



**T.C.
KAHRAMANMARAS SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN PROFESYONELLİK
DÜZEYLERİ İLE Z YETERLİK
ALGILARI ARASINDAKİ İLİKİNİN
İNCELENMESİ**

EMRAH EKİCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAS
HAZİRAN-2020**



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN PROFESYONELLİK
DÜZEYLERİ İLE ÖZ YETERLİK
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

DANIŞMAN : Dr. Öğr. Üyesi Abdullah ÇETİN
JÜRİ : Doç. Dr. Serkan ÜNSAL
JÜRİ : Dr. Öğr. Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU

Emrah EKİCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
HAZİRAN-2020**

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN PROFESYONELLEŞME DÜZEYLERİ
İLE ÖZ YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Emrah EKİCİ

Danışman : Dr. Öğretim Üyesi Abdullah ÇETİN
Yıl : 2020, Sayfa: XII+73
Jüri : Dr. Öğretim Üyesi Abdullah ÇETİN (Başkan)
: Doç. Dr. Serkan ÜNSAL (Üye)
: Dr. Öğretim Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU (Üye)

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerinin profesyonelleşme düzeylerini ve öz yeterlik algılarını belirleyerek iki değişken arasındaki olası ilişkiyi tespit etmektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel model kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş'ın Elbistan ilçesinde görev yapan öğretmenler oluştururken örneklemi evren içinden tabakalı örnekleme yoluyla seçilen farklı okul kademesinde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan 218'i erkek 221'i kadın olmak üzere toplamda 439 öğretmenden oluşturmuştur.

Veri toplama aracı olarak “ Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” ve “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ayrıca Öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki olası anlamlı ilişkiyi tespit etmek için pearsonkorelasyon katsayısı hesaplanmış, öğretmen öz yeterlilik düzeyinin, öğretmen mesleki profesyonelleşme düzeyini yordayıp yordamadığını belirleyebilmek için ise çoklu regrasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri katılıyorum düzeyinde çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri yaş, eğitim durumu ve eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermezken, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermiştir. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları oldukça yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark göstermezken, yaş, görev yapılan eğitim kademesi ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık

göstermiştir. Öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen öz yeterlik algıları öğretmen profesyonelliğini anlamlı bir şekilde yordamakta ve toplam varyansın %22'sini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Profesyonelleşme, Öğretmen Profesyonelleşmesi, Öğretmen Öz Yeterliği.



**DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSRUCTION
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY**

ABSTRACT

MA THESIS

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN THE
PROFESSIONALIZATION LEVELS AND SELF COMPETENCE
PERCEPTIONS OF TEACHERS**

Emrah EKİCİ

Supervisor: Asst. Prof. Abdullah ÇETİN

Year: 2020, Pages: XII+73

**Jury : Asst. Prof. Abdullah ÇETİN (Chairperson)
: Assoc. Prof. Dr. Serkan ÜNSAL (Member)
: Asst. Prof. Recep KAHRAMANOĞLU (Member)**

The aim of this research is to determine the possible relationship between the two variables by determining the level of professionalization and self-efficacy perceptions of teachers. While the universe of the research consists of the teachers working in Elbistan district of Kahramanmaraş in the academic year of 2019-2020, the sample of has consisted of a total of 439 teachers, 218 of whom were male and 221 were female, working in different school levels (preschool, primary school, middle school and high school) selected through stratified sampling through the universe. "Personal Information Form", "Teachers' Professionalism Scale" and "Teacher Self-Efficacy Scale" have been used as data collection tools. Research data have been analyzed using SPSS 22.0 statistical software. Frequency, arithmetic mean and standard deviation values have been calculated to determine the professionalization levels and self-efficacy perceptions of teachers. The 'Independent Group t-test' and 'One Way Variance Analysis' (ANOVA) technique have been used in the professionalization level and self-efficacy perceptions of teachers. In addition, pearson correlation coefficient has been calculated to determine the possible significant relationship between teachers' professionalization levels and self-efficacy perceptions. Multiple regression analysis has been carried out to determine whether the teacher self-efficacy level, which is the independent variable, predicts the teacher professionalization level, which is the dependent variable. According to the results of the research, professional professionalization of the teachers has been found at the level of "I

agree “Teachers' perceptions of self-efficacy have been found at the level of “Fairly Adequate”.When the correlation between professionalization levels and self-efficacy of teachers is examined, it has been found that there is generally a positive and moderate relationship between the scales. When multiple regression analysis results regarding predicting teacher self-efficacy perceptions of teacher professionalism are examined; it has been determined that there is a positive, moderate and significant relationship between teacher self-efficacy and teacher professionalism.

Keywords: Professionalization, Teacher Professionalization, Teacher Self-Efficacy Page.



ÖNSÖZ

Dünya üzerindeki medeniyetlerin ayakta kalabilmesi, gelişmesi ve ilerleyebilmesi eğitimle gerçekleşmektedir. Medeniyetlere yön veren gelmiş geçmiş tüm eğitim sistemleri, bu sistemlerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin elinde hayat bulmuştur. Bu bağlamda eğitim sistemleri kadar öğretmen nitelikleri de üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir konudur. Verimli bir öğrenme öğretmen ortamının oluşturulmasında öğretmenin nitelikleri ön plana çıkmaktadır. Mesleğini seven, yenilikleri takip eden, modern yöntem teknikleri kullanabilen, kurum kültürü ve örgütsel bağlılığa dikkat eden kendi yeterliliklerinin farkında olan, olumlu benlik algısı gelişmiş olan öğretmenler mesleğin icrasında başarılı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme düzeyleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretiminde yüksek lisans tez çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar; ikinci bölümde konu ile ilgili önceki araştırmalara; üçüncü bölümde ise öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri ve öz yeterlik algılarına yönelik kuramsal açıklamalara; dördüncü bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve verilerin analizi; beşinci bölümde bulgular ve yorumlara; altıncı bölümde ise sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Yüksek Lisans eğitim süresince bilgi ve deneyimlerinden sürekli faydalandığım saygıdeğer hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Abdullah ÇETİN' e, tez çalışmam boyunca manevi olarak sürekli destekleyen, hoşgörüsüyle sürekli yanımda olan eşim Rukiye EKİCİ' ye hayatımın her kademesinde beni sürekli motive eden ve destekleyen annem Sevim EKİCİ' ye ve babam Hacı EKİCİ' ye, varlığı ile beni hayata bağlayan güzel kızım Sevim EKİCİ' ye teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT.....	III
ÖNSÖZ	V
KISALTMALAR LİSTESİ	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	XI
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	5
2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Öğretmen Profesyonelliği İle İlgili Yurt İçinde Ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	6
2.2. Öğretmen Öz Yeterliliği İle İlgili Yurt İçinde Ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	9
3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR	13
3.1. Meslek Kavramı	13
3.2. Öğretmenlik Mesleği.....	14
3.2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme	15
3.3. Profesyonelleşme	18
3.3.1. Profesyonellik Kavramı	18
3.3.2. Profesyonelleşme Süreci	18
3.3.3. Mesleki Profesyonellik	19
3.3.4. Öğretmen Profesyonelliği	20
3.3.4.1. Öğretmen Meslek Bilgisi	20
3.3.4.2. Mesleki Örgütlenme	21
3.3.4.3. Öğretmen Özerkliği	22
3.3.4.4. Öğretmen Mesleki Statüsü.....	23
3.3.4.5. Mesleğe Giriş.....	25
3.3.4.6. Hizmet İçi Eğitim	25
3.3.4.7. Öğretmen Profesyonellik Modelleri	27
3.3.4.7.1. Model 1- Yüksek Meslektaş İlişkisi – Düşük Özerklik	27
3.3.4.7.2. Model 2: Yüksek Özerklik	28
3.3.4.7.3. Model 3: Mesleki Bilgi	29
3.3.4.7.4. Model 4 Dengeli Dağılım – Yüksek Genel Profesyonellik	30
3.3.4.7.5. Model 5 Dengeli Dağılım-Düşük Profesyonellik	31
3.4. Öz Yeterlik Kavramı	32
3.4.1 Öz Yeterliliğin Kaynakları.....	33
3.4.2. Bireysel Faaliyetlere Öz Yeterliliğin Etkisi	35
3.4.3. Öğretmenlik Yeterlilik Alanları	35
3.4.4. Öğretmen Öz Yeterliliği.....	36
4. YÖNTEM	40
4.1. Araştırmanın Modeli	40
4.2. Evren Ve Örneklem.....	40
4.3. Veri Toplama Araçları	41

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	41
4.3.2. Öğretmenlerin Profesyonelliği Ölçeği (Ömpö).....	41
4.3.3. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Ööyö).....	42
4.4. Verilerin Toplanması Ve Analizi.....	43
5. BULGULAR.....	45
5.1. Ömpö'nün Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular.....	45
5.2.Ömpö'nün Kişisel Gelişim Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	45
5.3.Ömpö'nün Mesleki Duyarlılık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	46
5.4.Ömpö'nün Kuruma Katkı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	47
5.5.Ömpö'nün Duygusal Emek Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	47
5.6. Ööyö Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular	48
5.7. Ööyö'nün Öğrenci İle Etkileşim Alt Boyutuna Ait Bulgular	49
5.8. Ööyö'nün sınıf Yönetimi Alt Boyutuna Ait Bulgular.....	50
5.9. Ööyö'nün öğretim Stratejileri Alt Boyutuna Ait Bulgular	51
5.10 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mesleki Profesyonelleşme Düzeylerine Ait Bulgular	52
5.11. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Eğitim Kademesi Değişkenine İlişkin Mesleki Profesyonelleşme Düzeylerine Ait Bulgular.....	52
5.12. Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Mesleki Profesyonelleşme Düzeylerine Ait Bulgular	53
5.13. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular.....	54
5.14. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Eğitim Kademesi Değişkenine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular.....	55
5.15. Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular.....	56
5.16. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeyleri İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	57
5.17. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Profesyonellik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular	57
6.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	59
6.1.ÖNERİLER.....	63
KAYNAKLAR	65
ÖZGEÇMİŞ	
EKLER	

KISALTMALAR LİSTESİ

N	: Örneklem sayısı
$\bar{X}$	: Aritmetik ortalama
Ss	: Standart sapma
T	: t testi sonucu elde edilen değer
P	: Anlamlılık düzeyi
Sd	: Serbestlik derecesi
r	: Korelasyon katsayısı
β	: Standardize edilmiş regrasyon katsayısı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
TDK	: Türk Dil Kurumu
ÖYGM	: Öğretmen Yetiştirm Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
ÖMP	: Öğretmen Mesleki Profesyonelleşmesi
ÖÖY	: Öğretmen Öz Yeterliliği
ÖMPÖ	: Öğretmen Mesleki Profesyonelliği Ölçeği
ÖÖYÖ	:Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Öz Yeterlik İnancı Düşük Ve Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri.....	35
Tablo 4.1. Okulöncesi, İlkokuli Ortaokul, Lise Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	40
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Profesyonelliği Ölçeğinin Alt Boyutları İle İlgili Maddeler.....	41
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Profesyonelliği Ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik Değeri.....	42
Tablo 4.4. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutları ve İlişkili Oldukları Maddeler.....	43
Tablo 4.5. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin ,cronbach Alfa güvenilirlik Değerleri	43
Tablo 4.6. Ölçek Verilerinin Yorumlanmasında Göz Önünde Bulundurulacak Sınır Değerler.....	44
Tablo 4.7. Ölçek Verilerinin Yorumlanmasında Göz Önünde Bulundurulacak Sınır Değerler.....	44
Tablo 5.1. Öğretmen Mesleki Profesyonelleşme Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Aralık Değerleri.....	45
Tablo 5.2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelleşme Ölçeğinin Kişisel Gelişim Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Aralık Değerleri.....	45
Tablo 5.3. Öğretmenlerin Profesyonelleşme Ölçeğine İlişkin Mesleki Duyarlılık Alt Boyutuna Ait Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Ve Aralık Değerleri	46
Tablo 5.4. Öğretmen Mesleki Profesyonelleşme Ölçeğine İlişkin Kuruma Katkı Alt Boyutuna Ait Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Aralık Değerleri	47
Tablo 5.5. Öğretmen Mesleki Profesyonelleşme Ölçeğine İlişkin Duygusal Emek Alt Boyutuna Ait Maddelerin Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma ve Aralık Değere	48
Tablo 5.6. Öğretmenlik Öz Yeterlik Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Aralık Değerleri.....	49
Tablo 5.7. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğine İlişkin Öğrenci İle Etkileşim Alt Boyutuna Ait Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Ve Aralık Değerleri.....	49
Tablo 5.8. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğine İlişkin Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna Ait Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Aralık Değerleri.....	50
Tablo 5.9. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğine İlişkin Öğretim Stratejileri Alt Boyutuna Ait Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Aralık Değerleri.....	51

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 5.10. Öğretmen Mesleki Profesyonelleşme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Belirlemeye Yönelik Bağımsız t-testi Sonuçları	53
Tablo 5.11. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Mesleki Profesyonelleşme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	53
Tablo 5.12. Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Mesleki Profesyonelleşme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	54
Tablo 5.13. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerini Cinsiyet Değişkenine Göre Belirlemeye Yönelik Bağımsız Grup t-testi Sonuçları	55
Tablo 5.14. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	56
Tablo 5.15. Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	57
Tablo 5.16. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelleşme Düzeyleri İle Öz Yeterlik Algıları Arındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Sonuçları	58
Tablo 5.17. Öğretmen Öz Yeterlilik Algılarının Öğretmen Mesleki Profesyonelliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞekillerSayfa

Şekil: 3. 1. Uğraşların Profesyonelleşme Süreçleri	20
Şekil: 3. 2. Öğretmenliğin Statüsünü Belirleyen Değişkenler	25
Şekil: 3. 3. Malezya’da Uygulanan Yüksek Meslektaş İlişisini Gösteren Model	28
Şekil: 3. 4. Singapur ve Kore’deki Yüksek Meslektaş ilişkisini gösteren Model	28
Şekil: 3. 5. İtalyada Uygulanan Yüksek Öz Yeterlik Modeli	29
Şekil: 3. 6. Danimarka ve Çek Cumhuriyetinde Uygulanan Yüksek Öz Yeterlik Modeli.....	29
Şekil: 3. 7. Fransa'da Uygulanan Mesleki Bilgi Modeli.....	30
Şekil: 3.8. Hollanda ve Flonders'de Uygulanan Mesleki Bilgi Modeli.....	30
Şekil: 3.9. Polonya'da Uygulanan Dengeli Dağılım Yüksek Profesyonellik Modeli.....	31
Şekil: 3.10.İngiltere ve Yeni Zellanda'da Uygulanan Dengeli Dağılım Düşük Profesyonellik Modeli.....	31
Şekil: 3. 11. Portekiz'de Uygulanan Dengeli Dağılım Düşük Profesyonellik Modeli...32	
Şekil: 3. 12. Brezilya ve Meksika'da Uygulanan Dengeli Dağılım Düşük Profesyonellik Modeli.....	32
Şekil: 3. 13. Bireyletیب Davranış Sonuç Sürecinde Öz yeterlilik Algısı.....	33
Şekil: 3. 14. Öz Yeterlik İnancını Oluştura Değişkenler Ve Sonuçları	34
Şekil: 3. 15. Gibbs'e Göre Öğretmen Yeterliliği.....	38
Şekil: 3.16.Öğretmen Yeterliliğinin Doğal Döngüsü.....	39

EKLER LİSTESİ

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

EK-2:Öğretmen Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

EK-3:Öğretmen Öz Yeterlik Algı Ölçeği

Ek:4. Ölçek İzinleri

Ek:5. Ölçek Etik Kurul Kararı



1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre meslek kavramı; belirli bir eğitim ile elde edilen, sistemli bilgi ve beceriye dayalı, insanlara faydalı hizmet vermek ve bunun karşılığında da maddi bir kazanç elde etmek içi yapılan, kuralları belirlenmiş belirli standartlara sahip iş olarak tanımlanmaktadır(Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). Meslek; özel, bilgi ve beceri gerektiren, sürekliliği olan, örgütlü bir yapılanmaya sahip, bilinçli olarak yapılan, (Karasu,2001) uzun bir eğitim sürecinden sonra elde edilen etik ilke ve kuralları olan (Adıgüzel, Tanrıverdi, Sönmez Özkan, 2011) ve aynı çalışma kolu içerisine giren bireylerin oluşturduğu demografik bir yapılanmadır. Meslek aynı zamanda toplumdaki sosyal, teknolojik ve ekonomik değişmelerin gerektirdiği iş bölümü sonucu meydana gelen, yaşamsal bir sorumluluktur(Erdem, 1999). Meslekler arasında en eski mesleklerden olan öğretmenlik, birey ve toplumları şekillendiren, tüm toplumlar tarafından belirli bir değerle nitelendirilen; kişisel, sosyal, etik ve bilimsel boyutu olan eğitim ve öğretim mesleğidir (Ünsal,2015). Her meslek bireysel ve toplumsal olarak insanlığın gelişmesinde önem arz etmekle birlikte öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklere kıyasla daha özel bir önemi olduğu bilinmektedir (Aslan,2015). Çünkü eğitim sistemlerinin temel ögesi olan öğretmenleriyeni nesillerin nitelikli bireyler olarak yetiştirilmesinde ve ülkenin geleceğini yapılandırılması bağlamında stratejik bir öneme sahiptir (Aslan, 2015; Dikmen ve Tuncer, 2018; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Küresel ve yerel ihtiyaçlara cevap verecek insan kaynağının yetiştirilmesi de öğretmenler aracılığı ile sağlanmaktadır. (Karataş, Ardıç ve Oral, 2017). Bu açıdan bakıldığında evrensel ve yerel değerlerin aktarılması ve bireylerin kendi potansiyellerinin farkına varmaları ve bu potansiyellerinin gerçekleştirilmesine yönelik çabaları nedeniyle öğretmenlik mesleği tüm toplumlarda diğer mesleklerden farklı bir konumda değerlendirilmektir (Güven, 2015;Öztürk ve Gönülaçar, 2018).

Çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek eğitim sistemi ancak profesyonel öğretmenler ile var olabilir (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Her ne kadar öğretmenliğin profesyonel bir meslek olup olmadığı tartışma konusu (Bakioğlu, Bayhan, 2017; Güven, 2016; Yılmaz, Altinkurt, 2015; Öztürk, Gönülaçar, 2018) olsa da günümüzde öğretmenlik mesleği profesyonel bir meslek olarak nitelendirilmektedir (Bek, 2007; Koşar, 2015; Hoşgörür, 2017; Uzun, Paliç, Akdeniz, 2013; Yılmaz, Altinkurt, 2015; Bayhan, 2011; Yirci, 2015; Temiz, 2016). Profesyonelliğe ilişkin tanımlar incelendiğinde alan yazında bu kavramla ilgili farklı tanımlarla karşılaşmaktadır. Yirci (2017) profesyonelliği her hangi bir işi olabilecek en iyi şekilde yapabilmek olarak tanımlarken, Öztürk ve Gönülaçar (2018) profesyonelliği en yalın haliyle alanda uzmanlık olarak tanımlamaktadır. Bir mesleğin profesyonel sayılması için; uzmanlık alanına akademik bir eğitimle sahip olunması, yapılan mesleğe ait belirli standartlarının olması(Güven, 2016), uygulanan mesleğe ait sınama, denetlene ve meslekte iyileştirmenin olması, toplumsal anlamda statüsü yüksek ve ekonomik getirisinin iyi olması ve mesleğin icrası sırasında belirli durumlarda özerk olunması gerekmektedir (Güven,2015; Tobias ve Baffert.2010). Türkiye’de öğretmenlik mesleği yasal olarak profesyonel bir meslek olarak kabul edilip 1739 sayılı kanunun 43. Maddesinde

öğretmenlik mesleğini, eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim faaliyetlerini yürüten özel bir ihtisas mesleği şeklinde ifade etmektedir(Yirci, 2015). Buna göre Milli Eğitim Bakanlığı 2006 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini 2017 yılında güncellemiştir. Bu güncelleme sonunda öğretmenlik mesleğinin 11 yeterlik alanı ve bunlara bağlı olarak da 65 alt yeterlik alanı belirlemiştir (MEB, 2017). Öğretmenlik mesleği bu kapsamda insan yaşamının ağır yükünü taşıyabilecek yüksel yeterlilik gerektiren profesyonel bir meslek olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Alanında yetkin olmak, değişiklikleri ve gelişmeleri takip etmek, sahip olduğu bilgi beceri ve yetenekleri kurumu menfaatine kullanmak, bunları yaparken de etik ilkeler dâhilinde hareket edip profesyonel gibi davranmak, mesleki profesyonelliğin bazı göstergeleri arasında sayılabilir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği profesyonelce icra edilen bir meslektir (Yılmaz ve Altinkurt, 2015).

Öğretmenler; eğitim öğretim etkinliklerinin yerine getirme, mesleki kurallara uyma, derslerine zamanında ve düzenli gireme, diğer paydaşlarla iletişime geçme, kanunlar kapsamında devletin vermiş olduğu diğer görevleri yerine getirme, yeniliklere uyum sağlama gibi farklı görev ve faaliyetleri yerine getirmektedir(Çetin,2017).Eğitim sistemlerinin başarıya ulaşmasında asli rol sahibi olan öğretmenler çağın ihtiyaçları doğrultusunda bilgiyi işleyen, transfer eden, eleştirel düşünen, gelişmeyi kendisine ilke edinen bireyler yetiştirmek temel amacındadırlar (MEB, 2017). Öğretmenlerin bu amacı gerçekleştirmesi için her türlü bilgiye erişmede yetkin, teknolojiyi layıkıyla kullanabilen, kişisel ve mesleki bağlamda eksikliklerinin ve yetkinliklerinin farkında olan öz değerlendirme kabiliyetine sahip bireyler olması gerektiği söylenebilir. Profesyonel davranış sergileyen öğretmenler, öğrenci özellikleri ile öğretim ortamlarını analiz edebilme ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik öğretim hizmetlerini geliştirebilme inançlarının güçlü olması gerekmektedir (Koşar, 2015). Bu durum öz yeterlik kavramını gündeme getirmektedir.

Öz yeterlik bireyin değişik durumlarla baş edebilmesi, belirli bir performansı sergilerken yapabilme yeteneği, potansiyeli ölçüsünde kendisini algılayış biçimi ne yönelik kendi yargısıdır (Kan ve Filiz, 2014). Sosyal bilişsel kuramı temel alan öz yeterlik kavramı duyuşsal,davranışsal ve bilişsel olmak üzere incelenen bir kavramdır. Öz yeterlik kavramı, bireylerin hedeflerini gerçekleştirirken, bireylerin sosyal etmenleri olumlu bir biçimde yönetmeleri ve karşılaştıkları engellere karşı da dayanıklı olduklarına yönelik inançları şeklinde ifade edilmektedir (Bandura, 1997; Koşar,2015). Öz yeterlik kavramı öğrencilere sunulan öğrenme olanaklarının öğretmenler tarafından çeşitlendirilmesi ve tüm öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda destek olunması bakımından üzerine hassasiyetle gidilen bir kavram olmuştur. Öğretmen öz yeterliliği tüm öğrencilere kaliteli öğrenme olanakları sağlanması açısından öğretmen etkinlikleri olarak değerlendirilebilir (Koşar, 2015).

Öz yeterlilik algı düzeyi yüksek olan öğretmenler farklı düşüncelere saygı gösterirler. Öğrencilerin gelişimi için yeni yöntem-teknikler uygulamaya çalışır(Şenel,2014). Öğrencilerin okula karşı olumlu bağlılıklarını artırarak öğrencilerin öğrenme öğretme ortamından daha fazla faydalanmalarını sağlar(Gülev,2015). Bu da öğretmenlerin mesleğini profesyonelce yapmaları için zemin ve imkan oluşturabilir. Bu yüzden öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki olası ilişkinin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin profesyonelliğinin artması eğitim sisteminin ulaşmak istediği hedeflere ulaşılmasında büyük önem arz ettiği profesyonellikle ilgili yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır. Ancak literatür incelendiğinde Türkiye’de

öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle ilgili yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Çelik ve Yılmaz, 2015; Eroğlu, Erdoğan ve Özbek, 2018). Yine Akman (2019)'un yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinden kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutlarının düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ekinci ve Ekinci (2017) 'nin öğretme mesleki profesyonelliği üzerine yapmış olduğu çalışmasında mesleki organizasyon ve kişisel gelişim boyutlarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bayhan (2011)' e göre öğretmenlik mesleğinin Türkiye'de profesyonelleşmesi hem uygulamada hem de profesyonelliği etkileyen değişkenlerin (üniversiteler, meslek birlikleri, devletin katkıları) faaliyetleri bağlamında yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen profesyonelliği için orta ve düşük düzeyde bir profesyonellik kabul edilir bir seviye olmamakla birlikte eğitim niteliğinin artırılması için bu seviyenin yükseltilmesi gerekmektedir. Öğretmelerin profesyonelliğini artırıcı ve teşvik edici çalışmaların yapılması öğretmenlerin yeterliliklerini artırarak eğitimin niteliğinin artması sağlanabilir. Bu kapsamda profesyonellelikle ilişkili diğer yeterliliklerin ortaya çıkarılması ve desteklenmesi önem arz etmektedir. Literatürde yapılan incelemede öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan her hangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum araştırmacı tarafından eksik olarak değerlendirilmiş ve araştırılmasına karar verilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Öz yeterlik algısının güçlü olması bireylerin başarısını ve mutluluğunu olumlu yönde etkilemektedir. Yüksek öz yeterlik inancı taşıyan bireylerin zorluklar karşısında dayanıklı olurlar. Daha az stresle daha kolay başarı elde ederler. Bireylerdeki öz yeterlik inancı arttıkça iş karşısında gösterdikleri gayret, dayanıklılık ve azimde artmaktadır. Bunun ile birlikte yüksek öz yeterlik algısı beden ve ruh sağlığı, başarı düzeyi ve sosyal uyum ile doğru orantılıdır (Köse;2007). Bu açıdan bu çalışmada öğretmen öz yeterlik algılarını ve öğretmenlerin profesyonellik algıları arasındaki olası ilişki belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin profesyonelleşme düzeylerini ve öz yeterlik algılarını belirleyerek iki değişken arasındaki olası ilişkiyi tespit etmektir. Bu genel amaç etrafında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin profesyonelleşme algıları;
 - Cinsiyetlerine
 - Mesleki hizmet sürelerine
 - Görev yaptığı eğitim kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları;
 - Cinsiyetlerine
 - Mesleki hizmet sürelerine
 - Görev yaptığı eğitim kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları profesyonelleşmelerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İçinde bulunduğumuz 21. Yüzyıl teknik, politik, kültürel, sosyal vs. birçok alanda sürekli bir dönüşüm ve gelişim içerisinde. Yaşanan bu gelişmelerden eğitim sistemi ve bu sistemin uygulayıcısı öğretmenlerde etkilenmektedir (Aslan, 2015). Çağdaş ve modern eğitim sistemi iyi eğitim almış profesyonel öğretmenlerle ayakta durur (Elçiçek ve Yaşar, 2016).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, Türkiye’de öğretmen ve öğretmen adaylarının profesyonelleşmesi (Bayhan, 2011; Güven, 2016; Temiz,2016; Öztürk ve Gönülaçar, 2018; Uzun, Paliç ve Akdeniz, 2013) üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Yine alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin profesyonelleşme düzeylerini, öğretmen liderliği (Çetin ve Özalp, 2019), okulun bürokratik yapısı (Cerit, 2012), profesyonelleşme önündeki engeller (Yirci, 2017), saygınlıklarını yitirme kaygıları (Hoşgörür, 2017), iş yaşam dengesi arasındaki ilişki (Yılmaz ve Altinkurt, 2015), sendikacılık ve öğretmen örgütlenmesi (Buyruk, 2015) bağlamında inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki olası ilişkiyi ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Aynı zamanda literatürde yer alan eksikliğin giderilmesine katkı sunması beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarının, öğretmen yetiştiren kurumların hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının planlanması boyutunda alana katkı sunması, yönetici ve karar vericilere veri oluşturması beklenmektedir. Ayrıca araştırmanın bu alanla ilgili yapılacak diğer araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan bireylerin araştırmada kullanılan ölçme araçlarına içten ve samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1.2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş iliElbistanilçesinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 439 öğretmen ile sınırlıdır.

2.Anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgiler Formu”, Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini ölçmek için kullanılan “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” ve öz yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Meslek:Özel, bilgi ve beceri gerektiren, sürekliliği olan, örgütlü bir yapılanmaya sahip, bilinçli olarak yapılan, (Karasu,2001) uzun bir eğitim sürecinden sonra elde edilen etik ilke ve kuralları olan(Adıgüzel, Tanrıverdi, Sönmez Özkan, 2011) ve aynı çalışma kolu içerisine giren bireylerin oluşturduğu demografik bir yapılanmadır.

Profesyonellik:Profesyonel nitelikler, davranışlar, tutumlar ile ilişkili içselleştirilmiş inançlardır.Profesyonelliği bireysel bağlamda değerlendirmek gerekir. Öğretmen profesyonelliği, bireysel profesyonellik olarak düşünülmelidir(Bayhan;2011).

Mesleki Profesyonellik:Profesyonellik standartlarına erişmiş, profesyonel bireylerce icra edilen meslektir.

Öz Yeterlik:Bireylerin belirli bir performansı sergilemek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir şekilde yapabilme yeterliliğine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlanabilir (Bandura,1977).

Öğretmen Öz Yeterliliği:Öğretmen öz yeterliliği, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için sahip olmaları gereken kendi beceri ve yetenek algılarıdır (Algan Karademir,2013).

