



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ

**ÖĞRETMENLİK MESLEK ETİĞİ İLE
ÖZYETERLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN**

İNCELEMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Arif MUTLU

Danışman

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

KONYA

2018



 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---	---	---

BİLİMSEL ETİK SAYFASI


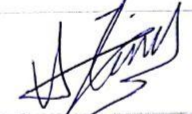
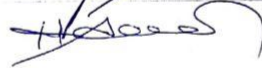
Öğrencinin	Adı Soyadı	Arif MUTLU
	Numarası	138301021010
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Öğretmenlik Meslek Etiği İle Özyeterliliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

10.04.2018
Arif MUTLU


 T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü		 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LISANS TEZİ KABUL FORMU		
Öğrencinin	Adı Soyadı	Arif MUTLU
	Numarası	138301021010
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ercan YILMAZ
	Tezin Adı	Öğretmenlik Meslek Etiği İle Özyeterliliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Öğretmenlik Meslek Etiği İle Özyeterliliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma 29/03/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Ercan YILMAZ	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Atıla YILDIRIM	
Jüri Üyesi	Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN	

ÖNSÖZ

Araştırmam sırasında desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Ercan YILMAZ' a ve sevgili eşim Nurser MUTLU' ya, anketlerimizi doldurarak çalışmama destek veren Konya ili Karatay ilçesinde çalışan öğretmen arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı : Arif Mutlu
	Numarası : 138301021010
	Ana Bilim / Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
	Programı: Tezli Yüksek Lisans Tezi X
	Doktora
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ercan YILMAZ	
Tezin Adı: Öğretmenlik Meslek Etiği İle Özyeterliliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	

ÖZET

Bu araştırmada; öğretmenlerin meslek etiği algıları ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişki ve öğretmenlerin özyeterlilikleri “yaş, cinsiyet, medeni durum, statü (öğretmen, eğitim yöneticisi), mesleğini isteyerek seçme durumu, doğum yerinde çalışma durumu, sendika üyesi olma durumu” değişkenleri açısından incelendi. Araştırma nicel verilere dayalı ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evreni Konya ve Karatay ilçesinde faaliyet gösteren 30 okul ve bu okullarda görev yapan 928 öğretmen, 82 eğitim yöneticisi olarak belirlenmiştir. Araştırmada örneklem, araştırma evreninden tesadüfi küme örnekleme alma yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma çalışma grubu seçtiğimiz okullarda görev yapan 272 öğretmen ve 72 eğitim yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ile “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma genelinde öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin meslek etiği ve özyeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Meslek etiği algı düzeyleri, özyeterlilik algı düzeyleri üzerindeki etkisi pozitif ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Bazı demografik değişkenlerde öğretmen özyeterliliği alt boyut puan ortalamaları anlamlı bir farklılık gösterirken, bazılarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Etik, Meslek Etiği, Özyeterlilik, Algı, Meslek, Öğretmen, Eğitim Yöneticisi

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı : Arif Mutlu	
	Numarası : 138301021010	
	Ana Bilim / Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Dalı	
	Programı:	Tezli Yüksek Lisans Tezi X Doktora
	Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ercan YILMAZ	
Tezin Adı: An Examination Of The Relationship Between Teaching Profession Ethics And Self-Efficacy		

ABSTRACT

In this study; The relationship between teachers' perceptions of professional ethics and self-efficacy perceptions were examined in terms of variables such as age, gender, marital status, status (teacher, education manager), voluntary selection status, working status at birth place, status of union membership. The research is a research on relational screening model based on quantitative data. The study universe consists of 30 schools in Konya and Karatay, 928 teachers working in these schools, 82 education administrators. Sampling in the study was selected by random sampling from the research universe. The research study group consists of 272 teachers and 72 education administrators who work in selected schools. "Teacher Self-Efficacy Scale" and "Teacher Ethics Behavior Scale" were used in the study. There was a significant relationship between profession ethics and self-efficacy perceptions of teachers and education administrators. Vocational ethical perception levels and self-efficacy perceptions were positively and statistically significant. In some demographic variables, teacher self-efficacy subscale scores showed a meaningful difference, while some did not show any significant difference.

Keywords: Ethics, Profession Ethics, Self-Efficacy, Perception, Profession, Teacher, Education Manager

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.1.2. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.3. Sınırlılıklar	5
1.4. Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. ETİK KAVRAMI.....	8
2.1.1. Etik Davranış.....	11
2.1.1.1. Temel – Haklar Yaklaşımı	12
2.1.1.2. Bireyselleme Yaklaşımı	13
2.1.1.3. Adalet Yaklaşımı	14
2.1.2. Etik Türleri.....	16
2.1.2.1. Normatif Etik	17
Teleolojik Etik.....	17
2.1.2.2. Metaetik	20

2.1.2.3. Betimleyici Etik	21
2.2. MESLEK KAVRAMI	22
2.2.1.1. Öğretmenlik Kavramı ve Kapsamı	23
2.2.1.2. Öğretmenlik Mesleği.....	23
2.2.1.3. Öğretmenin Görevleri	25
2.2.2. Mesleki Etik.....	27
2.2.2.1. Öğretmenlik Meslek Etiği	28
2.3. ÖZYETERLİK	33
2.3.1. Özyeterlik Kavramı ve Kapsamı	33
2.3.2. Öz-Yeterliğin Önemi.....	35
2.3.3. Özyeterliliğin Kaynakları.....	35
2.3.4. Özyeterliliğin Etkileri	37
2.3.5. Özyeterliliği Düzenleyici Mekanizma.....	39
2.3.6. Başarı ve Özyeterlik.....	41
2.3.7. Amaç, Yönelim ve Özyeterlik	41
2.3.8. Değerler ve Özyeterlik.....	42
2.3.9. Yüksek ve Düşük Özyeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri ...	42
2.3.10. Eğitim Öğretimde Özyeterlik İnancının Yeri ve Öğretmen Özyeterlik İnancı.....	43
2.3.11. Özyeterlik Algısı.....	47
2.3.12. Özyeterlik Algısını Etkileyen Etmenler	48
2.3.13. Özyeterliliği Harekete Geçiren Süreçler	48
Bilişsel Süreç.....	48
Motivasyonel Süreç.....	49
Duygusal Süreç	49

Seçim Süreci	49
2.3.14. Akademik Anlamda Özyeterlik	50
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	50
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	57
YÖNTEM	57
3.1. Araştırma Modeli.....	57
3.2. Evren ve Örneklem	57
3.3. Örneklemin Özellikleri	58
3.4. Veri Toplama Araçları.....	60
3.4.1. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği.....	60
3.4.2. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği	61
3.5. Verilerin Çözümü	62
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	64
BULGULAR ve YORUM	64
4.1. Öğretmenlerin Meslek Etiği Algı Düzeyleri ile Özyeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar	64
4.2. Öğretmenlerin Meslek Etiği Algı Düzeylerinin, Özyeterlik Algı Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	65
4.3. Öğretmen Özyeterlik Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	68
4.4 Öğretmenlerin Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	69
4.5 Öğretmenlerin Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	70
4.6. Öğretmen Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Statü Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	70

4.8 Öğretmen Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Doğum Yerinde Çalışma Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar ... 72

4.9. Öğretmenlerin Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Sendika Üyesi Olma Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 72

BEŞİNCİ BÖLÜM..... 74

TARTIŞMA ve ÖNERİLER..... 74

KAYNAKÇA..... 78

EKLER 90

ÖZGEÇMİŞHata! Yer işareti tanımlanmamış.

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3. 1. Konya ili Karatay ilçesi öğretmen ve eğitim yöneticileri evren ve örneklem dağılım tablosu.....	58
Tablo 3. 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin demografik değişkenine göre frekans dağılım tablosu	59
Tablo 3. 3. Meslek Etiği Ölçeğinin basıklık ve çarpıklık katsayısı tablosu	62
Tablo 4.2.1. Meslek etiği algı düzeylerinin, Öğretim Stratejileri algı düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin basit regresyon analiz sonuçları.....	66
Tablo 4.2.2. Meslek etiği algı düzeylerinin, Sınıf Yönetimi algı düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin basit regresyon analiz sonuçları.....	67
Tablo 4.2.3. Meslek etiği algı düzeylerinin, Öğrenciyle Etkileşim algı düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin basit regresyon analiz sonuçları.....	68
Tablo 4.3.1. Özyeterlilik alt boyutlarının yaş değişkenine ilişkin anova testi analiz sonuçları.....	69
Tablo 4.4.1. Özyeterlilik alt boyutlarının cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları	69
Tablo 4.5.1. Özyeterlilik alt boyutlarının medeni durum değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları	70
Tablo 4.6.1. Özyeterlilik alt boyutlarının statü (öğretmen, eğitim yöneticisi) değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları.....	71
Tablo 4.7.1. Özyeterlilik alt boyutlarının mesleğini isteyerek seçme değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları.....	71
Tablo 4.8.1. Özyeterlilik alt boyutlarının doğum yerinde çalışma durumu değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları.....	72
Tablo 4.9.1. Özyeterlilik alt boyutlarının sendika üyesi olma durumu değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları.....	72

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1. Bireysel Ahlak -Meslek Ahlakı - Kurumsal Ahlak -Topumsal Ahlak (Kılavuz, 2003).	9
Şekil 2.1.2. Etik Türleri	16



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımlar, amacı, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Etik ile ilgili yapılan tanımlamalardaki en büyük sorun iyi ve kötü olgularının toplumdan topluma hatta kişiden kişiye değişmekte olmasıdır. Bir topluma göre ahlaksız olan bir davranış başka bir toplumda ahlaka uygun görülebilmektedir. Etiğe uygun olan veya uygun olmayan olarak nitelendirdiğimiz davranış biçimleri evrensel olarak günümüzde kabul edilmiş olan davranış biçimleridir. Etik kavramı iyi ve kötü normları tanımlarken, karar alma süreçlerinde rehberlik işlevini üstlenmektedir. Yaşamları boyunca ister bireyler olsun isterse kurumlar olsun sürekli olarak kararlar almakta ve uygulamaktadır (MEGEP, 2006). Bu noktada, etik kavramını, çeşitli mesleklerde yöneticilik yaparken veya mesleğimizi icra ederken mesleki etikle verdiğimiz kararların diğer çalışanların nasıl etkilediği üzerine gerçekleştirilen bir çalışma olarak nitelendirebiliriz.

Eğitim sistemlerinde temel amaç; o ülkenin gelecekteki nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermekle görevli olan öğretmenleri, sahip oldukları eğitim felsefesi ve öz-yeterlilikleri ışığında tespit ederek eğitim etkinliklerini bu amaca uygun şekilde düzenlemektedir. Toplumun temel kurumlarından biri olan eğitim, genel olarak tüm toplumlarda temel sorunlarının başında gelmektedir. Bu temel sorunda ana özne ise öğretmenlerdir. Bu sebeple öğretmen eğitimi üzerinde önemle durulması gereken hususlardan birisidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Bir toplumun geleceğinin şekillendirilmesinde öğretmenlik mesleğinin son derece hayati bir rolü bulunur. Öğretmenlik mesleği bazı etkin özelliklerinden dolayı diğer meslek gruplarından farklıdır. Öğretmenliği meslek yapan esas faktör ise bireyde bulunması gereken karakteristik özelliklerden daha çok mesleki özellikleri taşımasıdır (Ateş, 2012). İnsani özellikleri yeterli düzeyde olan bir bireyin öğretmenlik için gerekli olan şartlardan sadece birini sağlaması mesleğin sürdürülebilirliği ve verimliliği açısından yeterli değildir. Öğretmenlik mesleği,

gerek özel uzmanlık bilgisi gerekse mesleki yetenek gerektiren bir meslek olduğundan bu mesleği tercih eden kişilerin, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için ilave bir takım yeterlikleri taşıması şarttır. Bu nedenle ihtiyaç duyulan yeterliliğin sağlanmasına yönelik olarak öğretmenlere hizmet öncesinde verilecek kapsamlı bir eğitime ihtiyaç duyulur. Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet öncesinde alacakları eğitim ile nitelik kazandırılması büyük önem arz etmektedir (Aslan, 2015).

1.1. Problem Durumu

Günümüzde öğretmenlerin eğitimi, mevcut eğitim sistemleri içinde önemli bir problemi teşkil etmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen değişiklikler sonucunda öğretmenlerin eğitiminde nitelik ve nicelik yönünden anlamlı gelişmeler sağlansa da, özellikle nitelik sorunu halen varlığını korumaktadır. Bilgi ve teknolojinin baş döndürücü bir hızla geliştiği ve değişime uğradığı günümüz şartlarında, geleceğin öğretmenlerinin eğitildiği düşünüldüğünde, esnek bir eğitim anlayışı, öncelikle kendisinin öğrenme metotlarını öğrendiği ve öğrendiklerini nasıl öğretileceği konusunda kabiliyet kazanmış öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Okutan, 2003).

Öğretmenlerin sahip olmaları gerekli görülen yeterlikler ve özellikler, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de sürekli tartışılmaktadır (Şişman, 2009). Meslek hayatındaki başarıyı önemli ölçüde etkileyen tutumlara yönelik araştırmalar incelendiğinde, öz-yeterlik kavramı ile de sıklıkla karşılaşmaktadır. Bireyin bir işi başarma konusundaki öz-yeterlik algısının, o işe yönelik tutumunu etkilediği düşünüldüğünde aynı durumun öğretmenlik mesleğinde de geçerli olup olmadığının araştırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği algıları ile bu mesleğe yönelik öz-yeterlik algıları arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmayı hedefleyen bir araştırmanın, öğretmen yetiştirme konusundaki bilimsel çalışmalara kaynak teşkil etmesi bakımından yararlı olacağını göstermektedir.

Öğretmenliği sadece bir meslek olarak ifa eden ve tek kaygısı geçimini sağlamak olanların dışında kalan ve öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getiren öğretmenler; öğrencilere, dersin başında amaç ve hedefleri hakkında bilgi

vermek ve konuyla tanıştırmak, öğrencilerin ölçme ve değerlendirmelerini yapmak ve öğrencilerin konuları iyi anlamalarını sağlamak için destek vermek rollerini üstlenmektedir. Öte yandan çocukları sevmek, tanımak, gerektiğinde onlara yardım elini uzatmak, adaletli, yansız ve dürüst olmak, öğrencilerin kişisel özelliklerine karşı saygılı olmak, demokratik olmak ve rehberlik yapmak da öğretmenlerin sahip olmaları gereken özelliklerdendir. (Ateş, 2012).

Öğretmenlik, iletişimin yoğun olarak gerçekleştiği ve hedefe ulaşmada büyük öneme sahip olduğu bir meslektir. Bu itibarla öğretmenlerin mesleklerini gerçekleştirirken sadece bilgi ve deneyimleriyle hareket etmesinin yeterli olmayacağı açıktır. Bu bakımdan öğretmenlik mesleğinde başarıyı etkileyen önemli unsurlardan bir tanesi de öğretmenin mesleğine yönelik tutumu ve bu tutumun belirleyicileridir. Tutum, “bireyin bir olgu ya da varlığa yönelik düşüncelerinin gözlemlenebilir hale gelmesi” şeklinde tanımlanmaktadır (Aktan ve Çakmak, 2016).

Mesleki Etiğine önem veren öğretmenler yetiştirirken, öğretmen adaylarının meslek etiği ve öz yeterlilikleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin düşüncelerinin şekillenmesi amacıyla ilgili fakültelerin öğretmen yetiştirme programları kapsamında aldıkları eğitimin rolü büyük öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programları hazırlanırken öğretmenlik mesleğinin kendine özgü etik, öz yeterlilik, ilke ve uygulama metotlarının dikkate alınması hayati öneme sahiptir (Çelikten vd., 2005).

Eğitim sisteminin başarısı, büyük ölçüde sistemi yürüten öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Toplumların gereksinim duyduğu, rekabet ortamlarının vazgeçilmez unsuru nitelikli insan gücünün sağlanmasında önemli rol oynayan öğretmenler, bu nedenle ilgi odağı olmuş, öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin tüm dünyada sayısız araştırmalar yapılmıştır. Hemen hemen bütün araştırmalarda eğitim sisteminin temel ögesinin öğretmenler olduğu ve sistemin başarısının öğretmenlerin sahip olduğu özellikler ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Eroğlu, 2012).

Öğretmenlik mesleğinin toplumları bugüne ve geleceğe hazırlamada önemli bir misyonu yüklenmiş olması, gelişmiş ve gelişmekte olan bütün ülkelerin öğretmen yetiştirmeyi en kritik unsurlardan biri olarak kabul etmelerine neden olmuştur. Gelişmiş ülkeler içerisinde yer alan ve dünya liderliğini ele geçirme çabası içerisinde

bulunan ABD ve İngiltere'nin ulusal politikaları arasında, genelde eğitim ve özelde ise öğretmen yetiştirme için özel bir yeri vardır. Her iki ülkede hedeflerini gerçekleştirmede eğitim ve öğretmen yetiştirmeye büyük bir önem vermektedir (Erişen ve Çeliköz, 2003).

Artık öğretmenlerin geleneksel rollerini değiştirip; değişme ve gelişmeleri yakından takip eden, problem çözebilen, bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiyi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiye yararlanabilen, takım çalışması yapabilen girişimcilik yanı güçlü, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerine farklı bir bakış açısı getiren rolleri üstlenmeleri beklenmektedir. Ayrıntıda bunlara benzer pek çok beklenti ortaya konulabilirse de, öğretmenlerin genelde; öğreteceği alana ilişkin bilgi ve beceri sahibi, kültürlü, kendini geliştiren, öğretmenlik meslek bilgisiyle donanmış bireyler olmaları istenmektedir. Doğaldır ki, bu görevlerin yerine getirilmesinde öğretmenlerin öz yeterlik inançları okulların yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Turcan, 2011).

Öğretmenin özyeterlik inancı ile öğrenci başarısı arasında ilişki olduğu ve öğretmen öz yeterliğinin öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği gibi, öğretmenin sınıf içi davranışlarını, yeni fikirlere açık olmasını ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle ilgili olduğu saptanmıştır. Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullandıklarını; özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya eğilimli olduklarını belirtmişlerdir (Akay ve Boz, 2011).

Yukarıda sayılan nedenlerle, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile meslek etiği algıları arasında ilişkinin varlığını test etmek bu araştırmanın amacıdır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin meslek etiği algıları ile özyeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin meslek etiği algı düzeyleri ile özyeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğretmenlerin meslek etiği algıları , özyeterliklerini anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?

Öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri demografik değişkenlere “yaş, cinsiyet, medeni durum, statü (öğretmen, eğitim yöneticisi), mesleğini isteyerek seçme durumu, doğum yerinde çalışma durumu, sendika üyesi olma durumu” göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Varsayımları

- Anket uygulamaları öğretmenler ve eğitim yöneticileri tarafından samimi ve gönüllü olarak cevaplanmıştır.
- Araştırma konusunda literatür taraması ve uzman görüşleri araştırmanın geçerli olması için yeterlidir.
- Araştırmada kullanılan öğretmen meslek etiği ölçeği ve özyeterlik algı ölçeğinde yer alan sorular ölçme amacına hizmet etmektedir.
- Kullanılan veri toplama aracı geçerli- güvenilir ve hesaplamalar 0.95 güven düzeyindedir.

1.3. Sınırlılıklar

- Araştırma veri toplama aracıyla sınırlıdır.
- Araştırma Konya ili Karatay ilçesinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarıyla (n=30) sınırlıdır.
- Araştırmada belirlenen n=30 okulda görev yapan tüm öğretmenler ile eğitim yöneticileri ile sınırlıdır.
- Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan seçilen örneklem üzerindeki öğretmenler ve eğitim yöneticilerinin görüşleriyle sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Etik

Dilimizde “Töre bilimi, Ahlak” (TDK, 2005) anlamlarında kullanılan etik sözcüğü, köken bakımından incelendiğinde Yunanca “Ethos” sözcüğünden türediği

görülmüştür (Şentürk, 2009). Bir başka tanımlamada etik, düşünsel bir eylem olarak bireyler arası toplumsal ilişkilerin bir çeşit yansımasıdır (Sam, 2010).

Etik aynı zamanda; kişinin davranış normları doğrultusunda yargıda bulunurken doğru yada yanlış bir kanıya varmalarını amaçlayan inanç sistemini araştıran felsefenin bir dalıdır (Budak, 2000), ahlaki değerleri ve normları inceleyen bir felsefe kuralıdır (Flew, 2005).

Başka bir tanımda ise; "...mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kurallarının bütünü ..." şeklinde açıklanmaktadır (Cevizci, 2009).

Meslek

Bireylere faydalı olabilecek mal veya hizmet üretmek ve bunun karşılığı olarak para kazanmak için yapılan belirli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünü olarak (Kuzgun, 2000) tanımlanmaktadır. Meslek, bireyin kendini ifade etme ve gerçekleştirme yoludur.

Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleği, sosyal hayatta da ilgi ve sorumluluk gerektiren, bireylerin sosyal ve ekonomik yaşamdaki kabiliyetlerini şekillendirmek amacıyla ortaya çıkmış bir olgudur (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Öğretmenliği sadece öğrenme sürecini düzenlemekten sorumlu bir meslek olarak tanımlamak yetersiz olacaktır. Bilginin aktarılması, eğitimin sadece bir boyutu olmakla birlikte, öğretmenin asıl ve tanımlayıcı görevi, aktarılan bilgilerin davranışa dönüştürülmesidir. Eğitimin tanımına uygun olarak öğretmenlik mesleğinin de bu boyutuyla açıklanması gerekmektedir (Öksüzoğlu, 2009).

Mesleki Etik

İş yaşamında mevcut davranışlara yön veren, onlara yol gösteren etik prensipler ile standartların toplamı "mesleki etik" olarak adlandırılır.

Belli bir meslek grubunun, meslek üyelerine emir verme yetkisine sahip, onları belli kurallara uymaya zorlayarak kişisel eğilimlerini sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz

üyelerini meslekten dışlayan, hizmet ideallerini belirleyen ve mesleki rekabeti düzenleyen kurallar silsilesidir (MEGEP, 2006).

Öz-yeterlilik

Kişinin, belli bir performans sergileyebilmesi için etkinlikleri organize ederek bu organizasyonu yürütebilme kapasitesi hakkındaki yargısı, öz-yeterlilik olarak tanımlanmaktadır. Kısaca öz-yeterlilik, kişinin bir işi başarabileceğine olan inancıdır (Kurbanoglu, 2004).



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, öğretmenlerin meslek etiği ve özyeterlik düzeylerine ilişkin yapılan literatür taraması yer almaktadır.

2.1. ETİK KAVRAMI

Dilimizde “Töre bilimi, Ahlak” (TDK, 2005) anlamlarında kullanılan etik, köken olarak araştırıldığında Yunanca “Ethos” kelimesinden türediği görülür (Şentürk, 2009). Ethos; Antik Yunan felsefesine göre “*bir kişinin karakteri ve alışkanlıkları, davranış tarzı*” (Cevizci, 2009) anlamın da kullanılabilir. Ayrıca Ethos ‘*bir kişinin yaşamında ağır basan tutum*’ anlamında da kullanılabilir (Erol, 2012).

Burada sözcüğün farklı lehçelerdeki kullanımları incelendiğinde; İngilizcede, Ethics; Bir bireyin sergilediği davranış ya da bir faaliyetine yön veren ahlaki ilkeler(Oxford, 2011), Fransızcada, Ethique; Latince, Etica ve İspanyolcada, Ético; şeklinde kullanılır (Şentürk, 2009).

Etik farklı disiplinlerle (tarih, biyoloji, ilahiyat siyaset, sosyoloji, antropoloji vb.) ilişkisi olsa da genel olarak bilim ve felsefede önemli bir unsura dönüşerek bir tür çalışma alanı haline gelmiştir (Örenel, 2005). Bunun sonucunda birçok farklı biçimde tanımlanmıştır.

