T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖZERKLİK DAVRANIŞLARININ, ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ, MESLEĞE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Esra ÜNLÜ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇAKAR ÖZKAN

Burdur, 2020

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖZERKLİK DAVRANIŞLARININ, ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ, MESLEĞE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Esra ÜNLÜ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇAKAR ÖZKAN

Burdur, 2020

MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	YÜKSEK LİSANS/DOKTORA JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ……. tarih ve …… sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından …… tarihinde tez savunma sınavı yapılan Esra ÜNLÜ 'nün "Ortaokul Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının, Öz Yeterlik İnançlarının, Mesleğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇAKAR ÖZKAN
ÜYE : Doç. Dr. Kenan DEMİR
ÜYE : Doç. Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ……/……/…… tarih ve ……/…… sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[ ] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[ ] Tezim/Raporum sadece Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[ ] Tezimin/Raporumun …… yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Esra ÜNLÜ

Tarih

İmza

TEŞEKKÜR

Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları, öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan bu çalışmaya birçok kişinin değerli katkıları olmuştur. Öncelikle yüksek lisans eğitimimim ders ve tez aşamasında akademik anlamda katkılarını esirgemeyen, çalışmamın her aşamasında sabırla ve titizlikle yol gösteren, bilgi ve önerileriyle çalışmama rehberlik eden, güler yüzü, samimiyeti ile manevi anlamda da desteğini her zaman hissettiğim, birlikte çalışmaktan onur duyduğum değerli hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇAKAR ÖZKAN' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alan ve görüşleriyle tezime katkıda bulunan kıymetli hocam Doç. Dr. Kenan DEMİR ve Doç. Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ' a, araştırmaya gönüllü olarak katılan ortaokul öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca maddi ve manevi olarak desteklerini hiçbir zaman esirgeyemeyen, her zaman yanımda olan ve beni motive eden sevgili annem Fetiye ÖZER, babam Özkan ÖZER, kardeşlerim Ebru ERDOĞAN ve Ezgi BOZKURT' a teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitimim boyunca her zaman sabrı ve fedakârlıklarıyla yanımda olan, beni cesaretlendiren, maddi ve manevi anlamda desteğini esirgemeyen sevgili eşim Süleyman ÜNLÜ' ye, daha doğmadan mücadele etmeye başlayan, zorluklarla beraber başa çıktığımız 1.5 yaşına birçok şeyi sığdırdığımız, varlığıyla bana güç veren, hayatımın en değerli parçası olan biricik kızım, minik mucizem Elif ÜNLÜ' ye teşekkürlerimi sunarım.

Ortaokul Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının, Öz Yeterlik İnançlarının, Mesleğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

(Yüksek Lisans Tezi)

Esra ÜNLÜ

ÖZ

Araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları, öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerine bağlı ortaokullarda görev yapan 8552 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İzmir ilinin merkez ilçelerine bağlı ortaokullarda görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılan 507 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Kişisel Bilgi Formu', "Öğretmen Özerklik Ölçeği", "Öğretmen Öz yeterlik İnancı Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma, betimsel bir araştırma niteliğinde olup nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeline uygun olarak yürütülmüştür. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin (aritmetik ortalama, standart sapma) yanı sıra t-testi, ANOVA ve korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır ve analizler SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik, öz yeterlik ve mesleğe yönelik tutum toplam puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Özerklik ölçeğinin tüm alt boyutları, akademik, sosyal, entelektüel öz yeterlik alt boyutları ve cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmazken mesleki öz yeterlik alt boyutu, tutum toplam puanı ve cinsiyet arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Branş değişkeni ile özerklik ölçeğinin tüm alt boyutları, tutum toplam puanı ve mesleki, sosyal, entelektüel öz yeterlik alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmazken, akademik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Kıdem değişkeni ile özerklik arasında anlamlı fark bulunurken öz yeterlik, tutum arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin özerklik, öz yeterlik ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada üç değişken arasındaki ilişki pozitif yönde, zayıf ve anlamlı bulunmuştur. Üç değişken arasındaki ilişkinin zayıf çıkması alanyazında yer alan araştırmaların sonucu ile çelişmektedir. Son olarak, çalışmadan elde edilen sonuçlara dayanarak uygulamaya ve araştırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Mesleği, Özerklik, Öz Yeterlik, Tutum

Sayfa Adedi: 128

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇAKAR ÖZKAN

Examining of the Autonomy Behaviors, Self-Efficacy Beliefs and Attitudes of Secondary School Teachers towards their Profession

(Master Thesis)

Esra ÜNLÜ

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the relationship between the secondary school teachers' autonomy behavior, self-efficacy beliefs and attitudes towards the profession. The universe of the research is composed of 8552 teachers working in secondary schools in İzmir central districts in 2017-2018 academic year. The sample of the study consists of 507 teachers working in secondary schools in the central districts of İzmir and participating in the research voluntarily. In the research, "Personal Information Form", "Teacher Autonomy Scale", "Teacher Self-efficacy Belief Scale" and "Attitude Scale towards Teaching Profession" were used as data collection tools. In the analysis of the data, descriptive statistics (arithmetic mean, standard deviation), as well as t-test, ANOVA and correlation analyzes were used, and analyzes were done using the SPSS program. According to the findings, it was determined that the teachers who participated in the study had high total autonomy, self-efficacy and attitude towards the profession. While there was no significant difference between all sub-dimensions of the autonomy scale, academic, social, intellectual self-efficacy sub-dimensions and gender, there was a significant difference between the professional self-efficacy sub-dimension, attitude total score and gender in favor of female teachers. While there was no significant difference between the branch variable and all sub-dimensions of the autonomy scale, attitude total score, and professional, social, intellectual self-efficacy sub-dimensions, there was a significant difference in the academic self-efficacy sub-dimension. While there was a significant difference between the seniority variable and autonomy, no significant difference was found between self-efficacy and attitude. In this study, where the relationship between teachers' autonomy, self-efficacy and attitudes towards the profession was examined, the relationship between the three variables was found to be positive, weak and significant. The weak relationship between the three variables contradicts the results of the studies in the literature. Finally, based on the results obtained from the study, suggestions for application and research are included.

Keywords: Teaching Profession, Autonomy, Self-Efficacy, Attitude

Page Number: 128

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Esra ÇAKAR ÖZKAN

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM i
TEŞEKKÜR ii
ÖZ iii
ABSTRACT iv
KISALTMALAR viii
TABLOLAR DİZİNİ ix
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Problem Cümlesi 7
1.2.1. Alt Problemler 7
1.3. Araştırmanın Amacı 8
1.4. Araştırmanın Önemi 8
1.5. Sayıltılar (Varsayımlar) 11
1.6. Sınırlılıklar 11
1.7. Tanımlar 11
BÖLÜM II 12
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 12
2.1. Kuramsal Çerçeve 12
2.1.1. Öğretmenlik Mesleği.. 12
2.1.2. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri. 13
2.1.3. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi. 13
2.1.4. Öğretmen Özerkliği 14
2.1.4.1. Öğretmen Özerkliğinin Kapsamı ve Boyutları. 16
2.1.4.2. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri. 18
2.1.4.3. Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Faktörler. 20
2.1.4.4. Öğretmen Özerkliğinin Geliştirilmesi. 21
2.1.5. Öz Yeterlik 22
2.1.5.1. Sosyal Öğrenme Kuramı. 24
2.1.5.2. Öz Yeterlik İnancının Kaynakları. 26
2.1.5.3. Öz Yeterlik İnancının Boyutları. 27
2.1.5.4. Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Faktörler. 29

2.1.5.5. Öz Yeterlik İnancının Birey Üzerindeki Etkisi..... 30
2.1.5.6. Öğretmen Öz Yeterliği..... 31
2.1.5.7. Öğretmen Öz Yeterliğinin Öğrenci Üzerinde Etkisi..... 34
2.1.6. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum..... 35
2.2. İlgili Araştırmalar..... 37
BÖLÜM III..... 54
YÖNTEM..... 54
3.1. Araştırmanın Modeli..... 54
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi..... 54
3.3. Veri Toplama Araçları..... 56
3.3.1. Öğretmen Özerklik Ölçeği..... 56
3.3.2. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği..... 58
3.3.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği..... 60
3.4. Veri Toplama Süreci..... 60
3.5. Verilerin Analizi..... 61
BÖLÜM IV..... 62
BULGULAR VE YORUM..... 62
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum..... 62
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum..... 64
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum..... 66
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum..... 68
BÖLÜM V..... 75
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... 75
5.1. Sonuç ve Tartışma..... 75
5.2. Öneriler..... 89
5.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler..... 89
5.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler..... 90
KAYNAKLAR..... 92
EKLER..... 120
EK-1..... 122
EK-2..... 122
EK-3..... 123
EK-4..... 124

EK-5 125
EK-6 126
EK-7 127
EK-8 128
ÖZGEÇMİŞ…….. 129

KISALTMALAR

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

F: F değeri (ANOVA için)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

n: Toplam Öğretmen Sayısı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

ÖÖİÖ: Öğretmen Öz yeterlik İnancı Ölçeği

p: Anlamlılık Düzeyi

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

r: Korelasyon sayısı

r^2: Determinasyon Katsayısı

sd: Serbestlik Derecesi

Ss: Standart Sapma

TEDMEM: Türk Eğitim Derneği

$\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

TABLOLAR DİZİNİ

Tablolar **Sayfa**

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı…… 55

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı…….. 55

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı……. 56

Tablo 4. Öğretmen Özerklik Ölçeğinin Boyutlarına Göre Madde Sayıları ve Cronbach Alfa Katsayıları…….. 57

Tablo 5. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Boyutlarına Göre Madde Sayıları ve Cronbach Alfa Katsayıları……..... 59

Tablo 6. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Boyutlarına Göre Madde Sayıları ve Cronbach Alfa Katsayıları…… 60

Tablo 7. Tanımlayıcı İstatistikler (n: 507)…… 61

Tablo 8. Öğretmen Özerklik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları……. 62

Tablo 9. Katılımcıların Öğretmen Özerklik Ölçeğinden Almış Olduğu Puanlarının Kıdemleri ve Branşlarına Göre Karşılaştırması…….. 63

Tablo 10. Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları…… 64

Tablo 11. Katılımcıların Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinden Almış Olduğu Puanlarının Kıdemleri ve Branşlarına Göre Karşılaştırması… 65

Tablo 12. Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları……. 66

Tablo 13. Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Olduğu Puanların Kıdemleri ve Branşlarına Göre Karşılaştırılması……..... 67

Tablo 14. Öğretmen Özerklik Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular…… 68

Tablo 15. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular……. 68

Tablo 16. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular…….. 69

Tablo 17. Katılımcıların Öğretmen Özerklik Boyutları İle Öz Yeterlik ve Mesleğe Yönelik Tutum Boyutları Arasındaki İlişkiler……..... 70

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimle birlikte toplumsal, ekonomik ve kültürel faaliyetlerde de değişim yaşanmıştır. Dolayısıyla bu alanlar içinde önemli yer tutan eğitim alanında da değişim yaşanması kaçınılmaz olmuştur (Ayra, 2015).

Türkiye'de son yıllarda yapılan eğitim reformları ile birlikte tüm eğitim kademelerinde programlar yenilenmiştir. Öğretim programlarında öğretmen merkezli anlayış ön planda iken günümüzde yapılandırmacı anlayışın ön plana çıktığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenci ön plana çıkmış, öğrencilerin iş birliği içinde, yaparak yaşayarak öğrenmesine ve öğrenci merkezli etkinliklere önem verilmeye başlanmıştır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurularak, her öğrenciye hitap edecek farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulması önem kazanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin bilgiyi aktarmasından ziyade öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde bulunması amaçlanmıştır (Gül, 2015; Karademir, 2013).

Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü'nün (OECD) hazırlamış olduğu PISA 2012 verilerine göre okulların başarılı olmasında etkili olan faktörler ele alındığında, Türkiye okullara en az kaynak ayırma özerkliği ve öğretim programı ve ölçme-değerlendirme özerkliği veren ikinci ülke konumundadır (Türk Eğitim Derneği, 2015). Dünya Bankası'nın 2001 yılında yayınlamış olduğu ortaöğretim raporuna göre Fretwell ve Wheeler, OECD ülkeleri içerisinde Türkiye'nin program geliştirme, ders kitaplarının onaylanması ve seçilmesi, materyal seçimi, öğretmenlerin istihdam

edilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimi gibi birçok alanda merkeziyetçi bir eğitim sistemine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Dünya Bankası tarafından 2006 yılında yayınlanmış olan Eğitim Reformu ve İstihdam konulu raporda Avrupa ve dünya ülkelerinin birçoğu ile karşılaştırıldığında Türkiye'deki okulların kaynak, öğretmenlerin kadrolaşması, ders kitaplarının seçimi, öğretim programının seçilmesi, öğretim ile ilgili zamanın planlanması gibi konularda en az özerkliğin olduğu ülke olarak belirtilmiştir (Tedmem, 2015).

Ancak Türkiye'de eğitim alanında gerçekleştirilen reformlarla birlikte öğretmenlerin mesleki sorumlulukları da artmıştır. Öğretmenlerin artan sorumlulukları ise öğretme-öğrenme sürecinde daha fazla söz sahibi olmalarını ve özerk hareket etmelerini gündeme getirmektedir (Eurydice, 2008). Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim alanındaki bu değişimlere ve yeniliklere ayak uydurabilmesi beklenmekte ve mesleki bilgi ve becerileri kazanmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin tüm bunları başarabilmeleri amacıyla çeşitli mesleki gelişim programları düzenlenmektedir. Fakat öğretmenlerin düzenlenen bu eğitimlerde söz sahibi olması ve karar verme sürecine katılması gerekmektedir (Karabacak, 2014). Çünkü öğrencilerin herhangi bir konuyu kavrayabilme yeteneği, ilgi ve ihtiyaçları ile becerileri ve yetenekleri birbirinden farklıdır. Aynı şekilde her sınıfında farklı kültürel ortamı ve atmosferi bulunmaktadır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin öğrenciler hakkında en doğru kararı vermeleri beklenmektedir. Öğretmenin özerkliği öğretme-öğrenme sürecinin en önemli parçaları arasında yer almaktadır (Tedmem, 2015). Dolayısıyla "öğretmen özerkliği" kavramı ön plana çıkmaktadır.

Öğretmen özerkliği, "*öğretimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi sürecinde öğretmenlerin söz sahibi olması*" (Friedman, 1999, s.72) ya da "*öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda ve karar alma süreçlerinde belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olması*" (Bümen, 2019, s.178) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen özerkliğinin boyutlarına ilişkin ise farklı görüşler olduğu görülmektedir. Örneğin Öztürk (2011) öğretmen özerkliğini, yönetim süreçlerine katılma, mesleki gelişim özerkliği ve öğretimin planlanması ve uygulanması şeklinde üç boyutta incelemiştir. Benzer bir şekilde Ulaş ve Aksu (2015) mesleki gelişim, öğretimin planlanması ve uygulanması ve eğitim programları ile ilgili karar verme özerkliği olarak üç boyutta

ele almaktadır. Friedman (1999) ise yönetimsel ve pedagojik özerklik olmak üzere ikiye ayırmıştır.

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin özerklik davranışlarının sınıflarında yaratıcı uygulamalar geliştirmelerine (Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017), öğrencilerinin gereksinimlerini karşılamaya yönelik risk almalarına (Çolak ve Altınkurt, 2017), öğrencilerinin başarılarını arttırmalarına (Ayral vd., 2014; Çolak ve Altınkurt, 2017; Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017; Dinçer, Yeşilyurt ve Takkac, 2012; Jungert ve Koestner, 2015), öğrencilerin motivasyonu ve öz yeterliğini geliştirmelerine (Jungert ve Koestner, 2015) olumlu etkileri vardır. Bunun yanı sıra öğretmen özerkliği ve iş doyumu arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Bogler, 2001; Brunetti, 2001; Sparks, 2012, akt. Çolak ve Altınkurt, 2017; Perie ve Baker, 1997; Kandemirci, 2018; Pearson ve Moomaw, 2005).

OECD tarafından 2011 yılında yapılan çalışmada, öğretim programı ve değerlendirme noktasında alınmış olan kararlarda özerklik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin yüksek olduğunu yani öğretmenlerin mesleki anlamda özerk olmasının daha fazla öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen özerkliğinin faydalarını ön plana çıkarma noktasında öğretmenin; öğrencilerinin öğrenme sürecini tasarlayabilme, takip edebilme ve değerlendirebilme yeterliğiyle birlikte iletişim becerilerinin güçlü olması, yeterli akademik bilgi ve becerisinin olması da gerekmektedir (Tedmem, 2015).

Yapılan çalışmalardan yola çıkarak özerk olan öğretmen, öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak onların ihtiyaçlarına cevap verecek farklı etkinlikler düzenleyerek dersin içeriğini, derste kullanılacak materyalleri belirleyebilir. Böylece öğrencinin özerkliğine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Tedmem (2016) raporuna göre, öğretmenlerin özerkliğinin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde önemli bir belirleyici olduğu ortaya konmuştur.

Öte yandan Türkiye'de öğretim programları, öğretmenlerin kullanacak oldukları ders kitapları merkezi otorite tarafından hazırlanmakta ve önemli tüm kararlar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Öğretimle ilgili konular hakkında kararların neredeyse tamamının merkezden alınıyor olması öğretmenlerin eğitim ortamını, öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak

düzenlemelerine ve öğretmenlerin sorumluluk almasına engel olmaktadır (Çolak ve Altınkurt, 2017).

Özetle öğretmen özerkliği öğrenci başarısı, motivasyonu gibi bilişsel ve duyuşsal olarak birçok açıdan öğrencileri etkilerken, öğretmen özerkliğinin merkezi otoritelerden de etkilendiği söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın beraberinde getirdiği sorumlulukları yerine getirmede öğretmenin öz yeterliği ve mesleğe yönelik tutumu da önem taşımaktadır (Eroğlu, 2013).

Öğretmenlerin mesleki olarak bilgi ve becerilerinin gelişmesinde, görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerinde, performanslarını üst seviyeye çıkartabilmelerinde, yaratıcılıklarının gelişmesinde öğretmenlerin özerkliği ve öz yeterliği arasındaki ilişki önemlidir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmelerini sağlama noktasında daha fazla çaba gösterirler. Bu noktada öğretmenlerin kendilerinden beklenen görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretimi gerçekleştirebilmeleri için öğretmenlerin yetkileri genişletilmelidir. Yetkilerinin genişletilmesi noktasında ise öğretmen özerkliği ön plana çıkmaktadır (Pearson & Moomaw, 2005). Güvenç'e göre (2011) öğretmen öz yeterliğinin öğretmenin özerkliği üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Dolayısıyla öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin özerklik algılarını olumsuz yönde etkilemesi beklenmekte ve öğrencilerin başarılarını ve duyuşsal özelliklerini de dolaylı olarak etkileyeceği düşünülmektedir (Ayral vd., 2014; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Görüldüğü gibi etkili bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturulabilmesi için öğretmen özerkliği kavramı ile ilişkili olan öğretmen öz yeterliği de önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlik inancı "*öğretmenlerin sahip olduğu becerilerle eğitimde istenen öğrenme çıktılarını gerçekleştirmeye yönelik yargısı*" (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, s.783) olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterlik kavramı, Bandura'nın ortaya koyduğu sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel kavramlarından biridir. Bu kurama göre bireylerin sahip olduğu birçok duyuşsal özelliklerin (inançları, beklentileri ve duyguları gibi) ortaya koydukları davranışları üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğrencilerin tutumları (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), güdülenme düzeyleri (Gibbs, 2002, akt.

Babaoğlan ve Korkut, 2010; Kiremit, 2006), öğrencilerin derse katılımları (Kiremit, 2006), başarıları (Gibbs, 2002, akt. Babaoğlan ve Korkut, 2010; Özerkan, 2007) ve yeterlik inançları (Özerkan, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde öğretmenlerin öz yeterlik inancı ile iş doyumları (Gençtürk, 2008; Telef, 2011), istenmeyen davranışlarla baş edebilme düzeyleri (Babaoğlan ve Korkut, 2010), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme (Ayra ve Köstereliođlu, 2015), sınıf yönetim becerileri (Babaoğlan ve Korkut, 2010; Savran ve Çakıroğlu, 2003), eğitim noktasındaki çabaları, belirlemiş oldukları amaçları ve öğretmeye yönelik istekleri üzerinde (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998) etkili olmaktadır.

Diğer taraftan öğretmenlerin öz yeterlikleri ile tükenmişlikleri (Brouwers, Will, Evers & Tomic, 2001; Çimen, 2007; Karahan, 2008; Karahan ve Balat, 2011; Mede, 2009; Telef, 2011) ve mesleki doyumları (Türk, 2008) arasında negatif yönde ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalara göre, öz yeterlik inancı olumlu olan öğretmenlerin, yeni yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanabildikleri, sınıf yönetim süreçlerine fazla müdahale etmedikleri ve yaşamış oldukları problemlerin üstesinden gelme noktasında daha kararlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Hoy & Spero, 2005, akt. Özerkan, 2007).

Özetle öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, onların öğretme-öğrenme süreci içindeki etkinliklerini, öğrenenlerin motivasyonunu ve akademik başarılarını etkilemesi bakımından önemli olduğu ifade edilmektedir (Hoy, 2000; Sünbül ve Arslan, 2006). Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerinin duygusal, sosyal ve akademik yönlerini etkileyeceği düşünülmektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlik inancının etkili bir öğretme-öğrenme ortamı için önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde tercih ettikleri yöntem ve stratejilerini, sınıf yönetimi becerilerini ve sınıf içi kararlarını, inanç ve tutumlarının etkilediği belirtilmektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Rimm-Kaufmann & Sawyer, 2004). Nitekim alanyazın incelendiğinde gerek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının gerekse mesleğe yönelik tutumlarının nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturulmasında ve öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir (örn. Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone 2006; Goddard, Hoy &

Woolfolk-Hoy, 2000). Aynı zamanda daha fazla özerkliğe sahip olan öğretmenlerin, mesleklerine yönelik daha fazla istekli ve gönüllü olduklarını belirten sonuçlara ulaşılmıştır (Pearson & Hall, 1993). Bu durum öğretmenlerin özerklik davranışları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ve özerklik davranışlarının yanı sıra mesleğe yönelik tutumları da önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretim sürecini, öğrenciyi, sınıf atmosferini etkileyen anlayış olarak tanımlanmaktadır (Güneyli ve Aslan, 2009). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum öğretmenin sahip olması gereken niteliklere yönelik çalışmalarda, öğretim ortamının niteliğinin arttırılmasında ve öğrencilerini çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireyler olarak yetiştirilebilmesinde sıklıkla ele alınan kavramlardan biridir (Alım ve Bekdemir, 2006; Cömert ve Özer, 2011; Eroğlu, 2013; Güneyli ve Aslan, 2009; Pehlivan, 2010).

Özetle öğretmenlerin davranışları ve sınıfın atmosferi üzerinde etkili olan mesleklerine yönelik tutumları, aynı zamanda öğrencilerin kişilik gelişimleri, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin niteliği ve öğrenmenin gerçekleşmesi üzerinde de etkili olacağı için öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları önem taşımaktadır (N. Semerci ve Semerci, 2004; Özgür, 1994).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları (Bayhan, 2009; Orhan, 2013), öğrenme stilleri (Çiğdem, 2010; Süral, 2013), öz yeterlikleri (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Derman, 2007; Doğan, 2013; Elaldı ve Yerliyurt, 2016; Eroğlu, 2013; Karakuş, 2017; Nakip, 2015; Nakip ve Özcan, 2016; C. Şahin ve Şahin, 2017; Tufan, 2016), ders dışı zaman kullanımları (Demir, 2016), öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kullanılması (Şen, 2006), okul yönetim yaklaşımına ilişkin görüşleri (Şenol, 2004), hoşgörü değerine sahip olma (Uca, 2015), öğrencileri tanıma yeterlikleri (C. Şahin ve Şahin, 2017), mesleki benlik saygısı (Dilmaç, Çıkılı, Işık ve Sungur, 2009), yaşam doyumları (Özyürek ve Erbay, 2015; Recepoğlu, 2013) ve iletişim becerileri (Tunçeli, 2013) arasında olumlu ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Öte yandan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile idarecilik tecrübesi (Jameel, 2017), öz yeterlik inancı (Özcan, 2017), öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyi (Akgün ve Özgür, 2014; Doğan ve Çoban, 2009; Serin, Güneş

ve Değirmenci, 2015) ve yabancılaşma düzeyi (Çağlar, 2013) arasında negatif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Görüldüğü gibi Türk alanyazın dikkate alındığında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarla ilgili çok sayıda çalışmanın olduğu söylenebilir. Ancak bu çalışmaların çoğunluğu öğretmen adayları ile yürütüldüğü ve genellikle öğretmen adaylarının olumlu tutumlara sahip olduğu görülmektedir (örn. Pehlivan, 2010; Çiğdem, 2010; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Doğan ve Çoban, 2009; Sarı, 2010; Terzi ve Tezci, 2007; Uca, 2015; Uğurlu ve Polat, 2011). Bununla birlikte öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerle yürütülen çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Özetle öğretmenlerin özerklik davranışlarının, mesleğe yönelik tutumlarının ve öz yeterlik inançlarının da bir arada ele alındığı ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların olmadığı söylenebilir. Bu çalışma ile alanyazındaki bu boşluğun doldurulabileceği düşünülmüştür. Aynı zamanda daha önce de belirtildiği gibi öğretmenlerin sınıf içi kararlarını ve uygulamalarını etkileyen, nitelikli öğrenme ortamı oluşturmada etkili olan ve öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olan bu değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konularak eğitim uygulamalarına, politikalarına ve öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerine yön verebileceği düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; 2017/2018 eğitim-öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları, öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki nedir ve ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranış, öz yeterlik inanç ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri cinsiyet, kıdem ve branşa göre değişmekte midir?

1.2.1. Alt problemler. 1. Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları,

a. Cinsiyetlerine

b. Kıdemlerine

c. Branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik inançları

a. Cinsiyetlerine

b. Kıdemlerine

c. Branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Ortaokul öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları

a. Cinsiyetlerine

b. Kıdemlerine

c. Branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları, öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranış, öz yeterlik inanç ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi, bu değişkenlerin belirli demografik değişkenlere göre değişip değişmediğinin belirlenmesi ve ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları, öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Toplum ve dünya değiştikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumlulukların da değişmesi ve artması beklenen yöndedir. Gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin temel görevlerinin, ‘ulusal ve evrensel değerleri benimseyerek problemlere çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını gerçekleştiren öğrenmeyi öğreten; kişileri, her kişinin ihtiyaçlarını dikkate alarak geleceğe hazırlamak’ olduğu bildirilmektedir. Bu görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilecek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, eğitim sisteminde yerlerini almaları büyük önem taşımaktadır (Varol, 2007).

Eğitim sistemi içinde önemli bir yeri olan öğretmenlerin, bireyin kişilik gelişimi üzerinde de ailesinden sonra geldiği düşünülmektedir. Öğretmenler öğrencilerine bilgi

ve beceri kazandırmanın yanında duyguları, düşünceleri, tutumları, yeterlik inançları ve alışkanlıklarıyla da öğrencileri etkilemektedir. Kısacası öğretmenlerin her yönüyle öğrencilerine model olduğu söylenebilir (İpek, 2015).

Öğretmenlerin kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmelerinde "öğretmen özerkliği" ve "öğretmen yeterliği" kavramları ön plana çıkmaktadır (Karabacak, 2014). Bu kavramların aynı zamanda öğretmenlerin tutumlarını da etkilediği düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak bu çalışmada öğretmen özerkliği, öz yeterliği ve öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın alt boyutları arasında yer alan öğretmen özerkliği, öğretmenin kararlarını özgürce almasını ifade ettiği gibi sorumluluk bilincini ve motivasyonunu da artırdığı düşünülmektedir. Buna bağlı olarak eğitim öğretim sürecinde yeniliklerin meydana gelmesi kaçınılmazdır (Çolak, 2016). Bu araştırmanın öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlerin tespit edilmesi ve alan yazında tartışılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir değişkeni ise öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıdır. Öğretmen öğrenci etkileşimi, sınıf yönetim biçimleri ve sınıfta kullanılan yöntem ve teknik gibi birçok boyuttan oluşan öğretmen öz yeterliğinin (Benzer, 2011) nitelikli ve etkili bir eğitim ortamının oluşmasında önemli olduğu ifade edilmektedir (Zararsız, 2012). Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretme konusundaki niteliklerini etkileyerek, eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde rol oynadığı düşünülmektedir (Azar, 2010). Bundan dolayı, çeşitli değişkenlere göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri incelenerek, aralarında var olan ilişkinin tespit edilmesinin öğretmenlerin başarısını arttırmada önemli olduğu düşünülmektedir.