2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretmen Profesyonelliği ile ilgili Yurt İçinde Ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Öztürk ve Gönülaçar' ın (2018), Coğrafya öğretmenlerinin profesyonelleşme düzeylerine yönelik yapmış oldukları çalışmada Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan hizmet süreleri 15 yıl ve üzeri olmaları münasebeti ile profesyonel sayılan 25 coğrafya öğretmeni üzerini ile çalışmışlardır. Bu çalışmada “öğretmenliği ve coğrafya branşını seçme nedenleri, mesleklerindeki pişmanlık ve memnuniyetler, genç meslektaşlara tavsiyeler, meslekte başarının anahtarları.” Bağlamında inceleme yapılmıştır. Coğrafya öğretmenleri ile yapılan bu çalışmada öğretmenlerin profesyonelleşme süreçlerini yönlendirecek, bu süreçte motive edecek kaynaklarını sınırlı olduğuna ve bunlara bağlı olarak da profesyonel gelişmelerin sınırlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Uzun, Paliç ve Akdeniz'in (2013) araştırmasında, Fen ve Teknoloji öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış mülakatın kullanıldığı betimsel bir analiz yapılmıştır. Araştırmada Fen ve Teknoloji öğretmenleri profesyonel öğretmenin kişisel özelliklerini özgüven, empati, eleştirel düşünen, değişime açık vb. gibi niteliklerle tanımlamıştır. Bu çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kendilerini profesyonel olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yenilenen Fen ve Teknoloji öğretim programında yer alan teknolojiyi kullanma boyutundaki hedefler ile öğretmenin profesyonel olma uygulamalarının örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu araştırmada öğretmenlerin hizmet öncesi üniversitelerde almış oldukları teorik bilgilerle mesleki hayatlarındaki uygulamaların örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer sonuç mesleki hayatlarında ki hizmet içi eğitim uygulamalarının öğretmen profesyonelliği açısından yetersiz olarak görüldüğüdür.

Çetin ve Özalp'in (2019) çalışmasında 34 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada içerik analizi yapılmıştır. Profesyonel öğretmen özelliği ile ilgili katılımcılara “sizce okulumuzda ki öğretmenler alanlarında uzman, öğrenci merkezli, özerk ve özdenetime sahip kişiler midir?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmada, bir profesyonel olarak öğretmenlerin üretken ve yaratıcı etkinlikler planlayan, eğitim düzeyi olarak lisans seviyesinde bir eğitim almış, mesleki iş ve işleyişlerinde özerk olan, öz denetim özelliğine sahip öğretmenler olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cerit'in (2012) çalışmasında veriler 260 sınıf öğretmenine uygulanan öğretmen profesyonelizm ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Cerit'in yapmış olduğu bu çalışmada öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergileme durumları ortalama değer altında bulunmuştur. Yine bu çalışmada okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonelliği arsında olumlu yönde ilişki tespit edilmiştir.

Koşar'ın (2015) çalışmasında Öğretmen Profesyonelizminin yordayıcısı olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik araştırılmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 279 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterliklerinin ve okul müdürüne güvenme seviyeleri öğretmen profesyonelizmi ile pozitif ve anlamlı yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öz yeterlik algısı ve okul müdürüne güven seviyesi öğretmenlerin profesyonellik algılarını yordayan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yirci'nin (2017) Öğretmen Profesyonelliği Önündeki Engeller Ve Çözüm Önerileri adlı çalışmasında çalışma grubu olarak ilköğretim, ortaokul, lise düzeylerinde 30

öğretmen ile çalışılmıştır. Görüşme formları ile elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi yapılarak raporlaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında ise öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri üzerinde mevcut statükocu yapının, bakanlık uygulamalarının, ekonomik sebeplerin, okulun fiziksel imkanlarının ve öğretmenlerin kendisinin engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çözüm önerileri ise statükocu yapının değiştirilmesi, nitelikli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılması ve öğretmen kariyer sisteminin şeklinde olmuştur.

Hoşgörür'ün (2017) ilişkisel tarama yöntemi kullandığı çalışmasında ilkökul, ortaokul, lisede görev yapan 530 öğretmen üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Profesyonelliğin kişisel gelişim ve duygusal emek boyutu saygınlıklarını yitirme kaygılarıyla anlamlı yordayıcı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yılmaz ve Altinkurt'un (2015) araştırmasında tarama modeli kullanılmış, örnekleminde ise 412 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki profesyonelliğin alt boyutlarında en yüksek katılım alanı mesleki duyarlılıktır. Bu durumu sırasıyla kuruma katkı, duygusal emek ve kişisel gelişim boyutları takip etmektedir. Kişisel gelişim ve kuruma katkı boyutları cinsiyet ile, kuruma katkı ile ilgili görüşler branşa, duygusal emek ve kuruma katkı boyutları okul türüne göre değişmektedir. Araştırma sonunda öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş yaşam dengeleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde ve ters yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayhan'ın (2011) öğretmenlerin profesyonelliğini incelediği çalışmasında nicel ve nitel verilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda katılımcı ile, nicel boyutunda ise 521 katılımcı ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki ve bireysel profesyonellik algılarının yüksek olduğu ve bu durumun sınıf ve alanları ile sınırlı kaldığına ulaşılmıştır. Türkiye'de öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşmenin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre profesyonelliği etkileyen değişkenler önem sırasına göre öğretmenlerin kendileri, okul yöneticileri, yasalar, öğretmen eğitimleri, deneyim/ tecrübe, ekonomik ve sosyal statü ve meslektaşlar olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler, profesyonel gelişim faaliyetleri, teknoloji kullanımı, öğretmenlik kariyer basamakları gibi faktörler öğretmelerin profesyonelliğinin gelişmesine katkı sağlayan etmeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Güven'in (2015) Türkiyede profesyonel öğretmenliği incelediği çalışmasına baktığımızda öğretmen profesyonelliğini; merkezi organizasyonlar ve merkezi standartlar, mesleğe giriş, hizmet içi eğitim ve uygulamanın denetimi, toplumsal statü, mesleki özerklik boyutlarında incelemiştir. Türkiye'de öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak adlandırılmasında olumlu yönde adımlar atılmış olsa da bunların yeterli seviyeye ulaşmadığını, öğretmen yetiştirme sisteminde yapıla değişikliklerin, öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimlerin yapısının yeterli seviyede olmadığını söyler. Ayrıca bütçeden ayrılan eğitim harcamalarının az olması ve istihdam politikaları öğretmenlerin profesyonellik algısını büyük oranda şekillendirdiğini söylemektedir. Öğretmenlerin özerklik bağlamında profesyonelden çok teknisyen olduğunu ileri sürmüştür.

Temiz'in (2016) sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğindeki profesyonelliğe ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışması 17 öğretmenler yapılan görüşmeden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin profesyonellik tanımları ile literatürdeki tanımların uyumlu olduğu görülmüştür. Profesyonellik tanımlarında demografik özelliğe göre kadın öğretmenler duyuşsal alanı ön plana alan ifadeler kullanmışlar erkek öğretmenler ise kuralları izleme, alanlarında ilerleme ifadelerini kullanmışlardır. Araştırma sonuçlarında göre öğretmenlerin çoğunluğu öğretmenlik mesleğini profesyonel bir meslek olarak görmektedir. Öğretmen profesyonelliğine katkı sağlayacak unsurları sırasıyla eğitim ve seminerlere teşvik, öğretmenlik statüsü ve kariyer sistemi olarak belirlenmiştir. Mesleki tatminsizlik, özerk olmama, yasalar ise profesyonelliği olumsuz yönde etkileyen değişkenler olarak nitelendirilmiştir.

Çelik ve Yılmaz'ın (2015) öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaları 358 öğretmen üzerinde yapılmış ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin orta düzeyde bir mesleki profesyonellik algısına sahip olduğu görülmektedir. Araştırmada öğretmenlik mesleki profesyonelliklerinin alt boyutlarına en yüksek katılım sırasıyla mesleki duyarlılık, duygusal emek, kuruma katkı, kişisel gelişim olarak sıralanmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin düşük düzeyde tükenmişlik algısına sahip olduklarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasında düşük düzeyde ve ters yönde bir ilişki, kişisel başarısızlık boyutu arasında ise orta düzey aynı yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akman'ın (2019) stratejik liderliğin mesleki profesyonellikte oynadığı rolü araştırdığı çalışmada 344 öğretmen üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları gösterme ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada değişkenler arasında pozitif yönlü orta seviyede anlamlı ilişkilere ulaşılmıştır. Liderlik ile öğretmen profesyonelliğinin alt boyutlarından olan kişisel gelişim ve duygusal emek arasında en yüksek seviyede ilişkinin olduğu saptanmıştır. ChrisTorres ve Jennie M. Weiner (2018) yeni profesyonellik ve öğretmen nitelikleri üzerine yapmış oldukları çalışmada nitel çalışmada tümdengelimsel ve tümevarımsal yöntemle yirmi yeni yirmi acemi öğretmenden veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bölümü profesyonellik bağlamında mesleki işbirliği, öğretmen özerkliği ve mesleki hesap verebilirlik noktasında kendilerini olumlu yönde tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Wardoyo ve Herdiani (2017) Öğretmen profesyonelliği ve profesyonellik evrenlerinin analizi adlı çalışmada Endonezya hükümeti tarafından yürütülen öğretim üyesi kanunu kapsamında öğretmen profesyonelliğini pedagojik yeterlik, kişisel yeterlik, sosyal yeterlik, mesleki yeterlik bağlamında değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmayı oransal örnekleme yöntemi ile 100 öğretmen üzerinden yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre Endonezya hükümeti tarafından yürütülen program öğretmen profesyonelliğinin tüm alt boyutlarında doğru program olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Costello veCostello (2016) zorunlu edebiyat müfredatında öğretmenin mesleki mücadelesi adlı çalışmada araştırmada veriler anket ve görüşme formları ile toplanmıştır. Bu çalışma da profesyonellik, duygusal etki ve öğretmen direnişi konuları araştırılmıştır. Bu araştırmada özellikle öğretmen profesyonelliği konusuna ve bunun öngörülen müfredatla olan ilişkisine yoğunlaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre

öğretmenler öğretim programına sadık kaldıklarında profesyonellik sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu durumun sebebini öğretmenin karar verme yetisinin elinden alınmasına yani özerkliğinin olmamasına bağlamaktadır.

Gomis, Martínez, Cabezas(2018) klasik Yunan mitolojisinin öğretmen gelişimi ve mesleğe katkısını araştırdığı çalışmada Bu çalışmada biyografi anlatı yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışmanın örneklemi yüksek lisans yapmış 32 kişiden oluşmaktadır. Veriler kişisel anlatı tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen profesyonelliğinin artırılması bağlamında klasik yunan mitolojisi öğretmenlerin bilişsel ve duygusal boyutta etkilediğine ulaşmışlardır. Ayrıca profesyonelliği artıran yansıtıcı düşünme, işbirlikçi davranma, mesleki kimlik boyutunda da etki yaptığı sonucuna ulaşmışlardır.

Veisson ve Kabaday (2018)in okul öncesi öğretmenleri görüşlerine göre profesyonellik, okulöncesi eğitimin kalitesi ve Estonya ve Türk kültürel bağlamlarını incelemiştir. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada veriler 15 açık uçlu soru ile Estonya'dan 15 okul öncesi öğretmeni Türkiye'den farklı bölgelerde çalışan 36 okul öncesi öğretmeninde toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların yapmış oldukları işte motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında öğretmen meslekleri ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin profesyonellik ile ilgili terimleri tanımlayamadıkları sonucuna ulaşmışlardır

2.2. Öğretmen Öz Yeterliliği İle İlgili Yurt İçinde Ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Koçak Macun, Macun ve Safalı' nın (2019) öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ile iş hayatına hazırbulunuşluklarının incelendiği çalışmalarında 249 öğretmen üzerinde araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeyleri ile iş hayatına hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyet, ailede öğretmen olma durumu, okuduğu bölüme istekli gelme durumu, akademik başarı puanı ve öğrenim gördüklerin bölüm değişkenlerine göre incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre cinsiyet değişkeninin öz yeterlik ve iş hayatına hazırbulunuşluk düzeylerinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ailede öğretmen olma durumunun öz yeterlik ve iş hayatına hazırbulunuşluk düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bölüme istekli gelme ve akademik başarı puanı değişkenlerinin öğretmen adaylarının öz yeterlik ve iş hayatına hazırbulunuşluk lehine anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyi ve iş hayatına hazırbulunuşluk düzeyleri arasında orta seviyede pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenç' in (2011) sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri be mesleki öz yeterlik algıları üzerine yapılan çalışması 126 sınıf öğretmenin toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarının mesleki kıdeme göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği ile öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü orta seviyede bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz, Aslan, Ayan'ın (2020) spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öğretmen öz yeterlik inançları ve öğretim tekniklerini seçebilme yeterlikleri üzerine yapmış oldukları çalışma 227 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretim tekniklerini seçebilme yeterlik algılarının öz yeterlik inançları

ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlik inançlarındaki artış öğretim tekniklerini kullanabilme yeterlik algısında da artış olduğu gözlemlenmiştir. Öğretim tekniklerini seçebilme yeterlik algısı ve öz yeterlik inancı öğrencilerin okudukları bölüme göre farklılık gösterirken, cinsiyet ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Donmuş, Akpınar, Eroğlu'nun (2017) öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarında nicel yöntemlerden nedensel karşılaştırma yapılmıştır. Çalışmaya 281 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mesleki kaygıları yüksek iken akademik öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okudukları bölüme istekli gelen öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı okudukları bölüme istekli gelmeyen öğretmen adaylarına göre olumlu yönde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ise mesleki kaygının akademik öz yeterliği anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kavrayıcı ve Bayrak'ın (2016) Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları adlı çalışması nicel bir araştırma olup tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada 192 araştırmacının görüşlerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının üç alt boyuttaki öz yeterlik algılarının ortalaması 6,84 ile 7,01 değerleri arasındadır. Öğrenci katılımını sağlama alt boyutuna katılım en alt seviyededir. En yüksek öz yeterlik algısı ise öğretim stratejilerini kullanabilme alt boyutundadır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının yeterli seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Küpeli (2019) orta okul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırması ilişkisel tarama modeli ile 401 branş öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iletişim becerilerinin alt boyutlarına göre “ Genellikle” sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrencilerle etkili iletişim kurdukları ve bu beceriyi olumlu yönde kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca iletişim becerileri cinsiyete, yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Araştırma sonuçlarına göre orta okul öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının genellikle “oldukça yeterli” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlik ölçeğinin alt boyutları öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenciyle etkileşim boyutları “oldukça yeterli” çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde olumlu yönde ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin iletişim becerilerinin artması öz yeterlik algılarında artma sağlayacağı düşünülmektedir.

Balcı ve Küçükdoğan'ın (2019) okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve öz yeterlik inançları üzerine yapmış oldukları araştırmalarında genel ve ilişkisel tarama modeli ile 165 okul öncesi öğretmeni ile 106 okul öncesi öğretmenliği son sınıf öğrencisi öğretmen adaylarından veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin varoluşçu ve ilerlemecilik eğitim inançlarını benimsedikleri saptanmıştır. Öğretmen adayları ile öğretmenlerin öz yeterlik inançları karşılaştırıldığında öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretme süreci, sınıf yönetimi, iletişim alt boyutlarına göre öğretmen adaylarına nispeten anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saracoğlu, Karademir, Dedeali' nin (2017) öğretmenlerin öğretme stilleri, öz yeterlik ve iş doyumlarının belirlenmesine yönelik çalışmasında ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada veriler 235 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen öz yeterliklerinin cinsiyet açısından anlamlı

bir farklılık olmadığı ancak öğrencilerin katılımını sağlama alt boyutu açısından sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretmen stilleriyle öz yeterlikleri arasında orta seviyede pozitif anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre iş doyumu, öz yeterlik ve öğretmen stilleri birbirlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen stilleri ile öğretmen öz yeterliliği arasında orta seviyede anlamlı pozitif; öğretme stilleri ile iş doyumları arasında düşük seviyede anlamlı pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

Yoldaş, Yetim, Küçükoglu'nun (2016) okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının karşılaştırılmasının araştırıldığı çalışması tarama modeli kullanılarak basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 98 öğretmen ve 98 öğretmen adayı üzerinden veriler toplanmıştır. Araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç seviyelerinin; öğretimi planlama ve değerlendirme, iletişim becerileri, sınıf yönetimi, ailenin katılımının sağlanması boyutlarına göre karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları arasında öğretmenler lehine olumlu yönde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Fahle, Lee ve Loeb (2019) Öğrencilerin öz yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler 2014 -2015 ile 2017-2018 öğretim yıllarında Kaliforniya da 100 katılımcıya uygulanan anketle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokuldan itibaren kadınların öz yeterlik algılarının erkeklere göre daha düşük olduğuna ulaşılmıştır.

Cavanagh, Leeds ve Peters,(2019) öz yeterliliğin ve sözlü iletişimin artırılmasının genel akademik performans ile ilişkisini araştırdığı çalışması lisan eğitim seviyesinde olan 97 kişiye uygulanan anketle veriler toplanmıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre Öz yeterlik, ders performansı ile pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öz yeterlik seviyelerinde ki artış genel not ortalamaları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Malinauskas (2017) Öz yeterlik modülünün öğretmen yetiştirmede etkisinin artırılmasını araştırdığı çalışmasında 68 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Bu öğretmen adaylarından 36'sı deney grubu 32 tanesi ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Öz yeterliliği artırma eğitimi modülü deney grubuna 26 saatlik bir oturumla uygulandı. Bu bağlamda Genel Öz-Yeterlik Ölçeği, Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği ve Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçek ön test ve son test olarak uygulaması yapılarak veriler toplandı. Araştırma sonuçlarına göre öz yeterlik eğitim modülü genel öz yeterliği ve sosyal öz yeterliği üzerinde anlamlı pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurtovic, Vrdoljak ve Idzanovic (2019)' in başarı, mükemmeliyetçilik ve öz yeterlilikte akademisyenin rolünü incelemiştir. Bu araştırmaya farklı fakültelerden 227 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Genel Öz-Yeterlik Ölçeği, Mükemmellik Skalası ve katılımcıların akademik başarı sonuçları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öz yeterlik ile mükemmeliyetçilik arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre öz yeterlik mükemmeliyetçiliği yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Schwab (2019) öğretmenlerin öğrenci öz yeterliliklerini tanımlamayı amaçladığı çalışmalarına Avusturya' da 611 dördüncü sınıf öğrencisinin öz yeterliğini denetleyen 43 öğretmenin verileri analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak öğretmenlerin duygusal verimlilik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öz yeterliliği yüksek

öğretmenlerin, öğrencilerinin öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde meslek kavramı, öğretmenlik, meslek olarak öğretmenlik, öğretmenin yeterlilik alanları, profesyonellik, profesyonel olarak öğretmenlik ve alt boyutları, öz yeterlik kavramı ve öz yeterlik kavramının alt boyutları ile alakalı kuramsal bilgiler yer almaktadır.

3.1. MESLEK KAVRAMI

Meslek; belirli bir eğitim sürecinden sonra elde edilen etik ilke ve prensipleri belirli etkinliklerdir(Adıgüzel, Tanrıverdi, Sönmez Özkan, 2011). Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre meslek kavramı; belirli bir eğitim süreci sonrasında kazanılan, sistemli bilgi ve beceriye dayalı, insanlığa faydalı mal üretmek, insanlığa hizmet vermek ve karşılığında mal kazanmak için yapılan, kuralları önceden belirlenmiş iş olarak tanımlanmaktadır(TDK). Mesleğin sistem dahilinde yapılıyor olması, bünyesinde belli kuralları barındırıyor olması mesleği günlük yapılan faaliyet ve uğraş alanlarından farklı ve daha önemli bir pozisyona sokmaktadır. Meslek sosyal hayattaki teknolojik, ekonomik, sosyal yapının işleyişi bağlamında toplumun bireylerden ekonomik ve sosyal yaşamda sorumluluk alınması sonucunda ortaya çıkmış bir yaşamsal etkinlik olgusu olarak da kabul edilir(Erden,2005). Bireylerin istihdam edilmesi noktasında meslekler bireylere bilgi, beceri, eğitim konusunda bireylere katkı sağlar ayrıca bireylere sosyal hayatta olumlu yönde statü ve saygınlık kazandırır.(Özdal,2018). Yapılmış olan iş, uğraş, veya eylemin meslek olarak nitelendirilebilmesi belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir(Şahin,2006;264).

- Ortak bir performans standartlarının olması,
- Meslek üyelerini temsil edebilen bir meslek örgütünün olması,
- Mesleğe ait etik ilkelerini olması
- Toplum tarafından kabul edilir olması
- Eğitim sonucu alınmış mesleki boyutta belgesinin olması

1930’lardan günümüze yapılan bir takım sosyolojik araştırmalar kapsamında günümüzde mesleğin tanımı ve özelliklerini altı başlık altında toplamışlardır (Runte, 1995; akt:Bayhan,2011).

- Soyut bilgi temelli yeteneğe sahip olması,
- Genellikle üniversite ile ilişkili eğitim almak,
- Sınava dayalı olarak yeterliliği belirlemek,
- Resmi bir örgütün olması,
- Mesleki standartların bulunması,
- Özgeci hizmet anlayışına sahip olması,

Bazı meslek faaliyetlerinin amacına uygun şekilde icra edilmesi içinde formal eğitim temel koşuldur. Bu tip meslekler özellikle de toplumların gelişmesi, bilim, sanayi ve teknolojik alanlarda ilerlemelerin sağlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu meslek tipleri profesyonel meslekler olarak nitelendirilir. Profesyonel mesleklerde özel uzmanlık bilgi ve becerisi gereken, özel formasyon gerektiren, ileri seviye ve statüdeki meslektir (Erden,2005). Yine Erdem (2005) meslekleşmenin ölçütlerini; Tanımlanmış bir alanda hizmet verme, uzmanlık-alan bilgisi ve örgün bir eğitimden geçme, mesleki bir geleneğe sahip olma, mesleğe giriş standartlarının olması, meslek ahlakı, mesleki kuruluşlara sahip olunması, toplum geneline meslek olarak tanınma olarak nitelendirmiştir.

3.2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Meslek kavramının nitelikleri incelendiğinde öğretmenlik bir meslek olarak kabul edilmektedir. Mesleğin tanımında ki temel öğeleri öğretmenlik bünyesinde barındırmaktadır. Bunlar, toplum için önem arz eden bir işlevi yapıyor olması, önemli bir yetiştirme süreci gerektirmesi, mesleki bağlamda uzmanlık bilgilerine dayanması, bir takım etik ilkelerinin bulunmasıdır. Bu ilkeler incelendiğinde; yapacağı görevle ilgili ciddi bir eğitim sürecinden geçmek, yapmış olduğu hizmete ve topluma karşı sorumluluk duymak, görevini yerine getirirken adaletli, eşit, dürüst davranmak, kendini sürekli geliştirmek, mesleğine ve hizmet ettiği kişilere karşı zarar verecek he türlü davranıştan uzak durmak, yapmış olduğu mesleğin saygınlığını koruyup geliştirmek şeklinde değerlendirilebilir(Akyüz, 2012;543).

Ülkelerin geleceğinin mimarı, toplumun her kademesinde bulunan insan kaynağını yetiştirenler öğretmenlerdir. İnsan ilişkileri yönünden değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleği, mesleğin icrası kapsamında diğer meslek gruplarına kıyasla daha geniş ve kalabalık insan kitlesiyle etkileşim halindedir. Öğretmenler sadece okul ve sınıf ortamlarında öğrencileri ve meslektaşları ile değil aynı zamanda okul dışında da veli ve toplumla da etkileşim halinde olan bir meslektir(Çelikten, Şanal, Yeni;2005). Cumhuriyetin ilanından sonraki süreçte öğretmenliği, meslek haline getirmek için yasal olarak çaba harcanmıştır. Bu duruma örnek verecek olursak, 13 Mart 1924 tarihinde çıkartılan orta tedrisat muallimleri kanununa göre, öğretmenlik devletin talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelerine ayrılan bir meslektir. 22 mart 1926 tarihli ve 789 sayılı maarif teşkilatına dair kanuna göre de (md. 12) “maarif hizmetlerinde aslolan muallimliklerdir.” Akyüz (2013) e göre bu hükümlerin iki anlamı vardır. Birincisi öğretmenliğin kamu görevi olan eğitim öğretim hizmetlerini üstlenen bir meslek olduğu ikincisi ise öğretmenliğin eğitim ve öğretim hizmetleri arasında üstünlük ve önceliğinin olmasıdır (Akyüz,2013;). Cüceloğlu ve Erdoğan (2015) göre öğretmen eğitim sisteminin öznesi pozisyonunda ve öğretmeni eğitim sisteminin en önemli unsuru olarak tanımlamaktadır. Eğitim sistemini meydana getiren unsurlar içinden öğretmen, öğrenci ve eğitim programı, diğer öğelere göre daha ön plana çıkmaktadır. Bu unsurlar içerisinden öğretmen diğerlerini etkileme gücüne sahiptir. Bu açıdan sistemin en önemli parçası olan öğretmen diğer meslek gruplarına nispeten daha seçkin nitelikte olması beklenmektedir. Bu nitelikler;

- Yaratıcılık özelliğinin sahip olma
- Bulunduğu ortamda ve karşılaştığı durumlara karşı uyumlu olabilmek
- Öğrencilerine karşı olumlu tutumlar sergileme
- Üstün bilişsel özelliklere sahip olma
- Mesleğin icrasına yönelik olumlu tutuma sahip olma
- Öğrenciler ile etik ve verimli iletişim kurmaktan hoşlanma
- Öğrencilere yömelikdostane tavırlar içerisinde olma
- Öğrencilerini yargılayıcı davranışlar sergilemekten kaçınma
- Ana diline ait kuralları bilme ve bunu uygulayabilme
- Edebi konulara ilgi duyma, iyi bir okur olma ve kişisel gelişimine önem verme
- Arkadaşça ilişkilere açık olma
- Uzmanlık alanında ve insani ilişkilerinde eğitimli ve yetenekli olma
- Empati kurabilme yetisine sahip olma
- Demokratik davranışlar sergileme olarak değerlendirilebilir(Demirel, Kaya, Ada, Başar, Dağlı, Ekinci, Ergül, Gelbal, Hoşgörür, Kıroğlu, Mahiroğlu, Taştan;2018;456)

Toplumsal değişimin köşe taşı olan öğretmenlerin toplumsal değişimi etkileme yolları incelendiğinde; bireyleri toplumsallaştırma, bireylerde davranış değişikliği oluşturma, nitelik sahibi insan gücü ve farklı mesleklere insan yetiştirme, topluma önder ve aydın yetiştirme şeklinde özetlenebilir (Akyüz, 2012;543). Bu açıdan insanların ve toplumların yetkinlik seviyelerinin, öğretmenlerin yetişmişlik seviyeleri ile doğru orantılı olduğu düşünüldüğünde bilgi ve teknoloji çağı olan günümüz ihtiyaçlarına cevap verecek bir eğitim sisteminin oluşturulması yetkin öğretmen kadrosu ile mümkün olacaktır. Çünkü öğretmenler bireyleri tek bir alanda değil, bireylerin akademik, psikolojik, sosyal uyum ve iletişim becerisi gibi farklı alanlarda da etki etmektedir (TEDMEM, 2014;77). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğini icra eden bireylerin yapmış oldukları işin amacına ulaşması bağlamında öz düzenleme becerisine sahip, kendini yetiştiren, gelişime açık, donanımlı ve geniş yeterlik alanına sahip bireyler olması gerekmektedir.

3.2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Öğretmenliğin bir meslek olarak nitelendirilmesi, devletin öğretmenleri yetiştirme sürecinde uyguladığı politika ve öğretmenlerin çalışma şartlarını belirlemesiyle başlar (Abazoğlu, Yıldırım, Yıldızhan, 2016). Cumhuriyet dönemindeki öğretmen yetiştirme sistemi incelendiğinde günümüze değin örgün öğretimin değişik kademelerine öğretmen yetiştirmek işini farklı tip ve değişik düzeydeki eğitim kurumları tarafından yapıldığı görülmektedir (Başkan, Aydın, Madden, 2006).

Cumhuriyet döneminden günümüze değin Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi oldukça değişken bir yapı izlemektedir. Öğretmen yetiştirme sisteminin bugünü sorgulayıp ve öğretmen niteliğini değerlendirebilmek için Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin geçmişini nitelik ve nicelik bağlamında alan yazın ışığında değerlendirmek gerekmektedir. Cumhuriyet döneminde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemini;

1-İlk Öğretmen Okulları

2-İki Yıllık Eğitim Enstitüleri

3-Köylere Öğretmen Yetiştirme

- Köy Muallim Mektepleri
- Köy Eğitim Kursları
- Köy Öğretmen Okulları
- Köy Enstitüleri

4-Orta Okullara Öğretmen Yetiştirme

- Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri

5-Liselere Öğretmen Yetiştirme

- Yüksek Öğretmen Okulları
- Deneme Yüksek Öğretmen Okulları
- Üniversiteler

6- Öğretmen Yetiştirme Görevlerinin Üniversiteye Geçiş (YÖK, 2007) şeklinde sıralayabiliriz.

Cumhuriyet tarihinin başlangıcından beri öğretmen yetiştirme konusu Türk eğitim sisteminin öncelikli problemlerinde olmuştur. Özellikle cumhuriyet sonrası devralınan eğitim sisteminin bir sonucu olarak okuryazar oranının az olması öğretmen

yetiştirme politikalarının ilkokullara öğretmen yetiştirme problemi üzerinde yoğunlaşmıştır(YÖK,2007;Tangül, Karadeniz, Ateş, 2010).

Osmanlı Devleti döneminde öğretmen yetiştiren Darülmualimin Mektepleri Cumhuriyet döneminde muallim mektepleri ve öğretmen okulları adıyla devam etmiştir. Yeni kurulan Türk devletinin gerçekleştirmiş olduğu yeniliklerin topluma aktarılacak olan öğretmenler bu kurumlardan yetiştirilmiştir(Akdemir, 2013) 22 Mart 1926 yılı 789 sayılı maarif teşkilatına dair kanuna göre iki farklı öğretmen okulu getirilmiştir. Bunlar muallim mektepleri ve köy muallim mektepleridir, muallim mektepleri kasaba ve kentler için öğretmen yetiştirirken köy muallim mektepleri de köylerde görev yapacak öğretmen kadrosunu yetiştiriyordu. Köyler için ayrı kentler için ayrı öğretmen yetiştirmedeki amaç merkezlerde ki ilköğretmen okullarından mezun olan öğretmenlerin köye gitmek istememesi ve köy hayatına uyum sağlayamamasıdır (YÖK,2007; Tangül, Karadeniz, Ateş, 2010; Korkmaz, Bağceci, Meşe, Ünsal, S. 2013).