“Genellikle olması gereken şeylere duyulan ilgi” (Marshall, 1999) şeklinde adlandırılan etik, günlük yaşamda karşılaşılabilen olaylar karşısında bireyin davranışlarından doğru veya yanlış davranışın hangisi olduğunu gösteren kurallar olarak açıklanmaktadır (Erol, 2012). Başka bir açıklamada ise etiği davranışı yönlendiren ve davranış standartlarını belirleyen unsur olarak tanımlamaktadır. (Resnik, 2004)

Başlangıcını gündelik hayattan alır ve bu durumda ne yapılmalıyız? Nasıl karar verilmeliyiz? Sorularına yanıt arayarak (Stroll, Lonj, Bourke ve Campbell,

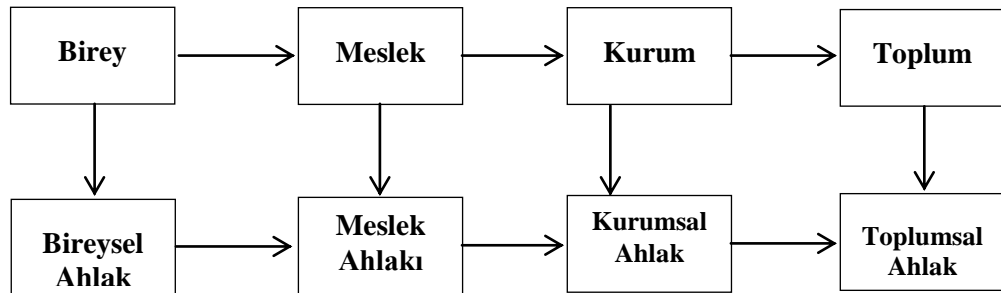
2008) yaşam içinde kişilerin isteklerini karşılayabilecek davranışları için prensipler ve kuralları belirler (Özmete, 2007).

Başka bir anlamda ise etik, düşünsel bir eylem olarak bireyler arası toplumsal ilişkilerin bir tür yansımasıdır (Sam, 2010). Bir şeyin iyi mi? kötü mü? olduğu kararına varırken kullanılan kriter ise birey yaşamında olması gereken değerlerdir (Özmete, 2007). Yapılan bir işte değeri ortaya çıkartan ana madde, o iş yapılırken aynı anda başka yapılabilecek bir şey var mıdır? Sorusuna yanıt bulabilmektir. Başka bir açıklamada etik; kişinin davranış normları doğrultusunda doğru ya da yanlış'a göre bir yargıda bulunmalarını amaçlayan aynı zamanda inanç sistemini araştıran felsefenin bir dalı (Budak, 2000), ahlaki değer ve normları inceleyen bir felsefe kuralıdır (Flew, 2005).

Bundan dolayı ahlak ve etik kavram olarak karıştırılabilmektedir. Araştırmacıların bir kısmına göre ahlak ve etik kavramlarını birbirinin yerine kullanılsa da temel olarak ikisi arasında önemli farklılıklar vardır. (Erol, 2012).

Ahlak kavramı ise dilimize Arapçadan gelmiştir, Latincedeki karşılığı ise "moral" olarak nitelendirilmektedir. ‘*Toplumda bireylerin davranışlarını düzenleyen ve uyulması gereken kurallar*’ (Ayverdi, 2005) olarak tanımlanmaktadır.

Başka bir tanımı ise; ‘*...mutlakta iyi olarak bilinen veya belirli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kurallarının tümü ...*’ olarak açıklanmaktadır (Cevizci, 2009).



Şekil 2. 1. Bireysel Ahlak -Meslek Ahlakı - Kurumsal Ahlak -Topumsal Ahlak (Kılavuz, 2003).

Birbiriyle yakın ilişkili olan etik ve ahlak kavramları arasındaki en önemli fark kurallarının birbirinden ayrılmasıdır (Ana Britannica, 1988). Etik bir teori olarak

yanlış ve doğru davranışlara aittir; ahlak ise teorinin uygulamaya koyulmasıdır (Erol, 2012).

Doğan'a (2010) göre etik ve ahlak arasında beş fark vardır ve bunlar şu şekilde sıralanmıştır:

1. Ahlak, toplumsal veya bireysel yaşamlarda eylem olarak izlenebilen davranışlar olarak nitelendirilirken, bu davranışların üzerindeki ayrıntılı düşünce alanı ise etikdir.

2. Etik ayrıntılı düşünme eylemi olarak düşünüldüğünde, yalnızca ahlak öğretilerine yönelik bir düşünme eylemi olmaktan ziyade, *genel olarak "adalet", "özgürlük", "haz", "irade", "mutluluk", "yarar", "gereklilik", "erdem", "değer", "ödev", "iyi", "kötü", "sorumluluk", "eşitlik", "yükümlülük"* gibi kavramların anlamlarını açıklar. Yani ahlak dili olarak açıklanabilir.

3. Etiğin kapsamı ahlaki çeşitli özelliklerine göre ayırtırmak ve objektif bir düşünce şeklini ortaya koymak iken; ahlak belirli bir ahlaki anlayışın savunulması görevini üstlenir.

4. Ahlaksal yargıları ortaya koymaktan ziyade yargıları analiz ederek ne anlatmak istediğini ortaya koyma görevini etik üstlenir.

5. Ahlak kural koyma görevini üstlenirken; etik eleştirel bir yaklaşımla olayları irdeler (Doğan, 2010).

Bir bakıma da ahlak doğrunun ortaya çıkarılmasında somut delillerin yerine inançlardan yararlanırken; etik, doğru ile yanlışın ayırtılmasında bilimsel yöntemleri kullanır (Yılmaz, 2008).

Sonuç olarak ahlak toplumlar arasında, hatta bir toplumdaki unsurlar arasında bile değişkenlik göstermekteyken; etik, bilgilerin toplumlar arasında değişiklik göstermez (Ocakçı ve Terakiye, 2013).

Bu kavramların bilinmesi konunun teorik temellerini tam ve geniş kapsamlı şekilde anlayabilmek için önemlidir. Bu amaç doğrultusunda etik ve etik davranışlara ilişkin tanımlara yer verilecek, etik davranışa ilişkin üç temel bakış açısına değinilecektir.

Etik giriş kısmında da belirtildiği üzere, kelime anlamı olarak ahlak bilimi anlamına gelmektedir. Bununla birlikte etik kavramını genel olarak yanlış ve doğru davranışı belirleyen kural ve prensipler olarak tanımlamak mümkündür (Coulter ve Stephen, 1999).

Etik, doğruluk ve adalet kavramları altında, bir kişinin diğer kişileri etkileyen davranışlarının doğruluğunu veya yanlışlığını yargılayan standartları belirlemektedir (Donald, Paul ve Megginson, 1996). Kısacası etik, neyin iyi, neyin kötü olduğunu belirlemektedir (Daft, 1997).

Etik ile ilgili yapılan tanımlamalardaki en büyük sorun iyi ve kötü olgularının toplumdan topluma hatta kişiden kişiye değişmekte olmasıdır. Bize göre ahlaksız olan bir davranış başka bir toplumda ahlaka uygun görülebilmektedir. Bizim tezimizde etiğe uygun olan veya uygun olmayan olarak nitelendirdiğimiz davranış biçimleri evrensel olarak günümüzde kabul edilmiş olan davranış biçimleridir.

Etik kavramı iyi ve kötüyü tanımlamanın yanı sıra, karar alma süreçlerinde yol gösterme işlevine sahiptir. Hayat içerisinde bireyler ve kurumlar sürekli olarak kararlar almakta ve uygulamaktadır. Bu noktada, etik kavramını, verdiğimiz kararların diğer insanları nasıl etkilediği üzerine gerçekleştirilen bir çalışma olarak nitelendirebiliriz (James ve Gilbert, 1995).

Bu nitelendirme çok önemlidir çünkü etik kavramı, bireylerin farklı davranış seçenekleri arasından doğru davranışı seçerek uygulayabilmelerini amaçlamaktadır.

Etik kavramının önem derecesi, gerçekleştirilen veya gerçekleştirilecek olan davranışın sonuçlarının diğer insanlar üzerindeki etki derecesi ile doğru orantılıdır. Bir birey davranışı ile diğer bireyler üzerinde ne denli etki yaratıyor, o davranışın gerçekleştirilme sürecinde etiğe uygun hareket etmek de o denli önem kazanır (Donnelly Jr ve Ivancevich, 1992). Özetle, insan davranışı, diğer insanlar, canlılar ve tabiat üzerinde çeşitli etkiler yaratmakta olup etik, yapılan davranışı doğru veya yanlış, iyi veya kötü olarak nitelendirmektedir.

2.1.1. Etik Davranış

Yaşam içerisinde, etik veya etik dışı denilerek insanlar tarafından kodlanmış davranış Kalıpları mevcuttur. Örneğin kırmızı ışıkta geçmek etik dışı bir davranış

olarak görülürken, bir ambulansın kırmızı ışıkta geçmesine hoşgörü ile bakılabilmektedir.

Etik davranış, değişik durumlarda ahlaki açıdan iyi ve doğru olanı, kötü ve yanlış olana karşı tercih etmek olarak tanımlanmıştır (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 1994). Etik davranışı etik olarak kabul edilmiş olan davranış kalıbı ile tutarlı yönde davranış göstermek olarak nitelendirebiliriz (Duncan, 1983).

Konu ile ilgili olan birçok düşünür, etik davranış üzerine 3 temel düşünce üretmişlerdir. Bu düşünceler temel-haklar yaklaşımı, bireysellik yaklaşımı ve adalet yaklaşımı olarak isimlendirilmektedir.

2.1.1.1. Temel – Haklar Yaklaşımı

Bu yaklaşım, kişilerin özel hayatlarına, fikir ve vicdan özgürlüklerine saygı göstererek, bireylerin kişisel hak ve imtiyazlarını koruma gerekliliğinin savunulmasıdır (Stephen ve Coulter, 1999). Bu bakış açısına göre hareket edildiğinde, en fazla sayıda bireye en çok faydayı sağlasa da, alınacak olan karar, bir tek insana ait hakları ihlal ederse reddedilir (Rachman, 1996).

Bu anlayışa göre, bireyler kendi haklarını zedeleyecek olan bir davranışı yapma yönünde aldatılıyor veya zorlanıyor ise bu tarz bir aldatma veya zorlama çoğunluk için fayda yaratıyor olsa bile ahlak dışıdır (Rachman, 1996).

Öte yandan, temel – haklar yaklaşımı faydacı yaklaşımın karşıtı olarak nitelendirilebilir. Bir karar alınırken etiğe uygun hareket etmede ki en büyük zorluk, bu iki yaklaşım çatışıyor ise ortaya çıkmaktadır. Yoksa kimsenin zarar görmediği ve herkesin çıkarına olan bir kararı almak çok daha kolay olmaktadır. Çünkü temel haklar yaklaşımı, temel insan haklarını esas almaktadır. Bu temel insan haklarının herhangi bir bahane ile ihlali (bahane her ne olursa olsun) etik dışı davranış olarak ifade edilir (Lewis Goodman ve Fandt, 1995).

Çalışanların dürüst davranıp davranmadıklarını, yalan söyleyip söylemediklerini belirleyecek bir testin işletmede uygulanması yöntemi, konu ile ilgili bir başka örnek durumdur. Bu davranış, bireylerin haklarının ihlali anlamına gelmekte iken çoğunluk açısından çok büyük faydalar yaratabilmektedir (Lewis vd., 1995).

Diğer bir noktada ise, işvereni tarafından kanuni hakları ihlal edildiği zaman, çalışanların bunu rapor edebilmesi, bir ifade özgürlüğü hakkı olarak belirtilmiştir (Stephen ve Coulter, 1999). Faydacı bakış ise, bu raporlamanın, mevcut sosyal ortamdaki çoğunluğa vereceği yararı veya zararı dikkate alır. Bu durum oluştuğunda, işletme kapanma riski ile karşı karşıya ise ve dolayısı ile bu durum diğer çalışanların işsiz kalmasına neden olacak ise yapılan davranış ahlaka uygun olarak görülmez. Hâlbuki temel haklar yaklaşımı karardan kimlerin ne kadar etkilendiği ile değil, bireyin haklarının ihlal edilip edilmediği ile ilgilidir.

Daft (1997), bir karar alındığında dikkate alınması gereken temel hakları, aşağıdaki gibi açıklamıştır :

- Hür irade ile davranış hakkı; bu hakka göre, bireyler davranışlarını hür iradeleri ile gerçekleştirmelidirler.

- Özel hayatın dokunulmazlığı hakkı; bireylerin is hayatı dışında kalan zamanlarını nasıl geçireceklerini seçebilmelerini ve kendi özel yaşamları hakkında olan bilgileri başkalarına söylememe hakları olduğunu savunmaktadır.

- Vicdan hürriyeti; bireylerin ahlaki ve dini inançlarına aykırı olan bir talimatı yerine getirmeme hakkı olduğunu savunmaktadır.

- İfade özgürlüğü hakkı; bireylerin, diğer insanların davranışlarını etik ve kanuni ölçütlere göre özgürce eleştirebilme hakkı olduğunu savunmaktadır.

- Adil yargılanma hakkı; bireylerin yansız ve adil bir şekilde yargılanma hakları olduğunu savunmaktadır.

- Güvenli ve sağlıklı bir şekilde yasama hakkı; bireylerin sağlığını ve güvenliğini tehlikeye düşürmeden yasayabilme hakkı olduğunu savunmaktadır.

2.1.1.2. Bireysellik Yaklaşımı

Bireysellik yaklaşımına göre, etik davranış biçimi, bireyin uzun dönemli çıkarlarını gerçekleştirmesine en uygun davranıştır (Daft, 1997). Bireysellik yaklaşımına göre hareket eden bir kişi, uzun dönemli çıkarlarını gerçekleştirmesinde kendisine en fazla faydayı sağlayacak davranış biçimine yönelecektir (Schermerhorn

vd., 1994). Bu süreç esnasında tüm alternatifleri uzun dönemli çıkarlarına göre değerlendirecek ve değerlendirmenin sonucunda bir seçenekte karar kılacaktır.

Bu nedenle bireysellik yaklaşımının etik olmayan davranışları da savunacağı sonucu çıkmaktadır. Bu noktada şu farklılığı ifade etmek çok önemlidir, bireysellik, dürüst ve doğru şekilde davranmayı savunmaktadır, çünkü kısa vadeli çıkarlar doğrultusunda, çevresine karşı ahlaksızca davranan bir birey, bunun zararını uzun vadede yasayacaktır. Nitekim, bireyci yaklaşım uzun dönemli kişisel çıkarı ölçüt olarak alır ve temel olarak, bir kişinin kısa vadede kazanç elde etse de, etik dışı davrandığı zaman uzun vadede başarılı olamayacağını savunur. Bu nedenle, bu yaklaşımda birey, uzun vadeli kişisel çıkarlarını ön planda tutuyorsa, tüm hareketlerini ahlaka uygun olarak yapmak zorundadır (Daft, 1997).

Örneğin bireysellik yaklaşımını benimsemiş bir basın mensubu, haber yazarken yalan söyleme yoluna gitmeyecektir, çünkü bunun kendisine uzun vadede kaybettireceği itibarı görebilecektir.

2.1.1.3. Adalet Yaklaşımı

Adalet yaklaşımı, etik davranış üzerine geliştirilmiş olan dördüncü yaklaşımdır. Adalet yaklaşımına göre hareket etmenin, ödüllerin ve maliyetlerin, kişi ve gruplar arasında eşit, adil ve yansız dağıtılması anlamına geldiğini ifade etmiştir (Lewis vd., 1995).

Adalet yaklaşımına göre, bir karar alınırken, ahlaka uygun olarak hareket edildiğinin söylenebilmesi için, karar alma sürecinin yansız, eşit ve adil olma ilkelerine göre işletilmesi gereklidir (Daft, 1997).

Toplumun geneline bakıldığı vakit, adalet yaklaşımına göre etik davranış, toplumda mevcut olan gelirleri ve serveti, insanlar arasında adilce dağıtmak olarak tanımlanmaktadır. Bir örgütsel yapı içerisinde ise, adalet yaklaşımı, ulaşılan sonucun elde edilmesi için kimlerin ne ölçüde çaba gösterdiği ve bunun karşılığı olarak ödüllerin kimlere ve nasıl dağıtıldığını incelemektedir (Lewis vd., 1995).

Bir organizasyonda, elde edilen başarı veya başarısızlık, bir sürecin sonucu olarak ortaya çıkar. Başarının elde edilmesi için insanlar belirli performans göstermiştir, süreç içinde yer alan bireylerin ayrı ayrı, toplam performans içinde ne

kadar paya sahip oldukları dikkate alınıp, verilecek olan ödülleri bu paylar gözetilerek dağıtılır ise adalet yaklaşımına uygun hareket edilmiş olur, bu durum başarısızlıkta da geçerlidir, adalet yaklaşımına göre başarısız olma durumunda da verilecek olan ceza, bireylerin her birinin başarısızlık içindeki payı dikkate alınarak belirlenmelidir.

Adalet yaklaşımının ele aldığı bir başka husus, kuralların herkese tutarlı ve istikrarlı bir şekilde uygulanmasıdır. Bir birey, başkalarına zarar vermiş ise hangi unvanında olursa olsun, bu yaptığından sorumlu tutulmalı yansız, adil ve akla dayalı bir süreç sonunda cezalandırılmalı, gerekiyor ise görevinden alınmalıdır (Rachman v.d., 1996).

Adalet yaklaşımı ahlaka uygun hareket etmeyi adil olma ile es tutmaktadır. Bireylerin temel haklarının ihlal edilmemesi, çok sayıda kişiye fayda sağlayacak davranış biçimlerinin uygulanması adaletli davranıldığı anlamına gelmemektedir. Adaletli olmak bireylerin aynı koşullar altında gösterdikleri benzer davranışlara birbirlerine benzerlikleri oranında benzer, farklı davranışlara ise birbirlerine farklılıkları oranında farklı tepkiler verilmesi gerekir. Bu noktada sunu ifade edelim temel insan haklarının gözetildiği bir örgüt veya toplum, gözetilmediği bir örgüt veya topluma göre, adalet yaklaşımına daha yakın olacaktır.

Özetle adalet yaklaşımını, bir sosyal yapı içerisinde, kuralları adil ve yansız olarak uygulamak şeklinde ifade edebiliriz (Stephen ve Coulter, 1999).

Konu ile ilgili literatürde yapılan çok sayıda araştırma bize, işletmelerde birçok yöneticinin etik davranış söz konusu olduğunda faydacı yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Bu şaşırtıcı değildir, çünkü faydacı yaklaşım, işletmelerin verimlilik ve yüksek kar amaçları dikkate alındığında ilk etapta en uygun yaklaşım olarak kendini göstermektedir. Bununla birlikte, yönetim anlayışlarının değişmesi ve sosyal çevrenin etkisi ile yöneticilerin temel haklar ve adalet yaklaşımlarını geçmişe oranla daha fazla dikkate almaya başladığı görülmektedir. Fakat bu durum ciddi ikilemler yaratmaktadır, çünkü faydacı yaklaşım, sosyal ve psikolojik faktörlerin tam anlamı ile ölçülememesi nedeni ile fayda ve maliyeti tam olarak ölçmekte güçlük çekse de karlılık ve verimlilik ile ilgili ortaya çok açık sonuçlar koyabilmekte iken temel haklar ve adalet yaklaşımı, işletmenin geleceğini belirleyen bu iki olguya odaklı değildir (Stephen ve Coulter, 1999).

İşletme yöneticileri, bir taraftan işletmelerinin geleceğini ve kendi kariyerlerini belirleyecek hedeflere ulaşma mecburiyetinde iken, diğer taraftan işletmelerinde temel hakların ihlal edilmemesi, adil, yansız ve tarafsız bir ortamın var olması için mücadele etme durumunda kalmaktadırlar.

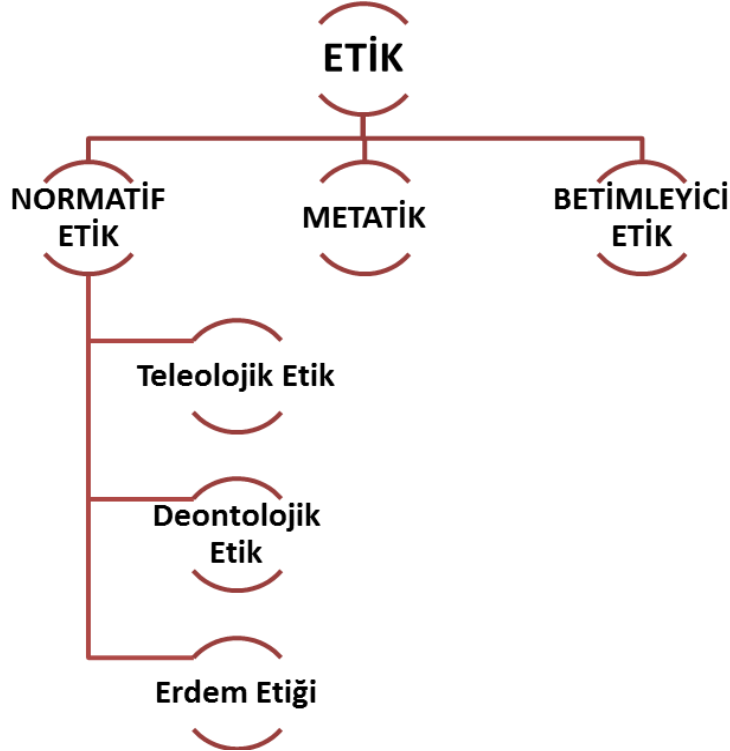
Temel haklar ve adalet yaklaşımına uygun hareket etmenin, birçok durumda işletmelere uzun vadede çok büyük avantajlar sağladığını ifade edebiliriz. Ama esas problem, uzun vadede ortaya çıkan ve tam olarak hesaplanamayan bu avantajları doğru değerlendirebilmektir. İşletme yöneticisinin yönetim kabiliyeti de matematiksel olarak hesaplanamayan bu karar verme sürecinde ortaya çıkmaktadır.

2.1.2. Etik Türleri

Cevizci (1996) etiği üç temel başlık altında incelemiştir.

- 1-Normatif Etik,
- 2-Metaetik
- 3-Betimleyici Etik

Şekil 2.1.2. Etik Türleri



2.1.2.1. Normatif Etik

Normatif etik ahlaki açıdan doğru ya da yanlış veya iyi ya da kötüyü belirleyen ve bunu belli ölçütlerle sunup bu ölçütleri haklı kılma ve temellendirme ile uğraşan uygulamalı bir etik tarzıdır (Bong, 2004). Norm “*yargılama ve değerlerin kendisine göre yapıldığı ölçüt uyulması gerekli olan kural*” (TDK, 2005) şeklinde ifade edilmektedir. Normatif etik ise, kişilere hayatları boyunca öncülük edecek normlar sağlar (Cevizci, 1996). Bir başka deyişle normatif etik ahlak standartları ve ilkelerinin kavramsal değerlerinin aynı zamanda teorilerinin araştırma alanı olarak tanımlanır (Resnik, 2004). Kişilerin ahlaki olarak nasıl bir birey olacağına ve bunun için ne yapmasının doğru olacağı gibi konular normatif etiğin uğraşı alanına girmektedir (Flew, 2005). Ayrıca normatif etik mekan ve zaman şartlarından kurtulup yalnızca şekil ve kuralları hedef alır (Ülken, 2001).

Normatif etiğin ilgilendiği sorular şu şekildedir:

- Bir hayatı iyi yapan nedir?
- İnsan için ne tür erdemler vardır?
- Doğru eylem nedir?
- Nasıl bir insan olmalıyız.?
- Nasıl davranmalıyız.?
- Nasıl yaşamalıyız.? (Flew, 2005).

Bu sorulardan yola çıkarak biri teorik diğeri pratik olmak üzere normatif etiğin iki düzeyde ele alınabilir. Birinci düzeyde temel ahlaki ilkeler belirlenmeye çalışılırken ikinci düzeyde özel alanla alakalı genel ahlaki sorunlarla uğraşılır ve genel ahlaki ilkeler özel alanlara uygulanır (Cevizci, 1996).