Son olarak, araştırmanın diğer değişkeni ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumdur. Öğretmenlerin öğrencilerini günümüzün ihtiyaçlarına cevap verecek düzeyde yetiştirmelerinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu görevleri yerine getirmelerinde ise mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmiş olmaları gerektiği söylenebilir (Karadağ, 2012). Çünkü öğretmenin mesleğine yönelik tutumu hem öğrencinin kişilik özellikleri hem de öğretmenin mesleğindeki başarısı üzerinde etkili olmaktadır (Çeliköz ve Çetin, 2004). Buna bağlı olarak, öğretmenlerin mesleğe

yönelik tutumlarının, çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin, öğretmenlerin mesleki başarılarını arttırmada önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin özerkliğini (Çolak, 2016; Gül, 2015; Koçoğlu, 2017; Mustafa & Cullingford, 2008; Özaslan, 2015; Şakar, 2013), öz yeterliğini (Akman, 2014; Ayra, 2015; Belgi, 2016; Çiftci, 2016; Kaçar, 2016; Karahan ve Balat, 2011; Karamehmetoğlu, 2017; Kızılırmak, 2017; Öztürk, 2014; Toy, 2015; Tutkun, 2017), tutumlarını (Cebeci, 2016; Jameel, 2017; Kandemir, 2016; Koçak, 2013; Nacaroğlu, 2014; Orhan, 2013; Süral, 2013; Şentürk, 2015), tutum ve öz yeterliklerini (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Derman, 2007; Doğan, 2013; Tufan, 2016), özerklik ve öz yeterliklerini (Güvenç, 2011; Kanadlı, 2017; Karabacak, 2014; Mıckel,2015; Sökmen, 2018) bir arada ele alan az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bununla birlikte çalışmaların çoğunluğu öğretmen adayları ile yürütüldüğü ve genellikle öğretmen adaylarının olumlu tutumlara sahip olduğu görülmektedir (örn. Baykara Pehlivan, 2010; Çiğdem, 2010; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Doğan ve Çoban, 2009; Sarı, 2010; Terzi ve Tezci, 2007; Uca, 2015; Uğurlu ve Polat, 2011). Öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerle yürütülen çalışmaların azlığı ise dikkat çekmektedir. Bu çalışma ile alanyazındaki bu boşluğun doldurulabileceği düşünülmüştür. Ayrıca bir öğretmenin mesleğinde başarılı olmasında özerkliği, mesleğe yönelik tutumu ve öz yeterlik algısı arasında var olan ilişki düzeyinin önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanacak oldukları yaklaşımları, derste kullanacak oldukları yöntem ve stratejileri ve öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını etkilemektedir. Dolayısıyla eğitimin kalitesinin artmasında, birey ve toplumun gelişmesinde öğretmenlere yönelik bu üç değişkenin incelenmesinin önemli rol oynadığı düşünülmektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Özetle bu çalışma ile öğretmenlerin sınıf içi kararlarını ve uygulamalarını etkileyen, nitelikli öğrenme ortamı oluşturmada etkili olan ve öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olan bu değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konularak eğitim uygulamalarına, politikalarına ve öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerine yön verilebileceği düşünülmektedir.

1.5. Sayıltılar (Varsayımlar)

1. Bu araştırmaya katılan ortaokul öğretmenleri, öğretmen özerklik ölçeğine, öğretmen öz yeterlilik inancı ölçeğine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğine gönüllülük esasına dayalı olarak samimi ve içten cevaplar vermişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın örneklemi İzmir ilinin merkez ilçelerine bağlı devlet okullarında görev yapan ortaokul öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

3. Bu araştırmada öğretmen özerkliği, öz yeterliği ve öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları ortaokul öğretmenleri açısından değerlendirilmiştir.

1.7. Tanımlar

Özerklik: Bireyin hayatı boyunca karar alması, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmesi, buna bağlı tercihlerde bulunmasıdır (Çankaya, 2005).

Öğretmen Özerkliği: Öğretmenin yapmış olduğu eğitim öğretim faaliyetlerinde kendi kararlarını uygulayabilmesidir (Öztürk, 2011).

Öz Yeterlik İnancı: Bireyin farklı durumlarda meydana gelebilecek zorluklarla mücadele edebilmesine yönelik inancıdır (Yılmaz, 2010).

Öğretmen Öz Yeterliği: Öğretmenlerin bir görevi yerine getirirken davranış ve tutumlarını gerçekleştirmelerine yönelik inancı öğretmen öz yeterliği olarak tanımlamıştır (Özata, 2007).

Tutum: Bireyin kendisi veya etrafında var olan herhangi bir obje, konu ve soruna yönelik tecrübe, istek ve bilgilerine bağlı olarak meydana gelen zihinsel, duygusal ve davranışsal tepki verme eğilimidir (İnceoğlu, 2010).

Mesleğe Yönelik Tutum: Bireylerin mesleklerine yönelik sorumlulukları taşıyıp taşımamaları ya da mesleğinin gereklerini yerine getirip getirmemeleri ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri sonucunda vermiş olduğu tepki olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2015).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili literatür bilgisi taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretmenlerin sorumluluklarının arttığı düşünülmektedir. Öğretmenlerden beklenen bu görev ve sorumlulukları yerine getirebilmeleri noktasında öğretmen özerkliği ve yeterliği kavramları ön plana çıkmaktadır (Karabacak, 2014). Bu kavramların aynı zamanda öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını da etkilediği düşünüldüğünde bu bölümde bu üç kavramla ilgili bilgi verilmiştir.

2.1.1. Öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik mesleği uzun yıllardır üzerinde en çok durulan mesleklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu meslek, maaş alarak görevlerini yerine getirmekten ziyade fedakârlığı, bilgeliği ve erdemi de içinde barındırmaktadır (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmen insanlara hizmet ederken, toplumun sağlam temeller üzerine kurulmasını sağlamalıdır (Bayrak, 2005). Öğretmenin bir toplumun maddi ve manevi yönden ilerlemesinde önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir (Şişman ve Acat, 2003). Çelikkaya (2009) öğretmenlik mesleğinin temelini insan yetiştirmek oluşturduğu için bir insanı sosyal, ekonomik, kültürel ve ahlaki yönden yetiştirmenin önemli olduğunu ileri sürmektedir.

1973'te çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleği "Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim sürecini etkili kullanan ve bununla ilgili görev ve sorumlulukları üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisini ve becerisini gerekli kılan bir meslektir. İnsan üzerine kurulu olan bir meslek olması nedeniyle maddi beklentilerin dışında, kutsal bir meslek olarak tanımlanmıştır (Şişman ve Acat, 2003).

Öğretmenin mesleğini daha etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bazı nitelikler olduğu söylenebilir. Bunlar; alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi olmak üzere üç şekilde ifade edilmektedir (Nakiboğlu ve Karakoç, 2005).

2.1.2. Öğretmenlik mesleğinin özellikleri. Bir mesleği diğer mesleklerden ayıran kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin özellikleri ise aşağıda belirtilmiştir.

1. Öğretmenlik mesleği bütün ülkelerde en yaygın görülen meslekler arasında yer almaktadır.
2. Öğretmenlerin önemli bir kısmı devlet memuru olarak görev yapmaktadır.
3. Son zamanlarda öğretmenlik mesleğini daha çok bayanlar tercih etmeye başlamıştır.
4. Öğretmenlik mesleğinin maaşı fazla değildir.
5. Toplumda önemli bir meslek dalı olarak kabul edilmesine rağmen statüsü düşüktür.
6. Öğretmenlik mesleğinin bırakan ya da mesleğini değiştiren birey sayısı fazladır.
7. Öğretmenlik mesleği daha çok toplumun alt ve orta gelir düzeyine sahip bireyleri tarafından tercih edilmektedir (Ada ve Ünal, 1999).

2.1.3. Öğretmenlik mesleğinin önemi. Sosyal yaşamın bir parçası olan öğretmenin, içinde yaşadığı toplumun değerlerinin gelecek nesillere aktarılmasında, toplumun gelişimi ve ilerlemesinde önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir (Akdağ, 2014).

Öğretmenlik mesleği temel bir meslek olarak karşımıza çıkmakta ve diğer mesleklerdeki bireylerin yetiştirilmesinde önem arz etmektedir. İyi bir öğretmen toplumun fertlerini geleceğe hazırladığı gibi topluma fayda sağlayacak nitelikli bireyler yetiştirerek toplumsal barışın ve güven ortamının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır (Çermik, Doğan ve Şahin, 2010).

Toplum olarak güç ve değer kazanabilmemizde, bilginin belli amaçları gerçekleştirmeye yönelik öğretilmesi önemlidir. Buna bağlı olarak eğitim ve öğretmen olmak üzere iki kavram ön plana çıkmaktadır. Eğitim sisteminin var olan temel işlevlerini yerine getirecek olan öğretmen olduğu için öğretmenin niteliğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı bir toplumun eğitimle ilgili sorunlarını çözmek için öncelikle öğretmenlerin niteliklerini geliştirmek gerekir. Öğretmen, eğitimin başlatıcısı olduğu kadar geliştiricisi ve uygulayıcısı da olduğundan eğitim sistemi içinde önemli bir yer tutmaktadır (MEB, 2017).

2.1.4. Öğretmen özerkliği. Eğitim alanında özerklik genel olarak bireysel özerklik, öğrenenin özerkliği, mesleki özerklik ve örgütsel özerklik olarak dört farklı şekilde incelenebilir. Öğretmenin öğretim alanında bireysel yeterliklerine bağlı olarak tercihler yapması bireysel özerkliği ifade ederken öğrencinin öğrenme sürecine etkili ve özgürce katılabilmesi, kendi amaçlarını belirlemesi ise öğrenenin özerkliğini ifade etmektedir. Mesleki özerklik öğretmenin çalışma alanında sahip olduğu yetkiyi ve uygun kararlar alabilmesini ifade ederken örgütsel özerklik ise okulların uygulanan öğretim programı ve bütçenin kullanılması gibi konular hakkında söz sahibi olmasını ifade etmektedir (Rudolph, 2006, akt. Çolak ve Altınkurt, 2017).

OECD (2016) yayımlamış olduğu "Öğretmenlerin Profesyonelleşmesinin Desteklenmesi" (Supporting Teacher Professionalism) Raporu öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin öğretimin planlanmasından, mesleki gelişim ve okul yönetimine dair konularda karar alma süreçlerine katılmaları ve yetkilerinin olması şeklinde tanımlamıştır (Tedmem, 2016).

Ramos (2006) öğretmen özerkliği kavramının uzun zamandır var olduğunu ancak yaklaşık 20 yıldır öneminin arttığını belirtmiştir. Bu durumun ise öğrencinin özerkliğini etkilemesiyle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Zaman içinde sadece öğrenen üzerinde etkili olmadığı, aynı zamanda bireyleri etkilediği, okulun ve eğitimin kalitesine yön verdiği düşünülerek öğretmen özerkliği kavramının önemi artmıştır (Çolak, 2016). Friedman (1999) ise öğretmenlerin yetkilerini genişleterek yönetim süreçlerine daha fazla katılmalarını ve karar alma sürecinde etkin olmalarını sağlamak amacıyla 30 yıldan uzun bir süredir çeşitli çalışmaların yapılmasıyla birlikte öğretmen özerkliğine verilen önemin arttığını belirtmektedir. Öğretmen özerkliği,

eğitim ve öğretim faaliyetlerini içine alan eğitimsel özerklik ile okuldaki yönetim süreçlerine katılma, çalışma koşullarının düzenlenmesi ve sosyal çevre ile olan ilişkileri de kapsayan örgütsel özerklik olmak üzere iki grup altında açıklanmakta ve öğretmenin eğitim sürecini planlamasından, düzenlenmesine ve geliştirilmesine dair yetkilerini ifade etmektedir. Öğretmenin özerk olması, öğretim faaliyetlerini kapsayan konuların dışında da yetkisinin olmasını, yönetim ve karar alma süreçlerine dahil olmasını ifade etmektedir (Ingersoll, 2007; Webb, 2002).

Gül (2015) öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğini etkilediği gibi öğretmenin var olan yetkilerinin belirlenerek, eğitim sistemi içindeki rolünün ortaya konmasında da önemli olduğunu belirtmiştir. Ancak Türkiye'de öğretmenin özerkliği ile ilgili uygulamaların sınırları önceden belirlenmekte ve MEB' in hazırlamış olduğu öğretim programları ülkenin tamamında geçerli olmaktadır. Sınıf içinde öğretmenin söz hakkına sahip olduğu ileri sürülmekle birlikte kazanım, amaç, süre, içerik ve yıl boyunca takip edilecek ders kitaplarının MEB tarafından belirlenmesi, öğretmenlerin özerkliğini sınırlandırmaktadır (Tedmem, 2015).

Pearson ve Moomaw (2005) ise öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin hem çalışma ortamlarını hem de kendilerini kontrol etme noktasında yetkilerinin olması olarak ifade etmektedirler. Benson (2006) öğretmen özerkliğini, öğretmenin kontrol ve baskı uygulayıcılardan bağımsız olması olarak ifade etmektedir.

Genel anlamda öğretmen özerkliği geleneksel ve çağdaş bakış açısına göre iki farklı şekilde tanımlanmıştır. Öğretmen özerkliğini geleneksel bakış açısı, öğretmenin hiçbir baskı altında kalmadan eylemlerini sürdürmesi, tek başına karar alması ve eylemlerinin sonuçlarından sorumlu tutulmaması olarak tanımlarken çağdaş bakış açısı ise öğretmenin kendi başına karar almasından ziyade diğer öğretmenlerle, öğrencileriyle ve yönetimden sorumlu kişilerle iş birliği içinde karar almaları ve sonuçlarından sorumlu olmaları olarak tanımlamaktadır (Çolak, 2016).

Öğretmen özerkliğinin belirlenmesinde öğretmenin mesleki gelişim seviyesinin önemli yer tuttuğu söylenebilir. Bunun için öğretmenlerin eğitimine önem verilmeli, özellikle mesleki gelişim üzerinde durulmalıdır. Örneğin; Mustafa ve Cullingford (2008) öğretmen özerkliğinde mesleki gelişim dışında, öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmalarının da özerkliğin gelişmesinde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ancak programdaki konu yoğunluğu ve evrak işlerini vb. işlerin gereğinden fazla olması

öğretmenlerin derste çeşitli yöntem, teknik kullanmalarına ve farklı materyaller geliştirmelerine imkân tanımadığı düşünülmektedir. Bunların dışında sınıflarda öğrenci sayısının fazla olmasına bağlı olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik sınıf ortamının oluşturulmasına engel olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin yeterli kaynağının olmaması da onları ders kitaplarına bağımlı yaptığı düşünülmektedir. Bu ise öğretmenlerin farklı kaynak kullanmalarına, tecrübe edinmelerine ve bu tecrübelerini sınıf ortamında kullanabilmelerine engel olduğu düşünülmektedir (Karabacak, 2014).

Türkiye' de öğretmenlerin daha çok sınıf ortamında özerk olduğu ifade edilmektedir. Yani öğretmenin sınıf ortamında ne öğreteceği, hangi zamanda öğreteceği, bunu nasıl yapacağı ve sınıf ortamının düzeni gibi konularda kendi kararlarını uygulama fırsatı bulduğu söylenebilir (Gamoran, Secada & Marrett, 2000). Fakat öğretmen özerkliği sınırsız bir serbestliği ifade etmediği gibi sınıf ortamındaki serbestliği de ifade etmemektedir. Her öğretmenin mesleği ile ilgili konularda söz sahibi olması, kendi kararlarını alabilmesi ve gerekli düzenlemeleri yapabilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu ise öğretmenin meslek bilgisine sahip olmasının dışında, mesleğinin gerektirdiği konularda yetkisinin ve özerkliğinin olmasına da bağlıdır (Webb, 2002; Pearson & Moomaw, 2005). Çünkü özerklik sahibi öğretmenlerin değişen durumlarla ve karşılaşmış oldukları problemlerle başa çıkabilecekleri düşünülmektedir (Frıedman, 1999).

Kısacası özerk olan öğretmen, öğrencilerin başarılarının artması, risk alabilmeleri, yeterliklerinin gelişmesi gibi bilişsel ve duyuşsal olarak birçok açıdan öğrenciyi etkilerken, öğretmen özerkliğinin merkezi otoritelerden de etkilendiği söylenebilir.

2.1.4.1. Öğretmen özerkliğinin kapsamı ve boyutları. Genel anlamda öğretmenin özerk olması sınıf ortamında uygulamış olduğu eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili konularda kendi kararlarını uygulayabilmesi (Öztürk, 2011) olarak ifade edilse de sınıf dışında yönetime katılma ve karar alma konularında söz sahibi olmasını da içine alan bir kavramdır (Anderson, 1987).

Frıedman'a göre (1999) öğretmenin özerkliği ile ilgili konular eğitimsel ve örgütsel olmak üzere iki şekilde ele alınabilir. Eğitimsel özerklik, eğitim ve öğretim

faaliyetlerini ilgilendiren konuları kapsarken, örgütsel özerklik öğretmenin okul yönetim süreçlerine katılmasını, okuldaki koşulların iyileştirilmesine katkı sağlamasını, ekonomik konularda söz sahibi olmasını ve çevresiyle olan ilişkilerini ifade etmektedir.

Üzüm (2014) öğretmen özerkliğinin yapısal, bireysel ve teknik boyutu üzerinde durmuştur. Yapısal boyut; özerkliğin sınıf içinde yapılan eğitim ve öğretim etkinlikleri dışında okul etkinlikleri ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi gibi konularda öğretmenlere tanınan yetkilerin genişletilmesini ifade etmektedir (Frıedman, 1999; Ingersoll, 2007).

Bireysel boyut; öğretmenin yetki alanlarının genişletilmesi, özerkliğini sağlayabilmesinde tek etken değildir. Öğretmenin, kimsenin müdahalesi olmadan çalışabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi ve becerisinin de olmasını ifade etmektedir (Üzüm, 2014). Kısacası bu boyuta göre öğretmenin özerkliğini kazanmasında otorite tek sebep değildir, aynı zamanda öğretmeninde mesleği ile ilgili kazanması gereken yeterlikler bulunmaktadır.

Teknik boyutu ise öğretmenin daha fazla özerk olduğu sınıf ortamında öğretim faaliyetlerinin planını ve uygulamasını yapmasıdır (Üzüm, 2014). Burada öğretmen, öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda derste kullanılacak yöntem ve materyal seçimi yapabilir.

Öztürk (2011) yapmış olduğu çalışmasında öğretmen özerkliğine yönelik üç boyut olduğunu belirtmiştir. Bu boyutlar; öğretimin planlanması ve uygulanması, yönetim süreçlerine katılma ve mesleki gelişimdir.

Öğretimin planlanması ve uygulanması boyutunda öğretmenin ilk görevi eğitim öğretim faaliyetlerinin planını yapmak ve uygulamaktır. Burada öğretmen ders konularını belirlemenin yanında kullanılacak yönteme karar verir ve buna göre araç gereçlerini belirler. Bunun dışında öğrencilerin değerlendirilmesi de bu boyut altında ele alınmaktadır.

Yönetim süreçlerine katılma boyutunda öğretmenin sınıf dışında okul ortamı ve çalışma koşullarının düzenlenmesi, çevresi ile olan ilişkileri, mali konularda söz sahibi olması ve okul yönetiminde yer alması örgütsel olarak öğretmenin özerkliği ile ilgilidir (Frıedman, 1999).

Mesleki gelişim boyutunda öğretmenin özerkliği, onun mesleğine yönelik gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Özerklik sadece otorite tarafından verilmez, öğretmenin de kazanması gereken yeterlilikler bulunmaktadır (Öztürk, 2011). Mustafa ve Cullingford (2008) öğretmenin, dersin içeriğine uygun farklı yöntem ve materyaller uygulaması konusunda yeterli mesleki bilgi ve becerisinin olmamasına bağlı olarak ders kitaplarının ön plana çıktığını ifade etmektedirler. Buna göre, öğretmen özerkliğinin belirlenmesinde önemli olan faktörlerden bir tanesi de öğretmenin mesleki gelişim seviyesidir. Bunun için öğretmenlerin eğitimine önem verilmeli, özellikle hizmet içi eğitim üzerinde durulmalıdır.

Öğretmen özerkliğinin boyutlarını ele alan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin özerkliklerine yönelik farklı boyutların ortaya konduğu görülmektedir.

2.1.4.2. Öğretmen özerkliğinin işlevleri. Öğretmenin özerkliğinin bireylere, eğitim sürecine ve okula önemli fayda sağladığı söylenebilir (Çolak, 2016; Üzüm ve Karslı, 2013). Buna göre öğretmenin özerk olmasının bireye faydası olarak öğretmenlerin iş doyumunu arttırırken (Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou, 2004, akt. Özaslan, 2015) streslerinin azalmasına, güç kazanmalarına ve profesyonelliklerinin artmasına da katkı sağladığı düşünülmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005).

Ingersoll (2007) öğretmenin sorumlu olduğu çalışmalar ile ilgili yetkisinin olması, yapmış oldukları çalışmaların daha iyi olmasına fayda sağladığı gibi yöneticilerinden, diğer öğretmenlerden ve öğrenenlerden de saygı görmesine fayda sağlayabilir. Bunun ise öğretmenlerin mesleklerine duymuş oldukları bağlılık duygusunu da arttıracağı düşünülmektedir.

Öğretmenin özerkliğinin eğitim ve öğretim sürecine etkisini ele aldığımızda, öğretim sürecini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendiren, farklı yöntem ve tekniklerden faydalanan, bilgi ve tecrübelerini sınıf ortamına yansıtan öğretmenlerin daha etkili olabileceği ifade edilmektedir (Çolak, 2016).

Cai, Reeve ve Robinson (2002) özerklik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğrenenin isteklerini önemsediğini, öğrenenin sormuş olduğu soruları cevaplamayı önemli

gördüğü ve öğrenenin ön planda olduğu sınıf ortamı oluşturduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenin özerk olmasının okula olan etkisini ele aldığımızda ise öğretmenlerin sınıf ve okul ortamında söz hakkı arttığında öğrencilerin olumsuz davranışlarının azalması beklenmektedir. Ayrıca öğretmenin özerk olması, öğretmenlerin kendi aralarında ve okul yöneticileriyle işbirliği içinde hareket etmelerini sağlar (Ingersoll, 2007).

Yan (2010) öğretmen ve öğrenci özerkliğinin birbiriyle etkin bir ilişki içinde olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen dersi etkili hale getirebilmek için farklı etkinliklerle öğrencilerin özerk davranışlarını geliştirmeye yönelik sorular sormaktadır. Böylece öğrenenin bilişsel kapasitesinden yola çıkarak öğrenme faaliyetlerini düzenlemesi amaçlanmaktadır.

Özerkliğin bir başka işlevi ise öğretmenin karar alması, öğretim ve yönetim süreçlerine aktif olarak katılması, öğretmenlerin öğrencileri ve meslektaşlarından daha fazla değer gördükleri yönündedir (Ingersoll, 2007). Öztürk (2012) ise eğitim alanı dışındaki diğer mesleklerde de çalışanların karar alma ve yönetim süreçlerinde yer almasının çalışma ortamının etkililiğini artıracağını belirtmektedir.

Öztürk (2011) yapmış olduğu çalışmasında öğretmen özerkliğinin işlevlerini; eğitim ve öğretimin geliştirilmesi, öğretmenliğin uzmanlık mesleği olması ve öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumları olmak üzere üçe ayırmıştır.

Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi noktasında, öğretmenlerin öğrenenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak eğitim ve öğretim ortamını düzenleyebilmesi, içerik, yöntem ve materyallere karar verebilmesi için belli bir özerkliğinin olması gerekir (Öztürk, 2011).

Öğretmenliğin uzmanlık mesleği olması noktasında Ingersoll (2007) bireyin mesleği ile ilgili faaliyet alanlarında karar verme ve uygulama yetkisinin olmasının mesleğinde uzman olarak kabul edilmesinde önemli olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumları noktasında ise karar alabilen ve bu kararlarını uygulayabilen, yetki ve sorumluluk sahibi olan öğretmenlerin motivasyonlarının ve iş doyumlarının yüksek olduğu ifade edilmektedir (Öztürk, 2011).

Kısacası özerk olan öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarını da dikkate alarak eğitim öğretim sürecini düzenleyebilir, yeni yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etki oluşturabilir.

2.1.4.3. Öğretmen özerkliğini etkileyen faktörler. Çolak (2016) öğretmen özerkliğini etkileyen faktörleri temel olarak üçe ayırmıştır. Bunları; öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, çalışma ortamının yapısı ve eğitim politikaları olarak sıralayabiliriz.

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri özerklik ile ilgili fikirlerini ve eğitim-öğretim sürecindeki davranışlarını etkilediği ifade edilmektedir. Bunun yanında diğer öğretmenlerle iş birliği yaparak, eğitim ve öğretim sürecinde farklı etkinlikler düzenleyebilen öğretmenlerin özerkliklerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Garvin, 2007, akt. Çolak, 2016).

Moomaw (2005) ve Wilches (2007) ise öğretmen özerkliğinin, öğretmenin motivasyonundan etkilenebileceğini belirtmişlerdir. Onlara göre içsel motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin yaratıcılıkları ve sorumluluk duygusu da daha yüksektir.

Öğretmen özerkliği üzerinde etkili olan bir diğer nokta olan *çalışma ortamının yapısı* ile ilgili Wilches (2007) risk alabilen ve risk alması için yeterince imkân tanınan öğretmenlerin daha özerk olduklarını ileri sürmüştür. Bunun dışında mesleki yeterlikleri ve iş doyumu yüksek olan öğretmenlerin daha özerk oldukları ifade edilmektedir. Garvin'e göre (2007) okul yöneticilerinin tutumları, öğretmen özerkliği üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimlerini destekleyen ve onlarla iş birliği içinde olan okul müdürleri olduğunda öğretmenlerin özerkliğinin artacağını belirtmiştir (akt. Çolak, 2016).

Öğretmen özerkliğini etkileyen son faktör ise *merkezi eğitim politikaları*dır. Buna göre öğretim programları otorite tarafından belirlenmekte ve süreç içerisinde öğretmenin görüşlerine yer verilmemektedir. Buna bağlı olarak öğretmenler sadece programı uygulamakla yetinmekte, kendi bilgi ve tecrübelerini kullanabilmesine fırsat sunulmamaktadır. Bu durumun, onların özerkliği üzerinde önemli bir engel olduğu düşünülmektedir (Çolak, 2016).

Benson (2006) öğretmenlerin özerkliğini politikalar ve prosedürler ile kurumsal faktörlerin etkilediğini belirtmektedir. Benson'a göre öğretmen, politikaları ve prosedürleri uygulayan aracı konumundadır. Öğretmenin aracı konumunda olmasında dolayı ise özerkliği geri planda kalmaktadır.

Ramos (2006) ise öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlerin değişiklik korkusu, kontrolü bırakma korkusu, otoritenin varlığı, uygulanmakta olan politikalar ve öğretmenlerin davranış biçimlerinin olduğunu ileri sürmüştür. Öğretmenlerin kişisel ve profesyonel gelişimleri için zaman ayırmamaları ve emek harcamamalarının özerklikleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

2.1.4.4. Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi. Pearson ve Moomaw (2005) öğretmenlerin özerkliğinin gelişmesinde, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili etkinlikleri yerine getirirken yani eğitim ve öğretimle ilgili konularda gerekli yetkinin verilmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Eğitim ve öğretimle ilgili öğretmene verilecek yetkilerin başında derste işleyeceği konuların seçimi ve bu konulara uygun içeriğin, yöntem ve materyallerin uygulanması gelmektedir (Anderson, 1987, akt. Öztürk, 2011). Öztürk'e göre (2011) öğretmenin öğretimle ilgili içeriğin seçiminde yetki sahibi olabilmesi için okul temelli program geliştirme uygulamalarına yer verilmelidir. Bu yaklaşıma göre içeriğin belirlenmesinde öğretmenlerin ortaklaşa katılımları sağlanmalıdır. Böylece öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ramos (2006) öğretmenlerin özerkliğinin geliştirilmesinde öz farkındalık, farkındalık, sorunlar, katılım ve iş birliği, sorumluluk ve rolleri değişmek olmak üzere altı kavramın üzerinde durmuştur. Buna göre;

Öz farkındalık: Öğrenenler ve profesyoneller olarak zayıf ve güçlü yönlerimizi daha iyi anlamamız noktasında öz farkındalık yol göstericidir. Öz değerlendirme ve yansıtma bireyin kendini tanımasına yardımcı olan araçlardır.

Farkındalık: Çevremizde, iş yerimizde, içinde yer aldığımız toplumda, Türkiye' de ve dünyada neler olduğunun farkına vararak öğrencilerin ihtiyaçlarını, hedeflerini, yeteneklerini ve arzularını daha iyi tanımlayabiliriz. Bu sayede öğrencilerin süreç

içinde özerk olmalarına katkı sağlanabilir. Araştırma, gözlem yapmanın yanında eleştirel bakış açısına sahip olmak da farkındalığın geliştirilmesinde önemlidir.

Sorunlar: Bireyin yeterliğinin sınırlarını ortaya koyarak profesyonel olarak gelişmesine destek sağlar. Sorunlar araştırma yapmamıza, yeni fikirlerin ortaya çıkmasına, bilgi ve becerilerimizin gelişmesine imkân tanır.

Katılım ve iş birliği: Özerkliğin gelişmesine katkı sağlayan önemli unsurlardan biri olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden farklı olarak topluluk halinde olmayı, bir arada yeniliklerde bulunmayı ve girişim üstlenmeyi gerektiren bir meslektir. Özerklik, bireycilik ya da kendine yetmek anlamına gelmemektedir. İş birliği, paylaşım, dayanışma ve saygı katılım ve iş birliğinin önemli unsurları olarak düşünülmektedir.

Sorumluluk: Özerkliğin olabilmesi için sorumluluğun gerekli olduğu düşünülmektedir. Sorumluluk bireyin özgürlük ve yetki alanını genişleten bir kavramdır. Aynı zamanda özveri organizasyonunu, zaman yönetimi becerilerini, yatırım, dayanıklılık, azim ve göreve bağlılığı da gerekli kılmaktadır.

Rolleri değişmek: Sınıftaki rollerin eğitenden rehberlik yapana, vericiden gözlemci ve dinleyiciye, değerlendirmede bulunan yargılama yapandan araştırmacıya dönüştürülebilmesidir.

Webb (2002) öğretmenlere verilen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin kalitesinin öğretmenlerin özerkliğinin geliştirilmesinde önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Bunun dışında öğretmenlerin iş birliği içinde hareket etmelerinin, kullanmış oldukları materyallerin çeşitliğinin arttırılmasının da özerkliğin gelişmesinde önemli olduğu düşünülmektedir (Mustafa & Cullingford, 2008).