1923-1924 yıllarında öğrenim süreleri 5 yıl olan 20 tane ilköğretmen okulu bulunmaktaydı. 1931-1932 öğretim yılından itibaren öğrenim süresi olarak 6 yıllık okullar haline gelmiş daha sonra ise ortaokul seviyesindeki birinci devresi kaldırılmıştır, böylelikle ilk muallim okulları lise seviyesinde 3 yıllık meslek okulları haline gelmiştir. Ve buralardan mezun olanlar doğrudan mesleki evreye dahil edilmişlerdir(Başkan, 2001;YÖK,2007; Tangül, Karadeniz, Ateş, 2010).

1940'lara gelindiğinde ilkokul çağı ve üzerindeki nüfusun %78'i okuryazar değildi. Bu durum köylere gelindiğinde %90'lar gibi daha olumsuz bir tablo ortaya çıkmaktadır. Okuma yazma bilmemenin yanında köylerde sağlık, temizlik, gelişme imkânlarından da uzaktı. Bu olumsuz koşullarla daha iyi mücadele etmek, bunu yaparken de taşradaki sosyal ve ekonomik yapının eğitim, dolayısıyla da öğretmen kanalıyla düzenlenmesini sağlamak amacıyla Köy Enstitüleri açılmıştır. 17 Nisan 1940 tarihli 3803 sayılı kanunla kırsal çevrede kurulan ve sayıları zamanla 21' i bulan Köy Enstitülerinin kurulmasında Maarif Vekili Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un katkıları büyüktür (Akyüz,2013). Bu enstitülerden çıkan öğretmenler görev yapmak için gittikleri köylerde sadece eğitim öğretim değil aynı zamanda köylüye alternatif ziraat yöntemlerini ve çeşitli meslek gruplarını da öğretecekti(Akdemir, 2013). Kültür, ziraat ve teknik derslerin okutulduğu Köy Enstitülerinde kuruluş kanuna göre fakülteleri yüksekokullar, sanat okulları, Gazi Eğitim Enstitüsünden vs. öğretmen görevlendirileceği belirtilmiş 2. Dünya savaşının olumsuzluklarından dolayı gerekli hassasiyet gösterilememiş ve köy öğretmenler bu enstitülere atanmış ya da gelişigüzel görevlendirmelerde olmuştur, yine de Köy Enstitüleri faaliyet gösterdikleri çevreye doğrudan ya da dolaylı olarak sosyal, kültürel, ekonomik yönden olumlu katkılar sağlamıştır (Akyüz, 2013). Ayrıca Köy Enstitülerinin görevi sadece köylere öğretmen yetiştirmek değil öğretmen yanında köyler için sağlık memuru ve ebe de yetiştirmektiydi, Türkiye'nin özgün modeli olan Köy Enstitüleri kuruluşundan 1953 yılına kadar ki toplamda bu okullar 21 adettir, 15 bine yakın öğretmen ve iki bin dolayında da sağlık elamanı yetiştirmiştir(YÖK, 2007). Köy Enstitüleri 1954 yılında tamamen kapatıldıktan sonra öğretmen yetiştirme politikası İlköğretmen okulları adıyla tek bir elden yürütülmeye çalışılmıştır. Böylelikle köye ve şehre farklı öğretmen yetiştirme uygulaması son bularak öğretmen yetiştirme uygulaması standart hale gelmiştir (Akdemir, 2013).

1972-1973 senelerine kadar ilköğretmen okulları geliştirilerek yaygınlaştırılmaya devam edilmiştir. Öyle ki bu dönemde bu okulların sayısı 89'a çıkmıştır. 1970-1971 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretmen okullarındaki öğretim süresini ilkokul üzerinde 7 yıla ortaokul üzerinden 4 yıla çıkartmıştır. İlköğretmen okulu öğrencileri bu

uygulamayla lise mezunlarına denk sayılmış ve üniversite sınavlarına girebilmişlerdir. Bu uygulama ile okulların statüleri artmış ve okul programları daha kapsayıcı hale gelmiştir. 1973 tarihinde çıkartılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre “hangi öğretim kademesinde olunursa olunsun bütün öğretmen adaylarının yükseköğretim görmesi esastır.” Kanunu getirilmiştir. Böylelikle ilkokullara öğretmen yetiştirmek için 2 yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. Bu çerçevede 1974-1975 yıllarından sonra bazı ilköğretmen okulları enstitüye çevrilmiştir. İlköğretmen okulları 1974 yılına kadar ilkokullar için öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüştür (YÖK,2007;Akyüz, 2013). 1982’ den itibaren de bu kurumlar eğitim yüksek okullarına dönüştürülüp üniversite bünyesine dahil edilmiştir.1993 yılında ise eğitim fakülteleri haline getirilmiştir. Bu dönemde sayıları 130 bin civarında olan ortaöğrenim seviyesinde yetişmiş ilkokul öğretmenleri Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi tarafından iki yıllık ön lisans programları verilmeye başlanmıştır. Yapılan değişikliklerle 1998 yılına gelindiğinde ilköğretim seviyesinde lisans, ortaöğretim seviyesinde ise tezsiz yüksek lisans derecesiyle öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. 1985 yılında başlanan mesleğe giriş sınavlarına 1992-1999 yılları arasında ara verilmiştir ki bu dönem hükümeti tarafından farklı fakülte mezunlarını pedagojik formasyon şartı aranmaksızın öğretmen olarak görevlendirilmiştir. Daha sonra 2002 yılı itibari ile öğretmen adayları genel kültür, genel yetenek, eğitim bilimlerinden oluşan çoktan seçmeli sınav olan Kamu Personeli Seçme Sınavı ile görevlendirilmeye başlanmıştır. (Başkan, 2001; Dursunoğlu, 2003; YÖK,2007; Tangül, Karadeniz, Ateş, 2010;Akyüz, 2013; Güven, 2015; Abazoğlu, Yıldırım, Yıldızhan, 2016). Bu sınava 2013 yılı itibari ile alan sınavı uygulaması da dâhil edilmiştir. 2016 yılından itibaren de çoktan seçmeli sınavın yanında sözlü sınav uygulaması getirilmiştir.

Türkiye’nin cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar öğretmen yetiştirme tarihçesine bakıldığı zaman farklı öğretmen yetiştirme politikalarının izlendiği görülmektedir. Öğretmen ihtiyacı bu süreç içerisinde sürekli artmıştır, hükümetler bu ihtiyacı gidermek için kısa vadede çözümler üretmeye çalışmışlardır. Öğretmen ihtiyacını gidermek için;

- 1- Yedek Subay Öğretmenler (1960)
- 2- Vekil Öğretmenler (1961)
- 3- Öğretmenlik Formasyonu (1970)
- 4- Mektupla Öğretmen Yetiştirme (1974)
- 5- Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme (1975)
- 6- Askerliğini Öğretmen Olarak Yapanlar (1987)
- 7- Tüm Fakülte ve Yüksek Okul Mezunlarının Öğretmen Olarak Atanması (1996) (Akyüz, 2013).

Şeklinde çözümler bulunmaya çalışılmıştır. Niteliğin göz önünde bulundurulmaması hâlihazırdaki durumu çözmek adına ilkel metotlarla öğretmen yetiştirmeye çalışmak gelecek adına öğretmenlik mesleğinin itibarını olumsuz yönde etkilemiştir (Dursunoğlu, 2003).

3.3. PROFESYONELLEŞME

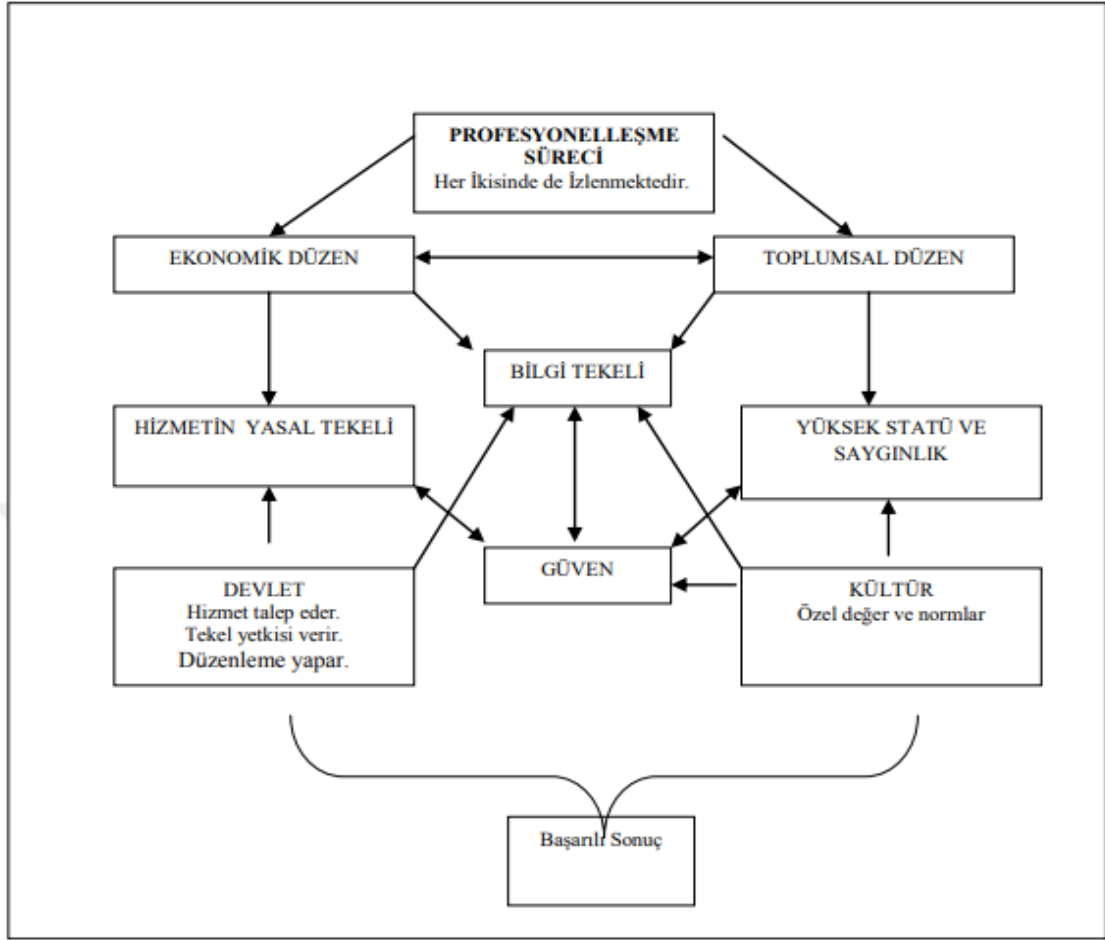
3.3.1. Profesyonellik Kavramı

Profesyonelliğe ilişkin tanımlar incelendiğinde alan yazında bu kavramla alakalı farklı tanımlarla karşılaşılmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun sözlüğüne göre profesyonel “ bir işi kazanç sağlamak amacıyla yapan kimse.” Ve “ ustalaşmış, uzmanlaşmış” profesyonellik ise; profesyonel olma durumu olarak açıklanmaktadır (TDK, 2020). Yirci (2017)’ ye göre profesyonellik bir işi olabilecek en iyi şekilde yapabilmek olarak tanımlanmaktadır. Öztürk ve Gönülaçar profesyonelliği en yalın haliyle alanda uzmanlık olarak tanımlar. Bakioğlu ve Bayhan ise batı dillerinde ki “profession” kavramının Türkçede ‘meslek’ kavramına karşılık geldiğini ve profesyonelliği mesleklerin bir özelliği olarak tanımlamaktadır.

3.3.2. Profesyonelleşme Süreci

Profesyonelleşme kavramı genel olarak her iş’ in uğraşlaştığı, her uğraşın da meslekleştiği süreklilik gösteren bir uğraştır. Bu süreçle birlikte mesleklerin toplumsal ve ekonomik yönden statülerinin yükselmesi ve bununla birlikte de mesleklerin güçlerinin artması beklenmektedir. Meslek statüsü kavramı da bu sürecin sonunda elde edilir. Profesyonelleşme sürecini oluşturan nedenlerden bazıları; bilgi ve beceri düzeyinin artması, uzmanlaşmanın artması, iş hayatına yönelik objektif standartların belirlenmeye başlanması ve bununla birlikte lisans eğitimi ve sertifika sisteminin oluşturulması ve hizmet sektörünün geliştirilmesi olarak sıralanabilir. Profesyonelleşme sürecini oluşturan bu gelişmelerin yanında profesyonelleşme sürecinde olan “uğraşın” bir takım özelliklerinin de olması gerekmektedir bunlar; uğraşın tam zamanlı bir iş haline gelmesi, mesleki bilgisinin kendi üyelerine kazandırıldığı eğitim sürecine sahip olması, meslek birliklerin ve sendikalarının oluşturulması, meslek alanının sertifika ve yetkilendirme gibi bir takım araçlarla sınırlarının çizilmesi , mesleki uygulamalar için bir takım etik kuralların oluşturulması olarak sıralanmaktadır. Profesyonelleşme sürecinde önemli olan diğer aşama ise “uğraşın” kendi çalışma alanına ilişkin bir istem yaratması ve güvenilirliği konusunda kamuoyunu ikna etmesidir (Karasu, 2001;306).

Seçer (2007) profesyonelleşme sürecinin üç bileşenini profesyonellik için gerekli koşullar, profesyonelliği korumak için gerekli bağımlılıklar ve bu bağımlılıkları yönetecek stratejiler olarak belirtmiştir. Uğraşların profesyonel meslek olma süreçlerini değerlendirmeye alan Macdonald (Akt;Karasu, 2001:68), meslek olma yolundaki “uğraşların” sosyal ve ekonomik alandaki ilişkilerinde sahip olması gereken özellikleri Tablo 3.2’ de verilmiştir. Profesyonelleşme belli aşamaların izlenmesiyle ortaya çıkan bir sürecin ürünüdür.



Şekil 3.1 Uğraşların Profesyonelleşme Süreçleri (K. MacDonalds, 1995; aktaran: Karasu, 2001:69)

Adıgüzel, Sözmez Özkan, Tanrıverdi (2011) 'ye göre profesyonelliğin kazanılabilmesi için bir takım kriterler vardır bunlar;

- Meslekle ilgili mesleki kuruluşların olması,
- Çalışma şartlarında bağımsız davranabilme özgürlüğü,
- Kapsamlı, etkin ve uzun süreli bir eğitim,
- Yapılan hizmetlerin icrasında toplumun gençliklerinin gözetilmesi,
- Uzmanlık alanında çalışmak için gerekli yeterliliğe sahip olmak,
- Yapılan iş ile ilgili olan kurallara uyma zorunluluğu,
- Mesleğin bilimsel yöntemlerden faydalanması, düzenli olarak çalışması ve yeniliklere daima açık olunması.

Günümüzde yaşanan hızlı sosyal değişim ve teknolojik alanda yapılan gelişmeler mesleki anlamda profesyonelliği zorunlu kılmaktadır.

3.3.3. Mesleki Profesyonellik

Mesleki profesyonellik en genel tanımı ile meslek standartlarının belirlenmesi, hizmet kalitesinin yükseltilmesi ile bireysel profesyonelliğin örgütsel profesyonelliğe

yerini bırakması şeklinde tanımlanabilir (Adıgüzel, Sözmez Özkan, Tanrıverdi, 2011) Profesyonellik ve meslek kavramları iç içe geçmiştir. Yani meslek kavramı, bir iş alanında profesyonelleşmeyi ifade etmektedir. Profesyonelleşme daha çok bir mesleğin ileri seviyede icra edilebilmesi kavramına karşılık gelmektedir. Her hangi bir mesleğin tarih boyunca kat ettiği yol ve geçirdiği süreç o mesleğin uzmanlaşma, ihtisaslaşma sürecine karşılık gelmektedir. (Farklı, 2019;119). Mesleki anlamda profesyonelliği tanımlamaya yönelik yapılan tanımlardan yola çıkarak Albayraktaroğlu (2010) mesleki profesyonelliğin temel öğelerini; kullanılması ve anlaşılması güç olan talep edilen bir bilgi düzeyi, bilgiyi meydana getiren lisans-üstü eğitim düzeyi ve ikincil eğitim ile bilginin sürekli yenilenmesi, piyasada ayrıcalıklı bir yer ve piyasayı kontrol olanağı, bilgi odaklı mesleki statü ve maddi ödüller, mesleki örgütlenme ve buna bağlı olarak da üyelik-kurum kimliği duygusu, meslektaşlık bilinci, ve mesleğin kendine ait bir yaşam tarzı olarak sıralamıştır. Mesleklerin toplumda önemli bir konuma gelmesi ve saygı duyulmasına bağlı olarak mesleği icra edenlerinde iş doyumu ve statülerinin artmasında mesleki profesyonellik temel etken konumundadır.

3.3.4.Öğretmen Profesyonelliği

Toplumsal alanda meydana gelen değişim ile eğitim birbirinden ayrı düşünülmez. Tarım toplumundan başlayıp günümüz bilgi toplumuna geçiş süreci eğitim sisteminin yapısını ve işlevlerini etkilediği gibi; eğitim sisteminin temel unsurlarından biri olan öğretmenlik mesleğini ve bu mesleğe olan sosyal bakışı da etkilemektedir (Aslan, 2015). Günümüzde yaşanan sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik değişimler bir çok meslekte profesyonelliği zorunlu kılmaktadır. Bu açıdan toplumun değişiminde lokomotif rolünü üstelen öğretmenlerin mesleklerini icra ederken profesyonel bir anlayışla yaklaşımları önem arz etmektedir.

Güven (2010), öğretmen profesyonelleşme sürecini; öğretmen bilgisi, mesleki organizasyonlar ve mesleki standartlar, mesleğe giriş ve hizmet içi eğitimler, toplumsal statü ve mesleki özerklik olmak üzere beş adımda gerçekleştiğini belirtmektedir. Yılmaz ve Altınkurt (2014) ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini; kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek alt boyutlarından oluştuğunu ifade etmektedir. 2013 TALIS verilerinden hareketle “Öğretmenlerin Profesyonelleşmesinin Desteklenmesi” (2016) raporuna göre öğretmenlerin profesyonelleşmesinde etkili olan değişkenler “öğretmen özerkliği”, “öğretmenlerin mesleki bilgisi”, “mesleki işbirliği” olarak belirlenmiştir.

3.3.4.1. Öğretmen Meslek Bilgisi

Profesyonel öğretmenin belirleyici özelliklerinden bir tanesi öğretmen meslek-alan bilgisidir. Öğretmenlik meslek bilgisi diğer bir ifade ile pedagoji alan bilgisi kavramını ilk kez Shulman,1987 (Akt. Delen, Şen, Erdoğan, 2015) ortaya atmıştır. Shulman’a göre öğretmen alan bilgisinin çeşitli değişkenlerine hakim olması gerekir. Bu alan bilgisini üç başlık altında toplar; içerik bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve müfredat bilgisi. İçerik bilgisini, bilginin öğretmen zihnindeki düzen ve miktarı şeklinde ifade eder. Pedagojik alan bilgisini ise açıklamalar, örnekler, uygulamalar yolu ile öğretilen bilgiyi temsil eder. Müfredat bilgisi ise öğretilmesi planlanan durum için alternatif öğretim yöntem teknikleri bileşenleri ile ifade edilir. OGYM,2017 de öğretmen yeterlik alanlarından olan alan bilgisi, öğretmenlerin alanlarında sorgulayıcı bir bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde bir kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olması şeklinde belirtilmiştir. Alan bilgisine ait yeterlik göstergeleri ise ;

- Alanı ile alakalı kavram ve konuları analiz eder,
- Alanında bulunan temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar,
- Alanında bulunan temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır,
- Alanı ile ilişkili temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır,
- Milli değer ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar şeklinde sıralanmıştır.

Yine OGYM,2017 de alan eğitimi bilgisi, öğretmen alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hakimdir şeklinde nitelendirilmekte ve pedagojik yeterlik göstergelerini;

- Alanında bulunan öğretim programını tüm öğeleri ile açıklar,
- Alanın öğretim programını, alanı ile ilişkili olan diğer programlarla ilişkilendirir,
- Öğrencilerin öğrenme özellikleri ve gelişim özelliklerine ait bilgisini öğretme süreci ile bağdaştırır,
- Branşının öğretimi sırasında kullanılacak farklı yöntem, teknik, stratejileri karşılaştırır,
- Alanının öğretimi sürecinde uygulayabileceği ölçme ve değerlendirme yöntemlerini değerlendirir,
- Alanının öğretiminde manevi ve milli öğelerden ne şekilde yararlanabileceğine karar verir şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmen mesleki bilgi, öğretmenlik mesleğinin niteliği açısından temel değişken olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenlerin mesleki bağlamda bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesinde ölçüt alınan bir takım değerler vardır bu değerler şu şekildedir; Öğretmenlik eğitimi;

- Öğretmenlerin mesleki eğitime katılıma durumu
- Öğretmenlik mesleki eğitiminin, öğretim içeriğini kapsayıcılığı

Mesleki gelişim;

- Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin desteklenmesi
- Mesleki gelişimin desteklenme şekilleri
- Uzun bir süre mesleki gelişim süreci içerisinde bulunma

Uygulamaya dönük araştırma;

- Uygulamalı yapılan araştırmalara destek olunması
- Sınıf içerisinde etkinlik araştırması ve uygulamalı olan çalışmalara katılım durumu(TEDMEM, 2016)

3.3.4.2. Mesleki Örgütlenme

Örgüt, belli amaçlar çerçevesinde bireylerin çabalarının birlikte hareket ettiği bir yöntem işlevi olan, kendine ait özellikleri belirleyen ve kendisine ait bir kültürü olan, işleri-mevkileri-çalışanları ve aralarındaki yetki/iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır (Güçlü, 2003). Güçlü (2003) örgüt kültürünün boyutlarını;

1. Bireysel Özerklik: Örgüt üyelerinin sahip olduğu özgürlüğün ve sorumluluğun derecesidir.
2. Risk Toleransı: Örgüt üyelerinin yaratıcı, girişimci, ve risk almaya yönlendirilme/teşvik edilme derecesidir.
3. Yön: örgütün üyelerinden açık olarak beklediği performans derecesidir.

4. Bütünleşme: Örgüt üye ve departmanlarının eş güdüm çerçevesinde çalışmaya teşvik edilmesidir.
5. Yönetim Desteği: Örgüt içerisinde var olan üstlerin astlara sağladığı açık iletişim, yardım desteği derecesidir.
6. Kontrol: Örgüt içerisindeki kural ve yönetmeliklerin sayısı ile yapılan denetimlerin sayısıdır.
7. Kimlik: Üyelerin örgütü bir bütün olarak görme ve tanımlama derecesidir.
8. Ödül Sistemi: Tarafsız ölçütlerle belirlenmiş ölçütlere göre verilen ödüllerin derecesidir.

Örgütlenme kavramı göz önüne alındığında mesleğin üyeleri arasında örgütsel boyutta bir destekten de söz edilmektedir. Köse ve Gönüllüoğlu (2010) örgütsel desteğin ana hatlarını; örgütün, çalışanların katkısına değer vermesi, örgütün çalışanların mutluluğunu önemsemesi, örgüt ve çalışanların birbirine güvenmesi, çalışanı etkileyen politika, kural ve faaliyetlerin gönüllü olması, örgütsel desteğin anlık kurallara göre değişmemesi olarak sıralamıştır. Örgütsel desteği etkileyen unsurları bireysel faktörler, örgütsel faktörler ve işin niteliği şeklinde belirtmiştir.

Profesyonel olarak bir mesleği diğer uğraş-ış-mesleklerden ayıran en önemli özelliklerden bir tanesi de mesleki bağlamda örgütlenmedir. Bu açıdan mesleğe mensup kişiler mesleki çıkarlarını korumak, özgür hareket etme imkanı bulmak, toplumsal statüye sahip olmak ve siyasal iktidardan bağımsız görece bir güce sahip olabilmek için mesleki örgütlenmelere yönelmişlerdir. Türkiye’de sendikaların yasal güvenceye kavuşması ile birlikte öğretmenler için örgütlenmenin adresi sendikalar olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen profesyonelliğine yüklenen anlamda değişmiştir(Buyruk,2015).

Sendikalar ve mesleki birlikler adı altında yapılan öğretmen örgütlenmeleri mesleğin üyelerini kolektif olarak yukarı doğru hareket elde etme yolunda başvurduğu değişkenlerdir. Özerklik, ücrette iyileştirme, toplumsal statü ve çalışma koşullarının iyileşmesi konularında etkili sonuç alınmasında etkin bir yol olarak görülmektedir. Ayrıca meslek birlikleri ve sendikalar mesleğin mensupları arasında iletişim kurarak meslek üyeleri arasında bağ kurma ve bağı güçlendirme özelliğine de sahiptir. Bu örgütlenmeler mesleği bireysel ve kurumsal iş ortamından çıkartarak, mesleğin üyeleri arasında ortak bir bilinç ve uzmanlık etrafında örgütlemektedir. Öğretmen örgütlenmeleri yapmış oldukları faaliyetlerle hali hazırda Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenler göz önüne alındığında, eğitim sistemi içerisinde var olan öğrenci veli ve diğer paydaşlar bazında öğretmenlerin statüsünün ve mesleğin niteliğinin yükseltilmesine önemli bir etkiye sahiptir(Çilek, 2016;145).

3.3.4.3. Öğretmen Özerkliği

Özerklik yabancı dilde “autonomy” olup Yunanca (öz) kelimesi ile nomos (yönetim, kural) kelimelerinin birleşmesiyle meydana gelmektedir. Bu açıdan ilk akla gelen anlamıyla “öz yönetim” olarak tercüme edilen bu kelime eğitim bilminde de karşımıza çıkmaktadır. Özerklik, bireyin kendi davranışlarıyla ilgili kararlar alabilmesi ve bu kararları alırken de her türlü dış etkenden bağımsız olmasıdır(Yolcu,2019). Dolayısıyla öğretmen özerkliği kavramı İngilizce de “ teacherautonomy” kavramının Türkçe’ ye tercümesi ile oluşturulmuş olsa da özerklik kelimesinin Türkçede kazandığı anlam zenginliği sayesinde bunun uygun bir kullanım olduğu söylenebilir. Özerklik eğitim öğretim ortamının doğal yapısına bağlı kalarak ortaya çıkan bir olgudur(Öztürk,2011).

Eğitimde özerklik kavramları öğrenen özerkliği, bireysel özerklik, örgütsel özerklik, mesleki özerklik, olarak ele alınabilir. Bireysel yeterlik, öğretmenlerin öğretim işini yaparken şahsi yeterliklerine dayalı olarak tercih yapabilmesidir. Öğrenen özerkliği, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin ve özgür bir şekilde kendi amaçlarını kendilerinin belirlemesidir. Mesleki özerklik, öğretmenlerin kendi çalışma ortamlarında yetkinin kendi elinde olması ve alacağı kararların uygunluğuna kendisinin karar vermesidir. Örgütsel özerklik, okulun öğretim programında ve okul bütçesinin kullanılmasında bizzat kendisinin söz sahibi olması şeklinde tanımlanabilir(Çolak, Altınkurt, 2017).

Öğretmen özerkliği kısaca, öğretmenin mesleğini icra ettiği eğitim öğretim ortamında, uygulayacağı eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kendi seçim ve kararlarını özgürce yansıtmaları olarak alınırsa, öğretmen özerklik kavramının aslında eğitim ortamının genel yapısına bağlı kalarak ortaya çıkan bir olgu olduğu söylenebilir. Sınıf içerisinde öğretmen öğretmen istediğini, ne ölçüde ve ne şekilde öğreteceğine, sınıf hakimiyetininve ortamının nasıl olacağına genel olarak kendisi karar verir. Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitim ve öğretimi düzenleyen kurallara ölçüde sıkı olursa olsun, öğretmenin aktif bir şekilde serbest davranabileceği bir ortam vardır. Yönetimin almış olduğu karar ve düzenlemeleri eğitim ve öğretimin bizzat yapıldığı yere yani sınıfa, öğretmenin bu karar ve düzenlemeleri yorumlama şekline veya uygulama isteğine göre yansır.

Öğretmen özerkliği boyutları üç grupta toplanabilir: Öğretimin planlanması ve uygulanması; öğretmenlerin eğitimle ilgili önemli kararlara ve okul yönetimine katılmaları; öğretmenlerin mesleki bilgi ve yeterliliklerinin geliştirilmesi(Öztürk,2011). Öğretmen özerkliğinin temel işlevlerini üç başlık altında toplamak mümkündür.

1. Eğitim ve Öğretimin Geliştirilmesi: Etkili bir eğitim öğretim faaliyeti için farklı yöntemlerin kullanılması ve yapılması çok önemlidir. Öğretmenlerin özgür bir şekilde karar alıp bu kararları uygulayabileceği ortamların oluşması eğitimin niteliğininde olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmene daha fazla yetkinin verilmesi de öğretmeni güçlendirecektir.
2. Öğretmenliğin Uzmanlık Mesleği Olması: Öğretmenlik mesleği Milli eğitim Temel kanununda “özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde yer almaktadır. Kanunda açıkça ortaya konsa da öğretmenlik mesleğinin ileri seviyede beceri ve bilgi gerektiren, toplumsal açıdan bakıldığında toplumdaki statüsü yüksek olan bir uzmanlık mesleği olmasının temel koşullarından bir tanesi mesleki olarak özerkliğin artırılmasıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin güçlendirilmesi ilede öğretmenliğin uzmanlık gerektiren tarafı ön plana çıkacaktır.
3. Öğretmenlerin Mesleki Ve Sosyal Tutumları: Bireysel karar ve yaklaşımlarını alanına yansıtan, eğitim ile ilişkili yetkilerini rahatlıkla kullanan ve bunlarla alakalı sorumluluk alabilen öğretmenler genel olarak yüksek motivasyon ve iş doyumuna sahiptirler(Öztürk, 2011).