Teleolojik Etik

Teolojik etik. fiilin yarattığı sonuçlara odaklanır ve ahlaki bir eylem değerlendirilirken eylemin değeri ürettiği sonuçla ölçülecektir (Cevizci, 1996). Bu kuramda kişinin davranışlarında beklenen sonuçların ortaya çıkıp çıkmadığına bakılmaktadır (Kavi ve Koçak, 2011). Bu etik türünde en temel problem ise “*en yüksek iyi*” olup, nihai amaç bireysel mutluluk, kendini gerçekleştirme veya en büyük

mutluluk elde edilmesidir(Cevizci, 1996). En yetkin teolojik etik örneği ise Faydacılıktır (Cevizci, 1996).

Faydacılık doğru bir fiili en yüksek oranda mutluluk sağlayan eylem olarak tanımlayan ahlak felsefesidir(Poyraz, 1996). Faydacılar gerçekleştirdikleri felsefi işi bir fiilin doğru yada yanlış olduğunu ortaya çıkaran nesnel bir amaç ortaya koyma çabası olarak düşünmüş ve bu kuralı fayda ilkesi olarak adlandırmıştır (Stroll vd., 2008). Ahlaki eylemler ise bu ilkeye göre değerlendirilmektedir (Poyraz, 1996).

Faydacılığa göre bir fiilin doğruluğunun tarafımıza sağlamış olduğu fayda açısından değerlendirebiliriz (Poyraz, 1996). Değerlendirme sonucunda bir eylem en fazla sayıda kişiyi en büyük oranda mutluluğu ortaya çıkarabildiği oranda doğru, tersi olması durumunda ise yanlıştır (Stroll vd., 2008). Bu durumda hareketin haklılığı veya haksızlığı değişmez ve mutlak bir prensibe göre değil, fakat neticede haz veya ıstırabın ortaya çıkışını dikkate alarak tayin edilmektedir (Güriz, 1963).

İki çeşit faydacılıktan söz edebiliriz: Kişisel davranışların yararı en üst düzeye ulaştıracağını savunan davranış faydacılığı ve davranışları, menfaatleri besleyici bir disiplinler sistemine dayandıran kural faydacılığıdır (Resnik, 2004).

Davranış faydacılığı, yapılması gereken fiilin en iyi sonuçlara sahip olması gereken fiil olduğunun savunulduğu yaklaşımdır. Kural faydacılığı ise kurala uygun davranışın doğru sonuçlar verebileceği görüşüdür. Son olarak bu bakış açısı hedeflerin araçları doğruladığını ve çoğunluğun lehine azınlığın aleyhine daha önemli olduğunu görüşünü kabul eder (Poyraz, 1996).

Deontolojik Etik

Köken olarak incelendiğinde Yunanca kökenli bir ifade olan deontoloji kavram olarak ödev bilimi anlamında kullanılmaktadır (Kavi ve Koçak, 2011). Deontolojik etik teorisi bir fiilin ahlaki değerinin, fiilin neticesinde değil fiilin arkasındaki amaca bağlı olarak belirlenebileceğini savunmaktadır (Usta, 2011). Başka bir deyişle ahlaki bir davranışın doğru ya da yanlış olduğu, o fiilin ortaya çıkardığı sonuçlardan ayrı bir şekilde, onun bir kısım ahlaki ödevleri veya fiillere ait disiplinleri yerine getirip getirmemesine göre belirlenir (Cevizci, 1996).

Deontolojik etik Kant'ın ödev ahlaki kuramı olarak bilinmektedir (Usta, 2011) ve Kant bu ahlak kuramında “*Ahlakiliğin doğası nedir?*” sorusuna yanıt aramaktadır (Stroll vd., 2008). Deontolojik etiğe göre birey sorumluluk sahibi ve akıllı bir canlı olarak yapması gereken bir takım ödevleri vardır. Bu nedenle ahlakın zemininde ödev yer almaktadır (Cevizci, 1996). Ödev, yapmayı kendi isteğimizle sahiplendiğimiz aynı zamanda sorumluluğunu kabul ettiğimiz bir emirdir (Doğan, 2010). Bu durumda ahlaki davranış ortaya koyan bir kişiyle ahlaki davranmayan arasındaki ayrım “*eğilimden doğan davranışla*”, “*ödev duygusundan doğan davranış*” arasındaki ayrımı yapmakla anlaşılabilir (Stroll vd., 2008). Farklı bir anlatımla iyi niyetli bir birey, “*görev için görev*” isteğiyle motive olur. Çünkü görevde bir manada ödevdir ve yapmayı görev edindiğimiz bir çeşit sorumluluk olarak kendisini gösterir (Resnik, 2004). Ayrıca Kant'a göre, “*kişi ancak eğilimlerini ve duygularını bastırarak bir eylemi yapmak zorunda olduğu için yaptığında ahlaki bir eylem gerçekleştirmiş olur*” (Stroll vd., 2008). “*Bir anlamda davranışların, ahlaki bir övgüyü hak etmeleri için, doğru nedenlerle yapılmış olmaları gerekir*” (Resnik, 2004).

Aynı zamanda Kant mutluluk gibi üstünde herhangi bir anlaşma olmayan bir etiğin temel unsuru olarak kabul edilmesinin hatalı bir algı olacağını savunmaktadır. Bir başka anlatımla herkesin üzerinde anlaşabileceği “*en yüksek iyi*” olmayacağı ve etik için bir zemin aranması halinde bir başka yerde aranması gerektiği görüşünü savunur (Doğan, 2010).

Son olarak Kant bireylerin ya da toplumun faydası için bireyin kurban olarak verilmemesi gerektiğini, davranışlarımızın sonuçlarından ayrı ahlaki sorumluluklarımız olduğunu insan davranışlarındaki ahlakın değerlendirilmesinde onları motive eden unsurların önemli olduğunu savunmaktadır (Resnik, 2004).

Erdem Etiği

Zemini Aristoteles tarafından hazırlanan erdem etiği yararcılık ve Kantçılığa bir alternatif olarak ortaya çıkmış ve bunun sonrasında Anscombe tarafından geliştirilmiştir (Cevizci, 1996). Kuramın kökenini oluşturan “*erdem*” Aristoteles

tarafından kişinin işlevlerini en iyi şekilde gerçekleştirme hali olarak kabul görmüştür (Doğan, 2010).

Erdem etiği ahlakilik zemininde iyi karakter özelliklerinin veya erdemler bulunduğunu savunmuştur (Kavi ve Koçak, 2011). Bu durumda yargılara varmak için bireyin yalnızca dış görünüşünün değerlendirilmesinin yeterli olmadığını savunur (Gürler, 2007). Ayrıca soyutlanmış müstakil fiillerdense yapanın karakteriyle ilgilenir ve ahlaklı bir kişi olmanın önemine değinmiştir (Cevizci, 1996).

Ahlaktaki sorulması gereken asıl soru “*ne yapmalıyım*” değil “*nasil bir insan olmalıyım*” sorusudur (Resnik, 2004). Bu sebeple erdem etiği kişilerin mutluluğunun elde edileceği şekilde davranmalarının gerekliliğini savunmaktadır (Stroll vd., 2008). Mutluluğu elde edecek davranış ise Aristoteles’in mutluluk tanımındaki şekliyle “*ruhun erdeme uygun etkinliği*” şeklindedir (Stroll vd., 2008).

Hayattaki esas görevimiz, ahlaki erdemler olarak bilinen belli başlı karakter özelliklerini geliştirmektedir (Resnik, 2004). Ancak yapanın sadece duygularına göre değil, başkalarına yönelik duygusal bir alaka haliyle harekete geçirilmesine de özel bir önem vererek bu gerçekleşebilir (Cevizci, 1996).

Bununla birlikte erdemli bir birey haline gelmek, iyi bir hakim veya doktor olmak gibidir (Resnik, 2004). Bir başka ifadeyle zaman ve uğraş unsuru erdem kalıcı hale gelmesine olanak sağlar (Gürler, 2007). Nitekim çoğu erdem etiği teorisine göre erdemli insan, kendi kişiliğini geliştirdiği için ahlak kuramlarına ve amaçlarına uygun şekilde hareket eder (Resnik, 2004). Bu sebeple erdemli kişilik özelliklerinin kazanıldığı genç yaşlarda kişilik eğitimine önem verilmesi gerektiğini savunmak gerekir (Kavi ve Koçak, 2011). Diğer taraftan ahlaki fiil onu yapan kişinin içerisinde konuşlandığı toplumdaki farklı değerlendirilemez. Bununla beraber etiğe uyan tavır şekillendiren görev veya yükümlülük değil, kişiliktir. (Resnik, 2004). Bir kişilik özelliğinin erdem olarak kabul görmesi için ise kişiyi ölümünden sonra da anımsatabilecek bir özellik kazanmış olması gerekir (Gürler, 2007).

2.1.2.2. Metaetik

20. yüzyılda Anglo-Sakson dünyada oldukça etkin olan metaetik kuramlar ahlaki yargıların ve etiğin doğası ile ilgilenmektedir (Kavi ve Koçak, 2011). En

önemli işi analiz olduğundan metaetik kavramı tür analitik kural şeklinde değerlendirilebilir (Cevizci, 1996). Ayrıca ahlak konusunu literatür bazında inceleyerek, onun zeminini, doğasını ve yapısını inceleyen ahlak felsefesi dalıdır (Flew, 2005).

Metaetik; etik normal şartlarda, değerlerin, teorilerin ve ilkelerin doğrulanıp doğrulanamayacağını, ayrıca ahlak terimleri ile kavramalarının manalarını inceler (Resnik, 2004). Başka bir anlatımla metaetik ahlakın lisanını ve bu dilde kabul gören kavramların, önermelerin, yargıların anlamlarını irdelemektedir (Gürler, 2007). Ancak normatif yargı tek başına bir düşünme şekli olmaktan öte ahlaki kavramların manalarını ahlak ve lisan ilişkisi açısından analiz eden bir tür düşünme şeklidir (Cevizci, 1996).

Metaetik, normatif etiğin çalışma alanı içerisinde ortaya çıkan ahlaki yargılar üzerine fikir üretir (Cevizci, 1996). “*Ahlak nesnel midir?*” ve “*Ahlaki yükümlülüklerimizi neden yerine getirmek durumundayız*” (Resnik, 2004). “*Çeşitli ahlaki kavramların (yanlış, doğru, kötü, iyi) doğru tanımlarını yapmak mümkün müdür? Gerçekten ahlaki olgular var mı? Eğer ahlaki olgular varsa ne tür olguları bu sınıflamanın sınırları içine alabiliriz?*” (Flew, 2005) sorularına yanıt arar. Bu doğrultuda filozofun başlıca görevi ise bireylere nasihat etmekten ziyade etik sahasına giren kavramların anlamlarını ortaya çıkartmaktır (Gürler, 2007).

2.1.2.3. Betimleyici Etik

Ahlak alanında bilimsel yaklaşımın uygulanması sonucunda ortaya çıkmış bir etik çeşididir (Cevizci, 1996). Betimleyici etik bir savunu konusu olmadan ahlaklar hakkında nesnel ve objektif bir düşünme çeşidi geliştirir aynı zamanda ahlakları unsurlarına göre betimler (Doğan, 2010). Bir anlamda ahlak alanında bilimsel veya materyalist yaklaşımı açıklığa kavuşturur (Cevizci, 1996).

Betimleyici etik yaklaşımı kural koymaktan ziyade sadece kişilerin davranışlarını takip etme yoluyla sahip olduğu sonuçlar üzerinden açıklama yoluna gider. Ahlaki eylemler doğrultusunda olması gereken değer yerine var olanla ilgilenir. Bu doğrultuda etik daha ziyade seyirci veya gözlemleyici durumundadır (Cevizci, 1996).

2.2. MESLEK KAVRAMI

Belli bir eğitim sonrasında kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve bunun karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş, bir kimsenin geçimini sağlamak için sürekli yaptığı; bilgi, eğitim ya da yaratıcı güç gerektiren etkinlik (TDK, 2009) olarak tanımlanmaktadır.

Meslek kavramının tanımlanmasında bir takım önemli anlaşmazlıklar görülmektedir. Bazıları ekonomik sonuç doğuran yani para kazanmak için yapılan tüm etkinlikleri meslek olarak tanımlarken, bazıları meslek kavramının kapsamını bu kadar geniş tutmaktan yana davranmamakta ve bir uğraşının meslek sayılabilmesi için bazı koşulların sağlanması gerektiğini savunmaktadırlar (Aydın, 2006).

Bayles' e göre bir mesleğin temel özellikleri:

- a) Yoğun bir yetiştirme ve eğitim gerektirmesi,
- b) İşin bir ampirik ve objektif yaklaşıma dayalı olması,
- c) Toplumda önemli bir işlevinin bulunması,
- d) Etik ilkeler dizisine bağlı olarak yapılmasıdır (Aydın, 2006).

Meslek, bireyin kendini ifade etme ve gerçekleştirme yoludur. Bireyin kendini gerçekleştirebilme olgusu ise, sağlıklı organizmanın en güçlü eğilimi ve ruh sağlığının en güçlü belirtisidir. Kişi, mesleki faaliyetler yoluyla psikolojik ihtiyaçlarını da karşılayarak manevi doyum sağlar. Meslek aynı zamanda bir işte tutulan yol, ihtisas alanı, usul ve gidiştir (Fındıklı, 2000).

Bir mesleği meslek yapan genel özellikler şunlardır:

- Bir meslek toplumun kaçınılmaz olan bir ihtiyacını karşılar.
- Meslek kişinin salt kendi doyumunu için değil aynı zamanda başkalarının yararı için de yapılan bir uğraştır.
- Meslek sistemli bir eğitimle kazanılmış özel bilgi ve becerilere dayalıdır.

- Meslekler araştırma ve deneylerle geliştirilerek zamanla kendine özgü tekniklere sahip olurlar.
- Meslekler maddi kazanç elde etmek için yapılan uğraşlardır.
- Mesleklerin toplumca kabul edilmiş etik değerleri ve ilkeleri vardır (Aydın, 2006).

2.2.1.1. Öğretmenlik Kavramı ve Kapsamı

Akademik yazında sıklıkla karşılaşıldığı üzere öğretmenlik kavramının tanımında da farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıkların temelinde, öğretmenlik mesleğini ele alma yaklaşımında görülen farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğine işlevi, önemi, görevleri ve toplum içerisindeki konumu gibi farklı bakış açıları ile yaklaşılması, ortaya çıkan tanımların farklılaşmasına neden olmaktadır.

Öğretmenin yaygın kabul gören tanımlarından birisi; “özel veya resmi bir eğitim kurumunda çocukların veya gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek veya yönlendirmekle görevlendirilmiş ve bu amaçla yetiştirilmiş kimse” şeklindedir. Eğitim yerinde öğrencilerle beraber eğitsel üretim yapan öğretmen; etkili öğrenme ortamı oluşturan, öğrenciler ve velilerine rehberlik eden, genel kültür sahibi ve alanında uzman kişidir (Bek, 2007).

Erden'e (1995) göre öğretmen, planlı ve programlı çalışmalar ile öğrencilerde istenilen kalıcı davranış değişikliğini oluşturan kişidir. Temelinde öğrencilere öğretme faaliyeti olan öğretmenlik, bunu meslek haline getiren kişiler tarafından yapılmaktadır.

2.2.1.2. Öğretmenlik Mesleği

Bir faaliyetin meslek olarak kabul edilebilmesi için faaliyetle ilgili standartların ve faaliyeti yürütenlerin yetiştirilmesi esaslarının belirlenmesi gerekmektedir. Konu öğretmenlik gibi devlet politikaları dâhilinde olan bir faaliyet olduğunda bu esasları belirleyecek olan kurum devletin kendisi olmalıdır. Devlet, öğretmenlik mesleğinin yetiştirme esaslarını ve çalışma standartlarını belirlemeli fakat bunu yaparken mesleğin yürütülmesine müdahalesini sınırlı tutmalıdır.

Devletin öğretmenlik mesleğine gereğinden fazla müdahale etmesi, öğretmenliği bir meslekten çok, devlete bağlı bir uzmanlık alanı haline getirecektir (Öztürk, 1993).

Öğretmen eğitimin en önemli unsuru olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenin, son yıllarda nesneleştirilmiş ve bu şekilde toplumdaki konumunun önemli ölçüde sarsılmış olmasına karşın, eğitim cümlesinin öznesi olduğu gerçeğinin kabul edilmesi gerekmektedir (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2015).

Eğitimin kalitesi pek çok belirleyicinin etken olduğu bir çıktıdır ve bu belirleyiciler arasında eğitim faaliyetlerine ayrılan bütçe, eğitim ortamlarının fiziksel koşulları, eğitim faaliyetlerini düzenleyen mevzuat, öğretmenler, yönetim yapısı, müfredat ve daha pek çok etken yer almaktadır. Bu etkenler kimi zaman tek başına olduğu gibi, kimi zaman diğerleri ile birlikte eğitimin kalitesini belirlemektedir. Tüm bu belirleyicilerin farklı etkileri olmasına karşın öğretmen, eğitim sisteminin temel dinamiklerinden birisi olarak eğitimin kalitesini doğrudan ve en etkili şekilde belirleyen etkidir. Öğrencilerin öğrenmeye istekli olduğu, eğitim ortamının ve kaynakların sağlıklı bir eğitim için elverişli ve hazır olduğu ve fiziksel olanakların gayet yeterli olduğu ortamlarda dahi öğretmenin bu olanakları değerlendirecek yeterlikte olması zorunludur. Aksi takdirde tüm bu olanaklara rağmen kaliteli bir eğitimin gerçekleşmesi beklenemez (Özoğlu, 2010).

Öğretmenin bir ülkedeki eğitimin kalitesini doğrudan belirleyen bir unsur olması ve hatta eğitimin kalitesinin öğretmenin niteliği ile sınırlı olduğu uzun zamandır kabul gören bir gerçektir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin tanımlanmasında ciddi çalışmalar yapılmasını gerektirmektedir. Öğretmenlik mesleğinin tanımlanmasının yanında, öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitimi, kuralları, rehberlikleri gibi konularda da bilimsel çalışmalar yapılmıştır. UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) ve ILO (Uluslararası Çalışma Örgütü) tarafından 1966 yılında gerçekleştirilen bir konferansta yayınlanan “Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi”, son 50 yıllık dönemde öğretmenlik mesleğine yönelik olarak yapılmış ve yapılmakta olan çalışmalar için rehber görevi görmüştür. Tavsiyenin benimsendiği 5 Ekim günü, 1994 yılında 100’e yakın ülke tarafından Dünya Öğretmenler Günü olarak kabul edilmiş, tavsiyenin içeriğinde ise yükseköğretim ile

mesleki ve teknik eğitime yönelik eklemelerin dışında herhangi bir değişiklik yapılmadan yürürlükte tutulmuştur (Demirel ve Kaya, 2014).

Eğitim sistemindeki yeri ve önemi tartışılmaz olan öğretmen, çağdaş eğitim bilimi tarafından da aynı şekilde önem atfedilirken, toplumun okula, çevreye ve yine topluma saygı duymasının öğretmen sayesinde mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen, bireylerin dünya görüşüne sahip olması ve düşünme biçimlerinin gelişmesinde etkilidir (Çelik, 2011) ve bu nedenle kültürün oluşması ve yaşamasında öğretmenin rolü bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleği, sosyal hayatta da ilgi ve sorumluluk gerektiren, bireylerin sosyal ve ekonomik yaşamdaki kabiliyetlerini şekillendirmek amacıyla ortaya çıkmış bir olgudur (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Eğitim faaliyeti, sadece öğrenilmesi gereken bilginin aktarıldığı mekanik bir süreç olmayıp, insan ilişkilerinin de yer alması gereken etkileşimli bir süreçtir. Bu nedenle kullanılacak eğitim materyali ne olursa olsun, öğretmenin eğitimdeki rolü önemini korumaktadır (Oktay, 1991). Yeni neslin geleceğini belirleyen öğretmenlik, temelinde milletine, devletine ve vatanına iyi bir vatandaş yetiştirme sanatı olduğu için kutsal bir meslek olarak görülmektedir (Tekışık, 1986). Öğretmenlik aynı zamanda, devletin eğitim, öğretim ve yönetim sorumluluklarını peşinen kabullenen bir meslektir (Türk, 1999).

Öğretmenliği sadece öğrenme sürecini düzenlemekten sorumlu bir meslek olarak tanımlamak yetersiz olacaktır. Bilginin aktarılması, eğitimin sadece bir boyutu olmakla birlikte, öğretmenin asıl ve tanımlayıcı görevi, aktarılan bilgilerin davranışa dönüştürülmesidir. Eğitimin tanımına uygun olarak öğretmenlik mesleğinin de bu boyutuyla açıklanması gerekmektedir (Öksüzoğlu, 2009).

2.2.1.3. Öğretmenin Görevleri

Toplumun çağdaş medeniyetler seviyesine gelebilmesi için hiç durmaksızın çalışması gereken öğretmenlerin bu temel görevinin, son yıllarda şekillenmiş olan çoktan seçmeli sınava dayalı eğitim sistemi içinde göz ardı edildiği görülmektedir. Buna karşın mevzuata göre ve kültürel açıdan öğretmenlere pek çok görev yüklendiği bilinmektedir.

Öğretmen, çocuklara istenilen davranışların öğretilmesi ve bu davranışların pekiştirilmesi konularında eğitim sisteminin ilk sorumlusudur. Her ne kadar öğrenme faaliyeti öğrencinin kendi isteği ile elde edilebilen bir sonuç olsa da, öğretmenin yaklaşımına bağlı olarak öğrenme düzeyi değişebilmektedir. Öğretmenin yaklaşımı ya da anlayışı ise deneyimi ve aldığı eğitime bağlı olarak gelişmekte ve meslekteki rolünü belirlemektedir (Öztürk, 1993).

Kıroğlu (2014) mesleğini bir geçim kaynağı olarak yapan ve “bir fark yaratmak” amacıyla çalışan öğretmenler olarak iki öğretmen tipinden bahsetmektedir. Bunlardan “bir fark yaratmak” amacını taşıyan öğretmenlerin eğitim sürecinde üç rolü bulunmaktadır:

- Öğrencilere, dersin başında amaç ve hedefleri hakkında bilgi vermek ve konuyla tanıştırmak,
- Öğrencilerin ölçme ve değerlendirmelerini yapmak
- Öğrencilerin konuları iyi anlamalarını sağlamak için destek vermektir.

İnsan yaşamının en uzun ve önemli süreci olan eğitim; öğrenci, öğretmen, öğrenme ortamı ve müfredat unsurlarından oluşmaktadır. Eğitimin en önemli unsurlarından olan öğretmen ise, bu süreçte sınıf içi öğrenme etkinliklerinin tasarlanması, sınıf yönetiminin etkin bir şekilde sağlanması gibi görevleri yerine getirmekle sorumludur. Öğretmenin sorumluluklarını okula karşı olan ve toplum ile çevreye karşı olan sorumluluklar şeklinde iki başlıkta incelemek mümkündür. Bunlardan okula karşı olan sorumluluklar da kendi içinde okul yönetimine ve öğrenciye karşı olan sorumluluklar olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre öğretmen; müfredatta belirlenen bilgi ve becerilerin kazandırılması, sınıf disiplininin sağlanması, öğrencilere karşı adil ve eşit davranılması, sırdışlık, anne-babalık, sosyalleştirme, değişik öğretim metotlarının kullanılması, liderlik ve rehberlik yapmak gibi görevlerle donatılmıştır. Öğretmenin okul yönetimine karşı sorumlulukları arasında; öğrenci notlarının dönem bitiminde yönetime teslimi, öğretmenler kurulu ve zümre öğretmenler kurulu gibi toplantılara katılma gibi görevler yer almaktadır. Öğretmenin toplum ile çevreye karşı sorumlulukları;

çevresindekilere örnek olmak, çevreyi geliştirme ve kalkındırmak için yapılan çalışmalara destek olmak gibi görevler bulunmaktadır (Coşkun, 2011).