2.1.5. Öz yeterlik. Öz yeterlik kavramını teorik anlamda ortaya koyan, Albert Bandura'nın geliştirmiş olduğu sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bandura, bu kavrama ilk kez 1977 yılında yayımlamış olduğu "Özyeterlik: Davranışsal Değişimin Birleşik Teorisine Doğru" isimli makalesinde yer vermiştir. 1986 yılında ise öz yeterlik kavramını sosyal öğrenme kuramının içine almıştır (Pajares, 1997). Öz yeterlik ile ilgili ilk çalışmalar ağırlıklı olarak psikoloji, tıp ve spor alanlarında yapılmıştır. Eğitim alanında ise öğretmen ve öğrenenin belli durumlar ile ilgili öz

yeterlik algıları ve bu algılarının davranışları üzerindeki etkisi ele alınmıştır (Bıkmaz, 2006).

Bandura (2001) bireyin davranışları üzerinde önemli rol oynayan öz yeterlik beklentisi ve sonuç beklentisi olmak üzere iki temel beklenti üzerinde durmuştur. Öz yeterlik beklentisi yapılacak olan bir davranışın gerçekleşmesiyle ilgili bireyin becerilerine olan inançlarından oluşurken, sonuç beklentisinde ise bireyin, bir davranışın sonucuna yönelik tahminleri ön plana çıkmaktadır.

Öz yeterlik, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek kişilik özelliklerini, bilgi ve tecrübeleri ile yeteneklerini yani yetkinliklerini detaylı bir şekilde irdelemesidir. Bu yetkinliklerinin belli bir görevi veya faaliyeti yerine getirmede yeterli olduğuna olan inancı bireyin o görev ya da faaliyeti yapmasında etkili olur. Kısacası bireyin yetkinliklerine olan inancı, onun öz yeterlik inancı olarak tanımlanır (Türk, 2008).

Umaz (2010) öz yeterliğin gözlenebilir bir beceri olmadığını ve bireyin var olan yetenekleri ile ne yapabileceğine dair içsel inançları olarak tanımlamıştır. Kısacası bireyin var olan durumla başa çıkabilmesi, yeteneklerini planlı bir şekilde kullanarak yapabileceklerine dair inancıdır. Burada önemli olan bireyin yapabileceklerinin boyutudur.

Bandura (1993) öz yeterlik inancının; bireylerin amaçlarına ulaşmaları için çaba harcamalarını, zorluklar karşısında yılmadan devam etmelerini, karşılaşmış oldukları engellere direnmelerini sağlayan duygu ve düşünceleri üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Yani öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler, karşılaşmış oldukları problemlerle baş edebilen, amacına ulaşmak için mücadele eden ve sonunda başarılı olan kişilerdir. Kurbanoğlu (2004) ise öz yeterlik inancını, bireyin bir işi başarabilmek ve amacına ulaşabilmek için sahip olduğu becerilerine yönelik inancı şeklinde ifade etmiştir.

Bandura (1997) öz yeterlik kavramını, bireyin bir işi yapmaya başlamadan önce yapmış olduğu ön hazırlığın sonucunda, o işi başarmaya yönelik inancı olarak belirtmiştir. Kısacası öz yeterlik inancı, bireyin yapabileceği davranışlara dair inancıdır. Aynı zamanda bireyin hayatı boyunca karşılaşmış olduğu sorunlarla baş edebilmelerine dair inançlarını da etkiler. Kaptan ve Korkmaz (2002) bireyin öz yeterlik inancı yüksek olduğunda, karşılaşmış oldukları zor görevlerin üstesinden

gelme noktasında kendine güvenir ve önüne çıkan engeller karşısında daha fazla mücadele eder.

Karakuş (2003) öz yeterlik kavramını bireyin kendisinden beklenen görev ve sorumluluklarını yerine getirme gücü olarak tanımlamıştır. Çalışan bir bireyin işiyle ilgili yeterliği, gerekli olan bilgiyi, beceriyi ve tutumu kazanmış olmasıyla ilişkilidir. Bazen bir etkinliği yerine getirmek için yeterliğin olması o etkinlik için yeteneğin olduğunu göstermez. Ancak bireyin bir işle ilgili yetersizlik durumu söz konusu olduğunda o işle ilgili yeteneksizliği de ön olana çıkar.

İnsanın hayatı boyunca yapabileceğini düşündüğü bazı hedefleri bulunmaktadır. Öz yeterlik algısı ise bireyin belirlemiş olduğu hedeflerine ulaşabilmesi için harcaması gereken çabanın derecesini ve karşılaşmış olduğu zorluklarla başa çıkabilmesine yardımcı olur. Birey bu zorluklarla başa çıkabilmek için bazı stratejiler geliştirmeye ihtiyaç duyabilir. Öz yeterlik bireyin geliştirmiş olduğu bu stratejilerini, etkili bir şekilde kullanıp kullanamayacakları ve başarı elde edip edemeyeceklerine dair inançlarını oluşturur (Pajares & Schunk, 2001).

Zararsız' a göre (2012) bireyin öz yeterlik inancının oluşumunda güdülerin önemli bir yeri vardır. Bireyin bir davranışı yapabileceğine dair inancı, onun o davranışı yapmaya ne kadar güdülendiği ve ne kadar istekli olduğuyla ilgilidir. İyi güdülenen bir bireyin, o davranışı gerçekleştirme ihtimali yüksektir.

Sosyal öğrenme kuramına göre bireyin belirlenen bir amaca ulaşma umudu, belirlenen amacın birey için önemi ve bireyin yapacak olduğu işe yönelik tepkisi güdülenme üzerinde etkili olan üç temel faktördür. Burada, amaç birey için önemliyse ve bireyin amaca ulaşma umudu varsa öz yeterlik duygusunun gelişmesi beklenmektedir. Birey, deneyimlerine bağlı olarak ya da çevresindeki diğer bireylerin yaşantılarını gözlemleyerek bir davranışın sonucuyla ilgili tahminde bulunabilir (Kiremit, 2006). Yani bireyin davranışları üzerinde genellikle önceki davranışların sonuçlarının etkili olduğu söylenebilir.

2.1.5.1. Sosyal öğrenme kuramı. Bu bölümde öz yeterlik ile ilişkili olmasından dolayı Bandura'nın Sosyal öğrenme kuramı ele alınmıştır. Sosyal Öğrenme Teorisi (Social Learning Theory), Sosyal Bilişsel Teori (Social Cognitive Theory) olarak da

bilinmektedir. Bu kuram davranışçı yaklaşımın deneysel anlamla sert olan kurallarının varlığı ve bazı temel ilkelerin insan davranışlarını açıklamada yetersiz kalmasına bağlı olarak geliştirilen bir kuramdır. Bu kurama göre bilişsel öğrenme kuramı ön plana çıkmakta ve bireyin nasıl öğrendiği üzerinde durulmaktadır (Bandura, 2001).

Sosyal öğrenme kuramı, hem davranışçı hem de bilişsel yaklaşımın özelliklerini barındırmanın yanı sıra kişisel faktörleri de içine alarak bu yaklaşımlara yeni boyutlar eklemiştir. Buna göre insan davranışları üzerinde içsel ve dışsal uyarıcılar etkilidir. Sosyal öğrenme kuramı, insan davranışları üzerinde bireyin içinde bulunduğu çevre ve bilişsel becerilerinin yanında bireyin öz yeterlik inançlarının da etkili olduğunu ileri sürerek davranışçı ve bilişsel yaklaşımdan farklılaşmıştır. Kısacası insan davranışları üzerinde çevresel uyaranlar ve bilişsel özelliklerin yanında kişisel özellikler de etkili olmaktadır (Kiremit, 2006). Bandura (1986) Sosyal Öğrenme Kuramını karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme, ön düzenleme kapasitesi ve öz yargılama kapasitesi olmak üzere altı temel ilkeye dayandırmıştır.

Bandura, insan davranışlarının diğer insanları gözlemleyerek davranışları taklit etmeye bağlı olduğu kadar bireyin çevresinde yaşanan olayları, bilişsel anlamda işlemesiyle de öğrenmenin meydana geldiğini ifade etmektedir (Kan, 2011). Burada ön plana çıkan gözlem yoluyla öğrenmede bireyin çevresindeki bireylerin davranışlarını taklit etmesiyle birlikte bilişsel olarak da bu olayların farkına varmasıdır (Senemoğlu, 2015).

Sosyal öğrenme kuramına göre, birey yaşamış olduğu çevre içinde meydana gelen uyarıcılara tepkide bulunurken çevresinden gözlem yaparak ve tecrübeleriyle öğrenmiş olduklarına göre tepkide bulunmaktadır (Bandura, 2001). Bu kuram bireyin başarısında davranışlarının, kişisel ve çevresel faktörlerin önemli olduğu kadar öz yeterlik kavramına da dikkat çekmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre bireyin becerileri, tecrübeleri ve gözlemleri yoluyla öğrenmiş olduklarını davranışa dönüştürmeleri sürecinde kendilerine duydukları güven ve yeterlik önemlidir. Buna bağlı olarak da bireyin öz yeterlik inancı ön plana çıkmaktadır (İpek, 2015). Öz yeterlik inancı Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın temel kavramları arasında yer almaktadır.

2.1.5.2. Öz yeterlik inancının kaynakları. Öz yeterlik inancına yönelik; doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlar olmak üzere dört temel kaynağı bulunmaktadır (Bandura, 1977).

Doğrudan deneyimler: Bireyin yapmış olduğu başarılı veya başarısız etkinliklerine bağlı olarak kazanmış olduğu bilgilerdir. Bandura (1977) öz yeterlik inancını etkileyen kaynaklar içerisinde, bireyin kendi başarılarına dayandığı için diğerlerinden daha etkili olduğunu belirtmiştir. Bireyin öz yeterlik inancının gelişmesinde, doğrudan yaşantıların etkili olduğunu ifade etmektedir. Birey bir işi başarmanın sonucunda, yapacak olduğu diğer işlerinde de başarı elde edeceğine inanmaktadır. Ancak bir etkinliğin başarısızlıkla sonuçlanması durumunda ise öz yeterlik inancı olumsuz etkilenmekte ve daha sonraki işlerinde de başarısız olabileceğine dair bir ön yargı oluşabilmektedir (Doğan, 2013; Zararsız, 2012).

Dolaylı yaşantılar: Birey doğrudan, kendi yaşantılarına bağlı olarak edinmiş olduğu bilgilerin dışında, etrafındaki kişi ve olayları gözlemleyerek de bilgi edinir. Çevresinde yaşanan sonuçlar bireyin öz yeterlik inancına yönelik olumlu veya olumsuz etki oluşturmaktadır (Erdoğan, 2013). Kurbanoğlu (2004) bireyin öz yeterlik inancının oluşmasında sadece kendi davranışlarının sonucunda meydana gelenler etkili değildir, aynı zamanda etrafında bulunan bireylerin tecrübelerinden esinlenerek, onları gözlemleyerek de dolaylı olarak öz yeterlik inancının gelişimine katkıda bulunur.

Bandura'ya göre (1994) bireyin, kendisine benzeyen bireylerin bir işte başarılı olduğuna şahit olduğu zaman kendisinin de başarılı olacağına dair inancı güçlenir. Ancak çevresindeki bireyin bir işi başarmada yetersiz olduğuna şahit olduğu zaman, bireyin öz yeterlik inancı olumsuz etkilenir. Fakat birey gözlemlediği kişiyle kendisi arasında ciddi bir fark olduğunu düşünürse bu durumda bireyin öz yeterlik inancı, gözlemlemiş olduğu kişinin eylemlerinden ve bu eylemlerin sonuçlarından etkilenmesi daha az olur. Yılmaz'a göre (2010) birey gözlemlemiş olduğu kişiyle kendisinin benzer yönlerinin olduğuna inanıyorsa, model almış olduğu kişinin başarı ya da başarısızlık durumu etkili olacaktır ve birey aynı durumda ne yapması gerektiğine dair fikir edinmiş olacaktır. Fakat birey model aldığı kişiyle arasında benzerlik olduğunu düşünmüyorsa, bu durum bireyin öz yeterlik inancı üzerinde önemli bir etki oluşturmayacaktır.

Sözel ikna: Bireyi herhangi bir davranışı başarabileceğine yönelik destekleyerek, onu o davranışı yapmaya cesaretlendirmek bireyin öz yeterlik inancı üzerinde etkilidir. Bir problemin üstesinden gelebilecek düzeyde olan birey, çevresindeki bireylerinde desteğiyle o problemle karşı karşıya kaldığında herhangi bir tereddüde kapılmadan daha fazla çaba harcar. Fakat bireye, çevresindeki bireyler tarafından gerçeği yansıtmayan teşvikte bulunulursa, bu durum bireyin başarısız olmasına bağlı olarak hayal kırıklığına ve öz yeterlik inancının olumsuz etkilenmesine yol açacaktır (Kurbanoğlu, 2004; Türk, 2008; Zararsız, 2012). Yıldırım (2011) ise bireyin ikna olmasında, onu destekleyen kişinin güvenilirliğinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

Fizyolojik ve duygusal durumlar: Bireyin yaşamış olduğu stres, kaygı ve heyecan gibi duygu durumları, öz yeterlik inancı üzerinde etkili olmaktadır. Kısacası bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumunun, öz yeterlik inancı üzerinde olumlu veya olumsuz etki oluşturacağı ileri sürülmüştür (Erdoğan, 2013).

2.1.5.3. Öz yeterlik inancının boyutları. Öz yeterlik inancı büyüklük, güç ve genelleme olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Büyüklük, bireyin yapabileceğini düşündüğü bir işin zorluk seviyesiyle ilgilidir. Güç bireyin yapabileceğini düşündüğü bir işin zorluk seviyesiyle ilgili inancının güçlü ve zayıf yönleriyle ilgilidir. Son olarak genelleme boyutun da ise tecrübelerin bazısı bir görevi yerine getirirken olgunluk düşüncesi oluşturabilir. Bireyin öz yeterlik inancının genellenebilirliği yapılan etkinliklerin benzerliğiyle birlikte, eylemi gerçekleştirecek olan kişinin karakterine de bağlıdır (Umaz, 2010).

Bir davranışı gerçekleştirirken, o davranışın zorluğu, bireyin deneyimleri ve bireyin beklentileri öz yeterlik inancı üzerinde etkili olmaktadır. Bireyin geçmişteki tecrübeleri, elde ettiği başarıları, ikna kabiliyeti, çevresindeki bireylerin başarılarını gözlemlemesi gibi durumlar da davranışın gerçekleşmesi üzerinde etkilidir (Varol, 2007).

Arslanerer'e göre (2001) performansın tamamlanması, başkalarının yaşantılarından faydalanma, sözel olarak ikna etme, duygusal uyarılma ve durumsal koşullar olmak üzere bireyin öz yeterlik beklentileri beş temel kaynağa dayandırılmıştır.

Performansın tamamlanması: Bireyin sürekli başarılı olması öz yeterlik inancını olumlu yönde etkilerken, başarısızlık durumunun sürekli tekrarlaması durumunda ise öz yeterlik inancı olumsuz yönde etkilenir.

Başkalarının yaşantılarından yararlanma: Birey çevresindeki insanları gözlemleyerek, onların davranışlarının sonuçlarından etkilenerek öz yeterlik inancını şekillendirebilir.

Sözel olarak ikna etme: Bireyi bir davranışı yapmaya teşvik etmek için sözel olarak ikna etme yolları öz yeterlik üzerinde etkili olmaktadır.

Duygusal uyarılma: Birey stresli ve üzüntülüyken, duygusal durumu veya fizyolojik özellikleri onun öz yeterlik düzeyi üzerinde son derece etkilidir. Bireyin gereğinden fazla uyarılması performans düzeyini olumsuz yönde etkilerken öz yeterlik düzeyini de etkilemektedir.

Durumsal koşullar: Bireyin bir topluluğun karşısında konuşması gibi kaygı düzeyini arttıran durum ve ortamlarda, bireyin öz yeterlik düzeyi de daha fazla etkilenecektir.

Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt (2017) öğretmen öz yeterlik inancının akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel öz yeterlik olmak üzere dört boyutu üzerinde durmuşlardır.

Akademik öz yeterlik: Öğretmenlerin alan bilgisine yönelik öz yeterlik inançlarından oluşur. Buna göre, öğretmenlerin branşlarıyla ilgili bilgilerini arttırmaya, gelişmeleri takip etmeye, hizmet içi eğitimler vermeye ve projeler üretmeye yönelik yapmış oldukları faaliyetler yer almaktadır. Kısacası akademik öz yeterlik, öğretmenlerin branşları ile ilgili bilgi birikimlerine yönelik duymuş oldukları güvenleri ve bu yönde kendilerini geliştirmeye yönelik inançları olarak tanımlanmaktadır.

Mesleki öz yeterlik: Bu boyut, öğretmenin meslek bilgisine yönelik öz yeterliği olarak belirtilmektedir. Öğretmenin, sınıf ortamını öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak ayarlayabilmesi, zamanı verimli kullanabilmesi, etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmesi, öğrencileri motive edebilmesi bu boyut altında değerlendirilebilir.

Sosyal öz yeterlik: Öğretmenin öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve velilerle olumlu sosyal ilişkiler geliştirebilmesine ve kendini ifade edebilmesine yönelik yeterliklerini kapsamaktadır.

Entelektüel öz yeterlik: Öğretmenin bilgiyi ve olayları anlamlandırabilmesi, değerlendirebilmesi ve yorumlayabilmesi gibi bilişsel becerilerine yönelik var olan öz yeterliklerinden oluşmaktadır. Örneğin öğretmenlerin eğitim sistemini değerlendirirken eğitim felsefesinden yararlanması, eğitim alanında meydana gelen güncel olayları değerlendirebilmesi, olayları bilimsel bir bakış açısıyla yorumlayabilmesi bu boyut altında ele alınabilir.

2.1.5.4. Öz yeterlik inancını etkileyen faktörler. Bandura (1994) insanların öz yeterlik gelişimini etkileyen faktörleri; aile, arkadaş çevresi, okul, öz yeterlik gereksinimi, kişilik algısı, deneyimler ve geçmiş yaşantılar olarak sıralamıştır.

Kişilik algısı: Doğumu ile birlikte çevresine bağımlı olan insan, temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çevresini kontrol etmek ister. Çevresini kontrol etme noktasında başarılı olan bireyler, yaşamlarının daha sonraki dönemlerinde ise kişilik algılarını oluşturmada başarılı olurlar.

Aile: İnsan fiziksel ihtiyaçlarıyla birlikte sosyal, kültürel ve dil ile ilgili ihtiyaçlarını da ilk olarak aile de karşılar. Birey ilk olarak aile içinde yapabileceklerinin fark eder. Bu durum onun öz yeterliğinin gelişmesi üzerinde de etkilidir.

Arkadaş çevresi: Bireyin üyesi olduğu arkadaş grubu öz yeterlik düzeyinin gelişmesinde ailesi kadar etkilidir. Birey içinde bulunduğu arkadaş grubuyla hem sosyalleşir hem de tecrübe edinir. Birey bu grup içerisinde kendini ön plana çıkarmak ister, arkadaşları tarafından taktir edilmesi ise onun öz yeterlik düzeyinin gelişmesinde etkilidir (Bandura, 1994).

Okul etkisi: Bireyin sosyalleşme sürecinde okul önemli bir yer tutmaktadır. Bunun yanında okul sosyal, bilişsel ve kültürel anlamda gelişimin sağlandığı yerdir. Bireyin başarı ya da başarısızlık durumu, çevresindekilerle olan ilişkisi ve öğretmenin birey hakkındaki görüşleri bireyin öz yeterlik inancını doğrudan etkilemektedir (Çınar, 2010).

Deneyimler: Birey, yaşamı boyunca çeşitli problemlerle karşı karşıya kalır. Karşılaşmış olduğu bu problemlerle baş ederken kazanmış olduğu deneyimleri ise onun öz yeterlik düzeyinin gelişmesine katkı sağlar.

Öz yeterlik gereksinimi: Ergenlikten sonraki dönemde geliştirilmiş olan öz yeterlik algısı bireyin sonraki yaşantısı üzerinde etkili olmaktadır. Buna göre bireyin yetişkinlik dönemine kadar gelişmeyen öz yeterlik algısı, ilerleyen dönemlerde onun stresli bir hal almasına sebep olur. Buna göre, bireyin yetişkinlik dönemine kadar olan süreçte kazanmış olduğu öz yeterliği güçlü ise yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerini de olumlu etkiler.

Geçmiş yaşantılar: Bireyin yaşı ilerledikçe fiziksel etkinlikleri ve yetenekleri azalmaya başlar. Azalan bu etkinliklerinin ve yeteneklerinin yerini doldurabileceği yeni becerileri ise güçlü bir öz yeterlik inancıyla yapabilir. Yani bireyin öz yeterlik inancı ne kadar fazlaysa o kadar rahat yerini doldurabilir (Bandura, 1994).

Kiremit (2006) ise öz yeterlik inancı üzerinde etkili olan etmenleri şu şekilde sıralamıştır. Bireyin bir iş ile ilgili deneyimleri, o işi yaptığında almış olduğu dönütler, yaşamış olduğu kültür ve mesleği etkili olmaktadır.

2.1.5.5. Öz yeterlik inancının birey üzerindeki etkisi. Bandura'ya göre (1994) öz yeterlik inancının birey üzerinde bilişsel, duyuşsal, güdülenme ve seçim süreçleri olmak üzere dört temel etkisi bulunmaktadır.

Bilişsel süreçler: Bireyin amaçları üzerinde öz yeterlik inancının önemli yer tuttuğu ileri sürülmüştür. Öz yeterlik inancının yüksek olduğu bireyler, hedeflerine ulaşabileceklerini düşündükleri için kendilerine daha büyük hedefler koyarlar. Kısacası öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler amaçlarını belirleme ve gerçekleştirme noktasında güçlük yaşamazken, öz yeterlik inancı düşük olan bireyler amaçlarını belirlemede zorluk yaşarlar ve çoğu zaman amaçlarına ulaşamazlar (Bandura, 1994).

Duyuşsal süreçler: Bireyin karşılaşmış olduğu problem durumuyla baş edebilmesine yönelik inancı, güdülenme düzeyi, kaygı ve stres gibi durumlarla nasıl baş edeceğine yönelik düşüncesini etkilemektedir. Öz yeterlik inancının yüksek olduğu bireyler bir problemle karşılaştığında çok fazla kaygı ve stres durumu yaşamazken, öz yeterlik inancının düşük olduğu bireylerde ise kaygı ve stres durumu daha fazladır (Çubukçu ve Girmen, 2007).

Güdülenme süreçleri: Öz yeterlik düzeyinin, bilişsel süreçler içerisinde yer alan bireyin güdülenme düzeyi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Buna bağlı olarak öz yeterlik inancı, bireyin geleceği ile ilgili planları üzerinde etkili olmaktadır.

Seçim süreçleri: Birey var olan yeteneğinin üzerinde olduğuna inandığı, başaramayacağını düşündüğü durumlardan uzaklaşmak isterken, üstesinden gelebileceğine inandığı durumlarda ise daha kararlı davranmaktadır. Bireyin öz yeterlik inancı güçlü olduğunda, çabasını ve başarısını da güçlendirmesine katkı sağlamaktadır. Tersi durumda ise birey başarısızlığını yeteneklerinin sınırlı olmasına bağlamaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2007). Bandura'ya göre (1994) birey var olan kapasitesinin üzerinde olduğuna inandığı bir sorumluluğu üzerine almaktan kaçınırken, yapabileceğini düşündüğü sorumlulukları ise almaya isteklidir. Buna göre bireyin yapmış olduğu eylemlerinde kendini yeterli hissetme düşüncesi ön plandadır. Bireyin üstlenmiş olduğu sorumlulukları onun birçok alanda gelişmesini sağlar.

Duran (2017, s. 12) ise öz yeterlik inancının birey üzerinde "gösterilen çaba düzeyinde, gösterilen sebat düzeyinde, etkinliklerin seçiminde, gösterilen performans düzeyinde, duyulan endişe düzeyinde, görevin seçiminde, görevin kalitesinde ve bulunan çözüm yollarında" etkisi olduğunu belirtmiştir.

Bireyin hayatı boyunca önemli bir yer tutan öz yeterlik inancı, öğretmenler içinde önemli bir kavramdır. Öğretmen hem eğitim-öğretim sürecini şekillendirmekte hem de öğrencilerin birçok alanda gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran en önemli fark, bu mesleğin bireyin kişisel özelliklerini kazanmasına önemli katkılarının olması ve bireyleri en iyi şekilde hayata hazırlamasıdır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının eğitim-öğretim sürecinin şekillenmesinde önemli etkisinin olduğu düşünülmektedir (Kiremit, 2006).

2.1.5.6. Öğretmen öz yeterliği. Toplumda ve dünyada yaşanan değişimlere bağlı olarak bireyin yerine getirmesi gereken becerilerinde, görev ve sorumluluklarında da değişiklikler yaşanmaktadır. Yaşanan bu değişikliklere uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesinde ise en büyük görev öğretmenlerindir. Bundan dolayı son zamanlarda öğretmenlerin yeterliği üzerinde durulmaktadır (Çiftçi, 2016).

Günümüzde yapılandırmacı yaklaşım anlayışına bağlı olarak öğretmenlerden sadece ders anlatmaları istenmemekte aynı zamanda bireyin sorgulayarak öğrenmesine,

yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması istenmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin öz yeterlik inancı ön plana çıkmaktadır (Kasap, 2012).

Özata'ya göre (2007) öğretmenlerin bir görevi yerine getirirken davranış ve tutumlarını gerçekleştirmelerine yönelik inancını öğretmen öz yeterliği olarak tanımlamıştır. Öz yeterliği yüksek olan öğretmen karşısındakinin öğrenmesi için daha isteklidir ve daha fazla çaba harcar (Duran, 2017).

Friedman ve Kass'a göre (2002) sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci karşılıklı bir etkileşim halindedir ve öğretmen bu etkileşim içinde önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda öğretmenin sınıf ve okulla etkileşim halinde olduğu düşünüldüğünde bu etkileşim öğretmenin öz yeterlik inancı üzerinde etkili olacaktır. Okul içerisinde meslektaşları ve yönetim etkiliyken sınıfta öğrenciler etkili olmaktadır.

Bandura (1997) öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, bir konu hakkındaki bilgisi ve o konuyu öğretmeye yönelik yeterliğinden daha fazlası olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleklerinin gerekliliklerini yerine getirmelerinde almış oldukları eğitimin dışında kendilerine inanmaları da önemlidir.

Bandura (1977) öğretmenlerin öz yeterlik inancını, bir durumla ilgili yeteri kadar güdülenmemiş öğrencileri bulunan bir öğretmenin, öğrencilerinin öğrenme süreci sonunda beklenen sonuca ulaşabileceğine olan inancı olarak ifade etmektedir.

Friedman ve Kass (2002) öğretmenlerin öz yeterlik inancını, öğretmenlerin inançlarının öğrencilerin davranışları ve başarıları ile zor ya da geç öğrenen öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi şeklinde tanımlamıştır.

Duran'a göre (2017) öğretmenin öz yeterlik inancını, sınıfından ve çevreden almış olduğu dönütler etkilemektedir. Olumlu dönüt alan öğretmenin öz yeterlik inancının artması beklenirken olumsuz dönüt alan öğretmenin ise öz yeterlik inancının düşeceği düşünülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin geçmişte yaşamış olduğu deneyimleri ve almış oldukları eğitiminde öz yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen öz yeterliği kavramını, bir öğrencinin amaca ulaşması konusunda öğretmenin kendi yeteneğine olan inancı şeklinde tanımlamışlardır.

Öğrenenin öz yeterlik inancının, öğretmenin öz yeterlik inancından etkileneceği düşünülmektedir. Çünkü birey hayatının önemli bir bölümünü okulda geçirmekte ve bu süreçte öğretmeninden etkilenmektedir. Öz yeterlik inancının yüksek olduğu öğretmenler öğrencilerinin öğrenmesine yardımcı olmak amacıyla onları güdülerken, öz yeterlik inancının düşük olduğu öğretmenler ise öğrencilerinin güdülenmesine yeteri kadar fayda sağlayamaz. Öz yeterlik inancının yüksek olduğu öğrenciler kendilerine daha fazla güven duymakta, kendi duygu ve düşüncelerini kolaylıkla ifade edebilmekte ve karşılaşmış olduğu sorunların üstesinden gelme noktasında daha az zorlanmaktadır. Fakat öz yeterlik inancı zayıf olan öğrenciler kendine yeteri kadar güven duymamakta ve çoğu zaman sorumluluk almaktan kaçınmaktadır (Kiremit, 2006).

Kiremit (2006) öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: Eğitim-öğretim konusunda fazla çaba harcarlar, önemli konularda hızlı karar verirler, öğretmeye daha fazla istek duyarlar, yeni fikirlere açıktırlar ve yeni yöntemleri kullanmaya daha isteklidirler, diğer öğretmenlerden daha az stres yaşarlar, öğrencinin hata yaptığı durumlarda onu çok fazla eleştirmezler.

Öğretmenin öz yeterlik inancı, öğretmenlik mesleğinin gerektirmiş olduğu görev ve sorumluluklarını yerine getirme noktasında olması gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların üzerinde durmaktadır (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009).

Yaman, Koray ve Altunçekiç'e göre (2004) eğitim alanında öz yeterlik inancı genel olarak öğretmenin, öğrenenin başarısında ve davranışlarında olumlu yönde değişiklik yapmaya yönelik kendine olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında öz yeterlik inancının sınıfın organizasyonundan, eğitimde uygulanan stratejilere, soru sorma tekniklerinden, öğrenciye verilen dönütlere kadar birçok etkisi bulunmaktadır.