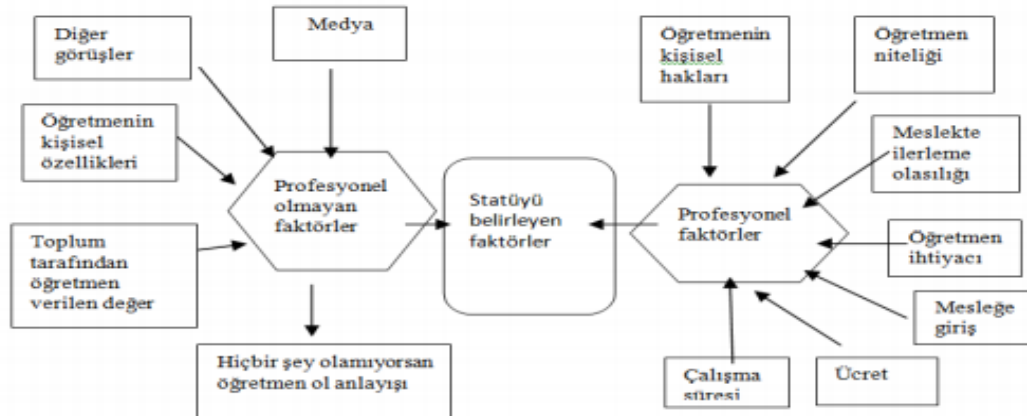
3.3.4.4.Öğretmen Mesleki Statüsü

Statü, bireyin ya da grubun sosyal hayatta sahip olduğu saygı ve itibar düzeyini ifade eden bir kavramdır. Buna göre bir mesleğin statüsünün, o mesleğin toplumda bulunan diğer meslek grupları ile kıyaslandığında hâlihazırda bulunduğu konumu ifade etmektedir (Doğan,2018;144). Sosyal statü kavramından bireyin toplumdaki yeri ve konumun ne olduğu anlaşılmaktadır. Yani bireyin toplumdaki statüsü, onun toplumdaki diğer bireyler tarafından nasıl görüldüğü ve değerlendirildiği ile alakalıdır. Öğretim

mesleğinin uygulayıcısı pozisyonundaki öğretmenlerinde sosyal hayatta belirli bir statüsü bulunmaktadır(Bek, 2007;66). Doğan'a (2018) göre, öğretmenlik mesleğinin statüsü, toplumdaki yerlerini ve onlara verilen değeri göstermektedir. Öğretmenlerin sosyal görevlerinin taktir edilmesi ve bu görevleri yerine getirirken ortaya koymuş oldukları yeterlikleri, çalışma koşulları, diğer mesleklerle kıyaslandıklarında elde ettikleri kazanç mesleğin statüsünün oluşmasını sağlar.

UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim ve Bilim Örgütü) ve İLO (Uluslar Arası Çalışma Örgütü)'nun yapmış olduğu "Öğretmenlerin Statüsü Hükümetler arası Özel Konferansı" nda öğretmenlerin statülerini belirleyen kurallar içeren "öğretmenlerin statüsü tavsiyesi" kabul edilmiştir. Bu tavsiyeye göre ; eğitim hakkının insanın temek hakkı olduğuna, mevcut bütün yetenek ve zekanın tamamını kullandırmak suretiyle kapsamlı ve yaygın bir genel ve mesleki-teknik eğitim ihtiyacına, öğretmenlerin, eğitimde ilerlemedeki rolünü ve insanın, modern toplumun gelişimine katkısının önemine, öğretmenlerin bu role uygun bir statüye sahip olmasını güvence altına alma gereğine işaret edilmektedir(Demirel vd.2012;376).

Ulutaş (2017) öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen değişkenleri ekonomik faktörler, saygınlık, profesyonellik, mesleki eğitim ve mesleğe giriş, mesleki özerklik ve cinsiyet olarak belirtmiştir. Akyüz (2012), öğretmenlerin statülerini oluşturan meslek ve meslek dışı unsurlar olarak öğretmen sorunları başlığı altında değerlendirmiştir. Mesleki unsurlar; Öğretmenlerin istatistiksel durumu, öğretmenlerin yetiştirilmesi sorunu, öğretmenlerin hukuki statüsü, öğretmenlerin ekonomik problemleri, öğretmenlerin mesleki örgütlenme sorunları, öğretmenlerin mesleki yayınları olarak belirtmiştir. Meslek dışı unsurları; öğretmenlerin kişilik özellikleri, öğretmenlerin cinsiyeti, toplumsal kökenleri, öğretmen-siyasi çevrelerle ilişkiler boyutunda değerlendirmiştir. Aydın, vd. ise (Akt. Ünsal,2018) öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsünü belirleyen değişkenleri profesyonel olan değişkenler ve profesyonel olmayan değişkenler olmak üzere iki başlık altında incelemiştir. Şekil 3.2 incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin statüsünü belirleyen profesyonel değişkenler; alınan ücret, iş başında geçen süre, öğretmenlik mesleğine girişte aranan şartlar, öğretmenlerin nitelikler ve öğretmenlerin kişisel hakları,öğretmen ihtiyacı şeklinde değerlendirilmektedir. Profesyonel olmayan değişkenler ise toplumsal bağlamda öğretmene verilen değer, öğretmenin şahsi özellikleri, toplumda herhangi bir meslek sahibi olamıyorsan en azından öğretmen ol anlayışı, diğer görüşler ve medya olarak belirtilmiştir.



Şekil.3.2. Öğretmenliğin Statüsünü Belirleyen Değişkenler

3.3.4.5. Mesleğe Giriş

Ülkemizde tarihsel olarak incelendiğinde öğretmen yetiştirme sürecinde birbirinden farklı öğretmen yetiştirme ve istihdam şekilleri olduğu görülmektedir. İlköğretmen okulları, iki yıllık eğitim enstitüleri, köy muallim mektepleri, köy enstitüleri, ortaokul ve liseye ayrı ayrı öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen yetiştirmenin üniversiteye bağlanması şeklinde sıralanabilir(YÖK,2007). 1982' den itibaren de bu kurumlar eğitim yüksek okullarına dönüştürülüp üniversite bünyesine dahil edilmiştir.1993 yılında ise eğitim fakülteleri haline getirilmiştir. Bu dönemde sayıları 130 bin civarında olan ortaöğretim seviyesinde yetişmiş ilköğretmenleri Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi tarafından iki yıllık ön lisans programları vermeye başlanmıştır. Yapılan değişikliklerle 1998 yılına gelindiğinde ilköğretim seviyesinde lisans, ortaöğretim seviyesinde ise tezsiz yüksek lisans derecesiyle öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. 1985 yılında başlanan mesleğe giriş sınavlarına 1992-1999 yılları arasında ara verilmiştir ki bu dönem hükümeti tarafından farklı fakülte mezunlarını pedagojik formasyon şartı aranmaksızın öğretmen olarak görevlendirilmiştir..

Türkiye'nin cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar öğretmen yetiştirme tarihçesine bakıldığı zaman farklı öğretmen yetiştirme politikalarının izlendiği görülmektedir. Öğretmen ihtiyacı bu süreç içerisinde sürekli artmıştır, hükümetler bu ihtiyacı gidermek için kısa vadede çözümler üretmeye çalışmışlardır. Öğretmen ihtiyacını gidermek için;

- 8- Yedek Subay Öğretmenler (1960)
- 9- Vekil Öğretmenler (1961)
- 10- Öğretmenlik Formasyonu (1970)
- 11- Mektupla Öğretmen Yetiştirme (1974)
- 12- Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme (1975)
- 13- Askerliğini Öğretmen Olarak Yapanlar (1987)
- 14- Tüm Fakülte ve Yüksek Okul Mezunlarının Öğretmen Olarak Atanması (1996) (Akyüz, 2013).

Daha sonra 2002 yılı itibari ile öğretmen adayları genel kültür, genel yetenek, eğitim bilimlerinden oluşan çoktan seçmeli sınav olan Kamu Personeli Seçme Sınavı ile görevlendirilmeye başlanmıştır. (Başkan, 2001; Dursunoğlu, 2003; YÖK,2007; Tanguil, Karadeniz, Ateş, 2010;Akyüz, 2013; Güven, 2015; Abazoğlu, Yıldırım, Yıldızhan, 2016). Bu sınava 2013 yılı itibari ile alan sınavı uygulaması da dâhil edilmiştir. 2016 yılından itibaren de çoktan seçmeli sınavın yanında sözlü sınav uygulaması getirilmiştir.Öğretmenlik mesleğine giriş; mesleğe hazırlık, genel kültür eğitimi, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanmaktadır. Sönmez vd.(2013).

3.3.4.6.Hizmet İçi Eğitim

Hizmet içi eğitim, tüzel ve özel kişilere ait iş yerlerinde çalışmakta olan bireylere yapmış oldukları iş ile ilgili bilgi, beceri, tutum sağlamalarını kazanmak sağlamak için yapılan eğitimidir. Hizmet öncesi eğitimin tamamlayıcısı olan hizmet içi eğitim, bireylerin yapmış oldukları işte verimliliğini artırmasını, mesleki ve kişisel gelişmeyi amaç edinen ve çalışma düzenini olumlu yönde etkileyen eğitim şeklidir(Demirel, Kaya vd. 2012). Öğretmenler için yapılan hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin bilgilerini yenilemek, öğretmenlerin yeni koşullara uymalarını sağlamak ve mesleki düzeylerini geliştirmek için yapılır. Türkiye'de hizmet

İçer eğitim faaliyetlerini, Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın planlaması ile yapılan merkezi eğitimler ile İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin planlamasıyla yapılan mahalli eğitimler şeklinde gerçekleştirilmektedir(Şahin,2013;28).

Milli Eğitim Bakanlığında Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca hizmet içi eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. MEB teşkilat ve görevleri düzenleyen 3797 sayılı yasada Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın görevleri "bakanlık personelinin yurt içinde ve yurt dışında hizmet içi eğitim yoluyla ve diğer usullerle yetiştirilmeleri ile ilgili bütün görev ve hizmetleri yürütür" şeklinde belirtilmiştir (Şahin,1999).

Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğine göre hizmet içi eğitimin hedefleri ;

- a) Göreve yeni başlamış öğretmenlere mesleki bağlamda oryantasyon hizmeti vermek,
- b) Öğretmenlere Milli eğitimin temel ilke ve amaçlarını kavratarak uygulamada birliği sağlamak,
- c) Öğretmenlerin mesleki yeterlik bağlamında, hizmet öncesi süreçten kalma eksikliklerini tamamlamak,
- d) Eğitim öğretim alanında yapılan yenilikleri ve becerileri davranış haline getirerek öğretmenlere kazandırmak,
- e) Öğretmenlerin mesleki anlamda yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,
- f) Yetenekli ve istekli öğretmenlerin, mesleki anlamda yükselmelerini sağlamak,
- g) Farklı alanlarda eğitim görenler için, gerekli yan geçişleri sağlayacak eğitimi vermek,
- h) Türk Milli Eğitim politikasının yorumlanmasında bir bütünlük kazandırmak,
- ı) Eğitime ait temel kural ve tekniklerin uygulanmasında birliktelik sağlamak,
- i) Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olunması şeklinde belirtilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğine göre hizmet içi eğitimin hedeflerine ulaşmak için belirtilen ilkeler;

- a) Eğitim öğretim faaliyetlerinin öğretmenler için sürekli olması,
- b) öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu alanlara yönelik eğitim öğretim programlarının oluşturulması
- c) personelin hizmet içi eğitime gönderilmesinde amirin sorumlu olması
- d) öğretmenlerin işbaşı eğitimine önem ve ağırlık verilmesi,
- e) Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinden eşit faydalanabilmeleri için fırsat eşitliği politikasının göz önünde bulundurulması,
- f) hizmet içi eğitim faaliyetlerini uygulanacağı alanların amacına uygun yerler olmalı
- g) Hizmet içi eğitim programlarının çağın ihtiyaçları doğrultusunda aktif şekilde yenilenmesi
- h) Kamu kurum ve kuruluşları ile özel kuruluşlarla işbirliği yapılması,
- ı) Hizmet içi eğitime katılan personelin izlenmesi şeklinde belirtilmiştir

(<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/10/20091023-2.htm> 2020).

Her meslekte var olan kişisel gelişim, mesleki gelişim, meslekte uzmanlaşma, profesyonelleşme öğretmenlik mesleği içinde önemlidir. Öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşmek için eğitim almak bir zorunluluk olmalıdır(Aykal,2018;8). Hizmet içi eğitim faaliyetleri ile öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemeleri sağlanır. Tüm öğretmenlerin alanlarındaki değişiklikleri takip etmelerini ve bu değişikliklere uyum sağlamalarına, yeteneklerini geliştirmelerine destek olur.

3.3.4.7. Öğretmen Profesyonellik Modelleri

TALIS araştırmalarına göre belirli ülkelerde öğretmen modellerinin olabileceği düşüncesi üzerinde durulmuştur. Aşağıdaki belirtilen üçgen grafiklerdemesleki bilgi, meslektaş ilişkisi ve özerklik değerlerine ait veriler sunulmaktadır. Üçgen olarak çizilen grafiklerde bulunan noktalar her ülke için mesleki bilgi, meslektaş ilişkisi ve özerklik değerlerini gösterir. Aynı zamanda bu grafikler, öğretmen profesyonelliğine yönelik verilen önemin ülkelere göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konmuştur.

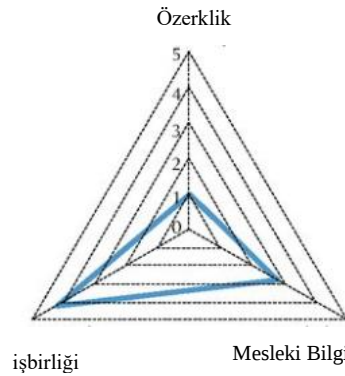
Analizin tanımladığı beş öğretmen profesyonelliği modeli:

- 1) Yüksek meslektaş ilişkisi – düşük özerklik
- 2) Yüksek özerklik
- 3) Mesleki Bilgi (vurgusu)
- 4) Dengeli Dağılım– Yüksek Profesyonellik
- 5) Dengeli Dağılım – Düşük Profesyonellik olarak belirlenmiştir.

Bazı istisnalar haricinde, birçok ülke ve ekonomiler coğrafi ve kültürel benzerliklerine göre çeşitli eğitim modellerinde gruplandırılabilir. Bu bölümde 5 model açıklanmakla birlikte her biri için örnek birkaç sistem de sunulmaktadır (OECD 2016;59).

3.3.4.7.1. Model 1- Yüksek Meslektaş İlişkisi – Düşük Özerklik

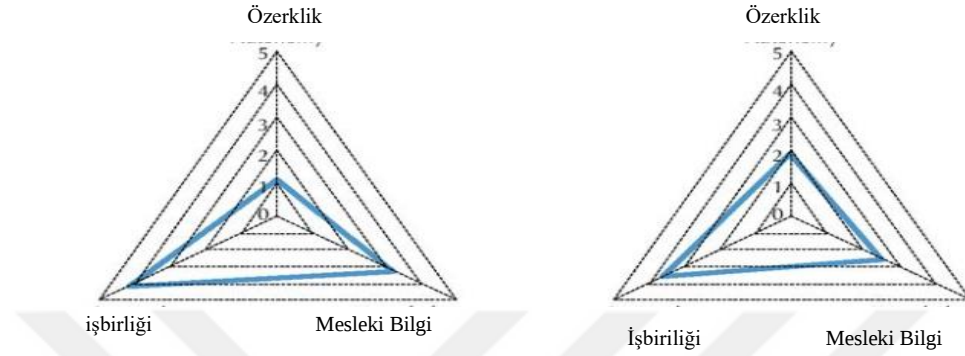
Öğretmen profesyonelliği için ilk modelde, yüksek meslektaş iş birliği değerleriyle düşük özerklik ve mesleki bilgi tabanı ölçeğinde analiz edilir. Bu modeli takip eden sistemlerin, meslektaş ilişkisinde 3.0'ın üzerinde bir değeri vardır, aynı zamanda özerklik ölçeğinde 3'ten düşük değere sahiptirler hatta çoğunun 1 gibi daha düşük değer eğilimleri vardır. Kısaca bu modeli benimseyen ülkelere öğretmene düşük özerklik tanınırken meslektaşlarla iş birliği yüksek seviyededir.



Şekil 3.3. Malezya'da Uygulanan Yüksek Meslektaş İlişkisini Gösteren Üçgen Grafik(OECD 2016)

Yukardaki şekil 3.3 gösterildiği gibi, Malezya tarafından uygulanan Yüksek meslektaş ilişkisi düşük özerklik modelinde meslektaş ilişkilerinde ortalamanın 4.3, özerklik ölçeğinde ise 1.0 olduğu görülmektedir. Üçgen grafikte görüldüğü üzere, bu model, geniş bir tabanı meslektaş ilişkisi tarafına doğru eğilmiş ve düşük bir üçgen şeklini almıştır. Doğu Asya ülkeleri için en yaygın olan model, model 1'dir. Meslektaş ilişkisi ve bilgiye önem veren, düşük özerkliğe sahip olan modeldir. Singapur hariç Doğu Asya sistemlerinde özerklik nispeten diğer iki alana göre daha düşüktür. Mavi üçgenler;

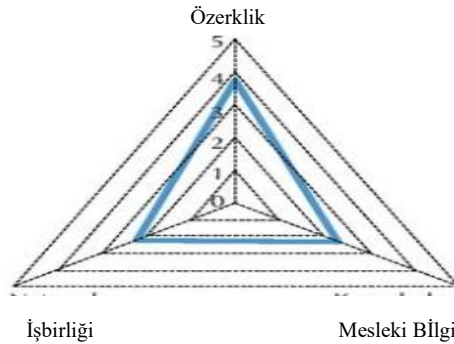
mesleki ilişkiler ve mesleki bilgi tarafına, özerkliğe göre daha fazla çekildiği görülmektedir. Kore (3.6); Malezya (4.3); ve Şanghay, Çin (4.2) meslektaş ilişkilerine en fazla öncelik verilen eğitim sistemlerinin olduğu yerlerdir. ilginç bir şekilde; Şanghay, Çin (3.3) ve Singapur mesleki bilgi tabanında da yüksek değerlere sahiptir. Tüm ülke ve ekonomiler arasında Şanghay, Çin sırasıyla 3.3 ve 4.2 ile küresel modeldeki bilgi ve meslektaş ilişkisinde en üst sırada yer almaktadır (Şekil.3.4.). (OECD 2016;62).



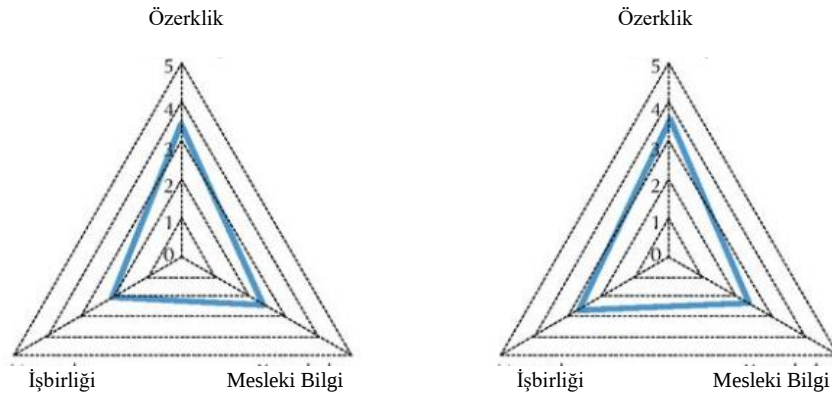
Şekil 3.4. Singapur ve Kore’deki Yüksek Meslektaş İlişkisini Gösteren Üçgen Grafik(OECD 2016)

3.3.4.7.2.Model 2: Yüksek Özerklik

Özerklik değerinin yüksek olduğu modeldir. Öğretmenlere önemli kararlar alma gücü tanıyan bir modeldir. Bu modeldeki sistemler özerklikte 3.0 ‘ın üzerinde puanlara sahip olup, özerklik en çok önem verilen alan durumundadır. Danimarka, Finlandiya ve İtalya gibi belirli sistemlerde, özerklik değeri yüksekken, meslektaş ilişkisi ölçeğindeki değerleri nispeten daha düşüktür. Model 2 için İtalya tarafından uygulanan model Şekil 3.5 de gösterildiği gibi ortalama 3.7 ile herhangi bir sistemin özerklik ölçeğinde ikinci en yüksek değere sahiptir. Aynı zamanda İtalya, meslektaş ilişkisi ölçeğinde düşük, bilgi tabanı ölçeğinde ise orta derecededir. Ve bu değerler uzun bir ikizkenar üçgen şeklini oluşturmaktadır.



Şekil 3.5. İtalya’da uygulanan Yüksek Özerklik Modelini Gösteren Üçgen Grafik(OECD 2016)

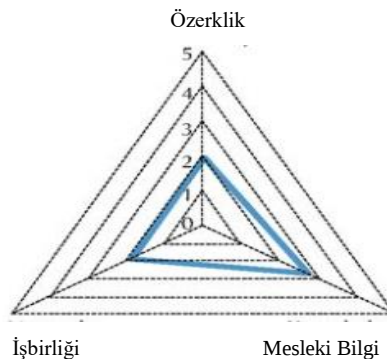


Şekil 3.6. Danimarka ve Çek Cumhuriyetinde Uygulanan Yüksek Özerklik Modelini Gösteren Üçgen Grafik (OECD, 2016)

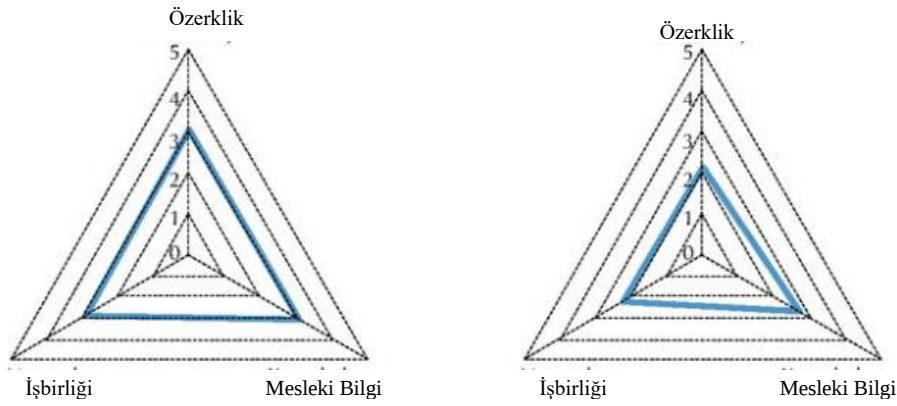
Şekil’3.6 de gösterildiği gibi, yüksek özerklik modeli Kuzey ve Orta Avrupa’da nispeten daha yüksek değerdedir. Çek Cumhuriyeti “3.5” ve Danimarka “3.4” ile dördüncü ve beşinci en yüksek özerklik ölçeğindeki, Finlandiya, İzlanda, Norveç ve Slovak Cumhuriyeti de bu yüksek özerkliği takip etmektedir. Bahsedilen diğer ülkelerin özerklik ve meslektaş ilişkisi iki ölçekte de yüksek değerleri sahiptir. (OECD 2016;63).

3.3.4.7.3. Model 3: Mesleki Bilgi

Model 3, öğretmen mesleki bilgisine önem vermesiyle tanımlanır. Bu modeldeki ülke ve ekonomiler diğer alanlara nispeten öğretmen mesleki bilgisi alanında daha yüksek değerlere sahiptir. Ve bu değerler genellikle 2.7’nin üzerindedir. Öğretmen mesleki bilgisi, tipik meslektaş ilişkisi ölçeğindeki düşük değerler ve özerklik ölçeğindeki orta değerlere eşlik eder. Model 3 TALIS tarafından araştırılan ülkeler ve ekonomiler arasında yaygın değildir; çoğu mesleki bilgi tabanında yüksek puanlara sahip olsa da, diğer alanlarda da yüksek değerlere sahip olma yatkınlıkları vardır. Mesleki bilgi modelinin Fransızca ve Flemenkçe konuşulan ülkeler için ortak olduğu, Fransa tarafından oluşturulan bu ölçekte görülmektedir (2.7). Aynı zamanda Flonders, Belçika (3.1) ve Hollanda’da (2.7). Fransa tarafından oluşturulan ve şekilde de görüldüğü gibi bu modelde Flonders, Belçika ve Hollanda öğretmen mesleki bilgi alanında yüksek değerlere sahiptir. Ancak diğer Avrupa ülkelerinde nispeten orta ve daha düşük değerler bulunur. (OECD 2016;64).



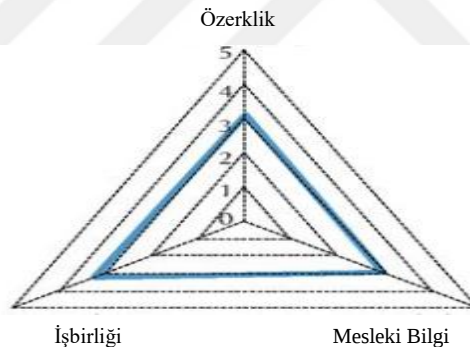
Şekil 3.7. Fransa’da Uygulanan Mesleki Bilgi Modelini Gösteren Üçgen Grafik (OECD 2016)



Şekil 3.8. Hollanda ve Flonders’ de Uygulanan Mesleki Bilgi Modelini Gösteren Üçgen Grafik(OECD 2016)

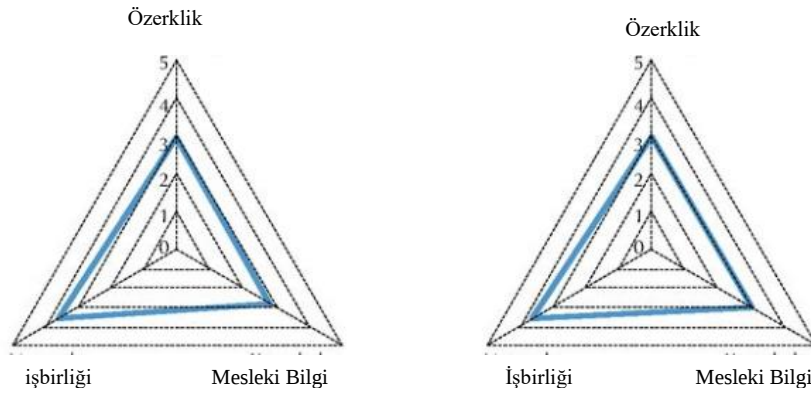
3.3.4.7.4. Model 4 Dengeli Dağılım – Yüksek Genel Profesyonellik

Model 4, her üç alanda da eşit ve yüksek değerlerle tanımlanır. Üçgen grafik olarak çizildiğinde büyük bir eşkenar üçgen şeklini alır ve her bir endekste 3.0 veya daha yüksek değerlere sahip olur.



Şekil 3.9. Polonya’da Uygulanan Dengeli Dağılım Yüksek Genel Profesyonellik Üçgen Grafik(OECD, 2016)

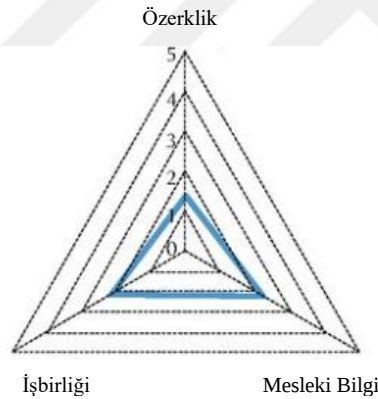
Polonya tarafından örneklendirilen ve yukardaki şekilde de gösterildiği gibi dengeli dağılım ve yüksek profesyonellik modeli tüm alanlarda yaklaşık 3.0 ortalamaya sahiptir. Model 4’teki ülkeler ve ekonomiler, öğretmen profesyonelliği endeksindeki neredeyse en yüksek değerler arasındadır ve bunun nedeni üç alanda da yüksek değerlere sahip olmalarıdır. Bu sistemler aynı zamanda genel öğretmenlik profesyonelliğini temsil etmektedir. Genel profesyonellik ölçüsünde en yüksek ülkeler; İngiltere, Birleşik Krallık, Estonya, Yeni Zelanda, Polonya ve Rusya’dır. (OECD 2016;66).



Şekil 3.10. İngiltere ve Yeni Zelanda’ da Uygulanan Dengeli Dağılım Yüksek Genel Profesyonellik Üçgen Grafik(OECD, 2016)

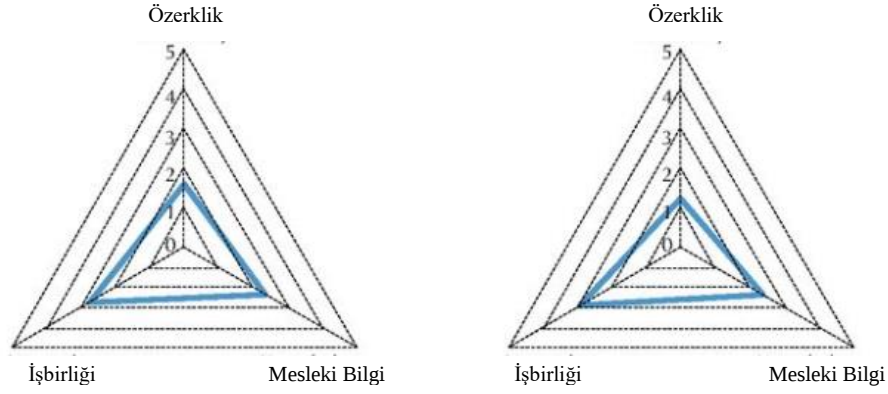
3.3.4.7.5. Model 5 Dengeli Dağılım-Düşük Profesyonellik

Bu eğitim modeli de dengeli bir yaklaşım içermektedir fakat bu model her üç alanda da düşük seviyede öğretmen profesyonellik düzeyine sahiptir. Her üç ölçek için 3.0’dan daha düşük bir değer olarak kavramsallaştırılmıştır. Portekiz tarafından örneklendirilen ve aşağıdaki şekilde de gösterildiği gibi dengeli dağılım – düşük profesyonellik modeli tüm alanlarda 1.4, 2.2 değerlerine sahiptir.