Öğretmen görevlerini tam anlamıyla yerine getirmek için plan ve programlı bir şekilde ve meslektaşları ile işbirliği içerisinde çalışmalıdır. Plan ve programların düzenli bir şekilde yerine getirilmesi için meslektaşları dışındaki görevlilerle de işbirliği yapmalıdır. Kişisel gelişimini ve mesleki çalışmalarını arttırmak için çalışmalar yapmalıdır (Eroğlu, 2012).

2.2.2. Mesleki Etik

İş yaşamındaki davranışları yönlendirmenin yanında onlara yol gösteren etik prensipler ile standartların toplamı “mesleki etik” olarak adlandırılmaktadır. Belli bir meslek grubunda, meslek üyelerine emirler veren ve onları belirli kurallara uymaya zorlayan kişisel eğilimlerini sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan, mesleki rekabeti şekillendiren ve hizmet ideallerini belirleyen kurallar silsilesidir (MEGEP, 2006).

Mc Hugh' a (1996) göre meslek etiği, toplumsal işbölümünün ortaya çıkması ile birlikte bazı işlerin bazı kişiler tarafından diğerlerine oranla daha ustalıkla yapılabilmesi sonucunda gelişen meslekleşme süreci ile birlikte hayat bulmuştur. Mesleki etik, belirli bir meslekte süregelen doğru ve yanlış olan davranışları birlikte ele alır. Mesleki etik, temel olarak dürüstlük, doğaya ve insanlara saygılı olmak, hakça davranmak ve haksızlıklara karşı çıkmayı gerektirir. Ayrıca mesleki etik, bireylerin seçimlerinde sağduyulu olmalarında onlara rehberlik eden ilke ve değerleri inceler (Aydın, 2006).

Mesleki etik, genel olarak bir grubun eseri olduğu için gruptan bağımsız düşünülemez. Mesleki etik grubu tarafından koruduğu sürece yürürlükte kalabilen ve bireylere emir veren, onların davranışlarını yönlendiren, kişisel eğilimlerin sınırlandırılan ve daha ileri gitmelerine mani olan kurallardan oluşur.

Küresel rekabet devam ettikçe mesleki etiğin önemi toplumun bütününe daha iyi anlaşılmaktadır. Kamu sektörü etik değerlere bağlılık konusunda toplumun denetiminden kendini sıyıramamaktadır. Kamu sektöründe kabul edilen mesleki etik ilkelerin başında topluma kendini adama, objektif karar verebilme, nesnellik,

tarafsızlık, uzmanlık bilgisi, vatandaşların taleplerine tarafsız ve eşit bir biçimde cevap verebilirlik gelmektedir (TÜSİAD, 2005).

Meslek etiği kuralları, meslek üyelerince benimsenmiş ve genel olarak kabul görmüş kurallardır. Meslek etiğinin gerektirdiği kurallara uygun davranış gösteren meslek üyeleri, verdikleri hizmetin doğruluğu ve haklılığı karşısında, mesleki çevresinde yer alan tarafların güvenini ve saygısını kazanır, kendi içinde vicdanen rahat olur, kendi bilgi ve yeteneklerine daha çok güvenir (İşgüden ve Çabuk, 2006).

Toplumun gözünden düşmüş bir meslek, gelişme potansiyelini kaybederek meslek mensuplarına yarar sağlayamaz bir duruma gelir. Meslek etiğinin, genel ahlak kurallarından fazlası, mesleki bilgi ve uzmanlık nedeniyle meslek adamına yüklenen ilave bir sorumluluktur. Verimliliğin artması, kalitenin yükselmesi için meslek etiği gereklidir (MEGEP, 2006).

2.2.2.1. Öğretmenlik Meslek Etiği

Eğitimde etik önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler giderek artan oranda daha fazla etik sorunla uğraşmaktadır. İnsan hakları kavramının toplumun gündeminde daha fazla yer alması, öğrenci hakları gibi kavramları da gündeme getirmiştir. Toplumun bilinç düzeyinin artmasıyla birlikte, öğretmen öğrenci ilişkileri daha ayrıntılı ele alınmaya ve değerlendirilmeye başlanmıştır. Öğretmenler öğrencilerle, velilerle, okul yöneticileri ve diğer öğretmenlerle ilişkilerinde, "ne yapmalıyım", "bu doğru olur mu" soruları ile başbaşa kalmaktadır. Etik, başkaları hakkında ahlaki yargılarda bulunan, başka insanların eylemlerini öven ya da kınayan herkesle ilgilidir (Haynes, 2002).

Öğretmenler yeni nesillerin yetiştirilmesinde önce kendilerinde bulunan bazı eksikleri fark etmeli ve bunları düzeltmelidirler. Öğretmen en başta adil, dürüst, saygılı ve sevgi dolu olmalıdır. Bunların dışında örgütüne okuluna yasalara bağlı, insan haklarına inanan ve insanlara değer veren güven verici bir karaktere sahip olmalıdır. Mesleki anlamda yeterliliklerini en üst düzeyde sağlamış kendini mesleki anlamda geliştiren ve bu kutsal mesleğin kendisine ne kadar büyük bir sorumluluk gerektirdiğinin bilincinde olmalıdır (Örenel, 2005).

Etik açıdan öğretmenler tarafından uyulması gereken bazı mesleki ilkeler şu şekilde ifade edilebilir (Bates ve Khasawreh, 2004):

- Öğrenciler öğretmen tarafından sürekli olarak takip edilmeli, öğrencilere ait karakter gelişimleri ile öğretmenin uyguladığı program amaçları arasında ki dengenin öğretmen tarafından koordinasyonu sağlanmalıdır.
- Öğretmen öğrencileri için bir model olduğu için öğretmenin geniş bir genel kültüre sahip olmalıdır.
- Öğretmen öğrencinin güvenini kazanmalıdır.
- Öğretmen öğrencilerin yalnızca okul içerisinde sergilediği etkinliklerden veya gelişiminden sorumlu değildir. Kısaca öğretmen öğrencilerini yalnızca okul da değil; okul dışında da izlemelidir ve veliler ile iletişime önem vermelidir.
- Öğretmen mesleki anlamda yeterli düzeyde olmalıdır. Öğretmen öğrencilerine öğreteceği konuları ve bu konuları öğretme yöntemini iyi bilmelidir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme hızlarını dikkate almalı ve her öğrencinin bilgi ve beceri kazanmasına imkân sağlamalıdır.
- Öğretmen ders işlerken o dersin amaçları doğrultusunda öğretim kaynaklarını geniş ölçüde bağdaştırıp uygulayabilmelidir.
- Öğretmen öğrencilerin istek ve ihtiyaçların dikkate almalı ve bunları olabirlik çerçevesinde karşılamaya çalışmalıdır.
- Bir öğretmen öğrencilerin kültürel, bireysel ve entelektüel farklılıklarına saygı duymalıdır.
- Öğreten mesleki çevresiyle ve toplumla sürekli işbirliği içerisinde olmalı ve mesleki alanında ki gelişmeleri meslektaşlarıyla paylaşmalıdır.
- Öğretmen sürekli olarak kendini güncellemelidir.

- Öğretmen okulda ve toplumda öğrencilerin dikkat etmeleri gereken ahlak kurallarını onlara iyi bir şekilde açıklamalı ve uygulamalarını sağlamalıdır.
- Öğretmen öğrencilerin öğrenme stillerine uygun bilgileri kaynak seçerek uyarlamalı ve geliştirebilmelidir. Bunun yanında onların gelişmesini sergileyebileceği ortamları hazırlayabilmelidir.
- Farklı öğretim tekniklerini bilmeli ve konuya uygun öğretim tekniklerini bilinçli ve doğru şekilde kullanarak öğretimi gerçekleştirmelidir. Öğretmen öğrencilerine cesaret, hata yapma, risk alma kabiliyeti kazandırabilmelidir.
- Öğrencilerin ancak güven dolu bir atmosferde duygusal, bedensel ve zihinsel açıdan gelişebileceklerini bilmelidir.
- Öğretmen öğrencilerinin ufkunu genişletmeli ve onların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya çalışmalıdır.
- Öğretmen çok iyi derece de sınıf yönetimi teknik bilgi ve donanımına sahip olmalıdır.
- Öğretmen gelişen teknolojiyi son derece yakından takip edebilmeli ve bunu öğrencilerin gelişimi için kullanabilmelidir.
- Okul, aile ve toplum arasında kurulan iletişimin etkili bir şekilde işlemesi için özen göstermelidir; velileri okula çekebilmeli ve anne – babaya çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilgiler vermelidir.
- İnsan hakları ve ülkenin eğitim felsefe ile öğretim arasındaki ilişkiyi kavramalı ve bunu eğitim- öğretim alanına yansıtmalıdır.

Öğretmen sahip olduğu tüm yetenek ve becerilerini maksimum seviyede kullanmalıdır. Öğretmenlik son derece kutsal bir meslektir ve bu mesleği gerektiği gibi yapabilmek için kişi; öğretmenlik yemininde yer alan, ahlaki insani manevi ve kültürel değerleri en yüksek düzeyde taşımalıdır (Örenel, 2005).

Aydın'a (2006) göre ise öğretmenlik meslek etiği ilkeleri şu şekildedir:

Profesyonellik: Öğretmenlik profesyonelliği, görevle alakalı beceri ve tutumlara sahip olmak, hizmeti zamanında ve kusursuz yapmak, kendini sürekli geliştirmek, kişisel yeteneklerini sonuna kadar kullanmak, öğrencilere öğrenebilecekleri bir sınıf ortamını oluşturmak olarak ifade edilebilir (Bandura, 1994).

Hizmette Sorumluluk: Belli bir görevin olması gereken nitelik ve nicelikte yerine getirilmesidir. Eğitim işi bireylerin dolayısıyla toplumun yapısını etkilemektedir. Öğretmen bunun bilincinde olmalıdır (Çelikten vd., 2005).

Adalet: Öğretmen, yaptığı her işte adil ve öğrenciler arası ilişkilerde adaleti sağlayıcı olmalıdır. Ayrıca öğretmen öğrenciye karşı ilgi ve destek noktasında, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına bağlı olarak gelişen farklı öğrenme metotlarını kullanma ve değerlendirme noktasında da adaleti sağlamalıdır (Nakiboğlu ve Karakoç, 2005).

Eşitlik: Genel uygulamalar incelendiğinde öğrencilerin çok sayıda eşitsizliğe maruz kaldığı görülmektedir. Öğretmenlerimizin bir kısmı başarı gösteren öğrencilerle daha çok ilgilenip, onlara daha çok vakit ayırmaktadırlar. Ayrıca öğrenci velilerinin yaptığı meslek bir eşitsizlik kaynağı oluşturmaktadır (Aydın, 2006).

Güvenli ve sağlıklı bir ortam oluşturulması: Bir öğrenci birey olarak bir takım temel haklara sahiptir. Bunlarda ilki öğrenciye sağlıklı ve güvenli bir okul ortamı sağlamaktır. Bundan dolayı bir öğretmenin etik sorumluluklarından bir tanesi de sınıf ortamının düzenli ve disiplinli olmasını sağlayarak, öğrencilerin sağlığı ve güvenliği için her türlü tehdit unsurunun ortadan kaldırılmasını sağlamaktır (Özdemir ve Yalın, 1998).

Yolsuzluk yapmamak: Yolsuzluk genel olarak kamu yetkilerinin kişisel çıkar doğrultusunda kullanılması olarak ifade edilebilir. Kişisel çıkar maddi kazanç olmakla birlikte maddi olmayan kazançlar da olabilir. Öğretmenlik mesleğini kendi çıkarları için kullanmamak bu mesleğin en etik ilkelerden birisidir. Öğrencinin ve velinin özel durumlarını, imkânlarını kişisel çıkar sağlamaya yönelik kullanmamak gerekir (Pajares, 1997).

Doğruluk, Dürüstlük- ve Güven: Başkaları ile yürütülen ilişkilerde dürüst ve içten olmak etik davranışın bir gereğidir. Bu iki kavramı barındırmayan ve bunlara göre davranmayan öğretmenlere karşı güven duyulması imkansız hale gelir. Öğretmenler tüm çalışma işlemlerinde tarafsız bir biçimde hareket ederek gerçeğin peşinde gitmelidirler. Salt bazı işleri kolaylaştırıldığı için doğruluk ve dürüstlükten asla ödün vermemelidirler. Ayrıca öğretmenlerin kendilerine güvenmeleri ve güven verici davranışlarda bulunmaları mesleğin icrası için önem arz etmektedir (Özdemir ve Yalın, 1998).

Tarafsızlık: Öğretmenlerin tarafsızlığı mesleki etik açıdan son derece önemlidir. Öğretmenlik kişisel değerler, inanç ve tutumların işin içine kolayca girmesi riskini taşırlar. Öğretmen bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde kendi kişisel değerlerini öğrenciye aktarabilir. Özellikle öğretmenin kendi politik ve dini görüşlerini davranışlarına yansıtarak öğrenciye aktarılmaması konusunda dikkat etmelidir (Schunk, 1983).

Mesleki bağlılık ve sürekli gelişme: Mesleki bağlılık meslekte ilerleme ve gelişme ile ilişkilidir. Aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin sorunlarına yönelik etkinlikte bulunmayı, bunu bir sorumluluk olarak kabul etmeyi gerektirir. Mesleki bağlılığa bağlı olarak sürekli gelişmenin sağlanabilmesi için öğretmenler meslekleri ile ilgili yeniliklere açık olmayı, eğitim olanaklarını daha iyi kullanmayı, mesleki yayınları ve teknolojik gelişmeleri takip etmeyi ve yeni meslektaşlarına rehber olmayı göz ardı etmemelidirler (Seferoğlu, 2004).

Saygı: Saygı bütün ilişkilerinin temel taşlarından biridir. Öğretmen meslektaşlarına, öğrencilerine, velilerine ve kurumuna saygı duymalıdır. Öğretmenler herkesin özel yaşamına, değerine, varlığına ve kararlarına saygı duymalıdır. Ayrıca öğretmen bireysel farklılıklara da saygı göstermelidir (Aydın, 2006).

Öğretmenlik mesleği ile ilgili etik ilkeleri (Aktaran: Kıranlı ve İlğan, 2012:160):

-Öğretmen, ayrımcılığa dayanmayan eğitim hizmeti vermelidir.

- Öğrencisini güvenlik ya da sağlık açısından zararlı durumlardan korumak için gerekli çabayı göstermelidir.
- Sadece, yasa tarafından gerekli görülmesi veya mesleki amaca hizmet etmesi durumlarında kişiler hakkında gizli bilgiler açığa vurulur.
- Öğrenmeye yönelik bir atmosfer sağlamak için, otoriteyi disiplinli bir şekilde kullanarak davranır.
- Öğrencilerle, ebeveynleriyle ve meslektaşlarıyla olan ilişkilerini kişisel çıkarları için kullanmamalıdır.
- Öğretim sorumlulukları, sadece otorite temsilciliğine yetkili personele (diplomalı) verilir.
- Sorun olan meseleleri hiçbir şekilde örtbas etmez ya da çarpıtmaz.
- Öğretmenlik nitelikleri ya da öğretmenin kendi nitelikleri hakkındaki gerçek ve kayıtları değiştirip, yanlış şekilde kullanmaz.
- Öğrenciler ya da meslektaşlar hakkında bilerek, yanlış ya da kötü niyetli ifade vermez.
- Öğretmenlik mesleği için, gerekli ya da uygun lisansa sahip ise, anlaşmayı kabul eder.

2.3. ÖZYETERLİK

Yabancı kaynaklarda “algılanan öz-yeterlik” şeklinde geçmesine rağmen Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalarda sıklıkla “özyeterlik algısı”, “özyeterlik”, “özyeterlik inancı” ve bazen de yetkinlik beklentisi şeklinde adlandırılmaktadır (Eroğlu, 2011).

2.3.1. Özyeterlik Kavramı ve Kapsamı

Bireyin, belli bir performans sergilemek için etkinlikleri organize edip yürütebilme kapasitesi hakkındaki yargısı, özyeterlik olarak adlandırılmaktadır. Daha öz bir ifade ile özyeterlik, kişinin bir işi başarabileceğine olan inancıdır (Kurbanoğlu, 2004).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde üçüncü basamakta yer alan ait olma ihtiyacı, insanların kendilerini bir topluma ait olma ihtiyacı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaç, toplumun istek ve beklentilerinin insanlar tarafından kabullenmesini getirmektedir. Toplumun istek ve beklentilerini gerçekleştirmek isteyen insanlar, aynı zamanda inançlara uygun olarak davranışlarını ortaya koyarlar. İnsanların, işte bu inançlara uygun olarak davranmaları, özyeterlik kavramı ile açıklanabilmektedir (Üztemur, 2013).

Sosyal öğrenme alanındaki çalışmaları ile bilinen psikolog Albert Bandura'nın ortaya atılan özyeterlik kavramının temelleri, sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, insanların şekillenmesinin dış etkenlere değil, insanın öz sistemine bağlı olduğunu savunmaktadır (Yıldırım, 2012). Başka bir ifade ile sosyal öğrenme kuramı insan davranışlarının zeka, çevre ve özyeterlik algısı üçlüsüne bağlı olarak geliştiğini kabul etmektedir (Temiz, 2009).

Öz sistem ise inançlar, beklentiler ve hedeflerden oluşmakta ve bireylerin davranışlarını etkileme, çevrelerini değiştirme gibi yeteneklere sahiptir. Bireyin davranışlarının sürekliliğini ve motivasyonunu sağlayan özyeterlik ise öz sistemin bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır (Yıldırım, 2012).

Özyeterlik inancı kavramının öğretmenlerin davranışlarını anlamada kullanılabileceğini belirten Enochs ve Riggs (1990), öğretmenlik mesleğini yürüten bireylerin etkinlikleri arasındaki farklılıkların açıklanmasında ve öğretmenlerin davranışlarının geliştirilmesinde de yararlı olacağını vurgulamaktadır.

Özyeterlik kavramını öğretmenlik mesleğine yönelik olarak tanımlayan araştırmacılar, bakış açılarına göre farklı şekillerde açıklamışlardır. Ashton'a (1984) göre öğretmenlerin özyeterlik inancı, öğrencilerin verimliliklerini etkileyebilmelerine yönelik inançlarıdır. Guskey ve Passaro (1994) ise öğretmenlerin özyeterlik inançlarını öğretim etkinliklerinde etkili olma kapasitelerine yönelik inançları şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanım, öğretmenlerin mesleklerini icra etmede kendilerine güven kavramını da kapsamaktadır.

2.3.2. Öz-Yeterliğin Önemi

Özyeterlik çok sayıda disiplinde ve ortamda teste tabi tutulmuş, farklı alanlardan verilerle desteklenmiştir. Örneğin, özyeterlik depresyon, fobiler, girişkenlik, sağlık, sigara içme davranışı ve atletik performans gibi birçok klinik problemde odak noktasını teşkil eder. Son 10 yıl içerisinde özyeterlik inançlarına olan ilgi eğitim araştırmalarında ve özellikle akademik güdü alanında gitgide artmıştır.

Bireyin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal gelişiminde inançlarının önemli etkileri vardır. Yapılan pek çok araştırmada özyeterlik inançlarının başarı ve edim üzerine etkisi diğer beklenti inançlarından daha fazla olduğunun tespiti (Britner ve Pajares, 2001); (Pietsch vd., 1994) bu inanca olan ilgiyi artırmıştır.

2.3.3. Özyeterliliğin Kaynakları

İnsanların yeterliliklerine ilişkin inançları, diğer bir deyişle özyeterliliği, başarılı deneyimler, temsili deneyimler, sosyal ikna ve duygusal durum olmak üzere dört temel kaynak aracılığıyla geliştirilebilir (Bandura, 1994).

Güçlü bir özyeterlilik duygusu yaratmanın en etkili yolu, başarılı deneyimlerdir. Başarı, kişinin kişisel yeterliliğine ilişkin sağlam bir inanç oluşturur. Başarısızlık ise, özellikle özyeterlilik duygusu iyice yerleşmeden önce yaşanırsa, inancı olumsuz etkiler. Eğer insanlar sadece zahmetsiz başarılar elde ederlerse, çabuk sonuçlar elde etme beklentisi içerisinde olurlar ve başarısızlık karşısında kolayca cesaretleri kırılır. Dirençli bir özyeterlilik duygusu, engelleri yoğun çaba ile aşma deneyimi gerektirir. İnsanların karşılaştığı bazı başarısızlık ve zorluklar, başarının çoğu zaman, uzun süreli bir çaba gerektirdiğinin insanlar tarafından öğrenilmesine yol açar. İnsanlar, başarmak için gerekenlere sahip olduklarına ikna olduktan sonra, güçlükler karşısında direnirler ve başarısızlıklardan sonra kolayca toparlanırlar. Güçlüklere dayanarak, onları aştıktan sonra daha da güçlü hale gelirler (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002).

Özyeterlilik inancını oluşturmanın ve güçlendirmenin ikinci yolu ise, sosyal modeller tarafından sağlanan temsili deneyimlerdir. Kendine benzeyen insanların devamlı çabalayarak başardıklarını görmek, gözlemcinin kendisinin de benzer

eylemleri başarabilecek yeteneklere sahip olduğu inancını artırır. Benzer şekilde başkalarının yoğun çabalarına rağmen başarısızlığa uğradığını gözlemlemek, gözlemcinin kendi yeterliliğine ilişkin inancını azaltır ve çabalarını olumsuz etkiler. Bireyin model ile kendisi arasında algıladığı benzerlik düzeyi ne kadar yüksekse, modellerin başarı ve başarısızlıklarının, birey üzerindeki etkisi o denli kuvvetli olur. İnsanların modelleri kendilerinden çok farklı algılamaları durumunda, özyeterlilik inancı; modellerin davranışları ve bu davranışların yol açtığı sonuçlardan etkilenmez (Önen ve Öztuna, 2005).

Model alma, kişinin kendi yeteneklerini yargılayabileceği bir sosyal standart sağlamaktan daha fazlasını yapar. İnsanlar arzu ettikleri yeteneklere sahip olan kabiliyetli modeller ararlar. Kabiliyetli modeller, davranışları ve düşünme biçimleri yoluyla, bilgilerini aktarırlar ve gözlemcilere, çevresel taleplerin üstesinden gelmeye yönelik beceri ve stratejileri öğretirler. Daha iyi yöntemlerin edinimi, özyeterlilik inancını artırır (Küçükylmaz ve Duban, 2006).

Sosyal ikna, insanların başarı için gerekli niteliklere sahip oldukları inancını güçlendirmenin üçüncü yoludur. Sözlü olarak belirli eylemleri gerçekleştirebileceklerine ikna edilmiş insanlar, kendinden şüphe eden ve problemler karşısında kişisel yetersizlikleri üzerinde duran insanlarla kıyaslandıklarında, daha çok çaba sarf ederler ve bu çabalarını sürdürürler. Özyeterliliğinin güçlenmesiyle, başarılı olmak için çabalamaları ölçüsünde, insanların yetenekleri gelişir ve kişisel yeterlilik duyguları güçlenir (Karadeniz, 2005).

Sadece sosyal ikna yoluyla güçlü kişisel yeterlilik inancı aşımak, bu inancı yok etmekten daha zordur. Özyeterlilikteki gerçekçi olmayan artışlar, kişinin çabalarının hayal kırıklığı ile sonuçlanmasına yol açar. Fakat yeteneksiz olduklarına ikna edilmiş insanlar, zorlu eylemlerden kaçınma eğilimi gösterirler ve zorluklar karşısında kolayca vazgeçerler. Kişinin yeteneklerine ilişkin güvensizliği, davranışlarını kısıtlayarak motivasyonlarının düşmesine neden olur (Hazırbıkmaz, 2002).