Şahin (2010) öğretmen öz yeterliğini, eğitim ve öğretim sürecini etkili bir şekilde geçiren ve öğrencilerin olumlu davranış değişikliği oluşturmaları konusunda gerekli olan yeterliklerine olan inancı şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin yeterli alan bilgisine sahip olması tek başına yeterli değildir, eğitim ve öğretim sürecinde daha başarılı olabilmeleri için öz yeterlik inançlarının da gelişmiş olması gerekir. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy'a göre (1998) öz yeterlik inancının yüksek olduğu öğretmenler öz yeterlik inancı düşük olanlara göre yeni düşüncelere daha açıktırlar ve zor öğrencilerle daha kolay iletişim kurabilirler.

Öğretmenin yeterliği, öğrencinin başarısı kadar okula yönelik tutumunu da etkilemektedir. Öğretmen öğrencilerin ilgi alanlarına yönelmeli ve okulda öğrendiklerinin önemli olduğu üzerinde durmalıdır. Yeterliği yüksek olan öğretmenlere sahip öğrenciler, öğretmenleri hakkında olumlu görüşler bildirmişlerdir (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990, akt. Derman, 2007). Buradan yola çıkarak öğretmenlerin yeterliğinin öğrencilerin başarılarını, tutumlarını ve görüşlerini etkilediği söylenebilir.

2.1.5.7. Öğretmen öz yeterliğinin öğrenci üzerinde etkisi. Öz yeterlik inancı öğretmenin kullanmış olduğu yöntemlerle, sınıf içindeki davranışlarıyla, farklı fikirlere açık olması ve öğretme noktasında olumlu tutumlara sahip olmasıyla doğrudan ilişkilidir (Korkut, 2009).

Kiremit (2006) öz yeterlik inancının yüksek olduğu öğretmenlerin öğretim konusunda farklı yöntem ve teknikleri kullanabildikleri, kullanmış oldukları yöntemleri geliştirmeye yönelik araştırmalarda bulundukları, öğrencilerin ön planda olduğu bir sınıf ortamı oluşturmaya önem verdiklerini ifade etmektedir. Öz yeterlik inancının düşük olduğu öğretmenler ise kendilerinin merkezde olduğu geleneksel eğitim anlayışını devam ettirdikleri ve derslerinde ders kitaplarının ön planda olduğunu belirtmiştir.

Brouwers ve Tomic'e göre (2000) öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ve öğrencilerin öğrenme becerileri arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Öz yeterlik inancının yüksek olduğu öğretmenler, öğrencileri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu gibi öğrencilerin performansları da öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etki oluşturabilir. Öğrencilerden olumlu yönde dönüt alan öğretmenlerin öz yeterlik inancı artarken, başarısı düşük olan ve uyum problemi yaşayan öğrenci davranışları öğretmenin öz yeterlik inancı üzerinde olumsuz etki oluşturabilmektedir (akt. Özerkan, 2007). Fakat derse adapte olmakta sorun yaşayan, arkadaşlarına göre geride olan ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerinde başarılı olmaları yönünde inancının olması o öğretmenin öz yeterlik inancının yüksek olduğunu göstermektedir. Öz yeterlik inancının yüksek olduğu öğretmenler; öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirmekle birlikte, zaman içinde karşılaşmış

oldukları problemleri çözebileceklerine dair kendilerine olan inançlarının da gelişmesini sağlar (Özerkan, 2007).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları öğrencilerin başarı düzeyleri, akademik benlik algıları, motivasyonu gibi öğrenen ürünleri ile ilişkili olduğu kadar dersin planlanmasından eğitim programın yürütülmesine, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminden, öğrenme ortamının düzenlenmesine, derste kullanılacak materyallerin hazırlanmasından kullanılmasına, dönüt verme, öğretmen ve öğrenci arasında iletişimin sağlanmasına kadar birçok noktada önemli bir yere sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki gelişimleri, yeni fikirleri kabul etme durumları ve mesleklerine yönelik tutumları arasında ilişki olduğu ifade edilmektedir (Toy, 2015, s.20).

2.1.6. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum. Öğretmenlerin mesleki olarak davranışları üzerinde etkili olan en önemli noktalardan bir tanesi mesleklerine yönelik tutumlarıdır (Çeliköz ve Çetin, 2004). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, onların başarıları ve performansları üzerinde etkili olmaktadır. Mesleğine yönelik pozitif tutuma sahip öğretmenler, meslekleriyle ilgili fazla rahatsızlık hissetmedikleri gibi rahatlıkla kendi ürünlerini ortaya koyabilir ve kendilerini kontrol edebilirler (Özcan, 2017), öğrencilerine yönelik davranışları olumludur, araştırmacı ve yaratıcı yönleri ön plandadır, yeniliklere uyum sağlarlar ve yenilikleri sınıf ortamına aktarırlar, görev ve sorumluluklarının farkındadırlar, zamanlarını daha etkili kullanırlar ve öğrencilerin daha kolay motive olmasını sağlarlar (Çeliköz ve Çetin, 2004). Fakat mesleki tutumları olumsuz olan öğretmenler, öğrencileri üzerinde olumsuz etki bırakırlar (Çetinkaya, 2009). Kısacası öğrencinin öğrenme ortamının geliştirilmesinde, motivasyonunun ve başarısının arttırılmasında öğretmenlerin tutum ve inançları önemli yer tutmaktadır (OECD, 2009).

Aslim'e göre (2013) öğretmenler sergilemiş oldukları bazı davranışları ile öğrencileri etkilemektedir. Bu davranışları arasından bilgiyi aktarma noktasını ele aldığımızda öğretmenin aktardığı bilgiden çok konuya yaklaşımı önemli görülmektedir. Yani öğretmenin anlatmış olduğu konuya yaklaşımı, tutumu, duygusal olarak vermiş olduğu tepkiler ve alışkanlıkları öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Kısacası öğrencilerin

başarıları üzerinde etkili olan ilgi ve tutumları, öğretmenlerin tutumlarından etkilenmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları üzerinde yetersiz kaynak ayrılması, velilerin ve halkın yeterli desteği vermemesi, maaşlarının yetersiz olması (Bradley, 1995, akt. Tufan, 2016), deneyimleri (Marchant, 1992, akt. Tufan, 2016), cinsiyetleri (Dodeen, Ibrahim ve Emad, 2003, akt. Tufan, 2016) etkili olmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içindeki tutumları; demokratik, otoriter ve ilgisiz öğretmen tutumları olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır (Çelik, 2011).

Demokratik öğretmen tutumları: Demokratik öğretmen, öğrencileri arasında ayrım gözetmeksizin hepsine eşit davranan, onların bireysel farklılıklarını göz ardı etmeyen, zamanını etkili kullanan, öğrencileri değerlendirirken objektif davranan, tehdit ve şiddete başvurmayan kişidir (Asan, 2002). Okulun ve eğitim programlarının temel görevleri arasında bireye demokratik yaşam kültürü ve değerleri kazandırmak bulunmaktadır (Blair, 2003). Demokratik tutum sahibi öğretmenler, vatanına ve milletine değer veren, farklı görüşlere saygılı olan, öğrencilerinin fikirlerini önemseyen ve onların fikirlerini rahatça ifade edebilmelerine imkan tanıyan kişilerdir (Ocak, 2008).

Tezcan (1991) demokratik tutuma sahip olan öğretmenlerin özelliklerini ve öğrenciler üzerindeki etkisini; öğrencinin duygu ve düşüncelerine saygı duyar ve onlara güvenir, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar, ölçme ve değerlendirme sürecinde objektif davranır, grup olarak çalışmayı ön plana alır şeklinde ifade etmektedir.

Otoriter öğretmen tutumları: Otoriter tutuma sahip olan öğretmenler, öğrencilere sürekli emir ve talimat vererek, uzun konuşmalar yaparak, sürekli eleştiriler de bulunarak ve ceza vererek kontrol sağlamaya çalışırlar (Güçlü, 2000).

Tezcan (1991) otoriter tutuma sahip olan öğretmenlerin özelliklerini ve öğrenciler üzerindeki etkisini şu şekilde belirtmiştir: öğrencilerin fikirlerini arka planda tutar, sınıftaki öğrenciler kendilerinin baskı altında olduklarını hissederler, eleştirel düşünme becerileri geri planda tutulur, ölçme ve değerlendirme sürecinde objektif davranmaz, sınıftaki tek hakim kişidir, öğrencilerin derse katılımına müsaade etmez, sınıfta ceza ve baskı ortamı bulunmaktadır.

İlgisiz öğretmen tutumları: İlgisiz öğretmenler, öğrencilerinin fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarına karşı umursamaz davranırlar. Öğrencileriyle ilgilenmedikleri gibi rehberlik de etmezler (Saltalı, Arslan ve Budak, 2012).

Tezcan (1991) ilgisiz tutuma sahip olan öğretmenlerin özelliklerini ve öğrenciler üzerindeki etkisini şu şekilde belirtmiştir: dersi planlamaya önem vermezler, ölçme ve değerlendirme noktasında tutarsız davranışlarda bulunurlar, öğrencilerin ilişkilerinde de tutarsız ve kararsızlıklar görülür, öğrencilerine herhangi bir rehberlikte bulunmazlar ve onlara karşı ilgisizdirler, çoğu zaman kararsızdırlar ve sınıfta pasif konumdadırlar.

2.2. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde öğretmen özerkliğini, öz yeterliğini ve öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını birçok açıdan ele alan, çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir.

Hollensteiner (1988) çalışmasında öğretmen tutumlarını cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, hizmet süresi gibi çeşitli bağımsız değişkenler açısından ele almıştır. Çalışma sonucunda öğretim becerileri konusunda deneyim süresi 5-9 yıl arasında olan öğretmenlerin 20-24 yıl olan öğretmenlere göre daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Aynı zamanda öğretim becerisi, sınıf iklimi ve veliler ile olan ilişkiler konusunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre ve bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleğe yönelik tutum puanlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenci sayısının fazla olduğu yerlerde çalışan öğretmenlerin öğrenci sayısının az olduğu yerlerde çalışan öğretmenlere göre öğretim becerilerine yönelik olumlu tutumlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Friedman (1999) yapmış olduğu çalışma sonucunda öğretmenlerin çalışma özerkliği ölçeğini geliştirmiştir. İsrail'den katılan 650 öğretmenle yapılan çalışma sonucunda ölçeğin 31 maddeden ve öğretmenlerin gelişimi, öğretim ve değerlendirme, okulun işleyişi ve öğretim programı geliştirme olmak üzere 4 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir.

Webb (2002) Washington'da bir devlet okulunda öğretmenlerin merkezi uygulamalara rağmen özerklik davranışlarını gösterip göstermediklerini araştırmıştır. Araştırma verileri 5 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin, zorunlu olan program

uygulamalarını ve değerlendirmelerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değiştirdikleri ve özerklik davranışları gösterdikleri ortaya konmuştur.

Pearson ve Moomaw (2005) çalışmalarında öğretmen özerkliğinin iş doyumu, stres, profesyonellik ve güçlendirme ile olan ilişkisini ele almışlardır. Veriler öğretmen özerkliği ölçeği ile Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan 171 ortaokul ve lise öğretmeninden toplanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin özerklik düzeyi ile okul türü değişkeni arasında anlamlı fark bulunmazken özerklikle iş doyumu arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretim programının özerkliği artarken öğretmenlerin yaşamış olduğu stresin azaldığı, genel öğretim özerkliğinin arttığında ise güçlendirme ve profesyonelliğinde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006), 75 İtalyan ortaokulundan 2184 öğretmen ile gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında öğretmenlerin öz yeterlik inançları, mesleki doyumları ve öğrenenlerin akademik başarılarına yönelik ilişkilerini ele almışlardır. Araştırma bulgularına göre öğrenenlerin önceden var olan başarıları kontrol edildiği taktirde, öğretmenlerin öz yeterliklerinin iş doyumları ve öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ramos (2006) yapmış olduğu çalışmasında öğretmen özerkliğinin kapsamı, sınırlılıkları, neden önemli olduğu ve dil öğrenenler ve bireylerin yaşam boyu öğrenmesinde özerk davranışların nasıl geliştirileceğini konuları ele almıştır.

Wilches (2007) çalışmasında öğretmen özerkliği kavramını kuramsal olarak ele almıştır. Öğretmenlerin performansını etkileyen faktörler üzerinde durulurken aynı zamanda öğretmen özerkliği, profesyonellik ve motivasyon kavramları arasındaki farklarda incelenmiştir.

Çimen (2007) "İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyeleri ile Öz Yeterlik Algıları" isimli çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin tükenmişlik yaşantıları, yeterlikleri ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin önüne geçilmesinde eğitim yönetimine yeni katkılar sunmayı amaçlamıştır. Çalışmanın evreni, 2006-2007 eğitim öğretim yılında Kocaeli İline bağlı Gebze İlçesinde bulunan 96 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerden oluşurken; örneklemini ise 30 ilköğretim okulunda görev yapan 390 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucuna göre sınıf yönetimi,

eğitimsel stratejiler ve öğrenci katılımı olmak üzere üç boyuttan oluşan öğretmen öz yeterlik inanç ölçeği ile kişisel başarı boyutu arasında pozitif yönde; duyarsızlaşma ve öğrenci katılımı boyutu arasında negatif yönde ilişki olduğu ortaya konmuştur. Demografik değişkenler açısından ele alındığında ise öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerine göre anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Diğer boyutlardan farklı olarak öğrenci katılım boyutuyla branş değişkeni arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur.

E. Skaalvik ve Skaalvik (2007), ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki 244 öğretmeninin katılımıyla yapmış oldukları çalışmalarında "Norveç Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" isimli bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Geliştirmiş oldukları bu ölçek "öğretim", "eğitimi öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlama", "öğrencileri güdüleme", "disiplini sağlama", "meslektaş ve velilerle işbirliği", "değişim ve sorunlarla başa çıkma" olmak üzere altı alt boyuttan meydana gelmektedir. Ayrıca öğretmen öz-yeterliğinin kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen tükenmişliği ile yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Gençtürk (2008) tez çalışmasında, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin iş doyumları ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre ele alınmasını amaçlamıştır. Çalışmanın evreni Zonguldak Ereğli ilçe merkezinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan 705 öğretmenden oluşurken, örneklemi ise basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 373 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına göre kendilerini oldukça yeterli hissettikleri ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ve iş doyumları ile cinsiyet, mezun olunan okul ve lisansüstü eğitim alma değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmazken; öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve iş doyumları ile kıdem, branş ve okul türüne göre anlamlı fark bulunmuştur. İş doyumları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki ise olumlu yöndedir.

Doğan ve Çoban (2009) araştırmalarında, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve kaygı düzeylerini belirleyerek, tutum ve kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve tutum ve kaygı düzeylerine etki eden değişkenlerin ortaya konmasını amaçlamışlardır. Veriler 321 öğretmen adayından "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" ve "Beck Kaygı Envanteri" aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucuna göre,

öğretmen adaylarının tutumlarının pozitif yönde, kaygı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu ve tutum ve kaygı arasında düşük düzeyde olumsuz ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir.

Bayhan (2009) araştırmasında ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, mesleğe yönelik tutum düzeyleri ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 246 sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tutumları ile iş doyumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif ve orta düzeyde olduğu ortaya konmuştur.

Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, branş, kıdem, görev yaptıkları okul türü ve en son mezun oldukları yükseköğretim programına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın evreni, 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında Malatya iline bağlı merkez ilçelerinde yer alan liselerin tamamında görev yapmakta olan 1529 öğretmenden oluşurken, örneklemini 11-16 Eylül 2006 tarihlerinde Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü ile İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi işbirliği ile düzenlenmiş olan eğitim çalışmasına Malatya merkeze bağlı ilçelerdeki liselerin tamamından gönüllü olarak katılan 292 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilmiş olan ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, branş, kıdem ve en son mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı fark görülmezken okul türü değişkenine göre ise anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca Anadolu ve Fen Lisesinde görev yapan öğretmenlerin, diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Klassen ve Chiu (2010) 1430 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında öğretmenlerin hizmet süresi, cinsiyeti, eğitim durumu, öz yeterlik inancı (sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı), iş stresi (sınıf stresi ve iş yükü) ve meslek doyumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışma bulgularına dayalı olarak bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden daha

fazla iş yükü ve öğrencilerin davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkan sınıf stresi yaşadıkları, sınıf yönetimi konusunda öz yeterliklerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca iş yükü stresinin fazla olduğu öğretmenlerin, sınıf yönetimiyle ilgili öz yeterlik inançları daha fazla bulunurken, sınıf stresinin fazla olduğu öğretmenlerinse öz yeterlik inançlarının ve mesleki doyumlarının daha düşük olduğu ortaya konmuştur. Çalışma sonucunda ulaşılan bir başka sonuç ise sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konusunda öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aksoy (2011) yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerileri ile ilgili algı sevileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği", "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerine ilişkin algıları arasında negatif ilişki bulunduğu aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeyleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerine ilişkin algı düzeyleri cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı fark göstermezken, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça algı düzeylerinin de arttığı ortaya konmuştur.

Benzer (2011) yapmış olduğu çalışmasında, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını incelemiştir. Çalışmanın evreni 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında Konya ilinin merkez ilçelerinden olan Meram, Karatay ve Selçuklu' da yer alan 243 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 2851 erkek ve 3446 bayan öğretmen olmak üzere toplam 6297 öğretmen ve 52 ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan 1471 erkek ve 927 bayan öğretmen olmak üzere toplam 2398 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise evrende bulunan ilköğretim okulu öğretmenlerin tesadüfü örnekleme yöntemine göre seçilmiş 371 öğretmen ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinden de tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 360 öğretmenden meydana gelmektedir. Çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin öz yeterlikleri yeterli seviyede bulunurken, öz yeterlik inançları üzerinde cinsiyetin, bitirmiş oldukları öğrenim kademesinin, mezun oldukları okul türünün, girmiş oldukları sınıflardaki öğrencilerin sayısının, haftalık girmiş oldukları ders saatinin ve ceza almış ya da almamış olma durumlarının farklılık oluşturmadığı

ortaya konmuştur. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile evli ya da bekar olma durumları, yaş, branş, kıdem, bulunmuş oldukları okuldaki hizmet süreleri, görev yapmış oldukları okulun türü, katılmış oldukları hizmet içi kurs ve seminer sayısı, almış oldukları ödül sayıları, yapmış oldukları veli toplantılarına katılan velilerin oranı, aylık okumuş oldukları mesleki yayın ve kitapların sayısı ve yıl içinde bulundukları okulda yapılan etkinliklerin sayısına göre anlamlı fark bulunmuştur.

Karahan ve Balat (2011) yapmış oldukları çalışmalarında özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlikleri ve öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ortaya koymak amacıyla "Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)" ve öz yeterlik inançlarını belirlemek için "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışmakta oldukları alan, mesleki kıdem ve çalışmış oldukları kurum türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konmuştur.

Güvenç (2011) "Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları" isimli makalesinde sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve öz yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Çanakkale il merkezinde görev yapmakta olan 126 sınıf öğretmenine Öğretmen Özerklik Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Öz Yeterlik Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri orta düzeyde bulunurken, özerklik desteklerinin kıdeme göre herhangi bir değişiklik göstermediği, mesleki öz yeterlik algılarının ise olumlu yönde olduğu ve kıdeme göre değiştiği, sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin olumlu yönde ve orta düzeyde olduğu ortaya konmuştur.

Korkmaz ve Sadık (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik yönden incelenmesi amaçlanmıştır. Verilerin elde edilmesinde 13'ü devlet ve ikisi özel okul olmak üzere toplam 15 ilköğretim okulunda çalışan 414 öğretmene "Öğretmen Tutumu Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının genel olarak orta düzeyde olduğu, yaşı 40 ve üzeri olan öğretmenlerin

mesleki sorumluluk ve ayrımcılığa karsı duyarlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin diğer fakültelerden, Lisans Tamamlama programı mezunu öğretmenlerin Eğitim Enstitülerinden mezun olan öğretmenlere göre daha fazla mesleki sorumluluk sahibi ve ayrımcılığa karsı daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bir başka sonucu ise öğretmenlerin mesleğe, öğrenci ve öğrenmeye karsı tutumlarının sınıf mevcutlarına göre farklılaşmadığı yönündedir.

Öztürk (2011) öğretmen özerkliği üzerine yapmış olduğu kuramsal çalışmasında öğretmen özerkliği kavramının boyutları, kapsamı, öğretmen özerkliğinin eğitim ve öğretim alanındaki işlevleri, yetki ve sorumlulukları üzerinde durmuştur.

Öztürk (2011b) yapmış olduğu çalışmasında, Türkiye'de eğitim alanında yapılan reformların öğretmen özerkliği kavramını tarih öğretmenleri açısından ele almıştır. Çalışmada öğretmenlerin eğitimdeki rolünün anlaşılması ve geliştirilmesi noktasında yaşanan değişimin anlamlı olup olmadığı ele alınmıştır. Çalışma sonucunda Türkiye' de tarih dersine yönelik yeni öğretim programının, öğretmenlere planlama ve uygulama süreçlerinde yeterli özerklik sağlamadığı ortaya konmuştur.

Kasap (2012) yapmış olduğu araştırmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik düzeyleri ile internet ve bilgisayar kullanımları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Denizli il merkezinde görev yapan 474 sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, mesleki amaçlı internet ve bilgisayar kullanımının sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre öğretmen öz yeterliklerinde herhangi bir farklılık bulunmazken eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenine göre eğitim fakültesi mezunu ve 1-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Korkut ve Babaoğlan (2012) yapmış oldukları "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları" isimli makalesinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet, hizmet yılı ve okulun bulunduğu yere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın evreni 2008-2009 eğitim öğretim yılı içinde Burdur ilinde görev yapmakta olan 876 sınıf öğretmeninden oluşurken, örneklemini ise Burdur il merkezi, Kemer, Gölhisar, Ağlasun ve Bucak ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 423 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Ancak 401

öğretmene ulaşılmıştır. Çalışma verileri Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet ve okulların bulunmuş olduğu yerleşim yeri değişkenine göre farlılık bulunurken hizmet yılı değişkenine göre farklılık bulunmamıştır.

Zararsız (2012) yapmış olduğu tez çalışmasında öğretmenlerin mesleğe yönelik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelenerek, aralarındaki ilişkinin ortaya konmasını amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın evrenini 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul İline bağlı Sultanbeyli İlçesinde yer alan toplamda 29 farklı ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 603 ü erkek, 661 i bayan olmak üzere 1264 öğretmenden oluşurken, araştırmanın örneklemi ise evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 544 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin kendilerini öz yeterlik inançları bakımından yeterli hissettikleri ortaya konulurken öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyet ve kurs-seminer sayısına göre anlamlı fark göstermediği; kıdem, mezun olunan fakülte, branş, görev yapmış oldukları okulun türü, haftalık girmiş oldukları ders saati, mezun olunan üniversite, yaş ve eğitim düzeyine göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Öztürk (2012) "Öğretimin Planlanmasında Öğretmenin Rolü ve Özerkliği: Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Yıllık Plan Hazırlama ve Uygulama Örneği" adlı çalışmasında yıllık plan hazırlanmasında tarih öğretmenlerinin rol ve özerklikleri ele alınmıştır. Araştırma Çanakkale il merkezi ve ilçelerden 11 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen gözlem, görüşme ve doküman incelemesinin bir arada yapıldığı nitel bir çalışmadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öğretim planlarının oluşturulması sürecinde etkisinin sınırlı olduğu, sınıfta yapılan öğretim uygulamaları noktasında ise öğretmenlerin kendi karar ve tercihlerinin yıllık planda var olandan daha geniş olduğu ortaya koymuştur.

Kızıltaş, Halmatov ve Sarıçam (2012) yapmış oldukları araştırmalarında okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Börü'nün (2006) geliştirmiş olduğu “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı’nda öğrenim gören 170 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet, yaş, öğretim durumu ve aile gelir düzeyi değişkenlerine

göre incelenmiş, öğretim durumu değişkenine göre anlamlı fark bulunmazken diğer değişkenlere göre anlamlı fark bulunmuştur.

Şakar (2013) ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine yönelik inançları ile merkezi sınavların öğretmenlerin özerklik düzeyine olan etkilerini incelemiştir. Çalışmanın örneklem grubu Sakarya iline bağlı merkez ilçelerde bulunan ortaokul ve liselerde çalışan 87 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın nicel boyutunda Pearson ve Hall (1993) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılırken nitel boyutunda ise 10 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ortaokullarda görev yapanlara göre daha özerk olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin özerklik düzeyleri, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Doğan (2013) yapmış olduğu tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile mesleki tutumlarını ele almıştır. Çalışmanın evreni Ağrı ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden oluşurken, örneklemi ise evren içinden rastgele seçilmiş olan Ağrı il merkezi, Patnos, Eleşkirt ve Taşlıçay İlçelerinde yer alan okullarda görev yapmakta olan 382 sınıf öğretmeni oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un geliştirmiş olduğu Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya'nın Türkçe 'ye uyarladığı "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ve Çetin tarafından geliştirilmiş olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum düzeylerini belirlemek için "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları iyi durumda bulunurken öğretmenlerin mesleki öz yeterlikleri cinsiyet ve mezun oldukları okul türüne göre fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akgün ve Özgür (2014) çalışmalarında öğretmen adaylarının, mesleğe yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubu 2013-2014 bahar döneminde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'ndeki 152 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Mesleki Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlik mesleğine

yönelik tutum ve öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Chakraborty ve Mondal (2014), "Attitude of Prospective Teachers towards Teaching Profession" isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının cinsiyet, din, yaşadığı yer, akademik yeterlik değişkenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile cinsiyet, din, yaşadığı yer değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken akademik yeterlik ve mesleki tutum arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Zoroğlu (2014) yapmış olduğu araştırmasında okul öncesi öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırmada yaş, cinsiyet, unvan, mesleki kıdem, okul türü, görev yeri, medeni durum, yönetici ilişkileri ve gelir düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Araştırma grubunu 2013-2014 eğitim- öğretim yılında Samsun ilindeki resmi eğitim kurumlarında görev yapan 281 öğretmen (Kadın=257, Erkek=24) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, İş Doyumu, Mesleki Benlik Saygısı ve Mesleğe Yönelik Tutum Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mesleğe yönelik tutum ve mesleki benlik saygısının iş doyumunu anlamlı düzeyde yordadığı ortaya konmuştur.

Karabacak (2014) araştırmasında Ankara ili dokuz merkez ilçeye bağlı genel liselerdeki öğretmenlerin özerklik düzeyleri ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırma tarama modeline göre yapılmış ve evreni 57 genel lisede görev yapan 3080 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem grubunu ise 356 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubuna araştırmacının geliştirmiş olduğu Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve 2001 yılında Tschannen-Moran ve Woolfolk tarafından geliştirilmiş Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özerkliğinin ve öz yeterliğinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri ile anlamlı farklılık göstermediği, özerklik düzeylerinin artmasına bağlı olarak öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üzüm (2014) sınıf öğretmenlerine yönelik yapmış olduğu doktora tez çalışmasında, öğretmenlerin özerkliği ile ilgili farkındalık düzeylerini yapısal ve bireysel boyutta ele almıştır. Araştırmanın örneklem grubunu İzmir ilinin beş merkez ilçesinde bulunan

779 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, araştırmacının geliştirmiş olduğu Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin teknik ve psikolojik olarak öğretmen özerkliğiyle ilgili farkındalık düzeyleri yüksek bulunurken politik olarak öğretmen özerkliğiyle ilgili farkındalıkları orta düzeyde bulunmuştur.

Ayral vd. (2014) yapmış oldukları çalışmalarında farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları özerklik seviyeleri ve öğrenenlerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Bu amaç doğrultusunda 2009 PISA çalışmasına katılmış olan ülkelerin PISA sonuçları ve PISA anketlerine ait verileri ele alınmıştır. Çalışma sonucunda özerklik kapsamı içinde yer alan derslerin, ders içeriklerinin ve değerlendirme politikalarının belirlenmesi ile kitapların seçimi maddeleri ve ülkelerin PISA sonuçları arasında olumlu yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Ulaş ve Aksu (2015) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlere yönelik Öğretmen Özerklik Ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında Ankara ilinde görev yapmakta olan 292 sınıf öğretmeninin görüşüne yer verilmiştir. Beşli likert tipinde olan ölçek üç boyutlu bir ölçektir. Katılımcılardan 18 farklı durumda ne derece özerk hissettiklerini (1) Hiç, (2) Çok az, (3) Biraz, (4) Oldukça, (5) Tamamen seçeneklerinden biriyle ifade etmeleri beklenmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılmış olan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına göre (1) eğitim programlarıyla ilgili karar verme özerkliği, (2) öğretimi planlama ve uygulama özerkliği ve (3) mesleki gelişim özerkliği olmak üzere üç faktör ortaya koymuştur. Ölçeğin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .91, mesleki gelişim özerkliği boyutunun katsayısı .80 ve eğitim programlarıyla ilgili karar vermede özerklik boyutunun ise katsayısı .86 iken, tüm ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .89 olarak belirlenmiştir.

Ayra ve Köşterelioğlu (2015) "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları İle İlişkisi" isimli çalışmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda çalışma Hakkâri ili Yüksekova ilçe merkezinde yer alan ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapmakta olan 362 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Coşkun'un (2009) geliştirdiği "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve Çapa, Çakıroğlu ve

Sarıkaya (2005) tarafından geliştirilen "Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde ilişki tespit edilmiştir.

Özyürek ve Erbay (2015) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin yaşam doyumları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Türkiye genelinde farklı şehirlerde görev yapan 200 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler "Yaşam Doyumu Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Öğretmenlik Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak okul öncesi öğretmenlerinin yaşam doyumlarıyla demokratik ve boşvermiş öğretmen tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur.