Şekil 3.11. Portekiz’de Uygulanan Dengeli Dağılım Düşük Profesyonellik Modeli Üçgen Grafiği(OECD, 2016)

Orta ve Latin Amerika, Şili, Brezilya ve Meksika için Dengeli Dağılım – Düşük Profesyonellik modeli görülmektedir. Aşağıdaki şekilde de gösterildiği gibi Brezilya ve Meksika’nın, meslektaş ilişkisi yönüne doğru çekilen küçük üçgenleri vardır. Ayrıca her üç alanda da öğretmen profesyonellik endeksinin daha düşük seviyelerini göstermektedir.



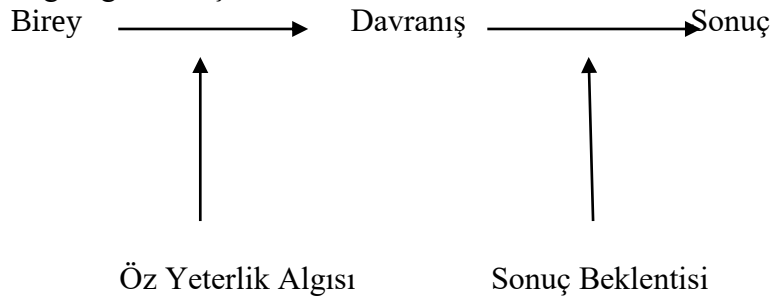
Şekil 3.12. Brezilya ve Meksika’da Uygulanan Dengeli Dağılım Düşük Profesyonellik Modeli Üçgen Grafiği(OECD, 2016)

Latin Amerika ülkelerinin herhangi bir alanda yüksek değere sahip olmadığı görülmektedir. Yani öğretmenlik profesyonelliği üç alanda da düşük endeks değerlerine sahiptir. Şili 2.4 ile bilgi alanında düşük değer alan Ülkeler arasında yer alırken, Brezilya ve Meksika meslektaş ilişkisi alanında 2.8 ve 2.9’luk değerlerle orta düşük seviyededir.

Her eğitim sistemi farklı olsa da, tanımlanan bu 5 model, ülkelerin öğretmenlik eğitimleri için kapsamlı bilgiler önermektedir. (OECD 2016;65)

3.4. ÖZ YETERLİK KAVRAMI

Öz-yeterlik kavramı Bandura’nın Sosyal Öğrenme Kuramında öne çıkmış önemli bir kavramdır. Bandura bu kavramdan ilk kez 1977 yılında “Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” isimli eserinde söz etmiştir(Uslu, 2014;107). Bandura (1977) öz yeterlik algısını bireyin hangi davranışları kendisi tarafından taklit edilebilir olduğu, hangi davranışların ise kendi potansiyelini aştığı konusunda fikir sahibi olmasıdır. Öz yeterlik algısı davranış sonuçlarının yordanmasını sağlayabilir. Bandura (1977) bireylerin davranışlarını, davranışın sonucu ve bireyin beklentileri ile ilgili inançlardan etkilendiğini savunmaktadır. Bandura (1977) öz yeterlik algısı ve davranış sonuç beklentisinin kişilerin davranış ve sonuçları üzerindeki etkisini aşağıdaki gibi göstermiştir.



Şekil 3.13. Bireylerin davranış sonuç sürecinde öz yeterlik algısı (Bandura, 1977)

Bireylerin belirli bir performansı sergilemek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir şekilde yapabilme yeterliliğine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlanabilir. Öz yeterlik kişilerin farklı durumlar ile baş etme, belirli bir etkinliği başarabilme kapasitesine ilişkin kendisini algılayış biçimidir(Filiz, Büyükanal vd. 2014;88) Sosyal bilişsel kuramın değişkenlerinden olan öz yeterlik kavramı bir çok

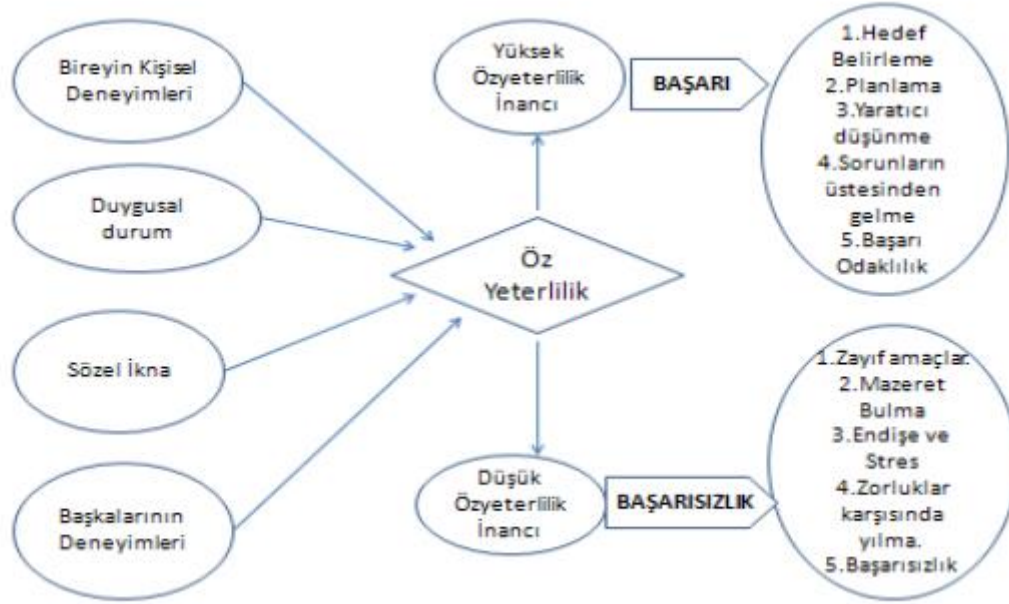
farklı isimle karşımıza çıkmaktadır. Bunlar “algılanan öz yeterlik”, “öz yeterlik algısı”, “öz yeterlik inancı”, “öz yeterlik yargısı” olarak sıralanabilir (Birinci,2019;72).

3.4.1 Öz Yeterliliğin Kaynakları

Bandura’ya (1994) göre, öz yeterlik kavramını oluşturan kaynakları aşağıdaki gibidir

1. Bireyin Kendi Deneyimleri: Öz yeterliliğin en etkili kaynağı olan bireyin deneyimleri, geçmişte karşılaşılan durumlarla baş edip edemediği, başarı ya da başarısızlığı, gelecekteki faaliyetlerinde başarılı olup olamayacağına yönelik inançlarını etkiler. Geçmiş yaşantılardaki başarılar öz yeterlik inancını yükseltirken, başarısızlıklar ise öz yeterlik inancını düşürür.
2. Dolaylı Deneyimler: Kişinin kendisinin yapacağı davranışları başka kişilerden gözlemlemesi sonucu ortaya çıka başarı ya da başarısızlık durumunun bireyin öz yeterlik inancını etkilemesidir. Bazı değişkenler bireyi dolaylı etkilere karşı daha duyarlı yapar. Bunlar; kişinin kendi kapasitesi hakkındaki şüphesi, geçmiş deneyimlerin azlığı, değerlendirilecek yetenek olarak belirtilmiştir.
3. İkna: Bireyin herhangi bir davranışı başarıp başaramayacağına ilişkin cesaret verici sözler, teşvikler, nasihatler, öneriler bireyin öz yeterlik inancını etkiler.
4. Psikolojik Durum: Bireylerin stresli olma durumu, korku reaksiyonları, yorgunluk, ağrı, sancılar yani bireyin fizyolojik tepkileri gelecekte başarılı olup olunmayacağı noktasında öz yeterlik inancını etkilemektedir (Bandura, 1994;Filiz, Büyükalın vd. 2014;88)

Bireyin sahip olduğu öz yeterlik inancının yüksek ya da düşük olması bireyin başarısında etkilidir. Bireyin yapmış olduğu bir faaliyet ya da karar sonucunda elde etmiş olduğu başarı ya da başarısızlık o birey üzerinde farklı şekillerde ve yönde etki yapmaktadır. Birey üzerinde ki bu etki genel olarak psikolojik özellik gösterirken, bazı durumlarda sosyal bazı durumlarda da fizyolojik özellik göstermektedir. Bireyin öz yeterlik inancını meydana getiren değişkenler tablo 3.13 ‘de gösterilmiştir(Yalçın, 2016;11).



Şekil 3.14. Öz Yeterlik İnancını Oluşturan Değişkenler ve Sonuçları (Yalçın, 2016;11).

Şekil 3.13 incelendiğinde bireyin kişisel deneyimleri, duygusal durumu sözel ikna, başkalarının deneyimleri değişkenleri öz yeterlik inancı üzerinde olumlu ve olumsuz yönde etki yapabilmektedir. Bu değişkenlerden gelecek olumlu dönütler öz yeterliğin yüksek olmasına ve doğal olarak da bireyin yapacağı eylem ve planların başarılı olmasını sağlayacaktır. Değişkenlerden gelecek olumsuz dönütler ise bireyin öz yeterlik algısının düşmesine ve doğal olarak da bireyin yapacağı eylem ve planların başarısız olmasına neden olacaktır.

Akar (2008)'a göre öz yeterliliği yüksek bireyler ile düşük olan bireyler;

Tablo 3.1. Öz Yeterlik İnancı Düşük ve Yüksek Bireylerin Özellikleri (Akar, 2008)

Öz yeterliği Yüksek	Öz yeterliği Düşük
*Sıkıntılı durumlarla baş edebilme edememe	*Sıkıntılı durumlarla baş
*Problemlerle baş edebilme	*Problem karşısında umutsuzluğakapılma,
*Başarabilme inancına sahip	*Başarı inancından yoksun,
*Akademik başarısı yüksek	*Mücadeleden kaçınma
*Olumlu iş hayatı sonucu	*Vereceği mücadelenin değiştirmeyeceği inancı
*Yapacağı iş ve eylemleri sabırla yapar	* iş ve eylemlerinde sabırsızdır

Öz yeterlik bireyin eylemlerini bilişsek boyutta, motive edici boyutta, duygusal boyutta ve seçme süreci boyutunda olmak üzere dört boyutta etkilemektedir. Bireyin amaçlı davranışı, bilişsel sürecin sonucudur. Bilişsel bağlamda üretilen motivasyon bilinçli hedefleri doğurur. Bu hedeflere yüklenen anlam, motivasyon aracılığı ile

davranışın belirli sonuçlara ulaşmasını sağlar. Bireyin yeterlik inancı onun davranışa karşı duyduğu stres ve kaygılarla baş etme seviyesini belirler. Birey yeterliği ile ilgili kendisini ne kadar eksik olduğunu düşünürse, o denli depresif hisseder. Duygusal durumu ile yeterlik algısı karşılıklı olarak birbirini etkiler(Akbulut Ergüven, 2019; 42).

3.4.2. Bireysel Faaliyetlere Öz Yeterliğin Etkisi

Öz yeterlik algıları bireylerin faaliyetlerini farklı yönlerden etkilemektedir Bunlar;

1. Davranış Seçimi: Öz yeterlik algıları bireylerin belirli durumlarda ne şekilde davranacaklarını etkiler. Bireyler yeterliklerinin az olduğu işlerden kaçma, yeterliklerinin fazla olduğu eylemleri de yapma eğilimindedirler. Yani yapılan iş ile öz yeterlik arasındaki uyum önemlidir.
2. Çaba Sarf Etme Ve Devamlılık (Sebatkârlık): Bireylerin öz yeterlik algılarının seviyesi ne kadar güçlü olursa, bireylerin yapmış oldukları iş ve faaliyetlerdeki göstermiş oldukları çabaların derecesi de o oranda güçlü ve devamlı olur. Öz yeterlik algısı güçlü olan birey, bir işin üstesinden gelmek için, düşük olan bireylere göre daha fazla çaba harcar, daha ısrarcı ve sebatkar olur.
3. Düşünce Örnekleri ve Duygusal Reaksiyon: Öz yeterlik algı düzeyi düşük olan bireyler, var olan durum, olay ya da problemleri normalde olduklarından daha zor olduğunu düşünürler. Bu da bireylerin probleme dar bir bakışla yaklaşmalarına neden olur. Güçlü bir öz yeterlik düzeyine sahip olan bireyler ise dikkatini ve çabasını durumun üzerine toplar ve var olan engeller tarafından çaba göstermeye tahrik edilir. Ayrıca yüksek öz yeterlik algısına sahip bireyler başarısı olma durumu yetersiz çabaya bağlarken, düşük öz yeterliğe sahip bireyler ise başarısızlığın nedenini yetenek eksikliğine bağlar.
4. Davranışların Habercisi Olmak Yerine Üreticisi Olmak: Öz yeterlik algısı yüksek bireyler kendisini yetersiz olarak algılayan bireylere göre farklı düşünür, farklı hisseder, farklı davranır. Yüksek öz yeterlik algısına sahip bireyler gelecekleri ile alakalı kehanetlerde bulunmak yerine geleceklerini şekillendirirler(Filiz, Büyükalın vd. 2014;89).

3.4.3. Öğretmenlik Yeterlilik Alanları

Öğretmen yeterlik kavramının belirlenmesi ve bu alana yönelik belirli sınırların çizilmesi öğretmenlik mesleğinin yapısı gereği karmaşık bir özelliğe sahiptir. Çünkü öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin neleri bilmesi, neleri yapabilmesi beklentisi değişken bir özellik taşımaktadır(TED, 2009;204). Öğretmen yeterliği öğretmenlerin mesleklerini icra ederken etkili ve verimli olabilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutumlar şeklinde ifade edilir(ÖYGM, 2017;16). Yine 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik "Özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmakta ve öğretmenlerde aranacak nitelikler arasında genel kültür bilgisi, özel alan bilgisi, pedagojik formasyonun olması gerektiği belirtilmektedir(Demirel, Kaya, Ada, Başar, Dağlı, Ekinci, Ergül, Gelbal, Hoşgörür, Kıroğlu, Mahiroğlu, Taştan;2018;456).

Eğitim alanında gerçekleşen tüm yenilikler öğretmenlerin değişen dış dünyanın gerisinde kalmamaları için kendilerini sürekli yenilemeleri gerektiğini belirtmektedir. Günümüz eğitim sisteminin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda iş birlikli mesleki gelişim kültürü, teknoloji destekli zengin öğrenme ortamı, öğrenen merkezli eğitim, bireysel farklılık ve kültürel çeşitlilik gibi bir çok öge ön plana çıkmaktadır. Bu

açıdan ülkemizde eğitim alanında gerçekleşen yeniliklere uyum sağlayan ve bu yenilikleri mesleki hayatlarında kullanabilen öğretmenlere ihtiyaç vardır (Buldu,2014). ÖYGM'nin (2017) yeterlik alanlarının yenilenme sürecinde her bir öğretmenlik alanı için genel yeterliklere, alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklemiş, böylelikle öğretmenlerin kendi alanı ile ilgili yeterlikleri kapsayabilecek şekilde tek bir metin oluşturmuştur. Bu bağlamda güncellenen öğretmen genel yeterlik alanları “Mesleki bilgi”, “Mesleki beceri”, “Tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili aynı zamanda birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde bu yeterlikler: Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin istihdamı, aday öğretmenlerin yetiştirilmesi süreci, öğretmen öz değerlendirme, öğretmen performans değerlendirme, öğretmenlerin kariyer gelişimi ve ödüllendirilmesi, sürekli mesleki gelişim alanlarında kullanılmaktadır. Söz konusu yeterlik alanları ile bu alanlar içinde yer alan genel yeterlikler Tablo 3.1’de sunulmuştur(ÖGYM,2017;19).

Tablo 3.2. Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖGYM,2017;19).

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Millî, Manevî ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Millî, manevî ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

3.4.4. Öğretmen Öz Yeterliği

Kuramsal verileri kullanarak kişilerin davranışlarında, bireysel ve gündelik hayatında niteliği arttırabilecek değişimler oluşturan kişi öğretmenlerdir. Çağın getirdiği yenilikler, öğrenci ihtiyaçlarındaki değişim ve farklılık, eğitim sistemindeki değişen yaklaşımlar öğretmenlere mesleki hayatlarında yeni sorumluluklar yüklemektedir. Bu açıda değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleği yüksek yeterlik gerektiren bir meslek olarak değerlendirilmektedir (Demirhan,2019;26).

Bandura (1986) bireylerin yapmış oldukları işlerdeki yeterlik inançlarının, kendilerinde var olan yetenekleri sergileme performansını olumlu yönde etkileyeceğini

belirtmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleklerini icra ederken öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini taşıdıklarına yönelik yeterlik inançları öğretmenlerin performansını doğrudan olumlu yönde etkileyecektir.

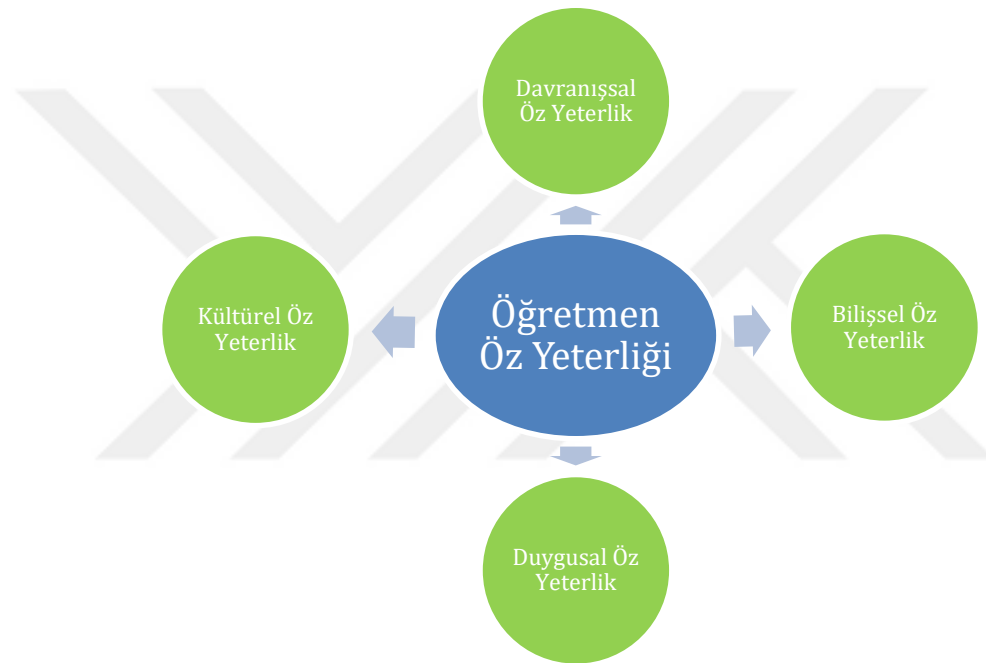
Gibbs (2003) öğretmen öz yeterliğini dört başlık altında açıklamıştır.

Davranışsal Öz Yeterlik: Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini sergilerken göstermiş oldukları performanslarına yönelik yeterlik inancıdır.

Bilişsel Öz Yeterlik: Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik düşünsel anlamda söz sahibi olma durumlarına yönelik yeterlik inancıdır.

Duygusal Öz Yeterlik: Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinin icrası sırasında duygusal kontrollerine yönelik yeterlik inancıdır.

Kültürel Öz Yeterlik: Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini kültürel olarak uygun yollarla gerçekleştirebilmesine yönelik inancıdır.



Şekil.3.15. Gibbs'e göre öğretmen öz yeterliği

Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenin öğretme işini başarılı bir şekilde yapabilmesi için gerekli olan iş ve işleyişleri başarılı bir şekilde tasarlayabilme ve bunu uygulamaya koyabilme yeteneğine olan inancıdır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının güçlü olması sergilemiş oldukları performansta daha coşkulu olmalarını sağlar(Koç,2019;40). Öz yeterlik inancı, öğretmenlik mesleği ile ilgili olan faaliyetlerde, duygu ve düşüncelerde önemli derece rol oynamaktadır. Öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler, öğrencilerini merkeze alarak ders işlerler, modern öğretim yöntem tekniklerini kullanırlar. Bu açıdan değerlendirildiğinde öz yeterlik algısı öğretmenlerin eğitim öğretim ortamını düzenlemesinde, öğrencilerin istenilen seviyelere ulaştırılabilmesinde, önemli bir araçtır(Uslu,2014;111).

Birinci (2019) öğretmenlerin öz yeterlik algısının yüksek olmasının kazandırdığı olumlu sonuçları aşağıdaki gibi belirtmiştir;

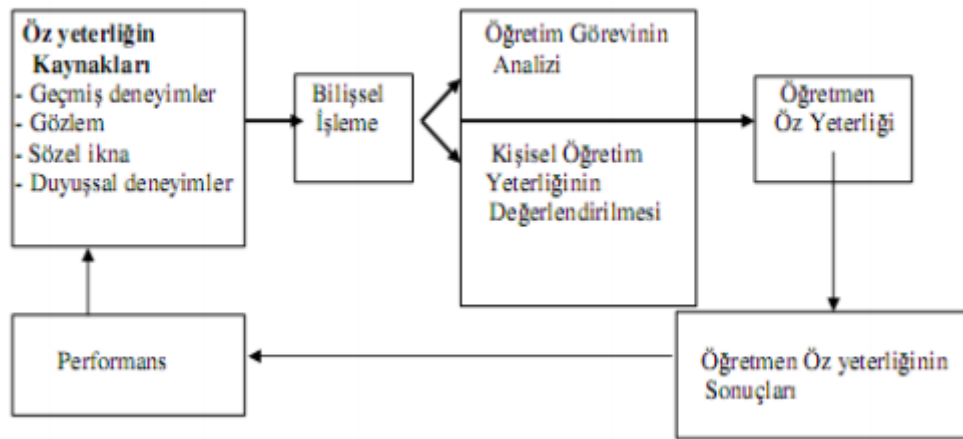
- Eğitim öğretim faaliyetlerini planlarken daha istekli olur,
- Ulaşabileceği, gerçekçi öğretim hedefleri oluşturur,

- Olumsuz sınıf yönetimi stratejilerini kullanır,
- Akademik eğitim istekli olur ve zaman harcar,
- Farklı fikirlere olumlu yaklaşır,
- Modern yöntem teknikleri kullanır,
- Öğrenci başarısızlıkları karşısında umutsuz değildir,
- Tükenmişlik düzeyi ve stres durumlarında olumlu ve etkili bir şekilde müdahale gösterir.

Yukarıda belirtilenlerden hareketle iyi bir eğitim öğretim ortamı oluşturmak için öğretmenin bizzat kendisinin olumlu yönde öz yeterlik inancına sahip olması gerektiği söylenebilir(Birinci,2019;81).

Algan Karademir (2013)'e göre öğretmen öz yeterliliği, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için sahip olmaları gereken kendi beceri ve yetenek algılarıdır. Yani öğrencilerin akademik başarıları öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ilişkilidir. Öğretmen öz yeterliği kavram 1970' lerde RAND şirketi tarafından ortaya atılmıştır. RAND şirketinin yapmış olduğu çalışmaya göre öğretmenlerin öz yeterliliğini belirlemek için iki madde geliştirmiştir. Birincisi; öğrenci motivasyonu ve başarısı öğrenci çevresine bağlıdır ve buna öğretmen müdahale edemez. İkinci madde ise "Eğer çok çalışırsam en zor ve motivasyonsuz öğrencilerle baş edebilirim." 'dir. İçsel yönlendirmeyi yapan bu madde çevresel etmenler göz önünde bulundurulmadan öğretmenlerin öğrencilere ulaşmasını söyler. bu araştırmaya göre ikinci madde öğrenci başarısını en çok etkileyen faktör olarak ortaya çıkmıştır. Doğal olarak bu durum öğretmen öz yeterliğinin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkiyi ortaya koymaktadır(Yıldız,2012;48).

Öz yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler aktif, sabırlı, kendine güven, zamanı verimli kullanma, öğrencileri öğrenmeye teşvik etme konusunda başarılı olma gibi dıştan gözlenebilen performanslar sergilerler. Öz yeterliği düşük olan öğretmenler ise bunların aksi yönde performans sergilerler(Demirhan,2019;29).



Şekil 3.16. Öğretmen yeterliğinin doğal döngüsü Kaynak: Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998 Akt. Ergüven Akbulut, 2019;45

Şekil 3.14’de de görüldüğü üzere öz yeterlik inançlarının kaynakları, öğretmenlerin bilişsel işlemleri, öğretim görevinin analizi, kişisel öğretim yeterliği ve öğretmen öz yeterliği döngüsel olarak bütünleşmektedir(Ergüven Akbulut, 2019;45)



4.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma probleminden hareketle, araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, araştırma ile ilgili verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri ile öz yeterlikleri arasındaki olası ilişkilerin incelenmesi amaçlandığı için nicel araştırmalardan ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel model kalabalık gruplarda var olan bir durumu, özelliği olduğu gibi ortaya koyup betimleyen araştırmalardır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını veya bu ilişkinin derecesini ortaya koymaya çalışan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel 2018; Karasar, 1999). İlişkisel model ile ortaya konulan ilişkiler gerçek bir sebep sonuç ilişkisi olarak yorumlanamazken bu doğrultuda bir kısım ip uçları vererek, değişkenlerden biri hakkındaki bilinen bazı durumlar diğer değişken hakkında yargıya varılması konusunda faydalı sonuçlar doğurur (Karasar, 1999). Bu bilgilerden yola çıkarak bu araştırmada okulöncesi, ilkökul, ortaokul, lise öğretmenlerinin profesyonelleşme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki olası ilişkiye bakılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş'ın Elbistan ilçesinde görev yapan okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş'ın Elbistan ilçesinde görev yapan öğretmenlerden tabakalı örnekleme yoluyla seçilen farklı okul kademesinde görev yapan 439 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada 500 adet ölçek araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Ancak bu dağıtılan bu ölçeklerden 457 tanesine dönüt alınmıştır. Ölçeklerdeki maddelerin bir kısmını boş bırakan, ölçekteki maddelere birden fazla yanıt veren 18 adet veri geçersiz kabul edilerek araştırmanın örnekleme 439 olarak belirlenmiştir.

Tablo.4.1. Okulöncesi, İlkokul, Ortaokul, Lise Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Erkek	218	49,7
	Kadın	221	50,3
Kıdem	1-5 yıl	97	22,1
	6-10 yıl	130	29,6
	11-15 yıl	93	21,2
	16-20 yıl	70	15,9
	20 yıl ve üstü	49	11,2
Okul Türü	Okulöncesi	47	10,7
	İlkokul	86	19,6
	Ortaokul	223	50,8
	Lise	83	18,9

Tablo 4.1 de görüldüğü gibi, örneklemin 218'i (%49,7) erkek öğretmenlerden 221'i (%50,3) kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin 148'i (%33,7) 22 ile 31 yaş aralığında, 180'i (%41) 32 ile 41 yaş aralığında, 90'ı (%20,5) 42 ile 51 yaş aralığında, 21 (%4,8) tanesi de 51 ve üstü yaş aralığındadır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin kıdem yıllarına bakıldığında 97'si (%22,1) 1-5 yıl aralığında, 130'u (%29,6) 6-10 yıl aralığında, 93'ü (%21,2) 11-15 yıl aralığında, 70'i (%15,9) 16-20 yıl aralığında, 49'unun (%11,2) 20 yıl ve üstü olduğu görülmektedir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin, 47'si (%10,7) okulöncesi, 86'sı (%19,6) ilkökul, 223'ü (%50,8) Ortaokul, 83'ü de (%18,9) Lise kademesinde görev yapmaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu', Öğretmenlerin profesyonellik düzeylerini ölçmek için Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Profesyonelliği Ölçeği", ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilip Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği' ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılı, görev yapılan okulun kademesi ve öğrenim durumları gibi demografik özellikleri belirlemek amacı ile hazırlanan beş sorudan oluşmaktadır.(EK-1)

4.3.2. Öğretmenlerin Profesyonelliği Ölçeği (ÖMPÖ)

Öğretmenlerin profesyonelleşme düzeylerini belirlemek için "öğretmenlerin profesyonelliği ölçeği" kullanılmıştır. Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilen ölçek 24 maddeden oluşmakta ve tüm maddeler; "1-kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3-orta derecede katılıyorum, 4-katılıyorum ve 5- kesinlikle katılıyorum" şeklinde puanlanmaktadır.

Tablo.4. 2. Öğretmenlerin Profesyonelliği Ölçeğinin Alt Boyutları İle İlgili Maddeler.

