raporları ve tezler incelendiğinde devamsızlığın okul ve öğretmen kaynaklı nedenler, akademik başarı, okul terki, ailevi nedenler, bireysel nedenler, sağlık, çevresel ve ekonomik nedenler gibi pek çok konu ile ilişkili olabileceğini belirtmektedir. Altinkurt ve Ekinci (2016), çalışmalarında öğretmenlerin profesyonelliklerinin profesyonellik toplam puan ve kuruma katkı boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığını ve bulguların farkın ilköğretmenleri ile mesleki ve teknik lisesi öğretmenleri arasında, ilköğretmenleri lehine daha fazla olduğu sonucuna ulaştırmışlardır. Yorulmaz ve diğerleri (2015) araştırmalarında, profesyonellik toplam puan, kuruma katkı ve duygusal emek alt boyutlarında, ilköğretmenleri lehine anlamlı farklar göstermiştir. Bununla birlikte, Çelik ve Yılmaz (2015), Bayhan (2011) ve Çelik (2015) öğretmenlerin profesyonelliklerinin, çalıştıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaştırmışlardır.

Araştırmada öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri hem genel olarak hem de alt boyutlar bazında hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmaya paralel olarak Altinkurt ve Yılmaz (2014), Bayhan (2011) Yılmaz (2014), Çelik (2015), Çelik

(2017) ve Yorulmaz ve diğeri (2015) çalışmalarında, hizmet süresi değişkeninin, öğretmenlerin profesyonellikleri ile ilgili algılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte, hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı fark bulunan araştırmalarda, öğretmenlerin hizmet süresinin arttıkça, profesyonelliklerine dair algılarının da arttığına yönelik bir eğilim olduğu söylenebilir (Altinkurt ve Ekinci, 2016; Karaca, 2015).

5.1.3.Öğretmenlerin Özyeterlik İnançları ve Profesyonellikleri Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın son amacı, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının onların profesyonelliğini yordayıp yordamadığını belirlemeye yöneliktir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin profesyonel düzeyleri (yordanan değişken) ile öğretmenlerin özyeterlik inançları boyutlarından (yordayıcı değişken); akademik özyeterlik, mesleki özyeterlik ve sosyal özyeterlik arasında pozitif ve yüksek düzeyde; entellektüel özyeterlik arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Özyeterlik inancı boyutlarının tümü birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algıları ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Bu boyutların tümü, öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarındaki varyansın %64'ünü açıklamaktadır. Bununla birlikte sosyal özyeterlik, akademik özyeterlik, mesleki özyeterlik ve entellektüel özyeterlik boyutlarının öğretmenlerin profesyonelliği üzerinde önemli (anlamlı) yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Regresyon analizinden elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının, profesyonellikleri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeyleri arttıkça, profesyonelliklerinin de arttığı ifade edilebilir. Başka bir deyişle öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeylerinin düşmesi durumunda profesyonelliklerinin de düşeceğini söylemek mümkündür. Bu nedenle, öğretmenlerin özyeterlik inançlarını arttırmaya yönelik her girişim, profesyonellikleri üzerinde olumlu bir etki oluşturacaktır. Öğretmenlerin mesleklerini profesyonel bir yaklaşımla benimsemeleri ve bu doğrultuda tutum davranış geliştirebilmeleri için özyeterlik inançlarının da gerekliliği göz ardı edilemez. Bandura (1993, 1997), öğretmenlerin yeteneklerinin ve özyeterlik inançlarının, öğrencilerin bilişsel ve akademik yeterliklerinin gelişimini sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşumunda etkili olduğunu ifade etmektedir. Örneğin, öğretmenlerin öğretimsel

yeterliklerine olan inançları, sınıflarındaki etkinlikleri şekillendirmelerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğretmenler bu etkinlikleri gerçekleştirirken profesyonelce davranmaları önemlidir. Çünkü öğretmenlerin profesyonel tutumları, öğretim niteliğinin artırılmasında ve okul gelişiminin sağlıklı yürütülmesinde büyük öneme sahiptir (Koşar, 2015). Başka bir deyişle, hem öğretmen profesyonelliği hem de özyeterlik inancı eğitim sisteminin, okulun ve en nihayetinde gerçek hedef olan öğrencinin öğrenme dünyasını zenginleştirmek için aynı amaca yönelen kavramlardır. Bu bağlamda öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özyeterlik inancı arasında ortaya çıkan pozitif yönlü anlamlı ilişki şaşırtıcı değildir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Koşar (2015)'in çalışmasında mevcut araştırmanın bulgularına benzer bulgulara ulaşıldığını göstermektedir. Koşar (2015), öğretmen özyeterliğinin alt boyutlarının öğretmen profesyonelizmi ile pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler verdiğini belirtmiştir.

5.2. Sonuç

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğretmenlerin özyeterlik inancı, hem genel olarak hem de alt boyutlarında “oldukça yüksek” düzeydedir.
2. Öğretmenlerin mesleki özyeterliği, diğer özyeterlik boyutlardan daha yüksektir.
3. Cinsiyet, öğretmenlerin özyeterlik inancı üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.
4. Öğretmenlerin özyeterlik inancı boyutu olan akademik özyeterlik, mesleki özyeterlik ve entelektüel özyeterlik inancının akademik liselerde görev yapan öğretmenler lehine daha yüksektir.
5. Öğretmenlerin hizmet süresi onların özyeterlik algılarını etkilememektedir.
6. Öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri oldukça yüksek düzeydedir.
7. Cinsiyet ve hizmet süresi öğretmenlerin profesyonellik düzeylerini etkilememektedir.
8. Öğretmenlerin profesyonellik görüşlerine göre lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerden daha yüksektir.
9. Akademik liselerde görev yapan öğretmenlerin profesyonellikleri, mesleki ve teknik liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.
10. Öğretmen özyeterliği, öğretmen profesyonelliğinin önemli bir yordayıcısıdır.

5.3. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Araştırma sonucuna göre öğrenim durumunun yükselmesi hem öz yeterlik inançları hem de profesyonellik düzeyini olumlu yönde etkilemektedir; bu nedenle öğretmenlerin kendilerini yetiştirmelerine destek olunmalı, öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaları özendirilmelidir
2. Öğretmenlerin alanlarındaki yenilikleri takip edebilmeleri ve araştırmacı kimlik kazanabilmeleri için ilgili kongre ve sempozyumlara katılmaları desteklenmelidir.
3. Öğretmenlerin hem özyeterlik inançları hem de profesyonellikleri oldukça yüksek düzeydedir. Ancak bu durumun okullara olumlu yansımalarının olmadığı bilinmektedir. Bu durumun nedenleri nitel yöntemlerle araştırılabilir.
4. Akademik liselerde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inançları ve profesyonellikleri, mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlere göre yüksektir. Bu farklılığın nedenleri belirlemeye yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.
5. Araştırmada, mesleki ve teknik liselerinde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inançlarının ve profesyonellik düzeylerinin akademik liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük çıktığı belirlenmiştir. Bu sonucun hangi faktörlerden kaynaklandığı mesleki ve teknik liseler özelinde derinlemesine araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Çağdaş Kitapevi.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancı üzerine bir çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20. Erişim adresi <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/200324BUKET%20AKKOYU%20NLU.pdf>
- Alkan, E., Yıldız, S. M. ve Bakır, M. (2011). Mobbingin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tükenmişliği üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13 (3), 270-280. Erişim adresi https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/20631/makaleler/13/3/arastirmax_mobbingin-beden-egitimi-spor-ogretmenlerinin-tukenmisligi-uzerine-etkisi.pdf
- Altan, M. Z. (2017). *Profesyonel öğretmenliğe doğru*. Ankara: Pegem Akademi
- 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. doi: 10.12973/edupij.2016.53.5
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71. Erişim adresi <http://suje.sakarya.edu.tr/article/download/5000037732/5000043490>
- Altıok, H. Ö. ve Üstün, B. (2014). Profesyonellik: kavram analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 7(2), 151-155. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/753398>
- 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. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/161008>
- Atalay, C. (2005). *Öğretmen liselerindeki öğrencilerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Atay, Y. D. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Aurah, C. ve McConnell, T. (2014). Comparative study on pre-service science teachers' self-efficacy beliefs of teaching in Kenya and the united states of america. *USA. American Jurnal of Educational Research*, 2(4), 233-239. doi: 10.12691/education-2-4-9
- Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 29-41. doi: 10.31805/acjes.433205

- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313. Erişim adresi <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/Volume/e364d201-4f53-e711-80ef-00224d68272d>
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 11-19. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/2047>
- Baltaoğlu, M. G., Sucuoğlu, H., Yurdabakan, İ. (2015). Self-efficacy perceptions and success / failure attributions of prospective teachers: a long itudinal study. *Elementary Education Online*, 14(3), 803-814. Erişim adresi <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/download/1252/1108>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York.NY: Freeman.
- Barut, E. (2011). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Niğde.
- Basım, H. N., Begenirbaş, M., ve Can-Yalçın, R. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1488-1496. doi: 10.12738/estp.2013.3.1509
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya
- Bıkmaz, F.H. (2004). *Öz-yeterlilik inançları*. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde (s. 289-308), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozok, E. (2016). *Profesyonelleşmenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin incelenmesi: bir vakıf üniversite çalışanları üzerine araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bümen, N.T. ve Özaydın, T.E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169). Erişim adresi <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1795/500>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R., Parlar, H., Kılınç, A. Ç. (2017). Teacher self efficacy as a predictor of burn out. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 141-155. Erişim adresi http://mts.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_2313.pdf
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521. Erişim adresi <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/950/725>

- Chacon, C. T. (2005). Teacher " perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272. Erişim adresi <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05000041?via%3Dihub>
- Chesnut, S. R., Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. Retrieved from <https://daneshyari.com/article/preview/355079.pdf>
- Cömert, H., Demirtaş, M., Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111. Erişim adresi <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/278/241>
- Çekin, A. (2015). İmam-hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin profesyonelliği üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 7(37), 85-100. Erişim adresi http://isamveri.org/pdf/drg/D03296/2017_1/2017_1_ASLAMACII.pdf
- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kütahya.
- Çelik, M. ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 102-131. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115905>
- Çelik Yılmaz, D. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 207-237. Erişim adresi <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879827.pdf>
- Çetin, N. (2015). *Profesyonelleşme olgusu ve mali müşavirler üzerinde bir uygulama*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Çolak, İ., Yorulmaz, İ. Y., Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32. doi: 10.21666/muefd.319209
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "teacher professionalism" from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9(2010), 2047-2051. Erişim adresi <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810025498?via%3Dihub>

- Diefendorff, J. M., Croyle, M., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879104000417?via%3Dihub>
- Doğan, İ. (2009). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları ve ingilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Doğan, Z.Y. (2018). *Ders araştırma modelinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öz-yeterlilik algıları ile öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerindeki değişiminin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Eberle, W. M. (2011). Teacher self-efficacy and student achievement as measured by North Carolina reading and math end-of-grade tests. (Electronic Theses). North Caroline.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlilik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 98-110. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7803/102278>
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmen sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104. Erişim adresi <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1225-published.pdf>
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.895.2199&rep=rep1&type=pdf>
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and Ideology. *Current Sociology*, 61 (5-6), 778-796. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0011392113479316>
- Geist, J. ve Hoy, W. K. (2004). Cultivating a culture of trust: enabling school structure, teacher professionalism and academic press. *Leading and Managing*, 10, 1-18. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105268460401400204>
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak
- Gökçora, İ. H. (2005). Toplumsal yaşamımızda ve Türk bilim dünyasında "profesyonel ve profesyonellik" kavramlarına değin. *Bilgi Dünyası*, 6(2), 237-250. Erişim adresi <http://bd.org.tr/index.php/bd/article/view/270>
- Gökkyer, N., Cirit, D. K. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özyeterlilik düzeyleri. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(2), 135-151. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/618391>
- Gündüz, Y., Kumcağız, H. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1514-1533. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/555545>

- Gürbüzürk, O. ve Genç, S. Z. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 47-62. Erişim adresi: <https://www.pegem.net/akademi/3-8231-Ogretmen-Adaylarinin-Ogretmenlik-Meslegine-Iliskin-Gorusleri.aspx>
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010, Mayıs). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuştur, Elazığ.
- Harwood, D. & Tukonic, S. (2016). Baby sitter or professional? Perceptions of professionalism narrated by Ontario early childhood educators. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 589-600. Erişim adresi <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109864.pdf>
- Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 387-424. doi: 10.14527/kuey.2017.014
- Howsam, R. B., Corrigan, D. C., Denmark, G. W., & Nash, R. J. (1976). *Educating a profession. Report of the bicentennial commission on education, for the profession of teaching*. Washington D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Isenbarger, L., & Zembylas, S. M. (2006). The emotional labor of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120-134. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05000971?via%3Dihub>
- İnan, C. ve Bekler, E. (2014). Pısa sınavlarında Türkiye'nin performansı ve öğretmen eğitiminde çözüm önerileri, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (5), 1097-1118. Erişim adresi http://www.turkishstudies.net/files/turkishstudies/1594091259_61%C4%B0nanCemil-vd-sos-1097-1118.pdf
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Education Research*, 62(2), 129-169. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543062002129#>
- Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Karagözoğlu, G. (1987). Yükseköğretime geçişte öğretmenlik mesleğine yönelme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 34-46. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000049378/0>
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasu, K. (2001). *Profesyonelleşme olgusu ve kamu yönetimi*. Ankara: Mülkiyetler Birliği Vakfı Yayınları.
- Kenneth J. & William, J. (1999). Self-efficacy of preservice elementary teachers and alternative conceptions of science misconceptions to constructed understanding, 18, 345-370. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/%28SICI%291098-237X%28199809%2982%3A5%3C553%3A%3AAID-SCE2%3E3.0.CO%3B2-8#accessDenialLayout>

- Kıroğlu, K. (2014). *İlköğretim programları*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili özyeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281. Erişim adresi <http://www.ijmeb.org/index.php/zkesbe/article/viewFile/315/250>
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 181(40), 255-270. Erişim adresi <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4562/2300>
- Küsmüş, G. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul
- Lorsback, W. & Jinks, J. (1998). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning Environments Research*, 2(2), 157-167. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1009902810926>
- McMahon, E., & Hoy, W. K. (2009). Professionalism in teaching: Toward a structural theory of professionalism. In W. K. Hoy & M. DiPaola (Eds.). *Studies in school improvement*. Greenwich (pp. 205-230), NY: Information Age.
- MEB (2015). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Pısa 2015 Ulusal Raporu, Milli Eğitim Bakanlığı, Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim adresi http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf
- Miller, A. D., Ramirez, E. M., Murdock, T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 64, 260-269. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16302335?via%3DiHub>
- Murphy, G. A., & Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(3), 424-444. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ828982.pdf>
- Nartgun, Ş. S., Ekinci, S., Tükel, H. & Limon, İ. (2016). Teacher views regarding workaholic and occupational professionalism. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (12A), 112-118. doi: 10.13189/ujer.2016.041314
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28. Erişim adresi <http://www.ajesi.dergi.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/14-published.pdf>
- Oktay, A. ve Unutkan, Ö. P. (2008, Mart). *Çağdaş bir okul veya kurum olma sürecinde öğretmenlik*. Eğitim Psikolojisi Sempozyumunda sunulmuştur, İstanbul.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kocaeli

- Özçallı, S. (2007). Possible effects of in service education on efl teachers' Professional development in terms of teacher efficacy and reflective thinking. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul
- Öztürk, S., Yıldızbaş, Y.V. (2019). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 12 (38), 196-233. Erişim adresi [http://www.johschool.com/Makaleler/1130825075_9%20-%201553%20-%20Sevim%20%C3%96ZT%C3%9CRK%20\(2\)yal%C3%A7%C4%B1n.pdf](http://www.johschool.com/Makaleler/1130825075_9%20-%201553%20-%20Sevim%20%C3%96ZT%C3%9CRK%20(2)yal%C3%A7%C4%B1n.pdf)
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-25. Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102_8
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150-167. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2112680>
- Phelps, P. H. (2003). Teacher professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 40(1), 7-11 Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00228958.2003.10516406>
- Saka, M. (2011). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterlik inançlarına göre pedagojik alan bilgilerindeki değişimin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Seçer, Ş. (2009). Mesleki yaşam modelinin oluşturulması ve mesleki analizlerde kullanımı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 35-56. Erişim adresi <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874646.pdf>
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, A. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi (Kastamonu İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kastamonu.
- Strike, K. A. (1990). Is teaching a profession: how would we know? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 91-117. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-011-3884-0_7
- Taşkın, Ç. Ş. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/235011>
- Tarkin, A. ve Uzuntiryaki, E. (2012). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumlarının kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11 (2), 332-341. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037872/5000036730>
- Tosun, T. (2000). The beliefs of preservice elementary teachers toward science and science teaching. *School Science and Mathematics*, 100(7), 374-379. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1949-8594.2000.tb18179.x#accessDenialLayout>

- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools; the role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9478&rep=rep1&type=pdf>
- Tukonic, S., & 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. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/d550/f8094a88e3ec14bd21fc84a25b6d394078f5.pdf>
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul
- Umaz, D. (2010). *Diyarbakır'daki ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyi ve yaşadıkları iletişim sorunları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul
- Uzun, S., Paliç, G. ve Akdeniz, A. R. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 128-145. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/231559>
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260. Erişim adresi http://apbs.mersin.edu.tr/files/isiltanriseven/Publications_013.pdf
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16. Erişim adresi https://www.researchgate.net/publication/285376012_Ortaogretim_ogretmenlerini_oz-yeterlik_algilari
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-109. Erişim adresi <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/search/titles>
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.2967
- Yorulmaz, Y. İ., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and organizational alienation. *Educational Process: International Journal*, 4(1), 31-44. doi: 10.12973/edupij.2015.412.3

EKLER

EK 1 Anket Uygulama İzni



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.-3591988
Konu : Süleyman AYDEMİR'in
Araştırma İzni Hk.

19.02.2019

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

MUĞLA

İlgi : 16.01.2019 tarih ve E-5593 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi tezli yüksek lisans programı 1343102036 numaralı öğrencisi Süleyman AYDEMİR tarafından Aydın İli genelinde Resmi Anadolu, Fen, Güzel Sanatlar, Spor, Sosyal Bilimler, İmam Hatip Anadolu, Mesleki ve Teknik Anadolu, Çok Programlı Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlere "*Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ve Mesleki Profesyonellik Düzeyleri Arasındaki İlişki*" konulu tez çalışması yapılması, Milli Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup inceleme sonucunda; **çalışmanın 1 yıl (Kasım-2018-Mart-2019) sürmesi nedeniyle eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde okul idaresinin uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılmasını uygun gören Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.**

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Seyfullah OKUMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:

- 1-Valilik Oluru
- 2-Mühürlü Onaylı Ölçek ve Formlar



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.3416740
Konu : Süleyman AYDEMİR'in
Araştırma İzni Hk.

15/02/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığının 2017/25 Sayılı Genelgesi.
b) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 16.01.2019 tarih ve 5593 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı gereği; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi tezli yüksek lisans programı 1343102036 numaralı öğrencisi Süleyman AYDEMİR tarafından Aydın İli genelinde Resmi Anadolu, Fen, Güzel Sanatlar, Spor, Sosyal Bilimler, İmam Hatip Anadolu, Mesleki ve Teknik Anadolu, Çok Programlı Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlere "*Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ve Mesleki Profesyonellik Düzeyleri Arasındaki İlişki*" konulu tez çalışması yapılması, Millî Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup inceleme sonucunda; **çalışmanın 1 yıl (Kasım-2018-Mart-2019) sürmesi nedeniyle eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde okul idaresinin uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Seyfullah OKUMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki:İlgi (b) yazı ve ekleri

OLUR

15/02/2019

Yücel GEMİCİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN
Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr
e-posta:yuksekogretimyurtdisi09@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.ÇERÇİ-Şef
Tel:0256 215 10 28 - 1429 Dahili
Faks:0256 225 12 68

EK 2. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Değerli Meslektaşım,

Bu anketin amacı, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inançları ve mesleki profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma için veri toplamaktır. Bu çerçevede, sizden 5-6 dakikanızı ayırarak aşağıda verilen iki anketi doldurarak araştırmaya katkı sağlamanız beklenmektedir. **Elde edilen veriler bu araştırma kapsamında kişi ve kurum adı belirtilmeksizin topluca değerlendirilecektir.** Bu nedenle anketlere isim yazmanıza gerek yoktur.

Zaman ayırarak araştırmaya sağladığınız katkı ve gösterdiğiniz duyarlılık için teşekkür ederiz.

Süleyman AYDEMİR

Dalama Ortaokulu Bilişim Tek. Öğretmeni ve

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü YL öğrencisi

GENEL BİLGİLER

Cinsiyet : Kadın () Erkek ()

Eğitim Durumunuz : Lisans () Lisansüstü ()

Okul türü: Anadolu Lisesi () İmam Hatip Lisesi () Mesleki ve Teknik Lisesi ()
Sosyal Bilimler Lisesi () Güzel Sanatlar Lisesi () Fen Lisesi ()

Toplam hizmet süreniz:Yıl

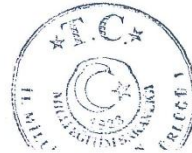
MESLEKİ PROFESYONELLİK ÖLÇEĞİ

EK-1

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılarındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz

1. Kesinlikle Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Orta Derecede Katılmıyorum
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle Katılıyorum

	1	2	3	4	5	
1. Tatillerde bile derslerimle ilgili okumalar yaparım.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
2. Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
3. Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) takip ederim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
4. Öğretmenlik alanım ile ilgili kitapları takip ederim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
5. Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
6. Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almaktan mutlu olurum.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
7. Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersi geliştirmek için kullanırım.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
8. Bireysel çalışmalardan çok takım çalışmalarını tercih ederim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
9. Görev, hak ve sorumluluklarımla ilgili mevzuatı takip ederim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
10. Okulun geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanmaya çalışırım.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
11. Çevrenin gelişimine katkıda bulunmaya çalışırım.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
12. Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü olurum.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
13. Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara aktif bir biçimde katılırım.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
14. Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14
15. Meslektaşlarımla bilgi alışverişinde bulunmak benim için önemlidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
16. Yeni fikirlere ve değişime açık olduğumu düşünüyorum.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16
17. Mesleki gereksinimlerimin farkındayım.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17
18. Meslektaşlarımla aramda sorun olsa bile, ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18
19. Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışırım.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19
20. Kişisel sorunlarım olsa bile yürüttüğüm derse en iyi şekilde hazırlanmaya çalışırım.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20
21. Zor zamanlar geçirsem bile, bu durumu öğrencilerime yansıtmamaya çalışırım.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21
22. Öğrenci velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22
23. Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23
24. Okul yönetimiyle aramda sorun olsa bile ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24



ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

EK-2		Yanıt Ölçeği				
<i>Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşlarındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz</i>		1. Kesinlikle Katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Orta Derecede Katılıyorum 4. Katılıyorum 5. Kesinlikle Katılıyorum				
		1	2	3	4	5
1	Branşımınla ilgili yeterli bilgi birikimine sahibim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Branşımınla ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Branşımınla ilgili gelişmeleri takip edebilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Branşımınla ilişkin bilgilerimle meslektaşlarımla güvenini kazanabilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Branşımınla ilgili konularda hizmet içi eğitimler verebilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarını yönetebilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Öğrencilerin bir arada uyum içerisinde çalışmasını sağlayabilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini sağlayabilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Derslerimde zamanı etkin bir şekilde kullanabilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Akademik başarısı düşük öğrencilere uygun öğretim ortamları oluşturabilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Velilerle iyi iletişim kurabilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Hiç tanımadığım biriyle bile rahatlıkla iletişim kurabilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Grup içinde düşüncelerimi rahatlıkla açıklayabilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Meslektaşlarımla iyi bir iletişim kurabilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Yeni bir gruba rahatlıkla dâhil olabilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Grupla yapılacak bir etkinliğe çekinmeden katılabilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Gereksinim duyduğumda başkalarından rahatlıkla yardım isteyebilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Değişime kolaylıkla uyum sağlayabilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Edebiyata ilişkin bilgi birikimine güvenirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Eğitim politikalarını farklı disiplinler temelinde değerlendirebilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Toplumsal sorunlar hakkında çözüm önerileri geliştirebilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Eğitim felsefelerinden yararlanarak eğitim sistemini değerlendirebilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Eğitim sistemindeki güncel gelişmeleri yorumlayabilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Yaşadığım toplumu sosyolojik açıdan değerlendirebilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Güncel konuları bilimsel bir perspektiften değerlendirebilirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Süleyman
Soyadı	AYDEMİR
Doğum yeri ve tarihi	Isparta- 07/10/1987
İletişim bilgileri	0554 334 65 33
E-posta adresi	say.yap@hotmail.com
Eğitim	
Lise	Muğla Anadolu Teknik Lisesi
Lisans	Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü
Mesleki Deneyim	
2011- 2015	Öğretmen.Pakistan Türkiye Dostluğu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İpekyolu, Van.
2015- 2017	Öğretmen.Tekeler Ortaokulu, Karpuzlu, Aydın
2017-	Öğretmen.Dalama Ortaokulu, Efeler, Aydın.