Serin, Güneş ve Değirmenci (2015) yapmış oldukları araştırmalarında sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemi Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümündeki 763 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verileri Saban, Korkmaz ve Akbaşlı'nın (2004), Borich' den (1996) uyarladıkları "Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği', Üstüner'in (2006), geliştirmiş olduğu "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucuna göre öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde olumsuz yönde olduğu belirlenmiştir.

Sözer (2015) yapmış olduğu tez çalışmasında Mersin ili merkez köy ilkokul ve ortaokullarında çalışan öğretmenlerin sosyolojik profilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Çalışmanın evrenini Mersin kırsalında görev yapan öğretmenler oluştururken örneklemini ise merkeze bağlı 16 köydeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma bulgularına bağlı olarak bayan öğretmenlerin mesleki memnuniyet düzeyinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu, sosyo-ekonomik açıdan babası orta düzeyde yer alan öğretmenlerin mesleki memnuniyet durumları, babası üst tabakada yer alan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Demir (2016) yapmış olduğu doktora çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki görevlerine yönelik ders dışı zaman kullanımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlenmeyi amaçlamıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerini bir arada kullanıldığı çalışmanın evrenini Karabük ilindeki devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Nicel verilerin toplanmasında evrenin tamamına ulaşılması amaçlandığı için örneklem alınmamıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Karabük ilinin merkezi, ilçeleri ve köyleri dahil olmak üzere toplam 55 kamu ilkokulu ile bu okullarda görev yapan 517 öğretmen bulunmaktadır. Ancak Araştırmanın nicel verileri 414 öğretmenden toplanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemleri içinde yer alan ölçüt örnekleme ile belirlenen 19 farklı okuldaki 30 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre genel olarak öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu ortaya konmuştur.

Yazıcı (2016) yapmış olduğu araştırmasında, öğretmenlerin özerklik davranışları ve öğrencilerin özerkliklerini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Muğla ilinde görev yapmakta olan 428 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin orta seviyenin üzerinde özerk davranışlar sergilediği ve öğretmenlerin özerklikleri ile öğrencinin özerkliğinin desteklenmesi arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu ortaya konmuştur.

Tufan (2016) yapmış olduğu araştırmasında Fen Bilgisi Öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ve öz yeterlik algılarını cinsiyet, yaş, görev süresi, görev yaptığı okul türü, okuldaki pozisyonu ve en son mezun olduğu öğretim programı değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Başakşehir ilçesinde görev yapan 103 Fen Bilgisi Öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri "Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği" ile "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre Fen Bilgisi Öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Fen Bilgisi öğretmenlerinin görev süresi, yaş, görev yaptığı okul türü ve cinsiyete göre öz yeterlilik inancı ve mesleki tutum arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Erkoç (2017) yapmış olduğu araştırmasında problem çözme becerisi ile sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Palandöken ilçe merkezinde çalışan 300 sınıf öğretmeni oluştururken çalışma için örneklem grubu oluşturulmayarak evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın verileri Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş olan Şahin, Şahin ve Heppner'ın (1993) Türkçe' ye uyarlamış oldukları "Problem Çözme Envanteri" ve Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2001) geliştirmiş oldukları ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" (Teachers' Self Efficacy Scale) ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Karamehmetoğlu (2017) tez çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, mesleki öz yeterlik inançlarını ve kişilerarası problem çözme becerilerini yordayıp yormadığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın evreni İstanbul ilinden olasılıksız örnekleme yöntemine göre seçilmiş 230 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere Kişisel Bilgi Formu, Schutte Duygusal Zeka Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Kişilerarası Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, duygusal zeka düzeyinin kişilerarası problem çözme becerisinin ısrarcı-sebatkar problem çözme ve yapıcı problem çözme alt boyutları ile olumlu yönde; sorumluluk almama, kendine güvensizlik ve probleme olumsuz yaklaşma alt boyutlarını ile olumsuz yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Çolak ve Altınkurt (2017) yapmış oldukları araştırmalarında okul iklimi ve öğretmenlerin özerklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Araştırmanın evrenini Muğla merkez ve ilçelerde bulunan devlet okulları ve özel okulların, okul öncesi eğitim kurumları, ilkokul, ortaokul ve liselerinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 434 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen Özerklik Ölçeği ve Örgütsel İklim Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin genel özerklik düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu, okul iklimi yönünden ise okul müdürlerinin en fazla destekleyici, öğretmenlerin ise en fazla işbirlikçi davranış gösterdikleri elde edilmiştir.

Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin iş doyumları ve özerklikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Tarama modeline göre

desenlenmiş olan çalışmanın evreni 2015-2016 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerinde yer alan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluştururken, örneklemi ise orantısız küme örneklemesi tekniğine dayalı olarak belirlenmiş olan 380 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Öğretmen Özerklik Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeğinden faydalanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin genel özerklikleri orta düzeyin üzerinde bulunurken iş doyumları ise orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin özerklik boyutları, iş doyumu düzeylerinin %12'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

C. Şahin ve Şahin (2017) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları, öz yeterlik düzeyleri ve öğrenciyi tanıma yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 649 katılımcıyla gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretmen Adayı Bilgi Formu", "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği", "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" ve " Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Yeterliliği Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları, öğrenciyi tanıma yeterlikleri ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bahadır ve Tuncer (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz yeterliklerini ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu evrenden amaçsal örnekleme yöntemleri içinde yer alan ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen üçüncü ve dördüncü sınıflardan 470 öğretmen adayı örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tuncer ve Özeren (2012) tarafından geliştirilen Bilimsel Araştırma Öz-yeterliği ölçeği ile Çetin (2006) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleği tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında çeşitli düzeylerde olumlu yönde anlamlı ilişkinin olduğu ortaya konmuştur.

Zembat, Yavuz, Tunçeli ve Yılmaz (2018) yapmış oldukları çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları ve başarıları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Yıldız Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde

devam etmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan dördüncü sınıflardan 112 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile akademik motivasyon ve genel akademik not ortalaması arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Tuncer ve Dikmen (2018) "Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Öz-Yeterlikleri ve Mesleğe Yönelik Tutumları" isimli çalışmalarında pedagojik formasyon eğitimine kayıtlı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile bilgi okuryazarlığı öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni pedagojik formasyon eğitimine kayıtlı olan öğretmen adaylarından oluşurken örneklemini ise Fırat Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimine katılan ve seçkisiz örnekleme (random) yöntemine göre belirlenen 241 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Tuncer tarafından Türkçeye uyarlanan Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği ve Çetin tarafından geliştirilmiş olan Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlikleri ile mesleğe yönelik tutum puanları arasındaki ilişkinin yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen özerkliğinin genellikle öğrencilerin özerklikleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Benson, 2006; Lamb, 2008; Yazıcı, 2016). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısını (Ayral, vd., 2014), yabancı dil öğretimini (Benson, 2006), okul iklimini (Çolak ve Altınkurt, 2017), iş doyumunu (Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017) ele alan çalışmalarla birlikte öğretmen özerkliğini kuramsal olarak (Öztürk, 2011; Ramos, 2006; Wilches, 2007) ele alan çalışmalarda bulunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde genel anlamda öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki doyumlarının (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Gençtürk, 2008; Klassen & Chiu, 2010), öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin (Çimen, 2007; E. Skaalvik & Skaalvik, 2007; Karahan ve Balat, 2011), mesleki tutumlarının (Doğan, 2013; Tufan, 2016), demografik değişkenlerinin (Benzer, 2011; Korkut ve Babaoğlan, 2012; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009) ele alındığı görülmektedir. Ayrıca ele alınan çalışmalarda öğretmenlerin kendilerini öz yeterlik inançları bakımından

yeterli hissettikleri ortaya konmuştur (Benzer, 2011; Doğan, 2013; Gençtürk, 2008; Zararsız, 2012). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarını ele alan çalışmalarda genel olarak iş doyumları (Bayhan, 2009; Zoroğlu, 2014), kaygı düzeyleri (Akgün ve Özgür, 2014; Doğan ve Çoban, 2009; Serin, Güneş ve Demirci, 2015), öğrenme stilleri (Çiğdem, 2010), ders dışı zaman kullanımları (Demir, 2016), öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kullanılması (Şen, 2006), mesleki benlik saygısı (Dilmaç, Çıkılı, Işık ve Sungur, 2009), yaşam doyumları (Özyürek ve Erbay, 2015) ve demografik değişkenlere (Hollensteiner, 1988; Kızıltaş, Halmatov ve Sarıçam, 2012; Korkmaz ve Sadık, 2011) göre ele alındığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki tutumlarının orta düzeyde olduğu (Bayhan, 2019; Doğan ve Çoban, 2009; Korkmaz ve Sadık, 2011) belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örneklemi, veri toplama araçları verilerin toplanması ve verilerin analizi alt bölümleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel bir araştırma niteliğinde olup nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (correlational) araştırma modeline uygun olarak yürütülmüştür. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla sayıda değişken arasındaki ilişkilerin, değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmadan incelendiği bir araştırma modelidir. İlişkisel araştırma modelleri açıklayıcı (explanatory) ve yordayıcı (predictive) olmak üzere iki farklı biçimde desenlenebilirler (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Karasar, 2009). Bu araştırmada açıklayıcı ilişkisel desen (explanatory correlational design) temele alınmıştır. Açıklayıcı ilişkisel desen, çalışmanın belirleyicisi olan değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik az sayıda kanıtın olduğu veya hiç kanıtın olmadığı durumlarda daha çok kullanılan desen olarak ifade edilmektedir. Bu desen, ayrıca, değişkenler arasındaki ilişkilerin mevcut bir modele dayanmaksızın tümevarım yoluyla betimlenmesine; dolayısıyla, araştırma değişkenlerinin arasındaki ilişkilere yönelik çok sayıda ve farklı modelin oluşturulmasına ve bu modellerin farklı istatistiksel analiz tekniklerinden faydalanarak karşılaştırmalı olarak ele alınmasına da imkan tanımaktadır (Creswell, 2012; Fraenkel ve diğ., 2012; Karasar, 2009).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerine bağlı ortaokullarda görev yapan 8552 öğretmen araştırmanın örneklemini ise İzmir ilinin merkez ilçelerine bağlı ortaokullarda görev yapan seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri arasında yer alan uygun örnekleme yöntemi (Fraenkel & Wallen, 2006) ile seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 507 öğretmen oluşturmaktadır. Uygun

örnekleme yöntemi zaman, para, işgücü gibi çeşitli sınırlılıklardan dolayı örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2012). Bu örnekleme yönteminde araştırmayı yürüten kişi, kendisine yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu yöntem ile araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın örneklem büyüklüğü .95 güven aralığı düzeyi için yeterli görülmüştür (Çıngı, 1994). Araştırmanın örneklemine ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur:

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	333	66
Erkek	174	34
Toplam	507	504

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 333'ünün (%59,1) kadınlardan, 174'ünün (%40,9) ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	%
0-5,4 yıl	119	23,5
5,5-10,4 yıl	121	23,9
10,5-15,4 yıl	119	23,5
15,5-20,4 yıl	83	16,4
20,5 ve Yukarısı	65	12,8
Toplam	507	

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 121'inin (%23,9) 6-10 yıl, 83'ünün (%16,4) 16-20 yıl, 65'inin (%12,8) 21 yıl ve üzeri görev yaptığı 1-5 yıl ile 11-15 yıl arasında görev yapanların sayısının ise birbirine eşit olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

Branşlar	N	%
İngilizce	71	14
Matematik	83	16
Türkçe	82	16
Fen Bilimleri	73	14
Sosyal Bilgiler	55	11
Din Kültürü	23	5
Beden Eğitimi	30	6
Müzik	16	3
Teknoloji ve Tasarım	26	5
Bilişim Teknolojileri	17	3
Görsel Sanatlar	11	2
Rehberlik	13	3
Özel Eğitim	7	1
Toplam	507	

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya 13 farklı branştan öğretmenin katıldığı görülmektedir. Bu branşlardan matematik 83 (%16,4) kişiyle katılımın en fazla olduğu branş iken özel eğitim 7 (%1,4) kişiyle katılımın en az olduğu branştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin demografik özellikleri ile ilgili (eğitim durumu, cinsiyeti, mesleki kıdemi, branşı, medeni durumu) bilgilere ulaşmak amacıyla 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Öğretmenlerin özerklik algılarını belirlemeye yönelik Ulaş ve Aksu'nun (2015) geliştirmiş oldukları "Öğretmen Özerklik Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Öz yeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Son olarak öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Demir (2016) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Öğretmen özerklik ölçeği. Çalışmada Ulaş ve Aksu'nun (2015) geliştirmiş oldukları ve 18 maddeden oluşan "Öğretmen Özerklik Ölçeği" kullanılmıştır. Beşli likert tipinde olan ölçek üç boyutlu bir ölçektir. Katılımcılardan 18 farklı durumda ne derece özerk hissettiklerini (1) Hiç, (2) Çok az, (3) Biraz, (4)

Oldukça, (5) Tamamen seçeneklerinden biriyle ifade etmeleri beklenmektedir. Araştırmacılar geliştirdikleri ölçeği Ankara'da çalışan 292 sınıf öğretmenine uygulamıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek üzere yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları; (1) eğitim programlarıyla ilgili karar verme özerkliği, (2) öğretimi planlama ve uygulama özerkliği ve (3) mesleki gelişim özerkliği olmak üzere üç faktör ortaya koymuştur. Ölçeğin eğitim programlarıyla ilgili karar verme özerklik boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .86, öğretimi planlama ve uygulama özerklik boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .91, mesleki gelişim özerkliği boyutunun katsayısı .80 iken, tüm ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .89'dur (Ulaş ve Aksu, 2015).

Tablo 4.

Öğretmen Özerklik Ölçeğinin Boyutlarına Göre Madde Sayıları ve Cronbach Alfa Katsayıları

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı
Öğretimi Planlama ve Uygulama Özerkliği	11	.91
Mesleki Gelişim Özerkliği	4	.88
Eğitim Programı İle İlgili Karar Verme Özerkliği	3	.82
Ölçeğin Geneli	18	.92

Çalışma kapsamında Öğretmen Özerklik Ölçeğinin güvenirliği Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0.70′den büyük olması, ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu değerden düşük değerler ise ölçeğin güvenirliğinin zayıf düzeyde olduğunun bir göstergesidir. Tablo 4 incelendiğinde öğretimi planlama ve uygulama özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, eğitim programı ile ilgili karar verme özerkliği ve ölçeğin geneline yönelik hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları sırası ile .91, .88, .82 ve .92'dir. Elde edilen değerler, ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir

3.3.2. Öğretmen öz yeterlik ölçeği. Araştırmanın amaçları arasında yer alan öğretmenlerin öz yeterlik davranışlarını belirlemek için Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt'un (2017) geliştirmiş oldukları, Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek için ilk olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış, ortaya çıkan yapının geçerliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı ile birlikte madde toplam korelasyonu ve madde ortalama puanları hesaplanmıştır. Verilerin varsayımları karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla dağılımın normalliği ve uç değerler ile birlikte çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Başlangıçta 52 madde olarak hazırlanan Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği'nde uzmanların görüşü doğrultusunda 11 madde ölçekten çıkartılmıştır ve ölçek maddeleri düzeltilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda deneme ölçek formu 41 madde olarak oluşturulmuş ve öğretmenlerin oluşturduğu örneklem grubuna uygulanmıştır. Deneme uygulaması sonunda elde edilen verilerle ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan analizle sonucunda düşük ve yüksek faktör yük değerine sahip olan 9 madde ve bulundukları faktördeki diğer maddelerle uyumlu olmayan 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylelikle nihai ölçek formu 27 maddeden ve dört faktörden ("Akademik Öz Yeterlik", "Mesleki Öz Yeterlik", "Sosyal Öz Yeterlik" ve "Entelektüel Öz Yeterlik") oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında her bir boyut ve ölçeğin geneli için Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları (α) incelenmiştir. Cronbach's Alfa katsayı akademik öz yeterlik faktörü için .75, mesleki öz yeterlik faktörü için .86, sosyal öz yeterlik faktörü için .88, entelektüel öz yeterlik faktörü için .87 ve ölçeğin tamamı için .93 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ise $\chi 2$ /sd oranı 2.12 olarak rapor edilmiştir. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği değerleri ise GFI = .85, AGFI = .82, RMSEA = .06, RMR = .03, SRMR = .06, CFI = .97, NFI = .95, NNFI = .97 olarak bulunmuştur. Bu uyum iyiliği değerlerinin tümü, ölçeğin ölçüm modelinin kabul edilebilir bir model olduğu şeklinde yorumlanmıştır. (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 5.

Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Boyutlarına Göre Madde Sayıları ve Cronbach Alfa Katsayıları

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı
Akademik Öz Yeterlik	5	.75
Mesleki Öz Yeterlik	7	.87
Sosyal Öz Yeterlik	8	.88
Entelektüel Öz Yeterlik	7	.84
Ölçeğin Geneli	27	.92

Çalışma kapsamında öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinin güvenirliği için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0.70′den büyük olması ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu değerden düşük değerler ise ölçeğin güvenirliğinin zayıf düzeyde olduğunun bir göstergesidir. Tablo 5 incelendiğinde akademik öz yeterlik, mesleki öz yeterlik, sosyal öz yeterlik, entelektüel öz yeterlik ve ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları sırası ile .75, .87, .88, .84 ve .92'dir. Elde edilen değerler, ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir.

3.3.3. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. Araştırmanın bir diğer amacı olan öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını belirlemek için Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çetin (2003) tarafından öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen ölçek Demir (2016) tarafından öğretmenlere yönelik uyarlanmıştır. 35 maddenin bulunduğu ölçekte bir maddenin öğretmenler için uygun olmamasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Diğer maddeler ise tekrar gözden geçirilerek geleceğe yönelik yazılmış ve bazı ifadeler anlamını koruyacak şekilde öğretmenlere uyarlanmıştır. Ölçeğin 3 faktör ve 32 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler; Sevgi, Tatmin ve Değer olarak belirlenmiştir. Ölçek maddeleri, 5`li likert tipi olup "Hiç Katılmıyorum", "Biraz Katılıyorum", "Orta Düzeyde Katılıyorum", "Büyük Ölçüde Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" şeklindedir. Ayrıca ölçekteki 3., 5., 7., 10., 13., 16., 17., 20., 21., 23., 26., 28., 29. ve 31. maddeler ters madde olarak

düzenlenmiştir. Tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's alpha katsayısı) .93 bulunmuştur. Alt faktörlerin ise iç tutarlılık katsayısı. 81 ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Açıklanan toplam varyans ise %50,048'ini çıkmaktadır. Alt faktörlerin açıklanan toplam varyansı ise sevgi %19,76; tatmin %18,76 ve Değer %11,53 olarak ortaya konulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Boyutlarına Göre Madde Sayıları ve Cronbach Alfa Katsayıları

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı
Sevgi	10	.93
Tatmin	14	.88
Değer	8	.83
Ölçeğin Geneli	32	.93

Çalışma kapsamında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin güvenirliği için cronbach alfa güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0.70′den büyük olması ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu değerden düşük değerler ise ölçeğin güvenirliğinin zayıf düzeyde olduğunun bir göstergesidir. Tablo 6 incelendiğinde sevgi, tatmin, değer boyutları ve ölçeğin tamamına yönelik hesaplanan cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırası ile .93, .88, .83 ve .93'tür. Elde edilen değerler, ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerini elde etmek üzere "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmen Özerklik Ölçeği", "Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce ölçekleri geliştiren yazarlardan ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden kullanım ve uygulama izni alınmıştır. Alınan izinler Ek 1, Ek 2, Ek 3 ve Ek 4'te verilmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Mart, Nisan ve Mayıs ayı içerisinde İzmir il merkezinde yer alan okullardaki gönüllü olan öğretmenlere ölçekler dağıtılmış ve tamamlamaları

beklenmiştir. Genelinde bir hafta sonra doldurulan formlar okullardan geri alınsa da, tüm formların araştırmacıya geri dönüşü Haziran ayını bulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın değişkenleri ilgili normallik varsayımı Kolmogrov-Smirnov ve Shaphiro Wilk testleri ile analiz edilmiştir. Bununla birlikte, değişkenlerin uç değerler analizi yapılmış ve çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Öğretmen Özerklik Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği puanları için tanımlayıcı istatistikler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Tanımlayıcı İstatistikler (n: 507)

Boyut	x̄	Sd	Çarpıklık	Basıklık
Öğretimi Planlama ve Uygulama Özerkliği	3.22	1.00	-.20	-.71
Mesleki Gelişim Özerkliği	3.78	.77	-.65	-.02
Eğitim Programı İle İlgili Karar verme Özerkliği	2.29	1.10	.61	-.62
Akademik Öz Yeterlik	4.50	.51	-.89	.82
Mesleki Öz Yeterlik	4.61	.45	-.37	.90
Sosyal Öz Yeterlik	4.48	.56	-.70	.81
Entelektüel Öz Yeterlik	4.19	.61	-.90	.91
Sevgi	3.77	.91	-.63	-.21
Tatmin	4.17	.72	-.93	.89
Değer	4.55	.55	.96	.91
Özerklik Toplam	3.35	.73	-.28	-.15
Öz Yeterlik Toplam	4.47	.43	-.92	.86
Tutum Toplam	4.14	.62	-.77	.59

Tablo 7 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1,50 arasında olduğu görülmektedir. Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda bu katsayıların ±1,50 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle, verilerin normal dağıldığı belirlenmiş ve verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Dolayısıyla, verilerin analizinde ilişkisiz örneklemler t-testi, ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA), Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Analiz sürecinde SPSS (Statistical Package Programme For Social Sciences) 25 paket programı kullanılmış ve analizlerde anlamlılık seviyesi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi "Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları cinsiyetlerine, kıdemlerine ve branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin yanıtlanması amacıyla ilişkisiz örneklemler t-testi ve ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) işe koşulmuştur.

Öğretmenlerin özerklik algılarının cinsiyete göre değişip değişmediği ile ilgili ilişkisiz örneklemler t-testi sonucu Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmen Özerklik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	x̄	S	Sd	T	P
Öğretimi Planlama ve Uygulama Özerkliği	Kız	333	3.20	.98	505	.70	.48
	Erkek	174	3.27	1.06			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Kız	333	3.82	.72	505	1.58	.11
	Erkek	174	3.70	.86			
Eğitim Programı İle İlgili Karar Verme Özerkliği	Kız	333	2.26	1.09	505	.92	.36
	Erkek	174	2.35	1.14			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen özerklik davranışları her bir boyutta cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Öğretimi planlama ve uygulama boyutu için $t_{(505)}$=.70, p>.05; mesleki gelişim özerkliği boyutu için $t_{(505)}$=1.58, p>.05; eğitim programı ile ilgili karar verme için $t_{(505)}$=.92, p>.05).

Öğretmenlerin özerklik algılarının kıdeme ve branşlarına göre değişip değişmediği ile ilgili ANOVA sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Katılımcıların Öğretmen Özerklik Ölçeğinden Almış Olduğu Puanlarının Kıdemleri ve Branşlarına Göre Karşılaştırması

Değişkenler		Öğretimi Planlama ve Uygulama Özerkliği				Mesleki Gelişim Özerkliği			Eğitim Programı İle İlgili Karar Verme Özerkliği		
		N	x̄	SS	F	x̄	SS	F	x̄	SS	F
Kıdem	1-5 yıl	119	3.37	.85	3,27*	4.07	.59	6.22*	2.45	1.20	2.53*
	6-10 yıl	121	3.06	1.01		3.71	.86		2.14	1.04	
	11-15 yıl	119	3.06	1.09		3.68	.80		2.21	1.02	
	16-20 yıl	83	3.29	1.04		3.61	.80		2.18	1.12	
	21 yıl +	65	3.47	.97		3.75	.68		2.57	1.12	
Branş											
İngilizce		71	3.14	.98	1.99	3.78	.70	1.67	2.33	1.10	2.05
Matematik		83	3.23	.98		3.84	.83		2.14	1.02	
Türkçe		82	2.98	1.01		3.51	.85		2.23	1.08	
Fen Bilimleri		73	3.19	1.03		3.83	.75		2.20	1.08	
Sosyal Bilgiler		55	3.18	1.00		3.68	.76		2.31	1.10	
Din Kültürü		23	3.25	1.03		3.84	.69		2.40	1.19	
Beden Eğitimi		30	3.89	.89		4.05	.73		2.80	1.44	
Müzik		16	3.56	.98		3.84	.82		2.52	1.10	
Teknoloji ve Tas.		26	3.12	1.02		3.99	.79		1.97	.87	
Bilişim Tekn.		17	3.53	.99		3.99	.66		2.35	.93	
Görsel Sanatlar		11	3.48	.69		3.69	.67		2.34	1.07	
Rehberlik		13	3.31	1.17		3.86	.66		3.15	1.25	
Özel Eğitim		7	3.05	.95		3.55	.54		1.50	.29	

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama özerkliği, mesleki gelişim ve eğitim programına karar verme özerkliği puan ortalamalarının branşlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Diğer bir değişle öğretmenlerin özerklik algıları branşlarına göre değişmemektedir.

Diğer yandan öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama özerkliği, mesleki gelişim ve eğitim programına karar verme özerkliği puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<.05). Elde edilen analiz sonuçlarına göre, "21 yıl ve üzeri" mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama özerkliği puan ortalamaları, "6-10 yıl" ve "11-15 yıl" mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinkine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Diğer yandan "1-5 yıl" mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği puan

ortalamaları, “11-15 yıl” ve “16-20 yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinkine göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Son olarak “21 yıl ve üzeri” mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin eğitim programına karar verme özerkliği puan ortalamaları, “6-10 yıl” ve “16-20 yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinkine göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik inançları cinsiyetlerine, kıdemlerine ve branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediği ile ilgili ilişkisiz örneklemler t-testi sonucu Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	x̄	S	sd	t	P
Akademik Öz Yeterlik İnancı	Kız	333	4.49	.47	505	.76	.45
	Erkek	174	4.52	.59			
Mesleki Öz Yeterlik İnancı	Kız	333	4.64	.40	505	2.02	.04
	Erkek	174	4.56	.54			
Sosyal Öz Yeterlik İnancı	Kız	333	4.50	.55	505	1.09	.28
	Erkek	174	4.44	.59			
Entelektüel Öz Yeterlik İnancı	Kız	333	4.19	.58	505	.12	.90
	Erkek	174	4.20	.68			

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri sadece mesleki öz yeterlik inanç boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir (Akademik öz yeterlik boyutu için $t_{(505)}$=.76, p>.05; mesleki öz yeterlik boyutu için $t_{(505)}$=2.02, p<.05; sosyal öz yeterlik inancı boyutu için $t_{(505)}$=1.09, p>.05; entellektüel öz yeterlik inancı boyutu için $t_{(505)}$=.12, p>.05). Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç boyutunda kadın öğretmenlerin ($\bar{x}$=4.64) erkek öğretmenlere ($\bar{x}$=4.56) göre daha çok mesleki öz yeterlik inanç düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının kıdeme ve branşlarına göre değişip değişmediği ile ilgili varyans analizi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Katılımcıların Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinden Almış Olduğu Puanlarının Kıdemleri ve Branşlarına Göre Karşılaştırması

Değişken	Akademik Öz Yeterlik İnancı				Mesleki Öz Yeterlik İnancı			Sosyal Öz Yeterlik İnancı			Entelektüel Öz Yeterlik İnancı		
		x̄	SS	F	x̄	SS	F	x̄	SS	F	x̄	SS	F
Kıdem													
1-5 yıl	119	4.46	.52		4.58	.46		4.48	.55		4.09	.58	
6-10 yıl	121	4.51	.44		4.59	.40		4.45	.54		4.13	.65	
11-15 yıl	119	4.55	.47	.75	4.68	.40	.97	4.50	.54	.83	4.25	.60	2.09
16-20 yıl	83	4.53	.51		4.58	.51		4.54	.51		4.27	.57	
21 yıl +	65	4.44	.69		4.62	.55		4.39	.70		4.28	.65	
Branş													
İngilizce	71	4.38	.59		4.52	.59		4.44	.58		4.11	.69	
Matematik	83	4.51	.46		4.53	.48		4.38	.59		4.08	.55	
Türkçe	82	4.56	.43		4.66	.37		4.58	.51		4.43	.56	
Fen Bilimleri	73	4.53	.49		4.70	.32		4.54	.42		4.22	.56	
Sosyal Bilgiler	55	4.56	.44		4.66	.35		4.46	.53		4.33	.60	
Din Kültürü	23	4.37	.68		4.45	.77		4.28	.77		3.91	.78	
Beden Eğitimi	30	4.63	.41	3.95*	4.78	.26	2.84*	4.55	.61	1.25	4.17	.69	2.69
Müzik	16	4.74	.32		4.63	.40		4.35	.61		4.10	.51	
Teknoloji ve Tas.	26	4.48	.58		4.70	.43		4.48	.77		4.09	.51	
Bilişim Tekn.	17	4.59	.43		4.70	.33		4.52	.44		4.18	.52	
Görsel Sanatlar	11	4.51	.30		4.57	.34		4.58	.42		3.96	.52	
Rehberlik	13	4.49	.51		4.63	.37		4.67	.47		4.36	.53	
Özel Eğitim	7	3.42	.91		3.96	.69		4.16	.55		3.77	.89	

*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde akademik (f= .75, p> .05), mesleki (f= .97, p> .05), sosyal (f= .83, p> .05) ve entelektüel öz yeterlik inancı (f= 2.09, p> .05) ile kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Diğer yandan öğretmenlerin akademik öz yeterlik inançları puan ortalamaları, öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(12\text{-}494)}$ = 3.95, p<.05). Başka bir değişle, öğretmenlerin akademik öz yeterlikleri branşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, İngilizce (x̄= 4.38), Matematik (x̄= 4.51), Türkçe (x̄= 4.56), Fen Bilimleri (x̄= 4.53), Sosyal Bilgiler (x̄= 4.56), Beden Eğitimi (x̄= 4.63), Müzik (x̄= 4.74), Teknoloji ve Tasarım (x̄= 4.48) ve Bilişim Teknolojileri (x̄= 4.59) öğretmenlerinin akademik öz

yeterlik inançları Özel Eğitim ($\bar{x}$= 3.42) öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Ortaokul öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyetlerine, kıdemlerine ve branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre değişip değişmediği ile ilgili ilişkisiz örneklemler t-testi sonucu Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	T	P
Sevgi	Kız	333	3.82	.87	505	1.77	.07
	Erkek	174	3.67	.97			
Değer	Kız	333	4.25	.63	505	3.67	.00
	Erkek	174	4.00	.86			
Tatmin	Kız	333	4.61	.47	505	3.43	.00
	Erkek	174	4.43	.66			
	Kız	333	4.21	.56	505	3.51	.00
Genel Tutum	Erkek	174	4.01	.70			

Tablo 12 incelendiğinde tatmin, değer alt boyutlarında ve toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (sevgi alt boyutu için $t_{(505)}$= 1.77, p>.05; değer alt boyutu için $t_{(505)}$=3.67, p<.05; tatmin alt boyutu için $t_{(505)}$=3.43, p<.05; genel tutum puanları için $t_{(505)}$=3.51, p<.05). Mesleğe yönelik tutum toplam puan ortalamaları incelediğinde erkek öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x}$= 4.01) kadın öğretmenlerden ($\bar{x}$= 4.21) daha az olduğu görülmektedir. T-testi analizine göre; öğretmenlerde cinsiyete göre mesleğe yönelik tutum puanları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (f=12.32, p< .05). Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü Cohen d puanı .31 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla farka ilişkin etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu görülmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Öğretmenlerin öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının kıdeme ve branşlarına göre değişip değişmediği ile ilgili varyans analizi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Olduğu Puanların Kıdemleri ve Branşlarına Göre Karşılaştırması

	Sevgi				Tatmin			Değer			Genel Tutum		
Değişken	N	x̄	SS	F	x̄	SS	F	x̄	SS	F	x̄	SS	F
Kıdem													
1-5 yıl	119	3.85	.93		4.28	.73		4.55	.59		4.21	.64	
6-10 yıl	121	3.75	.92		4.13	.72		4.54	.50		4.11	.59	
11-15 yıl	119	3.71	.95	.86	4.14	.75	.92	4.56	.55	.41	4.11	.67	.73
16-20 yıl	83	3.67	.88		4.15	.66		4.48	.64		4.08	.59	
21 yıl +	65	3.87	.83		4.11	.75		4.59	.43		4.16	.57	
Branş													
İngilizce	71	3.73	.92		4.10	.78		4.52	.50		4.09	.63	
Matematik	83	3.57	.97		4.05	.87		4.57	.49		4.03	.65	
Türkçe	82	3.80	.95		4.19	.71		4.55	.66		4.16	.65	
Fen Bilimleri	73	3.86	.87		4.27	.61		4.58	.51		4.22	.56	
Sosyal Bilgiler	55	3.94	.78		4.19	.50		4.59	.49		4.21	.56	
Din Kültürü	23	3.83	.93		4.45	.76		4.47	.80		4.26	.72	
Beden Eğitimi	30	3.89	.80	1.61	4.21	.65	1.16	4.52	.60	1.43	4.19	.60	1.59
Müzik	16	3.52	.86		4.15	.82		4.39	.51		4.01	.67	
Teknoloji ve Tas.	26	3.97	.75		4.27	.51		4.63	.59		4.27	.52	
Bilişim Tekn.	17	3.76	.96		4.08	.88		4.65	.29		4.12	.61	
Görsel Sanatlar	11	3.83	1.30		4.09	.68		4.70	.35		4.16	.70	
Rehberlik	13	3.79	.85		4.22	.65		4.47	.43		4.15	.51	
Özel Eğitim	7	2.73	.90		3.57	1.09		3.82	.60		3.37	.78	

*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde sevgi (f= .86, p> .05), tatmin (f= .92, p> .05), değer (f= .41, p> .05) ve toplam tutum puanları (f= .73, p> .05) ile kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte sevgi (f= 1.61, p> .05), tatmin (f= 1.16, p> .05), değer (f= 1.43, p> .05) ve toplam tutum puanları (f= 1.59, p> .05) ile branş değişkeni arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları, öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindedir. Bu alt problemin yanıtlanması amacıyla öncelikle öğretmenlerinin özerklik algıları, öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri incelenmiştir. Öğretmenlerin özerklik algı düzeyleri Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14.