Alt Boyutlar	İlişkili Maddeler	Toplam Madde Sayısı
Kişisel Gelişim	1-2-3-4-5	5
Mesleki Duyarlılık	6-7-8-9-10	5
Kuruma Katkı	11-12-13-14-15-16-17-18	8
Duygusal Emek	19-20-21-22-23-24	6
Toplam		24

ÖMPÖ'nün "kişisel gelişim" alt boyutunda 5, "mesleki duyarlılık" alt boyutunda 5, "kuruma katkı" alt boyutunda 8 ve "duygusal emek" alt boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120'dir, en düşük puan ise 24 tür. Alt boyutlardan alınacak en yüksek puan 40'tır, en düşük puan ise 5'tir.(EK-2)

ÖMPÖ, kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı ve duygusal emek olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyuttan alınan puanlara bakılarak ayrı ayrı bir değerlendirme yapılabileceği gibi ölçeğin tamamından alınan puana göre de genel bir değerlendirme yapılabilir. Alt boyutlardan alınan puanlardan hangisi yüksek ise profesyonellik açısından o alt boyutta daha iyidir denilebilir. Öğretmenlerin profesyonelliği ölçeğinin tamamından alınan puanın yüksekliği profesyonellik düzeyinin de yüksek olduğunu gösterir.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için yapılan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına (α) bakılmıştır. Bunlara göre “kişisel gelişim” alt boyutu için 0,79, “mesleki duyarlılık” alt boyutu için 0,74, “kuruma katkı” alt boyutu için 0,86, “duygusal emek” alt boyutu için 0,80 ve ölçeğin tamamı için 0,90 değerlerine ulaşılmıştır. Kısaca değerler alt boyutlar için 0,74 ile 0,86 arasında değişmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Bu bulgular ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın örneklemini üzerinden yapılan güvenirlik analizine göre ölçeğin tamamından elde edilen cronbach alfa güvenirlik değeri 0,93 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin profesyonelliği ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen cronbach alfa güvenirlik değeri sırasıyla “kişisel gelişim” boyutu için 0,80, “mesleki duyarlılık” alt boyutu için 0,91, “kuruma katkı” alt boyutu için 0,88, “duygusal emek” alt boyutu için 0,92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kendisi ve bu araştırma için tespit edilen güvenirlik değerleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo. 4. 3. ÖMPÖ Cronbach Alfa Güvenirlik Değerleri

Alt Boyutlar	Ölçeğin Kendisine Ait Değerler	Araştırmada Tespit Edilen Değerler
Kişisel Gelişim	0,79	0,80
Mesleki Duyarlılık	0,74	0,91
Kuruma Katkı	0,86	0,88
Duygusal Emek	0,80	0,92
Toplam	0,90	0,95

4.3.3. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ)

Bu araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olan ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “ Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 5’li olarak derecelendirilmekte ve 9 eşit aralıktan oluşmaktadır. Bu araştırmada ölçek maddeleri 9’lu likert olarak uygulanmıştır. Ölçek maddelerinden alınacak en yüksek puan 216’dır, en düşük puan ise 24’tür. Öğretmenlerden öğretmen öz yeterlik ölçeğini okuyup ; “yetersiz”, “çok az yeterli”, “biraz yeterli”, “oldukça yeterli”, “çok yeterli” alanlarından kendilerine uygun olan seçeneğin altında bulunan 9 eşit aralıktan birini işaretlemeleri istenmiştir. (EK-3)

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan ÖÖYÖ’nün üç alt boyuttan oluşmaktadır ve bu alt boyutlara ait tablo 4.4 de gösterilmiştir.

Tablo. 4. 4. ÖÖYÖ'nün Alt Boyutları ve İlişkili Oldukları Maddeler

Alt Boyutlar	İlişkili Maddeler	Toplam Madde Sayısı
Öğrenci ile Etkileşim	1,2,4,6,9,12,14,22	8
Sınıf Yönetimi	3,5,8,13,15,16,19,21	8
Öğretim Stratejileri	7,10,11,17,18,20,23,24	8
Toplam		24

Tablo 4.4. incelendiğinde ÖÖYÖ; öğrenci ile etkileşim, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri olmak üzere 3 alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Öğrenci ile etkileşim alt boyutu ile ilişkili maddele 1,2,4,6,9,12,14,22(8 madde), sınıf yönetimi alt boyutu ile ilişkili maddeler 3,5,8,13,15,16,19,21(8 madde), öğretim stratejileri ile ilişkili maddeler 7,10,11,17,18,20,23,24 (8 madde) şeklinde toplamda 24 maddeden oluştuğu görülmektedir.

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan ÖÖYÖ genelinde güvenirlik 0,97 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlarından öğrenciyle etkileşim boyutu 0,82, sınıf yönetimi alt boyutu 0,84, öğretim stratejileri alt boyutu 0,86 olarak belirlenmiştir (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005). Bu araştırma örneklemini üzerinde yapılan güvenirlik analizinde ölçeğin tamamının cronbachalpha iç tutarlık katsayısı 0,95 olarak tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın örneklemini için ölçeğin geneli ve alt boyutlarında elde edilen iç tutarlık değerleri tablo 4.5. de verilmiştir.

Tablo.4.5. ÖÖYÖCronbach Alfa Güvenirlik Değerleri

Alt Boyutlar	Ölçeğin Kendisine Ait Değerler	Araştırmada Tespit Edilen Değerler
Öğrenci İle Etkileşim	0,82	0,88
Sınıf Yönetimi	0,84	0,90
Öğretim Stratejileri	0,86	0,88
Toplam	0,97	0,95

4.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin araştırmada kullanılabilmesi için ÖMPÖ'yü geliştiren Yılmaz ve Altınkurt (2014)' tan gerekli izinler alınmıştır. Yine araştırmada kullanılabilmesi için Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olan ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan ÖÖYÖ için gerekli izinleri alınmıştır. (EK-4) veri toplama araçlarını okulöncesi, ilkököl, ortaokul ve liselerde uygulayabilmek için Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.(EK-5) daha sonra verileri toplamak için belirlenen okulların yönetimiyle görüşülmüş ve öğretmenlere veri toplama araçları ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Veri toplama araçlarının amacına uygun şekilde doldurulması sağlanmıştır.

Öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki olası ilişkileri araştıran bu çalışmada, ÖMPÖ ve ÖÖYÖ ile elde edilen veriler SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin profesyonelleşme düzeylerini ve öz yeterlik algılarını belirlemek için frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca Öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki olası anlamlı ilişkiyi tespit etmek için pearsonkorelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bağımsız değişken olan

öğretmen öz yeterlilik düzeyinin, bağımlı değişken olan öğretmen profesyonelleşme düzeyini yordayıp yordamadığını belirleyebilmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi bağımlı değişkenler ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini matematiksel olarak açıklayan bir analiz türüdür. Çoklu regresyon analizlerinin yapılabilmesi için bağımlı değişken ile bağımsız değişkenlerin normal dağılım göstermeleri gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Verilerin parametrik testler için uygunluğuna karar vermek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine histogram ve Q-Q plot grafiğine bakılarak karar verilmiş ve veri sayısının 30'u geçmesinden de hareketle verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonelliği toplam puanlarının ortalaması ile öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ortalaması (-,870 ve 1,405) çarpıklık ve basıklık değerleri George ve Mallery (2010)' göre +2,-2 aralığında değer aldığı için normal dağıldığı varsayılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığı için t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Bulguların istatistiksel olarak analiz edilmesinde % 95 güven aralığında '.05' anlamlılık düzeyi kriter olarak ele alınmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin yorumlanmasında referans alınacak sınır değerler tablo 4.6. ve tablo 4.7. da belirtilmiştir.

Tablo.4.6. Ölçek Verilerinin Yorumlanmasında Göz Önünde Bulundurulacak Sınırlar

Ağırlık	Profesyonelleşme Düzeyi	Referans Değerler
1	Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.80
2	Katılmıyorum	1.81-2.60
3	Orta Derecede Katılıyorum	2.61-3.40
4	Katılıyorum	3.41-4.20
5	Kesinlikle Katılıyorum	4.21-5.00

Tablo.4.7. Ölçek Verilerinin Yorumlanmasında Göz Önünde Bulundurulacak Sınırlar

Ağırlık	Öz Yeterlik Algısı	Referans Değerler
1	Yetersiz	1.00-2.77
2	Çok Az Yeterli	2.78-4.55
3	Biraz Yeterli	4.55-5.44
4	Oldukça Yeterli	5.45-7.22
5	Çok Yeterli	7.23-9.00

Tablo 4.6. incelendiğinde ÖMPÖ ortalamalarının değerlendirilmesinde referans alınacak aralık $(5-1)/5=0.80$ olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin profesyonelleşmesi ölçeğinde yer alan maddelerin aritmetik ortalama puanları 1.00 ile 1.80 arası “ Kesinlikle Katılmıyorum” , 1.81 ile 2.60 arası “Katılmıyorum”, 2.61 ile 3.40 arası “ Orta Derecede Katılıyorum”, 3.41 ile 4.20 arası “Katılıyorum”, 4.21 ile 5.00 arası “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde puan aralıkları referans alınarak değerlendirme yapılmış, öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri tespit edilmiştir.

Tablo 4.7. incelendiğinde ÖÖYÖ'nün her bir maddesi için 8,9 çok yeterli; 6,7 oldukça yeterli; 5 biraz yeterli; 3,4 çok az yeterli ve 1,2 yetersiz olmak üzere 9 dereceli likert tipi ölçekle kodlanmıştır. Bu ölçek orijinal şeklinde olduğu gibi 9 dereceli olarak kullanılmış, ancak analiz işlemleri yapılırken 5 dereceli ölçek ile karşılaştırılacağı için 5 dereceli olarak değerlendirilmiştir öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri tespit edilmiştir (Kaplanoglu,2014).

5.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı doğrultusunda cevap aradığı sorulara ilişkin ölçeklerden elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgular araştırmanın alt problemleri de dikkate alınarak sırasıyla tablolar şeklinde verilmiştir.

5.1. ÖMPÖ'nün Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonelleşme düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan Öğretmenlerin Profesyonelliği Ölçeğinin alt boyutlarına ve toplam puanlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapmalar tablo 5.1.'de verilmiştir.

Tablo 5.1. ÖMPÖ'ye İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Aralık Değerleri

Alt Boyutlar	N	X	S	Aralık
Kişisel Gelişim	439	3.59	.756	Katılıyorum
Mesleki Duyarlılık	439	4.45	.679	Kesinlikle Katılıyorum
Kuruma Katkı	439	3.87	.694	Katılıyorum
Duygusal Emek	439	4.31	.681	Kesinlikle Katılıyorum
Toplam	439	4.04	.573	Katılıyorum

Tablo 5.1. incelendiğinde kişisel gelişim alt boyutuna ait aritmetik ortalama 3.59 standart sapma 0.756 aralık “Katılıyorum”, mesleki duyarlılık alt boyutuna ait aritmetik ortalama 4.45 standart sapma 0.679 aralık “Kesinlikle Katılıyorum”, kuruma katkı alt boyutuna ait aritmetik ortalama 3.87 standart sapma 0.694 aralık “Katılıyorum”, duygusal emek alt boyutuna ait aritmetik ortalama 4.31 standart sapma 0.681 aralık “Kesinlikle Katılıyorum” olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı, duygusal emek alanlarında profesyonellik düzeylerinin toplam aritmetik ortalaması 4.04 standart sapması 0.573 aralığı ise “Katılıyorum” olarak bulunmuştur.

5.2.ÖMPÖ'nün Kişisel Gelişim Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Profesyonelleşme düzeylerine ilişkin “Kişisel Gelişim” alt boyutuna ait maddelerin aritmetik ortalama, standart sapma ve aralık değerlerine ait bulgular tablo 5. 2.'de verilmiştir.

Tablo 5.2. ÖMPÖ'nün Kişisel Gelişim Alt Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Aralık Değerleri

Maddeler	N	X	S	Aralık
M1 Tatillerde bile derslerimle ilgili Okumalar yaparım	439	3.64	1.00	Katılıyorum
M2 Öğretmenlik alanımla ilgili bilimsel dergileri takip ederim	439	3.37	.99	Orta Derecede Katılıyorum
M3 Öğretmenlik alanımla ilgili bilimsel toplantıları takip ederim	439	3.13	1.04	Orta Derecede Katılıyorum
M4 Öğretmenlik alanımla ilgili kitapları Takip ederim	439	3.81	.92	Katılıyorum
M5 Öğretmenlik alanımla ilgili olmasa da Düzenli olarak kitap okurum	439	3.99	1.05	Katılıyorum

Tablo 5.2. incelendiğinde katılımcıların ÖMPÖ'nün kişisel gelişim alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalama ve katılım düzeyleri yüksekte doğru; Madde 5 “Öğretmenlik alanımla ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum” 3.99'luk aritmetik ortalamasıyla “Katılıyorum” düzeyinde, madde 4 “Öğretmenlik alanımla ilgili kitapları takip ederim” 3.81'lik aritmetik ortalamasıyla “Katılıyorum” düzeyinde, madde 1 “ Tatillerde bile derslerimle ilgili okumalar yaparım” 3.64'lük aritmetik ortalamasıyla “Katılıyorum” düzeyinde, madde 2 “Öğretmenlik alanımla ilgili bilimsel dergileri takip ederim” 3.37'lik aritmetik ortalamasıyla “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde, madde 3 “Öğretmenlik alanımla ilgili bilimsel toplantıları takip ederim” 3.13'lül aritmetik ortalamasıyla “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda en düşük ortalama üçüncü maddeye aitken en yüksek ortalama beşinci maddeye aittir. Kişisel gelişim alt boyutuna ait genel aritmetik ortalama 3.59'dur almış olduğu aralık ise “Katılıyorum” şeklindedir.

5.3.ÖMPÖ'nün Mesleki Duyarlılık Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme düzeylerine ilişkin “Mesleki Duyarlılık” alt boyutuna ait maddelerin aritmetik ortalama, standart sapma ve aralık değerlerine ait bulgular tablo 5. 3.'de verilmiştir.

Tablo 5.3. ÖMPÖ'ye İlişkin “Mesleki Duyarlılık” Alt Boyutuna Ait Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Aralık Değerleri

Maddeler	N	X	S	Aralık
M6 Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim Almaktan mutlu olurum	439	4.37	.845	kesinlikle katılıyorum
M7 Meslektaşlarımla bilgi alış verişinde bulunma Benim için önemlidir	439	4.45	.786	kesinlikle katılıyorum
M8 Yeni fikirlere ve değişime açık olduğumu Düşünüyorum	439	4.46	.786	kesinlikle katılıyorum
M9 Mesleki gereksinimlerimin farkındayım	439	4.44	.786	kesinlikle katılıyorum
M10 Öğrencilere iyi bir rol model olmaya çalışırım	439	4.51	.748	kesinlikle katılıyorum

Tablo 5.3. incelendiğinde katılımcıların ÖMPÖ'nün mesleki duyarlılık alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalama ve katılım düzeyleri yüksekte doğru; madde 10 “öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışırım” 4.51'lik aritmetik ortalaması ile “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde, madde 8 “Yeni fikirlere ve değişime açık olduğumu düşünüyorum” 4.46'lık aritmetik ortalaması ile “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde, madde 7 “Meslektaşlarımla bilgi alış verişinde bulunmak benim için önemlidir” 4.45'lik aritmetik ortalamasıyla “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde, madde 9 “Mesleki gereksinimlerimin farkındayım” 4.44'lük ortalamasıyla “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde, madde 6 “Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almaktan mutlu olurum” 4.37'lik ortalamasıyla “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda en yüksek ortalama onuncu maddeye aitken en düşük ortalama altıncı maddeye aittir. Mesleki duyarlılık alt boyutuna ait genel aritmetik ortalama 4.45'tir ve almış olduğu aralık “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

5.4.ÖMPÖ'nün Kuruma Katkı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Profesyonelleşme düzeylerine ilişkin “Kuruma Katkı” alt boyutuna ait maddelerin aritmetik ortalama, standart sapma ve aralık değerlerine ait bulgular tablo 5. 4.’de verilmiştir.

Tablo 5.4.ÖMPÖ'nün“Kuruma Katkı” Alt Boyutuna Ait Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Aralık Değerleri

Maddeler	N	X	S	Aralık
M11 Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersi geliştirmek için kullanırım	439	4.17	.878	Katılıyorum
M12 Bireysel çalışmalardan çok takım çalışmalarını tercih ederim	439	3.72	.938	Katılıyorum
M13 Görev hak ve sorumluluklarımla ilgili mevzuatı takip ederim	439	3.90	.932	Katılıyorum
M14 Okulun geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanmaya çalışırım	439	3.97	.903	Katılıyorum
M15 Çevrenin gelişmesine katkıda bulunmaya çalışırım	439	3.96	.919	Katılıyorum
M16 Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü olurum	439	3.88	.981	Katılıyorum
M17 Okuldaki sosyal, kültürel, mesleki çalışmalara aktif bir biçimde katılırım	439	3.91	.925	Katılıyorum
M18 Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım	439	3.45	1.01	Katılıyorum

Tablo 5.4. incelendiğinde katılımcıların ÖMPÖ'nün kuruma katkı alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalama ve katılım düzeyleri yüksekten düşüğe doğru; madde 11 “Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersi geliştirmek için kullanırım” 4.17’lik aritmetik ortalaması ile “Katılıyorum” düzeyinde, madde 14 “Okulun geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanmaya çalışırım” 3.97’lik aritmetik ortalaması ile “Katılıyorum” düzeyinde, madde 15 “Çevrenin gelişmesine katkıda bulunmaya çalışırım” 3.96’lık aritmetik ortalaması ile “Katılıyorum” düzeyinde, madde 13 “Görev hak ve sorumluluklarımla ilgili mevzuatı takip ederim” 3.90’lık aritmetik ortalamasıyla “Katılıyorum” düzeyinde, madde 16 “Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü olurum” 3.88’lik aritmetik ortalamasıyla “Katılıyorum” düzeyinde, madde 12 “Bireysel çalışmalardan çok takım çalışmalarını tercih ederim” 3.72’lik aritmetik ortalamasıyla “Katılıyorum” düzeyinde, madde 18 “Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım” 3.45’lik aritmetik ortalamasıyla “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda en yüksek ortalama on birinci maddeye en düşük ortalama ise on sekizinci maddeye aittir.Kuruma katkı alt boyutuna ait genel aritmetik ortalama 3.87’dir ve almış olduğu aralık “Katılıyorum” şeklindedir.

5.5.ÖMPÖ'nün Duygusal Emek Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Profesyonelleşme düzeylerine ilişkin “Duygusal Emek” alt boyutuna ait maddelerin aritmetik ortalama, standart sapma ve aralık değerlerine ait bulgular tablo 5. 5.’de verilmiştir.

Tablo 5.5.ÖMPÖ’ye ilişkin “Duygusal Emek” Alt Boyutuna Ait Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Aralık Değerleri

Maddeler	N	X	S	Aralık
M19 Meslektaşlarımla aramda sorun olsa bile ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm	439	4.19	.826	Katılıyorum
M20 Kişisel sorunlarım olsa bile yürüttüğüm derse en iyi şekilde hazırlanmaya çalışırım	439	4.40	.748	Kesinlikle Katılıyorum
M21 Zor zamanlar geçirsem bile bu durumu öğrencilerime yansıtmamaya çalışırım	439	4.39	.768	Kesinlikle Katılıyorum
M22 Öğrenci velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum	439	4.18	.894	Katılıyorum
M23 Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi En iyi şekilde yapmaya çalışırım	439	4.42	.783	Kesinlikle Katılıyorum
M24 Okul yönetimi ile aramda sorun olsabil ilişkilerimprofesyonelce sürdürürüm	439	4.29	.804	Kesinlikle katılıyorum

Tablo 5.5. incelendiğinde katılımcıların ÖMPÖ’nün duygusal emek alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalama ve katılım düzeyleri yüksekten düşüğe doğru; madde 23 “ Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım” 4.42’lik aritmetik ortalamasıyla “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde, madde 20 “ Kişisel sorunlarım olsa bile yürüttüğüm derse en iyi şekilde hazırlanmaya çalışırım” 4.40’lik aritmetik ortalamasıyla “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde, madde 21 “ Zor zamanlar geçirsem bile bu durumu öğrencilerime yansıtmamaya çalışırım” 4.39’luk aritmetik ortalamasıyla “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde, madde 24 “Okul yönetimi ile aramda sorun olsa bile ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm” 4.29’luk aritmetik ortalamasıyla “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde, madde 19 “Meslektaşlarımla aramda sorun olsa bile, ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm” 4.19’luk aritmetik ortalaması ile “Katılıyorum” düzeyinde, madde 22 “Öğrenci velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum” 4.18’lik aritmetik ortalaması ile “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda en yüksek ortalama yirmi üçüncü maddeye, en düşük ortalama da yirmi ikinci maddeye aittir. Duygusal emek alt boyutuna ait genel aritmetik ortalama 4.31’dir ve aldığı aralık “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

5.6. ÖÖYÖ Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan ÖÖYÖ alt boyutlarına ve toplam puanlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapmalar tablo 5.6.’de verilmiştir.

Tablo 5.6. ÖÖYÖ’ye İlişkin Aritmetik Ortalama , Standart Sapma ve Aralık Değerleri

Alt Boyutlar	N	X	S	Aralık
Öğrenci İle Etkileşim	439	7.02	.965	Oldukça Yeterli
Sınıf Yönetimi	439	7.38	.969	Çok Yeterli
Öğretim Stratejileri	439	7.46	.877	Çok Yeterli
Toplam	439	7.28	.867	Çok Yeterli

Tablo 5.6 incelendiğinde öğretmen öz yeterliliğine ait “Öğrenci ile Etkileşim” alt boyutuna ait aritmetik ortalama 7.02, standart sapma 0.965 ve aralık “Oldukça Yeterli” düzeyde, “Sınıf Yönetimi” alt boyutuna ait aritmetik ortalama 7.38, standart sapma 0.969, aralık “Oldukça Yeterli” seviyede, “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda aritmetik ortalama 7.46, standart sapma 0.877, aralık ise oldukça yeterli olarak tespit edilmiştir. Öz yeterlik ölçeğinin genelinde ise aritmetik ortalama 7.28, standart sapma 0.867 ve aralık “Oldukça Yeterli” seviyede tespit edilmiştir.

5.7. ÖÖYÖ’nün Öğrenci İle Etkileşim Alt Boyutuna Ait Bulgular

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerine ilişkin “Öğrenci ile Etkileşim” alt boyutuna ait maddelerin aritmetik ortalama, standart sapma ve aralık değerlerine ait bulgular tablo 5.7.’de verilmiştir.

Tablo 5.7.ÖÖYÖ’ye İlişkin “Öğrenci İle Etkileşim” Alt Boyutuna Ait Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Aralık Değerleri

Maddeler	N	X	S	Aralık
M1 Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı Ne kadar başarabilirsiniz?	439	6.48	1.44	Oldukça Yeterli
M2 Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini Ne kadar sağlayabilirsiniz?	439	6.94	1.28	Oldukça Yeterli
M4 Derslere az ilgi gösteren öğrencileri Motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	439	6.97	1.28	Oldukça Yeterli
M6 Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine İnandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	439	7.36	1.17	Çok Yeterli
M9 Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini Ne kadar sağlayabilirsiniz?	439	7.23	1.18	Çok Yeterli
M12 Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine Ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	439	7.19	1.27	Oldukça Yeterli
M14 Başarısız bir öğrencinin dersi daha İyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	439	6.87	1.29	Oldukça Yeterli
M22 Çocukların okulda başarılı olmalarına Yardımcı olmaları için ailelere ne kadar Destek olabilirsiniz?	439	7.14	1.40	Oldukça Yeterli

Tablo 5.7. incelendiğinde katılımcıların ÖÖYÖ’nün “Öğrenci İle Etkileşim” alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalama ve katılım düzeyleri yüksekte düşüğe doğru; madde 6 “Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?” 7.36’lık aritmetik ortalaması ile “Çok Yeterli” düzeyde, madde 9 “Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?” 7.23’lük aritmetik ortalaması ile “Çok Yeterli” düzeyde, madde 12 “Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?” 7.19’luk aritmetik ortalaması ile “Oldukça Yeterli” düzeyde, madde 22 “Çocukların okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?” 7.14’lük aritmetik ortalaması ile “Oldukça Yeterli” düzeyde, madde 4 “Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?” 6.97’lik aritmetik ortalaması ile “Oldukça Yeterli” düzeyde, madde 2 “Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?” 6.94’lük aritmetik ortalaması ile “Oldukça Yeterli” düzeyde, madde 14 “Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?” 6.87’lik aritmetik ortalaması ile “Oldukça Yeterli” düzeyde, madde 1 “Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?” 6.48’lik aritmetik ortalaması ile “Oldukça Yeterli”

düzeyde olduğu tespit edilmiştir. “Öğrenci ile Etkileşim” alt boyutunun geneline ait aritmetik ortalama 7.02 ve aralık “Oldukça Yeterli” olarak tespit edilmiştir.

5.8. ÖÖYÖ’nün Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna Ait Bulgular

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerine ilişkin “Sınıf Yönetimi” alt boyutuna ait maddelerin aritmetik ortalama, standart sapma ve aralık değerlerine ait bulgular tablo 5.8.’de verilmiştir.

Tablo 5.8.ÖÖYÖ’ye İlişkin “Sınıf Yönetimi” Alt Boyutuna Ait Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Aralık Değerleri

Maddeler	N	X	S	Aralık
M3 Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen Davranışları kontrol etmeyi ne kadar Sağlayabilirsiniz?	439	7.28	1.28	Çok Yeterli
M5 Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi Ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	439	7.58	1.20	Çok Yeterli
M8 Sınıfta yapılan etkinliklerin düzeyli Yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	439	7.49	1.17	Çok Yeterli
M13 Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını Ne kadar sağlayabilirsiniz?	439	7.52	1.20	Çok Yeterli
M15 Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da Derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar Yatıştırabilirsiniz?	439	7.40	1.23	Çok Yeterli
M16 Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf Yönetim sistemini ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	439	7.07	1.25	Oldukça Yeterli
M19 Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar Vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	439	7.37	1.28	Çok Yeterli
M21 Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren Öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	439	7.31	1.39	Çok Yeterli

Tablo 5.8. incelendiğinde katılımcıların ÖÖYÖ’nün “Sınıf Yönetimi” alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalama ve katılım düzeyleri yüksekte düşüğe doğru; madde 5 “Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?” 7.58’lik aritmetik ortalamasıyla “Çok Yeterli” düzeyde, madde 13 “Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?” 7.52’lik aritmetik ortalamasıyla “Çok Yeterli” düzeyde, madde 8 “Sınıfta yapılan etkinliklerin düzeyli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?” 7.49’luk aritmetik ortalamasıyla “Çok Yeterli” düzeyde, madde 15 “Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?” 7.40’lık aritmetik ortalamasıyla “Çok Yeterli” düzeyde, madde 19 “Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?” 7.37’lik aritmetik ortalamasıyla “Çok Yeterli” düzeyde, madde 21 “Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?” 7.31’lik aritmetik ortalamasıyla “Çok Yeterli” düzeyde, madde 3 “Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?” 7.28’lik aritmetik ortalamasıyla “Çok Yeterli” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. “Sınıf Yönetimi” alt boyutunun geneline ait aritmetik ortalama 7.38 ve aralık “Çok Yeterli” olarak tespit edilmiştir.

5.9. ÖÖYÖ'nün Öğretim Stratejileri Alt Boyutuna Ait Bulgular

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerine ilişkin “Öğretim Stratejileri” alt boyutuna ait maddelerin aritmetik ortalama, standart sapma ve aralık değerlerine ait bulgular tablo 5.9.’da verilmiştir.

Tablo 5.9.ÖÖYÖ’ye İlişkin “Öğretim Stratejileri” Alt Boyutuna Ait Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Aralık Değerleri

Maddeler	N	X	S	Aralık
M7 Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	439	7.67	1.10	Çok Yeterli
M10 Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	439	7.53	1.12	Çok Yeterli
M11 Öğrencilerinizi iyi şekilde değerlendir mesine sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	439	7.52	1.17	Çok Yeterli
M17 Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	439	7.21	1.22	Oldukça Yeterli
M18 Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	439	7.28	1.18	Çok Yeterli
M20 Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	439	7.57	1.17	Çok Yeterli
M23 Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	439	7.42	1.14	Çok Yeterli
M24 Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	439	7.43	1.21	Çok Yeterli

Tablo 5.9. incelendiğinde katılımcıların ÖÖYÖ'nün “Öğretim Stratejileri” alt boyutundaki maddelerin aritmetik ortalama ve katılım düzeyleri yüksekten düşüğe doğru; madde 7 “Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?” 7.67’lik aritmetik ortalamasıyla “Çok Yeterli” düzeyde, madde 20 “Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?” 7.57’lik aritmetik ortalamasıyla “Çok Yeterli” düzeyde, madde 10 “Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?” 7.53’lük aritmetik ortalamasıyla “Çok Yeterli” düzeyde, madde 11 “Öğrencilerinizi iyi şekilde değerlendirmesine sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?” 7.52’lik aritmetik ortalamasıyla “Çok Yeterli” düzeyde, madde 24 “Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?” 7.43’lük aritmetik ortalamasıyla “Çok Yeterli” düzeyde, madde 23 “Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?” 7.42’lik aritmetik ortalamasıyla “Çok Yeterli” düzeyde, madde 18 “Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?” 7.28’lik aritmetik ortalamasıyla “Çok Yeterli” düzeyde, madde 17 “Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?” 7.21’lik aritmetik ortalamasıyla “Oldukça Yeterli” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. “Öğretim Stratejileri” alt boyutunun geneline ait aritmetik ortalama 7.46 ve aralık “Çok Yeterli” olarak tespit edilmiştir.

5.10 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mesleki Profesyonelleşme Düzeylerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t- testi sonuçları tablo 5.10’ da belirtilmiştir.

Tablo 5.10 Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelleşme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Belirlemeye Yönelik Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kişisel	Erkek	218	3.49	.846	404.566	-2.782	0.006
Gelişim	Kadın	221	3.69	.641			
Mesleki	Erkek	218	4.33	.770	394.269	-3.596	0.00
Duyarlılık	Kadın	221	4.56	.555			
Kuruma	Erkek	218	3.82	.745	437	-1.325	.118
Katkı	Kadın	221	3.91	.637			
Duygusal	Erkek	218	4.22	.745	437	-2.970	0.003
Emek	Kadın	221	4.41	.599			

Öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme düzeylerinin alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi analiz sonuçlarının verildiği tablo 5.10 incelendiğinde, kişisel gelişim alt boyutunda ($t=-2.782$; $P<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Mesleki duyarlılık alt boyutunda ($t=-3.596$; $P<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Kuruma katkı alt boyutunda ($t=-1.325$; $P>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Duygusal emek alt boyutunda ($t=-2.970$; $P<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

5.11. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Eğitim Kademesi Değişkenine İlişkin Mesleki Profesyonelleşme Düzeylerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar tablo 5.11’ de belirtilmiştir.

Tablo 5.11. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Profesyonelleşme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Kademesi	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Anlamlı Farklılık
Kişisel Gelişimi	Okulöncesi	47	3.56	.747	2.062	.105	-
	İlkokul	86	3.42	.801			
	Ortaokul	223	3.62	.723			
	Lise	83	3.68	.783			
	Toplam	439	3.59	.756			
Mesleki” Duyarlılık	Okulöncesi	47	4.55	.561	.456	.713	-
	İlkokul	86	4.46	.600			
	Ortaokul	223	4.42	.742			
	Lise	83	4.43	.646			
	Toplam	439	4.45	.679			
Kuruma Katkı	Okulöncesi	47	3.89	.715	.790	.500	-
	İlkokul	86	3.97	.638			
	Ortaokul	223	3.84	.699			
	Lise	83	3.84	.724			
	Toplam	439	3.87	.694			
Duygusal Emek	Okulöncesi	47	4.33	.555	.466	.706	-
	İlkokul	86	4.34	.615			
	Ortaokul	223	4.28	.752			
	Lise	83	4.37	.611			
	Toplam	439	4.31	.681			

Tablo 5.11. incelendiğinde öğretmenlerin profesyonelleşme düzeylerinin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı, duygusal emek alt boyutları ile öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

5.12. Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Mesleki Profesyonelleşme Düzeylerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin profesyonelleşme düzeylerinin öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar tablo 5.12’ de belirtilmiştir.

Tablo 5.12. Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Mesleki Profesyonelleşme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Kıdem Yılı	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Anlamlı Farklılık
Kişisel Gelişim	1-5 yıl	97	3.75	.640	3.565	.007	
	6-10 yıl	130	3.68	.715			
	11-15 yıl	93	3.50	.801			
	16-20 yıl	70	3.39	.842			
	20 yıl üstü	49	3.46	.776			
	Toplam	439	3.59	.756			
Mesleki Duyarlılık	1-5 yıl	97	4.51	.605	.391	.815	-
	6-10 yıl	130	4.45	.656			
	11-15 yıl	93	4.44	.797			
	16-20 yıl	70	4.40	.701			
	20 yıl üstü	49	4.38	.621			
	Toplam	439	4.45	.679			
Kuruma Katkı	1-5 yıl	97	3.93	.609	.907	.460	-
	6-10 yıl	130	3.86	.680			
	11-15 yıl	93	3.76	.796			
	16-20 yıl	70	3.88	.788			
	20 yıl üstü	49	3.95	.511			
	Toplam	439	3.87	.694			
Duygusal Emek	1-5 yıl	97	4.35	.597	.565	.688	-
	6-10 yıl	130	4.26	.672			
	11-15 yıl	93	4.28	.805			
	16-20 yıl	70	4.34	.699			
	20 yıl üstü	49	4.40	.584			
	Toplam	439	4.31	.681			

Tablo 5.12. incelendiğinde öğretmenlerin profesyonelleşme düzeylerinin kişisel gelişim alt boyutu öğretmenlerin mesleki kıdem yılının değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiki olarak anlamlı fark göstermektedir($p < 0.05$). Mesleki duyarlılık, kuruma katkı, duygusal emek alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).

5.13. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t- testi sonuçları tablo 5.13’ de belirtilmiştir

Tablo 5.13. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Belirlemeye Yönelik Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	P
Öğrenci İle Etkileşim	Erkek	218	6.99	.995	437	-.477	.469
	Kadın	221	7.06	.937			
Sınıf Yönetimi	Erkek	218	7.42	.992	437	.832	.406
	Kadın	221	7.34	.946			
Öğretim Stratejisi	Erkek	218	7.43	.906	437	-.577	.564
	Kadın	221	7.48	.848			

Tablo 5.13. incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ait alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testi sonuçları incelendiğinde; öğrenci ile etkileşim ($t=-.477; P>0.05$), sınıf yönetimi ($t=.832; P>0.05$), öğretim stratejileri ($t=-.577; P>0.05$) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

5.14. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Eğitim Kademesi Değişkenine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar tablo 5.14’ de belirtilmiştir.

Tablo 5.14. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Kademesi	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Anlamlı Farklılık
Öğrenciyle Etkileşim	Okulöncesi	47	7.20	.877	3.898	.009	ilkokul ile ortaokul, lise
	İlkokul	86	7.28	.828			
	Ortaokul	223	6.95	.956			
	Lise	83	6.85	1.109			
	Toplam	439	7.02	.965			
Sınıf Yönetimi	Okulöncesi	47	7.51	.800	1.282	.280	
	İlkokul	86	7.47	.906			
	Ortaokul	223	7.29	1.006			
	Lise	83	7.44	1.008			
	Toplam	439	7.38	.969			
Öğretim Stratejileri	Okulöncesi	47	7.55	.830	.556	.644	
	İlkokul	86	7.53	.835			
	Ortaokul	223	7.41	.885			
	Lise	83	7.45	.939			
	Toplam	439	7.46	.877			

Tablo 5.14. incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin sınıf yönetimi, öğretim stratejileri alt boyutları ile Eğitim kademesi değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Öz yeterlik düzeylerinin öğrenciyle etkileşim alt boyutunda Eğitim kademesi değişkeni arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Farklılığın kaynağını tespit etmek için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Farklılığın yönü öğrenci ile etkileşim alt boyutu için ilköğretim öğretmenlerin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre öz yeterlik algısı daha yüksek çıkmıştır.

5.15. Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar tablo 5.15’ da belirtilmiştir.

Tablo 5.15. Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Kıdem Yılı	N	$\bar{x}$	Ss	F	P	Anlamlı Farklılık
Öğrenciyle Etkileşim	1-5 yıl	97	6.74	.993	3.649	.006	1-5 yıl ile 6-10 ve 16-20
	6-10 yıl	130	7.11	.839			
	11-15 yıl	93	6.97	1.061			
	16-20 yıl	70	7.26	1.025			
	20 yıl üstü	49	7.11	.836			
	Toplam	439	7.02	.965			
Sınıf Yönetimi	1-5 yıl	97	7.05	.993	4.738	.001	1-5 yıl ile 6-10, 16-20 ve 20 üstü
	6-10 yıl	130	7.44	.861			
	11-15 yıl	93	7.33	1.117			
	16-20 yıl	70	7.63	.917			
	20 yıl üstü	49	7.58	.798			
	Toplam	439	7.38	.969			
Öğretim Stratejileri	1-5 yıl	97	7.28	.907	1.970	.098	-
	6-10 yıl	130	7.48	.774			
	11-15 yıl	93	7.43	1.010			
	16-20 yıl	70	7.66	.909			
	20 yıl üstü	49	7.49	.699			
	Toplam	439	7.46	.877			

Tablo 5.15. incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin öğrenciyle etkileşim, sınıf yönetimi stratejileri alt boyutları ile kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Öz yeterlik düzeylerinin öğretim stratejileri alt boyutunda kıdem yılı değişkeni arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Farklılığın kaynağını tespit etmek için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Farklılığın yönü öğrenci ile etkileşim alt boyutu için 1-5 yıl görev yapanlar ile 6-10 ve 16-20 yıl arasında tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi

etkileşimi alt boyutu için 1-5 yıl ile 6-10, 16-20 ve 20 yıl üstü görev yapan öğretmenler arasında tespit edilmiştir.

5.16. Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeyleri İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Pearson korelasyon testi yapılmıştır. Bu test sonucu elde edilen bulgular tablo 5.16’ de sunulmuştur.

Tablo 5.16. Öğretmenlerin Profesyonelleşme Düzeyleri İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Prof. Toplam	1								
Kişisel Gelişim	.725**	1							
Mesleki Duyarlılık	.800**	.414**	1						
Kuruma Katkı	.882**	.562**	.572**	1					
Duygusal Emek	.830**	.407**	.699**	.615**	1				
Özyeterlik Top.	.439**	.263**	.271**	.423**	.434**	1			
Öğrenciyle Etkileşim	.448**	.306**	.255**	.456**	.392**	.924**	1		
Sınıf Yönetimi	.338**	.156**	.223**	.311**	.385**	.925**	.766**	1	
Öğretim Stratejileri	.437**	.270**	.278**	.410**	.431**	.928**	.795**	.795**	1

*P<0.001

*P<0.05

Öğretmen Mesleki Profesyonellik Ölçeğinin kendi içinde alt boyutlarına göre korelasyonları incelendiğinde en yüksek ilişkinin duygusal emek ile mesleki duyarlılık arasında ($r=.699$), en düşük ilişkinin kişisel gelişim ile duygusal emek arasında ($r=.407$) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarındaki ilişkinin korelasyon değerleri incelendiğinde, öğrenci etkileşimi ile öğretim stratejileri, öğretim stratejileri ile sınıf yönetimi ($r=.795$) aynı değere sahiptir. Öğrenci etkileşimi ile sınıf yönetimi ise ($r=.766$) bu iki alt boyuttan daha düşük bir korelasyon değerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Her iki ölçeğin alt boyutlarına göre bakıldığında en yüksek korelasyon değerinin kuruma katkı alt boyutu ile öğrenci etkileşimi ($r=.456$) arasında olduğu, en düşük korelasyon değerinin ise kişisel gelişim ile sınıf yönetimi ($r=.156$) arasında olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri ile öz yeterlikleri arasındaki korelasyon incelendiğinde ölçekler arasında genellikle pozitif yönde ve orta derecede ($r=.439$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

5.17. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Profesyonellik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden bir tanesi de öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, öğretmenlerin profesyonelleşme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya çıkartmaktır. Bu bağlamda yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 5.17’ de sunulmuştur.

Tablo 5.17. Öğretmen Öz Yeterliliğinin Öğretmen Profesyonelliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	B	Standart hata	β	t	p	ikili r	çoklu r
Sabit	1.892	.210		9.000	.000		
Öğrenci Etkileşimi	.193	.044	.326	4.356	.000	.448	.204
Sınıf Yönetimi	-.085	.044	-.143	-1.916	.056	.338	-.091
Öğretim Stratejileri	.191	.052	.292	3.685	.000	.437	.174

R=.474 R²=.225 F=42.015 P=.000

Tablo 5.17’de verilen öğretmen öz yeterlik algılarını öğretmen profesyonelliğini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; öğretmen öz yeterliği ile öğretmen profesyonelliği arasında pozitif yönde, orta seviyede ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R=.474; R²=.225; P<0.05). Öğretmen öz yeterliliği alt boyutları öğretmen mesleki profesyonellik toplam puanındaki varyansın yaklaşık yüzde 23’ünü anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Standartize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin mesleki profesyonelliği üzerindeki göreceli önem sırasında öğrenci etkileşimi daha ön plana çıkarken sınıf yönetimi değişkeni daha arka planda kalmıştır. Doalysıyla öğrenci etkileşimi değişkeni sınıf yönetimi ile birlikte değerlendirildiğine anlamını yitirmekte ve anlamsızlaşmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde öğrenci etkileşimi ve öğretim stratejileri öğretmenlerin mesleki profesyonelliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Elde edilen regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmen öz yeterlilik algısının öğretmen mesleki profesyonelliğini yordamasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şu şekildedir:

Öğretmen öz yeterlik algısı ölçeği = 1.892 + .193 * Öğrenci Etkileşimi + -.085 * Sınıf Yönetimi + .191 * Öğretim Stratejileri

6.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin ve öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu, aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını; bunların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yaptığı eğitim kademesi değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği ve öz yeterlik algılarının öğretmen profesyonelliğini yordamasına ilişkin bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin “Öğretmen mesleki profesyonellik ölçeği” alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde kişisel gelişim ve kuruma katkı boyutu “katılıyorum”, mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutları “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde ve toplam sonuca göre “katılıyorum” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde Akman (2019)’nın ve Hoşgörür (2017) ‘ün öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ile ilgili çalışmalarından elde ettikleri sonuçlar katılıyorum düzeyinde olup ve bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedirler. Bunun yanında bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak alanyazında farklı çalışmalarda bulunmaktadır. Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018)’in ve Çelik ve Yılmaz (2015)’in öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle ilgili çalışmalarında öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Nartgün, Ekinci, Tükel ve Limon (2016) öğretmenlerin işkolikliği ve mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında ise öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri “kesinlikle katılıyorum” olarak tespit edilmiştir. Alan yazında araştırma sonuçların farklı olması ve bu araştırmayı destekleme veya desteklememesin sebebi örneklemden, coğrafi bölgeden ya da araştırma ortamından kaynaklanmış olabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin profesyonellik seviyelerinin “katılıyorum” düzeyinde çıkması öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak değerlendirdiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin kendilerini profesyonellik alt boyutlarına göre yeterli görmesi onların öğrenme öğretme ortamlarında daha verimli olacakları, hayat boyu öğrenme kapsamında kişisel olarak kendilerini sürekli yenileyecekleri ve görev yaptıkları okullarda kurum kültürünü olumsuz etkilemeden ilişkilerini profesyonelce sürdürebilecekleri yönünde de çıkarım yapılabilir. Kişisel gelişim ve kuruma katkı alt boyutları diğer alt boyutlara nazaran daha düşük çıkması araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biridir. Öğretmenlik mesleği hizmet öncesi dönemde alınan eğitimle yetinilecek bir meslek değildir, günümüz toplumunda klasik tarzda eğitim öğretim yapılması nitelikli öğrenciler yetiştirilmesi hedefi boyutunda anlamlı gözükmemektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirme ve yenileme çabası içerisinde olması gerekmektedir (Akman, 2019). Kişisel gelişim alt boyutunun diğer boyutlara kıyasla daha düşük çıkmasında öğretmenlerin görev yaptıkları bölgede kişisel gelişim faaliyetlerinin (Kongre, seminer vs.) yetersiz olmasından ekonomik olarak düşük olmasından yada kendilerini yeterli görmelerinden kaynaklanabilir.

Okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin profesyonelleşme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kuruma katkı alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilemezken kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve duygusal emek alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Toplam maddelerde cinsiyet değişkeni kadınlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmanın bu sonucunu Bayhan (2011)’ın yaptığı araştırmanın sonucu destekler niteliktedir. Çelik ve Yılmaz (2015)’in öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarında ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Her iki çalışmanın sonuncunun farklı çıkması farklı zamanda yapılması ve örneklem grubunun

farklı olması olabilir. Öğretmenlerin kendilerini kişisel olarak geliştirme çabalarının yanında öğrenci, meslektaş, çevre bağlamında okulun tamamına katkı sağlar, bu yönü ile profesyonelliğin sosyal sorumluluk ayağı tamamlanmış olur, öğretmenler kişisel ve okulun çevre ve kurum bazında tüm kaynaklarını kullanmalıdır(Hoşgörür,2014). Bu bağlamda kuruma katkı alt boyutlarında kadın erkek öğretmenlerin arsında anlamlı fark olmamasının nedenini bu duruma bağlayabiliriz. Kişisel gelişim, Mesleki duyarlılık ve duygusal emek alt boyutlarının kadın ve erkek öğretmenlere göre farklılık göstermesi kadın öğretmenlerin daha fazla duygusal bir yapıya sahip olup mesleklerine verdikleri önemin daha fazla olmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir(Çelik, Yılmaz, 2015).

Okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin profesyonelleşme düzeylerinin görev yaptığı eğitim kademesi değişkenine göre incelendiğinde; öğretmenlerin profesyonelleşme düzeylerinin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı, duygusal emek alt boyutları ile öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çelik ve Yılmaz(2015) Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Alan yazındaki araştırmaların sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarına göre farklılık gösteren çalışmada bulunmaktadır. Öğretmelerin görev yaptıkları eğitim kademelerine göre profesyonelleşme düzeylerinde farklılık tespit etmişlerdir. Altınkurt ve Ekinci (2016)'nin çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin profesyonellik düzeyleri meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazındaki diğer araştırmalardan farklı sonuçlar elde edilmesinin nedeni öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeler, kurum kültürleri ve seçilen örneklem noktasında farklılık göstermesinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin profesyonelleşme düzeylerinin öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde; kişisel gelişim alt boyutu öğretmenlerin mesleki kıdem yılının değişkeni arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Mesleki duyarlılık, kuruma katkı, duygusal emek alt boyutları ise arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kişisel gelişim alt boyutunda 1-5 yıl arası kıdem yılına sahip öğretmenler ile 16-20 arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre meslekte yeni olan öğretmenler mesleğinde yeni olmanın getirdiği heyecan ve motivasyon kişisel gelişimleri boyutunda anlamlı farklılığın çıkmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin kendilerini daha iyi hissetmeleri, atanama kaygısının ortadan kalkması, mesleki deformasyonlarının daha az araştırmada bu sonucun çıkmasına sebep olabilir. Alan yazın incelendiğinde araştırmadan farklı olarak Hoşgörür (2017)'ün araştırmasına göre öğretmen profesyonelliklerinin mesleki kıdem boyutunda değerlendirilmesi sonucunda sadece duygusal emek alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir. Meslekte daha kıdemli olanlar kıdemsiz olanlara kıyasla daha fazla duygusal emek sarf ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma bakılarak mesleki kıdem arttıkça okul yönetimi ile iletişim, meslektaşlarla iletişim, veli, öğrenci etkileşimi boyutunda tecrübe kazanıldıkça mesleki bağlamda da öğretmenlerin profesyonelleştiği söylenebilir. Öte yandan Karaca (2015)'ın ilk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri ile doğru orantılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Altınkurt ve Ekinci (2016)'nın mesleki profesyonellik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması profesyonellik düzeylerinin de artmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algıları genel olarak “Oldukça Yeterli” düzeyinde olduğu sonucu tespit

edilmiştir. Öz yeterlik ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; Öğrenci ile etkileşim, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri alt boyutlarının tamamında “Oldukça Yeterli” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öz yeterlik ölçeğinden alınan sonuçlara göre en yüksek ortalama öğretim stratejileri alt boyutunda en düşük ortalama ise öğrenci ile etkileşim alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde benzer çalışmalar bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Örneğin, Küpeli (2019) ‘nin ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öz yeterlik ölçeğinin genelinde ve alt boyutların tamamında “oldukça yeterli” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gündüz ve Kumcağız (2018) ‘ın güzel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını incelediği çalışmasında, güzel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının öz yeterlikleri “Çok Yeterli” düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kavrayıcı ve Bayrak (2016) ‘ın öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları üzerine yapmış oldukları çalışmalarında öğretmen öz yeterliğin bütün alt boyutlarda “Oldukça Yeterli” düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algıları genel olarak “Oldukça Yeterli” düzeyinde çıkması; öğretmenlerin kendilerini eğitim öğretim ortamının hazırlanması noktasında yeterli gördükleri, etkili öğretim yöntem tekniklerinin seçilmesi noktasında kendilerini yeterli gördükleri, derse karşı ilgisi az olan kendisini geri çeken öğrencileri derse karşı aktif olarak katma noktasında kendilerini yeterli gördükleri yönünde yorum yapılabilir. Öğretmenlerin eğitim öğretim ortamını olumsuz etkileyen öğrenci davranışlarına yönelik farklı strateji geliştirme ve olası olumsuzlukları denetim altına alma, ulaşılması zor olan öğrencilere ulaşabilme, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, eğitim öğretimin kalitesini artırma, eleştirel düşünme ve karar verme yetisi kazandırma, öğrenci veli iletişimini güçlü tutma noktasında öz yeterliklerini yüksek olarak algılamışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; Öğrenci ile etkileşim, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen çalışmalar yer almaktadır(Berkant,2017;Küpeli,2019).Ayrıca alan yazın incelendiğinde, Yeşilyurt (2013)’un öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algılarını incelediği araştırmasında cinsiyet değişkenine göre öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Yine Oğuz (2009)’un öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarını incelediği araştırmasında öz yeterlik ölçeğinin toplam puanı üzerinden erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Böyle farklı sonuçlara ulaşılmasında, ilgili araştırmalara katılan katılımcıların farklı sosyo-kültürel çevrelere sahip olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının eğitim kademesi değişkenine göre incelendiğinde; sınıf yönetimi, öğretim stratejileri alt boyutları ile öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrenciyle etkileşim alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilkokul öğretmenlerin öğrenci etkileşiminin yüksek olması bu kademedeki öğretmenlerin hitap ettikleri öğrenci profilinin yaş aralığının düşük olması ve okuma yazma becerilerinin kazandırılmasının ilk ayağının ilkokul düzeyi olmasından kaynaklandığı yorumu

yapılabilir. Alan yazın incelendiğinde Benzer(2011)' in araştırmasına göre öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin daha yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre okulöncesi, ilkökul, ortaokul, lise okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde; Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin kıdem yılı değişkeni arasında öğretim stratejileri alt boyutunda anlamlı bir fark gözlemlenememiştir. öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin öğrenciyle etkileşim, sınıf yönetimi stratejileri alt boyutları ile kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Farklılığın kaynağını tespit etmek için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Farklılığın yönü öğrenci ile etkileşim alt boyutu için 1-5 yıl görev yapanlar ile 6-10 ve 16-20 yıl arasında tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi etkileşimi alt boyutu için 1-5 yıl ile 6-10, 16-20 ve 20 yıl üstü görev yapan öğretmenler arasında tespit edilmiştir. Bu bağlamda kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin zor öğrencilere ulaşabilme, öğrencileri başarılı olabileceklerine inandırabilme, öğrenci-veli iletişimini güçlü tutma, öğrencileri motive edebilme, sınıfta yapılan etkinliklerin yürütülmesinde yeterli olma, öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlama ve alternatif sınıf yönetimi teknikleri belirleme vb. alanlardaki yeterliklerinin arttığı yorumu yapılabilir. Alan yazın incelendiğinde Benzer (2011)'in çalışmasında öğrencilerle iletişim alt boyutu incelendiğinde 16 yıl ve üzeri görev yapanlar daha az süre çalışanlara göre kendilerini daha yeterli hissettiği sonucuna ulaşmıştır. Alan yazın incelendiğinde Güvenç (2011)'in sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleriyle mesleki özyeterlik algılarının belirlenmesi ve özerklik destekleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algısı mesleki kıdem yılı arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zararsız (2012) 'nin çalışmasına göre ilkökulda görev yapan öğretmenlerin öğretim stratejisi alt boyutunda öğretmen kıdem yılı değişkenine göre farklılık tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre okulöncesi, ilkökul, ortaokul, lise okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasında ilişki incelendiğinde öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri ile öz yeterlikleri arasındaki korelasyon incelendiğinde ölçekler arasında genellikle pozitif yönde ve orta derecede ($r=.439$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri arttığında öz yeterlik seviyelerinin de aynı yönde artacağı söylenebilir. Öğretmen Mesleki Profesyonellik Ölçeğinin kendi içinde alt boyutlarına göre korelasyonları incelendiğinde en yüksek ilişkinin duygusal emek ile mesleki duyarlılık arasında ($r=.699$), en düşük ilişkinin kişisel gelişim ile duygusal emek arasında ($r=.407$) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarındaki ilişkinin korelasyon değerleri incelendiğinde, öğrenci etkileşimi ile öğretim stratejileri, öğretim stratejileri ile sınıf yönetimi ($r=.795$) aynı değere sahiptir. Öğrenci etkileşimi ile sınıf yönetimi ise ($r=.766$) bu iki alt boyuttan daha düşük bir korelasyon değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Her iki ölçeğin alt boyutlarına göre bakıldığında en yüksek korelasyon değerinin kuruma katkı alt boyutu ile öğrenci etkileşimi ($r=.456$) arasında olduğu, en düşük korelasyon değerinin ise kişisel gelişim ile sınıf yönetimi ($r=.156$) arasında olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen öz yeterlilik ile teknolojik pedagojik alan bilgisi (Coşkun, 2019), öğretmen adaylarında bilişsel esneklik (Gürbüz, 2017), iletişim becerileri (Küpeli,2019) arsında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yine alan yazında Öğretmen öz yeterliği ile değişime ilişkin tutumlar (Avcı, 2018), kuruma bağlılık (Ermiş,2019), yansıtıcı düşünce (Urhan,2013) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmen öz yeterlik algısının öğretmen profesyonelliğini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; öğretmen öz yeterliği ile öğretmen profesyonelliği arasında pozitif yönde, orta seviyede ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmen öz yeterliliği alt boyutları öğretmen mesleki profesyonellik toplam puanındaki varyansın yaklaşık yüzde 23'ünü anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Standartize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin mesleki profesyonelliği üzerindeki göreceli önem sırasında öğrenci etkileşimi daha ön plana çıkarken sınıf yönetimi değişkeni daha arka planda kalmıştır. Dolayısıyla öğrenci etkileşimi değişkeni sınıf yönetimi ile birlikte değerlendirildiğine anlamını yitirmekte ve anlamsızlaşmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde öğrenci etkileşimi ve öğretim stratejileri öğretmenlerin mesleki profesyonelliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların öz yeterlik alt boyutlarına yönelik algıları arttıkça öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme düzeylerinde arttığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde öz yeterliliğin ilişkili olduğu bir çok çalışma görülmektedir. Demirhan (2019) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile değişime hazır olam durumları arasında pozitif orta düzey ilişki, Toy (2015) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ve kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki, Nakip (2015) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada anlamlı orta düzeyde bir ilişki, Küpeli (2019) Ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki, Tutkun (2017) okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen öz yeterlikleri arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki, olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen mesleki profesyonelliğin iş doyumu (Altınkurt, Yılmaz ;2014), stratejik liderlik (Akman;2019), iş yaşam dengesi (Yılmaz ve Altınkurt;2015), saygınlıklarını yitirme üzerine yapılan çalışmalarda aralarında cinsiyet, kıdem yılı, yaş , görev yapılan okul türü değişkenlerine göre ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada öz yeterlik ve mesleki profesyonelleşme arasındaki ilişkinin olduğu bazı değişkenlerin ortak olması bu iki kavram arasında olumlu ilişkinin çıkmasına neden olmuş olabilir. Bu araştırma sonunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

6.1.Öneriler

- 1.Öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme düzeylerinin ve öz yeterlik algılarının artırılmasına yönelik güncel çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde MEB tarafından hizmet içi eğitimler yapılabilir. Bu eğitimlerin niteliği artırılmalı ve öğretmenlerin eğitim öğretimi aksatmadan sistemli ve düzenli bir şekilde katılmaları sağlanmalıdır.
- 2.Öğretmenlerin profesyonellik düzeylerini artırmak için öğretmenleri teşvik etmek amacıyla kariyer basamakları getirilebilir.
- 3.Öğretmenlerin mesleklerini yaparken mesleki özerlikleri desteklenerek profesyonellik düzeyleri artırılabilir.
- 4.Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri incelendiğinde en düşük ortalamanın kişisel gelişim alt boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin profesyonelliklerinin artırılması için öğretmenlerin mesleki gelişim ve kişisel gelişim çabası içinden olması gerektiği söylenebilir. Bu açıdan öğretmenlerin mesleki gelişim ve kişisel gelişimlerini engelleyen yapısal sorunların çözülmesi gerektiği önerilebilir.
5. Bu çalışmada öğretmen öz yeterlik algıları incelendiğinde öğrenci ile etkileşim alt boyutunun diğer boyutlara göre daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Eğitimin niteliğini belirlemede önemli bir etkiye sahip olan öğretmen ve öğrenci etkileşiminin neden düşük çıktığına ilişkin daha ayrıntılı çalışmaların yapılması gerektiği önerilebilir.

6.Öğretmenlerin özyeterliliklerinin yükseltilmesi adına hizmet öncesi süreçte öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alırken teorik sınavın yanında adayların ilgi, istek, yeterliklerinin de değerlendirilmeye alındığı bir sistem geliştirilebilir.

7.Bu araştırma nicel yöntem kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme düzeyleri ile öz yeterlik algılarını farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla daha derinlemesine veri toplamak için nicel çalışmanın yanında nitel çalışmanın da olduğu karma yöntem kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- ABAOĞLU,İ. YILDIRIM, O. YILDIZHAN, Y.. 2016. “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme.”. Uluslar Arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi sayı:(6) Ss.143-160.
- ADIGÜZEL, O. TANRIVERDİ, H. ÖZKAN, D. S. (2011). “Mesleki Profesyonellik Ve Bir Meslek Mensupları Olarak Hemşireler Örneği” Yönetim Bilimleri Dergisi, 9(2), 237-255.
- AKAR, C. (2008),. “Öz Yeterlik İnancı Ve İlk Okuma Yazmaya Etkisi”,1(2), ss.185-198.
- AKBULUT, ERGÜVEN, S. (2019),. “Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayeleri, Öz Yeterlilikleri Ve Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algılarının İncelenmesi”, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- AKDEMİR, A. S.(2013). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi Ve Sorunları.” TurkishStudies - International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic, 8(12)ss. 15-28.
- AKMAN, Y. (2019),. “Stratejik Liderliğin Mesleki Profesyonellikte Oynadığı Rol.” SDU International Journal of EducationalStudies , 6 (2) , 114-127
- AKYÜZ, Y. 2012. Öğretmenlerin Toplumsal Değişimdeki Etkileri, Pegem Akademi Yayıncılık Eğitim Danışmanlığı Hizmetleri Tic. Ltd. Şti . Ankara
- AKYÜZ, Y . 2013. Türk Eğitim Tarihi,Pegem Akademi, Ankara ss.530
- ALTAN, Z. M. 2017. Profesyonel Öğretmenliğe Doğru, , Pegem Akademi Yayıncılık Eğitim Danışmanlığı Hizmetleri Tic. Ltd. Şti . Ankara
- ALTINKURT, Y.EKİNCİ, C.E.(2016).“Examiningtherelationshipsbetweenoccupationalp rofessionalismandorganizationalcynincism of teachers” EducationalProcess: International journal, 5(3), 236-253
- ASLAN, N..2015. “ Öğretmenliğin Meslek Olarak Seçilmesinde Etkili Olan Temel Unsurlar”, International Journal of SocialScience S(37) , ss.53-64.
- AYKAL, Y.F.(2018),.“Öğretmenlerin Profesyonel Gelişim Süreçlerini Destekleyecek Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Antalya’da Bir Özel Okul Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AVCI, E.E. (2018),. “ Orta Öğretim Öğretmenlerinin, Öz Yeterlilikleri İle Değişmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- BAKİOĞLI,A. BAYHAN,G (Ed.). 2017. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonel Hayatları. Nobel Akademi Yayıncılık Eğitim Danışmanlık TİC. LTD.ŞTİ. Ankara. Ss173
- BALCI, A , KÜÇÜKOĞLU, A . (2019). Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Özyeterlik İnançları Üzerine Bir İnceleme. Kastamonu Eğitim Dergisi , 27 (3) , ss.1123-1140.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of Human Behavior. 4: 71-81. New York: Academic Press. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1536373](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1536373) 14.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır
- BANDURA, A. (1997)(AKT. KOŞAR, S.2015). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: W. H. Freeman
- BAŞKAN, A. G.,2001. “Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma”,Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20, ss. 16-25.
- BAŞKAN, A. G. AYDIN,A. MADDEN, T., 2006. “ Türkiye’ deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış”. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (1). Ss 35-42.
- BAYHAN, G.2011. “Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi”.Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BEK,Y.(2007).. “Öğretmenlerin Toplumsal/Mesleki Roller ve Statüsü”, Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- BENZER, F., 2011. “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- BİRİNCİ, G. F. (2019)., “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Çz Yeterlik Algıları ile Teknoloji Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- BUYRUK, H. 2015.. “Profesyonizm ve Sendikacılık İkiliği Ekseninde Türkiye Öğretmen Örgütlenmesi Üzerine Bir Değerlendirme” Çalışma ve Toplum : Ekonomi ve Hukuk Dergisi, 47, ss. 151-182.
- BULDU, M . (2014). “ Öğretmen Yeterlik Düzeyi Değerlendirmesi Ve Mesleki Gelişim Eğitimleri Planlaması Üzerine Bir Öneri”, Milli Eğitim Dergisi , 44 (204) , 114-134.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. ÇOKLUK, Ö. KÖKLÜ, N. Sosyal Bilimler İçin İstatistik. Pegem akademi yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. Ltd.şti, Ankara S. 248.

