

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI**

**ANKARA İLİ GENEL LİSELERİNDE GÖREV YAPAN  
ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK ALGILARI İLE ÖZYETERLİK  
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Makbule Serpil KARABACAK**

**Ankara  
Haziran, 2014**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı**

**ANKARA İLİ GENEL LİSELERİNDE GÖREV YAPAN  
ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK ALGILARI İLE ÖZYETERLİK  
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Makbule Serpil KARABACAK**




**Doç. Dr. Şakir ÇINKIR**

**Ankara  
Haziran, 2014**

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma Jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Doç. Dr. Şakir Çinkır	
Üye	Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi	
Üye	Yard. Doç. Dr. Ayşegül Bayraktar	

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

26.06.2014

Prof. Dr. İsmail GÜVEN  
Enstitü Müdürü

## **TEZ BİLDİRİMİ**

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Makbule Serpil KARABACAK

## ÖZET

### ANKARA İLİ MERKEZ İLÇE GENEL LİSELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK ALGILARI İLE ÖZYETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Karabacak, Makbule Serpil

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Şakir Çinkır

Haziran 2014, 135 + xiv Sayfa

Bu çalışmada Ankara ili dokuz merkez ilçeye (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) bağlı genel liselerde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli niteliğinde olan araştırmanın evrenini toplam 57 genel lisede çalışan 3080 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde 356 öğretmen yer almıştır. İlişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Örneklem grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve 2001 yılında Tschannen-Moran ve Woolfolk tarafından geliştirilen Çapa ve arkadaşları tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Katılımcıların kişisel özelliklerine ait verilerin betimlenmesi için frekans ve yüzde kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (ss) değerleri bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi; kıdem, yaş, okuldaki öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek boyutlu varyans analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmen özerkliği ile öğretmen özyeterliği arasında ilişki olup olmadığı korelasyon analizi ile analiz edilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen özerkliğinin ve öğretmen özyeterliğinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık olmadığını göstermiştir. Kişisel ve mesleki gelişim özerklik arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özyeterliğin de arttığı görülmüştür. Ayrıca, öğretimsel özerklik, yönetsel

özerklik ve kişisel ve mesleki gelişim arttıkça sınıf yönetimine yönelik özyeterlik de artmaktadır. Öğretmenlerin üç alt boyuta yönelik özyeterlik algıları *oldukça yeterli* düzeydedir. Eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmeli ancak uygulama biçim ve zamanına öğretmenler karar vermelidir. Öğretmenler sınıf içerisinde kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerine kendileri karar vermelidirler. Öğretmenler hangi ders kitabını kullanacaklarına kendileri karar vermelidirler.

## **SUMMARY**

### **THE OPINIONS OF HIGH SCHOOL TEACHERS IN ANKARA PROVINCE IN RELATION TO TEACHER AUTONOMY AND TEACHER SELF-EFFICACY**

Karabacak, Makbule Serpil

M.A., Department of Educational Administration and Policy

Thesis Supervisor: Doç. Dr. Sakir Çınkır

June 2014, 135 + xiv pages

This research aimed to find out the opinions of high school teachers related to teacher autonomy and teacher self-efficacy. This is a descriptive survey and the universe consisted of 3080 high school teachers who were working in 57 state high schools in the nine province of Metropolitan Municipality of Ankara (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan and Yenimahalle). Research sample composed of 356 high school teachers. Relational screening method was used to determine the research sample group. To analyze the perception of the teachers towards teacher autonomy, “Teacher Autonomy Scale”, which was prepared by the researcher, was used. To analyze the perception of teachers towards teacher self-efficacy “Teacher Self-efficacy Scale” which was developed originally by Tschannen-Moran and Woolfolk in 2001 and was adapted into Turkish by Çapa et al, was used. For the analysis of the data, the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) was used. With regard to personal information of high school teachers, frequencies and percentages were used. The arithmetic mean and standard deviation were calculated in order to determine the opinions of the high school teachers. The t-test was used in order to find out whether or not the opinions of teachers related to teacher autonomy and teacher self-efficacy differ in terms of their sex and educational qualification. The variance analysis (ANOVA) was used in order to find out whether or not the opinions of high school teachers related to teacher autonomy differs in terms of their professional experience , age, the number of the students and the number of the high school teachers at the high schools in which the sample group currently work. According to the results of the research, the opinions of the high school teachers related to teacher autonomy do not differ in

terms of their sex and educational qualification. As the organizational autonomy, administrative autonomy and personal and career development increase, the efficacy for classroom management increases. Teachers' perception of self-efficacy related to three sub-dimensions is *quite sufficient*. The curriculum should be prepared by the Ministry of National Education yet the time and way of application should be designed by the teachers. Teachers should be able to decide themselves what educational methods and techniques to use. Teachers should be able to choose which course book to use in their classes.



## ÖNSÖZ

Öğretmenler için özerklik önemli bir gereksinimdir. Özerk bir öğretmen okulunu ve yaptığı işleri daha çok benimsediği için iş doyumunu artar ve daha iyi bir performans sergileyebilir. Öğretmenlerin kararlara katılma düzeylerinin belirlenmesi, hangi boyutlarda ne kadar özerkliğe sahip olduklarının anlaşılması ve özerklik ile özyeterlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığının ortaya çıkarılması eğitimin kalitesini artırmak ve mevcut sorunları tespit etmek için yapılan çalışmaları tamamlayıcı bir nitelikte olmasından dolayı önemlidir.

Ankara ili merkez ilçelere bağlı genel liselerde görev yapan öğretmenlerin özerklik ve özyeterlik algılarını betimlemeyi amaçlayan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmış, araştırmanın sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal temelleri bulunmaktadır. Araştırmanın üçüncü bölümünde kullanılan yöntem, dördüncü bölümde ise araştırmadan elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise araştırmanın sonuçları ve öneriler bulunmaktadır.

Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar ilgi ve desteğini gördüğüm tez danışmanım Doç. Dr. Şakir Çınkır'a, ölçek geliştirme konusunda uzmanlık görüşlerini benimle paylaşan, yol gösteren ve yardımlarını içtenlikle gösteren Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. İnyet Aydın, Prof. Dr. Yasemin Kepenekçi ve Yrd. Doç. Dr. Zülfikar Deniz'e, manevi destekleri ile hep yanımda olan, sevgi ve özverilerini esirgemeyen aileme ve eşim İbrahim Boz'a, İlke Katipoğlu'na ve çalışma arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ankara, Haziran 2014

Makbule Serpil KARABACAK

## İÇİNDEKİLER

ONAY .....	ii
BİLDİRİM .....	iii
ÖZET .....	iv
SUMMARY .....	vi
ÖNSÖZ .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	xi
ÇİZELGELER DİZİNİ .....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
BÖLÜM 1 .....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Tanımlar .....	7
BÖLÜM 2 .....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	8
2.1. Özerklik .....	8
2.1.1. Okul Özerkliği .....	9
2.1.2. Öğretmen Özerkliği .....	14
2.1.2.1. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları .....	19
2.2. Özyeterlik .....	22
2.2.1. Özyeterlik Algısını Etkileyen Etmenler .....	25
2.2.2. Özyeterliğin İnanç Kaynakları .....	26
2.2.3. Özyeterlik İnançlarının Birey Üzerindeki Etkisi .....	28
2.2.4. Öğretmen Özyeterlik Algısı .....	29
2.2.4.1 Öğretmen Özyeterlik Algısının Boyutları .....	31
BÖLÜM 3 .....	35
YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Modeli .....	35
3.2. Evren ve Örneklem .....	35

3.2.1. Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler .....	37
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması .....	39
3.3.1. Öğretmen Özerkliği Ölçeği .....	39
3.3.2. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği.....	46
3.4. Verilerin Toplanması .....	47
3.5. Verilerin Çözümlemesi .....	48
BÖLÜM 4 .....	51
BULGULAR VE YORUMLAR.....	51
4.1. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	51
4.1.1. Öğretimsel Özerklik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum .....	51
4.1.2. Yönetmel Özerklik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	54
4.1.3. Mali Özerklik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	57
4.1.4. Kişisel ve Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	59
4.2. Öğretmen Özerkliğinin Kişisel Değişkenlere Göre Benimsenme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri .....	60
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular .....	61
4.2.2. Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular .....	62
4.2.3. Kıdem Değişkenine Yönelik Bulgular .....	63
4.2.4. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular .....	66
4.2.5. Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Yönelik Bulgular.....	68
4.2.6. Öğretmen Sayısı Değişkenine Yönelik Bulgular .....	71
4.3. Öğretmen Özyeterliğine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	73
4.3.1. Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik Algısına İlişkin Bulgular.....	74
4.3.2. Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik Algısına İlişkin Bulgular.....	75
4.3.3. Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik Algısına İlişkin Bulgular .....	77
4.4. Kişisel Değişkenlere Göre Öğretmen Özyeterlik Algı Düzeyleri.....	78
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular .....	79
4.4.2. Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular .....	80
4.4.3. Kıdem Değişkenine Yönelik Bulgular .....	81
4.4.4. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular .....	83
4.4.5. Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Yönelik Bulgular.....	85
4.4.6. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Yönelik Bulgular .....	86
4.5. Öğretmen Özerkliği (Uygulanabilir Bulma Boyutu) ile Öğretmen Özyeterliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum .....	88

BÖLÜM 5 .....	90
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	90
5.1. Sonuçlar .....	<b>90</b>
5.1.1. Öğretmenlerin özerklik algıları ile ilgili sonuçlar.....	90
5.1.2. Öğretmenlerin özerklik algılarının cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, yaş, okuldaki öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı değişkenlerine ilişkin sonuçlar .....	90
5.1.3. Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile ilgili sonuçlar .....	91
5.1.4. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, yaş, okuldaki öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı değişkenlerine ilişkin sonuçlar.....	91
5.1.5. Öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye dair sonuçlar.....	92
5.2. Öneriler .....	92
KAYNAKÇA.....	93
EKLER.....	124
EK 1: Ankara İli Merkez İlçelerdeki Genel Liselerin Listesi .....	124
EK 2: Öğretmen Özerkliği Ölçeği .....	127
EK 3: Öğretmen Özyeterliği Ölçeği .....	132
EK 4: Araştırma İzni .....	133
EK 5: Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Kullanma İzni.....	134
ÖZGEÇMİŞ .....	135

## ÇİZELGELER DİZİNİ

<u>Çizelge No</u>		<u>Sayfa</u>
Çizelge 1	Okul Özerkliğinin Alanları.....	10
Çizelge 2	Evreni Oluşturan Öğretmen Sayıları ile Örneklem Dağılımı.....	37
Çizelge 3	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	38
Çizelge 4	Öğretimsel Özerklik Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları.....	42
Çizelge 5	Yönetmel Özerklik Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları .....	43
Çizelge 6	Mali Özerklik Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları .....	44
Çizelge 7	Kişisel ve Mesleki Gelişim Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları .....	46
Çizelge 8	Öğretmenlerin Öğretimsel Özerklik Boyutuna İlişkin İfadelerinin Benimseme ve Uygulama Düzeyinde Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları.....	52
Çizelge 9	Öğretmenlerin Yönetmel Özerklik Boyutuna İlişkin İfadelerinin Benimseme ve Uygulama Düzeyinde Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları.....	55
Çizelge 10	Öğretmenlerin Mali Özerklik Boyutuna İlişkin İfadelerinin Benimseme ve Uygulama Düzeyinde Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları.....	57
Çizelge 11	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin İfadelerinin Benimseme ve Uygulama Düzeyinde Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları .....	59
Çizelge 12	Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Algıları.....	61
Çizelge 13	Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Algıları.....	62
Çizelge 14	Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Algıları.....	63

Çizelge 15	Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Algıları.....	66
Çizelge 16	Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Algıları.....	69
Çizelge 17	Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Algıları.....	72
Çizelge 18	Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik Algılarının Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları.....	74
Çizelge 19	Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik Algılarının Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları.....	76
Çizelge 20	Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik Algılarının Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları.....	77
Çizelge 21	Cinsiyet Değişkenine Göre Özyeterlik Algıları.....	79
Çizelge 22	Eğitim Durumu Değişkenine Göre Özyeterlik Algıları.....	80
Çizelge 23	Kıdem Değişkenine Göre Özyeterlik Algıları.....	82
Çizelge 24	Yaş Değişkenine Göre Özyeterlik Algıları.....	84
Çizelge 25	Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Özyeterlik Algıları.....	85
Çizelge 26	Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Özyeterlik Algıları.....	87
Çizelge 27	Öğretmen Özerkliği ile Öğretmen Özyeterliği Arasındaki İlişki...	89

## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b><u>Sekil No</u></b>		<b><u>Sayfa</u></b>
Şekil 1	Okullarda Mali Kaynakların Kullanımı.....	12
Şekil 2	Okul Müdürleri Açısından Okul Özerkliği.....	13
Şekil 3	Eğitim Personeli Açısından Okul Özerkliği.....	13

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu açıklanmış; araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar verilmiştir.

### 1.1. Problem

Bilim ve teknolojideki hızlı değişime bağlı olarak sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda ve dolayısıyla bu alanların önemli bir parçası olan eğitimde hızlı değişimlerin yaşandığı görülmektedir. Bu hızlı değişime bağlı olarak okul kavramı, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim programları değişmekte, öğretmenden beklenen rol ve sorumluluklar (öğreten konumundan rehber konumuna geçmeleri, her öğrencinin gereksinimini dikkate alarak uygun yöntem ve teknikleri kullanmaları, ders saatleri dışında danışmanlık yapmaları gibi) da artmaktadır.

Öğretmenden beklenen bu rol ve sorumlulukların 2004 yılında yeniden hazırlanan öğretim programı ile arttığı görülmektedir. Program, öğretmenin öğretmen konumundan rehber konumuna geçmesini temel almaktadır. Yapılandırmacı (constructivist) yaklaşımı benimseyen bu program, öğretmenden problemleri belirlemesini, öğrencilerin yeni düşünce modellerini geliştirmesine yönelik rehberlik etmesini, öğrencinin yaş ve seviyesine uygun yöntem ve teknikleri kullanmasını, her öğrencinin farklı özelliklerini ve öğrenme stillerini dikkate almasını, performansa dayalı değerlendirme yapmasını, öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimini desteklemesini beklemektedir (Milli Eğitim Dergisi, [MED], 2005).

Öğretmenin neyi nasıl öğreteceğinin, rollerinin ve sorumluluklarının karar verme sürecine katılmadan belirlendiği bir sistemde, kendilerini ve öğretim faaliyetlerini geliştirmek için sorumluluk sahibi olmalarını beklemek gerçekçi görünmemektedir.



Çünkü öğretmenlerin yaptıkları ve yapacakları (öğretim programına uyulup uyulmadığı, öğretim ve değerlendirme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler) sıkı bir şekilde denetlenmektedir. Bu denetim öğretmenlerin bilgi ve yeteneklerinin gelişimini engelleyebilir. Oysaki eğitim sisteminin temel yapı taşlarından birisi olan öğretmenlerin, değişimlere açık olması, yeniliklere ayak uydurması, gelişmeleri yakından takip etmesi ve kendilerini yenilemeleri beklenmektedir.

Öğretmenlerin beklenen yeterlikleri kazanabilmelerine yönelik olarak hizmet içi eğitim programları düzenlenmekte, bu eğitimlerin bireysel, sosyal ve mesleki gelişime katkı sağladığı düşünülmektedir. Fakat öğretmenlerin iyi bir eğitimden geçmelerinin yanı sıra, görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilecekleri yeterliklerinin farkında olarak karar verme sürecine katılacakları ortamın onlara sağlanması gerekmektedir. Bu noktada “öğretmen özerkliği” ve “öğretmen yeterliği” gittikçe öne çıkmaya başlayan iki kavram haline gelmiştir.

Bir kişi veya gruba görevlerini yerine getirmesine izin ve bununla birlikte diğer kişi ve gruplardan farklı kimliğini korumaya yetecek şekilde bağımsızlık verilmesi olarak tanımlanabilen özerklik, öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği değişimlere ayak uydurabilmelerinin en önemli etmenlerinden birisidir. Alanyazında özerklik kavramının çeşitli bilim adamlarınca ve uzmanlarca yapılan pek çok tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlara bakıldığında, özerkliğin varlığından bahsedilebilmesi için bireyin görevi ve sorumlulukları ile ilgili inisiyatif kullanabilmesinin ve kararlara dahil olmasının gerektiği anlaşılmaktadır (TDK, 2010; Hu ve Leung, 2003, 368; Spreitzer, De Janasz ve Quin, 1999, 512; Yoon ve Thye, 2002,101).

Yüksek düzeyde uzmanlığa sahip işgörenlerin daha fazla özerklik talep ettiği, talebi karşılanan işgörenlerin devamsızlıklarının azaldığı, motivasyonlarının arttığı, iş doyumuna ulaştıkları ve örgütlerine kendilerini adadıkları görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kendilerine özerklik tanıyan okullara daha fazla saygı duydukları ve dolayısıyla örgütsel adanmışlık düzeylerinin de arttığı görülmektedir (Dee, Henkin ve Singleton, 2006, 610 - 611; Wang ve Netemeyer, 2002, 218).

Öğretmen özerkliği (teacher autonomy), öğretmenlerin mesleklerini icra etmede ne kadar yetki alanına sahip oldukları ve hangi rolleri üstlenmeleri gerektiği ile ilgili

bir kavramdır. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğretimi planlanmaları ve uygulamaları, eğitim ile ilgili alınacak kararlara katılabilmeleri, öğrencilerin akademik başarılarını bağımsız bir şekilde değerlendirebilmeleri, sınıf ortamını düzenlemeleri, farklı yöntem ve teknikleri kullanabilecekleri bir ortam hazırlayabilmelerini ve ders içi ve dışı etkinlikler planlayabilmelerini içerir. Öğretmenlerin yeni etkinlikleri serbestçe planlayabilmeleri için yeterli düzeyde mesleki özerkliğe sahip olmaları gerekmektedir (Freidman, 1999; Ingersoll, 2007).

Öğretmenlerin mesleki özerkliğe sahip olmaları değişen koşullara uyum sağlamalarını ve gereksinimlerini daha hızlı karşılayabilmelerini kolaylaştırır. Öğretmenlerin özerk olabilmeleri için gerekli mesleki bilgi ve beceriye sahip olmaları, öğretimin içeriğini belirleyebilmeleri ve farklı yöntem ve teknikleri kullanabilmeleri için istekli ve ilgili olmaları gerektirmektedir (Bustingorry, 2008; Steh ve Pozarnik, 2005). Öyleyse öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri için ilk olarak yeterliklerine ilişkin farkındalık kazanmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin yanı sıra görevlerini yerine getirebileceklerine ve gerekli sorumlulukları üstlenebileceklerine olan inançları bir başka deyişle “özyeterlik algıları” da oldukça önemlidir. İlk olarak Bandura’nın 1977 yılında yayınlanan “Özyeterlik: Davranışsal Değişimin Birleşik Teorisine Doğru” adlı makalesinde geçen özyeterlik kavramı davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve Bandura’ya göre (1997,193) "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlanmaktadır. Daha genel bir ifade ile özyeterlik bireyin yapabildikleri hakkında sahip olduğu inançlardır.

Öğretmen açısından bakıldığında özyeterlik kavramı, öğretmenin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade eder. Öğretmen özyeterliği, etkili bir öğretim ortamı yaratabilmek için öğretmenin görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceğine ve öğretmenlik becerisine sahip olduğuna, öğretim ile ilgili planlama yapıp uygulayabileceğine, öğrencilere öğrenme becerisi kazandırabileceğine olan inançlarını kapsar (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004). Öyleyse etkili bir eğitim öğretim yapılabilmesi için

öğretmenlerin öncelikle bu beceriye sahip olduklarına inanmaları gerekmektedir. Nitekim özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, sınıfta öğrenci merkezli öğretim stratejileri, farklı öğretim yöntemleri ile araç ve gereç kullanmaya eğilimlidirler. Küçüköymaz ve Duban'ın (2006) da belirttiği gibi düşük özyeterlik algısına sahip olan öğretmenler ders kitaplarına bağlı kalarak öğrenci merkezli yerine öğretmen merkezli dersler işlemektedirler.

Tüm bu değerlendirmelerden hareketle öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimi, kendilerinden beklenen görev, rol ve sorumlulukları yerine getirmeleri ve yüksek düzeyde performans gösterebilmeleri için “öğretmen özerkliği” ile “öğretmen özyeterliği” arasında güçlü bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin iş doyumunu, yaratıcılıkları ve üretkenliklerinin gelişimi açısından bu kavramlar iç içe görülmektedir. Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenler öğrencilerinin bilgiyi anlamlandırmasını sağlama konusunda daha gayretli ve özenli davranmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlere kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri ve öğrencilerin değişen gereksinimlerine göre öğretim yapabilmelerini sağlayabilmeleri için daha fazla yetki verilmesi gerekmektedir. Bu gereklilik de öğretmen özerkliği kavramını bir kez daha ön plana çıkarmaktadır. (Pearson ve Moomaw, 2005; Sergiovanni ve Moore, 1985; Short, 1994).

Alanyazın incelemelerinde, özerklik ve özyeterlik kavramlarına yönelik yurt içi ve özellikle yurtdışında çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Fakat bu kavramların öğretmenlerde ne düzeyde gelişmiş olduğu ve bu iki kavram arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca Türkiye’de eğitim alanında yapılan çalışmalarda çoğunlukla öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ön plana çıkmasına rağmen öğretim programlarının hazırlanması sürecine katılmaları, derslerde kullanacakları yöntem ve teknikleri ile araç ve gereçleri seçmeleri konularının üzerinde yeterince durulmadığı düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada “öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki” konusunun incelenmesi uygun görülmüştür.

Bu araştırmanın problemi öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasında ilişki olup olmadığıdır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Ankara ili merkez ilçelerine bağlı genel liselerde görev yapan öğretmenlerin özerklik ve özyeterlik algılarını ve bu algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ankara ili merkez ilçelerine bağlı genel liselerde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları nasıldır?
2. Ankara ili merkez ilçelerine bağlı genel liselerde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları cinsiyete, kıdeme, eğitim durumuna, okuldaki öğrenci sayısına ve öğretmen sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Ankara ili merkez ilçelerine bağlı genel liselerde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları nasıldır?
4. Ankara ili merkez ilçelerine bağlı genel liselerde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları cinsiyete, kıdeme, eğitim durumuna okuldaki öğrenci sayısına ve öğretmen sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Ankara ili merkez ilçelerine bağlı genel liselerde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de bugüne kadar yapılan eğitim reformu çalışmaları öğretmenlerin görev ve sorumlulukları, eğitim reformlarındaki yeniliklere ayak uydurabilmeleri için gereken şartlar, hizmetiçi ve hizmet sonrası eğitim gibi pek çok konuyu kapsamaktadır. Ancak öğretmen özerkliği hakkında çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Özerklik ile ilgili yapılan bu araştırmalar çoğunlukla öğretmenlerin

çeşitli alanlara yönelik yeterliklerini ölçmeye yöneliktir. Öğretmen özerkliği ve özyeterliği arasında ilişki olup olmadığının araştırılmamış olması bu konuda bir eksiklik olduğu düşüncesi yaratmaktadır.

“Özerklik” ve “Özyeterlik” kavramları Türkiye’de ve yurtdışında güncelliğini koruyan iki kavramdır. Türkiye’de eğitim alanında özerklik ile ilgili yapılan araştırmalar sınırlı olmakla birlikte “öğrenci özerkliği” üzerinde yoğunlaşmaktadır. Araştırmanın konusu olan “öğretmen özerkliği” alanında ayrıntılı bir araştırma yapılmadığı görülmektedir. Konuyla ilgili yurtdışı çalışmaları incelendiğinde ise “öğretmen özerkliği” ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmaktadır.

Özyeterlik algılarının kişilerin davranışlarına etki ettiği söylenmektedir. Dolayısıyla öğretmen davranışlarının anlaşılması ve pozitif yönde değiştirilebilmesi için öğretmen özyeterlik algılarının araştırılması ve öneriler sunulması gerekmektedir.

Öğretmen özerkliğinin önemi ve özyeterlik ile ilişkisi üzerine referans noktası teşkil edebilecek nitelikte araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca elde edilen sonuçların, konuyla ilgili yapılacak bilimsel çalışmalara, örgüt yöneticilerine, çeşitli bilgi ve beceriler kazandırmak için yürütülen hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katkı sağlayacağı düşüncesi de önem taşımaktadır.

#### **1. 4. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı genel liselerde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, verilerin toplanması aşamasında öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenlerin özerklik algılarını belirlemek için araştırmacı tarafından

geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” ve özyeterlik algılarını ölçmek amacıyla kullanılan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ile sınırlıdır.

### 1.5. Tanımlar

**Özerklik (Autonomy).** Bir birey ya da grubun bir fikri ya da vizyonu ortaya koyma ve uygulamada bağımsız olarak hareket edebilmesi, serbestçe karar verebilmesi (Lumpkin ve Dess, 1996).

**Öğretmen özerkliği (Teacher autonomy).** Ankara ili merkez ilçelere bağlı genel liselerde görev yapan öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanabileceği çeşitli bilgi, beceri ve davranışları geliştirme yeteneğidir (Smith, 2000).

**Özyeterlik (Self-efficacy).** Ankara ili merkez ilçelere bağlı genel liselerde görev yapan öğretmenlerin belli bir eylemi gerçekleştirmek için gerekli süreçleri düzenleme ve yürütme becerisine duydukları güven düzeyidir (Bandura, 1997, 2).

**Özyeterlik algısı (Self-efficacy belief).** Ankara ili merkez ilçelere bağlı genel liselerde görev yapan öğretmenlerin ilgili durumlarla başa çıkabilmek için gereken davranışları ve hareketleri sergileyebileceğine dair inancıdır (Bandura, 1997).

**Öğretmen özyeterlik algısı.** Ankara ili merkez ilçelere bağlı genel liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitim yoluyla istedik sonuçları oluşturmak için sahip olduğu yeterliklerine ilişkin inancıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998, 202).

## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili yurtiçi ve yurtdışı alanyazın doğrultusunda özerklik, okul özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretmen özerkliğinin boyutları, özyeterlik, özyeterlik algısını etkileyen etmenler, özyeterliğin inanç kaynakları ve bu kaynakların birey üzerindeki etkisi, öğretmen özyeterlik algısı konuları ve yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

#### 2.1.Özerklik

Özerklik (autonomy) Latince “kendi kendine” anlamına gelen “autos” ve “yönetme, karar verme” anlamındaki “nomos” kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşur (Ersoy ve Aydın, 1994; Kök, 2005; Mele, 2001). Özerklik, kendini yönetmek veya özyönetim anlamına gelmektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde (2011) özerklik; bir topluluğun uyacağı yasaları kendisinin koyması, kişinin serbest bir şekilde karar verebilme hakkı, bir topluluğun veya kuruluşun ayrı bir yasayla kendini yönetme hakkı, otonomi, muhtariyet olarak tanımlanmıştır. Özerklik kurumların bağımsız olarak karar alabilmesi ve aldığı kararları özgürce uygulayabilmesi olarak da tanımlanabilir (Kabaalioglu ve Yıldırım, 1995). Bu çalışmada özerklik bireylerin ya da grupların bir fikri ortaya koymada ve uygulamada bağımsız hareket edebilmesi, serbest bir şekilde karar verebilmesi (Lumpkin ve Dess, 1996) anlamında kullanılmıştır.

Özdoğan (1997) özerkliği akılcı karar verme becerisine ve yeteneğine sahip olmak, olumsuz faktörlerden uzak durabilmek olarak ifade etmiş, özerkliğin bireyin kendisinin içten gelen gereksinimlerini nasıl karşılayacağını düzenlemesi, kurallarını kendisinin koyması, koyduğu kurallara uygun davranması ve iç denetimli olması ile ilişkilendirmiştir. Özerklik tam bir serbestlik olarak değil, bireyin iradesinin yön verdiği olumlu bir özgürlük olarak ifade edilebilir (Günlü, 2003). Yoon ve Thye’a göre (2002,101) özerklik çalışanların işleri ile ilgili kararlara ne kadar dâhil

olduklarıyla ilişkilidir. Özerklik bireyin eylemi başlatma, devam ettirme ve düzeltme ile ilgili konularda karara verebilmesi anlamına gelmektedir (Hu ve Leung, 2003, 368). Diğer bir tanımla özerklik, çalışanların üst yönetimden bağımsız olarak atılması gereken adımların, gösterilecek çabanın ve kullanılacak yöntemlerin belirlenmesinde karar alabilme özgürlüğüdür (Spreitzer, De Janasz ve Quin, 1999). Musaağaoğlu (2004) özerkliği bireyin kendi denetimi altındaki davranışları ile başkaları tarafından kontrol edilen davranışları arasındaki farkın bilincinde olması olarak tanımlamıştır.

Yapılan tanımlardan anlaşıldığı gibi özerklik birey, kurum, topluluk, bölge ya da devletlerin kendileriyle alakalı kararlar alabilmelerini ve bu kararları uygulayabilme gücüne sahip olmalarını anlatmak için kullanılan bir kavramdır.

### 2.1.1. Okul Özerkliği

Caldwell (2005,1) okul özerkliğini, belirlenen amaç, politika, öğretim programı, standart ve hesap verebilirlik gibi okulla alakalı konularda karar alma yetki ve sorumluluğunun okul düzeyine indirgenmesi olarak tanımlamıştır. De Grauwe'e göre ise (2005, 271) okul özerkliği, yönetimle ilgili konularda karar alma yetkisinin okul düzeyine aktarılmasıdır. Genel olarak okul özerkliği, okulların esnek olabilmesi, eğitim amaçları, personeli, kaynak bulması, öğretim programı, mali kaynakları ve öğrenci bulabilmesi gibi konulardaki karar alma gücünü ifade etmektedir (Lai-ngok, 2004, 32). Çizelge 1'de okul özerkliğinin kapsadığı alanlar gösterilmiştir.

Çizelge 1'de görüldüğü üzere okul özerkliği öğretimin örgütlenmesi, personel yönetimi, planlama ve örgütlenme ile kaynak ve bütçe oluşturma alanlarını içermektedir. Bu alanlarda okul yönetimi, öğretmenler ve okulun diğer çalışanları öğretim programını planlama, akademik standartları oluşturma, okul materyallerini seçme, okulun güvenliğini sağlama, personel alma, öğrencileri ve personeli değerlendirme gibi konularda karar alma gücüne sahip olmaktadır (Gunnarsson, Orazem, Sánchez ve Verdisco, 2004, 3).



### Çizelge 1. Okul Özerkliğinin Alanları

<b>Öğretimin örgütlenmesi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kayıt kabul koşullarını belirleme</li> <li>• Öğrenim zamanını belirleme</li> <li>• Ders kitaplarını seçme</li> <li>• Öğretim programının içeriğini belirleme</li> <li>• Öğretim yöntemlerini belirleme</li> </ul>
<b>Personel Yönetimi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul müdürünü işe alma ve işine son verme</li> <li>• Öğretmenleri işe alma ve işine son verme</li> <li>• Öğretmenlerin ücretlerini ya da ücret artışlarını belirleme</li> <li>• Öğretim sorumluluklarını paylaşırma</li> <li>• Hizmetiçi eğitim şartlarını belirleme</li> </ul>
<b>Planlama ve örgütleme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul açma ya da bir okulu kapama</li> <li>• Okul tarafından verilecek programların seçimi</li> <li>• Okul performansını izleme ve değerlendirme</li> <li>• Ders içeriklerinin belirlenmesi</li> <li>• Okul performansını izlemeye yönelik sınavların belirlenmesi</li> </ul>
<b>Kaynak/Bütçe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul gelişim planı hazırlama</li> <li>• Personel bütçesini düzenlemek</li> <li>• Personel dışı bütçeyi ayırmak</li> <li>• Hizmetiçi eğitim bütçesini ayırmak</li> </ul>

**Kaynak:** Winkler, Donald R. ve Gersberg, Alec Ian (2000): *Education in Latin America: The Effects on the Quality of Schooling*, The World Bank Latin America and the Caribbean Regional Office, p. 6

Alanyazın incelendiğinde okul özerkliğinin dört farklı türünden bahsedilmektedir (Leitwood ve Menzies, 1998'den akt: De Grauwe, 2005, 272). Bunlar:

- Yönetim kontrollü okul özerkliği
- Profesyonel kontrollü okul özerkliği
- Toplum kontrollü okul özerkliği
- Dengelenmiş kontrollü okul özerkliğidir.

Yönetim kontrollü okul özerkliği türünde okul yöneticisi oldukça baskın ve önemli bir role sahiptir. Bu özerklik türünde okul yöneticilerinin karar alma sürecinde daha fazla sorumluluk ve yetkisi vardır. Çin Halk Cumhuriyeti okullarında var olan özerklik bu türe örnek teşkil etmektedir (Lai-ngok, 2004, 67).

Profesyonel kontrollü okul özerkliği türünde ise yöneticiler ve öğretmenler yetkilidirler. Bu özerklikte Fransa'da olduğu gibi yöneticiler okullarını daha çekici

kılmak için deneyimli öğretmenlerle birlikte düzenlemeler yapmakla yükümlüdürler (Gewirtz ve diğerleri, 1995).

Toplum kontrollü okul özerkliğinde yerel bir grup ya da yönetim kurulu okul yönetiminde söz sahibidir. Örneğin Yeni Zelanda'da yöneticileri ve öğretmenleri seçen bir okul konseyi bulunmaktadır. Bu tür okulların mali ihtiyaçları merkezi yönetimin verdiği ödeneklerle sağlanmaktadır. Bunun dışında okul ihtiyaçları için ek kaynaklar da geliştirebilmektedir (World Bank, 1995,121).

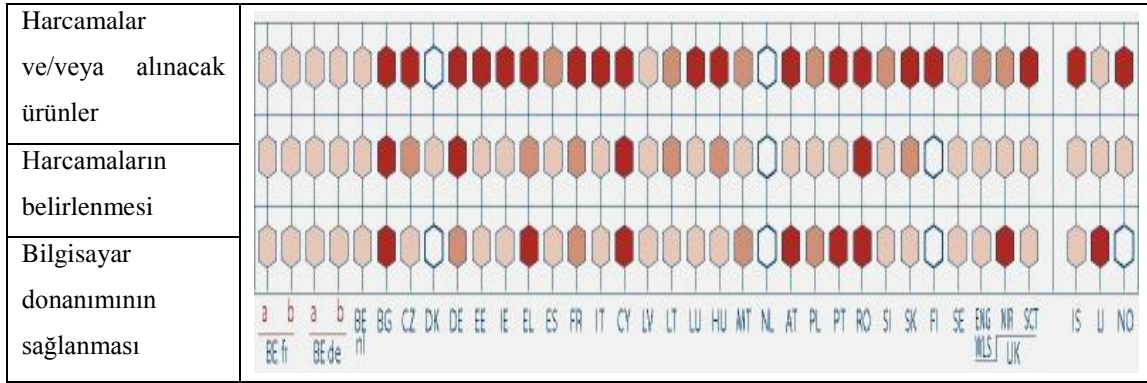
Dengelenmiş kontrollü okul özerkliği türünde görevler okul yöneticileri, öğretmenler ve aileler tarafından eşit bir şekilde yapılmaktadır. Örneğin; Danimarka'da okulla ilgili konularda bu üç grup tarafından belirlenen ilkelere dayanılarak görevler yerine getirilmektedir (Sorensen, 1999, 129).

Türkiye'de okul aile birlikleri aracılığıyla öğrenci velilerinin okulda söz hakkına sahip olmaları, böylelikle okula destekte bulunabilmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır (Çamurcu, 2005, 67). Buna rağmen Türkiye'deki okullarda var olan özerkliğin yönetim kontrollü özerklik olduğu düşünülmektedir. Çünkü her ne kadar okul aile birliklerine bir takım görevler verilmiş olsa da son sözü okul yönetimi söylemektedir.

Farklı ülkelerin eğitim sistemlerine bakıldığında farklı düzeylerde özerkliğe sahip oldukları görülmektedir. Bu oran Avrupa'da oldukça yüksek olmakla beraber, ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Avrupa Birliği ülkelerindeki okullara insan kaynakları, mali kaynaklar ve öğretimin içeriği ve süreçleri alanlarında özerklik verilmektedir (Eurydice, 2008). Bu özerklik üç başlık altında toplanabilir (Freidman, 1999, 62-63).

- Özerklik yokluğu: Kararlar okul tarafından değil merkez tarafından alınır. Öğretmenlerin eğitim ile ilgili konularda inisiyatif kullanmalarına izin verilmez.
- Sınırlı özerklik: Kararlar okul yöneticileri ve merkez işbirliğiyle alınır. Okulun aldığı kararlar merkezi yönetimin onayından geçmek zorundadır.
- Tam özerklik: Kararlar merkez ve yerel yönetimin belirlediği çerçeve içerisinde tamamen okul yönetimi ve öğretmenler tarafından alınır.

Bu bağlamda mali harcamalar konusunda tam özerkliğe sahip 23 ülke vardır. Mali harcamalar ve alınacak ürünlerin belirlenmesi noktasında sekiz ülke tam özerkliğe sahiptir. Okullara bilgisayar alınması konusunda tam özerkliğe sahip 20 ülke, sınırlı özerkliğe sahip beş ülke vardır. Bu veriler Şekil 1’de gösterilmiştir (Eurydice, 2008).

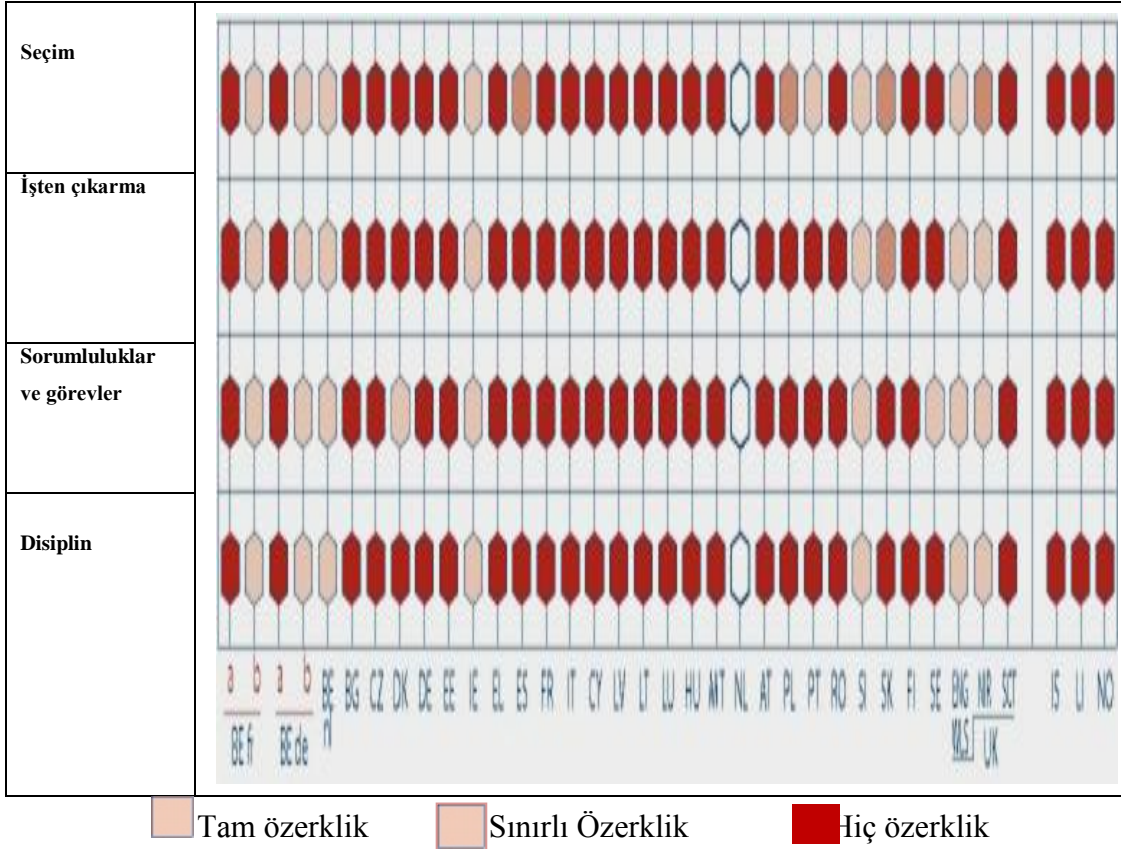


**Şekil 1. Okullarda mali kaynakların kullanımı**

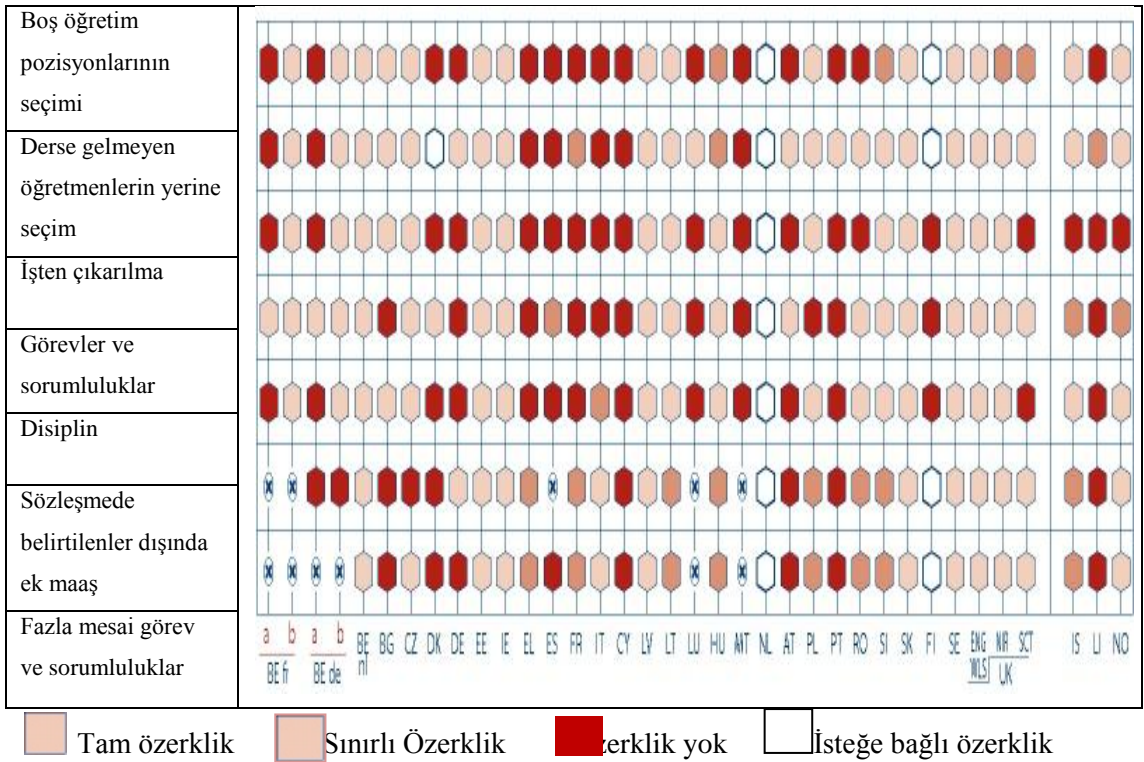
Şekil 2, Avrupa Birliği ülkelerinde okul müdürlerinin özerklik düzeylerini göstermektedir (Eurydice, 2008).

Şekil 2’ye bakıldığında okul müdürlerinin özerklik düzeyleri arasında tutarlılık olduğu görülmektedir. Tüm alanlar için ya tam özerklik söz konusudur ya da hiç özerklik yoktur. İnsan kaynakları alanında ise Avrupa Birliği ülkelerinin yedisi müdür seçiminde tam özerkliğe, dördü (Polonya, Portekiz, Slovenya ve İspanya) ise sınırlı özerkliğe sahiptir. Öğretmen atamalarında tam özerkliğe sahip 15, sınırlı özerkliğe sahip dört üye ülke vardır. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını belirlemede 20 ülke tam özerkliğe sahipken dört ülke sınırlı özerkliğe sahiptir.

Şekil 3 eğitim personeli (öğretmen) açısından okul özerkliğinin düzeyini göstermektedir.



**Şekil 2. Okul müdürleri açısından okul özerkliği**



**Şekil 3. Eğitim personeli açısından okul özerkliği**

Şekil 3'e bakıldığında en az özerkliğin personelin işten çıkarılması konusunda olduğu görülmektedir. En fazla özerklik alanı ise derse gelmeyen öğretmenlerin yerine öğretmen bulma ve normal öğretim saatleri dışındaki mesai için ödenmesi gereken maaşın sağlanması alanıdır. Avrupa Birliği'nde özerkliğin en çok verildiği alan öğretim içeriği ve süreci alanıdır. Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmenlere öğretim yöntem ve materyallerinin seçimi konularında geniş bir özerklik verilmektedir (Eurydice, 2008; OECD, 2005).

Okul özerkliği eğitimin etkililiğinde oldukça büyük önem taşımaktadır. Çünkü özerk yapıya sahip okullarda öğretmenlerin ve velilerin karar alma sürecine demokratik katılımları sağlanmaktadır. Özerk okul çalışanları meslekleri ile ilgili konularda özgür iradelerini kullanabildikleri için daha yaratıcı ve üretken olurlar. Merkezi yönetimin aldığı kararlar o ülkedeki bütün okulları bağladığı için çevre şartları ve sosyo-ekonomik koşullar göz ardı edilmektedir. Okul özerkliği her okulun kendi gereksinimlerine uygun kararlar alınmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla karar alma yetkisinin devredildiği sorunlu okullar çevre koşullarını değerlendirerek öğrencileri için daha doğru kararlar alabilir, sorunların çözümünde daha etkili çözümler üretebilirler (Sergiovanni ve Moore, 1985). Okul özerkliği bürokrasinin azalmasını da sağlamaktadır. Kararların okul düzeyinde alınması, bürokrasinin uzun ve ağır işlemeden kaynaklanan aksaklıkları ortadan kaldırmaktadır. Okul özerkliği aynı zamanda hesap verebilirlikle de ilgilidir. Özerk okullar yaptıkları uygulamalardan eğitim çalışanlarını, velileri ve okulun yakın çevresini haberdar etmek zorundadırlar. Dolayısıyla, okul yöneticileri ve öğretmenleri uygulamalarında daha açık ve şeffaf olmak durumundadır (De Grauwe, 2005, 272). Bu nedenle okulların ve okul çalışanlarının tam özerkliğe sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir.

### 2.1.2. Öğretmen Özerkliği

Öğretmenlerin yetki alanlarını genişletmek, yönetim içinde etkin olmalarını, karar alma süreçlerine daha fazla katılmalarını sağlamak, eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak için otuz yılı aşkın bir zamandır çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar neticesinde öğretmen özerkliğine (teacher autonomy) verilen değerde

artış olduğu görülmektedir (Eurydice, 2008; Freidman, 1999). Yalnızca eğitim ve öğretim ile ilgili konuları kapsayan eğitimsel özerklik ve okul yönetimine katılma, çalışma ortamının düzenlenmesi ve çevreyle ilişkiler konularını içeren örgütsel özerklik olmak üzere iki grupta toplanabilecek olan öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitimi planlabilmeleri, geliştirilebilmeleri, düzenleyebilmeleri ve eğitim yönetiminde söz sahibi olabilmeleri (Freidman, 1999) için sahip oldukları yetkiyi ifade eder. Kısacası, öğretmen özerkliği öğretimle ilgili konular dışında da öğretmenin söz hakkına sahip olmasını ve karar alma mekanizmalarının içinde yer alması anlamına gelir (Ingersoll, 2007; Webb, 2002).

Öğretmen özerkliği farklı biçimlerde tanımlanabilmektedir. Pearson ve Moomaw (2005, 41) öğretmen özerkliğini öğretmenlerin çalışma ortamını ve kendilerini kontrol edebilme yetkisine sahip olmaları olarak tanımlarken Aoki (2000) neyi ne zaman öğretecekleri ile ilgili seçimler yapma yetkisi olarak tanımlamaktadır. Crawford' a göre (2001) öğretmen özerkliği karar verme gücü ile doğrudan bağlantılıdır. Çünkü öğretmenler öğrencilerin gelişim düzeylerine, başarıları veya başarısızlıkları ile ilgili konulara karar verebilme yetkisine sahiptirler. LaCoe III' e göre ise (2008) öğretmen özerkliği öğretmenin öğretim programı, kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenci başarısını ve davranışını ölçme ve değerlendirme işlemleri, öğrenci disiplini, sınıf ortamının ve etkinlikler için harcanacak zamanın düzenlenmesi ve öğretmenin kendi mesleki gelişimi üzerinde sahip olduğu serbestliğin düzeyini ifade etmektedir. Bu tanımlar ışığında öğretmen özerkliğinin kontrol edebilme, ölçülü olma, karar verme, bağımsız hareket edebilme ve uzman olma kavramları ile ilgili olduğu söylenebilir.

Eğitimin geliştirilmesi için Türkiye'de 2004 yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşımın gerçek anlamda uygulanabilmesi en başta öğretmenlere bağlıdır. Etkili sonuçların alınabilmesi için yeni yaklaşımın gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların öğretmenlere kazandırılması gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim ortamı, içeriği ve yöntemleri her öğrencinin öğrenme özelliğine, ön bilgisine, sosyo-ekonomik ve kültürel yapısına göre düzenlenmelidir (Moore, 2000). Mariani'ye göre (1997) öğretmen bir taraftan öğrencinin özgüvenini geliştirirken diğer taraftan özerkliğini edinebilmesine yardımcı olmalıdır. Bunun için öğretmen öğrencilerinin kendi kararlarını bağımsız olarak alabilecekleri, bilgiye ulaşabilmeleri

ve onu doğru kullanabilmeleri, araştırmacı ve sorgulayıcı bir bakış açısı kazanmalarını mümkün kılacak bir ğretim ortamı hazırlayabilmelidir (Bustingorry, 2008; Mariani, 1997; Steh ve Pozarnik, 2005). Bu noktada öğretmenin ğrenci özerkliği konusunda bilinçli olması, onların farklı özellik ve gereksinimlerine göre etkinlikler düzenleyebilmesi, ders içeriğini ve kullanılacak yöntem, teknik ve araçları belirleyebilmesi için kendisinin özerk olması gerektiği söylenbilir.

Camilleri'ye göre (1997) zerk bir ğretmen öncelikle kendisini çok iyi tanınalıdır. Öğrencilerin ğrenmeyi gerçekleştirip gerçekleştiremediğini ve bu süreçte ne kadar etkili olduğunu değerlendirebilmesi için yeterli mesleki bilgiye sahip olmalıdır. Yönetici kimliğini ön plana çıkararak sınıf yönetimini ve uygun öğrenme ortamını oluşturabilme becerisini başarılı bir şekilde sergileyebilmelidir. zerk ğretmende bulunması gereken özellikler konusunda Camilleri (1997) aynı fikirde olan Stros (1995) ve Skinner (1996) ğretmenin huzurlu bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi, her öğrenciye kendi öğrenme stillerine uygun farklı materyal seçenekleri sunabilmesi, onları öğrenmeye gdleyebilmesi, doğru yer ve zamanda geribildirimlerde bulunarak öğrenmeyi kolaylaştırabilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bunların hepsini yerine getirebilmek için yeterli bilgi, beceriye, ilgi ve azime sahip olması gerektiğini eklemişlerdir.

Mustafa ve Cullingford'a göre (2008) ğretmenlere sunulan kaynakların, materyal ve araçların çeşitliliği ve kalitesi kadar öğretmenlerin tutumları ve bunları ne kadar etkili kullandıkları da ğretmen özerkliğinin başarılı bir şekilde uygulanmasını etkilemektedir. Öğretmenlerin zerk olma konusunda istekli olmaları yani olumlu tutum sergilemeleri (Yan, 2010), ğretim ortamını düzenleyebilme becerisine, mesleki gelişimlerini güncelleyebilmek için hizmet içi eğitilere ya da çeşitli kurslara katılabilme serbestliğine sahip olmaları gerektiği söylenbilir. Çünkü özerkliğe karşı olumlu tutum sergileyen öğretmenler bunun sonucunda daha fazla özerklik talebinde bulunmaktadır. Ayrıca, kaliteli ğretmen eğitimi (Castle, 2004; Webb, 2002), ğretmenlerin işbirliği içerisinde ortak çalışmalar yürütmeleri özerkliğin geliştirilme aşamasında oldukça önemli bir yere sahiptir (Crawford, 2001; Mustafa ve Cullingford, 2008). şyleki öğretmenler kendilerini ilgilendiren konularda birlikte karar alırlar, yetkilerini birleştirirler. Bu ortak değerlere ve hedeflere ulaşmak için birlikte çeşitli yöntemler geliştirebilirler. Bu işbirliği anlayışı

öğretmenlerin bakış açılarının okul yönetimine daha etkili bir şekilde yansımaları sağlayabilir.

Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de bulunması gereken beş temel unsur aşağıda verilmiştir (Dwyer vd., 1992, 17-23; Gagne ve Deci, 2005, 331-362, Gillon, 1995, 60; Keenan, 1999, 558; Kılıç, 1998, 30-41; Meiksins ve Watson, 1989, 562; Smith vd., 2003, 709-731):

- **Bilgi:** Mesleki özerkliğin temel unsurlarının başında bilgi gelir. Bilgi, mesleğin gerektirdiği entellektüel altyapıya, donanıma sahip olmayı, doğru karar almayı, eylemlerini belirleyebilmek ve uygulayabilmek için gerekli tüm verilere kolaylıkla ulaşabilmeyi ve örgüt içi kaynaklardan en etkin şekilde yararlanabilmeyi içerir.
- **Bağımsızlık (İrade Serbestliği):** Bireyin mesleği ya da göreviyle ilgili özgür bir şekilde karar verme serbestliğinin olması gerektiği anlamına gelmektedir.
- **Kıyaslama Gücü:** Ayrım yapabilme becerisidir. Bireyin doğru kararlar alabilmesi için olayları ve sonuçlarını farklı yönleriyle ve farklı bakış açılarıyla karşılaştırabilme becerisine sahip olması gerekmektedir.
- **Karar Alma Becerisi:** Bireyin kendisine sunulan serbestlik ve bağımsızlık ortamını en iyi şekilde kullanabilme becerisini ifade etmektedir. Karar alma becerisine sahip olmayan bireylerin özerkliğinden bahsetmek doğru olmayacaktır.
- **Kararlılık:** Bireyin kendisine tanınan özerkliği kullanma yönünde istekli, azimli, kararlı ve etkin olması gerekir.

Mesleki özerklik bireyin bilgi, beceri ve deneyimlerine dayanarak kıyaslama yapma, bağımsız karar verme ve eylemlerini sonuçlandırma yeteneğini serbest ve kararlı bir şekilde kullanabilme becerisine sahip olması olarak özetlenebilir. Öğretmenlerin mesleki özerklikleri çalışma isteklerini ve kalitelerini olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu



düzeyleriyle özerklik algıları arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Kreis ve Brockoff, 1986; Pearson ve Hall, 1993; White, 1992).

Öğretim programlarındaki konuların yoğun olması ve evrak işlerinin fazlalığı öğretmenlerin derslerinde farklı yöntem ve teknikler kullanabilmelerine ve çeşitli materyal geliştirmelerine yeterli zaman bırakmamaktadır (Mustafa ve Cullingford, 2008). Ayrıca öğretmenlerin özellikle kalabalık sınıflarda her öğrenci için farklı öğretim ortamı hazırlayabilmeleri çok da mümkün olmamaktadır. Yukarıda bahsedilen nedenlerin yanı sıra öğretmenlere yeterince kaynak sağlanmaması da onların ders kitabına bağımlı öğretim yapmaları sonucunu doğurmaktadır. Bu durum öğretmenlerin kararlarını, tercihlerini ve tecrübelerini derslere yansıtmasına, başka kaynak ve materyallerle öğretimi geliştirmesine engel olmaktadır. Pearson ve Hall (1993) serbest çalışma ortamının yetersizliği, aşırı denetim ve kontrol, farklılık ve yeniliklerin teşvik edilmemesi gibi özerklikle ilişkili sorunların öğretmenlerin mesleklerini terk etme kararı vermelerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Okuldaki rol ve görevleri her geçen gün artan öğretmenlere eğitimin daha kaliteli yapılabilmesi için yeterli özerklik verilmelidir (Anderson, 1999; Gutmann, 1999). Öğretmenlere ne kadar özerklik verilmesi gerektiği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar öğretmenlere sadece sınıf içerisinde kullanılacak yöntem ve teknikler açısından özerklik tanınması gerektiğini, eğitimin amaç ve hedeflerinin ise üst otoriteler tarafından belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Anderson, 1999). Bazıları ise öğretimin içeriğinin belirlenmesi aşamasında da öğretmenlere yetki verilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Freidman, 1999; Pearson ve Hall, 1993; White, 1992). Pearson ve Hall (1993) öğretmenin özerk olmamasının öğrenci ve öğretmen üzerinde olumsuz etki bırakacağını belirtmiştir. Onlara göre öğretmen özerkliği olmadığında öğrenciler de özerk olamayacaklar, öğretmenler ise bir robot kadar mekanik ders anlatacaklardır. Ingersoll'a göre (2007) gelecek nesilleri yetiştirme gibi önemli bir göreve sahip olan öğretmenlerin meslekleri ile ilgili konularda özerk olmaları gerekmektedir. Gutmann'a göre ise (1999) öğretmenlere çok fazla özerklik verilmesi de az özerklik kadar olumsuz sonuçlar doğurabilir. Öğretmen özerkliği sorumsuz ve ölçsüz bir serbestlik anlamına gelmemelidir. Başka bir deyişle, öğretmenlere ne çok ne de az özerklik verilmesi gerekir. Ayrıca öğretmenlere verilecek özerkliğin düzeyi onların deneyim ve yeterlik

düzeylerine göre de farklılaşmaktadır. Hiç kuşkusuz mesleğe yeni başlamış öğretmenlere yeterli mesleki uzmanlık ve birikim elde etmeden geniş bir özerklik verilmesi olumsuz sonuçlara yol açabilir.

Avrupa Birliği ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de öğretmenlerin en çok özerk davranabildikleri yer sınıflardır. Öğretmen sınıfta neyi, ne zaman, ne düzeyde ve nasıl öğreteceğine, sınıf ortamının nasıl olması gerektiğine kendisi karar verebilmektedir (Gamoran, Secada ve Marrett, 2000). Sınıf ortamının dışı kapalı bir yapıya sahip olması, teftiş gibi istisnalar dışında üst otoritelerin denetiminin fazla olmaması öğretmenlere serbestlik sağlamaktadır (Anderson, 1999). Ancak öğretmen özerkliği ne sınıfta sahip olunan serbestlikten ibarettir ne de sınırsız bir serbestlik anlamına gelir. Bir uzmanlık mesleği olan öğretmenlikte meslekleri ile ilgili her konuda söz hakkına sahip, kararlar alabilen, düzenlemeler ve planlamalar yapabilen öğretmenlerin var olması gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin yanında mesleki faaliyetleriyle ilgili her düzey ve konuda yetki ve özerklik alanları geliştirilmelidir (Webb, 2002; Pearson ve Moomaw, 2005). Çünkü yüksek düzeyde özerkliğe sahip çalışanlar değişen durum ve ortaya çıkabilecek sorunlara göre yeni kararlar veya tedbirler alabilir, etkinlikler planlayabilir ve çalışma aşamaları oluşturabilirler (Freidman, 1999). Özerklik, öğretmenlerin öğrencilerinden ve elbette buna bağlı olarak çevrelerinden gördükleri değer ve saygıyı da etkilemektedir. Ingersoll’a göre (2007) sorumlu olduğu konularda kararların alınma aşamasında etkili olan ve yetki kullanabilen özerk öğretmenler öğrencilerinden, meslektaşlarından ve okul yönetiminden saygı görmektedir. Öğretmenin, öğretim ortamının ve faaliyetlerinin düzenlenmesinde yetkisiz ve etkisiz olması özellikle öğrencilerin gözündeki güvenilirliğini ve buna bağlı olarak da itibarını zedelemektedir.

*2.1.2.1. Öğretmen özerkliğinin boyutları.* Bilimsel çalışmalarda bahsedilen öğretmen özerkliğinin farklı boyutları ana hatlarıyla dört grupta toplanabilir (Evans ve Fischer, 1992, 1169; Giritli, 1991, 31; Lai-ngok, 2004, 64; Yoon ve Thye, 2001, 101). Bunlar:

1. Öğretimsel özerklik,
2. Yönetimsel özerklik,
3. Mali özerklik,

#### 4. Kişisel ve mesleki özerkliktir.

Bu çalışmada öğretmen görüşleri öğretmen özerkliğinin bu dört boyutu (öğretimsel, yönetsel, mali ve kişisel ve mesleki gelişim özerkliği) açısından ele alınmıştır.

Öğretimsel özerklik, öğretmenin öğretimi planlanma, uygulama ve değerlendirme, eğitim programlarını seçme, etkinlikler düzenleme, uygun öğrenme ortamları yaratma, öğrencilerin hedeflenen amaçları ve kazanımları gerçekleştirmelerini sağlama, öğretim ile ilgili amaçlar belirleyebilme, kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri ile gerekli araç ve gereçleri seçebilme ve öğrencilere rehberlikte bulunma gibi eğitim öğretim ile ilgili konularda sahip olduğu hakkı tanımlamak için kullanılır (Lai-ngok, 2004, 65). Okulların kendi eğitimsel amaçlarını belirleyebilmesi ve eğitim programı ile ilgili konularda seçim ve esneklik hakkına sahip olması da öğretimsel özerklik boyutunda değerlendirilebilir. Eğitim programı ile ilgili esneklik ders kitaplarına da yansır. Okulların belirli düzeyde öğretimsel özerkliğe sahip olduğu söylenebilir. Okulların etkinlik gösterdikleri bölgelere göre eğitim programında esneklik gösterebildikleri, program dahilindeki bazı konulara daha çok zaman ayırabildikleri ve öğretmenlerin eğitim programında öğrencilerin durumuna göre değişiklik yapabildikleri bilinmektedir.

Yönetsel özerklik, öğretmenin mali, insan ve diğer kaynak kullanımında ve bu kaynakların yönetiminde karar verme yetkisine sahip olması, eğitim ile ilgili önemli kararlara ve okul yönetimine katılabilmesidir (Verhoest ve diğerleri, 2004, 109). Başka bir deyişle, yönetsel özerklik, öğretmenlerin okuldaki eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi, kaynakların yönetimi, okul ortamının iyileştirilmesi, belirlenen hedeflere ulaşmak için kararların alınması ve uygulanmasında yönetim süreçlerine katılmasını ve önemli kararlar alabilmesini içerir. Öğretmenlerin kaynak yönetimi, eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinde karar verme düzeyi yönetsel öğretmenin yönetsel özerklik düzeyini belirler. Yönetsel özerklik öğretmenlerin sadece verilecek kararlara katılmasından ibaret değildir. Öğretmenlerin okul yöneticileri ile birlikte eğitim sürecini ilgilendiren her türlü konuda söz sahibi olmasını, alınan kararların uygulanıp uygulanmadığını denetleyebilmesi ve gerektiğinde müdahale edebilmesini de içerir.

Mali özerklik, örgütlerin merkezi yönetime bağlı olmadan kendi gelir kaynaklarına sahip olmaları ve bu kaynakları bünyesinde bulundurduğu organların almış olduğu kararlara dayanarak serbestçe toplayıp harcama yetkisine sahip olmasını (Quasten, 1995, 142; Kalabalık, 2005, 475), öğretmenin ise maddi kaynakların, insan kaynaklarının ve diğer kaynakların planlanması ve yönetiminde söz sahibi olmasını gerektirir (Kalabalık, 2005, 475). O halde okulların da yerel yönetimlerde olduğu gibi ayrı bütçesinin olması ve bütçesini artırma yollarını belirleme özerkliğine sahip olması gerektiği söylenebilir. Harcamalarını tayin etmek yetkisine ve bütçe özerkliğine sahip örgütler mali açıdan özerktir (Giritli, 1991, 31). Türkiye'deki okulların mali özerkliğe sahip olmadıklarını söylemek yanlış olacaktır. Çünkü okul yöneticileri birçok konuda insiyatif olarak kendi kararlarını verebilmektedir. Örneğin, okul yöneticileri ücretli öğretmen veya hizmetli istihdamı yapabilmektedirler. Ayrıca mali kaynak yaratma konusunda birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de özerk yapıdadırlar (Lai-ngok, 2004, 64; Ahmad vd., 2005, 1-2; King vd., 1996, 5).

Kişisel ve mesleki gelişim, öğretmenin eğitim ve öğretim faaliyetlerini daha verimli geçirebilmesi, gelişen teknolojiye ve koşullara ayak uydurabilmesi, mesleki bilgilerini güncelleyebilmesi ve gelişmeleri yakından takip edebilmesi için mesleki bilgi ve yeterliklerini geliştirebilme hakkını ifade eder. Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve değerlerinin gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçleri içerir (MEB, 2006, 4). Seferoğlu'na göre (2003) kendisini kişisel ve mesleki anlamda iyi yetiştirebilen öğretmenler daha olumlu öğrenme ortamları sağlarlar. Öğretmenler farklı yaş ve seviye grupları ile birlikte çalışmaktadırlar. Dolayısıyla, öğretmenlerin farklı yöntem, teknik ve yaklaşımlardan haberdar olmaları, bunları gerekli olduğunda kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenler kişisel ve mesleki gelişimlerini ihtiyaç duydukları alanlarda sürdürebilmelidirler (The Holmes Group, 1986).

Freidman'a göre (1999) öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini iyileştirilmesi için gayret göstermeleri, güncel öğretim yöntemlerini takip etmeleri, yeni eğitim öğretim materyalleri geliştirmeleri ve mesleki bilgi ve

becerilerini iyileştirmelerinin olmazsa olmazıdır. Bu görüşten yola çıkarak diğer meslek dallarında olduğu gibi öğretmenlerin de bağımsız bir şekilde yeni etkinlikler planlamaları ve yenilikçi uygulamalarda bulunabilmeleri için yeterli düzeyde mesleki özerkliğe sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlere sağlanan mesleki özerklik onların değişen şartlara ve içinde buldukları eğitim ortamının ihtiyaçlarına daha hızlı cevap vermelerini sağlamaktadır (Anderson, 1987).

Özetlemek gerekirse, öğretmenlere özerklik verilmesi tek başına yeterli olmayabilir çünkü onların bunu gerçekleştirebilecek mesleki bilgi ve beceriye sahip olmalarını ve ayrıca bu konuda ilgili ve gayretli olmaları da gerekmektedir. İlâveten öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması ve öğretim faaliyetlerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek her türlü pedagojik desteğin (uygun eğitim ve çalışma ortamı, eğitim gereç ve materyalleri, vs.) sağlanması gerekmektedir (Bustingorry, 2008; Mustafa ve Cullingford, 2008; Steh ve Pozarnik, 2005).

## 2.2. Özyeterlik

Eğitim-öğretim faaliyetlerine bakıldığı zaman bu faaliyetlerin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için pek çok faktör vardır. Bu faktörlerden biri de öğretmenlerde var olan yeterlik algısıdır. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayanan özyeterlik deneyimler sonunda gelişen, bir işi başarabilmek için bireyin sahip olduğu beceri, bilgi ve yeteneklerine güvenmesidir (Bandura, 1997; Dembo, 2004,152; Çakır, Kan ve Sünbül, 2006). Bandura'ya göre (1994) özyeterlik, bireyin ne hissettiğini ve düşündüğünü, eylemleri nasıl planladığını ve kendisini nasıl güdülediğini belirler. Yeterlik, Balcı'ya göre (2005, 197) bireyin kendisinden beklenen bir rolü oynayabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesidir. İşgörenin kendisinden beklenen rolleri istenilen şekilde gerçekleştirebilmesi ve bir davranışı yapmak için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmış olması (Demirtaş ve Güneş, 2002, 168; Şahin, 2006; 291 Şişman, 2006, 219) olan yeterlik bir davranışta bulunup bulunmamayı, davranışın sürekliliğini ve performansı etkileyen önemli faktörlerden biridir (Bandura, 1994; Bouffard-Bouchard, 1990; Kotaman, 2008).

Bandura'ya göre (1997) başarısızlıklar karşısında gösterilen tepki özyeterlik algısı düşük ve yüksek olan bireyleri ayırt edebilmeyi sağlayan en önemli özelliktir. Özyeterlik bireyin belirli bir konuda başarısız deneyimlerine rağmen davranışlarını ne kadar uzun süreyle devam ettireceğini belirlemektedir. Buna göre, özyeterliği yüksek birey başarısız olduğunda pes etmek yerine ısrarcı ve kararlı olmayı tercih ederken düşük özyeterliği olan birey kolaylıkla yılgınlığa düşerek eylemde bulunmaktan vazgeçebilir (Bandura, 2000, 120; 2001, 125; 2002, 3; Lombardo, 2006, 48; Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005, 82). Bu bağlamda, birey ne kadar güçlü özyeterlik algısına sahipse o kadar çok etkin olacak ve o kadar çok çaba sarf edecektir. Çünkü özyeterlik algısı güçlendikçe, gösterilen çaba, kararlılık ve azim de artmaktadır (Bandura, 1997). Birey bir sonuca ulaşabileceğine inanıyorsa, daha etkin davranır, yaşamının seyrini kendisi belirler, içinde bulunduğu şartları kontrol altına alır.

Bireyin yetenekli olması, gerekli bilgi ve beceriye sahip olması yeterli değildir. Bunlarla beraber bireyin bu yeteneklerinin farkına varması ve onlara güvenmesi de gerekir (Bandura, 1994). Çünkü yeterli beceriye sahip olmasına rağmen bir problemle karşılaştığında birey düşük özyeterlik algısına sahipse ne yapacağını bilmesine rağmen eylemde bulunmayabilir (Alcı, 2007). Çünkü birey, Akbulut'un belirttiği gibi (2006) eylemlerinin istenilen sonuçları doğuracağına inanmazsa hayattaki güçlüklerle karşı durabilme ve tepki göstermede isteksiz olur, zor işleri yapmaktan kaçınır, başarısızlık karşısında çabuk pes eder, stresli olduğu için daha düşük performans gösterip daha başarısız olur. Ayrıca gerekli bilgi ve becerileri taşımayan birey (Raudenbush, Rowen ve Cheong, 1992) özyeterlik algısı ne kadar güçlü olursa olsun, başarılı olamaz. Özetlemek gerekirse, bireyin başarılı olabilmesi için hem gerekli bilgi, beceri ve yeteneğe hem de güçlü özyeterlik algısına sahip olması gerekir.

Birey özyeterlik düzeyi ile ilgili yanlış değerlendirme yapabilir. Bilgi, beceri ve yetenekleri küçümseyebileceği gibi onları olduğundan daha fazlaymış gibi de değerlendirebilir (Bandura, 1997). Başka bir deyişle, birey zaman zaman özyeterlik düzeyinin gerçektekinden daha düşük veya daha yüksek olduğu sonucuna varabilir. Hoy ve Spero'ya göre (2005, 344) birey kapasitesini gerçekte olduğundan daha düşük algıladığında becerilerini yeterli düzeyde kullanamaz, daha yüksek

algılandığında ise performansında artış görülür. Elbette ki gerekli yeteneklere sahip olduğu halde özyeterlik algısı düşük olduğu için başarısız olan birey olabildiği gibi bilgi, beceri ve yetenekleri sınırlı olmasına rağmen özyeterlik algısı yüksek olan bireyler de vardır. Pajares (2002) pek çok bireyin gerçekte sahip olduğu becerilerden kuşku duyduğu, onlara güvenmediği için başarısız olduğunu belirtmiştir. Öyleyse birey özyeterlik düzeyini gerçekçi bir şekilde değerlendirdiğinde hedeflediği başarıya ulaşma ihtimalinin o kadar yüksek olacağı söylenebilir.

Özyeterlik ile ilgili yapılan araştırmalar, özyeterlik algısının bireyin güdülenme düzeyi, kişisel amaç ve istekleri gerçekleştirmeye olan bağlılığı, bir eylemde gösterilen çaba miktarı, güçlüklerle baş edebilme direnci, başarı ve başarısızlık durumu ve performans ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Desivilya ve Eizen, 2005). Araştırma sonuçları, olumlu özyeterlik algısının motivasyonu artırdığını, zor görevlerle başa çıkabilmeyi sağladığını, daha çok çaba harcama isteği oluşturduğunu; olumsuz özyeterlik algısının ise bireyin kendi hür iradesiyle davranmasını engellediğini ve başladığı işi tamamlayamadan bırakmasına neden olduğunu ortaya çıkarmıştır (Bıkmaz, 2004; Çapri ve Kan, 2006; Sharp, 2002; Yılmaz vd., 2007; Zimmerman, 2000;). Zimmerman (1995), öğrencilerin özyeterlik algıları ile öğrenme ürünleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; özyeterliğin öğrenme için ortaya konulan çaba, bilişsel ve biliş üstü stratejilerin kullanımı, sınıf içi ve dışı çalışmaların etkililiği, öğrenilenlerin kalıcılığı gibi birçok değişkeni etkileyerek öğrenci başarısı üzerinde belirleyici rol oynadığını saptamıştır. Bandura (1994) yüksek yeterlik algısının başarıyı ve bireysel doyumunu artırdığını; kişisel gelişim ve becerilerin çeşitlenmesini sağladığını savunmaktadır.

Özyeterliği yüksek işgörelere sahip örgütler varlıklarını daha kolay sürdürebilirler (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Öyleyse bir örgüt olan okullarda öğretmenlerin öğrencilere eğitim öğretim hizmeti sunma, onların derse katılımını sağlama, materyal ve sınıf yönetimi, öğretimsel stratejiler kullanma gibi pek çok yeterlik alanları olduğu; etkili bir öğrenmeyi sağlayabilmeleri ve öğrencilerin özyeterlik algılarını geliştirebilmeleri için kendi özyeterlik algılarının yüksek olması gerektiği söylenebilir. Buradan öğretmenlerin öğretme eyleminde bulunabilmesi için gerekli yeteneğe sahip olmalarının yanında bu yeteneğe inanmalarının da gerekli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

### 2.2.1. Özyeterlik Algısını Etkileyen Etmenler

Bandura'ya göre (1994) bireyin hayat boyu özyeterlik gelişimini etkileyen etmenlerden bazıları şunlardır:

- *Kişilik Algısı:* Doğduğu andan itibaren çevreye bağımlı olan birey çevresini kontrol altına alarak temel gereksinimlerini karşılamaya çalışır. Karnının acıktığını söylemek için bebekler ağlarlar. Gereksinimleri zamanında karşılanmayan bebekler (örneğin ağlamanın işe yaramadığını anlayınca) çevreyi kontrol etmek için başka yöntemlere başvururlar. Çevreyi başarılı bir şekilde kontrol eden bebekler hayatlarının ileriki evrelerinde kişilik algısı oluşturmada daha başarılı olurlar.
- *Aile:* Bireyin yapabileceklerinin farkına vardığı ilk topluluk ailedir. Birey ailenin diğer bireylerini gözlemleyerek, taklit ederek ve uygulayarak becerilerini geliştirir. Dolayısıyla fiziksel gereksinimlerinin yanı sıra sosyal, kültürel, dilsel ve mantıksal becerilerinin de geliştirilmesi gerekir. Bu nedenle, ailenin bireyin özyeterlik algısını geliştirme konusunda önemli bir etkisinin olduğu gözlenmektedir.
- *Arkadaş Çevresi:* Aileden sonra bireyin özyeterliğini geliştirmesini en çok etkileyen topluluk arkadaş çevresidir. Birey arkadaş ortamında sosyalleşir ve deneyimler kazanır. Bu çevre içerisinde birey saygınlık kazanmak ister, aidiyet duygusu geliştirme ve kendisini ispat etme gereksinimi duyar. Bireyin arkadaşlarını kendisinin seçmesi onun özyeterlik algısının gelişmesini sağlar.
- *Okul:* Okul öğrencinin bilişsel becerilerini geliştirdiği, kültürlenme ve sosyalleşme sürecine katkı sağladığı, akademik başarıyı yakalayacağına olan inancını yani özyeterliğini geliştirdiği diğer bir yerdir. Öğrencileri okul arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin ve akademik başarılarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi onların algılarını etkiler.
- *Deneyimler:* Bireyin hayatı boyunca karşılaştığı sorunlarla başa çıkma yolları sonucunda edindiği deneyimler onun özyeterlik algısının gelişmesini sağlar.



Birey çocukluk ve ergenlikte karşılaştığı problemlerle baş etme yollarını deneyimler sonucunda öğrenerek özyeterliliğini geliştirir. Birey ergenlikten yetişkinliğe geçtiğinde ise çeşitli sorumluluklar üstlenmesi gerektiğini öğrenir.

- *Özyeterlik Gereksinimi:* Ergenlik sonrası genç yetişkinlik döneminde birey yaşadığı ilişkilerden ve iş yaşamında karşılaştığı problemlerle başa çıkmayı öğrenir. Bu zamana kadar geliştirilen özyeterlik algısı bireyin gereksinimlerini karşılama başarısını ve hayatını ne şekilde sürdüreceğini doğrudan etkiler. Birey yetişkin olduğunda özyeterlik algısı gelişmemiş ise ileriki yaşlarda stresli bir yaşantıya sahip olur. Bu nedenle bireyin yetişkin olmadan önceki evrelerde sahip olduğu özyeterlik algısı ne kadar güçlü ise yetişkinlik ve yaşlılık evresinde yaşamından o kadar hoşnut olur.
- *Geçmiş Yaşantılar:* Yaşla beraber bireyin becerilerinde ve fiziksel aktivitelerinde azalma meydana gelir. Bireyin bu beceri ve aktivitelerinin yerini dolduracağı farklı becerilerde özyeterlik algısı geliştirmesi gerekir. Bireyin geçmiş dönemlerdeki becerilerine yönelik özyeterlik algısı ne kadar yüksekse yerine koyabileceği aktiviteler de o kadar fazla olur.

### 2.2.2. Özyeterliliğin İnanç Kaynakları

Doğası gereği bilişsel olan özyeterlik çocukluktan itibaren çeşitli deneyim ve inanç kaynaklarının etkisiyle değişip gelişmektedir. Dolayısıyla birey aşağıda bahsedilen inanç kaynaklarına dayanarak kendi özyeterlik algısını geliştirir (Bandura, 1986, 399; 1995, 3; Akkoyunlu ve Orhan, 2003):

1. Bireysel deneyimler (Performans Başarıları)
2. Gözleme dayalı (Dolaylı) deneyimler
3. Toplumsal onay (İkna Süreci)
4. Fizyolojik ve duygusal durumlar (Duyuşsal Deneyim)

**Bireysel deneyimler.** Yukarıda bahsedilen inanç kaynaklarından özyeterlik algısı üzerinde en büyük etkisi olanı bireysel deneyimlerdir. Birey hayatı boyunca yaptığı eylemler sonucunda aynı eylemleri bir daha yapıp yapamayacağı hakkında yargı geliştirir, olumlu bir yargı geliştirse eylemde bulunur, olumsuz bir yargı geliştirse eylemde bulunmaktan kaçınır (Bandura, 1986, 399; 1995, 3; Pajares, 2002). Birey başarılı deneyimler edinmişse özyeterlik algısı artar, ancak üst üste başarısızlıklarla karşılaşırse özyeterlik algısı zayıflar. Olumsuz deneyimler bireylerin kendi kapasitelerine inanmalarını engeller (Wood ve Bandura, 1986, 366).

Bandura'ya göre (1986, 389) güçlü bir özyeterlik algısı oluştuğunda zaman zaman karşılaşılan başarısızlıklardan etkilenmez çünkü birey bu başarısızlığını kendi eksikliğine değil kullandığı yöntem ve stratejilerin yanlış olduğuna bağlar ve eylemde bulunmaya devam eder. Bu nedenle bireyin başarısının kendi çaba ve yeteneğinin sonucu oluştuğunu düşünmesi gerekir.

Pintrich ve Schunk'a göre (2001) birey tesadüfi bir başarı elde ettiğinde aynı başarıyı tekrar gösteremeyeceğine inanacağından düşük özyeterlik algısı gelişir. Özyeterlik algısı deneyimlerden etkilendiğine göre çocukların başarılarında içinde yaşadıkları yakın çevrenin rolü göz ardı edilmemelidir. Çünkü çocuklar bu çevre içerisinde hayatı öğrenir ve deneyim kazanırlar. Dolayısıyla, özyeterliklerini kazanabilmeleri için deneyimde bulunabilmelerine olanak verilmesi gerekmektedir.

**Gözleme dayalı deneyimler.** Birey başkalarının deneyimlerini, başarı veya başarısızlıklarını, zorluklar karşısında gösterdikleri tutum ve çabaları da gözlemleyerek özyeterlik algısı geliştirir (Schunk ve Pajares, 2001). Bandura (1997) dolaylı yoldan edinilen yargıların bireysel deneyimlerden elde edilenler kadar etkili olmadığını savunmaktadır. Ancak birey, deneyiminin olmadığı ya da çok sınırlı olduğu koşullarda başkalarının deneyimlerinden daha fazla etkilenir. Pek çok beklenti diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir. Bu nedenle öğretmenler başarılı insanların hayatlarından örnekler vererek öğrencilerin özyeterlik algılarını geliştirebilirler.

**Toplumsal onay.** Birey özyeterlik algısını geliştirirken aile fertleri, arkadaşlar ve diğer yakınlarından gelen tepkilerden de etkilenir. Bireyin bir davranışı başarabileceği yönünde cesaretlendirilmesi özyeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir. Bir işe başlamadan önce ya da güçlüklerle karşılaşıldığında diğer bireylerin olumlu geri bildirimleri, bireyin özyeterlik algısını, dolayısıyla, işi başarmak için göstereceği çabayı olumlu yönde etkiler (Bandura, 1997). Diğer taraftan olumsuz değerlendirmeler bireyin özyeterlik algısına zarar verir (Pajares, 2002). Olumsuz değerlendirmelerin bireyin üzerindeki etkisi olumlu değerlendirmelere göre daha fazladır. Bireyin özyeterlik algısını yıkmak onu güçlendirmekten daha kolaydır (Bandura, 1986, 400; Pajares, 2002). Yani birey olumsuz geri bildirimlerden daha çok etkilenmektedir. Bu nedenle, öğretmenler olumsuz geri bildirim vermektense olumlu geri bildirim vermeyi tercih etmelidirler.

**Fizyolojik ve duygusal tepkiler.** Bireyin, özyeterlik algısı oluşturmasında o işi yaparken duyumsadığı fizyolojik ve duygusal tepkiler de önemlidir. Başka bir deyişle bireyin davranışa gireceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır. Bir işi yaparken, bireyin duyumsadığı heyecan, gerginlik, korku gibi duygusal tepkiler, yürütülen işin sonucuna ilişkin ipuçları verir. Olumlu duygular, özyeterlik algısını güçlendirirken, olumsuz duygular özyeterlik algısını zayıflatır, daha fazla gerginlik ve heyecan yaratır ki bu da davranışı olumsuz yönde etkiler (Bandura, 1986, 401).

### 2.2.3. Özyeterlik Algısının Birey Üzerindeki Etkisi

Bandura (1994) özyeterlik algısının birey üzerindeki etkisini dört grupta toplamıştır:

1. *Bilişsel Sürece Etkisi:* Birey amaçlarını belirlerken onun özyeterlik algısı ön plana çıkar. Şöyleki, eğer birey yüksek bir özyeterlik algısına sahipse kendisine daha büyük hedefler koyar. Çünkü birey amacına ulaşabileceğine inanır. Yani yüksek özyeterlik algısı olan bir birey amaçları belirlemede güçlük çekmez ve amaçlarına ulaşmada başarılı olurken, düşük özyeterlik

algısı olan bir birey amaçlarından emin olamaz ve denedikleri her işte başarısız olur.

2. *Motivasyona Etkisi:* Özyeterlik algısı amaçlara ulaşmak için gerekli olan motivasyonu etkiler. Birey sürekli eylem içerisinde olduğunda amaçlarına ulaşabileceğine inanır, motive olur. Böylelikle, ne yapabileceği hakkında olumlu ya da olumsuz algı geliştirir. Bireyin bir girişimde bulunduğu yüksek özyeterlik algısına sahip olması motivasyonunun da yüksek olacağı anlamına gelir.
3. *Olumsuzluklarla Baş Etmeye Etkisi:* Bireyin özyeterlik algısı yüksek olduğunda karşılaştığı problemle rahatlıkla baş edebilir. Diğer yandan birey zayıf özyeterlik algısına sahipse karşılaştığı problemi çözemez. Bu özyeterlik algısı hem problem çözmeye hem de olumsuz düşünceleri kontrol etmeye yönelik duyulan özyeterlik algısıdır.
4. *Hayatı Yaşayış Biçimine Etkisi:* Birey sosyal çevresini oluştururken özyeterlik algısından etkilenir. Şöyleki, birey hayatına kimleri alıp almayacağı ile ilgili karar verirken özyeterlik algısı etkili olur. Özyeterlik algısı zayıf olan birey, bir etkinliği yapamayacağına veya bir çevrenin kendisini aştığını düşündüğünde etkinlikte yer almaz ya da o çevreden uzak durur.

#### 2.2.4. Öğretmen Özyeterlik Algısı

Öğretmenin mesleki bilgisini öğretim faaliyetlerinde uygularken kullandığı temel araç öğretmen özyeterlik algısıdır (Raudenbush vd. ,1992). Araştırmacılara göre, öğrenci başarısı ile üç yeterlik türü arasında ilişki bulunmaktadır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000; Pajares, 1996; Ross, 1992, 1998; Tschannen-Moran vd., 1998). Bunlar, öğrenci özyeterliliği (self-efficacy of students), öğretmen özyeterlik algısı (teachers' perceptions of self-efficacy) ve okulun toplam yeterliğidir (collective efficacy of schools). Öğretmenlerin özyeterlik algısı bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen özyeterliği ile ilgili olarak “Öğretmen yeterliği”, “öğretmen özyeterlik algısı”, “öğretmen yeterlik inancı” gibi kavramların birbirinin yerine sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Bu araştırmada, bütünlüğü korumak ve ortak bir dil oluşturmak amacıyla, “öğretmen özyeterliği” ve “öğretmen özyeterlik algısı” kavramlarının kullanılması tercih edilmiştir.

Özyeterlik kavramı aynı zamanda öğretmenlerin eğitim faaliyetlerindeki davranışlarını yordamak ve aralarındaki bireysel farklılıkları açıklayabilmek için de kullanılmaktadır (Yılmaz vd., 2004). Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını, öğretime ve sınıf yönetimine ilişkin çeşitli kararlarını etkileyen en büyük etmenlerden birisi olan öğretmen özyeterlik algısı (Tschannen-Moran v.d., 1998, 202), öğretmenlerin kendi öğretimsel yeterliklerine olan güveni, öğrencilere hedeflenen davranışları kazandırma gücüne ilişkin yargıları ve öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitesine sahip olduklarına ilişkin inançlarıdır (Atıcı, 2000). Tschannen-Moran, v.d.’ne göre (1998, 202) öğretmenlerin etkili bir öğretim ortamı yaratabilmeleri için öğretmenlik becerisine sahip olduklarına inanmaları gerekir. Woolfolk-Hoy ve Spero’ya göre (2005) ise öğretmen özyeterlik algısı, öğrencinin güdülenmesini, öğretmenlerin sınıf içinde gösterdikleri çabayı ve ulaşmak istedikleri hedef düzeylerini etkiler.

Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenler daha az stresli, mesleklerine daha bağlı ve iş doyumunu daha yüksek kişilerdir (Schmitz, 2000). Olumlu özyeterlik algısı taşıyan öğretmenler öğretim için ayrılan zamanı daha etkili kullanırlar, kişisel ve mesleki gelişime önem verirler, ulaşılabilir amaçlar koyarlar, yeni öğretimsel yaklaşım ve teknikleri kullanmaya daha açık ve isteklidirler, öğrencileri için daha yüksek beklentiler taşırlar, sınıflarında yaşadıkları güçlükler karşısında daha kararlı ve dirençli olurlar ve öğrenme güdüsünü olumlu yönde etkileyebileceklerini düşünürler (Tuckman ve Sexton, 1990; Bandura, 1993; Ross, 1994; Pajares, 1996; Woolfolk Hoy ve Spero, 2005, 347). Yapılan araştırmalar öğretmen özyeterlik algısının, öğretmenlerin öğretim çabasını, mesleki hedeflerinin düzeyini ve buna bağlı olarak oluşturacakları hedefleri etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Henson, 2001; Hoy ve Spero, 2005; Plourde, 2001; Smylie, 1990; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

Bandura (1993) ve daha birçok araştırmacı (Akbaş ve elikkaleli, 2006; Ashton, 1984; Gibson ve Dembo, 1984; Pajares, 1996; Ramey ve Shroyer, 1992; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) zyeterlik ile akademik performans arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu savunmaktadır. Öğretmenlerin zyeterlik algıları, öğrencilerin öğrenme konusundaki güdülenmelerini artırma ve daha yüksek düzeyde benlik algısı oluşturmalarını etkilemektedir (Midgley vd., 1989). Yüksek zyeterlik algısına sahip öğretmenler, ğrenci başarısını ve güdüsünü denetleyebileceklerine, en azından olumlu yönde etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran, v.d., 1998, 202). Ross'a göre (1994) zyeterlik algıları yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin akademik yeterliklerine ilişkin benlik kavramlarını yükseltmeye; ğrenci başarısızlığı ve sorunları karşısında ısrarcı ve kararlı davranmaya; başarı düzeyi düşük öğrenciler için çaba göstermeye daha eğimli olmaktadırlar. Özyeterlik ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları, ğretmen özyeterliği ile ğrenci başarısının (Ashton, 1984; Caprara vd., 2006; Gibson ve Dembo, 1984; Goddard vd., 2000; Ross, 1992), motivasyonunun (Midgley vd., 1989; Woolfolk vd., 1990) ve ğrenci zsaygısının (Cheung ve Cheng, 1997) ilişkili olduğunu göstermektedir.

2.2.4.1 *Öğretmen zyeterlik algısının boyutları.* ğretmen zyeterlik algısının boyutlarını genel olarak üç grupta toplamak mümkündür (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Bunlar:

1. Öğrenci katılımını sağlama,
2. Öğretim stratejileri,
3. Sınıf yönetimidir.

Öğrenci katılımını sağlamaya yönelik zyeterlik öğretmenlerin öğrencileri okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde inandırabilecekleri, derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ve başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilecekleri ve ders etkinlikliklerine katılımlarını artırabilecekleri, çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabildikleri gibi konularla ilgili algılarını kapsamaktadır.

Öğretim stratejileri ile ilgili zyeterlik öğretmenlerin farklı ğretim ve değerlendirme stratejilerini ne düzeyde kullanabileceklerine, öğrencilerin zor

sorularına ne kadar iyi cevap verebileceklerine, öğrenci başarısını ne ölçüde değerlendirebileceklerine, dersleri her bir öğrencinin seviyesine uygun işleyip işleyemeyeceklerine, üstün yetenekli öğrencilere ulaşip ulaşamayacaklarına ilişkin konuları içermektedir.

Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik ise öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebilecekleri ile ilgilidir. Sınıfta yapılan etkinliklerin kurallara uygun bir şekilde yürütülmesini sağlayabileceklerine, dersi olumsuz yönde etkileyen öğrenci davranışlarını kontrol edip edemeyeceğine, Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabileceklerine, öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerini ne kadar açık ortaya koyabileceklerine ilişkin yargılarını içermektedir.

Büyükduman (2006) öğretmenlerin özyeterlik algılarının etkili bir öğretim ortamı yaratabilmekte büyük öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Lorschach ve Jinks ise (1999) özyeterlik algıları yüksek olan öğretmenlerin öğretim zamanını daha etkili kullandıklarını, öğretim ortamını düzenlemede daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin özyeterlik algısı ile öğretimsel yenilikleri uygulamaya çalışma, öğretime daha fazla zaman ayırma (Czerniak ve Lumpe, 1996; Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988), mesleki bağlılık (Caprara vd., 2006; Colodarci, 1992; Schmitz, 2000) gibi öğretmen özelliklerinin ilişkili olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır.

Öğretmen özyeterliği ile ilgili yapılan çalışmalar, özyeterlik algılarının öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını yakından etkilediğini ortaya koymaktadır (Celep, 2004; Gibson ve Dembo,1984; Tuckman ve Sexton, 1990; Woolfolk-Hoy ve Hoy,1990; Savran ve Çakıroğlu, 2003; Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002). Pajares (1996) öğretmenlerin özyeterlik algılarının, sınıf yönetimlerindeki başarılarını etkilediğini belirlemiştir.

Yılmaz vd. (2004), özyeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, sınıf yönetimi, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere yapıcı geribildirimler vererek öğrenci katılımını sağlama gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bu farklılığın öğrenci motivasyonunu ve başarısını etkilediğini belirtmişlerdir.

Benzer bir şekilde Bulucu (2003) da sınıf yönetiminde yüksek özyeterlik algısına sahip öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede olumlu, etkili ve uzun vadeli yöntemleri daha çok tercih ettiklerini; düşük özyeterlik algısına sahip öğretmenlerin ise olumlu yöntemler yanında emretme, bağırma, fiziksel ceza uygulama gibi olumsuz ve kısa vadeli çözümlere yöneldiklerini belirlemiştir. Ayrıca yüksek özyeterlik algısına sahip öğretmenlerle düşük özyeterlik algısına sahip öğretmenlerin uygun sınıf atmosferi yaratma, demokratik yaklaşım tarzı ve sınıf kurallarını uygulamada kararlı ve tutarlı olma, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme, sınıf yönetimini sağlayabilme gibi becerileri farklılık göstermektedir (Enochs, vd., 1995; Henson, 2001; Woolfolk Hoy ve Hoy, 1990; Woolfolk vd.,1990;).

Özetlemek gerekirse özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenler ile zayıf özyeterlik algısına sahip öğretmenler karşılaştırıldığında ortaya çıkan farklılıklar maddeler halinde aşağıda verilmiştir (Allinder 1994; Fives ve Alexander, 2004; Gibson ve Dembo, 1984; Henson, 2001; Mutlu, 2003; Polivy, Herman, 1996; Roediger III, Deutch, Scott , Ross, 1992, 1994; Tschannen-Moran v.d., 1998; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Woolfolk v.d., 1990;). Özyeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin algısı zayıf olanlara göre;

- daha başarılı uygulamalar gerçekleştirdikleri,
- öğrencilerle daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri,
- öğrenci hatalarına karşı daha hoşgörülü oldukları,
- öğrencilerine yönelik daha yüksek başarı beklentileri taşıdıkları,
- yeni düşüncelere değer verdikleri, öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarını içsel nedenlere yükledikleri için onları başarısızlıklarından dolayı daha az eleştirdikleri,
- öğrencilerin öğrenme güçlükleri karşısında ya da eğitim sürecinde karşılaştıkları herhangi bir sorun karşısında daha kararlı ve dirençli oldukları,
- iş doyumlarının daha yüksek olduğu,
- düşük sosyo-ekonomik tabakadan gelen ya da davranışsal sorunları olan öğrencileri özel eğitime göndermeye daha az eğilimli oldukları,



- yeni öğretim programı ve materyalleri sınıflarında kullanmaya ve uygulamaya daha istekli ve yatkın oldukları,
- öğrencilerinin bireysel öğrenme gereksinmelerini göz önüne alan yeni öğretim planları ve stratejileri geliştirdikleri,
- daha yüksek mesleki hedefler belirledikleri ve bunların gerçekleştirilmesi için hedeflerine daha çok bağlı oldukları,
- karmaşık konularda karar verme durumlarında daha etkili ve görev merkezli oldukları, daha yapıcı davranışlarda buldukları,
- bir eylemi daha fazla denedikleri ve başarıma konusunda ısrarcı oldukları,
- gelecek için daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Özyeterliği düşük olan bireyler ise yukarıda özetlenen davranışların tam tersini yaparlar. Sonuç olarak yukarıda bahsedilen bilgiler ışığında, öğretmenin değişen eğitim politikaları çerçevesinde bir bilgi aktarıcı olmaktan çıkıp öğrencinin bağımsız düşünebilme yetisini, yaratıcılığını, araştırma ve uygulama becerisini geliştirmesi gerektiği; öğretmenin bunları yapabilmesinin ise gerekli mesleki bilgiye, özyeterliğe ve özerkliğe sahip olup olmaması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğrenci başarısını artırmanın en temel yollarından birisinin özyeterliği gelişmiş öğretmenler yetiştirmek ve öğretmenlerin hareket alanlarını genişletmek olduğu söylenebilir.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Genel lisede görev yapan öğretmenlerin özerklik ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemenin amaçlandığı bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005, 77-78).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezi sınırları içinde bulunan tüm kamu genel liselerinde görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre, 2011-2012 eğitim öğretim yılında büyükşehir belediyesi sınırları dahilindeki dokuz ilçede bulunan (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) 57 genel lisede görev yapmakta olan 3080 branş öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Ankara ili büyükşehir sınırları içerisinde bulunan ilçelerdeki kamu genel liselerinde görev yapan tüm öğretmenlere ulaşmak güç olacağından çalışmada gerekli verileri toplamak üzere tabakalı örnekleme

yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntem evrendeki tüm alt kümelerin temsil edilmesinin sağlandığı örneklem türü olduğu için bu araştırmada tercih edilmiştir (Balcı, 2004, 85).

Araştırmanın örnekleminde genel liseleri temsil eden ve örnekleme yansıtılan sayıların hesaplanmasında Cochran'ın (1962) tabakalı örneklem büyüklüğünü saptamada yaygın olarak kullanılan formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{t^2(PQ)/d^2}{1 + (1/N)t^2(PQ)/d^2}$$

Formülde,

n= Örneklem büyüklüğünü,

N= Evren büyüklüğünü

d= Tolerans düzeyini (.05 ya da .01)

t= Güven düzeyinin Çizelge değerini (t= 1.96 veya 2.58)

PQ= (.50)(.50)=.25 Maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesini göstermektedir.

Cochran'ın yukarıdaki formülü kullanılarak yapılan hesaplamalarda tolerans düzeyi  $\alpha = .05$ , güven düzeyi Çizelge değeri 1.96 kullanılmıştır. Formüle göre, seçilen alt evreni temsil etmek üzere Ankara ili büyükşehir sınırları içerisindeki merkez ilçelere bağlı genel liselerde görev yapan 3080 öğretmenden en az 356 öğretmenin bulunması gerektiği hesaplanmıştır. Araştırmacı bu sayıyı dikkate alarak gerekli izinler alındıktan sonra genel liseleri birebir ziyaret ederek toplam 356 öğretmene ulaşmıştır. Anketin uygulanmasında anlaşılmayan hususlar konusunda araştırmacı tarafından gerekli bilgiler verilmiştir. Uygulanan 356 anketin tamamı eksiksiz ve kriterlere uygun bir şekilde doldurulmuş ve araştırmada kullanılmıştır. Dolayısıyla uygulanan anketin geri dönüş yüzdesi % 100'dür.

Çizelge 2'de evreni oluşturan öğretmen sayıları ile örneklem dağılımı sunulmuştur.

**Çizelge 2. Evreni Oluşturan Öğretmen Sayıları ile Örneklem Dağılımı**

Ankara İli Merkez İlçeleri	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğretmen Örneklem Büyüklüğü
Altındağ	4	272	31
Çankaya	12	605	71
Etimesgut	3	236	27
Gölbaşı	1	54	6
Keçiören	12	667	77
Mamak	9	293	38
Pursaklar	1	50	6
Sincan	5	334	38
Yenimahalle	10	529	61
<b>Toplam</b>	<b>57</b>	<b>3080</b>	<b>356</b>

Çizelge 2’de evreni oluşturan öğretmen sayılarının Ankara ili merkez ilçelere göre olan dağılımı ve bu dağılıma uygun olarak her ilçenin genel toplam içerisindeki yüzdesi bölgeden seçilen ve örnekleme oluşturan öğretmen sayılarına yansıtılmıştır. Başka bir ifade ile tabakalı örnekleme tekniği ile ilçelerden seçilen öğretmen sayılarının belirlenen alt evrendeki oranları ile temsil edilmesi güvence altına alınmıştır. Örnekleme alınırken her alt tabaka ayrı ayrı basit tesadüfî örnekleme şeklinde örneklenmektedir (Balcı, 2010, 92). İlçelere gönderilecek ölçeklerin hangi okullarda hangi öğretmenlere uygulanacağına bu örnekleme yöntemi ile karar verilmiştir.

### 3.2.1. Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş grubu, eğitim durumu, meslekteki kıdemi, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı değişkenlerine ilişkin bilgiler incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlere ait istatistiksel veriler Çizelge 3’te verilmiştir.

**Çizelge 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı**

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	186	52,2
	Erkek	170	47,8
	<b>Toplam</b>	<b>356</b>	<b>100</b>
Yaş	20 – 30 yaş	47	13,2
	31 – 40 yaş	142	39,9
	41- 50 yaş	131	36,8
	51- 60 yaş	36	10,1
	<b>Toplam</b>	<b>356</b>	<b>100</b>
Eğitim Durumu	Lisans	296	83,1
	Lisansüstü	60	16,9
	<b>Toplam</b>	<b>356</b>	<b>100</b>
Kıdem	1.1-6 yıl arası	42	11,8
	2.7-12 yıl	71	19,9
	3.13- 18 yıl	111	31,2
	4.19 – 24 yıl	80	22,5
	5. 25 yıl ve üzeri	52	14,6
	<b>Toplam</b>	<b>356</b>	<b>100</b>
Öğrenci Sayısı	1. 500 ve altı	44	12,4
	2. 501 - 1000	107	30,1
	3. 1001 – 1500	111	31,2
	4. 1501 ve üzeri	94	26,4
	<b>Toplam</b>	<b>356</b>	<b>100</b>
Öğretmen Sayısı	1.1-35 arası	43	12,1
	2.36-70 arası	182	51,1
	3. 71-99 arası	97	27,2
	4. 100 ve üzeri	34	9,6
<b>Toplam</b>	<b>356</b>	<b>100</b>	

Çizelge 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 186'sı (% 52,2) kadın; 170'i ise (% 47,8) erkek öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunu kadın öğretmenler oluştursa da cinsiyet dağılımının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları incelendiğinde, 42'si (%13,2) 30 yaş ve altında; 142'si (% 39,9) 31 ve 40 yaş, 131'i (% 36,8) 41 ve 50 yaş, 36'sı (%10,1) 51 ve 60 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde lisans ve lisansüstü olmak üzere iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Buna göre 296 öğretmen (%83,1) lisans mezunu iken 60 öğretmen (%16,9) lisansüstü bir eğitim kurumundan mezun olmuştur.

Ayrıca, öğretmenlerin 42'sinin (% 11,8) 1 ile 6 yıl, 71'inin (%19,9) 7 ile 12 yıl, 111'inin (%31,2) 13-18 yıl, 80'inin (% 22,5) 19 ile 24 yıl, 52'sinin (% 14,6) ise 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin 44'ü (%12,4) 500 ve altı öğrencinin bulunduğu okullarda, 107'si (% 30,1) 501 ile 1000 öğrencinin bulunduğu okullarda, 111'i (% 31,2) 1001 ile 1500 öğrencinin bulunduğu okullarda, 94'ü ise (% 26,4) 1501 ve üzeri öğrencinin bulunduğu okullarda görev yapmaktadır. Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine ait veriler incelendiğinde, 43 öğretmenin 1 ile 35 (%12,1), 182 öğretmenin 36 ile 70 (%51,1); 97 öğretmenin 71 ile 99 (%27,2), 34 öğretmenin ise (% 9,6) 100 ve üzeri öğretmenle birlikte aynı lisede görev yapmakta olduğu anlaşılmaktadır.

Bu verilere göre, öğretmenlerin çoğunluğunun; kadın, 31 ile 40 yaş aralığında, lisans mezunu, 13-18 yıl arası öğretmenlik kıdemine sahip, 36-70 arası öğretmen ve 1001 ile 1500 arası öğrenciye sahip olan okullarda görev yaptığı söylenebilir.

### 3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Öğretmen Özerklik Ölçeği” ve “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

#### 3.3.1. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Öğretmenlerin özerklik algıları ile ilgili veri toplamak amacıyla kullanılan Öğretmen Özerkliği Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle özerklik ve öğretmen özerkliği konularına ilişkin yurtiçi ve yurt dışı alanyazın taraması yapılmış ve algılanan özerkliğe ilişkin ifadeler belirlenerek 106 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek taslağının oluşturulmasında bu havuzdan yararlanılmış ve tez danışmanı ile görüşülerek 42 maddelik bir ölçek taslağı oluşturulmuştur. Ölçek taslağı kaynak kişilerin görüşlerini belirtebilecekleri şekilde beşli likert dereceleme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekte (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Çok Az Katılıyorum, (3) Biraz/Orta Katılıyorum, (4) Büyük Ölçüde Katılıyorum,

(5) Tamamen Katılıyorum ifadeleri yer almıştır. Seçilen maddelerin araştırmanın amacına ne derece hizmet ettiğini saptamak üzere hazırlanan ölçek taslağı eğitim yönetimi ile ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman olan kişilerin\* görüşlerine sunulmuştur. Tüm uzman değerlendirmelerinin olumlu olmasından hareketle ölçme aracı ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Hazırlanan ölçek, geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesi ve ölçek maddelerinin anlaşılır olup olmadığına anlaşılması için Ankara ili büyükşehir belediyesi sınırları içindeki kamu genel liselerinde görev yapan toplam 130 öğretmen üzerinden ön uygulama yapılmıştır. Karasar'a göre (2005, 156) tarama türündeki bir araştırmada araştırılan konuya bağlı olmakla birlikte, ön uygulama grubunun elli birim (kişi) kadar olması yeterlidir. Ön uygulama sonucunda elde edilen veriler istatistikî olarak gözden geçirilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Elde edilen veri setinin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO (Keise-Meyer-Olkin) ve Barlett testleri sonuçları incelenmiştir. Büyüköztürk (2002, 18) KMO katsayısının .60'dan büyük ve Bartlett testinin anlamlı çıkması halinde verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ifade etmiştir.

Ön uygulama sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda faktör analizi (Temel Bileşenler Analizi) tekniği uygulanmıştır. Bu teknikte ölçeğin bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği, tek boyutlu olup olmadığına bakılmıştır. Büyüköztürk'e (2002,118) göre faktör yük değeri .45'in üzerindeki maddelerin seçimi uygundur. Bu nedenle yük değeri .45 altında olan maddeler ölçek taslağından çıkarılmıştır. Ölçek taslağının geçerliliği için ayrıca faktör analizi sonunda açıklanan toplam varyans dikkate alınmıştır. Büyüköztürk'e (2002,119) göre, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın %30 ve daha fazlası olması yeterlidir. Güvenirlik çalışmaları için, Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı kullanılmıştır. Bu çalışma için Özdamar'ın (2004,634) alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütleri esas alınmıştır. Bu ölçütler şu şekildedir:

$.00 \leq \alpha \leq .40$  ise ölçek güvenilir değildir.

\* Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. İnyet Aydın, Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, Yrd. Doç. Dr. Zülfikar Deniz

$.40 \leq \alpha \leq .60$  ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$.60 \leq \alpha \leq .80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$.80 \leq \alpha \leq 1$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Ayrıca her bir maddenin madde-toplam korelasyonları hesaplanarak ayırt ediciliğine bakılmıştır. Madde-toplam korelasyonlarının negatif olmamasına ve .25'ten büyük olmasına dikkat edilmiştir. Özdamar (2004, 628), bu kurala uymayan maddelerin ölçekten çıkarılmasını önermektedir. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğine madde toplam korelasyonları hesaplanarak bakılmıştır (Balcı, 2005). Ön uygulama sonuçları değerlendirilip, yöntem ve içerik konusunda gerekli görülebilecek değişiklikler yapıldıktan sonra elde edilen ölçek Ek-2'de verilmiştir. Öğretmen Özerklik Ölçeğinin alt ölçeklerinin benimseme ve uygulama düzeyinde geçerlik ve güvenilirlik analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

“Öğretimsel Özerklik” alt ölçeğinin ön uygulama formunda 19 madde yer almıştır. KMO ve Barlett testlerinin sonuçlarının verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermesi nedeniyle, ölçeğin temel bileşenlerini saptamak için Temel Bileşenler Yöntemi ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. 19 maddeyle yapılan ilk analiz sonucunda benimseme düzeyinde KMO= .937 ve Barlett küresellik testi sonucunun [ $x^2= 3524,113$ ;  $P<.01$ ] ve anlamlılık değerinin .000 çıkması; uygulama düzeyinde KMO= .936 ve Barlett küresellik testi sonucunun [ $x^2= 4054,320$ ;  $P<.01$ ] ve anlamlılık değerinin .000 çıkması faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan grup büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006, 322).

Faktör analizi sonucunda alt ölçeğin tek faktörlü olduğu görülmüş, ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Çizelge 4'te verilmiştir. Çizelge 4'te de görüldüğü gibi alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .30'in üzerindedir. Benimseme düzeyinde 6. Maddenin faktör yük değeri .297 olarak hesaplanmış ancak aynı maddenin uygulanabilir bulma düzeyindeki faktör yük değerinin .719 olması sebebiyle ölçekten çıkarılmamıştır. Faktör analizi sonrasında alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin benimseme düzeyinde ,297 ile .829, uygulanabilir bulma düzeyinde .553 ile .773 arasında değiştiği saptanmıştır.



**Çizelge 4. Öğretimsel Özerklik Boyutunda Yer Alan Maddelerinin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları**

Benimseme			Uygulama		
Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları	Maddeler	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları	
,529	,498	1 Öğretmenler ihtiyaç duyulduğu takdirde Bakanlıkça belirlenen eğitim programının dışına çıkabilmelidirler.	,553	,511	
,686	,633	2 Öğretmenler ders amaçları üzerinde seviye ve çevre şartlarına göre değişiklik yapabilmeliler.	,616	,573	
,587	,550	3 Öğretmenler belirlenen hedeflere (ders yılı sonunda ulaşılmak istenen eğitimsel hedefler) ek olarak kendi hedeflerini belirleyebilmeliler.	,669	,628	
,678	,601	4 Öğretmenler sınıflarında öğretim amaçlı düzenlemeler (oturma düzeni, fiziksel görünüm vb. ) yapabilmeliler.	,694	,646	
,755	,697	5 Haftalık ders dağılımları yönetici ve öğretmenlerle birlikte kararlaştırabilmeliler.	,751	,714	
,297	,266	6 Öğretmenler ders akışında bazı konuları öne çıkarabilirken bazılarını geri plana atabilmeliler.	,719	,674	
,705	,658	7 Öğretmenler ders etkinliklerinin uygulama zamanına karar verebilmeliler.	,732	,688	
,705	,663	8 Program (müfredat) dışı etkinlikler öğretmenlerce belirlenebilmelidir.	,773	,737	
,706	,655	9 Öğretmenler yerine getirmek zorunda oldukları görevleri kendileri planlayıp programlayabilmeliler.	,671	,628	
,713	,665	10 Öğretmenler Bakanlıkça belirlenen dışındaki ders araç ve gereçlerini kullanabilmeliler.	,707	,666	
,684	,603	11 Ders araç gereçlerinin okula alımı öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak planlanabilmelidir.	,785	,752	
,725	,668	12 Öğretmenler, gerektiğinde ders dışı kalan zamanlarda okulun uygun olan birimlerini (Laboratuvar-işlik vb.) kullanabilmeliler.	,691	,644	
,747	,693	13 Öğretmenler, okutacakları ders kitaplarını önerilenler arasından kendileri seçebilmeliler.	,663	,622	
,601	,576	14 Akademik başarı ile ilgili değerlendirme ölçütleri öğretmenler tarafından, Bakanlıkça belirlenen ölçütlerden farklı uygulanabilmelidir.	,625	,589	
,739	,673	15 Öğretmenler alanları ile ilgili kullanacakları yöntem ve teknikleri kendileri belirleyebilmeliler.	,750	,703	
,741	,681	16 Öğretmenler eğitim programında hangi konulara öncelik vereceklerine karar verebilmeliler.	,785	,747	
,513	,464	17 Öğretmenler öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmamalarına kendileri karar verebilmeliler.	,603	,565	
,739	,687	18 Öğretmenler kullanılacak ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerini kendileri planlayabilmeliler.	,758	,719	
,829	,766	19 Öğretmenler ders etkinliklerinin uygulama biçimine karar verebilmeliler.	,770	,731	
Açıklanan Varyans : %45.86 Cronbach Alfa: .92			Açıklanan Varyans: %49.54 Cronbach Alfa : .94		

Analiz sonrasında tek faktörün toplam varyansın benimseme düzeyinde % 45.86'sını; uygulanabilir bulma düzeyinde %49.54'ünü açıkladığı görülmüştür. Alt ölçek için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı benimseme düzeyinde  $\alpha = .92$ , uygulanabilir bulma düzeyinde  $\alpha = .94$  olarak belirlenmiştir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir.

“Yönetmelik Özerklik” alt ölçeğinin ön uygulama formunda 12 madde yer almıştır. KMO ve Barlett testlerinin sonuçlarının verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermesi nedeniyle, ölçeğin temel bileşenlerini saptamak için Temel Bileşenler Yöntemi ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. 12 maddeyle yapılan ilk analiz sonucunda benimseme düzeyinde KMO= .892 ve Barlett küresellik testi

sonucunun [ $x^2= 2979,791$ ;  $P<.01$ ] ve anlamlılık değerinin .000 çıkması; uygulanabilir bulma düzeyinde  $KMO= .887$  ve Barlett küresellik testi sonucunun [ $x^2= 2169.185$ ;  $P<.01$ ] ve anlamlılık değerinin .000 çıkması faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan grup büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006, 322).

Faktör analizi sonucunda faktör yük değeri .30'ten düşük olan ‘‘Okulda yürütülecek sosyal kulüp etkinlikleri (ğrenci görüşleri de alınarak) yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanabilmelidir.’’ maddesinin benimseme düzeyinde faktör yük değerinin .282 olmasına rağmen uygulanabilir bulma düzeyinde faktör yük değerinin .801 olması nedeniyle ölçekten çıkarılmamıştır. Yönetsel zerklik alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları izelge 5'te verilmiştir.

**Çizelge 5. Yönetsel zerklik Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları**

Benimseme			Uygulanabilir Bulma		
Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları	M. No	Maddeler	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
,612	,545	20	ğretmenler okul amaçlarının belirlenmesi sürecine katılabilmeliler.	,415	,342
,569	,492	21	öğrencilerin sınıflara dağılımını yönetici ve öğretmenler birlikte kararlaştırabilmeliler.	,747	,657
,282	,219	22	Okulda yürütülecek sosyal kulüp etkinlikleri (ğrenci görüşleri de alınarak) yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanabilmelidir.	,801	,712
,593	,518	23	öğretimle ilgili konulardaki değişiklikler, zümre ğretmenlerinin nerileri doğrultusunda yöneticilerle birlikte planlanabilmelidir.	,798	,711
,720	,623	24	Okulun alışma takvimi, yönetici ve öğretmenlerin katılımı ile planlanabilmelidir.	,615	,497
,856	,756	25	şubelerin öğretmenlere dağılımı, öğretmenler kurulunda yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanabilmelidir.	,730	,634
,344	,268	26	öğretmenler ğrenci çalışma gruplarını belirlerler.	,699	,588
,869	,748	27	öğretmenler kurulunda herkes görüş ve önerilerini sunabilmeliler.	,586	,475
,870	,754	28	öğretmenler, okulda oluşturulan komisyonlarda istekleri doğrultusunda görev alabilmeliler.	,342	,266
,882	,775	29	öğretmenler okul kurallarını oluşturmada söz hakkına sahip olmalıdırlar.	,792	,700
,463	,358	30	öğretmenlerin kararlara katılma biçimleri (sözlü, yazılı..) tamamen okul yönetiminin takdirine bağlı kalmamalıdır.	,778	,698
,879	,784	31	Kendileri ile ilgili kararlarn alınmasında öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.	,755	,658
Açıklanan Varyans : %48.13 Cronbach Alfa : .83			Açıklanan Varyans: %47.28 Cronbach Alfa : .84		

Çizelge 5 incelendiğinde faktör analizi sonrasında alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin benimseme düzeyinde .282 ile .879, uygulanabilir bulma düzeyinde .342 ile .801 arasında değiştiği saptanmıştır. Analiz sonrasında tek faktörün toplam varyansın benimseme düzeyinde % 48.13'ünü; uygulanabilir bulma düzeyinde %47.28'ini açıkladığı görülmüştür. Alt ölçek için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı benimseme düzeyinde  $\alpha = .83$ , uygulanabilir bulma düzeyinde  $\alpha = .84$  olarak belirlenmiştir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir.

“Mali Özerklik” alt ölçeğinin ön uygulama formunda 5 madde yer almıştır. KMO ve Barlett testlerinin sonuçlarının verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermesi nedeniyle ölçeğin temel bileşenlerini saptamak için Temel Bileşenler Yöntemi ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. 5 maddeyle yapılan ilk analiz sonucunda benimseme düzeyinde KMO= .771 ve Barlett küresellik testi sonucunun [ $\chi^2= 761,226$  P<.01] ve anlamlılık değerinin .000 çıkması; uygulanabilir bulma düzeyinde KMO= .839 ve Barlett küresellik testi sonucunun [ $\chi^2= 1059,923$ ; P<.01] ve anlamlılık değerinin .000 çıkması faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan grup büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006, 322). Mali Özerklik alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Çizelge 6'da verilmiştir.

**Çizelge 6. Mali Özerklik Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları**

Benimseme		Uygulanabilir bulma		
Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları	Maddeler	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
,480	,318	32 Okulun parasal kaynaklarının kullanılması ile ilgili konularda öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır.	,858	,764
,715	,495	33 Sınıfa ait parasal harcamalar öğretmenler tarafından planlanmalıdır.	,702	,574
,901	,697	34 Okulda maddi kaynakların dağılımında öğretmen görüşleri dikkate alınmalıdır.	,885	,796
,904	,698	35 Okula araç gereç alımında öğretmenlere danışılmalıdır.	,898	,815
,703	,428	36 Öğretmenler ihtiyaç duydukları araç gereçler için okul bütçesinden harcama yapabilmeliler.	,805	,689
Açıklanan Varyans : %57.29 Cronbach Alfa: .65			Açıklanan Varyans: %69.33 Cronbach Alfa : .89	

Çizelge 6'da görüldüğü gibi faktör analizi sonrasında alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin benimseme düzeyinde .480 ile .904, uygulanabilir bulma düzeyinde .702 ile .898 arasında değiştiği saptanmıştır. Analiz sonrasında tek faktörün toplam varyansın benimseme düzeyinde % 57.29'unu; uygulanabilir bulma düzeyinde %69.33'ünü açıkladığı görülmüştür. Alt ölçek için Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı benimseme düzeyinde  $\alpha = .65$ , uygulanabilir bulma düzeyinde  $\alpha = .89$  olarak belirlenmiştir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir.

“Kişisel ve Mesleki Gelişim” alt ölçeğinin ön uygulama formunda 6 madde yer almıştır. KMO ve Barlett testlerinin sonuçlarının verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermesi nedeniyle, ölçeğin temel bileşenlerini saptamak için Temel Bileşenler Yöntemi ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. 6 maddeyle yapılan ilk analiz sonucunda benimseme düzeyinde KMO= .916 ve Barlett küresellik testi sonucunun [ $x^2= 2200, 611$ ;  $P<.01$ ] anlamlılık değerinin .000 çıkması; uygulanabilir bulma düzeyinde KMO= .882 ve Barlett küresellik testi sonucunun [ $x^2= 1042,473$ ;  $P<.01$ ] ve anlamlılık değerinin .000 çıkması faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan grup büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006, 322). Kişisel ve Mesleki Gelişim alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7'de de görüldüğü gibi faktör analizi sonrasında alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin benimseme düzeyinde .799 ile .945, uygulanabilir bulma düzeyinde .707 ile .848 arasında değiştiği saptanmıştır. Analiz sonrasında tek faktörün toplam varyansın benimseme düzeyinde % 80.01'ini; uygulanabilir bulma düzeyinde %62.99'unu açıkladığı görülmüştür. Alt ölçek için Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı benimseme düzeyinde  $\alpha = .95$ , uygulanabilir bulma düzeyinde  $\alpha = .88$  olarak belirlenmiştir. Buna göre alt ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir.

**Çizelge 7. Kişisel ve Mesleki Gelişim Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları**

Benimseme			Uygulanabilir bulma		
Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları	Maddeler	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları	
,799	,725	37 Hizmet-içi eğitim etkinliklerine kimlerin katılacağını zümre öğretmenleri ve okul yöneticileri birlikte kararlaştırabilmeliler.	,707	,589	
,895	,844	38 Öğretmenler, istediklerinde mesleki amaçlı örgütlenmelerde görev alabilmeliler.	,828	,737	
,932	,892	39 Öğretmenler yüksek lisans/doktora programlarına katılabilmeliler.	,805	,700	
,945	,909	40 Öğretmenler mesleki gelişime yönelik eğitim isteklerini yönetime rahatlıkla iletebilmeliler.	,848	,761	
,876	,819	41 Öğretmenler istedikleri zaman kariyer planlaması (uzmanlık, başöğretmenlik, müdürlük vb.) yapabilmeliler.	,741	,621	
,914	,869	42 Öğretmenlerin gereksinim duydukları hizmetçi eğitim ihtiyaçları araştırılır.	,823	,731	
Açıklanan Varyans: %80.01 Cronbach Alfa : .95			Açıklanan Varyans: %62.99 Cronbach Alfa : .88		

### 3.3.2. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (Self-Efficacy Beliefs Scale)

Tschannen-Moran ve Woolfolk tarafından 2001 yılında geliştirilen original adı Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) olan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği' nin Türkçe uyarlama çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Yapılan çalışmada ölçek öğrenci katılımına ilişkin özyeterlik, öğretim stratejilerine ilişkin özyeterlik ve sınıf yönetimine ilişkin özyeterlik olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. “Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik” olarak adlandırılan birinci faktör öğretmenlerin öğrencileri okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde inandırabilecekleri ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. “Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik” olarak adlandırılan ikinci faktör öğretmenlerin farklı öğretim ve değerlendirme stratejilerini ne düzeyde kullanabileceklerine ilişkin maddeleri içermektedir. “Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik” olarak adlandırılan üçüncü faktör ise öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebilecekleri ile ilgilidir. Ölçekte yer alan 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14 ve 22. maddeler öğrenci katılımına ilişkin özyeterlik, 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23 ve 24. maddeler öğretim stratejilerine ilişkin özyeterlik ve 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19 ve 21. maddeler sınıf yönetimine ilişkin özyeterlik olarak belirlenmiştir.

Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan uyarlama çalışmalarında ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda her bir boyut için hesaplanan alfa kat sayıları şöyledir: Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik .82, Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik .86, Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik .84 ve ölçeğin geneli .93. Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda elde edilen iç tutarlık kat sayıları değerlendirildiğinde ise, Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik için .90, Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik için .81 ve Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik için .81 olduğu görülmüştür. Tüm ölçek için alfa katsayısı .93 bulunmuştur. Her bir maddenin madde toplam korelasyonlarının da yüksek olduğu görülmüştür.

Her bir boyut sekiz madde içermektedir ve ölçekte toplam 24 madde yer almaktadır. Ölçek Likert tipinde “yetersiz” den “çok yeterli” ye doğru dokuzlu olarak derecelendirilmektedir. Ölçüt aralığı 1 *yetersiz*; 2-3 *çok az yeterli*; 4-5 *biraz yeterli*; 6-7 *oldukça yeterli*; 8-9 *çok yeterli* şeklindedir. Ölçekten alınacak en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216 (24x9)'dir. Öğretmenlerin bir alt boyuttan alabileceği maksimum puan 72 (8x9)'dir. Ölçekten alınan düşük puan, düşük özyeterlik algısına, yüksek puan ise yüksek özyeterlik algısına işaret etmektedir. Ortalama 9'a ne kadar yakınsa, öğretmen yeterliği de o kadar yüksektir. Alt boyutların değerlendirilmesinde de, her bir alt boyutu içeren soruların ortalamalarının 9'a yakınlığına bakılır. Öğretmen özyeterliğinin toplam puanı değerlendirilirken, her bir soruya verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakılmaktadır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından hazırlanan Öğretmen Özyeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Ön uygulama yapmadan önce Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'ni Türkçeye uyarlayan Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Yeşim Çapa AYDIN'dan kullanım izni alınmıştır. Alınan izin onayları EK 4 ve EK 5'de verilmiştir. Araştırma yapmak için gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı

okullara gitmiş, gönüllü öğretmenlere anketleri dağıtmış, anketleri tamamlamalarını beklemiş, doldurulan anketleri geri almıştır. Bu nedenle anketlerin geri dönüşü %100 olmuştur.

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi

Faktör analizi sonucunda son halini alan ölçekler ile toplanan veriler, istatistiksel çözümler için Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı'na (SPSS 13.0) veri olarak kaydedilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi (Temel Bileşenler Analizi) tekniği, güvenilirlik çalışmaları için ise bir iç tutarlık yaklaşımı olan Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Katılımcıların kişisel özelliklerine ait verilerin betimlenmesi için frekans ve yüzde kullanılmıştır.

Araştırmanın alt amaçları altında yer alan sorulara cevap bulabilmek için kullanılacak test türüne karar verilmiştir. Bunun için öncelikle her bir alt değişken için dağılımın normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bunun için aritmetik ortalama, median, mod ve basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Aritmetik ortalama, median ve mod değerlerinin birbirine yakın değerler olduğu görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde ise katsayıların  $\pm 1$  aralığına yakın değerler olduğu görülmüş, bunun üzerine Q-Q plot grafikleri incelenmiştir. İncelenen grafiklerde dağılımın normale yakın olduğu görülmüştür. Bu değerlendirmeler sonucunda dağılımın normal olduğu varsayılarak verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt amacına ilişkin olarak öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin ifadelerle katılma düzeylerini belirlemede beşli dereceleme ölçeği; öğretmen özyeterliliğine ilişkin ifadelerle katılma düzeylerine ilişkin ifadelerle katılma düzeylerini belirlemede dokuzlu dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin bu konulardaki algılarının/görüşlerinin neler olduğu ve bu görüşlerinin önem derecesi her maddenin ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Görüşlerin önem derecesi en yüksek ortalamadan başlayarak sıralı olarak verilmiştir. Öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) değerleri bulunmuş ve

özerklik algılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesinde aşağıdaki değerlendirme aralıkları kullanılmıştır.

<b>Değerlendirme Dereceleri</b>	<b>Değerlendirme Aralıkları</b>
Hiç Katılmıyorum	0.00 – 1.79
Az Katılıyorum	1.80 – 2.59
Orta Derecede Katılıyorum	2.60 – 3.39
Büyük Ölçüde Katılıyorum	3.40 – 4.19
Tamamen Katılıyorum	4.20 – 5.00

Öğretmenlerin özyeterlikleri ile ilgili maddelerin ortalama puanları değerlendirilirken ise aşağıdaki puan aralıkları kullanılmıştır.

<b>Değerlendirme Dereceleri</b>	<b>Değerlendirme Aralıkları</b>
Yetersiz	1.00 - 2.59
Çok az yeterli	2.60 - 4.19
Biraz yeterli	4.20 - 5.79
Oldukça yeterli	5.80 - 7.39
Çok yeterli	7.40 - 9.00

Araştırmanın üçüncü amacına ilişkin olarak öğretmen özerkliği ile öğretmen özyeterliği arasında ilişki olup olmadığı korelasyon analizi ile analiz edilmiştir. Manidarlık sınamalarında anlamlılık düzeyi olarak  $\alpha = 0.05$  alınmıştır. ANOVA analizlerinde farkın anlamlı çıkması durumunda ise farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların eşit olması durumunda grup sayıları eşit olmadığı için Scheffe testi, varyansların eşit olmaması durumunda ise Dunnet C testi kullanılmıştır.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt amacına ilişkin olarak, öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı t-testi; kıdem, yaş, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı tek boyutlu varyans analizi ile analiz edilmiştir.



Eğitim durumu değişkeninde 6nlisans kategorisinde altı kişi olması nedeniyle bu kategori lisans kategorisi ile birleştirilmiştir. Ayrıca doktora kategorisinde dokuz kişi olması nedeniyle doktora kategorisi y6ksek lisans kategorisi ile birleştirilmiş ve lisans6st6 başlığı altında analizler yapılmıştır. Kıdem, yaş, okuldaki 6đrenci sayısı ve 6đretmen sayısı değişkenleri s6rekli değişkenler olduğu için kendi ilerinde kategorilendirilerek analiz edilmiştir.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan genel liselerde görev yapan öğretmenlerden Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği aracılığıyla toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Alt amaçlarda yer alan her bir soruya ilişkin bulgular bu doğrultuda yapılan diğer araştırmaların sonuçlarından da yararlanılarak ele alınmış ve yorumlanmıştır.

#### 4.1. Öğretmen Özerkliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlerin öğretmen özerkliği algılarının benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar alt boyutlar bazında verilmiştir. Öncelikle benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyinde her bir alt boyuta ait ortalama, standart sapma ve puan sıraları, daha sonra ise cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine ilişkin t-testi sonuçları, son olarak ise kıdem, yaş, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı değişkenlerine ilişkin ANOVA analizi sonuçları yorumlanmıştır.

##### 4.1.1. Öğretimsel Özerklik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel özerklik boyutuna ilişkin görüşlerinin benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyinde ortalama, standart sapma ve puan sıraları Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel özerklik boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarının benimseme düzeyinde  $\bar{X} = 4.45$  ile  $\bar{X} = 3.65$ ; uygulanabilir bulma düzeyinde  $\bar{X} = 3.81$  ile  $\bar{X} = 2.68$  arasında değiştiği görülmektedir.

**Çizelge 8. Öğretmenlerin Öğretimsel Özerklik Boyutuna İlişkin İfadelerinin Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları**

Benimseme				Maddeler	Uygulanabilir Bulma		
Puan Sırası	S	$\bar{X}$	M. No		$\bar{X}$	S	Puan Sırası
17	1,20	3,78	1	Öğretmenler ihtiyaç duyulduğu takdirde Bakanlıkça belirlenen eğitim programının dışına çıkabilmelidirler.	2,83	1,09	17
15	1,08	4,03	2	Öğretmenler ders amaçları üzerinde seviye ve çevre şartlarına göre değişiklik yapabilmeliler.	3,31	1,05	10
16	1,01	3,93	3	Öğretmenler belirlenen hedeflere (ders yılı sonunda ulaşılmak istenen eğitimsel hedefler) ek olarak kendi hedeflerini belirleyebilmeliler.	3,15	1,07	16
4	,84	4,42	4	Öğretmenler sınıflarında öğretim amaçlı düzenlemeler (oturma düzeni, fiziksel görünüm vb. ) yapabilmeliler.	3,81	1,11	1
3	,83	4,43	5	Öğretmenler haftalık ders dağılımını yönetici ve öğretmenlerle birlikte kararlaştırabilmeliler.	3,29	1,25	11.5
11	1,91	4,19	6	Öğretmenler ders akışında bazı konuları öne çıkarabilirken bazılarını geri plana atabilmeliler.	3,58	1,15	3
8	,861	4,28	7	Öğretmenler ders etkinliklerinin uygulama zamanına karar verebilmeliler.	3,49	1,09	5
13	1,09	4,06	8	Program (müfredat) dışı etkinlikler öğretmenlerce belirlenebilmelidir.	3,23	1,13	14
14	1,05	4,04	9	Öğretmenler yerine getirmek zorunda oldukları görevleri kendileri planlayıp programlayabilmeliler.	3,24	1,20	13
10	,96	4,20	10	Öğretmenler Bakanlıkça belirlenen dışındaki ders araç ve gereçlerini kullanabilmeliler.	3,34	1,12	8
6	,89	4,34	11	Ders araç gereçlerinin okula alımı öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak planlanabilmelidir.	3,29	1,22	11.5
2	,87	4,44	12	Öğretmenler, gerektiğinde ders dışı kalan zamanlarda okulun uygun olan birimlerini (Laboratuvar-işlik vb.) kullanabilmeliler.	3,61	1,17	2
1	,89	4,45	13	Öğretmenler, okutacakları ders kitaplarını önerilenler arasından kendileri seçebilmeliler.	3,22	1,42	15
19	1,33	3,65	14	Akademik başarı ile ilgili değerlendirme ölçütleri öğretmenler tarafından, Bakanlıkça belirlenen ölçütlerden farklı uygulanabilmelidir.	2,68	1,27	19
9	,94	4,27	15	Öğretmenler alanları ile ilgili kullanacakları yöntem ve teknikleri kendileri belirleyebilmeliler.	3,48	1,18	6
7	,91	4,29	16	Öğretmenler eğitim programında hangi konulara öncelik vereceklerine karar verebilmeliler.	3,44	1,22	7
18	1,31	3,77	17	Öğretmenler öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmamalarına kendileri karar verebilmeliler.	2,80	1,30	18
12	1,01	4,17	18	Öğretmenler kullanılacak ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerini kendileri planlayabilmeliler.	3,33	1,14	9
5	,84	4,39	19	Öğretmenler ders etkinliklerinin uygulama biçimine karar verebilmeliler.	3,53	1,13	4

Çizelge 8’de gösterilen ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin öğretimsel özerkliği tamamen benimsedikleri görülmektedir. Verilen 19 madde incelendiğinde öğretmenlerin tamamen benimsedikleri ilk beş madde “Öğretmenler okutacakları ders kitaplarını önerilenler arasından kendileri seçebilmelidir.” ( $\bar{X} = 4.45$ ), “Öğretmenler gerektiğinde ders dışı kalan zamanlarda okulun uygun olan birimlerini

(laboratuvar, işlik vb) kullanabilmelidir.” ( $\bar{X} = 4.44$ ), “Haftalık ders dağılımları yönetici ve öğretmenlerle birlikte kararlaştırılabilir.” ( $\bar{X} = 4.43$ ), “Öğretmenler sınıflarında öğretim amaçlı düzenlemeler (oturma düzeni, fiziksel görünüm vb) yapabilmelidir.” ( $\bar{X} = 4.42$ ) ve “Öğretmenler ders etkinliklerinin uygulama biçimine karar verebilmelidir.” ( $\bar{X} = 4.39$ ) maddeleridir.

Öğretmenlerin en az benimsedikleri son beş madde “Öğretmenler ders amaçları üzerinde seviye ve çevre şartlarına göre değişiklik yapabilmeliler.” ( $\bar{X} = 4.03$ ), “Öğretmenler belirlenen hedeflere (ders yılı sonunda ulaşılmak istenen eğitimsel hedefler) ek olarak kendi hedeflerini belirleyebilmeliler.” ( $\bar{X} = 3.93$ ), “Öğretmenler ihtiyaç duyulduğu takdirde Bakanlıkça belirlenen eğitim programının dışına çıkabilmelidirler.” ( $\bar{X} = 3.78$ ), “Öğretmenler öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmamalarına kendileri karar verebilmeliler.” ( $\bar{X} = 3.77$ ) ve “Akademik başarı ile ilgili değerlendirme ölçütleri öğretmenler tarafından, Bakanlıkça belirlenen ölçütlerden farklı uygulanabilmelidir.” ( $\bar{X} = 3.65$ ) maddeleridir. Öğretmenler dersin amaçlarının ve yılsonunda ulaşılmak istenen hedeflerin kendileri tarafından değil de Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu durum eğitim politikalarının merkezi yönetim tarafından belirlenmesi ve her eğitim kademesinde belli bir standardın yakalanması gerektiği düşüncesinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin büyük ölçüde uygulanabilir buldukları ilk beş madde “Öğretmenler sınıflarında öğretim amaçlı düzenlemeler (oturma düzeni, fiziksel görünüm vb.) yapabilmeliler.” ( $\bar{X} = 3.81$ ), “Öğretmenler, gerektiğinde ders dışı kalan zamanlarda okulun uygun olan birimlerini (Laboratuvar-işlik vb.) kullanabilmeliler.” ( $\bar{X} = 3.61$ ), “Öğretmenler ders akışında bazı konuları öne çıkarabilirken bazılarını geri plana atabilmeliler.” ( $\bar{X} = 3.58$ ), “Öğretmenler ders etkinliklerinin uygulama biçimine karar verebilmeliler.” ( $\bar{X} = 3.53$ ) ve “Öğretmenler ders etkinliklerinin uygulama zamanına karar verebilmeliler.” ( $\bar{X} = 3.49$ ) maddeleridir. Öğretmenlerin sınıf içi faaliyetlerde özerk olduklarını düşündükleri söylenebilir. Nitekim Eurydice (2008) verilerine göre öğretmenler en çok öğretim alanında özerktirler.

Öğretmenlerin en az uygulanabilir buldukları son beş madde ise “Öğretmenler, okutacakları ders kitaplarını önerilenler arasından kendileri seçebilmeliler.” ( $\bar{X} = 3.22$ ), “Öğretmenler belirlenen hedeflere (ders yılı sonunda ulaşılmak istenen eğitimsel hedefler) ek olarak kendi hedeflerini belirleyebilmeliler.” ( $\bar{X} = 3.15$ ), “Öğretmenler ihtiyaç duyulduğu takdirde Bakanlıkça belirlenen eğitim programının dışına çıkabilmelidirler.” ( $\bar{X} = 2.83$ ), “Öğretmenler öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmamalarına kendileri karar verebilmeliler.” ( $\bar{X} = 2.80$ ), “Akademik başarı ile ilgili değerlendirme ölçütleri öğretmenler tarafından, Bakanlıkça belirlenen ölçütlerden farklı uygulanabilmelidir.” ( $\bar{X} = 2.68$ ) maddeleridir.

Öğretmenlerin en az katıldıkları maddelerin ortalamalarına bakıldığında orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenler okutacakları ders kitaplarının seçiminde, eğitimsel hedefler koymada, eğitim programının dışına çıkmada, öğrencilerin sınıf tekrarı yapması gerektiğine karar verebilmeleri konularında özerk olmadıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler ders kitaplarının seçiminin kendilerine bırakılması gerektiğini düşünmektedirler.

#### 4.1.2. Yönetmelik Özerklik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetmelik özerklik boyutunda benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşlerinin ortalama, standart sapma ve puan sıraları Çizelge 9’da verilmiştir. Çizelge 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetmelik özerklik boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarının benimseme düzeyinde  $\bar{X} = 4.46$  ile  $\bar{X} = 3.69$ ; uygulanabilir bulma düzeyinde  $\bar{X} = 4.11$  ile  $\bar{X} = 2.62$  arasında değiştiği görülmektedir.

Çizelge 9’da gösterilen ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin yönetmelik özerkliği tamamen benimsemedikleri görülmektedir. Verilen 12 madde incelendiğinde benimseme düzeyinde öğretmenlerin tamamen katıldığı ilk beş madde “Okulda yürütülecek sosyal kulüp etkinlikleri (öğrenci görüşleri de alınarak) yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanabilmelidir.” ( $\bar{X} = 4.46$ ), “Öğretimle ilgili konulardaki değişiklikler, zümre öğretmenlerinin önerileri doğrultusunda

yöneticilerle birlikte planlanabilmelidir.” ( $\bar{X} = 4.37$ ), “Öğretmenler okul amaçlarının belirlenmesi sürecine katılabilmeliler. ” ( $\bar{X} = 4.32$ ), “Kendileri ile ilgili kararların alınmasında öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.” ( $\bar{X} = 4.22$ ) ve “Öğrencilerin sınıflara dağılımını yönetici ve öğretmenler birlikte kararlaştırabilmeliler.” ( $\bar{X} = 4.20$ ) maddeleridir.

**Çizelge 9. Öğretmenlerin Yönetmelik Boyutuna İlişkin İfadelerinin Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları**

Benimseme				Uygulanabilir Bulma			
Puan Sırası	S	$\bar{X}$	M. No	Maddeler	$\bar{X}$	S	Puan Sırası
3	,845	4,32	20	Öğretmenler okul amaçlarının belirlenmesi sürecine katılabilmeliler.	3,39	3,00	8
5	,98	4,20	21	Öğrencilerin sınıflara dağılımını yönetici ve öğretmenler birlikte kararlaştırabilmeliler.	2,95	1,40	11
1	1,75	4,46	22	Okulda yürütülecek sosyal kulüp etkinlikleri (öğrenci görüşleri de alınarak) yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanabilmelidir.	3,48	1,21	6
2	,88	4,37	23	Öğretimle ilgili konulardaki değişiklikler, zümre öğretmenlerinin önerileri doğrultusunda yöneticilerle birlikte planlanabilmelidir.	3,31	1,32	9
12	1,23	3,69	24	Okulun çalışma takvimi, yönetici ve öğretmenlerin katılımı ile planlanabilmelidir.	2,62	1,31	12
11	1,10	3,93	25	Şubelerin öğretmenlere dağılımı, öğretmenler kurulunda yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanabilmelidir.	3,02	1,27	10
10	2,35	4,04	26	Öğretmenler öğrenci çalışma gruplarını belirlerler.	3,41	1,04	7
6	,97	4,19	27	Öğretmenler kurulunda herkes görüş ve önerilerini sunabilmeliler.	4,11	,99	1
9	,98	4,13	28	Öğretmenler, okulda oluşturulan komisyonlarda istekleri doğrultusunda görev alabilmeliler.	3,86	2,37	2
8	,99	4,15	29	Öğretmenler okul kurallarını oluşturmada söz hakkına sahip olmalıdırlar.	3,67	1,14	4
7	1,83	4,16	30	Öğretmenlerin kararlara katılma biçimleri (sözlü, yazılı..) tamamen okul yönetiminin takdirine bağlı kalmamalıdır.	3,56	1,13	5
4	,95	4,22	31	Kendileri ile ilgili kararların alınmasında öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.	3,69	1,11	3

Öğretmenlerin yönetsel özerklik boyutunun benimseme düzeyinde en az katıldıkları son beş madde “Öğretmenler okul kurallarını oluşturmada söz hakkına sahip olmalıdırlar.” ( $\bar{X} = 4.15$ ), “Öğretmenler, okulda oluşturulan komisyonlarda istekleri doğrultusunda görev alabilmeliler.” ( $\bar{X} = 4.13$ ), “Öğretmenler öğrenci çalışma gruplarını belirlerler.” ( $\bar{X} = 4.04$ ), “Şubelerin öğretmenlere dağılımı, öğretmenler kurulunda yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanabilmelidir.” ( $\bar{X} = 3.93$ ) ve “Okulun çalışma takvimi, yönetici ve öğretmenlerin katılımı ile planlanabilmelidir.” ( $\bar{X} = 3.69$ ) maddeleridir.

Öğretmenlerin yönetsel özerklik boyutunun uygulanabilir bulma düzeyinde büyük ölçüde katıldığı ilk beş madde “Öğretmenler kurulunda herkes görüş ve önerilerini sunabilmeli.” ( $\bar{X} = 4.11$ ), “Öğretmenler, okulda oluşturulan komisyonlarda istekleri doğrultusunda görev alabilmeliler.” ( $\bar{X} = 3.86$ ), “Kendileri ile ilgili kararların alınmasında öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.” ( $\bar{X} = 3.69$ ), “Öğretmenler okul kurallarını oluşturmada söz hakkına sahip olmalıdırlar.” ( $\bar{X} = 3.67$ ) ve “Öğretmenlerin kararlara katılma biçimleri (sözlü, yazılı...) tamamen okul yönetiminin takdirine bağlı kalmamalıdır.” ( $\bar{X} = 3.56$ ) maddeleridir.

Öğretmenlerin uygulanabilir bulma düzeyinde en az katıldığı son beş madde “Öğretmenler okul amaçlarının belirlenmesi sürecine katılabilmeliler.” ( $\bar{X} = 3.39$ ), “Öğretimle ilgili konulardaki değişiklikler, zümre öğretmenlerinin önerileri doğrultusunda yöneticilerle birlikte planlanabilmelidir.” ( $\bar{X} = 3.31$ ), “Şubelerin öğretmenlere dağılımı, öğretmenler kurulunda yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanabilmelidir.” ( $\bar{X} = 3.02$ ), “Öğrencilerin sınıflara dağılımını yönetici ve öğretmenler birlikte kararlaştırabilmeliler.” ( $\bar{X} = 2.95$ ), “Okulun çalışma takvimi, yönetici ve öğretmenlerin katılımı ile planlanabilmelidir.” ( $\bar{X} = 2.62$ ) maddeleridir. Öğretmenlerin okul amaçlarının belirlenmesi, şubelerin öğretmenlere göre dağılımı ve okul çalışma takviminin oluşturulması konularında özerk olmadıklarını ve bu çalışmaların çoğunlukla okul yönetimi tarafından yapıldığını düşündükleri söylenebilir.

#### 4.1.3. Mali Özerklik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mali özerklik boyutunun benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşlerinin ortalama, standart sapma ve puan sıraları Çizelge 10’da verilmiştir.

**Çizelge 10. Öğretmenlerin Mali Özerklik Boyutuna İlişkin İfadelerinin Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları**

Benimseme				Maddeler	Uygulanabilir Bulma		
Puan Sırası	S	$\bar{X}$	M. No		$\bar{X}$	S	Puan Sırası
3	2,99	3,80	32	Okulun parasal kaynaklarının kullanılması ile ilgili konularda öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır.	2,92	1,35	3
5	1,38	3,18	33	Sınıfa ait parasal harcamalar öğretmenler tarafından planlanmalıdır.	2,69	1,29	5
2	1,08	3,89	34	Okulda maddi kaynakların dağılımında öğretmen görüşleri dikkate alınmalıdır.	3,27	1,24	2
1	1,08	3,95	35	Okula araç gereç alımında öğretmenlere danışılmalıdır.	3,30	1,24	1
4	1,58	3,69	36	Öğretmenler ihtiyaç duydukları araç gereçler için okul bütçesinden harcama yapabilmeliler.	2,79	1,32	4

Çizelge 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mali özerklik boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarının benimseme düzeyinde  $\bar{X} = 3.95$  ile  $\bar{X} = 3.18$ ; uygulanabilir bulma düzeyinde  $\bar{X} = 3.30$  ile  $\bar{X} = 2.69$  arasında değiştiği görülmektedir.

Çizelge 10’da gösterilen ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin mali özerkliği büyük ölçüde benimsedikleri görülmektedir. Verilen beş madde incelendiğinde benimseme düzeyinde öğretmenlerin en çok katıldığı madde “Okula araç gereç alımında öğretmenlere danışılmalıdır.” ( $\bar{X} = 3.95$ ) maddesidir. Öğretmenlerin en az katıldığı madde ise “Sınıfa ait parasal harcamalar öğretmenler tarafından planlanmalıdır.” ( $\bar{X} = 3.18$ ) maddesidir. Öğretmenler okula araç gereç alımı ve maddi kaynakların dağılımı konularında özerk olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Bu çalışmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin en az benimsedikleri özerklik boyutu mali özerkliktir.



Öğretmenlerin uygulanabilir bulma düzeyinde en çok katıldığı madde “Okula araç gereç alımında öğretmenlere danışılmalıdır.” ( $\bar{X} = 3.30$ ) maddesidir. Öğretmenlerin uygulanabilir bulma düzeyinde en az katıldığı madde ise “Sınıfa ait parasal harcamalar öğretmenler tarafından planlanmalıdır.” ( $\bar{X} = 2.69$ ) maddesidir. Öğretmenler mali özerkliği orta derecede uygulanabilir bulmaktadırlar.

Hem benimseme hem de uygulanabilir bulma düzeyinde öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren (araç-gereç gibi) konularda mali özerkliği benimsedikleri ancak sınıfa ait parasal harcamalara karışmak istemedikleri söylenebilir.

Okullara kaynak sağlamak amacıyla öğrencilerden para toplandığı (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997) ne kadar gerçekse öğretmenlerin öğrencilerden para toplama eyleminde bulunmak istemedikleri de o kadar gerçektir (Erdem, 2007). Erdem’e göre (2007) sınıf öğretmenlerinin en çok karşılaştığı yönetsel sorun okul yönetiminin kendilerine öğrencilerden okul adına para toplattırmasıdır ki öğretmenler bu durumdan rahatsız olduklarını ve performanslarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Yukarıda bahsedilen sebeplerden dolayı bu çalışmaya katılan öğretmenler sınıfa ait maddi harcamaların planlanmasını kendilerinin yapmaları gerektiği fikrini benimsememiş ve uygulanabilir bulmamış olabilirler. Okul aile birliklerinin ve ilköğretim okullarındaki sınıf annelerinin varlığının en önemli sebeplerinden birisi öğretmenlerin öğrencilerden para toplamak istememeleri ve buna bağlı olarak sınıfa ait parasal konulara karışmak istememeleri olabilir.

Benzer şekilde Çınkır (2010) ilköğretim okulu müdürlerinin sorunlarını araştırdığı çalışmasında okul müdürlerinin en çok sorun yaşadığı konulardan birisinin öğrencilerden para toplamak olduğunu belirtmiştir. Okul müdürlerinin bu konuda öğretmenlerin yardımına başvurdukları söylenebilir. Ancak görüldüğü gibi hem okul müdürleri hem de öğretmenler bu konuda sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu durumda atılması gereken adımın eğitime ayrılan bütçenin artırılması ve kaynakların okulların ihtiyaçlarına göre dağıtılması olduğu düşünülmektedir.

#### 4.1.4. Kişisel ve Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim boyutunda benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşlerinin ortalama, standart sapma ve puan sıraları Çizelge 11’de verilmiştir.

**Çizelge 11. Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin İfadelerinin Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları**

Benimseme				Maddeler	Uygulanabilir Bulma		
Puan Sırası	S	$\bar{X}$	M. No		$\bar{X}$	S	Puan Sırası
6	1,22	3,86	37	Hizmet-içi eğitim etkinliklerine kimlerin katılacağını zümre öğretmenleri ve okul yöneticileri birlikte kararlaştırabilmeliler.	2,93	1,31	6
5	1,00	4,01	38	Öğretmenler, istediklerinde mesleki amaçlı örgütlenmelerde görev alabilmeliler.	3,31	1,23	5
1	1,01	4,12	39	Öğretmenler yüksek lisans/doktora programlarına katılabilirler.	3,71	1,15	1
2	,99	4,10	40	Öğretmenler mesleki gelişime yönelik eğitim isteklerini yönetime rahatlıkla iletebilmeliler.	3,57	1,19	2
4	1,13	4,03	41	Öğretmenler istedikleri zaman kariyer planlaması (uzmanlık, başöğretmenlik, müdürlük vb.) yapabilmeliler.	3,51	1,26	3
3	,99	4,07	42	Öğretmenlerin gereksinim duydukları hizmetiçi eğitim ihtiyaçları araştırılır.	3,35	1,19	4

Çizelge 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarının benimseme düzeyinde  $\bar{X} = 4.12$  ile  $\bar{X} = 3.86$ ; uygulanabilir bulma düzeyinde  $\bar{X} = 3.71$  ile  $\bar{X} = 2.93$  arasında değiştiği görülmektedir. Çizelge 11’de gösterilen ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimi büyük ölçüde benimsedikleri görülmektedir. Verilen altı madde incelendiğinde benimseme düzeyinde öğretmenlerin en çok katıldığı madde “Öğretmenler yüksek lisans/doktora programlarına katılabilirler.” ( $\bar{X} = 4.12$ ) maddesidir. Öğretmenlerin en az benimsediği madde ise “Hizmetiçi eğitim etkinliklerine kimlerin katılacağını zümre

öğretmenleri ve okul yöneticileri birlikte kararlaştırabilmeliler.” ( $\bar{X} = 3.18$ ) maddesidir. Öğretmenler okul yönetiminden bağımsız olarak bu konuda kendileri karar vermek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin değişimlere açık olması, yeniliklere ayak uydurması, gelişmeleri yakından takip etmesi ve kendilerini yenilemeleri hem toplum hem de Bakanlık tarafından beklenen ve istenen bir durum olduğu söylenebilir. Elbette ki öğretmenlerin yeniliklere açık öğrenciler yetiştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin yeniliklere açık olması bunun için de kendilerini hem kişisel hem de mesleki anlamda geliştirmeleri gerekmektedir.

Çizelge 11’e göre öğretmenlerin tamamen uygulanabilir buldukları madde “Öğretmenler yüksek lisans/doktora programlarına katılabilmeliler.” ( $\bar{X} = 3.71$ ) maddesidir. Öğretmenlerin en az uygulanabilir buldukları madde ise “Hizmet-içi eğitim etkinliklerine kimlerin katılacağını zümre öğretmenleri ve okul yöneticileri birlikte kararlaştırabilmeliler.” ( $\bar{X} = 2.93$ ) maddesidir. Araştırmaya katılan öğretmenler hizmetiçi ve lisansüstü eğitim programlarına katılma konusunda özerk olduklarını düşünmektedirler. Okul yönetiminin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine engel olmadıkları, öğretmenlerin kendi istekleri doğrultusunda hizmetiçi ve lisansüstü eğitim programlarına katılabildikleri söylenebilir.

Bu çalışmadan elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin en çok benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları özerklik boyutunun öğretimsel özerklik olduğu, en az benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları özerklik boyutunun ise mali özerklik olduğu söylenebilir.

#### **4.2. Öğretmen Özerkliğinin Kişisel Değişkenlere Göre Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri**

Bu başlık altında öğretmen özerkliğinin benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, yaş, okuldaki öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan analizler verilmiştir.

#### 4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları Çizelge 12’de verilmiştir.

**Çizelge 12. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Algıları**

<b>Öğretimsel Özerklik</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>T</b>	<b>p</b>
<b>Benimseme</b>						
Kadın	186	78,93	12,96	354	-.249	.83
Erkek	170	79,28	12,79			
<b>Uygulanabilir Bulma</b>						
Kadın	186	62,41	15,29	354	.341	.73
Erkek	170	62,98	16,13			
<b>Yönetmelik Özerklik</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>T</b>	<b>p</b>
<b>Benimseme</b>						
Kadın	186	49,42	9,30	354	1,028	.30
Erkek	170	50,44	9,34			
<b>Uygulanabilir Bulma</b>						
Kadın	186	41,01	11,36	354	.185	.85
Erkek	170	41,22	10,93			
<b>Mali Özerklik</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>T</b>	<b>p</b>
<b>Benimseme</b>						
Kadın	186	18,12	5,15	354	1,377	.16
Erkek	170	18,97	6,50			
<b>Uygulanabilir Bulma</b>						
Kadın	186	14,68	5,31	354	1,146	.25
Erkek	170	15,34	5,42			
<b>Kişisel ve Mesleki Gelişim</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>T</b>	<b>p</b>
<b>Benimseme</b>						
Kadın	186	23,72	5,89	354	1,783	.07
Erkek	170	24,78	5,35			
<b>Uygulanabilir Bulma</b>						
Kadın	186	20,51	5,82	354	.369	.71
Erkek	170	20,28	5,83			

Çizelge 12’ye göre öğretmenlerin görüşleri arasında hem alt boyutlarda hem de ölçeğin bütününde cinsiyet değişkenine göre benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Başka bir ifadeyle, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin özerklik algılarını etkilemediği söylenebilir. Kadın ve erkek öğretmenler özerkliği aynı oranda benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadırlar.

#### 4.2.2. Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik ile ilgili görüşlerinin benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinde eğitim durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları Çizelge 13’de verilmiştir.

**Çizelge 13. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Algıları**

<b>Öğretimsel Özerklik</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>T</b>	<b>p</b>
<b>Benimseme</b>						
Lisans	296	78.91	12.94	354	.584	.56
Lisansüstü	60	79.98	12.59			
<b>Uygulanabilir Bulma</b>						
Lisans	296	62.91	12.94	354	.606	.54
Lisansüstü	60	61.57	12.59			
<b>Yönetmelik Özerklik</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>T</b>	<b>p</b>
<b>Benimseme</b>						
Lisans	296	49,74	9,39	354	.750	.45
Lisansüstü	60	50,73	8,99			
<b>Uygulanabilir Bulma</b>						
Lisans	296	41,18	10,59	354	.253	.80
Lisansüstü	60	40,78	13,65			
<b>Mali Özerklik</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>T</b>	<b>p</b>
<b>Benimseme</b>						
Lisans	296	18,49	5,78	354	.245	.81
Lisansüstü	60	18,70	6,19			
<b>Uygulanabilir Bulma</b>						
Lisans	296	15,16	5,25	354	1.267	.21
Lisansüstü	60	14,20	5,90			
<b>Kişisel ve Mesleki Gelişim</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>T</b>	<b>p</b>
<b>Benimseme</b>						
Lisans	296	24,05	5,70	354	1.281	.20
Lisansüstü	60	25,08	5,38			
<b>Uygulanabilir Bulma</b>						
Lisans	296	20,54	5,81	354	1.008	.31
Lisansüstü	60	19,71	5,85			

Çizelge 13’e göre öğretmenlerin görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre hem benimseme hem de uygulanabilir bulma düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

### 4.2.3. Kıdem Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşlerinin ANOVA analizi sonuçları Çizelge 14’de verilmiştir.

Çizelge 14’e göre öğretmenlerin öğretimsel özerklik boyutunun benimseme düzeyine ilişkin görüşleri kıdem [ $F_{(4:351)} = .953$ ;  $p > .05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak uygulanabilir bulma düzeyinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark vardır [ $F_{(4:351)} = 2.872$ ;  $p < .05$ ].

**Çizelge 14. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Algıları**

Öğretimsel Özerklik	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	Anlamlı Fark (DunnetC)
<b>Benimseme</b>							
1.1-6 yıl arası	42	78,33	11,66	4:351	.953	.43	
2.7-12 yıl	71	80,55	11,39				
3.13- 18 yıl	111	78,77	13,13				
4.19 – 24 yıl	80	80,30	13,08				
5.25 yıl ve üzeri	52	76,58	14,69				
<b>Uygulanabilir Bulma</b>							
1.1-6 yıl arası	42	58,88	12,80	4:351	2.872	0.23	1-5
2.7-12 yıl	71	60,28	15,17				
3.13- 18 yıl	111	61,81	16,19				
4.19 – 24 yıl	80	64,70	16,58				
5.25 yıl ve üzeri	52	67,76	14,73				
<b>Yönelimsel Özerklik</b>							
<b>Benimseme</b>							
1.1-6 yıl arası	42	47,07	9,84	4:351	4.235	.002	4-5
2.7-12 yıl	71	50,87	7,98				
3.13- 18 yıl	111	50,86	9,49				
4.19 – 24 yıl	80	51,58	9,48				
5.25 yıl ve üzeri	52	46,26	8,79				
<b>Uygulanabilir Bulma</b>							
1.1-6 yıl arası	42	50.61	9.19	4:351	5.665	.000	1-4
2.7-12 yıl	71	38.83	10.42				1-5
3.13- 18 yıl	111	40.66	10.63				
4.19 – 24 yıl	80	44.26	11.03				
5.25 yıl ve üzeri	52	44.25	13.09				

Çizelge 14'ün devamı...

<b>Mali Özerklik</b>							
<b>Benimseme</b>							
1.1-6 yıl arası	42	16,88	4,82	4:351	4.618	.001	5-3
2.7-12 yıl	71	17,61	5,69				5-4
3.13- 18 yıl	111	19,90	7,03				
4.19 – 24 yıl	80	19,42	4,84				
5.25 yıl ve üzeri	52	16,78	4,42				
<b>Uygulanabilir Bulma</b>							
1.1-6 yıl arası	42	13,85	4,30	4:351	3.983	.004	2-4
2.7-12 yıl	71	13,47	5,12				
3.13- 18 yıl	111	14,86	5,81				
4.19 – 24 yıl	80	16,20	5,29				
5.25 yıl ve üzeri	52	16,44	4,96				
<b>Kişisel ve Mesleki Gelişim</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>T</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark (DunnetC)</b>
<b>Benimseme</b>							
1.1-6 yıl arası	42	22,88	6,61	4:351	3.366	.010	5-2 Dunnet
2.7-12 yıl	71	25,46	4,97				
3.13- 18 yıl	111	24,73	5,32				
4.19 – 24 yıl	80	24,42	5,99				
5.25 yıl ve üzeri	52	22,25	5,37				
<b>Uygulanabilir Bulma</b>							
1.1-6 yıl arası	42	18,69	4,87	4:351	1.483	.21	
2.7-12 yıl	71	20,18	5,90				
3.13- 18 yıl	111	20,32	5,87				
4.19 – 24 yıl	80	21,11	6,11				
5.25 yıl ve üzeri	52	21,19	5,71				

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmaya yönelik yapılan Schaffe testi sonucuna göre kıdemi 1-6 yıl arasında olan öğretmenler ( $\bar{X} = 58.88$ ) kıdemi 25 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ( $\bar{X} = 67.76$ ) göre öğretimsel özerkliği daha az uygulanabilir bulmaktadır. Öğretimsel özerkliği en az benimseyen ve uygulanabilir bulan öğretmenler kıdemi 1-6 yıl arasında olanlardır. Bu durum öğretmenlerin göreve yeni başlamaları dolayısıyla daha az deneyime sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir. Deneyimli öğretmenlerin hizmette geçen yıllar boyunca gelişmeleri daha fazla takip ettikleri varsayılırsa daha farklı yöntem kullanma konusunda daha fazla özerklik talep ettikleri düşünülebilir.

Öğretmenlerin yönetsel özerklik boyutuna ilişkin görüşleri benimseme [ $F_{(4:351)}=4.235$ ;  $p<.05$ ] ve uygulanabilir bulma düzeyinde [ $F_{(4:351)}=5.665$ ;  $p<.05$ ] anlamlı bir fark göstermektedir. Schaffe testi sonucuna göre benimseme düzeyinde kıdemi 19-24 arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}=51.58$ ) kıdemi 25 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere ( $\bar{X}=46.26$ ) göre yönetsel özerkliği daha fazla benimsemektedir. Uygulanabilir bulma düzeyinde ise kıdemi 1-6 yıl arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}=50.61$ ), kıdemi 19-24 yıl arasında ( $\bar{X}=44.26$ ) ve 25 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere ( $\bar{X}=44.25$ ) göre daha olumlu düşünmekte yani yönetsel özerkliği daha uygulanabilir bulmaktadırlar. Bununla birlikte yönetsel özerkliği en uygulanabilir bulan grup 1-6 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden oluşmaktadır.

Mali özerklik boyutunun kıdem değişkenine göre benimseme [ $F_{(4:351)}=4.618$ ;  $p<.05$ ] ve uygulanabilir bulma [ $F_{(4:351)}=3.983$ ;  $p<.05$ ] düzeyinde öğretmenlerin görüşleri açısından fark vardır. Schaffe testi sonucuna göre benimseme düzeyinde kıdemi 25 yıl ve üzerinde olan öğretmenler ( $\bar{X}=16.78$ ) kıdemi 13-18 yıl arasında olan öğretmenlere ( $\bar{X}=19.90$ ) ve kıdemi 19-24 yıl arasında olan öğretmenlere ( $\bar{X}=19.42$ ) göre mali özerkliği daha az benimsemektedirler. Kıdem arttıkça mali özerklik ile ilgili algıların olumsuzlaştığı söylenebilir. Uygulanabilir bulma düzeyinde ise kıdemi 7-12 yıl arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}=13.47$ ) kıdemi 19-24 yıl arasında olan öğretmenlere ( $\bar{X}=16.20$ ) göre mali özerkliği daha az uygulanabilir bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim boyutunun benimseme düzeyine ilişkin görüşleri bakımından kıdem [ $F_{(4:351)}=3.366$ ;  $p<.05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. Yapılan Schaffe (Dunnet) testi sonucuna göre kıdemi 25 yıl ve üzerinde olan öğretmenler ( $\bar{X}=22.25$ ) kıdemi 7-12 yıl arasında olan öğretmenlere ( $\bar{X}=25.46$ ) göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu öğretmenler mesleki tecrübelerinin ve bilgilerinin daha fazla olmasından ve kendilerine daha fazla güvenmelerinden dolayı kişisel ve mesleki gelişim boyutunu uygulanabilir bulmamış olabilirler. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim boyutunun uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri arasında kıdem [ $F_{(4:351)}=1.483$ ;  $p>.05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.



#### 4.2.4. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşlerinin ANOVA analizi sonuçları Çizelge 15’de verilmiştir.

**Çizelge 15. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Algıları**

Öğretimsel Özerklik	N	$\bar{x}$	S	Sd	T	p	Anlamlı Fark (DunnetC)
<b>Benimseme</b>							
1.20 – 30 yaş	47	79,81	10,82	3:352	.831	.48	
2.31 – 40 yaş	142	79,69	12,83				
3.41- 50 yaş	131	79,04	12,70				
4. 51- 60 yaş	36	76,03	15,85				
<b>Uygulanabilir Bulma</b>							
1.20 – 30 yaş	47	59,19	12,31	3:352	6.239	.00	2-3
2.31 – 40 yaş	142	59,52	15,12				2-4
3.41- 50 yaş	131	65,82	16,71				
4. 51- 60 yaş	36	68,27	14,48				
<b>Yönetimsel Özerklik</b>							
<b>Benimseme</b>							
1.20 – 30 yaş	47	48,42	9,52	3:352	2.456	.63	
2.31 – 40 yaş	142	50,45	9,20				
3.41- 50 yaş	131	50,76	9,21				
4. 51- 60 yaş	36	46,61	9,35				
<b>Uygulanabilir Bulma</b>							
1.20 – 30 yaş	47	49,91	9,32	3:352	10.121	.000	3-1
2.31 – 40 yaş	142	36,95	8,76				3-2
3.41- 50 yaş	131	38,64	9,95				Dunnet
4. 51- 60 yaş	36	44,16	10,97				
<b>Mali Özerklik</b>							
<b>Benimseme</b>							
1.20 – 30 yaş	47	17,38	5,04	3:352	3.687	.012	3-4
2.31 – 40 yaş	142	18,38	5,37				
3.41- 50 yaş	131	19,64	6,70				
4. 51- 60 yaş	36	16,55	4,41				
<b>Uygulanabilir Bulma</b>							
1.20 – 30 yaş	47	13,65	4,14	3:352	6.458	.000	1-3
2.31 – 40 yaş	142	13,91	5,13				2-3
3.41- 50 yaş	131	16,26	5,65				Dunnet
4. 51- 60 yaş	36	16,41	5,43				

Çizelge 15'in devamı...

<b>Kişisel ve Mesleki Gelişim</b>							
<b>Benimseme</b>							
1.20 – 30 yaş	47	23,51	6,48	3:352	2.294	.078	
2.31 – 40 yaş	142	24,92	5,31				
3.41- 50 yaş	131	24,25	5,71				
4. 51- 60 yaş	36	22,36	5,34				
<b>Uygulanabilir Bulma</b>							
1.20 – 30 yaş	47	18,97	5,16	3:352	3.380	.018	2-4
2.31 – 40 yaş	142	19,69	5,45				
3.41- 50 yaş	131	21,38	6,29				
4. 51- 60 yaş	36	21,50	5,64				

Çizelge 15'e göre öğretmenlerin öğretimsel özerklik boyutunun benimseme düzeyine ilişkin görüşleri yaş [ $F_{(3:352)} = .831$ ;  $p > .05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır [ $F_{(3:352)} = 6.239$ ;  $p < .05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmaya yönelik yapılan Schaffe testi sonucuna göre 31- 40 yaş aralığında olan öğretmenler ( $\bar{X} = 59.52$ ) 41- 50 yaş arası ( $\bar{X} = 65.82$ ) ve 51-60 yaş ( $\bar{X} = 68.27$ ) arasında olan öğretmenlere göre öğretimsel özerkliği daha az uygulanabilir bulmaktadır. Yaş arttıkça öğretmenlerin öğretimsel özerkliği uygulanabilir bulma düzeylerinin de artmakta olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yönetsel özerklik boyutunun benimseme düzeyine ilişkin görüşleri arasında yaş [ $F_{(3:352)} = 2.456$ ;  $p > .05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Uygulanabilir bulma düzeyinde ise yaş [ $F_{(3:352)} = 10.121$ ;  $p < .05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. Schaffe (Dunnet) testi sonucuna göre 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler ( $\bar{X} = 38.64$ ) 31 - 40 yaş aralığındaki öğretmenlere ( $\bar{X} = 36.95$ ) ve 20 - 30 yaş aralığındaki öğretmenlere ( $\bar{X} = 49.91$ ) göre daha olumsuz düşünmektedir. Yaş ilerledikçe öğretmenlerin yönetsel özerkliği uygulanabilir bulma düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mali özerklik boyutunun yaş değişkenine göre benimseme düzeyine ilişkin görüşleri bakımından benimseme [ $F_{(3:352)} = 3.687$ ;  $p < .05$ ] ve uygulanabilir bulma [ $F_{(3:352)} = 6.458$ ;  $p < .05$ ] düzeyinde anlamlı fark vardır. Schaffe

testi sonucuna göre benimseme düzeyinde 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler ( $\bar{X} = 19.64$ ) 51 - 60 yaş aralığındaki öğretmenlere ( $\bar{X} = 16.55$ ) göre daha olumlu düşünmektedir. Schaffe (Dunnet) testi sonucuna göre uygulanabilir bulma düzeyinde ise yaşı 20-30 arasında olan öğretmenler ( $\bar{X} = 13.65$ ) ve yaşı 31-40 arasında olan öğretmenler ( $\bar{X} = 13.91$ ) 41-50 yaş arasındaki öğretmenlere ( $\bar{X} = 16.26$ ) göre daha olumsuz düşünmektedir. Mali özerkliği en uygulanabilir bulan öğretmenler 41-50 yaş aralığındakilerdir. Yaş arttıkça öğretmenler mali özerkliği daha uygulanabilir bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim boyutunun benimseme düzeyine ilişkin görüşleri arasında yaş [ $F_{(3;352)} = 2.294$ ;  $p > .05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak uygulanabilir bulma düzeyinde yaş [ $F_{(3;352)} = 3.380$ ;  $p < .05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. Yapılan Schaffe (Dunnet) testi sonucuna göre 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ( $\bar{X} = 19.69$ ) 51-60 yaş aralığında olan öğretmenlere ( $\bar{X} = 21.50$ ) göre daha az uygulanabilir bulmuşlardır. Yaş ilerledikçe kişisel ve mesleki gelişim, kendini yenileme ve bilgilerini tazeleme ihtiyacının arttığı söylenebilir. Bu sonucun Rosenholtz'un (1985) görüşüyle örtüştüğü söylenebilir. Rosenholtz (1985) meslekteki çalışma süresi içerisinde başarılı deneyimler edinen öğretmenlerin daha etkili ve verimli olabilmek için kendilerini geliştirme azmi içinde olduklarını, mesleki ve kişisel gelişimleri için daha çok çabaladıklarını belirtmiştir.

#### 4.2.5. Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşlerinin ANOVA analizi sonuçları Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16'ya göre öğretmenlerin öğretimsel özerklik boyutunun benimseme düzeyine ilişkin görüşleri öğrenci sayısı [ $F_{(3;352)} = 1.41$ ;  $p > .05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak öğrenci sayısı değişkenine göre yapılan analiz sonucuna göre öğretimsel özerklik boyutunun uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır [ $F_{(3;352)} = 5.609$ ;  $p < .05$ ].

**Çizelge 16. Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Algıları**

Öğretimsel Özerklik	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	Anlamlı Fark (DunnetC)
<b>Benimseme</b>							
1. 500 ve altı	44	77,13	11,66	3:352	1.41	.23	
2. 501 - 1000	107	80,79	11,85				
3. 1001 – 1500	111	77,77	13,16				
4. 1501 ve üzeri	94	79,64	14,00				
<b>Uygulanabilir Bulma</b>							
1. 500 ve altı	44	58,27	15,42	3:352	5.609	.001	1-3
2. 501 - 1000	107	59,60	15,96				2-3
3. 1001 – 1500	111	67,02	15,33				
4. 1501 ve üzeri	94	63,12	14,72				
Yönetmelik Özerklik	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	Anlamlı Fark (DunnetC)
<b>Benimseme</b>							
1. 500 ve altı	44	48,50	9,50	3:352	5.212	.002	2-3
2. 501 - 1000	107	51,98	8,71				
3. 1001 – 1500	111	47,50	9,17				
4. 1501 ve üzeri	94	51,05	9,46				
<b>Uygulanabilir Bulma</b>							
1. 500 ve altı	44	36,34	9,87	3:352	7.413	.000	1-3
2. 501 - 1000	107	38,84	10,42				1-4
3. 1001 – 1500	111	43,83	11,63				3-2
4. 1501 ve üzeri	94	42,72	10,82				
Mali Özerklik	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	Anlamlı Fark (DunnetC)
<b>Benimseme</b>							
1. 500 ve altı	44	18,20	5,42	3:352	5.872	.001	3-2
2. 501 - 1000	107	19,94	6,75				3-4
3. 1001 – 1500	111	16,81	5,66				
4. 1501 ve üzeri	94	19,10	4,53				
<b>Uygulanabilir Bulma</b>							
1. 500 ve altı	44	14,84	4,69	3:352	.171	.92	
2. 501 - 1000	107	14,86	5,28				
3. 1001 – 1500	111	14,90	5,86				
4. 1501 ve üzeri	94	15,34	5,21				
Kişisel ve Mesleki Gelişim	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	Anlamlı Fark (DunnetC)
<b>Benimseme</b>							
1. 500 ve altı	44	23,38	6,43	3:352	4.221	.006	2-3
2. 501 - 1000	107	25,42	5,23				Dunnet
3. 1001 – 1500	111	22,94	5,69				
4. 1501 ve üzeri	94	24,78	5,41				
<b>Uygulanabilir Bulma</b>							
1. 500 ve altı	44	19,00	5,60	3:352	1.223	.30	
2. 501 - 1000	107	20,97	5,73				
3. 1001 – 1500	111	20,30	6,37				
4. 1501 ve üzeri	94	20,54	5,28				

Öğrenci sayısı 1001-1500 arasında olan okullarda ( $\bar{X} = 67.02$ ) çalışan öğretmenlerin görüşleri 501 – 1000 ( $\bar{X} = 59.60$ ) ve 500 ve altı ( $\bar{X} = 58.27$ ) öğrenci sayısına sahip olan okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumludur. Başka bir deyişle 1001-1500 öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin, 501-1000 arası ve 500 ve altında öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlere göre özerklik algı ortalamaları daha yüksektir. Öğretimsel özerkliği en uygulanabilir bulan grubun 1001-1500 öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenler olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle bu okullarda çalışan öğretmenlerin özerkliğin uygulanabilirliği açısından daha olumlu özerklik algısına sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin yönetsel özerklik boyutunun okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre benimseme [ $F_{(3:352)} = 5.212$ ;  $p < .05$ ] ve uygulanabilir bulma [ $F_{(3:352)} = 7.413$ ;  $p < .05$ ] düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Shaffee testi sonucuna göre benimseme düzeyinde öğrenci sayısı 501-1000 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X} = 51.98$ ) öğrenci sayısı 1001-1500 arasında olan okullarda çalışan öğretmenlere ( $\bar{X} = 47.50$ ) göre yönetsel özerkliği daha fazla benimsemektedir. Öğrenci sayısı az olan okullardaki öğretmenler yönetsel özerkliği daha fazla benimsemektedirler. Öğrenci sayısı az olan okullarda daha az bürokrasi ve kurallar vardır, ders programlarının hazırlanması daha kolaydır (Barker, 1986, 8). Uygulanabilir bulma düzeyinde ise öğrenci sayısı 500 ve altı olan okullarda çalışan öğretmenler ( $\bar{X} = 36.34$ ), öğrenci sayısı 1001-1500 arası ( $\bar{X} = 43.83$ ) ve 1501 ve üzeri ( $\bar{X} = 58.27$ ) olan okullarda çalışan öğretmenlere göre daha olumsuz düşünmektedir. Öğrenci sayısı 1001-1500 arası okullardaki öğretmenler ( $\bar{X} = 43.83$ ) öğrenci sayısı 501-1000 arasında olan okullardaki öğretmenlere ( $\bar{X} = 38.84$ ) göre yönetsel özerkliği daha çok uygulanabilir bulmaktadır. Öğrenci sayısı az olan okulları yönetmenin daha kolay olması beklenirken bunun tam tersi bir durum söz konusudur. Barker (1986,8) küçük okullarda öğretimin bireyselleştirilmesinin ve eğitimin öğrenci merkezli yürütülmesinin çok daha kolay olduğunu, küçük okullarda daha az disiplin sorunu ile karşılaşıldığını belirtmektedir. Oysaki bu çalışmada yönetsel özerkliği uygulanabilir bulma düzeyinde öğretmenler büyük okullarda daha fazla özerklik olabileceği kanaatini belirtmişlerdir. Özetlemek gerekirse öğrenci sayısı arttıkça olumlu düşüncenin de arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mali özerklik boyutunun benimseme düzeyine ilişkin görüşleri okuldaki öğrenci sayısı [ $F_{(3:352)}= 5.872$ ;  $p<.05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir. Öğrenci sayısı 1001-1500 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}= 16.81$ ) öğrenci sayısı 501-1000 arasında olan okullarda çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}= 19.94$ ) ve öğrenci sayısı 1501 ve üzerindeki okullarda çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}= 19.10$ ) göre mali özerkliği daha az benimsemektedir. Uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri arasında ise öğrenci sayısı [ $F_{(3:352)}=.171$ ;  $p>.05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim boyutunun benimseme düzeyine ilişkin görüşleri arasında okuldaki öğrenci sayısı [ $F_{(3:352)}= 4.221$ ;  $p<.05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. Okuldaki öğrenci sayısı 501-1000 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}= 25.42$ ) öğrenci sayısı 1001-1500 arasında olan okullarda çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}= 22.94$ ) göre kişisel ve mesleki gelişimi daha fazla benimsemektedir. Bu durum öğrenci sayısının az olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için daha fazla zaman buldukları düşüncesinden kaynaklanmış olabilir. Öğretmenlerin uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri arasında okuldaki öğrenci sayısı [ $F_{(3:352)}= 1.223$ ;  $p>.05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

#### 4.2.6. Öğretmen Sayısı Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen sayısı değişkenine göre benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşlerinin ANOVA analizi sonuçları Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17'ye göre öğretmenlerin öğretimsel özerklik boyutuna ilişkin görüşleri öğretmen sayısı değişkenine göre benimseme [ $F_{(3:352)}= .286$ ;  $p>.05$ ] ve uygulanabilir bulma [ $F_{(3:352)}= 1.733$ ;  $p>.05$ ] düzeylerinde anlamlı bir fark göstermemektedir. Okuldaki öğretmen sayısı öğretmenlerin öğretimsel özerklik algılarını etkilememektedir.

Çizelge 17. Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özerklik Algıları

Öğretimsel Özerklik	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	Anlamlı Fark (DunnetC)
<b>Benimseme</b>							
1.1-35 arası	43	77,74	9,26	3:352	.286	.84	
2.36-70 arası	182	79,60	12,69				
3. 71-99 arası	97	78,96	14,45				
4. 100 ve üzeri	34	78,44	13,23				
<b>Uygulanabilir Bulma</b>							
1.1-35 arası	43	57,86	13,40	3:352	1.733	.160	
2.36-70 arası	182	63,85	15,73				
3. 71-99 arası	97	62,88	16,03				
4. 100 ve üzeri	34	61,97	16,45				
<b>Yönetmel Özerklik</b>							
<b>Benimseme</b>							
1.1-35 arası	43	49,91	9,32	3:352	1.639	.18	
2.36-70 arası	182	47,04	9,27				
3. 71-99 arası	97	50,46	9,04				
4. 100 ve üzeri	34	49,89	9,78				
<b>Uygulanabilir Bulma</b>							
1.1-35 arası	43	36,16	8,75	3:352	4.190	.006	1-2
2.36-70 arası	182	41,92	11,88				1-3
3. 71-99 arası	97	42,53	9,90				Dunnet
4. 100 ve üzeri	34	39,00	11,50				
<b>Mali Özerklik</b>							
<b>Benimseme</b>							
1.1-35 arası	43	18,93	9,67	3:352	.437	.73	
2.36-70 arası	182	18,25	5,46				
3. 71-99 arası	97	18,98	4,59				
4. 100 ve üzeri	34	18,20	4,61				
<b>Uygulanabilir Bulma</b>							
1.1-35 arası	43	13,95	4,35	3:352	2.670	.05	
2.36-70 arası	182	15,23	5,63				
3. 71-99 arası	97	15,69	5,31				
4. 100 ve üzeri	34	13,08	4,77				
<b>Kişisel ve Mesleki Gelişim</b>							
<b>Benimseme</b>							
1.1-35 arası	43	22,51	6,44	3:352	2.262	.08	
2.36-70 arası	182	24,63	5,51				
3. 71-99 arası	97	23,83	5,62				
4. 100 ve üzeri	34	25,35	5,16				
<b>Uygulanabilir Bulma</b>							
1.1-35 arası	43	18,97	5,43	3:352	2.475	.06	
2.36-70 arası	182	21,16	6,11				
3. 71-99 arası	97	20,00	5,22				
4. 100 ve üzeri	34	19,32	5,90				

Öğretmenlerin yönetsel özerklik boyutunun öğretmen sayısı değişkenine ilişkin görüşleri benimseme [ $F_{(3:352)}= 1.639$ ;  $p>.05$ ] düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak uygulanabilir bulma düzeyinde [ $F_{(3:352)}= 4.190$ ;  $p<.05$ ] anlamlı bir fark vardır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Shaffee (Dunnet) testi sonucuna göre uygulanabilir bulma düzeyinde öğretmen sayısı 1-35 arası olan okullarda çalışan öğretmenler ( $\bar{X}=36.16$ ) öğretmen sayısı 36-70 ( $\bar{X}=41.92$ ) ve 71-99 arası olan okullarda çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}=42.53$ ) göre daha olumsuz düşünmektedir. Öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin yönetsel özerklik algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu bulgu Barker'ın (1986, 8) ifadesiyle çelişmektedir.

Öğretmenlerin mali özerklik boyutuna ilişkin görüşleri öğretmen sayısı değişkenine göre benimseme [ $F_{(3:352)}= .437$ ;  $p>.05$ ] ve uygulanabilir bulma [ $F_{(3:352)}= 2.670$ ;  $p>.05$ ] düzeyinde anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğretmen sayısı değişkenine göre hem benimseme [ $F_{(3:352)}= 2.262$ ;  $p>.05$ ] hem de uygulanabilir bulma [ $F_{(3:352)}= 2.475$ ;  $p>.05$ ] düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Çizelge 17 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinin öğretmen sayısı değişkenine göre sadece yönetsel özerklik boyutunun uygulanabilir bulma düzeyinde farklılaştığı görülmektedir.

### 4.3. Öğretmen Özyeterliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik algıları öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarına göre yorumlanmıştır. Öncelikle, öğretmen özyeterliğinin her boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma ve puan sıraları; sonra cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine ilişkin t-testi sonuçları; daha sonra ise kıdem, okuldaki öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı değişkenlerine ilişkin ANOVA sonuçları değerlendirilmiştir.



*4.3.1. Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik Algısına İlişkin Bulgular*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algılarının ortalama, standart sapma ve puan sıraları Çizelge 18’de verilmiştir.

**Çizelge 18. Öğretmenlerin Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik Algılarının Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları**

M. No	Maddeler	$\bar{X}$	S	Puan Sırası
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	5,99	1,48	8
2	Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	6,83	4,07	5
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	6,58	1,46	7
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	7,10	1,41	2
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	<b>7,18</b>	2,37	1
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	6,96	1,33	3
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6,72	1,43	6
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	6,91	1,61	4

Çizelge 18’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algılarına ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarının  $\bar{X} = 7.18$  ile  $\bar{X} = 5.99$  arasında değiştiği görülmektedir. Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik boyutunda toplam sekiz madde bulunmaktadır. Bu maddeler incelendiğinde öğretmenlerin katıldığı ilk üç madde “Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?” ( $\bar{X} = 7.18$ ), “Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?” ( $\bar{X} = 7.10$ ) ve “Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?” ( $\bar{X} = 6.96$ ) maddeleridir. Öğretmenlerin en az katıldığı madde ise “Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?” ( $\bar{X} = 5.99$ ) maddesidir. Öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin dersin işlenişini engelleyen öğrencilerle baş edebildikleri ancak başarısız öğrencilerin derse katılımını sağlamada daha fazla sıkıntı çektikleri görülmektedir. Tuckman ve Sexton (1990) öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin

sınıf içindeki performanslarını etkilediğini; özyeterliği yüksek düzeyde olan öğretmenlerin öğretim konusunda daha arzulu ve tutkulu olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içi aktivitelere öğrenci katılımını sağlamada özyeterliklerinin yüksek olduğu dolayısıyla öğretim faaliyetlerinde istekli ve arzulu oldukları söylenebilir.

Bu bulguların özyeterlik algısı yüksek öğretmenlerin, öğretimi zor öğrencilerle çalıştıklarında bile, özyeterliği düşük olanlara göre daha sabırlı, öğrencilere yeni şeyler öğretmek için daha istekli ve öğretmenlik mesleğine çok daha bağlı olduklarını ifade eden Woolfolk-Hoy'un (2000) araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

#### 4.3.2. Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algılarının ortalama, standart sapma ve puan sıraları Çizelge 19'da verilmiştir.

Çizelge 19'a göre öğretmenlerin öğretimsel stratejilerine yönelik özyeterlik algılarına ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarının  $\bar{X} = 7.68$  ile  $\bar{X} = 6.74$  arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenler kendilerini öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik boyutunda oldukça yeterli görmektedir. Bu boyutta yer alan yedi madde incelendiğinde, öğretmenlerin en çok katıldığı ilk üç maddenin “Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?” ( $\bar{X} = 7.68$ ), “Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?” ( $\bar{X} = 7.62$ ) ve “Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?” ( $\bar{X} = 7.55$ ) maddeleri olduğu anlaşılmaktadır.

**Çizelge 19. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik Algılarının Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları**

M. No	Maddeler	$\bar{X}$	S	Puan Sırası
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	7,62	3,94	2
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	7,51	1,22	4
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	7,55	1,17	3
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6,74	1,58	8
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	7,04	1,51	7
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	<b>7,68</b>	1,05	1
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	7,34	1,29	6
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	7,35	1,44	5

Öğretmenlerin en az katıldığı madde ise “Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?” ( $\bar{X} = 6.74$ ) maddesidir. Bu durum sınıfların kalabalık olması dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerine ayıracakları zamanın kısıtlı oluşu, her sınıfta farklı öğrenme stili olan öğrencilerin olması ve ayrıca öğretmenlerin kâğıt işlerinin çok fazla olması dolayısıyla zaman ayıramamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenler kendilerini en çok alternatif açıklama veya örnek sağlayabilme konusunda yeterli bulmaktadır.

Bu bulguların Gibbs’in (2002) araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Şöyleki Gibbs (2002) yüksek özyeterlik algısına sahip öğretmenlerin, başarısızlık karşısında amaçlarından vazgeçemedikleri, eğitim programını uygularken esnek davrandıkları, yeni öğretim yöntem ve yaklaşımlarını uyguladıkları, bu nedenle de öğrenci başarısı konusunda daha iyi sonuçlar aldıkları ve öğrencilerini öğrenmeye karşı daha iyi güdeleyebildiklerini tespit etmiştir.

Çizelge 19’a göre bu araştırmaya katılan öğretmenler kendilerini farklı öğretim ve değerlendirme yöntemleri kullanma, ve çok yetenekli öğrencilere uygun öğretim ortamı yaratma konusunda yeterli görmektedirler.

4.3.3. Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik Algılarına İlişkin  
Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik özyeterlik algılarının ortalama, standart sapma ve puan sıraları Çizelge 20’de verilmiştir.

**Çizelge 20. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik Algılarının Ortalama, Standart Sapma ve Puan Sıraları**

M. No	Maddeler	$\bar{X}$	S	Puan Sırası
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	6,99	1,36	7
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	<b>7,53</b>	1,35	1
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	7,11	1,36	5
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	7,09	1,50	6
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	7,26	1,48	4
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	6,85	1,49	8
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	7,30	1,22	3
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	7,35	1,39	2

Çizelge 20’ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik algılarına ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarının  $\bar{X} = 7.53$  ile  $\bar{X} = 6.85$  arasında değiştiği görülmektedir. Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik boyutunda toplam sekiz madde bulunmaktadır. Bu maddeler incelendiğinde öğretmenlerin katıldığı ilk üç madde “Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz? ( $\bar{X} = 7.53$ ), “Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz? ( $\bar{X} = 7.35$ ) ve “Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?” ( $\bar{X} = 7.30$ ) maddeleridir. Öğretmenlerin en az katıldığı madde “Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?” ( $\bar{X} = 6.85$ ) maddesidir.

Bu veriler ışığında öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik özyeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Paralel bulgulara ulaşan Güven ve Cevher (2005), Kars (2007) ve Korkmaz (2007) da yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak algıladıklarını belirlemişlerdir. Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) araştırmalarında öğretmenlerin özyeterlik algılarının “çok yüksek” düzeyde olmasını, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, becerilere ve aldıkları eğitime, ayrıca öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının yüksek düzeyde olmasına bağlamaktadır. Aynı zamanda bu araştırmacılar öğretmenlerin, normalden fazla çaba göstererek bazı olumsuzlukları ortadan kaldıracabilecek ya da başarıyı artırabilecek yeteneklere sahip olduklarını düşündüklerini ileri sürmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri oldukça yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin kendilerine güvenmeleri, kendilerini yeterli hissetmeleri, meslekte geçen süreyle beraber sınıf yönetiminde tecrübe kazanmış olmaları olabilir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçinde almış oldukları derslerin etkili ve verimli öğretim yaptıkları hakkındaki yargılarını olumlu yönde etkilemesi nedeniyle özyeterlik algıları yüksek çıkmış olabilir. Birey, kendisiyle deneyimlerini gözlediği birey arasında benzerlikler görüyorsa (dolaylı yaşantılar) bu durumu kendi yeterlik inancına yansıtmaktadır (Bandura, 1994; 1986). Diğer bir ifadeyle, gerçekte yüksek özyeterlik algısına sahip olmayan öğretmenler, özyeterlik algısı yüksek öğretmenlerle benzer davranışları sergilediklerinde, kendi özyeterlik algı düzeylerini yüksek olarak algılayabilirler. Bu araştırmada lise öğretmenleri, bu nedenle kendi özyeterliklerini yüksek düzeyde algılamış olabilirler.

#### **4.4. Kişisel Değişkenlere Göre Öğretmen Özyeterlik Algı Düzeyleri**

Bu başlık altında öğretmen özyeterliğinin cinsiyet, eğitim durumu, yaş, okuldaki öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan analizler verilmiştir.

#### 4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlik algılarına ilişkin görüşlerinin alt boyutlar bazında (öğrenci katılımına yönelik özyeterlik, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik, sınıf yönetimine yönelik özyeterlik) kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçları Çizelge 21’de verilmiştir.

**Çizelge 21. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları**

Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Kadın	186	54.62	9.17	354	.687	.493
Erkek	170	53.95	9.08			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik						
Kadın	186	59.21	8.81	354	.866	.387
Erkek	170	58.44	7.84			
Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik						
Kadın	185	52.29	7.95	353	.616	.606
Erkek	170	57.24	8.44			

Çizelge 21’de verilen bilgiler ışığında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre özyeterlik puanları incelendiğinde kadın öğretmenlerin öğrenci katılımı ve öğretim stratejilerine yönelik özyeterliklerinin erkek öğretmenlerinki ile kıyaslandığında daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Erkek öğretmenlerin ise sınıf yönetimini sağlamada daha fazla özyeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Bu fark erkek egemen bir toplumda yaşıyor olmamızdan dolayı erkeklerin otorite figürü olarak görülüyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmenlerin özyeterlik algıları hem ölçeğin alt boyutları hem de bütünü için cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir ( $p > .05$ ). Bu bulgular Milner ve Woolfolk -Hoy (2002), Zengin (2003), Bütün (2005), Ay (2005), Elyıldırım (2006), Gençtürk ve Memiş (2010), Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) ve Kaner’in (2010) çalışmalarını desteklemektedir.

Diğer taraftan, bu araştırmadan elde edilen bulgular kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek özyeterlik algısına sahip olduklarını belirten Garret (1977), Edwards vd. (1996), Shahid ve Thompson (2001), Ekici (2006), Özenoğlu (2006) ve Üredi ve Üredi'nin (2007) çalışmaları ile ise çelişmektedir.

#### 4.4.2. Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre özyeterlik algıları alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin t - testi analizi sonuçları Çizelge 22'de verilmiştir.

**Çizelge 22. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları**

<b>Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>T</b>	<b>p</b>
Lisans	296	53.92	8.65	354	1.73	.085
Lisansüstü	60	56.15	11.07			
<b>Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik</b>						
Lisans	296	58.86	8.54	354	.077	.939
Lisansüstü	60	58.77	7.49			
<b>Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik</b>						
Lisans	295	57.32	8.28	353	.933	.351
Lisansüstü	60	58.40	7.68			

Çizelge 22'ye göre öğretmenlerin özyeterlik algılarına ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre [ $t_{(354)}= 1.73$ ;  $p>.05$ ] anlamlı bir fark yoktur.

Bu sonuç özyeterlik boyutlarının öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen Çimen (2007) ve Fen Bilgisi dersi öğretmenlerinin özyeterliklerini araştıran Say'ın (2005) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Çizelge 22 incelendiğinde farkın istatistikî olarak anlamlı olmamasına rağmen, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre öğrenci katılımına yönelik özyeterlik ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik boyutlarında kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmektedir. Bu bağlamda özyeterlik algısını etkileyen değişkenlerden birisinin de bireylerin işini daha iyi yapabilmesine ve performansını geliştirmesine katkı sağlayan eğitim olduğu söylenebilir.

#### 4.4.3. Kıdem Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algılarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için yapılan ANOVA analizi sonuçları Çizelge 23’de verilmiştir. Çizelge 23’e göre öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algılarına ilişkin görüşleri arasında kıdem [ $F_{(4:351)} = .428$ ;  $p < .05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. Kıdemi 1-6 yıl arasında olan öğretmenler ( $\bar{X} = 55.57$ ) kıdemi 19-24 yıl arasında olan öğretmenlere ( $\bar{X} = 53.39$ ) göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğrenci katılımını sağlama konusunda 1-6 yıl kıdemi olan öğretmenlerin kendilerini en yeterli algılayan grup olduğu görülmektedir. 1-6 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğe yeni başlamaları dolayısıyla daha hevesli, enerjik ve idealist oldukları söylenebilir. Bu nedenle öğrenci katılımını sağlamak için daha fazla gayret gösterdikleri ve daha farklı ve yeni öğrenim yöntemleri kullandıkları varsayılabilir.

Öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algılarına ilişkin görüşleri arasında kıdem [ $F_{(4:351)} = .779$ ;  $p > .05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algıları kıdeme göre değişmemektedir. Ekici (2006) de meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik algılarının kıdemlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Üstüner ve diğerlerinin (2009) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin özyeterlik algıları ölçeğin hem tamamında hem de alt boyutlarında kıdem değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik özyeterlik algılarına ilişkin görüşleri arasında kıdem [ $F_{(4:351)} = .247$ ;  $p < .05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark vardır.



Kıdemi 1-6 yıl arasında olan öğretmenler ( $\bar{X} = 54.07$ ) kıdemi 19-24 yıl arasında olan öğretmenlere ( $\bar{X} = 58.89$ ) göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir.

**Çizelge 23. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları**

<b>Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>T</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark (Dunnet C)</b>
1.1-6 yıl arası	42	55,57	6,49	4:351	.428	.788	1-4
2.7-12 yıl	71	54,39	7,510				
3.13- 18 yıl	111	54,23	10,99				
4.19 – 24 yıl	80	53,39	9,23				
5.25 yıl ve üzeri	52	54,69	8,66				
<b>Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik</b>							
1.1-6 yıl arası	42	58,40	5,89	4:351	.779	.540	
2.7-12 yıl	71	57,54	7,07				
3.13- 18 yıl	111	58,96	10,67				
4.19 – 24 yıl	80	59,31	7,82				
1.25 yıl ve üzeri	52	60,00	6,78				
<b>Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik</b>							
1.1-6 yıl arası	41	54,07	8,89	4;350	.2.47	.045	1-4
2.7-12 yıl	71	57,46	7,94				
3.13- 18 yıl	111	57,54	8,56				
4.19 – 24 yıl	80	58,89	7,77				
5.25 yıl ve üzeri	52	58,02	7,19				

1-6 yıl ile 19-24 yıllık tecrübesi olan öğretmenler arasındaki bu fark meslekte geçen süre ile açıklanabilir. Şöyleki Bandura'nın (1977, 1995, 1997) da belirttiği gibi güçlü bir özyeterlik algısının oluşumu doğrudan elde edilen deneyimler sayesinde

mümkün olmaktadır. Nitekim öğretmenlerin çalışma hayatında geçirdikleri süre ilerledikçe elde ettikleri deneyimlerin sayısı da artmaktadır. Bu nedenle meslekte daha fazla deneyim kazanan öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinde kendilerini daha rahat ve yeterli hissedebilirler. Meslekteki kıdemın sınıf yönetiminde önemli bir etken olduğu dolayısıyla mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetimini sağlama ve farklı öğretim stratejileri kullanma konusunda daha yeterli algıladıkları söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların Bütün (2005), Say (2005), Ay (2005), Üstüner vd. (2009) ve Gençtürk ve Memiş'in (2010) bulguları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu araştırmacılar mesleki kıdemın artmasıyla özyeterlik algılarının da yükseldiği sonucuna varmıştır.

#### 4.4.4. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algıları boyutuna ilişkin görüşlerinin ANOVA analizi sonuçları Çizelge 24'de verilmiştir.

Çizelge 24 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik [ $F_{(3:352)} = .508$ ;  $p > .05$ ] ve öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik [ $F_{(3:352)} = .157$ ;  $p > .05$ ] algılarına ilişkin görüşleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı göze çarpmaktadır.

Ancak öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik özyeterlik algılarına ilişkin görüşleri arasında yaş [ $F_{(3:352)} = 2.81$ ;  $p > .05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. 20 - 30 yaş aralığındaki öğretmenler ( $\bar{X} = 54.28$ ) 41 - 50 yaş aralığındaki öğretmenlere ( $\bar{X} = 58.16$ ) göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre kendilerini daha az yeterli bulmaları, bu yaş aralığındaki öğretmenlerin mesleğe yeni başlamaları dolayısıyla tecrübesiz olmalarına bağlanabilir. Çünkü yaş ilerledikçe meslekteki hizmet süresi de artacak, dolayısıyla doğrudan deneyimlerin sayısı da artacaktır.

**Çizelge 24. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları**

<b>Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>T</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark (DunnetC)</b>
1.20 – 30 yaş	47	55,82	6,29	3;352	.508	.677	
2.31 – 40 yaş	142	54,11	8,48				
3.41- 50 yaş	131	54,01	10,18				
4. 51- 60 yaş	36	54,08	10,69				

<b>Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>T</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark (DunnetC)</b>
1.20 – 30 yaş	47	58,14	6,46	3;352	.157	.925	
2.31 – 40 yaş	142	58,90	9,61				
3.41- 50 yaş	131	59,09	7,39				
4. 51- 60 yaş	36	58,61	8,86				

<b>Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>T</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark (DunnetC)</b>
1.20 – 30 yaş	46	54,28	8,53	3;351	2.81	.039	1-3
2.31 – 40 yaş	142	57,93	8,31				
3.41- 50 yaş	131	58,16	7,20				
4. 51- 60 yaş	36	57,56	9,81				

Bu bulgular Zengin (2003), Say (2005), Özenoğlu'nun (2006) bulgularıyla örtüşmektedir. Say (2005) fen bilgisi öğretmenlerinin özyeterlik algılarıyla yaşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu; öğretmenlerin yaşının artmasıyla özyeterlik algılarının da yükseldiği sonucunu bulmuştur. Özenoğlu (2006), öğretmen adaylarının yaşları arttıkça biyoloji dersi öğretimine yönelik özyeterlik algı düzeylerinin yükseldiği sonucuna varmıştır. Zengin (2003), öğretmenlerin özyeterlik algılarının yaşa göre önemli farklılıklar gösterdiğini saptamıştır. Araştırmada sınıf-içi gözlemler sonucunda özyeterlik algıları yüksek olan ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta daha olumlu davranışlarda buldukları belirlenmiştir.

#### 4.4.5. Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algıları boyutuna ilişkin görüşlerinin ANOVA analizi sonuçları Çizelge 25’de verilmiştir.

**Çizelge 25. Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları**

Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	Anlamlı Fark (DunnetC)
1. 500 ve altı	44	56,82	6,12	3;352	8.34	.000	1-4
2. 501 - 1000	107	55,24	7,28				2-4
3. 1001 – 1500	111	55,65	9,29				3-4
4. 1501 ve üzeri	94	50,46	10,82				
<b>Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik</b>							
1. 500 ve altı	44	59,63	5,76	3;352	.447	.720	
2. 501 - 1000	107	59,08	7,21				
3. 1001 – 1500	111	58,96	8,79				
4. 1501 ve üzeri	94	58,05	9,98				
<b>Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik</b>							
1. 500 ve altı	43	55,72	10,0	3;351	3.40	.018	3-4
2. 501 - 1000	107	58,11	7,84				
3. 1001 – 1500	111	58,98	8,31				
4. 1501 ve üzeri	94	55,87	7,12				

Çizelge 25 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algılarına ilişkin görüşleri arasında okuldaki öğrenci sayısı [ $F_{(3;352)} = 8.34$ ;  $p < .05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. 500 ve altı öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenler öğrenciyi derse katma konusunda kendilerini diğer okul büyüklüklerindeki öğretmenlere göre daha yeterli görmektedirler. Okuldaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin öğrenci katılımına

yönelik özyeterlik algılarının azaldığı söylenebilir. Öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda sınıf mevcutlarının da daha fazla olduğu varsayılırsa öğretmenlerin öğrenciyle ilgilenmesi gereken zamanın azaldığı, her öğrenciye söz hakkı verecek zamanın olmaması gibi nedenlerden dolayı öğrenci katılımını sağlamakta güçlük çekiliyor olabilir.

Öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algıları açısından okuldaki öğrenci sayısı [ $F_{(3:352)} = .447$ ;  $p > .05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik görüşleri okuldaki öğrenci sayısı [ $F_{(3:352)} = 3.40$ ;  $p < .05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir. Okuldaki öğrenci sayısı 1001- 1500 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 58.98$ ) 1501 ve üzerinde öğrenci bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X} = 55.87$ ) göre sınıf yönetiminde daha fazla özyeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda sınıf yönetimini sağlamanın daha zor olduğu, bu nedenle öğretmenlerin özyeterlik algılarının azaldığı söylenebilir.

#### 4.4.6. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algıları boyutuna ilişkin görüşlerinin ANOVA analizi sonuçları Çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 26'ya göre öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algılarına ilişkin görüşleri arasında öğretmen sayısı [ $F_{(3:352)} = 13.35$ ;  $p < .05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark vardır. Öğretmen sayısı 1-35 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X} = 57.81$ ) öğretmen sayısı 71-99 arasında olan okullarda çalışan öğretmenlere ( $\bar{X} = 50.52$ ) göre öğrenci katılımını sağlamada daha yeterli olduklarını düşünmektedir. 1-35 öğretmen sayısı bulunan okullarda çalışan öğretmenler diğer büyüklükteki okullardaki meslektaşlarına göre öğrenci katılımını sağlama konusunda kendilerini daha yeterli algılamaktadır. Öğretmen sayısının az olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik

algılarının daha yüksek olduğu ve okuldaki öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algılarının azaldığı söylenebilir.

**Çizelge 26. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları**

<b>Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>T</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark (DunnetC)</b>
1.1-35 arası	43	57,81	6,39	3;352	13.35	.000	1-3 1-4
2. 36-70 arası	182	56,17	7,95				2-3
3. 71-99 arası	97	50,52	10,76				2-4
4. 100 ve üzeri	34	50,59	8,28				(Scheffe)
<b>Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik</b>							
1.1-35 arası	43	60,13	5,42	3;352	1.921	.121	
2. 36-70 arası	182	59,39	7,79				
3. 71-99 arası	97	57,16	7,38				
4. 100 ve üzeri	34	59,06	14,53				
<b>Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik</b>							
1.1-35 arası	42	54,62	10,4	3;351	5.91	.001	1-2
2. 36-70 arası	182	59,19	7,74				2-3
3. 71-99 arası	97	55,96	7,79				(Dunnet C)
4. 100 ve üzeri	34	56,41	6,57				

Öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algısına dair görüşlerinde okuldaki öğretmen sayısı [ $F_{(3;352)} = 1.921$ ;  $p > .05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik özyeterlik algıları arasında okuldaki öğretmen sayısı [ $F_{(3;352)} = 5.91$ ;  $p < .05$ ] değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretmen sayısı 1-35 arasında olan okullarda çalışan öğretmenler ( $\bar{X} = 54.62$ ), öğretmen sayısı 36-70 arasında olan okullarda çalışan öğretmenlere ( $\bar{X} = 59.19$ ) göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmen sayısı 36-70 aralığında

olan okullarda çalışan öğretmenler kendilerini diğer okullardaki meslektaşlarına göre sınıf yönetimi konusunda daha yeterli algılamaktadırlar. Öğretmen sayısının az olmasının öğrenci sayısının da az olması anlamına geleceği varsayılırsa daha az öğrenci ile başa çıkmanın daha kolay olduğu düşünülebilir.

Sonuç olarak Öztürk'e göre (2002) öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesi için öğretmenlerin sınıf yönetim stratejilerinin bulunması, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi gerekmektedir.

#### 4.5. Öğretmen Özerkliği (Uygulanabilir Bulma Boyutu) ile Öğretmen Özyeterliliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretmen özerkliği alt boyutları ile öğretmen özyeterliliği alt boyutları arasındaki ilişki ile ilgili elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Çizelge 27 bu ilişkiye dair istatistikî verileri göstermektedir.

**Çizelge 27. Öğretmen Özerkliği (Uygulama Boyutu) ile Öğretmen Özyeterliliği Arasındaki İlişki**

Boyutlar		Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlilik	Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlilik	Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlilik
<b>Öğretimsel Özerklik</b>	r	,041	,108	,063
	p	,440	,041	,233
	N	356	356	356
<b>Yönetmel Özerklik</b>	r	,037	,131	,099
	p	,487	,013	,064
	N	356	356	356
<b>Mali Özerklik</b>	r	-,011	,115	,053
	p	,835	,030	,321
	N	355	356	356
<b>Kişisel ve Mesleki Gelişim</b>	r	,083	,151	,094
	p	,118	,004	,078
	N	356	356	356

Çizelge 27 incelendiğinde, özyeterlilik ile öğretmen özerkliğinin alt boyutları olan öğretimsel özerklik, yönetmel özerklik, mali özerklik ve kişisel ve mesleki gelişim boyutları arasında, ve sınıf yönetimine ilişkin özyeterlilik ile öğretimsel özerklik, yönetmel özerklik, mali özerklik ve kişisel ve mesleki gelişim arasında anlamlı bir

ilişkinin olmadığı görülmektedir. Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik ile öğretimsel özerklik arasında oldukça düşük düzeyde ve olumlu anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.108$ ,  $p<.05$ ). Determinasyon katsayısı ( $r^2=.012$ ) dikkate alındığında öğretimsel özerklikteki toplam varyansın % 1.2'sinin öğretim stratejilerine yönelik özyeterlikten kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik ile yönetsel özerklik arasında oldukça düşük düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.131$ ,  $p<.05$ ). Determinasyon katsayısı ( $r^2=.017$ ) dikkate alındığında yönetsel özerkliğindeki toplam varyansın %1.7'sinin öğretim stratejilerine yönelik özerklikten kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik ile mali özerklik arasında oldukça düşük düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.115$ ,  $p<.05$ ). Determinasyon katsayısı ( $r^2=.013$ ) dikkate alındığında mali özerkliğindeki toplam varyansın %1.3'sinin öğretim stratejilerine yönelik özerklikten kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik ile kişisel ve mesleki gelişim arasında oldukça düşük düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.151$ ,  $p<.05$ ). Determinasyon katsayısı ( $r^2=.023$ ) dikkate alındığında kişisel ve mesleki gelişimdeki toplam varyansın %2.3'ünün öğretim stratejilerine yönelik özerklikten kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretimsel özerklik arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özyeterliğin arttığı ya da öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik arttıkça öğretimsel özerkliğin arttığı söylenebilir. Yönetsel özerklik arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özerkliğin arttığı ya da öğretim stratejilerine yönelik özerklik arttıkça yönetsel özerkliğin arttığı söylenebilir. Mali özerklik arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özerkliğin arttığı ya da öğretim stratejilerine yönelik özerklik arttıkça mali özerkliğin arttığı söylenebilir. Kişisel ve mesleki gelişim arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özerkliğin arttığı ya da öğretim stratejilerine yönelik özerklik arttıkça kişisel ve mesleki gelişimin arttığı söylenebilir.



## BÖLÜM 5

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma deseni çerçevesinde bulgulara dayalı ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara dayalı geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

##### 5.1.1. Öğretmenlerin özerklik alguları ile ilgili sonuçlar

- Öğretmenler öğretimsel özerkliği ve yönetsel özerkliği tamamen benimsemekte ve büyük ölçüde uygulanabilir bulmaktadırlar.
- Öğretmenler mali özerkliği büyük ölçüde benimsemekte ve orta derecede uygulanabilir bulmaktadırlar.
- Öğretmenler kişisel ve mesleki gelişime yönelik özerkliği büyük ölçüde benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadırlar.
- Öğretmenler en çok öğretimsel özerkliği benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadırlar.
- Öğretmenlerin en az benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları özerklik boyutu mali özerkliktir.
- Kişisel ve mesleki gelişim arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özerklik de artmaktadır.

##### 5.1.2. Öğretmenlerin özerklik algularının cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, yaş, okuldaki öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı değişkenlerine ilişkin sonuçlar

- Öğretmenlerin özerklik alguları dört alt boyutta da hem benimseme hem de uygulanabilir bulma düzeyinde cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.

- Öğretmenlerin öğretimsel özerklik ve yönetsel özerklik algıları benimseme düzeyinde kıdeme göre farklılaşmamaktadır.
- Kıdem arttıkça öğretimsel, yönetsel, mali ve kişisel ve mesleki gelişime yönelik özerkliği uygulanabilir bulma düzeyi de artmaktadır. Kıdem arttıkça öğretmenler mali özerkliği daha az benimsemektedirler.
- Öğretmenlerin öğretimsel özerklik ve kişisel ve mesleki gelişim algıları benimseme düzeyinde yaşa göre farklılık göstermemektedir.
- Yaş arttıkça öğretmenlerin öğretimsel özerkliği, mali özerkliği ve kişisel ve mesleki gelişimi uygulanabilir bulma düzeyleri de artmaktadır. Yaş arttıkça öğretmenlerin yönetsel özerkliği uygulanabilir bulma düzeyleri azalmaktadır.
- Öğretmenlerin öğretimsel özerklik algıları benimseme düzeyinde ve mali özerklik boyutunun uygulanabilir bulma düzeyinde öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.
- Öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin yönetsel özerklik algıları da artmaktadır.
- Öğretmenlerin mali özerklik ve kişisel ve mesleki gelişim boyutunun benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyine ve öğretimsel özerkliğin uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri öğretmen sayısı değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

### 5.1.3. Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile ilgili sonuçlar

- Öğretmenlerin üç alt boyuta yönelik özyeterlik algıları *oldukça yeterli* düzeydedir.

### 5.1.4. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, yaş, okuldaki öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı değişkenlerine ilişkin sonuçlar

- Öğretmenlerin özyeterlik algıları üç alt boyutta cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.

- Öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik algıları kıdeme göre farklılık göstermemektedir.
- Meslekteki kıdem arttıkça öğrenci katılımına yönelik özyeterlik ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik artmaktadır.
- Öğretmenlerin öğretim stratejilerine ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik algıları yaşa göre değişmemektedir.
- Yaş arttıkça sınıf yönetimine yönelik özyeterlik de artmaktadır.
- Okuldaki öğrenci sayısı arttıkça öğrenci katılımına yönelik özyeterlik azalmaktadır.
- Öğretmen sayısı arttıkça öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algısı azalmaktadır.

#### **5.1.5. Öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye dair sonuçlar**

- Öğretimsel özerklik arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik de artmaktadır.
- Yönetimsel özerklik arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özerklik de artmaktadır.
- Mali özerklik arttıkça öğretim stratejilerine yönelik özerklik de artmaktadır.

## **5.2. Öneriler**

- 5.2.1 Öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmeli ancak bu programların uygulama biçim ve zamanına öğretmenler okul türü, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, sosyo-ekonomik çevresi vb kriterleri dikkate alarak karar vermelidir.
- 5.2.2 Öğretmenler sınıfta kullanacakları ders kitaplarının seçimini kendileri yapmalıdır.

- 5.2.3 Okul yöneticileri haftalık ders programını öğretmenler ile birlikte düzenlemelidir ve düzenleme yapılırken lisansüstü eğitim, ailevi mazeretler vb kriterler dikkate alınmalıdır.
- 5.2.4 Öğrencilerin sınıflara dağılımını yönetici ve öğretmenler birlikte kararlaştırabilmelidir.
- 5.2.5 MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının konusu, yeri ve zamanı belirlenirken okul yöneticileri ve öğretmenler ile iş birliği yapılmalıdır.
- 5.2.6 Öğretmen özyeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmenler gözlenmeli, inançları ve uygulamalarının tutarlığı araştırılmalıdır.
- 5.2.7 Özerklik ile ilgili çalışmalar farklı illerde, farklı branşlarda yapılmalıdır.
- 5.2.8 Farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin özerklik algıları karşılaştırılmalıdır.
- 5.2.9 Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları karşılaştırılmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Acar, T. (2007). Öz-Yeterlilik (Self-Efficacy) kavramı üzerine. 2 Nisan 2011 tarihinde [http://tulin.likya.org/Egitimle/Oz\\_yeterlik\\_T.Acar\\_.pdf](http://tulin.likya.org/Egitimle/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf) adresinden alınmıştır.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Özyeterlik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2), 24–33.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akkoyunlu, B., ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Özyeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. 2(3).

- Akkoyunlu, B., Orhan, F., Umay, A., (2005). Bilgisayar öğretmenleri için “Bilgisayar Öğretmenliği Özyeterlik Ölçeği” Geliştirme Çalışması. Ankara: *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 1-8.
- Alcı, B. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Özyeterlik Algıları Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization. *Journal of Occupational Psychology*. (63). 1-18.
- Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Anderson, L. W. (1987). The Decline of Teacher Autonomy: Tears or Cheers?, *International Review of Education*, 33(3), 357-373. JSTOR veritabanından alınmıştır.
- Anderson, R., Greene, M. ve Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.
- Aoki, N. (2000). Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility. Paper presented at 2000 Hong Kong University of Science and Technology Language Centre Conference.
- Arslan, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 101-109. İndirme Tarihi: 5 Aralık, 2011.  
<http://www.e-sosder.com/dergi/24101-109.pdf>

- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*. 35(5). 28-32.
- Ashton, P., Buhr, D. ve Crocker, L. (1984). Teachers' Sense of Efficacy: A Self- or Norm-Referenced Construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29-41.
- Ashton, P. T., Webb, R. B. ve Doda, N. (1983). *A study of teachers' sense of efficacy*. Final Report, Executive Summary (NIE Contract 400-79-0075). Gainesville, FL:University of Florida (ERIC Document Reproduction Service No. ED 23 1 833).
- Aşkar. P. ve Umay. A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz Yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 I. 1-8.
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. İndirme tarihi: 21.03.2011.  
[www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm](http://www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm)
- Ay, M. (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algıları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt.11. Sayı. 2. 113-131.
- Aytaç, Tufan (2000). “Eğitim Yönetiminde Yeni Bir Paradigma Okul Merkezli Yönetim”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 6, Sayı 21, 55-81.
- Aytekin, H. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Editör). Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayıncılık, 71-81.

- Baggerly, J. ve Osborn, D. (2006). School Counselor's Satisfaction and Commitment: Correlates and Predictors. *Professional School Counseling*, 9, 3, 197- 205.
- Balcı, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler. (4.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balçıkanlı, C. (2008). Fostering Learner Autonomy in EFL Classrooms. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 277-284.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986), Social Foundations of Thought and Action, A Social Cognitive Theory, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993), “Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning”, *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy. Encyclopedia of human behavior*. Newyork: Academic Pres.
- Bandura. A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman Company.
- Bandura, A. (2000). Cultivate Self Efficacy For Personal And Organizational Effectiveness. In E. A. Locke (Ed.) *Handbook of Principles of Organizational Behavior*. 120-136. Oxford: Blackwell Publishing
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory of Mass Communication. J. Bryant & D. Zillman (Ed.) *Media Effects: Advances in Theory and Research* (Second Edition). 121–153.

- Bandura, A. (2002). Growing Primacy of Human Agency in Adaptation and Change in the Electronic Era. *European Psychologist*, 7, 1, 2–16.
- Barfield, A., Ashwell, T., Carroll, M., Collins, K., Cowie, N., Critchley, M., Head, E., Nix, M., Obermeier, A. ve M.C. Robertson. (2001). Exploring and defining teacher autonomy. Forthcoming. In *Developing Autonomy, Proceedings of the College and University Educators. 2001 Conference, Shizuoka, Japan*. Tokyo: The Japan Association for Language Teaching.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. Ankara: Denge Mat. L.fı.
- Baum, J. R. ve Locke, E.A. (2004). The Relationship of Entrepreneurial Traits, Skill, and Motivation to Subsequent Venture Growth. *Journal of Applied Psychology*, 89, 4, 587–598.
- Benson, P. (2000). Autonomy and Information Technology in the Educational Discourse of the Information Age. Hong Kong Üniversitesi ILEC Konferansı'nda sunulan belge. İndirme tarihi: 31.07.2006.  
[http://ec.hku.hk/macomp/Session\\_6/benson\\_2000.doc](http://ec.hku.hk/macomp/Session_6/benson_2000.doc).
- Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.
- Bıkmaz, F.H. (2002). Fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (2), 197-210.
- Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353–63.



- Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Burç, E. D. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri (Hatay İli örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Bursalioğlu, Z. (1981). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri. Ankara: AÜ. Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 93.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*. 16 (3). 407-420.
- Bütün, M. (2005). İlköğretim matematik öğretmenlerinin alan eğitimi bilgilerinin nitelikleri üzerine bir çalışma. *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon*.
- Büyükduman, İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının, İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişki*. Unpublished doctoral dissertation. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bracci, E. (2009). Autonomy, responsibility and accountability in the Italian school system. *Critical Perspectives on Accounting*, 20(3), 293-312.
- Caldwell, B. J. (2005). *School-Based Management UNESCO: International Education Policies*, Printed by: Stedi Média, Belgium.
- Camilleri, G. (1997). Learner autonomy: The teachers' views. İndirme tarihi: 24.11.2011.  
[www.ecml.at/documents/pubCamilleriG\\_E.pdf](http://www.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf).

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in earlier childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 25 (1). 3-10.
- Celep, C. (2004). Sınıf yönetimi ve disiplini. Üçüncü Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chen, G., Gully, S.M. ve Eden, D. (2001). Validation of A New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62-83.
- Chen, G., Gully, S.M. ve Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *J Organiz Behav*. 25. 375-395.
- Cheung, W. M., ve Cheng, Y. C. (1997, April). A multi-level analysis of teachers' self-belief and behavior, and students' educational outcomes. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Crawford, R.M.A. (2001). International relations as an academic discipline: if it's good for America, is it good for the world?. R.M.A. Crawford, D.S.L. JARVIS (Der.) International relations - still an American social science? Toward diversity in international thought. New York: State University of New York Press.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Colquitt, J. A., LePine, J.A. ve Noe, R.A. (2000). Towards an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 5, 678-707.

Comite Syndical Europeen de l'Education. [CSEE]. (2008). *La formation des enseignants en Europe: Document politique du CSEE*. İndirme tarihi: 15.05.2012.

[http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE\\_PolicyPaper\\_fr\\_web.pdf](http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_fr_web.pdf).

Czerniak, C. M., ve Lumpe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education*, 7, 247–266.

Çakır, Ö., Kan, A., Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47. İndirme tarihi: 10.02.2012.

[http://efd.mersin.edu.tr/dergi/meuefd\\_2006\\_002\\_001/pdf/meuefd\\_2006\\_002\\_001\\_0036\\_0047\\_cakir&kan&sunbul.pdf](http://efd.mersin.edu.tr/dergi/meuefd_2006_002_001/pdf/meuefd_2006_002_001_0036_0047_cakir&kan&sunbul.pdf).

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74–81.

Çapri, B., ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası özyeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (1), 48-61.

Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

Çinkır, Ş. (2010). Perceptions of Educational Stakeholders about Decentralizing Educational Decision Making in Turkey. *Educational Planning*, 19(1), 22–36

Çimen, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Çubukçu, F. (2008). Yabancı Dil Öğrenme Endişesi İle Öz Yeterlik Arasındaki Korelasyon Üzerine Bir Çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 4, (1), 148-158.

- Davies, W.J.K. (1987). *Towards Autonomy in Learning: Process or Product?* London: Council for Educational Technology.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education*. (41). No.6. 603-627
- De Grauwe, A. (2005). "Improving the Quality of Education Through School- Based Management: Learning From International Experiences". *Review of Education*. Vol. 51, No. 4. 269-287.
- Dembo, M.H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success: A self management approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dembo, M. H., ve Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*. 86. 173-184.
- Demirtaş, H., ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Desivilya, H.S. ve Eizen, D. (2005). Conflict management in work teams: the role of social self-efficacy and group identification. *The International Journal of Conflict Management*, 16 (2), 183-208.
- Dwyer D. J., Schwartz R. H. ve Fox M. L. (1992), "Decision-making autonomy in nursing", *Journal of Nursing Administration*, Vol. 22. 17-23.

- Dymoke, S. ve Harrison, J.K. (2006). Professional development and the beginning teacher: issues of teacher autonomy and institutional conformity in the performance review process. *Journal of Education for Teaching*. 32. 1. 71-92.
- Edwards, Jennifer L., Kathy E. Green ve Cherie A. Lyons (1996), "Teacher Efficacy and School and Teacher Characteristics", Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ekici, G. (2006). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. XIV. Ulusal eğitim bilimleri kongresinde sunulmuş bildiri.
- Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.
- Ekici, G. (2009). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Sayı: 17, 111-124.
- Elyıldırım, U. Y. (2006). *İlkoğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri (Kars İli Orneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi.
- Enochs, L. G., Scharmann, L. C., ve Riggs, I. M. (1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Education*, 79, 63–75.
- Erez, A., ve Judge, T. A. (2001). "Relationship of Core Self-Evaluations to Goal Setting, Motivation And Performance". *Journal of Applied Psychology*. 86. 1270–1279.
- Ersoy, N., ve Aydın, E. (1994). Tıbbi Etik'te "Özerklik" ve "Özerkliğe Saygı İlkesi". *T Klin Tıbbi Etik*, 1.

- Eurydice. (2007 ). *Avrupa'da Okul Özerkliği: Politikalar ve Önlemler* . Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür DG.
- Eurydice. (2008). Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri. İndirme tarihi:21.04.2011.  
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematicreports/094TR.pdf>
- Evans, B.K. ve Fischer, D.G. (1993). The nature of burnout: A study of the three factor model of burnout in human service and non human service samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 29-38.
- Fazey, DMA, Fazey, JA. (2001). The Potential for Autonomy in Learning: Perceptions of Competence, Motivation and Locus of Control in First-year Undergraduate Students. *Stud in Higher Education*, 26(3). 345-361.
- Fidan, T. (2007). Ankara İli İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Özerkliğe İlişkin Görüş ve Önerileri. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Fives, H., ve Alexander, P. A. (2004): *Modeling teachers' efficacy, knowledge, and pedagogical beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Honolulu, HI.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (1), 58-76. Doi: 10.1177/0013164499591005.
- Gagne, M., ve Deci, E.L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- Gamoran, A., Secada, W. G., ve Marrett, C. B. (2000). The organizational context of teaching and learning: Changing theoretical perspectives. Pp. 37-63 in M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of Research in the Sociology of Education*. New York: Kluwer Academic/Plenum.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*, New York: Basic Books.

Garret, George W. (1977), "The Effect of Sex as a Variable in Teacher Perception", Technical Report (143)'ten aktaran Brennan, Michael D. ve Cheri Robison (1995), Gender Comparison of Teachers' Sense of Efficacy, Technical Report, Eastern New Mexico University.

Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). An investigation of primary school teachers' teacher efficacy and job satisfaction in terms of demographic factors. *Elementary Education Online*, 9(3), 1037-1054.

Gerçek, C. , Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 57-73.

Gewirtz, S., Ball, S. J. and Bowe, R. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education* (Buckingham: Open University Press).

Gibbs, C. (2002). Effective teaching: Exercising self-efficacy and thought control of action. Annual Conference of the British Educational Research Association. England: University of Exeter.

Gibson, S., ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.

Gillon, R. (1995). *Philosophical Medical Ethics*, Wiley Medical, London.

Giritli,İ. (1991). Türkiye'nin İdari Yapısı. 8. Baskı. İstanbul: Filiz Kitabevi. 31.

Gist, M. E. (1986). The Effects of Self-Efficacy Training on Training Task Performance. *Academy of Management Proceedings*, 250–254.

- Gist, M. E., Schwoerer, C.E. ve Rosen, B. (1989). Effects of Alternative Training Methods on Self-Efficacy and Performance in Computer Software Training. *Journal of Applied Psychology*, 74, 6, 884–891.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure and effect on student achievement. *American Education Research Journal*. 37. 479-507.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy:Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Gunnarsson, V., Orazem, P. F., Sánchez, M. ve Verdisco, A. (2004). “Does School Decentralization Raise Student Outcomes?: Theory and Evidence on the Roles of School Autonomy and Community Participation”. İndirme tarihi: 12.10.2012.  
<http://www.econ.iastate.edu/faculty/orazem/School%20Autonomy%20final.pdf>.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education With A New Preface And Epilogue*. Amerika: Princeton University Press.
- Gündüz, Y. (2001). Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlikleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günlü, R. (2003). Özerklik, Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. Cilt 1. Sayı 1. İndirme tarihi: 10.04.2011.  
<http://www.egitimbilimtoplum.com.tr/index.php/ebt/article/view/13/1>.
- Güven, E. D. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 85-107.



- Güven, B. ve Ersoy, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi-I dersine ilişkin öz yeterlik algıları ve bilişsel tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 15-32.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 17. 1. 99-116.
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları. *Eğitim Araştırmaları*, 24, 112-122.
- Henson, R. K. (2001). *Teacher Self-Efficacy: substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Exchange. İndirme tarihi: 20.05.2013.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.29.684&rep>
- Heslin, P. A. ve Latham, G.P. (2004). The Effect of Upward Feedback on Managerial Behavior. *Applied Psychology: An International Review*, 53 (1), 23–37.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hoy, A. W. ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Hu, S. L. Y. ve Leung, L. (2003). Effects of expectancy-value, attitudes, and use of the internet on psychological empowerment experienced by Chinese women at the workplace. *Telematics and Informatics*. 20 (4). 365-382.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Izumi, E. (2009). How to Develop Teacher Autonomy through Classroom Research. *Bulletin of Kyoto University of Education*, 114, 1-9.

- Judge, T.A., Van Vianen, A.E.M. ve De Pater, I.E. (2004). Emotional stability, core self-evaluations, and job outcomes: A review of the evidence and an agenda for future research. *Human Performance*, 17 (3), 325-346
- Kabaalioğlu, H. Ve Yıldırım, T. (1995). Türkiye'nin idari teşkilatı. İstanbul: Kazancı Yayınları.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kalabalık, H. (2005). Avrupa Birliği Ülkeleriyle Karşılaştırmalı Yerel Yönetim Hukuku. Ankara: Seçkin.
- Kalaycı, Ş. (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayıncılık, Ankara.
- Kaner, S. (2010). Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları. Ankara: Ankara Üniversitesi EBFĐ. 43. 1.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karadeniz, B. C. ve Özdemir, N. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya öğretiminde öz yeterlik algıları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 22-30.
- Kars, Y. E. (2007). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı sınıf yönetimi yeterlikleri (Konak İlçesi örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kavak, Y., Ekinci, C. E. ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde Kaynak Arayışları. Ankara: Pegem Yayıncılık

- Keenan, J. (1999). A concept analysis of autonomy. *Journal of Advanced Nursing*, 29, 556-562.
- Kılıç M. (1998). Profesyonellerin Yönetiminde Örgüt Çalışan İlişkilerinin Düzenlenmesinde Mesleki Özerklik Sorunu: Hastane-Hekim İlişkileri, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N. ve Genç, G., (2004). Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Korkmaz, N. (2007). İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul-Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (1), 111-133.
- Köse, N. (2006). *Effects of Portfolio Implementation and Assessment on Critical Reading and Learner Autonomy of ELT Students*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İndirme tarihi: 23.03. 2011.  
<http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/tezler/863.pdf>.
- Kreis, K., Brockoff, D.Y. (1986). Autonomy: A Component of Teacher Job Satisfaction. *Education*, 107(1), 110-115.
- Küçükylmaz, E. A. ve Duban, N. (2006): “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi ve Öz-yeterlilik İnançlarının Artırılabilmesi için Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.

- Kuş, E. (2005). Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretim yönelik tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- LaCoe III, C. S. (2008). *Teacher Autonomy. A Multifaceted Approach for the New Millenium*. Amherst, New York: Cambria Press.
- Lai-ngok, J, W. (2004). "School Autonomy in China: A Comparison Between Government and Private Schools Within the Context of Decentralization". *International Studies of Educational Administration*. Vol. 32. No. 3. 54-73.
- Lane, J. , Lane, A. , Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Soc Behav Pers.* 32. 247-256.
- Leithwood, K. (2007). What we know about educational leadership. J.M. Burger, C. Webber ve P. Knick. (Eds.) *Intelligent Leadership*, Springer, 41–66.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Little, D. (2000). We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. In Newsletter of the IATEFL PL Autonomous Learning SIG 4. İndirme tarihi:24.02.2011.  
<http://www.iatefl.org.pl/sig/al/all.html>
- Little, D. (2003). Learner autonomy and second/foreign language learning. İndirme tarihi: 15.03.2011.  
<http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1409>
- Lombardo, T. (2006). Thinking Ahead: The Value od Future Consciousness. *The Futurist*, 40, 1, 45-50.
- Lorsbach, A. ve Jinks, J. (1999). Self-efficacy theory and learning environment. *Learning Environments Research*, 2(2), 157-167.

- Lu, C., Siu, O. ve Cooper, C.L. (2005). Managers' Occupational Stress in China: The Role of Self-Efficacy. *Personality and Individual Differences*, 38, 569–578.
- Luszczynska, A., Gibbons, F.X., Piko, B.F. ve Teközel, M. (2004). Self-regulatory cognitions, social comparison, and perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey, and USA. *Psychology and Health*, 19 (5), 577-593.
- Luszczynska, A., Scholz, U., Schwarzer, R. (2005). "The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies", *The Journal of Psychology*, 139(5), 439- 457.
- Lumpkin, G.T. ve Dess, G.G. (1996). "Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking it to Performance", *Academy of Management Review*, 21(1), 135– 172.
- Mair, J. (2002). Entrepreneurial Behaviour in A Large Traditional Firm. Research Paper No:466, University of Navarra.
- Mariani, L. (1997) Teacher Support and Teacher Challenge in promoting Learner Autonomy. Perspective, *TESOL. Cilt. XXIII. Sayı: 2.*
- McGrath, I. (2000). Teacher autonomy. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman. 100-110.
- Meiksins, P.F. ve Watson, J.M. (1989). Professional Autonomy and Organizational Constraint: The Case of Engineers. *The Sociological Quarterly*. 30. (4). 561-585. doi: 10.1111/j.1533-8525.1989.tb01535.x.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006), Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterlikleri. 2590 Sayılı Tebliğler Dergisi.

Milli Eğitim Dergisi [MED]. (2005). Eğitim Reform Girişimi. İndirme tarihi: 20.10.2011.

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-kurt.htm>

Milner, H. Richard ve Anita Woolfolk Hoy. (2002). Respect, Social Support, and Teacher Efficacy: A Case Study, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Session 26.65: Knowledge of self in the development of teacher expertise. April 3, 2002, New Orleans

Mirci, İ. H., Demirel, Ö. (2002). Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenen Özerkliği. *Milli Eğitim Dergisi*. 155-156.

Mkrtchyan, S., Tsaturyan, R. (2008). School Management Reforms in Armenia: New Reality, Former Beliefs. İndirme tarihi: 20.01.2013.

[http://www.crrc.am/store/files/fellows07/CRRCPaperFinalDraft\\_SatenikMkrtchyan\\_25.03.08\\_draft.pdf](http://www.crrc.am/store/files/fellows07/CRRCPaperFinalDraft_SatenikMkrtchyan_25.03.08_draft.pdf).

Moomaw, W. E. (2005). Teacher-perceived autonomy: A construct validation of the teacher autonomy scale. Unpublished master's thesis, University of West Florida.

Moore, A. (2000). *Teaching and Learning: Pedagogy, Curriculum and Culture*. London: RoutledgeFalmer. 24 Aralık 2011 tarihinde Ebrary veritabanından alınmıştır.

Morgil, İ., Seçken, N., ve Yücel, A.S. (2004). “Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi”. İndirme tarihi: 09.07.2005.

<http://fbe.balikesir.edu.tr/dergi/20041/BAUFBE2004-1-7.pdf>.

Mustafa, M., Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*. 28, 81–88.

- Musaagaoglu, C. (2004). Ergenlik Sürecinde Özerkliğin Gelişimi ile Tutumlar Arasındaki İlişki. Ankara: H.Ü. S.B.E. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Naidoo, J., Kong, P. (2003). Improving Education Management in the Context of Decentralization in Africa. Association for the Development of Education in Africa ADEA Biennial Meeting 2003 (Grand Baie, Mauritius, December 3-6, 2003).
- OECD. (2005). School Factors Related to Quality and Equity, Results From Pisa 2000. İndirme tarihi: 05.07.2012.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf>.
- Ök, M., Göde, O. ve Alkan, V. (2006). İlköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşiminde sınıf yönetimi kurallarının etkisi. Milli Eğitim Dergisi, 145. İndirme tarihi: 02.01.2011.  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/ok-gode-alkan.htm>.
- Özçelik, H., Kurt, A. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451.
- Özdamar, K. (2004). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi II. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, İ. E. (2004). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar. Ş. Erçetin ve Ç. Özdemir (Editör). Sınıf yönetimi. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 269-295.
- Özdoğan, B. (1997). Çocuk ve oyun. 2. Basım. 28-37. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özenoğlu, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının Karşılaştırması. Yayınlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulmuş Bildiri. İndirme tarihi: 02.09.2011.

<http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/bkitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t300.pdf>.

Öztürk, B. (2002). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Editör). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 144-156

Paglis, L.L. ve Green, S.G. (2002). Leadership Self-Efficacy and Managers' Motivation for Leading Change. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 215–235.

Pajares, F. (1996). “Self-efficacy Beliefs in Academic Settings”. *Review of Educational Research*. 66. 543–578.

Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2001). *Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement*. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), Perception (pp.239-266). London: Abex Publishing.

Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-efficacy*. İndirme tarihi: 05.11.2012.

<http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html>.

Pajares, F. ve Cheong, Y.F. (2003). Achievement Goal Orientations in Writing: A Developmental Perspective. *International Journal of Educational Research* 39, 437–455.

Pajares, F., Schunk, D. H. ( 2004). *Self efficacy in education revisited empirical and applied evidence*. Big Theories A Volume in Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning. (6). 115-138.



- Pineda, D. Ve Frodden, C. (2008). The Development of a Novice Teacher's Autonomy in the Context of EFL in Colombia. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*. 9. 143-162. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Pintrich, P.R., Schunk, D. H. (2001). *Motivation in Education*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Pearson, L. C., Hall, B. W. (1993). Initial Construct Validation of the Teaching Autonomy Scale, *Journal of Educational Research*. 86 (3). 172-177.
- Pearson, L. C., Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment and Professionalism. *Educational Research Quarterly*. 29 (1), 37-53.
- Plourde, L. A. (2001). The genesis of science teaching in the elementary school: the influence of student teaching. İndirme tarihi: 07.02.2010.  
[http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/2001aets/su1\\_08\\_plourde.rtf](http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/2001aets/su1_08_plourde.rtf).
- Popper, M., Amit, K., Gal, R., Mishkal-Sinai, M. ve Lisak, A. (2004). The Capacity to Lead: Major Psychological Differences Between Leaders and Nonleaders. *Military Psychology*, 16, 4, 245–263.
- Prussia, G.E., Anderson, J.S. ve Manz, C.C. (1998). Self-Leadership and Performance Outcomes: The Mediating Influence of Self-Efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 523–538.
- Quasten, W. (1995). Üniter ve Federal Devletlerde Yerel Yönetimler, Uluslararası Yerel Yönetimler Konferansı, 13-14 Temmuz 1995, Ankara, TBD-KAV.
- Ratnam, T. (2007). Understanding the Development of Teacher Autonomy Using a Cultural Historical Approach. *Proceedings of the Independent Learning Association 2007 Japan Conference*. Japan: Kanda University of International Studies.

- Raudenbush, S., Rowen, B., Cheong, Y. (1992). "Contextual effects on the selfperceived efficacy of high school teachers". *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Roediger, H. L., Capaldi, E. D., Paris, S. G., Polivy, J., ve Herman, C. P. (1996). Sections on the history of psychology (pp. 3-12). *Psychology* (4th ed.). Minneapolis/St. Paul: West Publishing.
- Ross, J. A. (1992). "Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement". *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ross, J. A. (1994). Beliefs that make a difference: the origins and impacts of teacher efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, June.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching*. 7. 49-73. Greenwich, CT: JAI Press.
- Savran, A. (2002). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Özyeterlilik ve Sınıf Yönetimi İnançları*. OrtaDoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4).
- Say, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schmitz, G.S. (2000). "Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?" *Digitale Dissertation*. FU Berlin. İndirme tarihi: 12.03.2011.

<http://darwin.inf.fuberlin.de/2000/29/>.

Schwarzer, R. ve Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-Nelson.

Schwarzer, R. ve Scholz, U. (2000). Cross-culturel assessment of coping resources: The general perceived self-efficacy scale. Paper presented at the First Asian Congress of Health Psychology: Health Psychology and Culture, Tokyo, Japan. İndirme tarihi: 25.05.2012.

[http://web.fuberlin.de/gesund/publicat/world\\_data.htm](http://web.fuberlin.de/gesund/publicat/world_data.htm).

Scherbaum, C.A., Cohen-Charash, Y, Kern, MJ. (2006). Measuring General Self-Efficacy: A Comparison of Three Measures Using Item Response Theory. *Educ Psychol Meas.* 66 (6). 1047-1063.

Scholz, U., Gutierrez-Dona, B., Sud, S., Schwarzer, R. (2002). Is General Self-Efficacy a Universal Construct? Psychometric Findings From 25 Countries. *European Journal of Psychological Assessment.* 18. 242–251.

Scholz, U., Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139 (5), 439-457.

Schunk, D.H., ve Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. İndirme tarihi: 08.03.2011.

<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/SchunkPajares2001.PDF>.

Semadar, A., Robins, G. ve Ferris, G.R. (2006). Comparing the Validity of Multiple Social Effectiveness Constructs in the Prediction of Managerial Job Performance. *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 443–461.

Senemoğlu, N. ve Demirel, M. (2009). Elementary school teachers' self-efficacy beliefs: A Turkish case. *Humanity & Social Sciences Journal*, 4(2), 164-171.

- Sergiovanni, T. J. ve Moore, J. H. (1985). *Schooling for Tomorrow*. Allyn & Bacon. New York, NY.
- Shahid, Julia ve David Thompson (2001). "Teacher Efficacy: A Research Synthesis", Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Short, P. M. (1994). Defining Teacher Empowerment. *Education*, 114(4), 488-492.
- Siu, O., Spector, P.E., Cooper, C.L. ve Lu, C. (2005). Work Stress, Self Efficacy, Chinese Work Values, and Work Well-Being in Hong Kong and Beijing. *International Journal of Stress Management*, 12, 3, 274–288.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*. 99. 611-625.
- Skinner, A. (1996). Teacher Development. In Newby D. (ed.) Report on Workshop 16/96 New Trends in Foreign Language Learning and Teaching for Foreign Language Teachers And Multipliers from Bosnia-Herzegovina, Graz, European Centre for Modern Languages.
- Smith, R. C. (2000). Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman. 89-99.
- Smith, R.C. (2001). Learner and teacher development: Connections and constraints. *The Language Teacher*. 25/6. 43-44.
- Smith, R. C. (2001). Teacher education for teacher-learner autonomy. *Language in language teacher education*. İndirme tarihi: 25/ 03/ 2012.  
[http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher\\_autonomy.pdf](http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf)

- Smith, P. S., Singer, M., Hoel, H., Cooper, C. L. (2003). Victimization in the School and the Workplace, *British Journal of Psychology*. 94 (2). 175-188.
- Smith, S.A., Kass, S.J., Rotunda, R.J., Schneider, S.K. (2006). If at first you don't succeed: Effects of failure on general and task-specific self-efficacy and performance. *North American Journal of Psychology*. 8 (1). 171-182.
- Smylie, M. (1990). Teacher efficacy at work. P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace içinde* (ss. 48-66). Newbury Park, Cal.: Sage Pub.
- Soodak, L., Podell, D. (1996). Teaching efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*. 12. 401-412.
- Sorensen, E. (1999). "Empowering the Parents: User Influence in the Danish Primary", *Participation Beyond the Ballot Box: European Case Studies in State-Citizen Political Dialogue* (Edit: U. Khan). London: UCL Pres.
- Sparks, D. (1983). Practical solutions for teacher stres. *Theory into Practice*, 22(1), 33-42.
- Spreitzer, G.M., De Janasz, S.C., Quin, R.E. (1999). Empowered to lead: the role of psychological empowerment in leadership. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 20, pp.511-526.
- Steh, B., Pozarnik, B. M. (2005). Teachers' Perception of Their Professional Autonomy in The Environment of Systemic Change. In D. Beijaard et al. (Eds.) *Teacher Professional Development in Changing Conditions* (349-363), Dordrecht: Springer. *SpringerLink* veritabanından alınmıştır.
- Stein, M. K., ve Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.

Stajkovic, A.D. ve Luthans, F. (1998). Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 2, 240–261.

Stornes, T. , Bru, E. ve Idsoe, T. (2008). Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the influence of teachers' involment, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Researh*. 52. 3. 315-329. İndirme tarihi: 24/03/2011.

<http://dx.doi.org/10.1080/00313830802025124>

Stros, M. (1995). Understanding Teacher Development For Primary Schools. Age 6-10. Report on Workshop. 6/95. Graz: ECLM /Council of Europe Publishing.

Şahin, A. E. (2006). Meslek ve Öğretmenlik. (Ed. V. Sönmez). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şişman, M. (2006). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

Terry, D.J., O'Leary, J.E. (1995). The theory of planned behavior: The effects of perceived behavioral control and self-efficacy. *British Journal of Social Psychology*. 34. 199-220.

Terzi, Ç. (2001). Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Tong, Y., Shanggui, S. (2004). A study on general self-efficacy and subjective well-being of low ses college students in a Chinese university. *College Students Journal*. 38 (4). 637-642

TDK. (2010). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük.

TDK. (2011). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük.

- Tholin, J. (2009). Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses. *ELT J.* 63. 179-181.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research.* 68. 202–248.
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education.* 17. 783–805.
- Tuckman, B.W., Sexton, T.L. (1990). The relation between self-beliefs and self-regulated performance. *Journal of Social Behavior and Personality.* 5. 465–472.
- UNESCO. (2005). Decentralization in Education National Policies and Practices. Education Policies and Strategies 7. Published by the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Paris.
- Ural, A. (2007). İşbirlikli Öğrenmenin Matematikteki Akademik Başarıya, Kalıcılığa, Matematik Özyeterlilik Algısına ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Uras, M. (1998). Lise Öğretmenlerinin Örgüt Sağlığının Moral, Yenilikçilik, Özerklik, Uyum Ve Problem Çözme Yeterliği Boyutlarına İlişkin Algıları. IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. 15- 16 EKİM 1998, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 7. Özel Sayı.
- Ünal, S. (1991). Eğitimin ve öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü. Eğitimde nitelik geliştirme: Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu, İstanbul. Kültür Koleji, Yayın No:1
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. Retrieved December 11, 2012, from <http://www.istekyasam.com/edu7dergi/edu7/>

- Üredi, I. ve Üredi L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).1-8.
- Üstüner, M., Demirtaş H., Cömert M. ve Özer N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin ÖzYeterlik Algıları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, (17), 1-16.
- Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-103.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel özyeterlik düzeylerinin yordanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir-Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Verhoest, K., Peters, B.G., Bouckaert, G. ve Verschuere, B. (2004). 'The study of organisational autonomy: a conceptual review', *Public Administration and Development*, 24 (2), 101-18.
- Wang, G., Netemeyer, R. G. (2002). "The Effects of Job Autonomy, Customer Demandingness, and Trait Competitiveness on Salesperson Learning, Self-Efficacy, and Performance", *Journal of The Academy of Marketing Science*. 30. 3. 217-228.
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*. 6(1). 47-62.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under "Ideal" school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 14 (1). 69-82.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.



- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Woolfolk Hoy, A., (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *American Educational Research Association*. 43. 1-20.
- Woolfolk Hoy, A., Spero, R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.
- World Bank (1995). Development in Practice Priorities and Strategies for Education a World Bank Review. *First Printing*. A World Bank Publication. USA.
- Yalçinkaya, M. (2005). “Okul Merkezli Yönetim”, *Ege Eğitim Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, ss. 21-34.
- Yan, H. (2010). A Brief Analysis of Teacher Autonomy in Second Language Acquisition. *Journal of Language Teaching and Research*. Cilt: 1. Sayı: 2. 175-176. Finland: Academy Publisher.
- Yemenici, H., Bayrak, C. (2001). “Okula Dayalı Yönetim”, *Eurasian Journal of Educational Research*.
- Yıldırım, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49(5), 525-543.
- Yılmaz, K., ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143–167.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 5. (58).

Yoon, J. , Thye, S. R. (2002). A Dual Process Model of Organizational Commitment: Job Satisfaction and Organizational Support, *Work and Occupations*, 29, 97-124.

Zencirci, İ. (2003). İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım Özgürlük ve Özerklik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği) Doktora Tezi.

Zengin, U. K. (2003), *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Alguları ve Sınıf-içi İletişim Örüntüleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press (pp. 202-231).

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

## EKLER

### EK-1 Ankara İli Merkez İlçelerdeki Genel Liseler

- ALTINDAĞ AHMET YESEVİ LİSESİ
- ALTINDAĞ İNÖNÜ LİSESİ
- ALTINDAĞ NECATİBEY LİSESİ
- ALTINDAĞ YILDIRIM BEYAZIT LİSESİ
- ÇANKAYA ANITTEPE LİSESİ
- ÇANKAYA AYSEL YÜCETÜRK LİSESİ
- ÇANKAYA AZİZ ALTINPINAR LİSESİ
- ÇANKAYA BAHÇELİEVLER DENEME LİSESİ
- ÇANKAYA CUMHURİYET LİSESİ
- ÇANKAYA ÇANKAYA LİSESİ
- ÇANKAYA DİKMEN LİSESİ
- ÇANKAYA 50. TIL LİSESİ
- ÇANKAYA İNCESU LİSESİ
- ÇANKAYA KILIÇARSLAN LİSESİ
- ÇANKAYA KİRAMI REFİA ALEMDAROĞLU LİSESİ
- ÇANKAYA KOCATEPE MİMAR KEMAL LİSESİ
- ÇANKAYA KURTULUŞ LİSESİ
- ÇANKAYA ÖMER SEYFETTİN LİSESİ
- ÇANKAYA SANCAK LİSESİ
- ÇANKAYA SOKULLU MEHMET PAŞA LİSESİ
- ÇANKAYA TINAZTEPE LİSESİ
- ETİMESGUT ERYAMAN LİSESİ
- ETİMESGUT ETİMESGUT LİSESİ
- ETİMESGUT MEHMETÇİK LİSESİ
- GÖLBAŞI AHMET ALPER DİNÇER LİSESİ
- GÖLBAŞI DR. ŞERAFETTİN TOMBULOĞLU LİSESİ
- GÖLBAŞI ERDEM BEYAZIT LİSESİ
- KEÇİÖREN AKTEPE LİSESİ

- KEÇİÖREN BAĞLUM LİSESİ
- KEÇİÖREN BEKİR GÖKDAĞ LİSESİ
- KEÇİÖREN ETLİK LİSESİ
- KEÇİÖREN FARABI LİSESİ
- KEÇİÖREN GENÇ OSMAN LİSESİ
- KEÇİÖREN İNCİRLİ LİSESİ
- KEÇİÖREN KALABA LİSESİ
- KEÇİÖREN KANUNİ LİSESİ
- KEÇİÖREN KEÇİÖREN LİSESİ
- KEÇİÖREN RAUF DENKTAŞ LİSESİ
- MAMAK EGE LİSESİ
- MAMAK GÜLVEREN LİSESİ
- MAMAK HURİN YAVUZALP LİSESİ
- MAMAK LALAHAN LİSESİ
- MAMAK MAMAK LİSESİ
- MAMAK NAHİT MENTEŞE LİSESİ
- MAMAK NİĞBOLU LİSESİ
- MAMAK SUZAN-MEHMET GÖNÇ LİSESİ
- MAMAK TÜRKÖZÜ ŞEHİT NURİ PAMİR LİSESİ
- PURSAKLAR PURSAKLAR LİSESİ
- SİNCAN İBN-İ SİNA LİSESİ
- SİNCAN SELAHATTİN AKBİLEK LİSESİ
- SİNCAN SİNCAN LİSESİ
- SİNCAN YENİKENT LİSESİ
- YENİMAHALLE ALPARSLAN LİSESİ
- YENİMAHALLE BATIKENT LİSESİ
- YENİMAHALLE CELAL YARDIMCI LİSESİ
- YENİMAHALLE DEMETEVLER MİMAR SİNAN LİSESİ
- YENİMAHALLE GAZİ ÇİFTLİĞİ LİSESİ
- YENİMAHALLE HALİDE EDİP LİSESİ
- YENİMAHALLE KAYA BEYAZITOĞLU LİSESİ
- YENİMAHALLE LEYLA TURGUT LİSESİ

- YENİMAHALLE MEHMET AKİF ERSOY LİSESİ
- YENİMAHALLE MOBİL LİSESİ
- YENİMAHALLE MUSTAFA KEMAL LİSESİ
- YENİMAHALLE PROF. DR. ŞEVKET RAŞİT HATİPOĞLU LİSESİ
- YENİMAHALLE ŞENTEPE LİSESİ
- YENİMAHALLE YAHYA KEMAL BEYATLI LİSESİ
- YENİMAHALLE YAKACIK LİSESİ
- YENİMAHALLE 75. YIL LİSESİ

## EK-2 Öğretmen Özerkliği Ölçeği

### A- ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ

Bu araştırma, ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin özerklik ile ilgili algılarını saptamak amacıyla planlanmıştır. Araştırmacının ihtiyaç duyduğu verileri toplamak üzere tasarlanan bu ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde öğretmen özerkliği ile ilgili maddeler, üçüncü bölümde ise öğretmen özyeterliliği ile ilgili maddeler yer almaktadır. Sizlerin her bir bölümü başındaki açıklamaya göre doldurmanız beklenmektedir. Sizin vereceğiniz bilgiler, ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin özerklik algıları ile ilgili açık görüşlerini ortaya çıkaracaktır.

Ölçekte yer alan maddeleri değerlendirmeniz yaklaşık 20 dakikanızı alacaktır. Vereceğiniz yanıtlar sadece araştırma-geliştirme amacıyla kullanılacak ve kesinlikle sizden izinsiz herhangi bir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır. Değerlendirmelerinizin gizli kalabilmesi için verdiğiniz puanlar diğer çalışanların puanları ile birleştirilecek ve sonuçlar grup olarak raporlaştırılacaktır.

Makbule Serpil Karabacak  
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### I.BÖLÜM: KİŞİSEL VE MESLEKİ BİLGİLER

- I.** Meslekteki kıdeminiz
- II.** Cinsiyetiniz  Kadın  Erkek
- III.** Yaşınız
- VI.** Okulunuzdaki toplam öğrenci sayısı
- VII.** Okulunuzda toplam öğretmen sayısı
- VIII.** Eğitim durumunuz  Önlisans  Lisans  Yüksek Lisans  Doktora
- IX.** Son üç yılda hangi alanlarla ilgili hizmetiçi eğitim programına katıldınız. Lütfen yazınız.

## (EK-2'NİN DEVAMI)

I.BÖLÜM: ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ														
Sütun 1: Benimsenebilirlik Durumu					Sütun 2: Uygulanabilirlik Durumu									
<p>Aşağıda öğretmen özerkliği ile ilgili maddeler yer almaktadır. Sizden her maddeye katılma durumunuzu karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altındaki kutucuğu işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir</p>					<p>Bu bölümde sizden, orta sütunda yer alan, “Öğretmen Özerkliği” ile ilgili ifadeleri okuduktan sonra, bu ifadelere ne düzeyde benimsediğinizi (katıldığınızı) sol taraftaki ölçek üzerinde; bu ifadeleri uygulama konusunda ne düzeyde bağımsız karar verebildiğinizi ise sağ taraftaki ölçek üzerinde uygun seçenekleri işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir.</p> <p>Lütfen her ifade için hem katılma hem de karar verme düzeyini ölçek üzerinde size uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtiniz.</p>					<p>Orta sütunda belirtilen konular ne düzeyde uygulayabilmektedir?</p>				
<p>Hiç benimsemiyorum</p> <p>Biraz benimsiyorum</p> <p>Benimsiyorum</p> <p>Büyük ölçüde benimsiyorum</p> <p>Tamamen benimsiyorum</p>					<p>ORTA SÜTUN</p>  <p><b>A- ÖĞRETİMSSEL ÖZERKLİK</b></p>					<p>Hiç uygulanabilir değil</p> <p>Çok az uygulanabilir</p> <p>Kısmen uygulanabilir</p> <p>Büyük ölçüde uygulanabilir</p> <p>Tamamen uygulanabilir</p>				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<p>Örnek: Öğretmenler istedikleri kadar sınav yapabilmeliler.</p>					<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Benimsenebilirlik Durumu					Uygulanabilirlik Durumu									
<p>Hiç benimsemiyorum</p> <p>Biraz benimsiyorum</p> <p>Benimsiyorum</p> <p>Büyük ölçüde benimsiyorum</p> <p>Tamamen benimsiyorum</p>					<p>Bu bölümde sizden, orta sütunda yer alan, “Öğretmen Özerkliği” ile ilgili ifadeleri okuduktan sonra, bu ifadelere ne düzeyde benimsediğinizi (katıldığınızı) sol taraftaki ölçek üzerinde; bu ifadeleri uygulama konusunda ne düzeyde bağımsız karar verebildiğinizi ise sağ taraftaki ölçek üzerinde uygun seçenekleri işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir.</p> <p>Lütfen her ifade için hem katılma hem de karar verme düzeyini ölçek üzerinde size uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtiniz.</p>					<p>Hiç uygulanabilir değil</p> <p>Çok az uygulanabilir</p> <p>Kısmen uygulanabilir</p> <p>Büyük ölçüde uygulanabilir</p> <p>Tamamen uygulanabilir</p>				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.	<p>Öğretmenler ihtiyaç duyulduğu takdirde Bakanlıkça belirlenen eğitim programının dışına çıkabilmeliler.</p>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.	<p>Öğretmenler ders amaçları üzerinde seviye ve çevre şartlarına göre değişiklik yapabilmeliler.</p>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## (EK-2'NİN DEVAMI)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.	Öğretmenler belirlenen hedeflere (ders yılı sonunda ulaşılmak istenen eğitimsel hedefler) ek olarak kendi hedeflerini belirleyebilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.	Öğretmenler sınıflarında öğretim amaçlı düzenlemeler (oturma düzeni, fiziksel görünüm vb. ) yapabilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.	Haftalık ders dağılımlarını yönetici ve öğretmenlerle birlikte kararlaştırabilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6	Öğretmenler ders akışında bazı konuları öne çıkarabilirken bazılarını geri plana atabilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7	Öğretmenler ders etkinliklerinin uygulama zamanına karar verebilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8	Program (müfredat) dışı etkinlikler öğretmenlerce belirlenebilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9	Öğretmenler yerine getirmek zorunda oldukları görevleri kendileri planlayıp programlayabilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10	Öğretmenler Bakanlıkça belirlenenlerin dışında ders araç ve gereçlerini kullanabilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11	Ders araç gereçlerinin okula alımı öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak planlanabilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12	Öğretmenler, gerektiğinde ders dışı kalan zamanlarda okulun uygun olan birimlerini (Laboratuvar-ışık vb.) kullanabilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13	Öğretmenler, okutacakları ders kitaplarını önerilenler arasından kendileri seçebilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14	Akademik başarı ile ilgili değerlendirme ölçütleri öğretmenler tarafından, Bakanlıkça belirlenen ölçütlerden farklı uygulanabilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15	Öğretmenler alanları ile ilgili kullanacakları yöntem ve teknikleri kendileri belirleyebilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16	Öğretmenler eğitim programında hangi konulara öncelik vereceklerine karar verebilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17	Öğretmenler öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmamalarına kendileri karar verebilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18	Öğretmenler kullanılacak ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerini kendileri planlayabilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19	Öğretmenler ders etkinliklerinin uygulama biçimine karar verebilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## (EK-2'NİN DEVAMI)

						<b>B-YÖNETSEL ÖZERKLİK</b>										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20	Öğretmenler okul amaçlarının belirlenmesi sürecine katılabilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21	Öğrencilerin sınıflara dağılımını yönetici ve öğretmenler birlikte kararlaştırabilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22	Okulda yürütülecek sosyal kulüp etkinlikleri (öğrenci görüşleri de alınarak) yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23	Öğretimle ilgili konulardaki değişiklikler, zümre öğretmenlerinin önerileri doğrultusunda yöneticilerle birlikte planlanabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24	Okulun çalışma takvimi, yönetici ve öğretmenlerin katılımı ile planlanabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25	Şubelerin öğretmenlere dağılımı, öğretmenler kurulunda yönetici ve öğretmenlerle birlikte planlanabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26	Öğretmenler öğrenci çalışma gruplarını belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27	Öğretmenler kurulunda herkes görüş ve önerilerini sunabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28	Öğretmenler, okulda oluşturulan komisyonlarda istekleri doğrultusunda görev alabilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29	Öğretmenler okul kurallarını oluşturmada söz hakkına sahip olmalıdırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30	Öğretmenlerin kararlara katılma biçimleri (sözlü, yazılı..) tamamen okul yönetiminin takdirine bağlı kalmamalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31	Kendileri ile ilgili kararların alınmasında öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						<b>C- MALİ ÖZERKLİK</b>										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32	Okulun parasal kaynaklarının kullanılması ile ilgili konularda öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33	Sınıfa ait parasal harcamalar öğretmenler tarafından planlanmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34	Okulda fiziksel (araç gereç) kaynakların dağılımında öğretmen görüşleri dikkate alınmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## (EK-2'NİN DEVAMI)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35	Okula araç gereç alımında öğretmenlere danışılmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36	Öğretmenler ihtiyaç duydukları araç gereçler için okul bütçesinden harcama yapabilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
						<b>D- KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİM</b>					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37	Hizmet-içi eğitim etkinliklerine kimlerin katılacağını zümre öğretmenleri ve okul yöneticileri birlikte kararlaştırabilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38	Öğretmenler, istediklerinde mesleki amaçlı örgütlenmelerde görev alabilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39	Öğretmenler lisansüstü eğitim programlarına katılabilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40	Öğretmenler mesleki gelişime yönelik eğitim isteklerini yönetime rahatlıkla iletebilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41	Öğretmenler kariyer planlaması (uzmanlık, başöğretmenlik, müdürlük vb.) yapabilmeliler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42	Öğretmenlerin gereksinim duydukları hizmetiçi eğitim ihtiyaçları araştırılmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><b>Öğretim, yönetim, mali, kişisel ve mesleki gelişimle ilgili öğretmen özerkliği konularında yukarıda belirtilenlerin dışında görüş ve önerileriniz varsa lütfen yazınız.</b></p>											

### EK-3 Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

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

**EK-4 Araştırma İzni**

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.06.20.01-60599/41506  
Konu : Araştırma İzni  
Makbule Serpil KARABACAK

06/06/2012

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi.  
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 25/05/2012 tarih ve 2087 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Makbule Serpil KARABACAK' ın "Ankara ili merkez ilçe genel lisede görev yapan öğretmenlerin özerklik alguları ile özyeterlikleri arasındaki ilişki" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (4 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini rica ederim.



İlhan KOÇ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EKLER :  
Anket (4 sayfa)

## EK-5 Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Kullanma İzni

- **Re: Özyeterlik Ölçeği**

From: **Yesim Capa** (capa@metu.edu.tr)

Sent: Wednesday, February 22, 2012 7:17:11 PM

To: serpil Karabacak (serpilka@hotmail.com)

Cc: serpil Karabacak (serpilka@hotmail.com)

Merhaba,

Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. İyi çalışmalar dilerim.

Yesim Capa Aydın

On 22 Şub 2012, at 20:40, serpil Karabacak <serpilka@hotmail.com> wrote:

> Merhaba Yeşim Hanım,

>

> Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bölümü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Şakir ÇINKIR danışmanlığında yürütmekte olduğum "ANKARA İLİ MERKEZ İLÇE GENEL LİSEDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK ALGILARI İLE ÖZYETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ" başlıklı tez çalışmamda kullanmak üzere tarafınızdan geliştirilen "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"ni kullanmam için izninize ihtiyaç duymaktayım.

>

> İzin verirseniz çok sevinirim.

>

> Makbule Serpil KARABACAK

> İngilizce Öğretmeni

> Tel: 0506 302 03 79

>

>

## ÖZGEÇMİŞ

**Adı ve Soyadı:** Makbule Serpil KARABACAK

**Doğum Tarihi:** 15. 07.1974

**İletişim Bilgileri:** Esenevler Anadolu Lisesi

Altındağ / ANKARA

**E-Posta Adresi:** [serpilka@hotmail.com](mailto:serpilka@hotmail.com)

**Öğrenim Durumu:** Lisans

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
İyi	İngilizce Öğretmenliği	Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi - İstanbul	1992-1998
Pekiyi	CELTA and Language Courses	West Kent College-İngiltere	2002-2004

### İş Deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Yıl
İngilizce Öğretmeni	Refet Angın İlköğretim Okulu - İstanbul	1998 – 1999
İngilizce Öğretmeni	Gökdil Dil Okulları- İstanbul	June1998 – Oct199
İngilizce Öğretmeni	Kağıthane Anadolu Lisesi - İstanbul	1999 - 2002
İngilizce Öğretmeni ve Yabancı Dil Zümre Başkanı	TED Gaziantep Koleji	2004 - 2006
İngilizce Öğretmeni ve Yabancı Dil Zümre Başkanı	Mehmet Akif Ersoy Lisesi- Van	2007-2008
İngilizce Öğretmeni ve Yabancı Dil Zümre Başkanı	Esenevler Anadolu Lisesi- Ankara	2009-