Öğretmen Özerklik Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular

Boyutlar	$\bar{x}$	SS
Eğitim Programları İle İlgili Karar Verme Özerkliği	3.22	1.00
Öğretimi Planlama ve Uygulama Özerkliği	3.78	.77
Mesleki Gelişim Özerkliği	2.29	1.10
Genel Özerklik *(Toplam)*	3.35	.73

Tablo 14'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin sahip olduğu özerklik algısının en yüksek düzeyde olduğu boyut, öğretimi planlama ve uygulama sürecindedir ($\bar{x}$ =3.78, SS=0.77). Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği algısının ise eğitim programı ile ilgili karar verme ve öğretimi planlama ve uygulama özerkliğinden daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}$ =2.29, SS=1.10).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik ölçeğinin boyutlarına ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular

Boyutlar	$\bar{x}$	SS
Akademik Öz Yeterlik İnancı	4.50	.51
Mesleki Öz Yeterlik İnancı	4.61	.45
Sosyal Öz Yeterlik İnancı	4.48	.56
Entelektüel Öz Yeterlik İnancı	4.19	.61
Genel Öz Yeterlik İnancı (Toplam)	4.47	.43

Tablo 15'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik inanç düzeylerinin tüm boyutlarda yüksek olduğu söylenebilir. Ancak en yüksek düzeyde olduğu boyut, mesleki öz yeterlik inancı ($\bar{x}$ =4.61, SS=0.45) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte entelektüel öz yeterlik inancı düzeylerinin diğer boyutlara göre daha düşük olduğu ortaya konmuştur ($\bar{x}$ =4.19, SS=.61).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin boyutlarına ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 16'de sunulmuştur.

Tablo 16.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular

Boyutlar	$\bar{x}$	SS
Sevgi	3.77	.91
Tatmin	4.17	.72
Değer	4.55	.55
Mesleğe Yönelik Tutum *(Toplam)*	4.14	.62

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin en yüksek düzeyde olduğu boyut, değer boyutu olduğu görülmektedir ($\bar{x}$ =4.55, SS=0.55) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sevgi boyutunda mesleğe yönelik tutumlarının ise tatmin ve değer boyutlarına göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}$ =3.77, SS=0.91).

Son olarak ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışları, öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen değerler Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

Katılımcıların Öğretmen Özerklik Boyutları İle Öz Yeterlik ve Mesleğe Yönelik Tutum Boyutları Arasındaki İlişkiler (n=507

			Öğretmen Öz Yeterlik İnancı				Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum			
			Akademik Öz Yeterlik	Mesleki Öz Yeterlik	Sosyal Öz Yeterlik	Entelektüel Öz Yeterlik	Sevgi	Tatmin	Değer	Toplam Tutum
Öğretmen Özerkliği	Eğitim Programları İle İlgili Karar Verme Özerkliği	R	.37**	.52*	.51	.60	.22**	.08	.05	.15**
		P	.00	.04	.25	.17	.00	.06	.25	.00
	Öğretimi Planlama ve Uygulama Özerkliği	R	.11*	.16**	.14**	.13**	.27**	.19	.25**	.28**
		P	.01	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	Mesleki Gelişim Özerkliği	R	.05	.01	.03	.06	.11*	-.08	-.02	.01
		P	.26	.76	.42	.22	.01	.08	.70	.88
Öğretmen Öz Yeterlik İnancı	Akademik Öz Yeterlik	R					.27**	.26**	.21**	.30**
		P					.00	.00	.00	.00
	Mesleki Öz Yeterlik	R					.40**	.33**	.40**	.44**
		P					.00	.00	.00	.00
	Sosyal Öz Yeterlik	R					.28**	.25**	.27**	.32**
		P					.00	.00	.00	.00
	Entelektüel Öz Yeterlik	R					.14**	.12**	.23**	.18**
		P					.00	.00	.00	.00

**p<.01, *p<.05

Yapılan pearson korelasyon analizi sonucuna göre değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında öğretmen özerkliği alt boyutu olan *eğitim programları ile ilgili karar verme özerkliği* alt boyutuyla *akademik öz yeterlik* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.37, p<.01), *mesleki öz yeterlik* alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki (r=.52, p<.05), *sevgi* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.22, p<.01) ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanları arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.15, p<.01) bulunmuştur. *Eğitim programları ile ilgili karar verme özerkliği* alt boyutu ve *akademik öz yeterlik alt boyutu* puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.14) dikkate alındığında *akademik öz yeterlikteki* varyansın (değişkenliğin) %14'ü, *eğitim programları ile ilgili karar verme özerkliği* alt boyutu

ve *mesleki öz yeterlik* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.14) dikkate alındığında *mesleki öz yeterlikteki* varyansın (değişkenliğin) %27'si, *eğitim programları ile ilgili karar verme özerkliği* alt boyutu ve *sevgi* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.05) dikkate alındığında *sevgi* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) %5'i ve son olarak e*ğitim programları ile ilgili karar verme özerkliği* alt boyutu ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.02) dikkate alındığında *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) %2'si eğitim *programları ile ilgili karar verme özerkliği* algılarından kaynaklanmaktadır.

Öğretimi planlama ve uygulama özerkliği alt boyutunda *akademik öz yeterlik* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.11, p<.05), *mesleki öz yeterlik* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.16, p<.01), *sosyal öz yeterlik* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.14, p<.01), *sevgi* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.27, p<.01), *değer* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.25, p<.01) ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanları arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.28, p<.01) bulunmuştur. *Öğretimi planlama ve uygulama özerkliği* alt boyutu ve *akademik öz yeterlik* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.01) dikkate alındığında *akademik öz yeterlikteki* varyansın (değişkenliğin) %1'i, *öğretimi planlama ve uygulama özerkliği* alt boyutu ve *mesleki öz yeterlik* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.03) dikkate alındığında *mesleki öz yeterlikteki* varyansın (değişkenliğin) %3'ü, *öğretimi planlama ve uygulama özerkliği* alt boyutu ve *sosyal öz yeterlik* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.02) dikkate alındığında *sosyal öz yeterlikteki* varyansın (değişkenliğin) %2'si, *öğretimi planlama ve uygulama özerkliği* alt boyutu ve *sevgi* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.07) dikkate alındığında *sevgi* puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) %7'si, *öğretimi planlama ve uygulama özerkliği* alt boyutu ve *değer* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.06) dikkate alındığında *değer* puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) %6'sı ve son olarak *öğretimi planlama ve uygulama özerkliği* alt boyutu ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 =0.08) dikkate alındığında *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) %8'i *öğretimi planlama ve uygulama özerkliği* algılarından kaynaklanmaktadır.

Mesleki gelişim özerkliği alt boyutuyla *sevgi* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.11, p<.05) bulunmuştur. *Mesleki gelişim özerkliği* alt boyutu ve *sevgi* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.01) dikkate alındığında *sevgi* puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) %1'i *mesleki gelişim özerkliği* algılarından kaynaklanmaktadır.

Öğretmen öz yeterlik inancını alt boyutu olan *akademik öz yeterlik* alt boyutu ile mesleğe *yönelik tutumun alt boyutu olan* sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.27, p<.01), *tatmin* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.26, p<.01), *değer* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.21, p<.01) ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanları arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.30, p<.01) bulunmuştur. *Akademik öz yeterlik* alt boyutu ve *sevgi* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.07) dikkate alındığında *sevgi* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) %7'si, a*kademik öz yeterlik* alt boyutu ve *tatmin* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.07) dikkate alındığında *tatmin* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) %7'si, a*kademik öz yeterlik* alt boyutu ve *değer* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.04) dikkate alındığında *değer* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) %4'ü ve a*kademik öz yeterlik* alt boyutu ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.09) dikkate alındığında *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) %9'u öğretmenlerin *akademik öz yeterlik inanç* düzeylerinden kaynaklanmaktadır.

Öğretmen öz yeterlik inancını alt boyutu olan *mesleki öz yeterlik* alt boyutu ile mesleğe *yönelik tutumun alt boyutu olan* sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.40, p<.01), *tatmin* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.33, p<.01), *değer* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.40, p<.01) ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanları arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.44, p<.01) bulunmuştur. *Mesleki öz yeterlik* alt boyutu ve *sevgi* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.16) dikkate alındığında *sevgi* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) % 16'sı, *mesleki öz yeterlik* alt boyutu ve *tatmin* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.11) dikkate alındığında *tatmin* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) %11'i, *mesleki öz yeterlik* alt boyutu ve *değer* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı

($r^2 = 0.16$) dikkate alındığında *değer* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) % 16'sı ve *mesleki öz yeterlik* alt boyutu ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.19$) dikkate alındığında *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) % 19'u öğretmenlerin *mesleki öz yeterlik inanç* düzeylerinden kaynaklanmaktadır.

Öğretmen öz yeterlik inancını alt boyutu olan *sosyal öz yeterlik* alt boyutu ile mesleğe *yönelik tutumun alt boyutu olan* sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.28, p<.01), *tatmin* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.25, p<.01), *değer* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.27, p<.01) ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanları arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.32, p<.01) bulunmuştur. *Sosyal öz yeterlik* alt boyutu ve *sevgi* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.08$) dikkate alındığında *sevgi* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) % 8'i, *sosyal öz yeterlik* alt boyutu ve *tatmin* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.06$) dikkate alındığında *tatmin* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) % 6'sı, *sosyal öz yeterlik* alt boyutu ve *değer* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.07$) dikkate alındığında *değer* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) % 7'si ve *sosyal öz yeterlik* alt boyutu ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.10$) dikkate alındığında *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) % 10'u öğretmenlerin *sosyal öz yeterlik inanç* düzeylerinden kaynaklanmaktadır.

Öğretmen öz yeterlik inancını alt boyutu olan *entelektüel öz yeterlik* alt boyutu ile mesleğe *yönelik tutumun alt boyutu olan* sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.14, p<.01), *tatmin* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.12, p<.01), *değer* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.23, p<.01) ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanları arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki (r=.18, p<.01) bulunmuştur. *Entelektüel öz yeterlik* alt boyutu ve *sevgi* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.02$) dikkate alındığında *sevgi* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) % 2'si, *entelektüel öz yeterlik* alt boyutu ve *tatmin* alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.01$) dikkate alındığında *tatmin* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) % 1'sı, *entelektüel öz yeterlik* alt boyutu ve

değer alt boyutu puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.05) dikkate alındığında *değer* alt boyutundaki varyansın (değişkenliğin) % 5'i ve *entelektüel öz yeterlik* alt boyutu ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarının determinasyon katsayısı (r^2 = 0.03) dikkate alındığında *mesleğe yönelik toplam tutum* puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) % 3'ü öğretmenlerin *entelektüel öz yeterlik inanç* düzeylerinden kaynaklanmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

1) Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve eğitim programına karar verme özerkliği puan ortalamalarının cinsiyet ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Diğer yandan öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama özerkliği, mesleki gelişim ve eğitim programına karar verme özerkliği puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kısacası, araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik algılarında cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı fark bulunmazken, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur.

Alanyazında araştırma bulgularını destekler nitelikte öğretmenlerin özerklik düzeylerinin cinsiyet (Bayat, 2019; Bayraktar, 2019; Can, 2019; Çolak, 2016; Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017; Çolak ve Altınkurt, 2017; E. Güvenç ve Güvenç, 2014; Karabacak, 2014; Şentürken, 2018; Yazıcı ve Akyol, 2017; Yorulmaz, Çolak ve Sağlam, 2018; Şakar, 2013; Yurtseven, 2019) ve branş (Bayat, 2019; Can, 2019) değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin özerklik düzeylerinin cinsiyet ve branş değişkenlerine göre birbirine benzer olduğu şeklinde açıklanabilir.

Araştırma bulgularının aksine alanyazında öğretmenlerin özerklik algısının cinsiyet (Ataşbaş, 2017) ve branş (Ataşbaş, 2017; Canbolat, 2020; Çolak, 2016; Çolak ve Altınkurt, 2017; Şentürken, 2018) değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Çolak (2016) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kendilerini branş öğretmenlerinden daha özerk hissetmelerinde,

öğrencilerin yaş gruplarının daha küçük olmasına bağlı olarak ilgi ve ihtiyaçlarının daha fazla değişmesinden kaynaklı öğretimin yönlendirilmesi şeklinde açıklanabilir. Ayrıca branş öğretmenlerinin kendilerini daha az özerk hissetmelerinde 8. ve 12. sınıflarda yapılan merkezi sınavlara bağlı olarak öğretim programını uygulamak zorunda olmalarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Yazıcı ve Akyol (2017) öğretmenlerin özerklik davranışlarını branş değişkenine göre incelediklerinde sınıf öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre kendilerini daha özerk hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bunun sebebi olarak sınıf öğretmenlerinin 4 yıl boyunca aynı öğrencilerle birlikte olmalarına bağlı olarak öğrencileri daha iyi tanımaları ve onların ihtiyaçlarına uygun olarak sınıf içinde etkinlikler düzenleyebilmelerine bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Meslek dersi öğretmenlerinin ise meslek öğretmek amacıyla programa uymak zorunda oldukları düşünülebilir. Şentürken (2018) ise branş dersi öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerinden daha özerk olmalarında, meslek dersi öğretmenlerinin genelde atölyede belirli kurallara göre öğretim sürecini uyguluyor olmalarından kaynaklandığını ileri sürmüştür.

Çelik'in (2016) yapmış olduğu çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olduğu ve erkek öğretmenlerin özerklik puanlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Üzüm, 2014; Vasile, 2013). Çelik (2016) ve Üzüm (2014) bu durumu kadın öğretmenlerin mesleki rolleri ile aile rollerinin çatışması ve ailedeki rolünün baskınlığına bağlı olarak okuldaki rolünün geri planda kalması erkeklerin ise toplumdaki rollerinin daha belirgin olmasıyla açıklamışlardır.

Alanyazın incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini destekler nitelikte birçok çalışmaya yer verilmiştir (Ataşbaş, 2017; Can, 2019; Canbolat, 2020; Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017; Şakar, 2013; Şentürken, 2018; Yazıcı ve Akyol, 2017). Araştırma bulgularının aksine öğretmenlerin özerklik algıları puan ortalamaları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır (Bayat, 2019; Çelik, 2016; Çolak, 2016; E. Güvenç ve Güvenç, 2014; Güvenç, 2011; Yolcu, 2019; Yorulmaz, Çolak ve Sağlam, 2018; Yurtseven, 2019). Araştırma sonucunda "21 yıl ve üzeri" mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin eğitim programına karar verme özerkliği ve öğretimi planlama ve

uygulama özerkliği puan ortalamaları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin deneyimleri arttıkça daha özerk davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Diğer yandan "1-5 yıl" mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği puan ortalamaları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu öğretmenlerin kıdemlerinin artmasıyla deneyimlerinin de artacağı ve daha fazla özerk davranışlar sergileyecekleri düşüncesiyle çelişmektedir. Eğitim sisteminin özerkliği sınırlandırıcı yapısına rağmen öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında mesleki gelişim boyutunda daha özerk davranışlara sahip oldukları söylenebilir (Şentürken, 2018). Yazıcı ve Akyol (2017) öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak deneyimlerinin artması sonucunda uygulamakta oldukları programlara yönelik daha fazla sorumluluk aldıkları ve gerekli gördüklerinde düzenlemeler yapabildiklerini belirtmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik, sosyal ve entelektüel öz yeterlik inancı ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Mesleki öz yeterlik alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Mesleki öz yeterlik alt boyutunda kadın öğretmenlerin öz yeterlik puan ortalamalarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Alanyazın da öğretmen öz yeterliği ile cinsiyet değişkeni arasında fark olmadığını ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Aslan ve Kalkan, 2018; Aksoy, 2011; Ayra, 2015; Aytaç, 2018; Benzer, 2011; Çimen, 2007; Doğan, 2013; Duran, 2017; Emre, 2017; Gençtürk, 2008; Gençtürk ve Memiş, 2010; Gül, 2018; Kaçar, 2016; Karabacak, 2014; Karahan ve Balat, 2011; Kaya, 2019; Kocaer, 2018; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Ulu, 2012; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Tufan, 2016; Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008). Kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının benzer olduğu söylenebilir. Fakat cinsiyet ve öz yeterlik arasında fark olduğunu ortaya koyan çalışmalarda mevcuttur. Örneğin, Bulduklu (2014) yapmış olduğu çalışma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduklarını ortaya koymuştur (Erkoç, 2017; Sünbül ve Arslan, 2006; Toy, 2015). Kadın öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek olmasını Çapri ve Çelikkaleli (2008) Türkiye' de geleneksel toplum yapısından yavaş yavaş uzaklaşmaya başlamasıyla birlikte kadına yüklenmiş olan rollerin değişmesi ve kadınların akademik olarak başarılarında yaşanan artışın önemli rol oynayabileceğini

belirtmiştir. Korkut ve Babaoğlan (2012) yapmış oldukları çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunduğunu ve erkek öğretmenlere ait öz yeterlik inancı puanlarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum üzerinde kültürümüzde erkeklere kadınlardan daha fazla değer veriliyor olmasının etkili olabileceği belirtilmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel öz yeterlik inancı ile kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Alanyazın incelendiğinde araştırma bulgularını destekler nitelikte birçok çalışma bulunmaktadır (Aksoy, 2011; Ayra, 2015; Çetinkaya, 2019; Çimen, 2007; Emre, 2017; Kaçar, 2016; Karahan ve Balat, 2011; Kaya, 2019; Korkut ve Babaoğlan, 2012; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Özata, 2007; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008). Fakat araştırma sonuçlarından farklı olarak öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile kıdem değişkeni arasında fark olduğunu ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır (Aslan ve Kalkan, 2018; Aytaç, 2018; Benzer, 2011; Bulduklu, 2014; Duran, 2017; Gençtürk, 2008; Gençtürk ve Memiş, 2010; Güvenç, 2011; Sünbül ve Arslan, 2006; Toy, 2015; Tufan, 2016; Ulu, 2012). Araştırma bulgularının aksine Gül (2018) yapmış olduğu çalışma sonucunda öz yeterlik inançlarının kıdem değişkenine göre incelendiğinde akademik ve entelektüel öz yeterlik boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Her iki alt boyutta da ortaya çıkan fark kıdemi yüksek olan öğretmenlerin lehine olmuştur. Karabacak (2014) araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkeni ile öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik boyutu arasında anlamlı fark olmadığını ancak öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı fark olduğunu belirlemiştir.

Öğretmen öz yeterlik inançlarının mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği birçok araştırmada birbirinden farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler yılların vermiş olduğu deneyime bağlı olarak kendilerini yeterli olarak algılarken, mesleki kıdemi 1-6 yıl olan öğretmenler ise yeni mezun oldukları için formasyon bilgilerinin taze olduğunu, yapılandırmacı eğitim programı

hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarını düşünerek kendilerini yeterli olarak algılayabilirler (Toy, 2015).

Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki, sosyal ve entelektüel öz yeterlik inancı ile branş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Ancak öğretmenlerin akademik öz yeterlik inançları puan ortalamaları ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen öz yeterliği ile branş değişkeni arasında fark olmadığını ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Aslan ve Kalkan, 2018; Aksoy, 2011; Ayra, 2015; Emre, 2017; Kaçar, 2016; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Özata, 2007; Sünbül ve Arslan, 2006; Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008). Fakat öğretmen öz yeterliği genel puan ortalamaları ile branş değişkeni arasında fark olduğunu ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır (Aytaç, 2018; Benzer, 2011; Gençtürk, 2008; Gençtürk ve Memiş, 2010). Bu çalışmalarda genel olarak sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inancı diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bunun nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle ders sayısı ve öğretim yılı olarak daha fazla zaman geçirmelerine bağlı olarak yaşamış oldukları iletişim yoğunluğuyla açıklanabilir. Öğrencilerinin bireysel farklılıklarının farkında olan öğretmenler, onların derse aktif olarak katılmasını sağlama ve onları motive etmek noktasında branş öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Çimen (2007) yapmış olduğu çalışma sonucunda öğretmen öz yeterliği alt boyutları arasında yer alan eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarında anlamlı fark olmadığını, öğrenci katılımı boyutunda sınıf öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma bulgularını cinsiyet değişkenine göre incelediğimizde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği alt boyutları arasında yer alan tatmin, değer ve toplam tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Mesleğe yönelik toplam puan ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum ortalamalarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak sevgi alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Jameel (2007) yapmış olduğu çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin sevgi alt boyutu ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur (Pehlivan,

2017). Bu durum öğretmenlerin cinsiyet ayrımı yapmaksızın mesleklerini sevdikleri şeklinde açıklanabilir. Araştırma bulgularının aksine Süral (2013) yapmış olduğu çalışmada sevgi alt boyutunda kadın öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun ise kadınların mesleklerini erkeklerden daha fazla seviyor olmasından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir.

Alanyazın incelendiğinde araştırma bulgularını destekler nitelikte öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum puanları ile cinsiyet değişkeni arasında bayan öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Aydın ve Sağlam, 2012; Doğan, 2013; Emre, 2017; Pehlivan, 2017; Şentürk, 2015; Tufan, 2016). Yapılan çalışma sonuçlarına bakıldığında kadın öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum puanlarının erkek öğretmenlerden yüksek olmasında kadın öğretmenlerin mesleklerine daha fazla değer vermesinden ve daha kolay uyum sağlamasından kaynaklandığı söylenebilir. Bunların dışında kadın öğretmenlerin annelik duygusunun da etkisiyle öğrencilere daha fazla sevgi göstermesi, öğretmenliğin bayan mesleği olarak görülmesi ve tatillerinin fazla olmasının da kadın öğretmenlerin mesleklerini sevmelerinde ve değer vermelerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Doğan, 2013; Pehlivan, 2017).

Araştırma bulgularının aksine öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanları ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın anlamlı olmadığını ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Akca, 2019; Bayhan, 2009; Çam ve Üstün, 2016; Doğan, 2013; İ. Sak, Sak ve Tuncer, 2019; Kaya, 2017; Kocaer, 2018; Küçük, 2012; Şahin, 2015; Şenol, 2004).

Demir (2016) yapmış olduğu doktora çalışması sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği alt boyutları arasında yer alan değer boyutu ve cinsiyet değişkeni arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğunu, sevgi ve tatmin alt boyutları ve genel tutum puanlarının cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkeniyle öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği alt boyutları arasında yer alan sevgi, tatmin, değer ve toplam tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yani mesleğe yeni başlamış ya da emekliliği yaklaşmış bir öğretmenin mesleğe yönelik tutum düzeyinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğine öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ile kıdem değişkeni arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Çetinkaya, 2019; Emre, 2017; İ. Sak, Sak ve Tuncer, 2019; Kocaer, 2018; Küçük, 2012; Özgül, 2009; Sakin, 2007; Şahin, 2015; Şenol, 2004; Pehlivan, 2017). Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin idealist bir yaklaşımı benimsedikleri, mesleğinde 10 yıl ve üzerinden görev yapan öğretmenlerin ise hem konu alanlarına hem de öğrencilere yönelik kazanmış oldukları deneyimlere bağlı olarak öğretmenler arasında farklılık görülmediği şeklinde açıklanabilir (Pehlivan, 2017).

Araştırma bulgularının aksine kıdem değişkeni ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Bayhan, 2009; Kaya, 2017; Süral, 2013; Tanrıverdi, 2008). Bu durum öğretmenliğe yeni başlayanların mesleklerine yönelik tutumları ile emekliliği yaklaşmış öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının farklı düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Demir'in (2016) yapmış olduğu çalışmaya göre öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği alt boyutları arasında yer alan sevgi, değer ve tatmin puanları ile tutum toplam puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkeniyle öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği alt boyutları arasında yer alan sevgi, tatmin, değer ve toplam tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ile branş değişkeni arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Akca, 2019; Çam ve Üstün, 2016; Pehlivan, 2017). Bu durum öğretmenlerin hem mesleklerine olan sevgi ve saygılarıyla hem de branşlarına olan hakimiyetleri ile farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleklerine yönelik benzer tutum özellikleri göstermeye başladıkları şeklinde açıklanabilir (Pehlivan, 2017).

Araştırma bulgularından farklı olarak öğretmenlerin branş değişkeniyle öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında fark olduğunu ortaya koyan çalışmalara da rastlanmıştır (Emre, 2017; Süral, 2013; Şenol, 2004).

2) Araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik algısının en yüksek düzeyde olduğu boyut, öğretimi planlama ve uygulama sürecindedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim

özerkliği algısının ise eğitim programı ile ilgili karar verme ve öğretimi planlama ve uygulama özerkliğinden daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle araştırmaya katılan öğretmenler kendilerini öğretimi planlama ve uygulama sürecinde en yüksek seviyede özerk hissederken, mesleki gelişim özerkliği algılarının ise en düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Can (2019) yapmış olduğu çalışma sonucunda öğretmenlerin en çok öğretimi planlama ve uygulama boyutunda kendilerini özerk hissettiklerini ortaya koymuştur. Öğretimi planlama ve uygulama boyutunun diğer boyutlardan yüksek çıkmasında öğretmenlerin öğretme süreci ve sınıf yönetimi konularında kendi kararlarını vermek istemeleri, derste kullanacak oldukları yöntem ve teknikleri seçebilmeleri ve öğrencileri değerlendirme noktasında daha serbest oldukları düşünülebilir. Üzüm (2014) öğretmenlerin teknik boyutta (öğretimi planlama ve uygulama) kendilerini yeterince özerk hissettiklerini ortaya koymuştur. Çolak (2016) öğretmenlerin öğretimi uygulama ve sınıf yönetimi sürecinde kendi kararlarını vermelerinin program geliştirme ve mesleki gelişim boyutundan daha önemli olduğunu düşünmeleriyle ilgili olduğunu ayrıca öğretimi planlama ve uygulama sürecinin genellikle sınıf ortamında yapılmasına bağlı olarak öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak derste kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçilmesinde, etkinliklere ayrılacak zamanın belirlenmesinde ve ödevlerin verilmesinde daha özerk davranabildiklerini ileri sürmüştür. Çelik (2016) yapmış olduğu çalışmasında ise araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama boyutunda özerkliklerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bümen, Çakar ve Yıldız'a göre (2014) Türkiye' de merkezi eğitim sistemine bağlı olarak, MEB'in geliştirmiş olduğu öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenler, bireysel deneyimlerine ve öğrencilerin özelliklerine göre değişiklik yapmaktadır. Fakat araştırmaya katılan öğretmenlerin resmi programda nasıl bir değişiklik yaptıkları ve programda var olan öğrenme hedeflerinin ne kadarını uygulayıp uygulamadıkları bilinmemektedir (Canbolat, 2020).

Ancak alanyazın incelendiğinde, araştırma bulgularının aksine Öztürk (2012) eğitim programı ile ilgili karar verme boyutunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin tercih yapma ve karar vermelerinin oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin özerklik davranışlarını en az sergiledikleri boyut ise mesleki gelişim özerkliğidir (Bayat, 2019; Can, 2019; Çelik, 2016; Çolak, 2016; Çolak ve Altınkurt,

2017; Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017; Strong, 2011; Strong & Yoshida, 2014; Yazıcı ve Akyol, 2017; Yurtseven, 2019). Türkiye' de mesleki gelişime yönelik etkinliklerin merkezi olarak belirlenmesine (MEB, 2014) bağlı olarak öğretmenlerin mesleki gelişim boyutunda kendilerini daha az özerk hissettikleri söylenebilir. Can (2019) mesleki gelişim boyutunda öğretmenlerin en düşük özerklik algısına sahip olmalarını, Türkiye' de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkinliklerin düzenlenmesi aşamasında eğitimin yapılacağı zaman, mekan, eğitimi verecek olan birey ve eğitimin verileceği konu hakkında görüşünün alınmayıp merkezi olarak yapılması şeklinde açıklamıştır. Ancak Karabacak'ın (2014) lise öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişim boyutunu uygulanabilir olarak ifade etmeleri araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel özerklik düzeylerini yüksek bulan çalışmalar (Bayat, 2019; Bayraktar, 2019; Sökmen, 2018) olduğu gibi Çolak (2016) yapmış olduğu çalışmasında genel özerklik puan ortalamalarını orta seviyenin üzerinde bulmuştur (Çolak ve Altınkurt, 2017; Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017; Yolcu, 2019; Yurtseven 2019). Güvenç (2011) ise araştırma sonucuna göre öğretmenlerin sahip oldukları genel özerklik puanlarının orta düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Eğitim sistemimizde var olan kısıtlamalara rağmen, yapılan bu araştırma öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde özerklik davranışına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuca göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili konularda aktif rol aldıkları ve sorumluluk alabildikleri söylenebilir. Öğretmenlerin bu şekilde davranmalarının sınıf ortamında yaratıcı uygulamalara yer vermeleri ve öğrencilerin başarılarının artması (Ayral vd., 2014) gibi olumlu sonuçlarının olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin tüm boyutlarda yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat mesleki öz yeterlik inancının en yüksek olduğu, entelektüel öz yeterlik inancının ise diğer boyutlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin genel anlamda yüksek olduğunu ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Aytaç, 2018; Aslan ve Kalkan, 2018; Aksoy, 2011; Ayık, Savaş ve Yücel, 2015; Ayra, 2015; Ata, 2015; Belgi, 2016; Benzer, 2011; Bulduklu, 2014; Çapa 2005; Çetinkaya, 2019; Çiftçi, 2016;

Daştan, 2016; Emre, 2017; Erdoğan, 2013; Gençtürk 2008; Karabacak, 2014; Korkut, 2009; Okutan ve Kahveci, 2012; Sökmen, 2018; Toy, 2015; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Genel olarak öğretmen öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmaların aksine Kasap (2012) yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının orta seviyede olduğunu belirlemiştir. Yine Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2009) öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Baltacı (2017) okul müdürlerinin öz yeterlik inançlarının düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bu durumun ise karşılaşılan zorluklarla mücadele etme, okulun başarısına yönelik çaba ve emek harcama noktasında sorun yaşanmasına neden olacağını ileri sürmüştür.

Öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi düşük olan öğretmenlere göre yapmış oldukları işlerde kendilerine daha fazla güven duydukları belirlenmiştir (Belgi, 2016). Kiremit (2016) ise düşük öz yeterliğe sahip olan öğretmenlerin dersleri etkin ve verimli geçirmeleri konusunda sorun yaşayacaklarını ifade etmektedir. Genel olarak öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olmasında öğretmenlerin almış oldukları eğitimin, var olan bilgi ve becerilerinin, kullanmış oldukları öğretim yöntem ve tekniklerinin, ölçme ve değerlendirme noktasındaki yeterliklerinin, sosyal ilişkilerinin ve iletişim becerilerinin önemli rol oynadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının genel olarak yüksek olduğu ancak en yüksek düzeyde olduğu boyutun değer boyutu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sevgi boyutunda mesleğe yönelik tutumlarının ise tatmin ve değer boyutlarına göre daha düşük düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Yani öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum boyutları arasında değer boyutu en yüksek düzeyde bulurken sevgi boyutu diğer boyutlardan daha düşük düzeyde bulunmuştur.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleğine yönelik tutum puanlarının genel olarak yüksek olduğunu ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Demir, 2016; Doğan, 2013; Küçük, 2012; Şahin, 2015; Şentürk, 2015). Genel olarak öğretmenlerin bu mesleği seçerken istekli olduklarını ve bu durumun onların mesleklerinde verimli olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca mesleklerine yönelik gerekli özeni gösterdikleri, kendilerini mesleki anlamda yeterli gördükleri de söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum puanlarının genel olarak yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmaların aksine Tanrıverdi (2008) öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının nötr olduğunu ortaya koymuştur. Jameel' in (2017) yapmış olduğu çalışma sonucuna göre öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının olumlu yönde ancak yüksek düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Korkmaz ve Sadık, 2011; Şenol, 2004). Baltacı (2017) okul müdürleriyle yapmış olduğu çalışma sonucunda mesleğe yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuca göre, okul müdürlerinin mesleklerinden memnun olmadıkları gibi iş doyumu noktasında da yetersiz oldukları ileri sürülebilir. Genel olarak öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının yüksek olmaması, mesleklerine gerekli özeni göstermedikleri, ilgi ve isteklerinin düşük olduğu, kendilerini mesleki anlamda yeterli görmedikleri şeklinde açıklanabilir.

Doğan'ın (2013) ve Demir'in (2016) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları arasında yer alan değer boyutunun diğer boyutlardan daha yüksek düzeyde bulunması araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum alt boyutları arasında yer alan sevgi boyutu diğer boyutlardan daha düşük bulunurken Demir (2016) yapmış olduğu çalışmasında sevgi boyutunun orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunun aksine Şentürk (2015) müzik öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışma sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutum alt boyutları arasında yer alan sevgi boyutunun diğer boyutlardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

3)Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen özerkliği alt boyutu olan *eğitim programları ile ilgili karar verme özerkliği* alt boyutuyla *akademik öz yeterlik* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki, *mesleki öz yeterlik* alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki, *sevgi* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanları arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretimi planlama ve uygulama özerkliği alt boyutu ile *akademik öz yeterlik, mesleki öz yeterlik, sosyal öz yeterlik* alt boyutları arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki, *sevgi* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki, *değer* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ve *mesleğe*

yönelik toplam tutum puanları arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. *Mesleki gelişim özerkliği* alt boyutuyla *sevgi* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen öz yeterlik ölçeğinin alt boyutu olan *akademik öz yeterlik* alt boyutu ile mesleğe *yönelik tutumun alt boyutu olan* sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki, *tatmin* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki, *değer* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanları arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen öz yeterlik inancının alt boyutu olan *mesleki öz yeterlik* alt boyutu ile mesleğe *yönelik tutumun alt boyutu olan* sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki, *tatmin* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki, *değer* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanları arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen öz yeterlik inancının alt boyutu olan *sosyal öz yeterlik* alt boyutu ile mesleğe *yönelik tutumun alt boyutu olan* sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki, *tatmin* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki, *değer* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanları arasında pozitif düzeyde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen öz yeterlik inancının alt boyutu olan *entelektüel öz yeterlik* alt boyutu ile mesleğe *yönelik tutumun alt boyutu olan* sevgi alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki, *tatmin* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki, *değer* alt boyutu arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki ve *mesleğe yönelik toplam tutum* puanları arasında pozitif düzeyde, çok zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin özerklik, öz yeterlik ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, üç değişken arasındaki ilişkinin zayıf çıkması alanyazında yer alan araştırmaların sonucu ile çelişmektedir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu çelişkinin öğretmenlerin özerklik, öz yeterlik ve mesleğe yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan ölçme araçlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Veri toplama sürecinde öğretmenlerin veri toplama araçlarında yer alan maddeleri cevaplama süresi üzerinde araştırmacının kontrolünün olmaması, veri toplama araçlarında yer alan maddelerden yüzeysel bilgi elde edilmesi ve derinlemesine bilgiye ulaşılmamış olması (Cemaloğlu, 2014) araştırmanın üç değişkeni arasında ilişkinin zayıf çıkmasında etkili olabilir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerine de yer verilerek karma yöntem kullanılabilirdir. Fakat bu araştırmada çok sayıda öğretmene daha kolay uygulanabilir olmasından dolayı likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde Baltacı (2017) öz yeterlik boyutları ile mesleğe yönelik tutum arasındaki ilişkinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Emre (2017) öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumlarının orta düzeyde olumlu yönde olduğunu ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının onların mesleğe yönelik tutum düzeylerini anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Doğan, 2013; Kaya, 2017; Nakip, 2015; Tufan, 2016). Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin pozitif yönde düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Özcan (2017) öz yeterlik ile tutum arasında negatif yönde orta düzeyde ilişki olduğunu belirlemiştir. İpek ve Camadan (2012) öğretmenlerin tutumları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığını belirlemişlerdir.

Saltalı, Arslan ve Budak (2012) meslektaş işbirliğinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik boyutu ile demokratik tutum boyutu arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Öz yeterlik ve tutuma ait diğer boyutlar arasındaki ilişkinin olumsuz yönde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Türkeli, Hazar, Demir ve Namlı' ya göre (2017) sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik boyutu ile tutum arasında olumlu yönde, diğer öz yeterlik boyutları ile tutum arasında olumsuz yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki ortaya konmuştur. Çetinkaya'ya göre (2019) demokratik tutum boyutuyla öz yeterlik arasında pozitif yönde, diğer tutum boyutlarıyla öz yeterlik arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Sökmen (2018) öz yeterlik ile özerklik arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir (Güvenç, 2011; Mıckel, 2015; Sökmen ve Kılıç 2019). Karabacak (2014) öğretmenlerin öz yeterlik ve tutum düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kısacası öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arttığında, özerklik düzeylerinin de artması beklenmektedir.

Türkiye' de 2004 yılında yapılan eğitim reformu ile birlikte öğretmenlerin görev ve sorumluluklarında birçok değişiklik olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın ön plana çıktığı bu programlarda, öğretmenden öğrencilere rehberlik etmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun yöntem ve teknikleri kullanması, öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimlerine destek olması gibi birçok sorumluluk beklenmektedir (Gül, 2015; Karademir, 2013).

Bandura (1993) olumlu mesleki tutuma sahip olan öğretmenlerin aynı zamanda öğrencileriyle olan iletişiminin de güçlü olacağını ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturabileceklerini ileri sürmüştür. Mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştiren öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının da yüksek olduğu belirtilmiştir. Etkili bir öğretim ortamının oluşturulmasında öğretmenlerin öz yeterlik inançları önemli yer tutar. Öz yeterlik inancının yüksek olduğu öğretmenler sınıflarında öğrenciyi ön plana alarak onların ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri, araç ve gereçleri kullanabilirler. Bu noktada öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim yapılabilmesi için öğretmenlerin yetki alanlarının genişletilmesi gerekli görülmektedir (Güvenç, 2011; Karabacak, 2014). Kısacası öğretmenlerin öz yeterlik inançları özerklik düzeylerini etkilemektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, kendilerini daha özerk hissettikleri söylenebilir. Ayral ve diğerleri (2014) özerklik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, mesleklerine yönelik daha istekli olduklarını ve mesleklerini severek yaptıklarını belirtmiştir. Mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip, özerklik ve öz yeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin akademik başarısını, motivasyonunu, özerkliğini ve derse yönelik tutumunu etkileyeceği düşünülmektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Eroğlu, 2013; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Sünbül ve Arslan, 2006). Kısacası öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmelerinde, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmesinde etkili olan öz yeterlik inancı ve mesleğe yönelik tutum gibi içsel faktörlerin önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Bümen ve Özaydın, 2013; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Bu içsel faktörlerin aynı zamanda öğretmenlerin özerklik düzeylerini etkilediği düşünülmektedir (Sökmen, 2018).

Nakip (2015) öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının, öğretmenlerin verimliliğini ve eğitimin kalitesini etkilediğini belirtmiştir. Bakaç ve Özen (2016) öğretmenlerin mesleğe yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olmasının tutumlarını da olumlu

yönde etkileyeceğini belirtirken Bümen (2019) yeterlik inancı düşük olan birey ve kurumlara özerklik verilemeyeceğini belirtmiştir. Bireyin bir işi başarmaya yönelik öz yeterlik inancının, o işe yönelik tutum ve özerklik düzeyini etkilediği düşünüldüğünde aynı durumun öğretmenler içinde söz konusu olup olmadığının araştırılması gerekliliği ortaya konmuştur (Nakip, 2015). Konu ile ilgili yapılan literatür taraması sonucunda çok fazla bilimsel çalışma olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin öz yeterlik inançları, özerklik düzeyleri ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki düzeyi ortaya konmuştur.

5.2. Öneriler

Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara yönelik sunulan öneriler, uygulamalara ve araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki bölümde sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamalara yönelik öneriler. 1) Araştırma sonucunda öğretmenlerin sahip olduğu genel özerklik davranışlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin sınıf içinde kendi kararlarını almak ve inisiyatif kullanmak için yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak Türkiye kaynak, öğretmenlerin kadrolaşması, ders kitaplarının seçimi, öğretim programının seçilmesi, öğretim ile ilgili zamanın planlanması gibi konularda en az öğretmen özerkliğinin olduğu ülke olarak belirtilmiştir (Tedmem, 2015). Öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısı, motivasyonu gibi bilişsel ve duyuşsal olarak birçok öğrenme ürünü üzerinde olumlu etkileri olduğu göz önünde tutulduğunda etkili öğretme- öğrenme ortamı oluşturulması için öğretmenlerin yetkilerinin genişletilmesi (Pearson & Moomaw, 2005) önerilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarında daha etkin roller üstlenmesi sağlanmalı ve öğretmenlere sınıfın atmosferine ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamı oluşturma, öğretimin içeriğini belirleme konusunda daha fazla inisiyatif verilmelidir.

2) Öğretmenlerin kendilerini en az özerk hissettikleri boyut mesleki gelişimdir. Bu sonuca yönelik öğretmenlere mesleki gelişimleri konusunda kendi planlamalarını yapmalarına fırsatlar verilmeli (Çolak, 2016; Karabacak, 2014) ve mesleki gelişim programlarında temele alınan modellerden aktarmacı yerine dönüşümcü mesleki

gelişim modellerine (Kennedy, 2014; akt. Can, 2019) uygun mesleki gelişim programları düzenlenmelidir.

3) Araştırma sonuçlarına göre öğretmen özerklik davranışları alt boyutları, öz yeterlik inancı alt boyutları ve mesleğe yönelik tutumları arasında olumlu düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte daha önce de belirtildiği gibi öğretmenlerin sınıf içi kararlarını ve uygulamalarını etkileyen, nitelikli öğrenme ortamı oluşturmada etkili olan ve öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olan bu değişkenler arasındaki ilişkilerin dikkate alınması önemli görülmektedir. Nitekim bu üç değişken öğretmenlerin niteliğini artırıcı unsurlar olarak görülmeli ve gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim hizmetlerinin, eğitim uygulamalarının ve politikalarının birer belirleyicisi olarak ele alınmalıdır.

5.2.2. Araştırmalara yönelik öneriler. 1) Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum düzeyleri ile özerklik düzeylerini bir arada ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Farklı örneklem gruplarıyla ve daha derinlemesine bilgi sahibi olmayı sağlayacak nitel araştırma geleneğine uygun araştırmalar yürütülerek bu değişkenler arasındaki ilişkiler keşfedilebilir. Bu yönde yapılacak çalışmaların alanyazındaki boşluğu doldurulabileceği düşünülmektedir.

2) Bu çalışma ortaokul öğretmenleriyle yürütülmüştür. Sınıf öğretmenleri (Çolak, 2016; Yazıcı ve Akyol, 2017) ve okul öncesi öğretmenlerinin (Çolak, 2016) kendilerini daha özerk hissettiklerini ortaya koyan çalışmalardan yola çıkarak sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin özerklik, öz yeterlik ve mesleğe yönelik tutumlarını inceleyen ve değişkenler arasında ilişkileri keşfetmeye yönelik çalışmalara yer verilebilir.

3) Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışma İzmir ili merkez ilçelerine bağlı ortaokullarda görev yapan 507 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Daha geniş evren ve örneklem belirlenerek değişkenler arasındaki ilişkiler keşfedilebilir ve söz konusu ilişkiler yapısal eşitlik modeliyle test edilebilir.

4) Öğretmenlerin özerklik, öz yeterlik ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, üç değişken arasındaki ilişkinin zayıf çıkması alanyazında yer alan araştırmaların sonucu ile çelişmektedir. Araştırma sonucunda

ortaya çıkan bu çelişkinin öğretmenlerin özerklik, öz yeterlik ve mesleğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçme araçlarından ve veri toplama sürecinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Veri toplama sürecinde öğretmenlerin veri toplama araçlarında yer alan maddeleri cevaplama süresi üzerinde araştırmacının kontrolünün olmaması, veri toplama araçlarında yer alan maddelerden yüzeysel bilgi elde edilmesi ve derinlemesine bilgiye ulaşılmamış olması (Cemaloğlu, 2014) araştırmanın üç değişkeni arasında ilişkinin zayıf çıkmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle daha derinlemesine bilgi sahibi olabilmek amacıyla karma yöntem metodu benimsenerek araştırmalar tasarlanabilir.

KAYNAKLAR

Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 98-110.

Akca, I. Ç. (2019). *Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Akdağ, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Akgün, F. ve Özgür, H. (2014). Examination of the anxiety levels and atitudes of the ınformation technology pre-service teachers towards the teaching profession. *Journal of Theory and Practice in Education, 10*(5), 1206-1223.

Akman, Ö. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi öz yeterlik algı düzeylerinin çok yönlü incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Aksoy, R. (2011). *Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine yönelik algıları (Manisa ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Alım, M. ve Bekdemir, Ü. (2006). Coğrafya öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi 172*, 263-275.

Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers*? International Review of Education, 33*(3), 357-373.

Arslanerer, F. (2001). *Yöneticilerde öz yeterlilik algılaması ve sağlık yöneticilerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Asan, A. (2002). Fen ve sosyal alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumları. *Eğitim Araştırmaları, 7*, 136-146.

Aslan, M. ve Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 477-494.

Aslim, T. S. (2013). İlköğretim öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(1), 65-81.

Ata, E. (2015). *Okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ataşbaş, R. (2017). *Öğretmen özerkliğinin, öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Ateş, A. (2014). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmen öz yeterlilik inançlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(2), 257-294.

Ayık, A., Savaş, M. ve Yücel, E. (2015). İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin genel öz yeterlik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 193-218.

Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences, 2*(1), 29-41.

Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Ayra, M. ve Köşterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences, 10*(1), 17-28.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L. Y., Büyükgöze, H., Demirezen, S., … Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 207-218.

Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 6*(12), 235-252.

Babaoğlan, E. ve Korkut, K. (2010). The correlation between level of classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management ability perceptions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE), 11*(1), 1-19.

Bahadır, F. ve Tuncer, M. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(17), 55-72.

Baltacı, A. (2017). Okul müdürlerinin öz-yeterlik algıları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 35-61.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior, 4, pp. 71-81. New York: Academic Press http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html adresinden ulaşıldı.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology, 52*(1), 1-26.

Bayat, E. (2019). *Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Van.

Bayhan, P. (2009). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bayrak, İ. (2005). *Öğretmenin gücü*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Bayraktar, E. (2019). *Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Belgi, S. (2016). *Lisede çalışan rehber öğretmenlerin mesleki özyeterlik algıları ve mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching, 40*(01), 21-40. Doi:10.1017/S0261444806003958

Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bildik, C. ve Alcı, B. (2018). Meslek yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının öğretmen özyeterlik inançlarının incelenmesi: Kırklareli üniversitesi örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(72), 360-371.

Blair, H. (2003). Jump-starting democracy: Adult civic education and democratic participation in three countries. *Democratization*, *10*(1), 53-76.

Brouwers, A., Will, J. G., Evers, W. J. G. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology, 31*(7), p.1474–1491.

Bulduklu, E. (2014). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*(1), 203-228.

Bümen, N. T. (2019). Türkiye'de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kıskacında eğitim programları: sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(1), 175-185.

Bümen, N. T. ve Özaydın, T. E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 109-125.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Cai, Y., Reeve, J. & Robinson, D. T. (2002). Home schooling and teaching style: Comparing the motivating styles of home school and public school teachers. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 372-380.

Camadan F. ve Duysak A. (2010) Farklı programlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması: Rize üniversitesi örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20, 30-42.

Can, M. T. (2019). *Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Canbolat, Y. (2020). Türkiye'de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özerkliği: var olan ve olası politikaların bir analizi. *Eğitim ve Bilim,* 1-31. DOI: 10.15390/EB.2020.7833

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: *A study at the school level. Journal of school psychology, 44*(6), 473-490.

Cebeci, B. (2016). *İlköğretim kurumlarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cemaloğlu, N. (2014). Veri toplama teknikleri: nicel-nitel. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 131-164). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ceyhan, S. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Doğu Anadolu Bölgesi)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Chakraborty, A. & Mondal, C. B. (2014). Attitude of Prospective Teachers towards Teaching Profession. *American Journal of Social Sciences. 2*(6), 120-125.

Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research . Upper Saddle River, NJ: Merrill. Creswell, JW (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston, MA: Pearson.*

Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1497-1513.

Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 460-475.

Çankaya, Z. C. (2005). *Öz-belirleme modeli: özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çapri, B. ve Çelikaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 33–53.

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

Çelik, S. (2011). *Öğretmen tutumları ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Elazığ ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelikkaya, H. (2009). Eğitim bilimlerine giriş (eğitimcilik ve öğretmenlik). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi, 162*(1), 139-157.

Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28), 201-212.

Çetinkaya, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online, 8*(2), 298-305.

Çınar, İ. (2010). *Yapılandırmacı eğitime göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Çiftci, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çiğdem, G. (2010). *Sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(1), 33-71.

Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(17), 189-208.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 57- 74.

Daştan, Ş. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, C. G. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki görevlerine yönelik ders dışı zaman kullanımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 363-382.

Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 96-111.

Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Dilmaç, B., Çıkılı, Y., Işık, H. ve Sungur, C. (2009). Teknik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleklerine ilişkin tutumlarının yordayıcısı olarak mesleki benlik saygısı. *Selçuk-Teknik Dergisi, 8*(2), 127-143.

Dinçer, A., Yeşilyurt, S. & Takkac, M. (2012). The effects of autonomy-supportive climates on EFL Learners' engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. *Social and Behaviorial Sciences, 46,* 3890-3894.

Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 34*(153), 157-168.

Dolapci, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Duran, U. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Elaldi, S. & Yerliyurt, N. S. (2016). Preservice preschool teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *Educational Research and Reviews, 11*(7), 345- 357.

Emre, Ş. C. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erkoç, K. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Eroğlu, C. (2013*). Beden eğitimi öğretmen adaylarının özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Eurydice. (2008). *Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri.* https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b36880f0-c8be-4517-a3d0-e4a23dc6f323/language-tr/format-PDF sayfasından erişilmiştir.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement, 59*(1), 58-76.

Friedman, I. A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 675-686.

Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

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.

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.

Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37*(2), 479-507.

Güçlü, N. (2000). Sınıf içi iletişim ve etkileşim. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 17-55). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gül, F. Ö. (2015). *Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gül, Ö. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin özyeterlik inancı ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Gül, R. (2010). *Cumhuriyet'ten günümüze öğretmenin liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Güleçen, S., Cüro, E. ve Semerci, N. (2008). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(1), 139-157.

Güneyli, A. & Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards teaching profession. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1,* 313–319.

Güvenç, E. ve Güvenç, H. (2014). İlköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ve özerklik desteği algıları. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences, 9*(3), 311-322.

Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 17*(1), 99-116.

Hollensteiner, B. J. R. (1988). *The effect of years of experience and other selected variables on attitudes of teachers toward aspects of the teaching profession* (Unpublıshed Doctoral Dissertation). Montana State University College of Education, Health & Human Development, Bozeman.

Hoy, A. W. (2000, Nisan). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. In annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Hussain, S., Ali, R., Khan, M. S., Ramzan, M. & Qadeer, M. Z. (2011). Attıtude of secondary school teachers towards teachıng professıon. *International Journal of Academic Research, 3*(1), 985-990.

Ingersoll, R. M. (2007). Short on power, long on responsibility. *Educational Leadership, 65*(1), 20-25.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.

İpek, S. (2015). *Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ve mesleki tutumları (Rize ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

İpek, C. & Camadan, F. (2012). Primary teachers' and primary pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *Journal of Human Sciences, 9*(2), 1206 – 1216.

İslamoğlu, A. H. (2003). *Tüketici davranışları.* İstanbul: Beta Yayınları.

Jameel, J. R. (2017). *Müzik öğretmenlerinin bireysel profil özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Erbil il örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Jungert, T. & Koestner, R. (2015). Science adjustment, parental and teacher autonomy support and the cognitive orientation of science students. *Educational Psychology, 3*(35), 361-376.

Kaçar, T. (2016). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kan, A. (2011). Albert Bandura ve Sosyal Öğrenme Kuramı. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları.* (s. 77-95). Ankara: Pegem Akademi.

Kandemir, F. S. (2016). *Gaziantep ili Araban ilçesindeki ilköğretim okullarında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri, Gaziantep.

Kandemirci, D. (2018). *Sınıf öğretmenlerine yönelik özerklik desteği eğitim programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitapçığı,* 16-18.

Karabacak, S. M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri. *Türk Eğitim Dergisi 7*(2), 44-66.

Karademir, Ç. A. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(I), 1-14.

Karakuş, İ. (2003). *Farklı kaynaklardan gelen sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri gerçekleştirme düzeyleri (Kayseri örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Karakuş, İ. (2017). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Kaya, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(18), 1-19.

Kılıç, D. ve Bektaş, F. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,0*(18), 15-25.

Kızılırmak, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlik inançları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kızıltaş, E., Halmatov, M. ve Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 173-189.

Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756.

Kocaer, G. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, serbest zaman ilgilenim ve rekreasyon faaliyetlerine yönelik fayda düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bartın ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Koçak, Ö. (2013). *Fatih projesi kapsamındaki lcd panel etkileşimli tahta uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları (Erzincan ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Koçoğlu, A. (2017). *Fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin özerklik desteğinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri algısına katkısının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Korkmaz, G. ve Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(20), 121-138.

Korkut K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Korkut, K. ve Babaoğlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 8*(16), 270-282.

Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, *5*(2), 137-152.

Küçük, D. P. (2012). Müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*, 151-161.

Lamb, T. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy: Synthesising an agenda. *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*, 269-285.

Mede, E. (2009). An analysis of relations among personal variables, perceived self-efficacy and social support on burnout among turkish efl teachers. *Inonu Unıversıty Journal of The Faculty of Educatıon, 10*(2), 39–52.

Mıckel, N. M. (2015). *Exploring teachers' autonomy, self efficacy, motivation, and perceptions of state mandated testing in the context of no child left behind* (Unpublıshed Doctoral Dissertation). Oklahoma Universıty Department of Educatıonal Psychology, Norman.

Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğünün görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi,* 2685.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/486 sayfasından erişilmiştir.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17*(7), 783-805.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research, 68*(2), 202-248.

Mustafa, M. & Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development 28*(1), 81–88.

Nacaroğlu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi (Gaziantep ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Nakiboğlu, C. ve Karakoç, Ö. (2005). Öğretmenin sahip olması gereken dördüncü bilgi: alan öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5*(1), 181-206.

Nakip, C. (2015). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Nakip, C. ve Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 783-795.

Ocak, R. (2008). *Mesleki ve teknik eğitim gören öğrencilerin algıladıkları öğretmen tutumları ile biliş ötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS.* Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes, Chapter 4.

Okutan, M. ve Kahveci, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Rize örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(1), 27-42.

Orhan, N. (2013). *Aday öğretmenlerin mesleki tutumları ve iş doyumu düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 3*(2), 25-39.

Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Özcan, C. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilköğretim bölümlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 14*(2), 277-306.

Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Özgür, F. N. (1994). *Öğretmenlik mesleğine karşı tutum* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özgür, H. ve Akgün, F. (2014). Examination of the anxiety levels and atitudes of the ınformation technology pre-service teachers towards the teaching profession. *Journal of Theory and Practice in Education, 10*(5), 1206-1223.