CAVANAGH,M.T. LEEDS, C. PETERS, M.J. (2019)., “Increasing Oral Communication Self-EfficacyImproves Oral Communicationand General AcademiPerformance, First Published June 19, 2019

CERİT, Y. 2012. “Okulun Bürokratik Yapısı ile Sınıf Öğretmenlerinin Profesyonel Davranışları Arasındaki İlişki” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,18(4)ss: 497-521.

COŞKUN, N. (2019)., “ Ortaöğretim Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeyleri İle Öğretmen Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.”, Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Karaman.

ÇAPA, Y., ÇAKIROĞLU, J. SARIKAYA, H. (2005). “Thedevelopmentandvalidation of a Turkishversion of teachers’ sense of efficacyscale” Eğitim ve Bilim, 30(137), 74-81.

ÇELİK, M. YILMAZ, K..(2015). “ Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle Tükenmişliği Arasındaki İlişki.”, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,(30). ss.102-131.

ÇELİKTEN, M. ŞANAL, M. YENİ,Y.,2005.”Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), ss.207-237.

ÇETİN, M. ÖZALP, U. 2019.,“ Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Profesyonelliği ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi”, Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7, ss.193-213.

ÇİLEK, A.(2016).,“Türkiyede eğitim sendikalarının etkililiği”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DELEN, İ , ŞEN, S , ERDOĞAN, N . (2015). “Türkiye’deki Formasyon Programının İncelenmesi: Öğretmen Adaylarının Teknolojik ve Pedagojik Alan Bilgisi.”, Necati Bey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi , 9 (2) , ss.252-274.

DEMİREL, Ö. Kaya, Z. (Ed), 2015. Eğitim Bilimine Giriş. Pegem akademi yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. Ltd.şti. 7. Baskı .Ankara. Ss.419.

DEMİRHAN, S.(2019)., “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançları İle Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

DİKMEN, M. TUNCER, M., 2018. “ Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi”, Harran EducationJournal, 3(1), ss. 24-38.

DİNÇER, B , SARACALOĞLU, A , ALDAN KARADEMİR, Ç , DEDEBALI, N . (2017). “ Öğretmenlerin Öğretmen Stilleri, Öz yeterlik ve İş Doyumlarının Belirlenmesi” EducationSciences , 12 (1) , ss.58-85

- DOĞAN, Ö. (2018)., “ Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Mesleğinin İmajı”,Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- DURSUNOĞLU, H. (2003). “Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi”. Milli Eğitim Dergisi, (160), ss.185-198.
- DONMUŞ, V.AKPINAR, B.,EROĞLU,M. (2017). “Öğretmen Adaylarının Akademik Öz Yeterlikleri ve Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 (37), ss. 1-13.
- EKİNCİ, C. E. EKİNCİ, N. (2017). A study on the relationships between teachers' critical thinking dispositions and their perceptions of occupational professionalism. Educational Process: International Journal, 6(2), 53-78.
- ELÇİÇEK, Z. YAŞAR, M..2016. “Türkiye Ve Dünyada Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi” . Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(9), ss.12-19.
- ERİN, M. F. LEE,M. G. LOEB, S.(2019)., “A Middle School Drop: Consistent Gender Differences in Students' Self-Efficacy”, Policy Analysis for California Education.
- ERMİŞ, M. (2019)., “ Öğretmen Öz Yeterlik Düzeyleri İle Kuruma Bağlılıkları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- EROĞLU,M. ERDOĞAN, U. ÖZBEK, R. (2018)., “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleriyle Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR), 5 (30), ss.4379-4388.
- FİLİZ, B.S. (Ed.). 2014. Öğrenme Öğretme Kuram Ve Yaklaşımları, Pegem Akademi Yayıncılık Eğitim Danışmanlığı Hizmetleri Tic. Ltd. Şti .Ankara.ss.411.
- GEORGE, D.,MALLERY, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- GİBBS, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. Journal o f Education Enquiry, 4 (2), 1-14.
- GOMİS, G.A. IGLESÍAS, J.M. LAZANO,I.(2018)., “Classical Myth in the University: A Contribution to Professional Teacher Development”, International Education Studies, 11(12), ss1-11.
- GÖNEN, S , KOCAKAYA, S . (2006). “Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimler Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 19 (19) , 37-44.

- GÜÇLÜ, N. (2003). “Örgüt Kültürü”. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Ankara S.144-156.
- GÜLEV,D. (2015)., “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik İnançları, Akademik Öz Yeterlik İnançları, Öğrenme Stratejileri ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜLLÜ, B.(2019)., “Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Öz Yeterlik, Özerklik ve İş Memnuniyeti Açısından Yordanması”, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- GÜNDÜZ, Y , KUMCAĞIZ, H . (2018). “ Güzel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 18 (3) , ss.1514-1553.
- GÜRBÜZ, K.E. (2017)., “ Pedagoji Formasyon Programı Öğrencilerinin Bilimsel Esneklik ve Öz Yeterlik Düzeyleri.” Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- GÜVEN, D. 2015.” Profesyonel bir meslek olarak Türkiyede öğretmenlik.” Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi Cilt. 27 (2). SS.13-21.
- GÜVENÇ, H. 2011., “Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(1), ss. 99-116.
- HOŞGÖRÜR, T. 2017. “Correlationbetweenoccupationalprofessionalism of teachersandtheirfear of loss of dignity.” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23(3), ss387-424.
- İHTİYAROĞLU, N., (2017). “Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi”, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi, 7(2), 361-378 .orTurkic Volume 12(33), ss. 291-312.
- KARASU, K. (2001).“Profesyonelleşme Olgusu ve Kamu Yönetimi”, Mülkiyeliler Birliği ,Vakfı Yayınları Tezler Dizisi 11. Ankara, s306.
- KARATAŞ, K. ARDIÇ, T. ORAL, B., 2017. “Öğretmenlik Mesleğinin Yeterlikleri VeGeleceği: Metaforik Bir Analiz” International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory of Turkish
- KARADEMİR, ALDAN, Ç. (2013)., “ Öğretmen Adaylarının Sorgulama Ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Öz Yeterlik Düzeyine Etkisi”, Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- KARASAR, N. 1999. Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara S. 292

- KAYA, N , KAYA, N , ÜNALDI, Ü , ARTVİNLİ, E . (2013). “Coğrafya Öğretmenlerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Tarihsel Bir Bakış”, Marmara Coğrafya Dergisi , 0 (27) , 41-57 .
- KAVRAYICI, C. BAYRAK, C.(2016), “Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları” , Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (23), ss.623-658.
- KOÇAK MACUN, B. MACUN, SAFALI S. (2019). “Öğretmen adaylarının öğretmen Özyeterlik inanç düzeyleri ile iş hayatına hazırbulunuşluklarının incelenmesi.” Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8(1), 549-567.
- KOÇ, C. (2013)., “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı (1), 240-255.
- KOÇ, T.(2019)., “Matematik Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliliklerine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KORKMAZ, F. BAĞÇECİ, B. MEŞE, N.N. ÜNSAL, S.,2013. “TÜRKİYE’NİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROBLEMİ” Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi Yıl: 1(1) , ss. 155-167.
- KOŞAR, S. 2015.. “Öğretmen Profesyonelizminin Yordayıcıları Olarak Okul Müdürüne Güven ve Öz Yeterlik” Eğitim ve Bilim TEDMEM. Cilt 40(181).ss.255-270.
- KÖSE, A.İ. (2007)., “Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Farklı Gruplarda Yapı Geçerliliğinin Sınanması”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KÖSE, S , GÖNÜLLÜOĞLU, S . (2015). “Örgütsel Desteğin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma”, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , (27)
- KURTOVİĆ,A.VRDOLJAK, G. IDZANOVİĆ, A. (2019)., “PredictingProcrastination: The Role of AcademicAchievement, Self-efficacyandPerfectionism”. International Journal of EducationalPsychology, Vol. 8 No. 1 February 2019 pp. 1-26
- KÜÇÜKBERE, ÖZTUZCU, R.(2019)., “Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Profesyonelliklerinin Geliştirilmesinde Bir Araç olarak Hesap Verebilirlik”, Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- KÜPELİ, E. (2019). “Orta Okul Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- NAKİP, C. (2015)., “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- NARTGUN, Ş. S., EKİNCİ, S., TUKEL, H. LİMON, İ. (2016). “Teacherviewsregardingworkaholismmandoccupationalprofessionalism” Universal Journal of EducationalResearch, 4(12A), ss.112-118.
- OECD (2016), “SupportingTeacherProfessionalism: insightsfrom TALIS 2013”, TALIS, OECD publishing, paris SS.228.
- ÖMGY (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLY_K_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf(Erişim tarihi: 25.09.2018)
- ÖZTÜRK, M. GÖNÜLAÇAR, H.. 2018.”Coğrafya Öğretmenlerinin Profesyonelleşme süreçlerine Dair Bir İnceleme.”, Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi Teori ve Uygulama. Cilt:9 Sayı.18 yıl, SS:2-24.
- ROMUALDAS, K. M. (2017)., “Enhancing of Self-Efficacy in TeacherEducationStudents”, EuropeanJournal of ContemporaryEducation, , 6(4). Ss. 732-738.
- SCHWAB, S. (2019)., “Teacherstudent-specific self- efficacy in relationtoteacherandstudentvariables”, An International Journal Of ExperimentalEducationalPsychology, 39(1), ss. 4-18.
- SEÇER, Ş.H.(2007). “Mesleki Yaşam Modelinin Oluşturulması Ve Mesleki Analizlerde Kullanımı”, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- SÖNMEZ V. (Ed), 2012. Eğitim Bilimine Giriş Anı Yayıncılık,10. Basım . Ankara ss348
- ŞAHİN,M.(1999)., “ Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler”, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, sayı: 18 ss.221-227.
- ŞAHİN, Ü.(2013), “Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçların Belirlenmesi Ve Bir Model Önerisi”, Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- ŞENEL,E. (2014).,“Okul Öncesi Öğretmenlerinde Öz Yeterlik Algısının Tükenmişlik Düzeyini Yordama Gücü(Denizli İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

TANGÜLÜ, Z. KARADENİZ, O. ATEŞ, S. 2010. “Cumhuriyetten Günümüze İlköğretime Öğretmen Yetiştirme”, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20- 22 Mayıs 2010), s. 1056-1060

TDK (Türk Dil Kurumu).<https://sozluk.gov.tr/?q=profesyonelle%C5%9Fme&aranan=13.01.2020>.

TEDMEM. (2016), “Öğretmenlerin Profesyonelleşmesinin Desteklenmesi”
[https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmenlerin-profesyonellesmesinin-desteklenmesi\(01.02.2020\)](https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmenlerin-profesyonellesmesinin-desteklenmesi(01.02.2020))

TEMİZ, A.(2016)., “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğindeki Profesyonelliğe İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

TOBIAS, S. BAFFERT, A. (Akt. Güven,2015),(2010). Scienceteaching as a profession: Why it isn't. How it could be. Arlington, VA: NSTA Press.

TORRES, A. C., WEINER, J. M. (2018). “Thenewprofessionalism? Charter teachers' experiencesandqualities of theteaching profession” EducationPolicy Analysis Archives, 26(19). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3049>

TOY, N. S. (2015)., “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması” Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

TUTKUN, B., 2017. “Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

ULUTAŞ, P.(2017)., “ Öğretmenlerin Bakış Açısından Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Statüsü”, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

URHAN,İ. (2013)., “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşüne İle Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

USLU, S. (2014)., “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterliliklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

UZUN,S. PALIÇ, G. AKDENİZ, R. A..2013.. “ Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Profesyonel Öğretmenliğe İlişkin Algıları”. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.35 ss.128-145.

ÜNSAL, S . (2018). “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Statüsüne İlişkin Bir ParetoAnalizi”SakaryaUniversityJournal of Education , 8 (2) , 111-130

- VEİSSON, M. KABADAYI, A. (2018)., “Exploring the Preschool Teachers’ Views on Professionalism, Quality of Education and Sustainability: International Study in Estonia and Turkey”, *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(2), ss. 5-18.
- YALÇIN, M. (2016)., “Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Öz Yeterlik Düzeylerinin Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkisi”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YILMAZ, A. ASLAN, E. AYAN, S. (2020)., “Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öğretmen öz-yeterlik inançları ve öğretim tekniklerini seçebilme yeterlikleri” *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 435-448.
- YILMAZ, K. ALTINKURT, Y. 2015.. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri İle İş-Yaşam Dengeleri Arasındaki İlişki”. *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi*. 14 (28), ss.105-128. YİRCİ, R. 2017. “Öğretmen Profesyonelliğinin Önündeki Engeller Ve Çözüm Önerileri”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 18(1). ss.503-522.
- YILDIZ, H. (2012)., “Üst Biliş Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarına Ve Öz Yeterliliklerine Etkisi”, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu). 2007. Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) Öğretmenin Üniversitede yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi. Ankara. 259s.
- YOLDAŞ, C. YETİM, G. KÜÇÜKOĞLU, N. (2016). “Okul Öncesi Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (48), 90-102
- ZARARSIZ, N., 2012. “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- WARDOYA, C. HERDİANİ, A. (2017)., “Teacher Professionalism: Analysis of Professionalism Phases” *International Education Studies*; Vol. 10(6) ss.90-100

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı – Soyadı : Emrah EKİCİ
Doğum Yeri ve Tarihi : Elbistan/KAHRAMANMARAŞ,1988

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Erciyes Üniversitesi Ziya Eren Eğitim
Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
(2008-2012)

Yüksek Lisans Öğrenimi : Kahramanmaraş Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Ana Bilim Dalı (2018-)
Doktora Öğrenimi : -
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri : Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından
Öğretmenlere Tavsiye Edilen Kitapların
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine
Katkılarına Yönelik Bir Analiz

İş Deneyimi

Stajlar : -
Projeler : -
Çalıştığı Kurumlar : İskenderunKılıç Ali Paşa Ortaokulu
(2013-2015),Göksun Büyük kızılık
Güller Ortaokulu(2015-2016), Göksun
Büyük kızılık Şehit Bayram Kocabaş
Ortaokulu(2016-2017), Elbistan
Güvercinlik Ortaokulu(2017-2019),
Elbistan Taşburun Ortaokulu (2019-)

İletişim

E-Posta Adresi : ekiciemrah38@gmail.com
Tel. : 05462868846
Tarih : -

EKLER

EK-1:Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin profesyonelleşme düzeylerini ve öz yeterlik algılarını belirleyerek iki değişken arasındaki olası ilişkileri tespit etmektir. Araştırmanın sonuçları bilimsel yayın haline getirilip yayımlanacaktır. Sizlere sunulan ölçekte kimliğiniz ile ilgili herhangi bir açıklama beklenmemektedir. Araştırmanın bilimselliği ve amacına ulaşması açısından sunulan ölçeği lütfen dikkatlice okuyup doldurunuz. Çalışmama vermiş olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Emrah EKİCİ
Sosyal Bilgiler Öğretmeni

1.Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

2.Branşınız :

3.Yaşınız : () 22 ve 31 () 32 ve 41 () 42 ve 51 () 51 ve üstü

4.Mesleki Kıdeminiz : () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl

() 20 Yıl ve üzeri

5.Öğrenim Durumunuz : 1. () Ön lisans 2. () Lisans 3. () Yüksek lisans 4. ()
Doktora

EK:2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin nihai formu 24 maddeden oluşmakta ve tüm maddeler; “1-kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3-orta derecede katılıyorum, 4-katılıyorum ve 5- kesinlikle katılıyorum” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin “Kuruma Katkı” faktöründe sekiz, “Duygusal Emek” faktöründe altı, diğer faktörlerinde ise beşer madde bulunmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tümünden toplam puan elde edilebilmektedir. Her bir faktörde farklı sayıda madde bulunduğundan, her bir boyuttan alınan puanın, ilgili faktörün madde sayısına bölünmesi ve 1–5 arası bir ortalamaya dönüştürülerek birbiri ile karşılaştırılabilir hale getirilmesi gerekir. Bir faktörden ya da ölçeğin tümünden alınan puanların artması, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

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

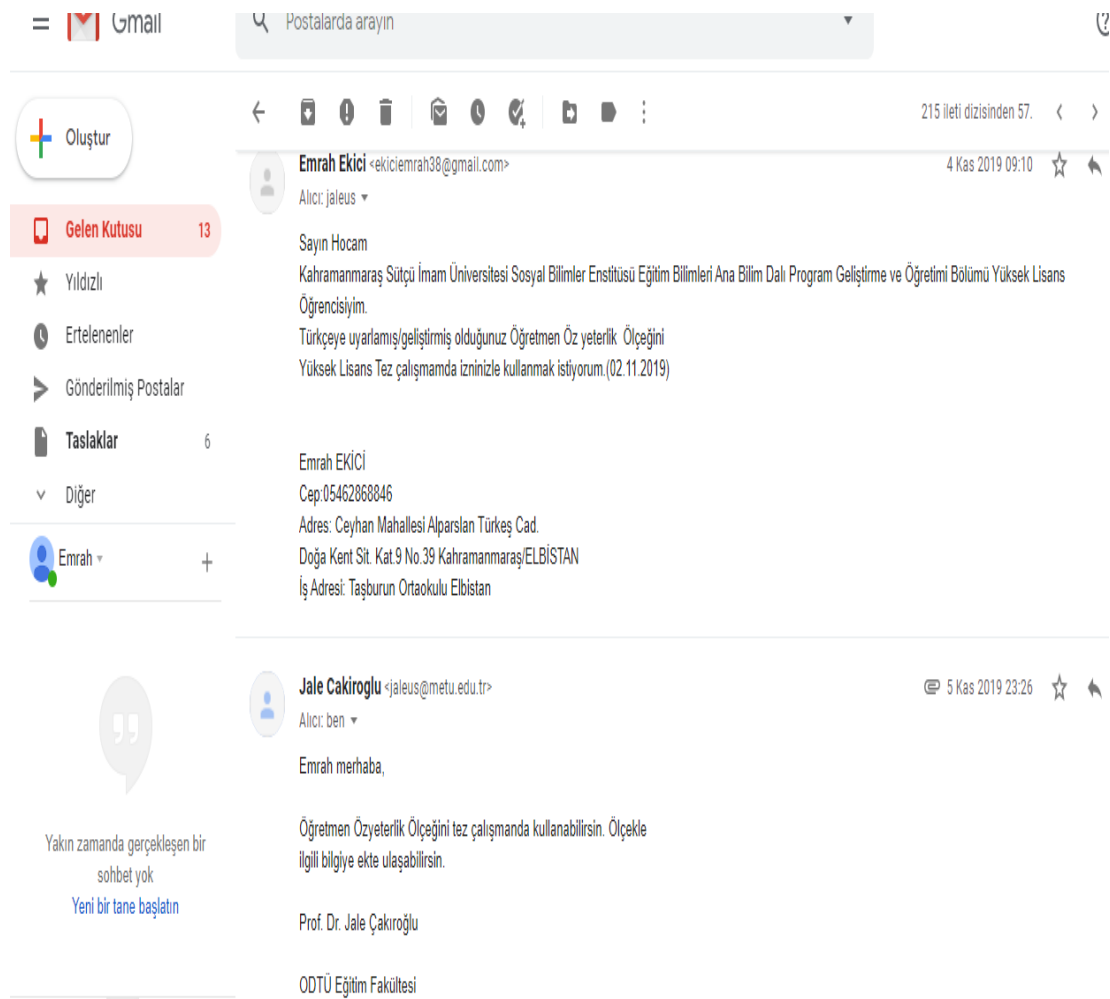
EK: 3. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ		Yetersiz		Çokazeterli		Birazeterli		Oldukçayete		Çokyeterli	
1.	Çalışmasızoröğrencilereulaşmayı ne kadarbaşarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2.	Öğrencilerineleştireldüşünmelerini ne kadarsağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3.	Sınıftadersiolumsuzyöndeetkileyendavranışlarıkontroletmeyi ne kadarsağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4.	Derslereazilgigösterenöğrencileri motive etmeyi ne kadarsağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5.	Öğrencidavranışlarıileilgilibeklentilerinizi ne kadaraçıkortayakoyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6.	Öğrencileriokuldabaşarılıolabileceklerineinandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7.	Öğrencilerinzorsorularına ne kadariyicevapverebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8.	Sınıftayapılanetkinliklerindüzenliyürümesini ne kadariyisağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9.	Öğrencilerinöğrenmeyedeğervermelerini ne kadarsağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10.	Öğrettiklerinizinöğrencilertarafındankavranıp kavranmadığını ne kadariyideğerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
11.	Öğrencilerinizi iyibirşekilde değerlendirmesine olanaksayacakso ruları ne ölçüdehazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
12.	Öğrencilerinyaratıcılığınıingelişmesine ne kadaryardımcıolabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
13.	Öğrencilerinsınıfkurallannauymalarını ne kadarsağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
14.	Başarısızbiröğrencinindersidahaiyanlamasını ne kadarsağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
15.	Dersiolumsuzyöndeetkileyenya da derstegürlütyapanöğrencileri ne kadaryatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
16.	Farklıöğrencigruplarınauygunsınıfyönetimsistemi ne kadariyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
17.	Derslerin her biröğrencininseviyesineuygunolmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
18.	Farklıdeğerlendirme_yöntemlerini ne kadarkullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
19.	BirkaçproblemliÖğrencinindersezararvermesini ne kadariyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
20.	Öğrencilerin kafasıkarıştığında ne kadaralternatifaçklamaya da örneksağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
21.	Sizihiçesayandavranışlargösterenöğrencilerle ne kadariyibaşedeabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

22.	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24.	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9



Ek:4. Ölçek İzinleri



Fwd: Mesleki Profesyonellik Ölçeği Gelen Kutusu x



Kürşad Yılmaz

📧 2 Kas 2019 Cmt 08:24 ☆

Ölçek ekte iyi çalışmalar dilerim... -- Prof. Dr. Kürşad Yılmaz Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü -----



Emrah Ekici <ekiciemrah38@gmail.com>

8 Kas 2019 Cum 10:12 ☆ ↩️ ⋮

Alıcı: Kürşad ▾

teşekkür ederim hocam

Kürşad Yılmaz <kursadyilmaz@gmail.com>, 2 Kas 2019 Cmt, 08:24 tarihinde şunu yazdı:

...

Ek:5. Ölçek Etik Kurul Kararı



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-605.99-E.25675856
Konu : Anket İzin Talebi (Emrah EKİCİ)

24.12.2019

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 16/12/2019 tarihli ve 16047 sayılı yazınız.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Emrah EKİCİ'nin yürüttüğü "**Öğretmenlerin Profesyonelleşme Düzeyleri ile Özyeterlilik Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**" adlı çalışmanın ilimiz Elbistan ilçesindeki, Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Lisede görev yapan öğretmenlere uygulanabilmesine yönelik izin talebi Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimli ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanmasına 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı için izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Cemal YILMAZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
- Veri Toplama Araçları (3 sayfa)


Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır... 27.12.2019
Sunay ÖZKAN
V.K.K.I.

Adres: Arpa/His KÜÇÜK (Sarı Yengeçler Mah. Çarşı Zindanlığı Çarş.)
46100 Kahramanmaraş
Ticaret Sic. No:
ve posta: arpa@kocuk.gov.tr

İlgi: arpa - İmza: SMH/4

Tel: 0 (344) 216 46 04
Faks: 0 (344) 216 47 99

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. https://mek.meb.gov.tr/tr/ve adresinden: 8184-b08e-34cd-92cd-bd12 koda ile teyit edilebilir.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitim ve Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA İZNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırma Sahibinin;			
Adı ve Soyadı	Emrah EKİCİ		
İletişim Adresi (İzin belgesinin gönderileceği adres)	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü		
Telefon Numarası	0546 286 8846		
E-Posta Adresi			
Bağlı Bulunduğu Kurum/Üniversite/Enstitü	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi		
Araştırma Yapılacak İlçeler	Elbistan		
Araştırma Yapılacak Eğitim Kademesi (Anaokulu-İlkokul-Ortaokul-Lise)	Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, Lise		
Çalışma Grubu (Öğretmen/Öğrenci/İdareci)	Öğretmenler		
Araştırmanın Konusu	"Öğretmenlerin Profesyonelleşme Düzeyleri ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi "		
Araştırmanın Süresi	2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı		
Çalışmanın Türü (Bireysel / Üniversite Onaylı)	Üniversite Onaylı Çalışma		
Üniversite / Kurum Onayı (Var / Yok)	Var		
Çalışma Türü (Araştırma/Proje/Ödev/Tez)	Proje		
Veri Toplama Araçları	Anket		
Etik Kurulu Raporu (Var / Yok)	Var		
KOMİSYON GÖRÜŞÜ			
Araştırma kapsamında; Kahramanmaraş iline bağlı Elbistan ilçesinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, "Öğretmenlerin Profesyonelleşme Düzeyleri ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi " konulu veri toplama çalışmalarının, okul müdürünün uygun göreceği bir eğitim-öğretim günü ve saatinde, eğitim-öğretim aksatılmadan yapılması komisyonumuzca uygun görülmüştür.			
Komisyon Kararı	Oy Birliği ile Alınmıştır.		
 Emre ARICI Üye	 Yılmaz E. EKELİK Üye	 Dilek KUZUN Üye	 24.12/2019 Cuma DOĞAN Komisyon Başkanı

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

yetersiz

çok az yeterli

biraz yeterli

oldukça yeterli

1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
3	Sınıfta ders olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
10	Öğreniklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayarak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
12	Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
14	Başarısız bir öğrencinin derisi daha iyi anlaşılmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
15	Ders olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetimi sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
19	Birkaç problemin öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
20	Öğrencilerin kalısı katıştıgında ne kadar ehemmiyet açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
21	Sezi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin nihai formu 24 maddeden oluşmakta ve tüm maddeler, "kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3-orta derecede katılıyorum, 4-katılıyorum ve 5-kesinlikle katılıyorum" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin "Kuruma Katkı" faktöründe sekiz, "Duygusal Emek" faktöründe altı, diğer faktörlerinde ise beşer madde bulunmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeği tümünden toplam puan elde edilebilmektedir. Her bir faktörde farklı sayıda madde bulunduğundan, her bir boyuttan alınan puanın, ilgili faktörün madde sayısına bölünmesi ve 1-5 arası bir ortalamaya dönüştürülmesiyle birinin ile karşılaştırılabilir hale getirilmesi gerekir. Bir faktörden ya da ölçeğin tümünden alınan puanların artması, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Boyut 1: Kişisel Gelişim

- 1 Tatillerde bile derslerimle ilgili okumalar yaparım
- 6 Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim
- 7 Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) takip ederim
- 8 Öğretmenlik alanım ile ilgili kitapları takip ederim
- 9 Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum

Boyut 2: Mesleki Duyarlılık

- 11 Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almakten mutlu olurum
- 25 Meslektaşlarımla bilgi alış verişinde bulunmak benim için önemlidir
- 26 Yeni fikirlere ve değişime açık olduğumu düşünüyorum
- 32 Mesleki gereksinimlerimin farkındayım
- 41 Öğrencilerime iyi bir rol modeli olmaya çalışırım

Boyut 3: Kuruma Katkı

- 13 Bilgi ve iletişim teknolojilerini derisi geliştirmek için kullanırım
- 15 Bireysel çalışmalardan çok takım çalışmalarını tercih ederim
- 16 Görev, hak ve sorumluluklarım ile ilgili mevzuatı takip ederim
- 17 Okulun geliştirilmesinde çevre olanaklarına kullanmaya çalışırım
- 18 Çevrenin gelişimine katkıda bulunmaya çalışırım
- 19 Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü olurum
- 20 Okuldaki sosyal, kültürel ve mesleki çalışmalara aktif bir biçimde katılırım
- 21 Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım

Boyut 4: Duygusal Emek

- 40 Meslektaşlarımla aramda sorun olsa bile ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm
- 43 Kişisel sorunlarım olsa bile yürüttüğüm derse en iyi şekilde hazırlanmaya çalışırım
- 46 Zor zamanlar geçerse bile, bu durumu öğrencilerime yansıtmamaya çalışırım
- 47 Öğrenci ve velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum
- 48 Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım
- 49 Okul yönetimiyle aramda sorun olsa bile ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm

Cevap Ölçeği

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