Başarılı özyeterlilik mimarları, olumlu değerlendirmeler aktarmakla kalmazlar. Onlar, insanların yeteneklerine ilişkin inançlarını artırmanın yanında, insanlar için başarı getiren durumlar yaratırlar ve insanları sıklıkla başarısızlığa

uğramaları muhtemel olan durumlara sokmaktan kaçınırlar. Onlar, başarıyı başkalarına karşı kazanılan zaferler üzerinden değil, kişisel gelişimleri açısından değerlendirirler (Kaleli, 2016).

İnsanlar, kısmen kendi bedensel ve duygusal durumlarına dayanarak da yeteneklerini değerlendirirler. Stres tepkilerini ve gerginliklerini, düşük performansa karşı hassasiyetin bir işareti olarak yorumlarlar. Ruh hali de insanların kişisel yeterlilik yargılarını etkiler. Olumlu bir ruh hali özyeterliliği artırırken, umutsuz bir ruh hali özyeterliliği azaltır. Özyeterlilik inancını değiştirmenin dördüncü yolu ise duygusal durum ile ilgili olup, insanların stres tepkilerini azaltmak, olumsuz duygusal eğilimlerini ve fiziksel durumlarına ilişkin yorumlarını değiştirmektir. Önemli olan duygusal ve fiziksel tepkilerin sadece yoğunluğu değil, ayrıca onların nasıl algılandıkları ve nasıl yorumlandıklarıdır (Bandura, 1994). Görüldüğü üzere, özyeterlilik kaynaklarını, başarılı deneyimler, temsili deneyimler, sosyal ikna ve duygusal durum oluşturmaktadır.

2.3.4. Özyeterliliğin Etkileri

Özyeterlilik; insanların psikolojik refahlarını ve performanslarını, farklı süreçler yoluyla etkileyebilir. İnsanların yarattıkları ortamlar ve içinde buldukları ortamlar yaşamlarına doğrudan etki eder. Kişinin kişisel yeterliliğine ilişkin yargısı, eylem ve ortam seçimini etkiler (Bandura, 1994). İnsanlar başa çıkma kabiliyetlerini aşacağını düşündükleri eylem ve durumlardan kaçınırlar, fakat üstesinden gelebileceklerine inandıkları zorlu eylemleri ve sosyal ortamları seçerler. Seçilen ortamlardaki sosyal etkiler; kişisel gelişimi, bu etkilere yönelik yetenekler, değerler ve ilgiler aracılığıyla yönlendirir. Bu süreç; özyeterliliğin kariyer seçimi üzerindeki etkisine ilişkin yapılan araştırmalarda açık bir şekilde ortaya konmuştur. Güçlü özyeterlilik inancı, insanların çok farklı kariyer fırsatlarının kendileri için uygun olabileceğini düşünmelerine ve eğitimler alarak farklı mesleki alanlara yönelik kendilerini daha iyi hazırlamalarına neden olur (Turcan, 2011). Aynı zamanda insanlar, uygun yeteneklere sahip olmalarına rağmen, gerekli beceriler açısından eksik olduklarını düşünerek, kariyer seçeneklerini sınırlarlar. İnsanın kendisine yönelik bu kısıtlama, yeteneksizlikten çok kişisel şüphelerden kaynaklanır. Özellikle kadınlar, yetenekleri açısından erkeklerden farklı olmasalar da, geleneksel olarak

erkeklerin baskın olduğu meslekler için gerekli kabiliyete sahip olmadıklarını düşünerek kariyer seçimlerinin çeşitliliğini ve bu mesleklere karşı ilgilerini kısıtlama eğilimi gösterirler (Önen ve Öztuna, 2005).

İnsanların özyeterlilik inancı, motivasyon düzeylerini de etkiler ki motivasyon düzeyi, insanların gösterdikleri çaba miktarını yansıtır. İnsanlar kabiliyetlerine inandıkları ölçüde çaba gösterirler. Kabiliyetlerinden şüphe duyan insanlar zorluklarla karşılaştıklarında, çabalarını azaltır ya da çabalamaktan vazgeçerler ve sıradan çözümlerle yetinirler. Kabiliyetlerine yönelik güçlü inançları olan insanlar ise zorluklara meydan okumak için daha çok çaba sarf ederler. Fazlasıyla çaba göstermek, genellikle başarı ile sonuçlanır ederler (Bandura, 1994).

İnsanların özyeterlilik inançları, motivasyon düzeylerinin yanında, endişe verici ve zor durumlarla karşılaştıklarında, yaşayacakları stres ve depresyon düzeylerini de etkiler. Olası tehditleri kontrol edebileceklerine inanan insanlar, endişe verici durumlar kurgulamazlar ve bu yüzden bu tehditlerden olumsuz etkilenmezler. Fakat olası zorlukların üstesinden gelebileceklerine inanmayanlar, yüksek düzeyde stres yaşarlar. Eksikliklerine odaklanma ve içerisinde buldukları çevresel şartların çoğunu tehdit unsuru olarak görme eğilimi gösterirler (Üredi, 2005). Kişinin değerli bulduğu ve kendine olan saygısını etkileyecek hedeflere ulaşma kabiliyetine ya da yaşamından tatmin olmasını sağlayacak şeyleri elde etme kabiliyetine yönelik inançsızlığı da depresyona yol açar (Bandura, 1994). Bu anlamda, özyeterliliğin etki ettiği birçok unsurun varlığı göze çarpmaktadır.

Özyeterlilik inancı ayrıca, yardımcı ya da engelleyici olabilecek düşünce biçimlerini de etkiler. Bu bilişsel etkiler, çeşitli şekillerde kendini gösterir. Birçok insan davranışı, öngörülere, tasarlanmış hedeflere göre düzenlenir. Kişiler hedeflerini belirlerken, neler yapıp yapamayacaklarına ilişkin değerlendirmelerinden etkilenirler. Özyeterliliği güçlü ise, insanlar kendileri için daha yüksek hedefler oluştururlar ve bu hedeflere bağlılıkları daha güçlü olur (Turcan, 2011). Çoğu davranış, insanların olayları öngörme ve kontrol edebilmelerine yönelik analitik yargılar içerir. Kişinin problem çözme kabiliyetine yönelik inancının güçlü olması, etkili analitik düşünceyi geliştirir. Özyeterlilik inancı, insanların ileriye yönelik senaryolar oluşturmalarını ve pekiştirmelerini etkiler. Özyeterliliği güçlü olan bireyler, performanslarını olumlu

etkileyecek başarılı senaryolar kurgularlar. Fakat özyeterliliği güçlü olmayan bireyler, daha çok başarısızlık senaryoları kurgulama eğilimi gösterirler ve bu da performanslarını olumsuz etkiler (Bandura, 1994). Bu anlamda, özyeterliliğin insanların düşünce biçimleri üzerinde önemli bir rolü olduğu ve düşünce biçimlerindeki farklılığın da insan davranışlarını etkilediği belirtilebilir.

Özyeterliliğin, diğer bir ifadeyle kişisel yeterlilik duygusunun yararları, sadece kabiliyetlerin dile getirilmesinden kaynaklanmaz. Bir şeyi dile getirmek ile inanmanın aynı şey olmadığı değerlendirilmiştir. Özyeterlilik inancı, kişinin kendini ikna etme sürecinin ürünüdür. Kişinin kendini ikna etme süreci işe, seçilmesi ve değerlendirilmesi gereken çeşitli bilgi kaynaklarına dayanır. Eğer insanların özyeterlilik inançları güçlü bir biçimde yerleşmiş ise, zorluklara karşı dirençli olurlar. Fakat özyeterlilik inançları zayıf olan bireyler, değişikliklere aşırı derecede hassastırlar ve olumsuz deneyimler onların kabiliyetlerine olan inançsızlıklarını güçlendirir. Özyeterliliği düzenleyici mekanizmanın ele alınmasının ardından, sosyal bilişsel teorinin organizasyonel alanla ilgili üçüncü unsuru olan motivasyonun düzenlenmesi ve hedeflere yönelik davranış açıklanacaktır (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005).

2.3.5. Özyeterliliği Düzenleyici Mekanizma

Sosyal bilişsel teoride; motivasyon ve performansa yönelik farklı düzenleyici süreçler ele alınmıştır. Bu düzenleyici süreçlerde, insanların kişisel yeterliliğine ilişkin inançları çok önemli bir etkiye sahiptir. Özyeterlilik; insanların yaşamlarındaki olayları kontrol edebilmeleri için gerekli motivasyon, bilişsel kaynak ve davranış biçimlerini harekete geçirebilme kabiliyetlerine ilişkin inançları ile ilgilidir. Becerilere sahip olmak ile onları zor durumlarda etkin bir biçimde kullanabilmenin birbirinden farklı olduğu ileri sürülmüştür. Başarılı olabilmek için, kişi sadece gerekli becerilere sahip olmakla kalmamalı, hedeflerine ulaşabilmek için olayları kontrol edebilmeye yönelik güçlü bir öz inanca da sahip olmalıdır. Aynı becerilere sahip insanlar, yeterliliğe ilişkin öz inançlarının motivasyonlarına ve problem çözme çabalarına olan etkisine bağlı olarak, zayıf ya da olağanüstü performans sergileyebilirler (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). İnsanların

özyeterliliğinin farklı unsurlarla olan ilişkisinin, performans seviyelerinde belirleyici rol oynadığı belirtilebilir.

Özyeterlilik, insanların yaşamlarını etkileyen olayları etkisi altına alan, belli bir performansı gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin inançları olarak tanımlanır. Özyeterlilik inancı, insanların nasıl hissettiğini, nasıl düşündüğünü, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını etkiler (Önen ve Öztuna, 2005).

Güçlü bir özyeterlilik duygusu, insanın başarısını ve refahını birçok şekilde artırır. Yeteneklerine güvenen insanlar, zorlu görevlere kaçınılması gereken tehditlermiş gibi değil de, üstesinden gelinmesi gereken görevlermiş gibi yaklaşır. Bu derece etkili bir bakış açısı, içsel ilgiyi canlandırır ve davranışlar ile daha yoğun olarak meşgul olmayı kolaylaştırır. Bu insanlar kendilerine zorlu hedefler koyarlar ve bu hedeflere sıkıca bağlı kalırlar. Başarısızlık karşısında, çabalarını artırarak sürdürürler. Başarısızlık ya da güçlüklerden sonra özyeterlilik duygularını çabucak geri kazanırlar. Başarısızlığı yetersiz çaba ya da eksik bilgi ve kazanılabilecek yetenekler ile ilişkilendirirler. Endişe verici durumlara, bu durumları kontrol edebileceklerine inanarak yaklaşır. Bu bakış açısı, kişisel başarıya yol açar; stresi ve depresyona karşı hassasiyeti azaltır (Küçükylmaz ve Duban, 2006).

Yukarıda bahsedilenin aksi bir durumda ise, yeteneklerinden şüphe eden insanlar, kişisel tehdit olarak gördükleri zorlu görevlerden uzak dururlar. Gerçekleştirmeye çalıştıkları hedeflere karşı bağlılıkları düşük ve istekleri zayıftır. Zorlu görevlerle karşılaştıkları zaman, bu görevleri nasıl başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceklerine yoğunlaşmak yerine; kişisel yetersizlikleri, karşılaşacakları engeller ve olası her türlü sonuçlar üzerinde dururlar. Başarısızlık karşısında çabalarını azaltırlar ve kolayca vazgeçerler (Barut, 2011). Başarısızlık ya da güçlüklerden sonra, özyeterlilik duygularını geri kazanmaları zaman alır. Çünkü yetersiz performansı yeteneksiz oluşlarına bağlarlar ve küçük bir başarısızlık bile onların yeteneklerine ilişkin inançlarını kaybetmeleri için yeterlidir. Kolayca depresyon ve strese maruz kalırlar. Dolayısıyla, özyeterliliğin insan davranışlarının belirleyicileri arasında yer aldığı söylenebilir. Bu yönüyle, özyeterlilik insan davranışlarını şekillendirmede önemli rol oynar. Özyeterliliği düzenleyici

mekanizmanın daha ayrıntılı açıklanması amacıyla özyeterliliğin kaynakları ve özyeterliliğin etkileri üzerinde durulacaktır (Özkan vd., 2002).

2.3.6. Başarı ve Özyeterlik

Birçok araştırmada (Chen, 2002) özyeterlik ile akademik başarı ve akademik edim arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özyeterlik ve başarı arasında iki taraflı bir ilişki söz konusudur. Bireylerin belli bir konu üzerinde başarı göstermeleri onların çalıştıkları konu ile ilgili özyeterliklerinin artmasına yardımcı olur. Spieker ve Hinsz (2004) ise tekrar edilen başarıların özyeterliği arttırdığına dair bulgulara ulaşmışlardır. Belirli bir konuda özyeterlilik yüksek seviyede olması ise başarı için önemli olsa da yeterli değildir. Hatta bazı durumlarda özyeterliliğin düşüklüğü bile başarıya ulaşmak için yeterli olabilir. Kendisini belirli bir konuda yetersiz olarak algılayan bazı bireyler yeteneklerine güvenmeseler bile kendilerine belirli hedefler belirleyerek ve daha fazla çaba göstermeyi tercih ederek başarıyı yakalayabilirler. Bu bireylerin kazanacakları başarı doğal olarak özyeterlik algılarını da arttıracaktır.

Yeterlik beklentileri, öğretimsel bir işin tamamlanması sırasında karşılaşılan zorlukları aşmaya yönelik gösterilen başlangıç çabalarını ve sebat derecesini etkiler (Lane ve Kyprianou, 2004). Kendilerini belirli bir alanda yeterli gören bireyler, bu durumu algılamayanlara göre daha fazla öğrenme stratejileri kullanırlar ve öğrenme konusunda daha da fazla ısrarcı olurlar (Chularut ve Debacker, 2004). Bu davranışlar da onların bu çalışma alanında başarı göstermelerine yardımcı olur.

2.3.7. Amaç, Yönelim ve Özyeterlik

Özyeterlik ve amaç yönelimleri arasında bulunan ilişkileri inceleyen araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmaların bir kısmında (Bell ve Kozlowski, 2002); (Schunk, 1995a); (Schunk, 1995b) öğrenme amaçlarının edim yönelimli amaçlara göre özyeterliği daha fazla etkilediği bulunmuştur. Bir kısım araştırma bulguları ise (Bong, 2001); (Pajares, Brimer ve Valiante, 2000) başkalarını geçmeye yönelik edim amacının bireylerin özyeterlikleriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Malpass, O'Neil ve Hocevar (1999) ise öğrenme amacının özyeterlikle ilişkili olmadığını bulmuşlardır. Schunk'a göre öğrenme amaçlılar,

çalışmalarının ilerleme sağladığını gördüklerinde özyeterlikleri artar ve güdülerini devam eder. Edim amaçlı bireylerden, öğretimsel işte zorluklar yaşayanlar ise kendilerini başkalarıyla kıyaslayarak kendi yeterliklerine olan inancını kaybedebilirler. Edim amaçlı bireyleri kısa vadede ya da kolay bir öğretimsel işte güdülemesine karşın özyeterlikte bir artışa neden olmaz. Schunk'un (Schunk, 1995b) yürüttüğü diğer bir araştırmada da ise edim amaçlı öğrencilere öz değerlendirme yapma fırsatı sunulması durumunda, öğrencilerin özyeterliklerinde artış gösterdiği anlaşılmıştır. Sadece edim amacı verilen bireylerin özyeterlikleri ise düşüş kaydetmiştir.

2.3.8. Değerler ve Özyeterlik

Beklenti-değer kuramına göre bir davranışın gösterilmesini beklentiler ve değerler belirler. Özyeterlik kuramına göre ise özyeterliğin düşük olduğu durumlarda, değerler ve beklentiler olumlu olsa dahi davranış gösterilmeyebilir. Örneğin, sınavda başarılı olacağına ve başarılı olması durumunda öğretmenin mutlu olacağına inanan, öğretmeni memnun etmekten hoşlanan bir öğrencinin olumlu beklenti ve değerleri vardır. Ancak kendisini bu konuda yeterli görmüyorsa çalışmaya güdülenmeyecektir (Açıkgöz, 1996).

2.3.9. Yüksek ve Düşük Özyeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Bandura (1993), araştırma bulgularına dayanarak, yüksek ve düşük özyeterliğe sahip insanların özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

Düşük özyeterliğe sahip olanlar kendilerine kişisel tehlike olarak algıladıkları zor işlerden kaçınırlar. Takip etmeyi seçtikleri amaçları ile ilgili düşük düzeyde beklentilere ve zayıf bir kararlılık yapısına sahiptirler. Nasıl başaracaklarına konsantre olmak yerine kendilerini tahlil etmeye odaklanırlar. Zor işlerle karşılaştıklarında ise kişisel yetersizlikleri, karşılaşılabilecekleri engeller ve her türlü karşıt çıktılar üzerinde dururlar. Çabalarını büyük ölçüde yavaşlatır ve zorluklar karşısında hemen vazgeçerler (Tuna, Bircan, Yeşiltaş, 2012).

Yüksek yeterlikteki insanlar ise zor işleri kaçınılması gereken bir tehlike olmak yerine başarılması gereken zorluklar olarak görürler. Bu tip bir yeterlik bakışı ilgiyi artırır ve etkinliklere derin olarak dalmalarını sağlar. Önlerine uğraştırıcı,

zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflerini devam ettirmekte kararlı olurlar. Başarısızlık durumlarında çabalarını arttırırlar. Başarısızlıklarını yetersiz çabaya, eksik bilgiye ve kazanabilecekleri becerilere yüklerler. Başarısızlıklar sonrasında hızlı bir şekilde yeterli hislerine geri dönerler. Tehlikeli durumlara, onlar üzerinde kontrol kurabileceklerini düşünerek güven içinde yaklaşır. Bu tip bir yeterlik bakış açısı kişisel başarıya götürerek, stresi ve depresyonu belirgin şekilde azaltır (Turcan, 2011).

2.3.10. Eğitim Öğretimde Özyeterlik İnancının Yeri ve Öğretmen Özyeterlik İnancı

Toplum içinde sosyal bir varlık olan bireyler günlük yaşamlarını sürdürürken farklı statülerde fonksiyonel olarak yer almak suretiyle değişik roller üstlenebilmektedirler. Toplumda diğer tarafından bireye güven duyularak belirli ölçüde sorumluluklar verilmesi, bireyin özyeterlik duygusunu geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Özyeterlik duygusunun gelişiminde, toplumun olduğu kadar örgün eğitim kurumlarının da büyük önemi bulunur. Okullardaki eğitim-öğretim sürecinde bireyi her açıdan destekleyen ve bireyin özyeterlik duygusu geliştirmesine neden olan en önemli faktör dersi yönlendirmekle sorumlu olan öğretmenlerdir. Bu açıdan ele alındığında; öğretmenin etkili ve başarılı bir eğitim öğretim sürecini gerçekleştirebilmesinin kendi özyeterlik duygusuna bağlı olacağını söylemek daha doğru bir ifade olacaktır. Ülkemizde eğitim öğretim sürecinde yeniden yapılanmaya gidilmiş ve bu çerçevede öğretmen yetiştiren kurumların programları da genel olarak yenilenmiştir (Önen ve Öztuna, 2005).

Eğitim anlayışına göre öğretmen, öğrenci, okul, aile, çevre, yönetici statüsündeki kişiler birbirleriyle sürekli iletişim halinde olup, bir bütün olarak hareket etmelidir. Eğitimi oluşturan bu parçalardan en önemlisi eğitim sisteminin çok daha verimli bir şekilde işlemlerini sağlamak için çaba gösteren öğretmendir. Günümüz öğretmenin, öğretme öğrenme süreçlerini örgütleyen iyi bir yönetici, dikkatli bir gözlemci olduğu kadar nitelikli bir rehber de olmalıdır. Bu bağlamda günümüzde öğretmenlik mesleği daha fazla yeterlilik ve nitelik gerektiren bir meslek durumuna gelmiştir (Türkdoğan, 2014).

Bir toplum olarak ilerleyebilmek ve gelişmiş ülkelerdeki refah seviyesine erişebilmek için okullarda iyi bir eğitimin veriliyor olması gerektiği bilinen bir gerçekliktir. Ancak, okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okuldaki eğitimin niteliğinin de yükseltilmesi gerekecektir. Okullardaki başarı grafiği de nitelikli öğretmenler olmaksızın önemli düzeyde yükseltilemez. Başka bir ifadeyle, iyi bir nesil yetiştirilmesi için, iyi öğretmenlere her zaman ihtiyaç vardır. Öğretmenlerinde netice itibarıyla öğretmen yetiştiren kurumlarda yetiştirdikleri düşünüldüğünde bu kurumlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Ancak öğretmenlerin istenilen niteliklere sahip olabilmeleri de bir takım standartların varlığı ile doğru orantılıdır. Bu standardı yakalamanın en önemli yollarından birisi de öğretmen yeterlikleridir (Ross, 2004).

Öğretmenlerin özyeterlik inançları, verimli bir okulun yaratılmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Hoy, 1993).

Eğitim standartlarında, öğrencilerin istenilen seviyelere ulaşabilmeleri için öğretmenlerin birçok alanda yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Son dönemlerde sıkça duyulan öğretmen yeterlik kavramı, bu alanda öğrenimini tamamlamış bir öğretmen adayının becerilerini açıkça ortaya koyması açısından çoğu eğitimci tarafından benimsenmiş bir kavramdır (Kuran, 2002). MEB'e göre, yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi yapabilme gücü demektir (MEB, 2002). Öğretmen yeterliği ise öğretmenin her bir ana görev kapsamında, işlem karakterinde, başkalarıyla bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, süresi tam olarak belirlenmese bile dakikalarla sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen, gerektiğinde bir başkasına devredilebilir nitelikte olan alt görevleri anlatacak şekilde belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini ve yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanında, öğretmenlik görevini ve gereken sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile doğrudan ilişkilidir (Yılmaz vd., 2004).

Psikoloji ve eğitim literatürünün oldukça fazla dikkatini çeken öğretmen özyeterliği kavramı ile ilgili olarak birçok tanım bulunuyor. Örneğin Tschannen ve

Hoy (2001) öğretmenlerin özyeterlik inançlarını, 'bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı' olarak tanımlanmaktadır. Ashton (1984) tarafından 'öğrencilerin performanslarını etkilemeye yönelik kapasitelerine olan inançları (Ashton, 1984)' Passaro ve Guskey (1994) tarafından ise 'öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusunda kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları' olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Ashton, 1984; Guskey ve Passaro, 1994). Öğretmen özyeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak açıklanmaktadır (Yılmaz vd., 2004). Özyeterlik konusunda, davranışların oluşumunda etkisi olan iki boyuttan ilki özyeterlik inançları, öğretmenlerin olumlu değişimler yaratabilme yeteneklerine ilişkin değerlendirmelerini, sonuç beklentisi ise öğretmenin çevreyi ne ölçüde kontrol edebileceğine inancını yansıtmaktadır (Yılmaz vd., 2004).

Özyeterlik inançlarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, istek düzeylerinin ve hedeflerinin değiştiği bildirilmiştir (Yılmaz vd., 2004). Öğretmenin özyeterlik inancı öğretiminin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenme ortamına katılımını ve öğrencinin öğrenmesini etkilemekte, bu da öğrencilerin başarı durumlarını belirlemektedir. Bu nedenle iyi yetişmiş öğretmen adaylarının her şeyden önce yüksek özyeterlik inancına sahip olmaları beklenir (Yıldız, 2006).

Öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeylerinin yüksek olması, eğitim verdikleri öğrencilerini ve kendilerini geliştirmede noktasında oldukça önemlidir (Üredi ve Üredi, 2005). Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim uygulamalarında farklı öğretim metotları kullanmaya, kullandıkları bu öğretim metotlarını geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda araç-gereç kullanmaya eğilimlidirler (Henson, 2001; Küçükylmaz ve Duban, 2006). Yüksek özyeterlik inancına sahip olan öğretmenler düşük başarıya sahip öğrencilerini 'ulaşılabilir', onların problemlerini ise 'çözümünebilir' olarak değerlendirmektedirler. Bu öğretmenler, başarısı düşük öğrencilerin problemlerinin üstesinden gelebilmelerinde sorumluluk duygusu

taşımakta ve onlara bir şeyler öğretebilme yetenekleri ile gurur duymaktadırlar. Ayrıca Chen'e (2002) göre özyeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, daha etkili eğitim sunmakta ve eğitim esnasında strese daha az girmektedirler (Altunçekiç vd., 2005).

Schmitz'in (2000), öğretmenlere yönelik yaptığı bir araştırmada özyeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin, mesleklerine daha fazla yönelen ve memnuniyet düzeyi yüksek olan öğretmenler oldukları belirlenmiştir (Schmitz ve Schwarzer, 2000). Aynı zamanda yüksek özyeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin öğretime yönelik, hedef, çaba ve isteklerinin daha çok arttığı ileri sürülmektedir. Ayrıca zaman kullanımı ve sınıf yönetiminde kullanılan yöntemlerin de öğretmenlerin özyeterlik inançları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Karadeniz, 2005).

Düşük özyeterliğe sahip öğretmenlerin davranışlarına bakıldığında, başarısız öğrencileri sınıfta bırakma eğilimi taşıdıkları ve öğrencilerinin akademik başarısızlıkları hakkında hiçbir sorumluluk almak istemezler. Bu öğretmenler, öğrencilerini güvensiz olmaya sevk ederken kendilerine ise otoriter öğretmen rolünde güven duyarlar. Ayrıca özyeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin, öğretmen merkezli dersler işledikleri ve bu derslerini, ders kitaplarını okuyarak sürdürdükleri görülmektedir (Kuçuradi, 2011).

Öğretmenlik mesleği, mesleki olarak alan bilgisinin dışında özyeterlik duygusu taşınmasını da gerektirir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları özyeterlik duygusunun belirlenmesi, öğrencilerin özyeterlik duygusunun gelişebilmesi için büyük bir öneme sahiptir. Gelişim çağındaki çocuk, yeterlik duygusunu ilk olarak kendi ailesi içinde daha sonra da çevresi ve son olarak da yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği okulda kazanmaktadır. Özyeterlik duygusuna sahip birey zihnindeki düşünce ve fikirleri rahat bir şekilde ifade edebilmekte, gerektiği zaman bunları uygulayabilmekte ve bunlarla ilgili yorumları yapabilmektedir. Özyeterlik duygusu gelişmiş çocuk, kendisine daha çok güvenecek ve karşı karşıya kaldığı olayların birçoğunda çok daha fazla sorumluluk alacaktır. Gerektiğinde sorumluluk alma ve güven duygusu taşımayan bir çocuğun ise yaşadığı çevrede daima geri planda kalacağı ve kendini ifade etmekten kaçınacağı açıktır. Buna göre öğretmenlerin sahip olduğu özyeterlik duygusunun öğrencinin sahip

olduğu özyeterlik duygusunu mutlak surette etkileyeceği açıktır (Önen ve Öztuna, 2005).

Öğretmen özyeterliği, öğrencinin başarısını ve tutumunu olumlu yönde etkileyeceği gibi, öğretmenin sınıf içindeki davranışlarını, yeni fikirlere her zaman açık olmasını ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle doğrudan ilişkilidir. Ashton'a (Ashton, 1984) göre öğretmenin özelliklerinden hiçbiri, öğrenci başarısıyla öğretmenin özyeterlik inancı kadar tutarlı değildir (Özkan vd., 2002).

Özyeterlik inancı yüksek öğretmenlerin öğrencilerini daha başarılı olmasını sağlayacak yöntemleri deneme isteklerinin artış gösterdiği, daha azimli ve üstün performansta başarılar gösterdikleri görülmektedir. Diğer taraftan zaman kullanımı ve sınıf yönetimi için başvurulan stratejilerin de öğretmenlerin özyeterlik inançları ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Gibson ve Dembo, 1984). Ayrıca, öğretmenlerin özyeterlik inançları ile öğrenme konusundaki güdülenmeleri arasında önemli sayılabilecek bir ilişki olduğu; yüksek özyeterlik inancı olan öğretmenin öğrencilerinin gereksinimlerine daha seri şekilde yanıt verdiği ve daha iyi bir öğretim ortamı yaratma eğiliminde olduğu görülmektedir (Hazırıkılmaz, 2002).

2.3.11. Özyeterlik Algısı

Özyeterlik algısı, olumlu deneyimlerle güçlenmekte iken olumsuz deneyimler karşısında zayıflamaktadır. Özellikle başarı ya da başarısızlık şeklinde sonuçlanan deneyimler, özyeterlik algısını önemli derecede şekillendirmektedir. Çocukluk yaşından itibaren gelişen ve deneyimlerle şekillenen özyeterlik algısını etkileyen faktörler şu şekilde sıralanabilir (Özkan, 2007):

*Dolaylı Deneyim (Çevre tarafından edinilen deneyim sonuçları),

*Kişisel Deneyim,

*Toplumsal Onay,

*Kişinin fiziksel ve duygusal olarak durumu.

Özyeterliğin yetenekle karıştırılması, özyeterlik algısının doğru anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Yetenek, kişinin yaşama dair bir bilgi sahibi olması ile ilgili iken, özyeterlik algısı ise bir işi yapabileceğine olan inançla ilgilidir (Üztemur, 2013).

2.3.12. Özyeterlilik Algısını Etkileyen Etmenler

Özyeterlilik kuramına göre, insanlar kendi düzeylerini kendileri belirlemektedir. Bireyin özyeterlilik algısını denetim altına alabilmesi için özyeterlilik inançlarına ihtiyacı vardır (Daşdan, 2013). Bireyin bir şeyi başarabilme algısı özyeterlilik düzeyini belirlemektedir. Dört temel etmen özyeterlilik algısını etkilemektedir (Dolapçı, 2013):

Kişisel Deneyimler: En etkili etmen olan kişisel deneyimler, kişinin kendi başarısı veya başarısızlığıdır. Birey kendine güvendiği zaman, yeteneklerini ortaya çıkarıp kullanabilmektedir (Duncan, 1983).

Dolaylı Deneyimler: Başka bireylerin başarıları veya başarısızlıkları, kişinin özyeterlilik yargısını değiştirebilmektedir. Diğer insanların başarısı, bireyin kendi özyeterliliğine olan inancını da arttırmaktadır (Erdem ve Şimşek, 2013).

Sözel İkna: Bireyin özyeterlilik algısını yükseltmek için yapabileceğine dair motive edici konuşmalar yapmaktır. Sözel ikna yöntemi bireyin performansını ölçen bir geribildirim niteliğindedir (Kuzgun, 2000).

Duyusal Durum: Kişinin stres ve kaygılarını gidermek amacıyla yapılan çalışmalardır. Kişilerin kendilerini yetersiz hissedebildiği durumlarda; özyeterlilik inancının duygusal durumu üzerinde olumsuz etki gösteren, bireyin performansını düşüren, stres ve kaygılar ortadan kaldırılmalıdır (Küçükkılıç, 2014).

2.3.13. Özyeterliliği Harekete Geçiren Süreçler

Bilişsel Süreç

Sosyal bilişsel teorinin evrimi insan psikolojisi ile yakından ilgilidir. Bu teoriye göre, insanlar kendi yaşam koşullarının sadece ürünleri olmakla kalmazlar, ayrıca yaşam koşullarına katkıda bulunurlar. Bu teorik çerçeve, insanın gelişiminin, adaptasyonunun ve değişiminin bütünlüğü bir ilkesidir. İnsan işleyişinin kökeni sosyal sistemlerdir. Bu yüzden, kişisel etkinlik geniş bir sosyokültürel etkiler ağı içerisinde gerçekleşir. Bu etkileşimlerde, insanlar sosyal sistemleri ve sosyal sistemlerin uygulamalarını yaratırlar ve böylece kişisel gelişimlerini etkilerler. Sosyal bilişsel teoride, bahsedilen bu çift yönlü dinamik etki önemli bir yer tutar (Bandura, 1994).

İnsan davranışlarının amaçlı olduğu ve bireylerin davranışlarını bu kişisel amaçlar doğrultusunda gerçekleştirdikleri, araştırmalarla ortaya konmuştur. Kişisel amaçların belirlenmesinde ise bireyin özyeterlik seviyesi sınırlayıcı durumdadır. Güçlü özyeterlik algısına sahip olan bireyler, mücadeleci amaçlar belirlemekten çekinmezlerken, özyeterlik algısı zayıf olan bireylerin amaçlarını belirlerken çekingen davrandıkları görülmektedir. Özyeterlik algısının güçlü olmasının, belirlenen amaçların sahiplenmesi ve bu amaçları gerçekleştirme konusunda sorumluluk hissedilmesine yol açtığı da bilinen diğer bir gerçektir. Özyeterlik algısının oluşumunda etkili olan bu bilişsel süreç, aynı zamanda bireyin olayları öngörme ve önlem alma işlevlerine de sahiptir (Küçükkılıç, 2014).

Motivasyonel Süreç

İnsanlar davranışlarını çoğu zaman bilişsel süreçlerle belirlerler. Amaçların ve buna bağlı olarak davranışların belirlenmesinde etkili olan unsurlardan birisi de motivasyondur. Motivasyon, bireyin özyeterlik algısı ile ilgili olarak yine birey tarafından düzenlenir ve amaçlara ulaşılacağına dair inançlar oluşturulur (Küçükkılıç, 2014).

Duygusal Süreç

Özyeterlik algısının etkilediği durumlardan birisi de, bireyin zorluklar karşısında yaşayacağı stres ve kaygı seviyesidir. Güçlü özyeterlik algısına sahip olan bireylerde zorluklara karşı daha mücadeleci yaklaşımlar sergilendiği görülmektedir (Küçükkılıç, 2014).

Seçim Süreci

Bireyin davranışlarında çevrenin etkisinin bulunduğu yaygın kabul görmektedir. Bunun yanında bireyin çevre konusundaki seçimi de dolaylı olarak davranışlarını belirlemede rol oynamaktadır. Çevre seçiminde belirleyici etkenlerden birisi ise özyeterlik algısıdır. Mücadele gerektiren çevre seçiminde güçlü özyeterlik algısına sahip bireylerin daha cesur davrandıkları görülürken, mücadeleci olmayan bireylerin bu tür durumlardan kaçındıkları görülmektedir. Bu şekilde çevrenin seçimini yapan bireyler davranışlarını da belirlemektedirler (Küçükkılıç, 2014).

2.3.14. Akademik Anlamda Özyeterlik

Yapılan araştırmalar, insanların güdüsel, duyuşsal, bilişsel ve karar alma süreçlerinde zyeterlik algılarının büyük önemi olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Özyeterlik inançları kişinin kendisini geliştirmek, zorluklara karşı dirençli olmak, yaşam kalitesini yükseltmek, doğru kararlar vermek gibi olumlu sonuçlar elde etmesini sağlayacak bir etkidir.

Bireylerin önceden planlanan eğitim başarılarına ulaşmaları için gereken etkinlikleri organize etme ve bu etkinlikleri gerçekleştirme kapasitelerine yönelik algıları akademik zyeterlik olarak ifade edilmektedir (Özsüer, İnal, Uyanık, ve Ergün, 2011).

Bireylerin sürekli olarak edindikleri deneyimler, onların zyeterliklerine yönelik algılarının sürekli olarak değişmesine, buna bağlı olarak davranışlarında değişiklikler oluşmasına neden olmaktadır. ğrenme etkinlikleri söz konusu olduğunda zyeterlik algısının akademik özyeterliği oluşturduğu, bunun da bireyin akademik görevleri başarıyla tamamlayabilmelerine yönelik algılarını etkilediği görülmektedir (Tabancalı ve elik, 2013).

2.4. İLGİLİ ARAşTIRMALAR

Barut (2011) yapmış olduğu çalışmasında, ilköğretim II. kademedede görev yapan sosyal bilgiler ğretmenlerinin özyeterliliklerini belirlemek ve sonuçlarını çeşitli değişkenler (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem vb.) açısından incelemektir. Tarama modelindeki bu araştırma, 2010 - 2011 ğretim yılı II. yarıyılında Ankara İli Merkez İlçedeki ilköğretim II. kademe okullarında görev yapan 115 (42 erkek, 73 kadın) sosyal bilgiler öğretmeninin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri, Senemoğlu, Demirel, Yağcı, stndağ (2009) tarafından geliştirilen, geçerlik güvenilirlik testi sonucunda son halini alan ve 24 maddeden oluşan ? Öğretmen zyeterlik leği? ile toplanmıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerin kişisel bilgileri de kaydedilmiş ve karşılaştırmalarda kullanılmıştır. Elde edilen veri, bilgisayarda SPSS 15.0 İstatistik programında bağımsız t testi (independent sample t test), tek yönlü varyans analizi (Anova) ve KruskalWallis-H testi, kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonunda sosyal bilgiler ğretmenlerinin

özyeterlilikleri ile mezun oldukları fakülte arasında; disiplin, eğitim öğretim süreci ve sınıf yönetimi alt boyutları ile mesleki kıdemleri arasında; disiplin alt boyutu ile mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, sosyal bilgiler öğretmenlerinin özyeterlilikleri ile cinsiyetleri, medeni durumları, mesleki kıdemleri ve öğrenim durumları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin özyeterlilik düzeyleri anket sorularındaki tutum ve görüşlerle ortaya konulmuş ve bunun daha iyi seviyeye çıkarılması için çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Çelik (2014) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının eğitsel podcastler, podcast geliştirme süreci ve tecrübeleri ile ilgili görüşlerini almıştır. Aynı zamanda bu çalışma öğretmen adaylarının podcastlere yönelik durum kaygısı ve özyeterlilik inançlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem deseni ve kolay ulaşılabılır yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın verileri nicel ve nitel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Nicel veriler Podcast Yatkınlık Formu, Eğitsel Podcast Görüş Anketi, Kaygı Envanteri ve Podcastlere Yönelik Özyeterlilik Anketi yoluyla toplanmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Ankara'daki bir kamu üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışmanın nicel verileri 25 katılımcıdan ve nitel verileri ise 10 katılımcıdan toplanmıştır. Çalışma sonuçları öğretmen adaylarının podcastlere, podcast geliştirme süreci ve tecrübelerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Podcast aktivitelerinden sonra öğretmen adaylarının podcastlere yönelik özyeterliliklerinde artış gözlenmiştir. Ayrıca sonuçlar öğretmen adaylarının podcast geliştirmeden önce kaygı duyduklarını göstermiştir. Buna ek olarak podcast geliştirme sürecinin öğretmen adaylarını gelecekteki mesleklerine hazırlamada ve güncel teknolojiler için eğitmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekici (2006) yapmış olduğu çalışmada, meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlilik inançlarının cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak ve öğretmenlerin öğretmen özyeterlilik inanç düzeylerini belirlemek amaçlarıyla 7 meslek lisesinde görev yapan toplam 240 öğretmene, 8 maddeden oluşan 4'lü Likert tipi bir ölçek uygulamıştır.

Araştırma verileri incelendiğinde; meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inanç düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretmen özyeterlik inançları cinsiyetlerine ve branşlarına göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık kadın öğretmenler ve kültürel ders öğretmenleri yönünde olan bir farklılıktır. Diğer taraftan, öğretmenlerin öğretmen özyeterlik inançları kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir.

Kaleli (2016) yapmış olduğu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin özyeterlilik düzeyleri ile akademik başarıya güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Başakşehir ve Küçükçekmece ilçelerinde özel dersanelerde 2014- 2015 döneminde eğitim alan öğrencilerinden oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise bu dersanelere devam eden 4,5,6,7 ve 8. sınıflarda okuyan ve tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenen 264 kız ve 385 erkek toplam 649 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında anket yöntemi kullanılmıştır. Uygulanan ankette “Kişisel Bilgi Formu”, “Akademik Güdülenme Ölçeği” ve “Akademik Özyeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu’nda yatılılık durumu, cinsiyet, yaş, sınıf, sosyo- ekonomik durum, yerleşim yeri, anne ile babanın boşanıp boşanmadığı ve anne/ babadan birinin vefat edip etmediği ile ilgili sorular yer almaktadır. Akademik Özyeterlilik Ölçeği Akademik özyeterlilik ölçeği Steve Owen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Akademik Güdülenme Ölçeği Bu ölçek Bozanoğlu (2004) tarafından öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 22 paket programı ile analizi yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z testi kullanılmıştır. Daha sonra ANOVA F ve T-testi ile corelasyon- regresyon analizi ,Tukey testi uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin sınıf değişkenine, cinsiyete ve algılanan gelir düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin özyeterlilik düzeylerinin sınıf değişkenine ve algılanan gelir düzeyine göre farklılaştığı ancak cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Kavrayıcı (2016) yapmış olduğu çalışmada, pedagojik formasyon sertifika programında öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama modeline dayalı nicel bir araştırma olarak desenlenen çalışmada amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programında öğrenim gören 550 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem ise evren içinden araştırmaya katılmaya gönüllü, 245 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Ölçme aracının eksik doldurulması nedeniyle 192 öğretmen adayının görüşleri araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırmada veriler Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmış, yüzde, frekans, standart sapma ve aritmetik ortalama; gruplar arasındaki farklılığı gözlemleme amacına yönelik olarak tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) ve t- testinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi ile ortaya çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının “yeterli” düzeyde olduğu; ancak “oldukça yeterli” düzeyinde olmadığı gözlemlenmektedir. Öğretmen adaylarının özyeterlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Kızılkaya (2017) yaptığı bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlikleri çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ve Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi’nde 4. sınıfta öğrenim gören toplam 100 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi ve aritmetik ortalama gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde yeterli olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve tercih sırası değişkenlerinde özyeterlik düzeyleri anlamlı farklılık gösterirken, akademik not ortalaması ve atanmaya ilişkin beklenti değişkenlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Okursoy (2016) yapmış olduğu çalışmada, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Denizli İlinde görev yapan 298 öğretmenin yaşam doyumları ve özyeterlilik algıları incelenmiştir. Çalışmada veriler Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen ve Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Öğretmen Özyeterlilik İnanç Ölçeği ile Yetim (1993) tarafından geliştirilen “Yaşam Doyumu Ölçeği “ kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde değişkenler arası ilişkiler araştırılacak ve ortalamalar arası farklar bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin yaşam doyumları ve özyeterlilik algılarının değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kadınların erkeklere oranla yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özyeterlilik alt boyutlarından akademik gelişim alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre özyeterlilik algılarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşam doyumları medeni durumlarına göre farklılık göstermemiştir. Medeni durumlarına göre olumlu sınıf atmosferi oluşturma ve etkili öğrenme öğretme alt boyutunda evli öğretmenlerin özyeterlilik algılarının bekâr öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre özyeterlilik boyutlarında ilkökulda çalışan öğretmenlerinin özyeterlilik algıları ortaokul ve orta öğretimde çalışan öğretmenlerin özyeterlilik algılarına göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Branşlarına göre sosyal bilgiler branşındaki öğretmenlerin özyeterlilik algılarının diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Mezuniyet durumlarına eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarının eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kıdemlerine göre 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarının 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Saymer' in (2005) yapmış olduğu çalışma, yedi ana bölümden meydana gelmiş, ilk bölümde etik kavramı, etik davranış ve etik davranışlar ile ilgili yaklaşımlar, ikinci bölümde sosyal sorumluluk ve yönetsel etik kavramları ve aralarındaki farklılık ve benzerlikler, üçüncü bölümde etik dışı davranışlar ve ikilemler, dördüncü bölümde yönetsel etik programı uygulayıcıları, beşinci bölümde

yönetmelik etik üzerine olan uygulama metotları, altıncı bölümde uygulama süreci anlatılmıştır. Yedinci bölümde ise yapılan araştırma anlatılmış, envanter çalışması sonucu elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve iki tane hipotez testinin sonuçları ortaya konulmuştur.

Şakar (2010) yapmış olduğu çalışmada, nitel araştırma yöntemi ve olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evren ve örneklemini Van İlinde bulunan ilköğretim sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Bu amaçla ilde bulunan sınıf öğretmenlerinden araştırmanın ilk dört alt amacı için 15 kişilik öğretmen grubu ve beşinci alt amaç için de 60 kişilik bir öğretmen grubu oluşturulmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yazılı görüş formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden betimsel ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler ve elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin etik kavramının bilgisine sahip olmadıkları, etiği ahlak kavramı olarak ifade ettikleri ve iki kavram arasındaki farkı ifade edemedikleri, erdem kavramının bilgisinden ziyade erdemli bireye ait özellikleri ifade ettikleri, model olma ile ilgili bir bilince sahip oldukları fakat model olmanın referansının ne olması gerektiği konusunda karmaşa yaşadıkları, öğretmenlerin değer aktarma rolü ile ilgili bir bilince sahip oldukları, toplumda farklı aile yapıları bulunduğundan dini değerlerin aktarımının aile ve okul arasında bir çatışma doğurabileceği dolayısıyla değer aktarımında evrensel değerlere öncelik verilmesi gerektiği, okulun değer aktaran bir role sahip olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca meslek etiği ile ilgili olarak bazı kavramları kullandıkları fakat net bir bilgiye sahip olmadıkları, meslek etiği kodlarının bilgisine sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Turcan (2011) yapmış olduğu çalışmada, İlköğretim Okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları; öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenciyle etkileşim ve genel özyeterlik açısından nasıldır? Sorusuna yanıt aranmıştır. Ayrıca bu araştırma ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları cinsiyet, branş, kıdem, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme ve şu anda öğretmenlik mesleğini isteyerek yapma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı, öğretmenlerin özyeterlik algılarıyla iş doyum düzeylerinin ilişkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Uysal (2013): Bu çalışma öğretmen adaylarının genel özyeterlik inançlarını yaş, cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından incelemektir. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, araştırma grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 117 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Genel Özyeterlik Ölçeği (GÖYÖ) kullanılmıştır ve nicel veriler 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem için t testi ve Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel özyeterlilik inançlarının cinsiyet, yaş, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuz (2016) yapmış olduğu çalışmada, fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterlik düzeylerinin cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte türü (lisans), mezuniyet durumu (lisans/lisansüstü) ve ailede öğretmen olması değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, 2015-2016 akademik yılında İstanbul ilinde faaliyet gösteren devlet Ortaokullarında görev yapan 501 fen bilgisi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik düzeyleri ile kıdem ve mezuniyet düzeyine (lisans/lisansüstü) göre farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra cinsiyet ve mezun olunan fakülte türü açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Elde edilen sonuçlara göre; Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli; evren ve örnekleme, araştırmaya katılanların demografik dağılımları, veri toplama aracı/araçları ve özellikleri, araştırma verilerinin toplanması ve çözümü ile ilgili açıklamalar yer almıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin meslek etiği algılarının ile özyeterlilik algıları üzerindeki etkisini amaçlayan bu araştırma nicel verilere dayalı ilişki tarama modelinde bir araştırmadır.

Araştırmanın Alt Amaçları

Öğretmenlerin meslek etiği algı düzeyleri ile özyeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin meslek etiği algı düzeylerinin, özyeterlilik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Öğretmenlerin meslek etiği algı düzeyleri ile özyeterlilik algı düzeyleri demografik değişkenlere “yaş, cinsiyet, medeni durum, statü (öğretmen, eğitim yöneticisi), mesleğini isteyerek seçme durumu, doğum yerinde çalışma durumu, sendika üyesi olma durumu” göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma çalışma evreni Konya Karatay' da bulunan devlet okullarıdır. Bu devlet okulları arasından tesadüfi kümeleme örnekleme yöntemiyle belirlenen 272 öğretmen ve 68 eğitim yöneticisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur..

Araştırmada belirlenen n=30 okul; resmi ilkokullar, ortaokullar ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan eğitim yöneticileri (n=68) ve öğretmenler (n=272) Tablo 3.1’de görüldüğü üzere evrenden yansız olarak basit tesadüfi kümeleme örnekleme alma yöntemiyle seçilmiştir.

Tablo 3. 1. Konya ili Karatay ilçesi öğretmen ve eğitim yöneticileri evren ve örneklem dağılım tablosu

Karatay (Çalışma Evreni n=30 Okul)	İlçesi	Evren (α)	Örneklem (n)
Eğitim Yöneticisi		82	68
Öğretmen		928	272
Toplam		1010	340

3.3. Örneklemin Özellikleri

Anket çalışmaları sonucunda Konya ili Karatay ilçesinde görev yapan öğretmenlerden 272 ve eğitim yöneticilerinden 68 geçerli anket formu elde edilmiştir. Bu anketlerin demografik verilerine ilişkin istatistikler Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3. 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin demografik değişkenine göre frekans dağılım tablosu

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yaş		
25 yaş ve Altı	30	8,8
26-30 Yaş	34	10,0
31-35 Yaş	76	22,4
36-40 Yaş	95	27,9
41-45 Yaş	60	17,6
46 ve Üzeri Yaş	45	13,2
Cinsiyet		
Bayan	200	58,8
Erkek	140	41,2
Medeni Durum		
Evli	280	82,4
Bekar	60	17,6
Statü		
Öğretmen	272	80,0
Eğitim Yöneticisi	68	20,0
Mesleğini İsyerek Seçme Durumu		
Evet	299	86,7
Hayır	41	13,3
Doğum Yerinde Çalışma Durumu		
Evet	326	58,9
Hayır	14	41,1
Sendika Üyesi Olma Durumu		
Evet	290	85,3
Hayır	50	14,7
Toplam	340	100 (%)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları Tablo 3.2'de incelendiğinde 25 yaş altı olan öğretmenlerin yaşları oranı %8,8 26-30 arası öğretmenlerin oranı %10,0 31-35 yaş arası olan öğretmenlerin oranı %22,4 36-40 yaş arası öğretmenlerin oranı %27,9 41-45 yaş arası olan öğretmenlerin oranı %17,6 ve 46 yaş ve üzeri arası olan öğretmenlerin oranı %13,2'dir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları Tablo 3.2'de incelendiğinde cinsiyeti bayan olan öğretmenlerin oranı %58,8 ve cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin oranı %41,2'dir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre dağılımları Tablo 3.2’de incelendiğinde medeni durumu evli olan öğretmenlerin oranı %82,4 ve medeni durumu bekar olan öğretmenlerin oranı %17,6’dır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin statü değişkenine göre dağılımları Tablo 3.2’de incelendiğinde statüsü öğretmen olanların oranı %80,0 statüsü eğitim yöneticisi olanları oranı %20,0’dir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleğini isteyerek seçenlerin durumu değişkenine göre dağılımları Tablo 3.2’de incelendiğinde isteyerek seçim diyen öğretmenlerin oranı %86,7 isteyerek seçmedim diyen öğretmenlerin oranı %13,3’dur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi memleketlerinde çalışma durumu değişkenine göre dağılımları Tablo 3.2’de incelendiğinde doğum yerinde çalışan (Konya) öğretmenlerin oranı %58,9 ve memleketi dışında çalışan öğretmenlerin oranı %41,1’dir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sendika üyesi olma durumu değişkenine göre dağılımları Tablo 3.2’de incelendiğinde sendika üyesi olan öğretmenlerin oranı %85,3 ve sendika üyesi olmayan öğretmenlerin oranı ise %14,7’dir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” kullanılmıştır. Anketler uygulanmadan önce her ölçek için ayrı ayrı yapısal eşitlik modellemesi kurulmuştur. Ayrıca araştırmacı tarafından her iki ölçek için de güvenilirlik analizleri tüm alt boyutlar ve ölçek geneli için hesaplanmıştır.

3.4.1. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Öğretmen Özyeterlik algılarını ölçmek amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından (2001) geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sakarya tarafından (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte maddeler 9’lu derecelendirme ölçeğiyle değerlendirilmektedir. 1-Hiç, 3-Çok az, 5-Kısmen, 7-

Oldukça, 9-Çok şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin 8'er maddeden oluşan 3 alt boyutu bulunmaktadır. Öğretim stratejileri (madde 7, 10,11, 17, 18, 20,23 ve 24), Sınıf Yönetimi (madde 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21) ve Öğrenciyle Etkileşim (madde 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22). Ölçeği geliştirenler ölçeğin öğretim stratejileri alt boyutunun güvenilirlik katsayısının.91, Sınıf Yönetimi alt boyutunun güvenilirlik katsayısının .90 ve Öğrenciyle etkileşim alt boyutunun güvenilirlik katsayısının 87 olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma örnekleminde ölçeğin iç tutarlılık katsayıları öğretim stratejileri alt boyutunun güvenilirlik katsayısının .92, Sınıf Yönetimi alt boyutunun güvenilirlik katsayısının .91 ve Öğrenciyle etkileşim alt boyutunun güvenilirlik katsayısının .88 olduğunu bulunmuştur.

3.4.2. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği

Araştırma kapsamında öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarını belirlemek amacıyla Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek geliştirilme sürecinde belirlenen 48 sorudan 22'si pilot uygulama sonrasında yapılan madde toplam analizi sırasında .20 değerinin altında olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan maddeler üzerinde yapılan faktör analizi sonucu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) .81 bulunmuştur. Bartlett testi ise :1671.94 (sd:378, p<.01) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Rotasyon sonrasında ölçeğe ait faktörler 5 grupta toplanmıştır. Bunlar: “görev bilinci, erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki yükümlülük ve ahlaki düşünce” şeklindedir. Ölçekte; Görev Bilincini: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sorular; Erdemlilik alt boyutunu: 9, 10, 11, 12, 13. sorular; İnsani Duyarlılık alt boyutunu: 14, 15, 16, 17, 18. sorular; Mesleki Yükümlülük alt boyutunu: 19, 20, 21., 22. sorular; Ahlaki Düşünce alt boyutunu ise: 23, 24, 25, 26. sorular ölçmektedir. 5'li likert tarzında hazırlanan ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınacak puanlardaki artış öğretmenlerin kendilerini etik ilkelere uygun şekilde davrandıkları yönünde değerlendirdiklerini göstermektedir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları ise şu şekildedir; Son olarak öğretmen etik davranışlar ölçeği için araştırma kapsamında uygulama yapılan çalışma grubundaki öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinde güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda Cronbach alfa katsayısı ölçeğin bütünü için .93 ve alt faktörlerine göre ise

Görev Bilinci .87; Erdemlilik .85; İnsani Duyarlılık .83; Mesleki Yükümlük .81; Ahlaki Düşünce .76 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma örnekleminde ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ölçeğin bütünü için .94 ve alt faktörlerine göre ise Görev Bilinci .88; Erdemlilik .86; İnsani Duyarlılık .84; Mesleki Yükümlük .82; Ahlaki Düşünce .77 düzeyinde olduğu bulunmuştur.

3.5. Verilerin Çözümü

Araştırmada toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakarak hesaplanmıştır. Her bir ölçek için çarpıklık ve basıklık katsayıları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. 3. Meslek Etiği Ölçeğinin basıklık ve çarpıklık katsayısı tablosu

	İstatistik	Standart Hata
Çarpıklık	-0,234	0,132
Basıklık	-0,553	0,264

Ölçek betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 3.3’de incelendiğinde çarpıklık değerinin -.234 ve basıklık değerinin -.553 olduğu görülmektedir. Fisher katsayısının (istatistik/standart hata) $+1$ değerler arasında yer aldığından dağılımın normal dağıldığı ve Tip I ve Tip II hataya düşülmemesi için analizlerin parametrik analizlerle yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3. 4. Özyeterlilik Ölçeğinin basıklık ve çarpıklık katsayısı tablosu

	İstatistik	Standart Hata
Çarpıklık	-0,554	0,132
Basıklık	-0,461	0,264

Özyeterlilik ölçeği betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 3.4’e incelendiğinde çarpıklık değerinin -.554 ve basıklık değerinin -.461 olduğu görülmektedir. Fisher katsayısının (istatistik/standart hata) $+1$ değerler arasında yer aldığından dağılımın normal dağıldığı ve Tip I ve Tip II hataya düşülmemesi için analizlerin parametrik analizlerle yapılmasına karar verilmiştir.

İki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için “t testi” kullanılmıştır. İki den fazla grup karşılaştırıldığında ilişkisiz örneklemlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmektedir. Çalışmamızda meslek etiğinin, özyeterliliği etkileme düzeyi regresyon analizi ile test

edilmiştir. Meslek etiği ve öğretmen özyeterliliği arasındaki ilişki Pearson Momentler arpımı Korelesyonu tekniği ile test edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde anket aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucundan ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Meslek Etiği Algı Düzeyleri ile Özyeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin meslek etiği algı ile özyeterlik algı düzeyleri düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı ilişkiye ait “basit korelasyon” analizi yapılmıştır.

Tablo 4. 1. Öğretmenlerin meslek etiği algı düzeyleri ile özyeterlik algı düzeyleri arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analiz sonuçları

Özyeterlik Meslek Etiği		Öğretim Stratejileri	Sınıf Yönetimi	Öğrenciyle Etkileşim
Görev Bilinci	r	0,343*	0,347*	0,379*
	p	0,000	0,000	0,000
Erdemlilik	r	,208*	0,251*	0,231*
	p	0,000	0,000	0,000
İnsani Duyarlılık	r	0,056	0,158*	0,056
	p	0,306	0,004	0,305
Mesleki Yükümlülük	r	0,315*	0,392*	0,402*
	p	0,000	0,000	0,000
Ahlaki Düşünce	r	0,345*	0,344*	0,310*
	p	0,000	0,000	0,000

* $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Öğretmenlerin meslek etiği algı düzeyleri alt boyutları ile özyeterlik algı düzeyleri alt boyutları ortalamaları arasında anlamlı ilişkiye ait yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi sonuçları Tablo 4.1’de incelendiğinde; Görev Bilinci ile Öğretim Stratejileri arasında pozitif, orta ve istatistiksel olarak anlamlı ($r=+0.343$, $p<0.01$) bir ilişki vardır. Görev Bilinci ile Sınıf Yönetimi arasında

pozitif, orta ve istatistiksel olarak anlamlı ($r=+0.347$, $p<0.01$) bir ilişki vardır. Görev Bilinci ile Öğrenciyle Etkileşim arasında pozitif, orta ve istatistiksel olarak anlamlı ($r=+.379$, $p<0.01$) bir ilişki vardır. Erdemlilik ile Öğretim Stratejileri arasında pozitif, düşük ve istatistiksel olarak anlamlı ($r=+.208$, $p<0.01$) bir ilişki vardır. Erdemlilik ile Sınıf Yönetimi arasında pozitif, düşük ve istatistiksel olarak anlamlı ($r=+.251$, $p<0.01$) bir ilişki vardır. Erdemlilik ile Öğrenciyle Etkileşim arasında pozitif, düşük ve istatistiksel olarak anlamlı ($r=+.231$, $p<0.01$) bir ilişki vardır. İnsani Duyarlılık ile Öğretim Stratejileri arasında anlamlı ($r=+.056$, $p>0.01$) bir ilişki yoktur.. İnsani Duyarlılık ile Sınıf Yönetimi arasında pozitif, düşük ve istatistiksel olarak anlamlı ($r=+.158$, $p<0.01$) bir ilişki vardır. İnsani Duyarlılık ile Öğrenciyle Etkileşim arasında anlamlı ($r=+.056$, $p>0.01$) bir ilişki yoktur. Mesleki Yükümlülük ile Öğretim Stratejileri arasında pozitif, orta ve istatistiksel olarak anlamlı ($r=+.315$, $p<0.01$) bir ilişki vardır. Mesleki Yükümlülük ile Sınıf Yönetimi arasında pozitif, orta ve istatistiksel olarak anlamlı ($r=+.392$, $p<0.01$) bir ilişki vardır. Mesleki Yükümlülük ile Öğrenciyle Etkileşim arasında pozitif, orta ve istatistiksel olarak anlamlı ($r=+.402$, $p<0.01$) bir ilişki vardır. Ahlaki Düşünce ile Öğretim Stratejileri arasında pozitif, orta ve istatistiksel olarak anlamlı ($r=+.345$, $p<0.01$) bir ilişki vardır. Ahlaki Düşünce ile Sınıf Yönetimi arasında pozitif, orta ve istatistiksel olarak anlamlı ($r=+.344$, $p<0.01$) bir ilişki vardır. Ahlaki Düşünce ile Öğrenciyle Etkileşim arasında pozitif, orta ve istatistiksel olarak anlamlı ($r=+.310$, $p<0.01$) bir ilişki vardır.

4.2. Öğretmenlerin Meslek Etiği Algı Düzeylerinin, Özyeterlik Algı Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin meslek etiği algı düzeylerinin, özyeterlik algı düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin “basit regresyon analizi” yapılmıştır.

Tablo 4.2.1. Meslek etiği algı düzeylerinin, Öğretim Stratejileri algı düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin basit regresyon analiz sonuçları

Değişken	R ²	F	p	Alt Boyutlar	Beta	t	p
Meslek Etiği	0.208	17,535	0,000	Görev Bilinci	0,263	4,513	0,000
				Erdemlilik	-0,048	-0,735	0,463
				İnsani Duyarlılık	-0,143	-2,529	0,012
				Mesleki Yükümlülük	0,186	3,065	0,002
				Ahlaki Düşünce	0,224	3,780	0,000
Bağımlı Değişken: Özyeterliliğin Öğretim Stratejileri alt boyutu							

* $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Tablo 4.2.1. incelendiğinde modelin $[F(5-334)=17,535, p < 0.05]$ istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Determinasyon katsayısı R² değerine bakıldığında Özyeterliliğin Öğretim Stratejileri boyutuna ilişkin varyansın %20,8' i meslek etiği algı düzeyi ile açıklanmaktadır. Görev Bilinci $[t=4,513, p < 0.05]$, İnsani Duyarlılık $[t=-2,529, p < 0.05]$, Mesleki Yükümlülük $[t=3,065, p < 0.05]$, Ahlaki Düşünce $[t=3.780, p < 0.05]$ alt boyutlarında t değerleri istatistiki olarak anlamlıdır. Ancak Erdemlilik $[t=-0,735, p > 0.05]$ alt boyutu model için anlamlı değildir. Meslek etiğinin Öğretim Stratejileri alt boyutu üzerinde görece önem sırası incelendiğinde Görev Bilinci ($\beta=0,263$), Ahlaki Düşünce ($\beta=0,224$), Mesleki Yükümlülük ($\beta=0,186$) İnsani Duyarlılık ($\beta=-0,143$) şeklinde olduğu görülmektedir. Meslek etiğinin Öğretim Stratejileri alt boyutu üzerinde en yüksek etkinin ($\beta=0,263$) ile Görev Bilinci olduğu, en düşük etkinin ise ($\beta=-0,143$) İnsani Duyarlılık alt boyutunda olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.2. Meslek etiği algı düzeylerinin, Sınıf Yönetimi algı düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin basit regresyon analiz sonuçları

Değişken	R ²	F	p	Alt Boyutlar	Beta	t	p
Meslek Etiği	0.222	19,078	0,000	Görev Bilinci	0,234	4,048	0,000
				Erdemlilik	-0,053	-0,813	0,417
				İnsani Duyarlılık	-0,039	-0,690	0,491
				Mesleki Yükümlülük	0,271	4,511	0,000
				Ahlaki Düşünce	0,157	2,679	0,008
Bağımlı Değişken: Özyeterliliğin Sınıf Yönetimi alt boyutu							

* $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Tablo 4.2.2. incelendiğinde modelin [$F_{(5-334)}=19,078$, $p < 0.05$] istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Determinasyon katsayısı R² değerine bakıldığında Özyeterliliğin Sınıf Yönetimi boyutuna ilişkin varyansın %22,2' si meslek etiği algı düzeyi ile açıklanmaktadır. Görev Bilinci [$t=4,048$, $p < 0.05$], Mesleki Yükümlülük [$t=4,511$, $p < 0.05$], Ahlaki Düşünce [$t=2,679$, $p < 0.05$] alt boyutlarında t değerleri istatistiki olarak anlamlıdır. Ancak Erdemlilik [$t=-0,813$, $p > 0.05$] ve İnsani Duyarlık [$t=-0,690$, $p > 0.05$] alt boyutu model için anlamlı değildir. Meslek etiğinin Sınıf Yönetimi alt boyutu üzerinde görece önem sırası incelendiğinde Mesleki Yükümlülük ($\beta=0,271$), Görev Bilinci ($\beta=0,234$), Ahlaki Düşünce ($\beta=0,157$) şeklinde olduğu görülmektedir. Meslek etiğinin Sınıf Yönetimi alt boyutu üzerinde en yüksek etkinin ($\beta=0,271$) ile Mesleki Yükümlülük olduğu, en düşük etkinin ise ($\beta=0,157$) Ahlaki Düşünce alt boyutunda olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.3. Meslek etiği algı düzeylerinin, Öğrenciyle Etkileşim algı düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin basit regresyon analiz sonuçları

Değişken	R ²	F	p	Alt Boyutlar	Beta	t	p
Meslek Etiği	0.259	23,298	0,000	Görev Bilinci	0,300	5,325	0,000
				Erdemlilik	-0,054	-0,848	0,397
				İnsani Duyarlılık	-0,166	-3,023	0,003
				Mesleki Yükümlülük	0,325	5,552	0,000
				Ahlaki Düşünce	0,115	2,009	0,045
Bağımlı Değişken: Özyeterliliğin Öğrenciyle Etkileşim alt boyutu							

* $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Tablo 4.2.3. incelendiğinde modelin $[F(5-334)=23,298, p < 0,05]$ istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Determinasyon katsayısı R² değerine bakıldığında Özyeterliliğin Öğrenciyle Etkileşim boyutuna ilişkin varyansın %25,9' u meslek etiği algı düzeyi ile açıklanmaktadır. Görev Bilinci $[t=5,325, p < 0,05]$, İnsani Duyarlılık $[t=-3,023, p < 0,05]$, Mesleki Yükümlülük $[t=5,552, p < 0,05]$, Ahlaki Düşünce $[t=2,009, p < 0,05]$ alt boyutlarında t değerleri istatistiki olarak anlamlıdır. Ancak Erdemlilik $[t=-0,848, p > 0,05]$ alt boyutu model için anlamlı değildir. Meslek etiğinin Öğrenciyle Etkileşim alt boyutu üzerinde görece önem sırası incelendiğinde Mesleki Yükümlülük ($\beta=0,325$), Görev Bilinci ($\beta=0,300$), Ahlaki Düşünce ($\beta=0,115$), İnsani Duyarlılık ($\beta=-0,166$) şeklinde olduğu görülmektedir. Meslek etiğinin Öğrenciyle Etkileşim alt boyutu üzerinde en yüksek etkinin ($\beta=0,325$) ile Mesleki Yükümlülük olduğu, en düşük etkinin ise ($\beta=-0,166$) ile İnsani Duyarlılık alt boyutunda olduğu görülmektedir.

4.3. Öğretmen Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin özyeterlilik alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlılığın ilişkin “anova” analizi yapılmıştır.

Tablo 4.3.1. Özyeterlilik alt boyutlarının yaş değişkenine ilişkin anova testi analiz sonuçları

Alt Boyutlar		Yaş	n	\bar{X}	SS	F	p
Özyeterlilik	Öğretim Stratejileri	25 yaş ve altı	30	4,3357	0,43127	0,444	0,818
		26-30 Yaş	34	4,2953	0,36350		
		31-35 Yaş	76	4,3758	0,41126		
		36-40 Yaş	95	4,3508	0,42732		
		41-45 Yaş	60	4,3727	0,44880		
	Sınıf Yönetimi	25 yaş ve altı	30	4,2320	0,40959	1,239	0,290
		26-30 Yaş	34	4,2194	0,46181		
		31-35 Yaş	76	4,3279	0,39545		
		36-40 Yaş	95	4,3105	0,39159		
		41-45 Yaş	60	4,4045	0,38998		
	Öğrenciyle Etkileşim	25 yaş ve altı	30	4,1853	0,46433	0,769	0,572
		26-30 Yaş	34	4,0971	0,43200		
		31-35 Yaş	76	4,2475	0,50166		
		36-40 Yaş	95	4,2231	0,43409		
		41-45 Yaş	60	4,2570	0,47820		

* $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Yapılan anova testi sonucunda öğretmenlerin özyeterliliğin alt boyutlarının puan ortalamaları yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

4.4 Öğretmenlerin Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin özyeterlilik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlılığına ilişkin “bağımsız örneklem t testi” analizi yapılmıştır.

Tablo 4.4.1. Özyeterlilik alt boyutlarının cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları

Alt Boyutlar		Cinsiyet	n	x	ss	T	p
Özyeterlilik	Öğretim Stratejileri	Bayan	200	4,33	0,41	0,629	0,530
		Erkek	140	4,36	0,43		
	Sınıf Yönetimi	Bayan	200	4,30	0,40	0,810	0,419
		Erkek	140	4,34	0,41		
	Öğrenciyle Etkileşim	Bayan	200	4,19	0,45	1,154	0,249
		Erkek	140	4,24	0,47		

* $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Tablodan da anlaşılacağı gibi yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin özyeterlilik alt boyut puan ortalamaları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$).

4.5 Öğretmenlerin Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin özyeterlilik algı düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlılığına ilişkin “bağımsız örneklem t testi” analizi yapılmıştır.

Tablo 4.5.1. Özyeterlilik alt boyutlarının medeni durum değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları

Alt Boyutlar		Medeni Durum	n	x	ss	T	p
Özyeterlilik	Öğretim Stratejileri	Evli	280	4,35	0,44	0,364	0,716
		Bekar	60	4,33	0,35		
	Sınıf Yönetimi	Evli	280	4,33	0,41	1,516	0,130
		Bekar	60	4,24	0,37		
	Öğrenciyle Etkileşim	Evli	280	4,21	0,47	0,268	0,789
		Bekar	60	4,20	0,42		

* $p<0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Öğretmenlerin özyeterlilik alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre ortalamaları arasındaki anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

4.6. Öğretmen Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Statü Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin özyeterlilik alt boyutlarının statü değişkenine göre anlamlılığına ilişkin “bağımsız örneklem t testi” analizi yapılmıştır.

Tablo 4.6.1. Özyeterlilik alt boyutlarının statü (öğretmen, eğitim yöneticisi) değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları

Alt Boyutlar		Statü	n	x	ss	T	p
Özyeterlilik	Öğretim Stratejileri	Öğretmen	272	4,30	0,43	4.557	0.000*
		Eğitim Yöneticisi	68	4,52	0,33		
	Sınıf Yönetimi	Öğretmen	272	4,28	0,41	3.262	0.001*
		Eğitim Yöneticisi	68	4,44	0,35		
	Öğrenciyle Etkileşim	Öğretmen	272	4,16	0,46	3.768	0.000*
		Eğitim Yöneticisi	68	4,40	0,43		

* $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Öğretmenlerin özyeterlilik alt boyutlarının statü değişkenine göre ortalamaları arasındaki anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul yöneticilerinin, öğretmen özyeterliliğinin öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenciyle etkileşim alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p > 0.05$).

Tablo 4.7.1. Özyeterlilik alt boyutlarının mesleğini isteyerek seçme değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları

Alt Boyutlar		Mesleğini İsteyerek Seçme	n	x	Ss	T	p
Özyeterlilik	Öğretim Stratejileri	Evet	296	4,33	0,42	0,123	0,902
		Hayır	44	4,44	0,42		
	Sınıf Yönetimi	Evet	296	4,30	0,40	1,216	0,225
		Hayır	44	4,38	0,42		
	Öğrenciyle Etkileşim	Evet	296	4,19	0,46	1,655	0,099
		Hayır	44	4,32	0,50		

* $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Öğretmenlerin özyeterlilik alt boyutlarının mesleğini isteyerek seçme değişkenine göre ortalamaları arasındaki fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

4.8 Öğretmen Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Doğum Yerinde Çalışma Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin özyeterlilik algı düzeylerinin doğum yerinde çalışma durumu değişkenine göre anlamlılığın ilişkin “bağımsız örneklem t testi” analizi yapılmıştır.

Tablo 4.8.1. Özyeterlilik alt boyutlarının doğum yerinde çalışma durumu değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları

Alt Boyutlar		Doğum Yerinde Çalışma Durumu	n	x	Ss	t	p
Özyeterlilik	Öğretim Stratejileri	Evet	200	4,33	0,44	0,593	0,554
		Hayır	140	4,36	0,40		
	Sınıf Yönetimi	Evet	200	4,31	0,42	0,199	0,843
		Hayır	140	4,32	0,38		
	Öğrenciyle Etkileşim	Evet	200	4,20	0,49	0,694	0,488
		Hayır	140	4,23	0,43		

* $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Öğretmenlerin özyeterlilik alt boyutlarının doğum yerinde çalışma durumu değişkenine göre ortalamaları arasındaki anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

4.9 Öğretmenlerin Özyeterlilik Algı Düzeylerinin Sendika Üyesi Olma Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin özyeterlilik algı düzeylerinin sendika üyesi olma durumu değişkenine göre anlamlılığın ilişkin “bağımsız örneklem t testi” analizi yapılmıştır.

Tablo 4.9.1. Özyeterlilik alt boyutlarının sendika üyesi olma durumu değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları

Alt Boyutlar		Sendika Üyesi	n	x	Ss	t	p
Özyeterlilik	Öğretim Stratejileri	Evet	290	4,37	0,42	2,557	0,011*
		Hayır	50	4,20	0,42		
	Sınıf Yönetimi	Evet	290	4,33	0,40	2,222	0,027*
		Hayır	50	4,20	0,42		
	Öğrenciyle Etkileşim	Evet	290	4,24	0,47	2,506	0,013*
		Hayır	50	4,06	0,40		

* $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Öğretmenlerin özyeterliliği alt boyutlarının sendika üyesi olma değişkenine göre ortalamaları arasındaki anlamlı bir fark bulunmuştur:

Sendikaya üye olan öğretmenlerin, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenciyle etkileşim alt boyut puan ortalamaları sendikaya üye olmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p>0.05$).



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen verilerin analizi sonucundan ortaya çıkan sonuçlara ilişkin tartışmalara ve önerilere yer almaktadır.

a)Öğretmenlerin meslek etiği algı düzeyleri ile özyeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Öğretmenlerin meslek etiği algıları , özyeterliliklerini anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?

Araştırma sonucuna göre meslek etiğinin Görev Bilinci, Erdemlilik, Mesleki Yükümlülük ve Ahlaki Düşünce alt boyutlarıyla Özyeterliliğin Öğretim Stratejileri, Sınıf Yönetimi, Öğrenciyle Etkileşim alt boyutları puan ortalaması arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin meslek etiği, öğretmenlerin özyeterlilik alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Liem, Lau ve Nie (2008) ve Lee (2002) tarafından öğrenci üzerinde yapılan çalışmalarda, öğrenci özyeterliliği ile görev değerleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Etik, değerleri inceleyen bir disiplindir. İlgili araştırmanın özyeterlilikle görev değerleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgusu bu araştırma sonucunu desteklediği düşünülebilir.

Lin ve Lu (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin özyeterlilikleri ve görev değerleri birlikte öğretmen bağlılıklarını etkilediği bulunmuştur. Burada ortaya çıkan özyeterlilikle etik arasında ilişkinin varlığı bulgusu bu araştırma sonucu desteklemektedir.

Moe, Pazzaglia ve Ronconi (2010) tarafından yapılan çalışmada etik değerlerinin özyeterliliği etkilediği bulunmuştur. Bu bulgu araştırma sonucunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin mesleki olarak hangi düzeyde yeterli yetiştirildiklerinin yanı sıra onların kendilerini ne düzeyde yeterli gördükleri ve algıladıkları da bir o kadar önemlidir. Bu durum öğretmenlerin kendilerine güven duymaları ve kendilerini tanıyarak değerlendirebilmeleriyle alakalıdır. Kendini objektif değerlendirebilen ve kendine güvenen bir öğretmenin diğerlerine göre daha başarılı olabilir.

b) Öğretmenlerin özyeterlilik algı düzeyleri demografik değişkenlere “yaş, cinsiyet, medeni durum, statü (öğretmen, eğitim yöneticisi), mesleğini isteyerek seçme durumu, doğum yerinde çalışma durumu, sendika üyesi olma durumu” göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yapılan anova testi sonucunda öğretmenlerin özyeterliliğin alt boyutlarının puan ortalamaları yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Uysal’ ın (2013) araştırma sonucuna öğretmen adaylarının genel özyeterlilik inancının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Kavrayıcı’ nın (2016) çalışmasında da öğretmen adaylarının özyeterliliklerinde yaş değişkeni bağlamında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu araştırma sonucunu desteklemektedir.

Özyeterliliğin Öğretim Stratejileri alt boyutunda; bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha düşük ortalamaya sahip olsa da bayan ve erkek öğretmenler arasında bu alt boyutta cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Sınıf Yönetimi alt boyutunda; bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha düşük ortalamaya sahip olsa da bayan ve erkek öğretmenler arasında bu alt boyutta cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrenciyle Etkileşim alt boyutunda; bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha düşük ortalamaya sahip olsa da bayan ve erkek öğretmenler arasında bu alt boyutta cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Turcan (2011) incelenmesinden de cinsiyet değişkenine göre; erkek öğretmenlerin özyeterlilik alt boyutları açısından kadın öğretmenlerden algı düzeyi ortalamaları daha yüksektir. Bununla birlikte ortalamalar arasındaki gözlenen farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına göre hem genel toplam hem de alt yeterlik boyutları açısından erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Yavuz’ un (2016) çalışmasında da Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterlilik düzeylerinin cinsiyete değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kavrayıcı’ nın (2016) çalışmasında da öğretmen adaylarının özyeterliliklerinde cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu yönüyle üç çalışmada bizim araştırmamızla benzerlik göstermektedir. Ekici’ nin (2006) araştırma sonuçlarına göre ise öğretmen özyeterlilik algısının cinsiyet

değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiş olduğu saptanmıştır. Kızılkaya' nın (2017) araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının genel mesleki özyeterlilik algıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın var olduğu görülmektedir. Bu iki sonuç bizim araştırma bulgularımızla örtüşmemektedir. Araştırmalarda farklı sonuçların ortaya çıkmasında farklı örneklem gruplarıyla çalışılmış olması veya farklı ölçekler kullanılmış olması sebep olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin özyeterlilik algı düzeylerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur . Okursoy' un (2016) araştırma sonuçlarına göre Özyeterlilik alt boyutlarında medeni durum açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu sonuç bizim araştırma bulgularımızla örtüşmemektedir. Araştırmalarda farklı sonuçların ortaya çıkmasında farklı örneklem gruplarıyla çalışılmış olması veya farklı ölçekler kullanılmış olması sebep olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin özyeterlilik algı düzeyleri arasında statü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir .

Öğretmenlerin özyeterlilik algı düzeylerinde mesleğini isteyerek seçme değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur. Turcan (2011) araştırma sonucuna göre isteyerek çalışma değişkeninin öğretmenlik özyeterlilik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu sonuç bizim çalışmamızla örtüşmemektedir. Araştırmalarda farklı sonuçların ortaya çıkmasında farklı örneklem gruplarıyla çalışılmış olması sebep olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin özyeterlilik algı düzeylerinde doğum yerinde çalışma değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur. Öğretmenlerin özyeterlilik algı düzeylerinde arasında sendika üyesi olma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin özyeterlilik algı düzeyinde sendika üyesi olma değişkenine göre ortalamaları arasındaki anlamlı bir fark bulunmuştur. Sendikaya üye olan öğretmenlerin, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenciyle etkileşim alt boyut puan ortalamaları sendikaya üye olmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Öneriler

Bu bölümde; araştırmanın betimsel ve çıkarımsal istatistik sonuçlarına ilişkin öneriler yer almaktadır.

- Öğretmenlerin meslek etiği ve özyeterlilik algılarının artırılması için seminer, hizmetiçi eğitim vs. geliştirilmelidir.
- Alanyazın incelendiğinde öz-yeterlilik alanında birçok çalışmanın bulunduğu ancak bunların büyük kısmının öğretmen adaylarına yönelik olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının değerlendirildiği çalışmaların artırılması da önemlidir. Çünkü görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının araştırılması bir durum tespiti olarak yol gösterici olabilir.
- Öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile meslek etiği algılarına ilişkin görüşleri nitel bazda bir çalışmayla yinelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aktan, E., Çakmak V. (2016). Öğretmen öğrenci iletişiminin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 83-97.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., Koray., Ö. (2005). Öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(13), 93-102.
- Ana Britannica. (1988). İstanbul: Ana Yayıncılık, C: 8.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Aslan, N. (2015). Öğretmenliği meslek olarak seçilmesinde etkili olan temel unsurlar. *The Journal of Academic Social Science Studies* (37),53-37.
- Ateş, N. (2012). Öğretmenlikte meslek ahlâkı ve mesleki değerler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 3(6), 3-16.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Ayverdi, İ. (2005). *Misalli büyük türkçe sözlük*. İstanbul: Mas Matbaacılık.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacyin cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*,(28), 117-148.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In v. s. ramachaudran (ed.),*encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press.
- Barut, E. (2011). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin özyeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Niğde.

- Bates, R., ve Khasawreh, S. (2004). Self-efficacy and college students' perceptions and use of online learning systems. *Computers in Human Behavior*, 1(23), 175-191.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal / mesleki rolleri ve statüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bell, B., ve Kozlowski, W. (2002). Interactive effects n self-efficacy, performance and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 3(37), 497-505.
- Bong, M. (2001). Between and within- domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 1(93), 23-34.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations and attributional belief. *Journal of Educational Research*, 6(97), 286-297.
- Britner, S., ve Pajares, F. (2001). Self-Efficacy beliefs, motivational, race and gender in middle school science. *Journal of women and Minaritin in Science and Engineering*(7), 271-285.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cevizci, A. (1996). *Felsefe sözlüğü*. Bursa: Ekin Yayınları.
- Cevizci, A. (2009). *Felsefe tarihi Thales'ten Baudrillard'a*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Chen, P. (2002). Exploring the accuracy and predictability of the self efficacy beliefs on seventh-grade mathematics students. *Learning and Individual Differences*, 77-90.

- Chularut, P., ve DeBacker, T. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of english as a second langage. *Contemporary Educational Psychology*(29), 248-263.
- Coşkun, K. (2011). *Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının özyeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Cüceloğlu, D., ve Erdoğan, İ. (2015). *Öğretmen olmak bir cana dokunmak.* İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çelik, S. (2011). *Öğretmen tutumları ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelik, B. (2014). *In partial fulfillment of the requirements for the degree of master of science in computer education and instructional technology* (Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 207-237.
- Daft, R. (1997). *Management*. Orlando: Harcourt Brace.
- Daşdan, G. (2013). *Fiziksel benlik algısının beden dili ve dansa karşı özyeterlilik algısı üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö., ve Kaya, Z. (2014). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğan, Ö. (2010). *Etik ahlak felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Dolapçı, S. (2013). *Öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Donald, C., Paul, H. P., ve Megginson., L. C. (1996). *Management leadership in action*. New York: Harper Collins.
- Donnelly Jr, J. L., ve Ivancevich., J. M. (1992). *Fundamentals of management*. Boston: Irwin.
- Duncan, J. (1983). *Management: progressive responsibility in administration*. NewYork: Random Hause.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançları üzerine bir araştırma, *Eğitim Araştırmaları*, 24, 87-96.
- Enochs, L., ve Riggs, I. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument, preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.
- Erdem, A., ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (15), 185-203.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmen sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 99-104.
- Eroğlu, B. (2011). *Öğretmenlik uygulamasının beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerine etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışları* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Erol, G. (2012). *İletişim ve etik*, İstanbul : Hiperlink Yayınları
- Fındıklı, R. (2000). Polislik mesleğinin özellikleri ve mesleki kimlik olgusu. *Polis Bilimleri Dergisi*, 2 (5-6), 1-16.
- Flew, A. (2005). *Felsefe sözlüğü*. (Çeviren: Nurşen Özsoy). İstanbul: Yeryüzü Yayınevi.
- Gibson, S., ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, (76), 569-582.

- Guskey, T., ve Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 3(31), 627-43.
- Güriz, A. (1963). *Faydacı teoriye göre ahlak ve hukuk*. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Gürler, S. (2007). *Çağdaş ahlak felsefesi ve adalet sorunu(devlet ve hukuk kuramı kitapçığı)*. İstanbul: Legal Yayıncılık.
- Hacıoğlu, F., ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hazırıkılmaz, F. (2002). Fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(2), 197-210.
- Henson, R. (2001). Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange*, 1(3), 88-97.
- Hoy, W. a. (1993). Teachers' sense of efficiency and the organizational health of school. *Elementary school Journal*, (93), 355-372.
- İşgüden, B., ve Çabuk, A. (2006). Meslek etiği ve meslek etiğinin meslek yaşamı üzerine etkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 59-86.
- James, A. S., Freeman, R. E., ve Daniel A. Gilbert Jr. (1995). *Management*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Kaleli, F. (2016). *Özyeterlilik ile akademik başarıya güdülenme arasındaki ilişki ortaokul öğrencileri örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadeniz, C. (2005). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına ilişkin özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(20), 63-69.

- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kavi, E., ve Koçak, O. (2011). *Çalışma yaşamında etik*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Kılavuz, R. (2003). *Kamu yönetiminde etik ve bir sorun alanı olarak yozlaşma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kıroğlu, K. (2014). *İlköğretim programları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kuçuradi, İ. (2011). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş-öğretmenlik mesleği (niteliği ve önemi)*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Kurbanoglu, S. (2004). Özyeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Küçük Kılıç, S. (2014). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Küçükyılmaz, E., ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1-2.
- Lane, J., Lane, A., ve Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 3(12), 247-256.
- Lee, C. Y. (2002). *The impact of self-efficacy and task value on satisfaction and performance in a web-based course* (Unpublished Doctoral Dissertation) University of Central Florida, Orlando.
- Lewis, P. S., Goodman, S. H., ve Fandt, P. M. (1995). *Management challenges in the 21st century*. St. Paul: West Publishing.
- Liem, A. D., Lau, S., ve Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and

achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486–512.

Lin, C., ve Lu, M. (2010). The study of teachers' task values and self-efficacy on their commitment and effectiveness for technology-instruction integration. *Online Submission, US-China Education Review*, 7(5), 1-11.

Malpass, J., O'Neil, H., ve Hocevar, D. (1999). Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, worry and high stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review*, 4(21), 281-288.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (Çevirenler: Osman Akınhay; Derya Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları

MEB. (2002). *Öğretmen yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğü öğretmen yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.

MEGEP. (2006). *Meslek etiği*. Ankara.

Moe, A., Pazzaglia, F., ve Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153.

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

Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(3), 187-193.

Okursoy, F. T. (2016). *Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Oxford, S. (2011). *Oxford sözlüğü*. Erişim Tarihi :10.03.2017,
www.oxforddictionaries.com/definition/english/ethics

- Öksüzöğlü, P. (2009). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Önen, F., ve Öztuna, A. (2005). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin özyeterlik duygusunun belirlenmesi. *Edu7, 1*(1), 1-11.
- Örenel, S. (2005). *Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranışlarının ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin algılarıyla değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S., ve Yalın, H. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal benlik kavramları arasındaki ilişkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C., ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve özyeterlik inançları. *V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özmete, E. (2007). *İş yaşamında değerler*. Ankara: Kadim Yayınları.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Seta Analiz.
- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö., ve Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(13), 113-125.
- Öztürk, H. (1993). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *In M Maehr ve P.R. Pintrich (10)*1-49.

- Pajares, F., ve Miller, M. (1994). The role of self efficacy and self concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*,(86), 193-203.
- Pajares, F., Brimer, S., ve Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*(25), 406-422.
- Pietsch, J., Walker, R., ve Chapman, E. (1994). The relationship among self-concept, self-efficacy and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 3(95), 589-603.
- Poyraz, H. (1996). *Dil ve ahlak*. İstanbul: Vadi Yayınları.
- Rachman, D. J., ve v.d. (1996). *Business today*. New York: McGraw Hill.
- Resnik, D. (2004). *Bilim etiği*. (Çeviren: Vicdan Mutlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ross, J. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching ve Teacher Education*,(10), 381-394.
- Sam, R. (2010). *Siyasi değer ve siyasi etik kuramsal ve uygulamalı bir perspektif*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., ve Osborn, R. N. (1994). *Managing organizational behavior*. Jefferson City: Von Hoffmann Press.
- Schmitz, G., ve Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von lehrern: Langsschnitt-befunde mit einem neuen instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*,3, 12-25.
- Schunk, D. (1983). Ability versus effort attribution feedback differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 6(75), 848-856.
- Schunk, D. (1995a, 5 18-). Learning goals and self-evaluation: effects on children's cognitive skill acquisition. *The Annual meeting and Exhibit of the American Educational Research Association (Bildiri)*. San Francisco: CA.

- Schunk, D. (1995b, 5 18-22). *Self-monitoring of skill acquisition through self-evaluation of capabilities*. San Francisco: The Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Seferoğlu, S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*,(58), 40-45.
- Spieker, C., ve Hinsz, v. (2004). Repeated success and failure influences on self-efficacy and personal goals. *Social Behavior and Personality*, 2(32), 191-198.
- Stephen, R., ve Coulter, M. (1999). *Management*. New Jersey: Prentice Hall (6.bs.).
- Stroll, A., Lonj, A., Bourke.,V ve Campbell, R. (2008). *Etik kuramları*. (çev. Mehmet Türkeri), Lotus Yayınevi.
- Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 111, 25-29.
- Şimşek, H. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(3), 63-82
- Tabancalı, E., ve Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik özyeterlilikleri ile öğretmen özyeterlilikleri arasındaki ilişki,. *International Journal of Human Sciences*,, 1(10), 1167-1184.
- TDK. (2005). *Türk Dil Kurumu büyük sözlük*. Ankara: TDK Yayınları
- TDK. (2009). *Türk Dil Kurumu büyük sözlük*. Ankara: TDK Yayınları
- Tekışık, H. (1986). Ders kitabı nedir, seçimi nasıl olmalı?., *Çağdaş Eğitim*,, 110(11), 1-3.
- Temiz, M. (2009). *Halk eğitimi merkezlerinde görevli mesleki-teknik ve sosyal-kültürel kursları öğretmenlerinin özyeterlilik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Terakiye, G., ve Ocakçı, A. F. (2013). *Etik konulardan seçmeler*. İstanbul: İstanbul Tıp Kitabevi.

- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, W. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, (17), 783-805.
- Tuna, M., ve Bircan, H., ve Yeşiltaş, M. (2012). Etik liderlik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Antalya örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(2), 143-155.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Türk, E. (1999). *Milli eğitim bakanlığında yapısal değişimler ve türk eğitim sistemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türkdoğan, S. (2014). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere göre mesleki kaygıları* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- TÜSİAD. (2005). *Devlette etikten etik devlete: kamu yönetiminde etik kavramsal çerçeve ve uluslararası uygulamalar*. Tüsiad Devlette Etik Altyapı Dizisi No: 1.
- Usta, A. (2011). Kuramdan uygulamaya kamu yönetiminde etik ve ahlâk. *Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*(2).
- Uysal, İ. (2013). Öğretmen adaylarını genel özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-227
- Ülken, H. Z. (2001). *Ahlak*. Ülken Yayınları.
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2005). *Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin özyeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Erişim Tarihi: 05.04.2017, <http://www.istekyasam.com/edu7dergi/edu7/makale7.doc>.

- Üztemur, S. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi ve özyeterlik algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Yıldırım, İ. (2012). *Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yıldız, Erdal (2016). *Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşma-yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yılmaz, E. (2008). *Eğitime yeni bakışlar*. Ankara: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004). Öğretmen özyeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*(58), 50-54.
- Zimmerman, B., Bandura, A., ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainments. the role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 3(29), 663-676.

EKLER

Anket Formları

Değerli Öğretmenlerim;

Necmettin Erbakan Üniversitesi yüksek lisans öğrencisiyim. Anket vasıtasıyla elde edilen veriler bilimsel amaçlar için kullanılacak olup, gizlilik ilkesi şartlarında şahıslara ait her türlü bilgiler saklı tutulacaktır. Yapılan çalışmanın amacına ulaşabilmesi için bütün soruları cevaplamanız önemle gerekmektedir.

Lütfen, soruları yanıtlarken size en uygun cevabın yer aldığı kutucuğa "X" işareti koyunuz. İlgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arif Mutlu
Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Yaşınız

()25 ve altı ()26-30 ()31-35 ()36-40 ()41-45
()46 Yıl ve Üzeri

2.Cinsiyetiniz()Bayan () Erkek

3.Medeni Durumunuz ()Evli ()Bekâr

4.Okuldaki statünüz?

() Öğretmen () Eğitim Yöneticisi

6.Öğretmenlik Mesleğini isteyerek mi seçtiniz? ()Evet ()Hayır

7.Doğum Yerinizde mi Çalışıyorsunuz? ()Evet () Hayır

8.Sendika Üyesi misiniz? ()Evet () Hayır

Ek 1. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği

		Hiç katılmıyorum	Pek katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Öğrencileri tanımaya çalışırım.					
2	Öğrencilerin sorunlarına zaman ayırırım					
3	Öğrencilerin haklarını kullanma özgürlüklerini engellemem.					
4	Öğrencilerle ilişkilerimde güvenli bir ortam yaratmaya çaba gösteririm.					
5	Her öğrencinin değerli olduğuna inanırım.					
6	Başarılı olan öğrencileri ödüllendiririm.					
7	Öğrencilere kendilerini geliştirecek ödev ve projeler veririm.					
8	Mesleğimle ilgili yenilik ve gelişmeleri takip ederim.					
9	Başkalarını dinlerken kendimi onların yerine koymaya çalışırım.					
10	Başkalarına ön yargılı yaklaşmam.					
11	İnsan ilişkilerinde yapıcıyım.					
12	Bencil davranmam.					
13	Kişilere dinsel, siyasal, ırksal ve politik nedenlerle ayrıcalıklı davranmam.					
14	Okulun kaynaklarını kendi çıkarım için kullanmam.					
15	Kişisel işlerimi iş yerimde yapmam.					
16	Verdiğim sözde dururum.					
17	Öğrencilere inançlarından dolayı baskı yapmam.					
18	Kişisel düşünce ve fikirlere saygı duyarım.					
19	Mesleki ilke kurallara bağlı hareket ederim.					
20	Mesleğimi insanlara hizmet etmenin bir gereği olarak görürüm.					
21	Mesleğimin gerektirdiği davranışlara sahibim.					
22	Görevimi yaparken herşeyin yönetmeliklere uygun olmasına özen gösteririm.					
23	Haksızlığın düzeltilmesi için öğrencilerimin çaba göstermelerini isterim.					
24	Öğrencilerimi sorumluluk almaya teşvik ederim.					
25	Öğrencilerime dayak vb. gibi bedensel tacizde bulunmam.					
26	Öğrencilerin kendi kararlarını kendilerinin vermesini isterim.					

Ek 2. Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği

		Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli
1	Çalışması zor (geçimsiz) öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?					
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?					
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?					
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?					
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?					
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?					
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?					
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?					
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?					
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?					
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?					
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?					
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?					

19	Birkaç problemlı öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?					
20	Öğrencilerin kafası karışığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?					
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren (size meydan okuyan) öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?					
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?					
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?					
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?					