Özğül, E. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Uşak ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Öztürk, İ. H. (2011a). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(35), 82-99.

Öztürk, İ. H. (2011b). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: the case of the history teaching. *Online Submission, 4*(2), 113-128.

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 271-299.

Öztürk, T. (2014). *Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının il eğitim denetmenlerinin denetim davranışlarını algılamalarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Özyürek, A. ve Erbay, F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 31-48.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement, 10*(149), 1-49.

Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.

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.

Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research, 86*(3), 172-178.

Pehlivan, H. (2017). An analysis of general high school teachers' attitudes towards teaching profession. *Journal of Human Sciences, 14*(3), 2244-2258.

Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal, 8*, 183-202.

Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Özel Sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 311-326.

Rimm-Kaufman, S. E. & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "Responsive Classroom Approach". *The Elementary School Journal, 104*(4), 321-341.

Sak, İ. T. Ş., Sak, R. ve Tuncer, N. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 12*(2), 819-841.

Saltalı, D. N., Arslan, E. ve Budak, O. (2012). Kişilerarası öz yeterliklerin öğretmenlik tutumlarını yordama gücü: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 77-84.

Savran, A. ve Çakıroglu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classrom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(4), 15-20.

Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Journal of Social Science, 14*(1) 137-146.

Senemoğlu, N. (2015). Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya. Ankara: Yargı Yayınevi.

Serin, M. K., Güneş, A. M. ve Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik

kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 4*(1), 21-34.

Skaalvik, E. M. & 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*(3), 611- 625.

Sökmen Y. ve Kılıç D. (2019). The relationship between primary school teachers' self-efficacy, autonomy, job satisfaction, teacher engagement and burnout: A model development study. *International Journal of Research in Education and Science, 5*(2), 709 -721.

Sökmen, Y. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: Bir model geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Sözer, Z. (2015). *Köy ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin sosyolojik profilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Mersin örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Strong, L. (2011). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of US teachers* (Unpublıshed Doctoral Dissertation). Lehigh University, USA.

Strong, L. E. G. & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: current perceptions from an acceptable ınstrument. *Educational Studies, 50*(2), 123-145.

Sünbül, A. M. ve Arslan, C. (2006). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 1-16.

Süral, S. (2013). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki*

ilişki (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Şahin, C. ve Şahin, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz-yeterlik inançları ve öğrenciyi tanıma düzeyleri. *Journal of Turkish Educational Sciences, 15*(2), 224-238.

Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin mesleki kıdemlerinin, öz yeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, K. M. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz güvenleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Şakar, S. A. (2013). *Englısh teachers' self-perceptıons of teacherautonomy ın mıddle schools and hıgh schools: thecase of Sakarya* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Şen, B. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara

Şenol, G. (2004). *Öğretmenlerin mesleki tutumları ile okul yönetimine ilişkin algıları arasındaki ilişki (İzmir ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Şentürk, Z. (2015). *Müzik öğretmenlerinin bireysel profil özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Malatya il örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 235-250.

Tanrıverdi, H. D. (2008). *Anasınıfı öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarıyla anasınıfı eğitim programında öngörülen hedeflere ulaşılma derecesi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tedmem (2016). *Eğitimde özerklik üzerine*. https://tedmem.org/dosya-konusu/doc-dr-mustafa-yavuz-ile-egitimde-ozerklik-uzerine sayfasından erişilmiştir.

Tedmem (2015). *Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği üzerine*. https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine sayfasından erişilmiştir.

Tedmem (2016). *Öğretmenlerin profesyonelleşmesinin desteklenmesi.* https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmenlerin profesyonellesmesinin desteklenmesi sayfasından erişilmiştir.

Telef, B. B. (2011). The study of teachers' self-efficacy, job satisfaction, life satisfaction and burnout. *Elementary Education Online, 10*(1), 91-108.

Temiz, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik algıları ile kaygıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.

Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 52,* 593-614.

Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Tufan, Z. (2016). *Fen bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile özyeterlilikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tuncer, M. ve Dikmen, M. (2018). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz-yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi, 66*, 310-325.

Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(3), 51-58.

Tutkun, B. (2017). *Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türkeli, A., Hazar, Z., Demir, G. T. ve Namlı, S. (2017). Beden eğitimi ve spor alanında pedagojik formasyon alan öğrencilerin öğretmen özyeterlikleri ile mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (İÜBESBD), 4*(3), 01-11.

Tschannen Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.

Uca, M. A. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile hoşgörü değerine sahip olma düzeyleri arasındaki ilişki*

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Uğurlu, C. T. ve Polat, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 35*(1), 68-74.

Ulaş, J. & Aksu, M. (2015). Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186,* 344-349.

Ulu, F. B. Ş. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Umaz, D. (2010). *Diyarbakır'daki ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyi ve yaşadıkları iletişim sorunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ünal, S. ve Ada, S. (1999). Öğretmenlik mesleğine giriş, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(17), 1-16.

Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Üzüm, P. ve Karslı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3), 79-94.

Varol, B. (2007). *Beden eğitim ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Vasile, C. (2013). Autonomy variation in teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 78,* 610-614.

Webb, P. T. (2002). Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development, 6*(1), 47-62.

Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *İkala, revista de lenguaje y cultura, 12*(18), 245-275.

Yaman, S., Koray, Ö. C. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 355–356.

Yan, H. (2010). A brief analysis of teacher autonomy in second language acquisition. *Journal of Language Teaching and Research, 1*(2), 175-176.

Yazıcı, A. Ş. (2016). The relationship between the teacher autonomy and learner autonomy support behaviors. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 1-23.

Yazıcı, A. Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(10), 189-208.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe öğretmen adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2008). Primary school teachers' belief of efficacy. *Ankara University Journal of Education Faculty, 41*(2), 143-167.

Yolcu, O. (2019). *Ortaokul fen bilimleri öğretim programının stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. ve Sağlam, A.Ç. (2018). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 97-112.

Yurtseven, C. (2019). *Öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

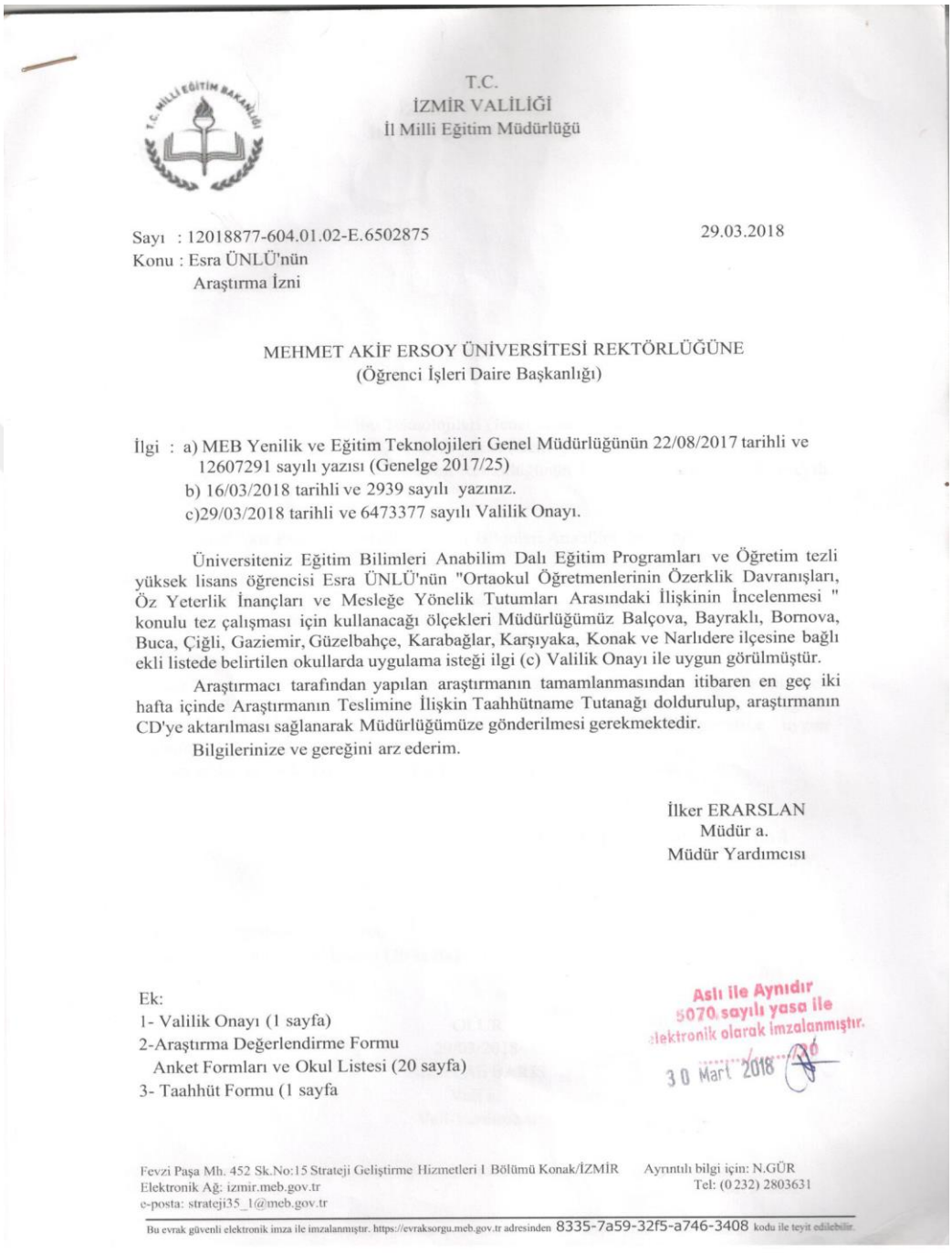
Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Zembat, R., Yavuz, E. A., Tunçeli, H. İ. ve Yılmaz, H. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science, 11*(4), 789-808.

Zoroğlu, Ö. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

EKLER

EK-1
Araştırma İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.6502875
Konu : Esra ÜNLÜ'nün
Araştırma İzni

29.03.2018

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 16/03/2018 tarihli ve 2939 sayılı yazınız.
c)29/03/2018 tarihli ve 6473377 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans öğrencisi Esra ÜNLÜ'nün "Ortaokul Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları, Öz Yeterlik İnançları ve Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri Müdürlüğümüz Balçova, Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Karabağlar, Karşıyaka, Konak ve Narlıdere ilçesine bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

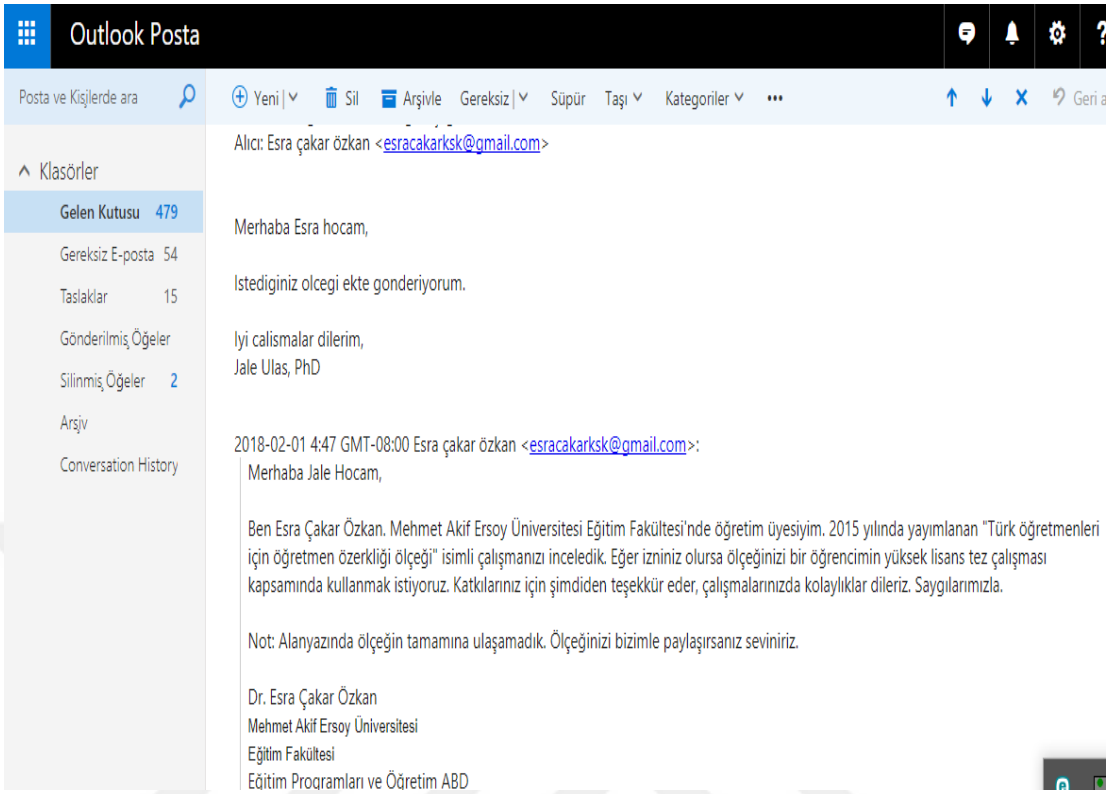
Ek:
1- Valilik Onayı (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu
Anket Formları ve Okul Listesi (20 sayfa)
3- Taahhüt Formu (1 sayfa

Aslı ile Aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalanmıştır.
30 Mart 2018

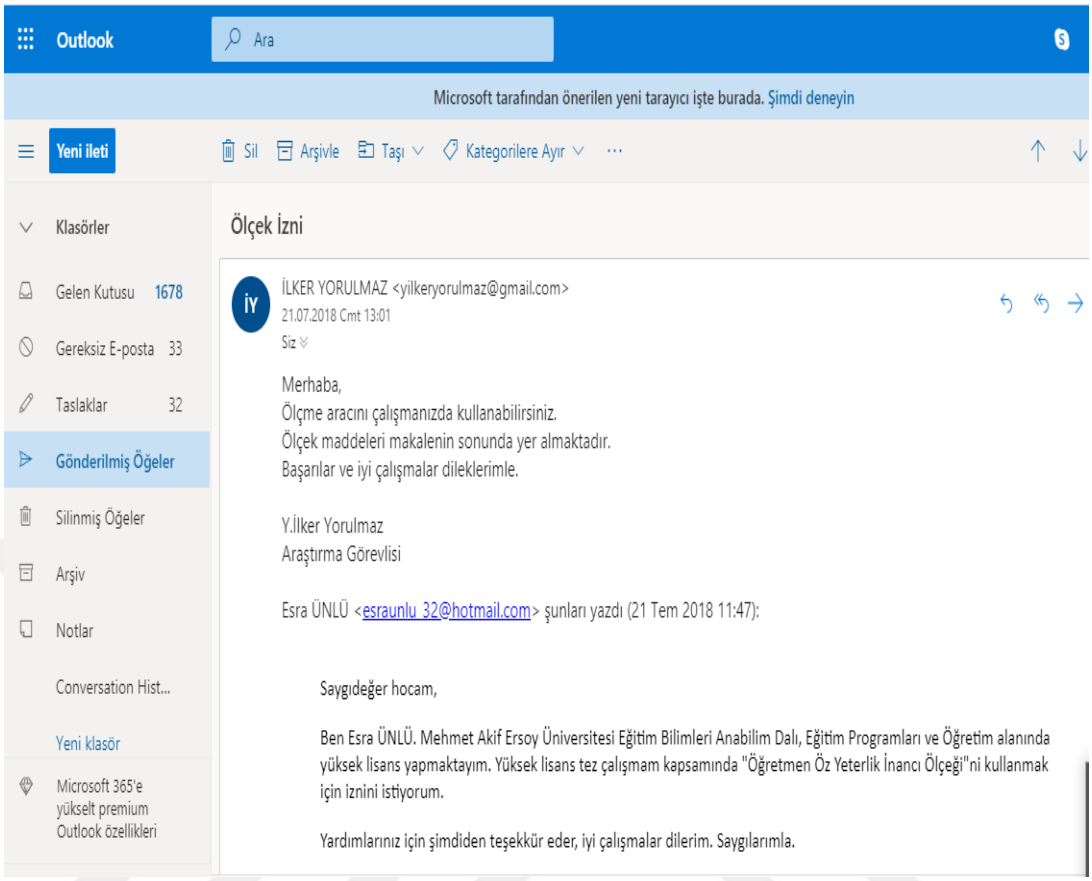
Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Tel: (0 232) 2803631

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8335-7a59-32f5-a746-3408 kodu ile teyit edilebilir.

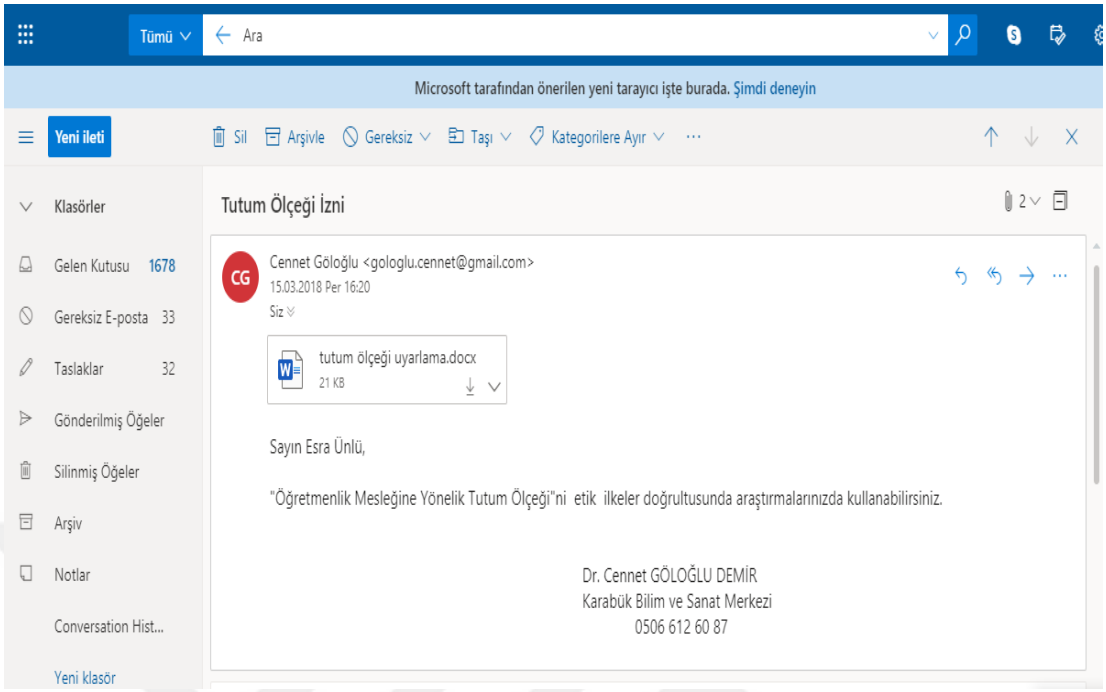
EK-2


Outlook Posta
Posta ve Kişilerde ara
Yeni
Sil
Arşivle
Gereksiz
Süpür
Taşı
Kategoriler
Klasörler
Gelen Kutusu 479
Gereksiz E-posta 54
Taslaklar 15
Gönderilmiş Öğeler
Silinmiş Öğeler 2
Arşiv
Conversation History
Alıcı: Esra çakar özkan <esracakarksk@gmail.com>
Merhaba Esra hocam,
Istediginiz olcegi ekte gonderiyorum.
Iyi calismalar dilerim,
Jale Ulas, PhD
2018-02-01 4:47 GMT-08:00 Esra çakar özkan <esracakarksk@gmail.com>:
Merhaba Jale Hocam,
Ben Esra Çakar Özkan. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesiyim. 2015 yılında yayımlanan "Türk öğretmenleri için öğretmen özerkliği ölçeği" isimli çalışmanızı inceledik. Eğer izniniz olursa ölçeğinizi bir öğrencimin yüksek lisans tez çalışması kapsamında kullanmak istiyoruz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz. Saygılarımızla.
Not: Alanyazında ölçeğin tamamına ulaşamadık. Ölçeğinizi bizimle paylaşırsanız seviniriz.
Dr. Esra Çakar Özkan
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim ABD

EK-3


Outlook
Ara
Microsoft tarafından önerilen yeni tarayıcı işte burada. Şimdi deneyin
Yeni ileti
Sil
Arşivle
Taşı
Kategorilere Ayır
Klasörler
Gelen Kutusu 1678
Gereksiz E-posta 33
Taslaklar 32
Gönderilmiş Öğeler
Silinmiş Öğeler
Arşiv
Notlar
Conversation Hist...
Yeni klasör
Microsoft 365'e yükselt premium Outlook özellikleri
Ölçek İzni
İLKER YORULMAZ <yilkeryorulmaz@gmail.com>
21.07.2018 Cmt 13:01
Siz
Merhaba,
Ölçme aracını çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Ölçek maddeleri makalenin sonunda yer almaktadır.
Başarılar ve iyi çalışmalar dileklerimle.
Y.İlker Yorulmaz
Araştırma Görevlisi
Esra ÜNLÜ <esraunlu_32@hotmail.com> şunları yazdı (21 Tem 2018 11:47):
Saygıdeğer hocam,
Ben Esra ÜNLÜ. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında "Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği"ni kullanmak için iznini istiyorum.
Yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim. Saygılarımla.

EK-4


Tümü
Ara
Microsoft tarafından önerilen yeni tarayıcı işte burada. Şimdi deneyin
Yeni ileti
Sil
Arşivle
Gereksiz
Taşı
Kategorilere Ayır
Klasörler
Gelen Kutusu 1678
Gereksiz E-posta 33
Taslaklar 32
Gönderilmiş Öğeler
Silinmiş Öğeler
Arşiv
Notlar
Conversation Hist...
Yeni klasör
Tutum Ölçeği İzni
CG
Cennet Göloğlu <gologlu.cennet@gmail.com>
15.03.2018 Per 16:20
Siz
tutum ölçeği uyarlama.docx
21 KB
Sayın Esra Ünlü,
"Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği"ni etik ilkeler doğrultusunda araştırmalarınızda kullanabilirsiniz.
Dr. Cennet GÖLOĞLU DEMİR
Karabük Bilim ve Sanat Merkezi
0506 612 60 87

EK-5

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Programında hazırlamakta olduğum "Ortaokul Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları, Öz yeterlik İnançları ve Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezimde kullanacağım verileri elde etmek için görüşlerinize başvurulmuştur. Bu amaçla hazırlanan veri toplama aracı "Kişisel Bilgiler", "Öğretmen Özerklik Ölçeği", "Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği" ve "Mesleki Tutum Ölçeği" olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracının doldurulmasında göstereceğiniz dikkat ve samimiyet araştırmanın tamamlanması ve gerçeği yansıtması bakımından önemlidir. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırmada veri olarak değerlendirilecek, kesinlikle gizli tutulacak ve araştırmanın amaçları dışında kullanılmayacaktır. Ayıracağınız zaman, göstereceğiniz ilgi ve desteğinizden dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Esra ÜNLÜ

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Kişisel bilgilerinizle ilgili olarak size uygun olan seçeneğini işaretleyiniz ya da gerekli boşlukları doldurunuz.

Eğitim Durumunuz:

Ön lisans ( ) Yüksek Lisans ( )

Lisans ( ) Doktora ( )

Cinsiyetiniz

Kadın ( )

Erkek ( )

Mesleki Kıdeminiz:

1-5 Yıl ( )

6-10 Yıl ( )

11-15 Yıl ( )

16-20 Yıl ( )

21 Yıl ve Üzeri ( )

Medeni Durumunuz:

Evli ( )

Bekar ( )

Branşınız:

EK-6
Öğretmen Özerklik Ölçeği

Bu ölçek sınıf öğretmenlerinin meslek hayatlarında kendilerini ne kadar özerk hissettiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Aşağıdaki ifadeleri düşündüğünüzde, her bir madde ile ilgili karar verip uygulamakta kendinizi ne derece özerk hissediyorsunuz, başka bir ifadeyle kontrolün ne derece sizde olduğunu hissediyorsunuz? Lütfen aşağıdaki her bir maddeyi okuyunuz ve "1-Hiç, 2-Çok az, 3-Biraz, 4-Oldukça, 5-Tamamen" şeklindeki derecelendirmede size en uygun sayıyı daire içine alınız.

	Hiç	**Çok az**	**Biraz**	**Oldukça**	**Tamamen**
1. Öğreteceğim konulara ait hedef ve davranışları belirlemede kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5
2. Uygulayacağım günlük/yıllık planlar için konu (içerik) seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5
3. Derslerde öğrencilerle yapacağımız etkinliklerin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5
4. Sınıfta kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5
5. Ders planlarını hazırlamada kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5
6. Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği zamanın seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5
7. Sınıfta kullandığım ölçme yöntemlerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5
8. Öğrencilerime vereceğim ev ödevlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5
9. Ders dışı etkinlikleri planlamada kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5
10. Hizmet içi eğitimlerin düzenleneceği yer/mekanın seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5
11. Öğrencilerin oturma düzenini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5
12. Hizmet içi eğitimi verecek kişi/lerin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5
13. Öğrencilerin ödüllendirilme veya cezalandırılma ölçütlerini belirlemede kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5
14. Alacağım hizmet içi eğitimlerin konularının seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5
15. Sınıfta kullanacağım öğretim materyallerinin seçiminde kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5
16. Gerektiğinde sınıf ortamının fiziksel düzenini değiştirmede kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5
17. Öğrenci başarısını değerlendirirken kullanacağım ölçütleri belirlemede kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5
18. Sınıf kurallarını belirlemede kendimi özerk hissediyorum.	1	2	3	4	5

EK-7

Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİLİK İNANCI ÖLÇEĞİ		Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum
1	Branşımla ilgili yeterli bilgi birikimine sahibim.					
2	Branşımla ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilirim.					
3	Branşımla ilgili gelişmeleri takip edebilirim.					
4	Branşıma ilişkin bilgilerimle meslektaşlarımın güvenini kazanabilirim.					
5	Branşımla ilgili konularda hizmet içi eğitimler verebilirim.					
6	Sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarını yönetebilirim.					
7	Öğrencilerin bir arada uyum içerisinde çalışmasını sağlayabilirim.					
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini sağlayabilirim.					
9	Derslerimde zamanı etkin bir şekilde kullanabilirim.					
10	Akademik başarısı düşük öğrencilere uygun öğretim ortamları oluşturabilirim.					
11	Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebilirim.					
12	Öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirim.					
13	Velilerle iyi iletişim kurabilirim.					
14	Hiç tanımadığım biriyle bile rahatlıkla iletişim kurabilirim.					
15	Grup içinde düşüncelerimi rahatlıkla açıklayabilirim.					
16	Meslektaşlarımla iyi bir iletişim kurabilirim.					
17	Yeni bir gruba rahatlıkla dâhil olabilirim.					
18	Grupla yapılacak bir etkinliğe çekinmeden katılabilirim.					
19	Gereksinim duyduğumda başkalarından rahatlıkla yardım isteyebilirim.					
20	Değişime kolaylıkla uyum sağlayabilirim.					
21	Edebiyata ilişkin bilgi birikimine güvenirim.					
22	Eğitim politikalarını farklı disiplinler temelinde değerlendirebilirim.					
23	Toplumsal sorunlar hakkında çözüm önerileri geliştirebilirim.					
24	Eğitim felsefelerinden yararlanarak eğitim sistemini değerlendirebilirim.					
25	Eğitim sistemindeki güncel gelişmeleri yorumlayabilirim.					
26	Yaşadığım toplumu sosyolojik açıdan değerlendirebilirim.					
27	Güncel konuları bilimsel bir perspektiften değerlendirebilirim.					

EK-8

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Tutum İfadeleri	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Benim için öğretmenlik en ideal meslektir.					
2.Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim.					
3.Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.					
4.Öğretmenlik benim için bir tutkudur.					
5.Öğretmenliğin bence hiçbir cazip yanı yoktur.					
6.Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlandığıma inanıyorum.					
7. Bu mesleğin bana çok şey kazandırdığını düşünmüyorum					
8.Öğretmenlikten aldığım manevi doyumu hiç bir şeye değişmem.					
9.Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoyamaz.					
10.Öğretmenliğin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum					
11. Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim.					
12.Öğretmenlikten aldığım hazzın bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturduğuna inanıyorum.					
13.Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.					
14.İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim.					
15. Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim					
16.Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.					
17.Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi nede manevi açıdan tatmin ettiğini düşünmüyorum.					
18.Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir.					
19.Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı bir meslektir.					
20. Çok zorda kaldığım için bu mesleği yapıyorum.					
21. Öğretmen olduğumu düşündükçe mutsuz oluyorum.					
22. Bu mesleği yaptıkça ciddiyetini daha iyi anlıyorum					
23. Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile öğretmenlik yapacağımı zannetmiyorum					
24. Öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir.					
25. Öğretmenlik onurlu bir meslektir					
26. Öğretmenlik gibi çileli bir mesleğe başladığıma pişmanım.					
27. Öğretmenlik mesleği hasta toplumları kurtaracak bir ilaç gibidir					
28. Sürekli kendini yenileme düşüncesi bu mesleğe devam etme konusunda beni düşündürüyor					
29. Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir					
30. Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir					
31. Sürekli bir sınıfta hapsolmak beni sinirlendiriyor					
32. Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Esra ÜNLÜ

Doğum Yeri ve Tarihi : İzmir 12.11.1989

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı (2016)

Yüksek Lisans Öğrenimi : Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Yabancı Dil Seviyesi : İngilizce-Orta Seviye

Bilimsel Faaliyetler:

Şahin, S., Ünlü, E. ve Ünlü, S. (2016). Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Education Sciences*, *11*(2), 82-95.

Taş, M., Düz, İ. ve Ünlü, E. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin "alternatif turizm" kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *5*(39), 352-360.

İletişim:

E-Posta Adresi: esraunlu_32@hotmail.com

Tarih: