




Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Öğretmen Özyeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the relationship between Teacher Professionalism and Teacher Self-Efficacy of Teachers

Sayfa | 718

Şenol ORAKÇI , Doç. Dr. Aksaray Üniversitesi, senolorak@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 19 Mayıs 2023
Kabul tarihi - Accepted: 13 Temmuz 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Aralık 2023



Öz. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin ve öğretmen özyeterliklerinin artması, eğitim sisteminin koyduğu hedeflere ulaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile öğretmen özyeterlikleri arasındaki olası ilişkiyi ortaya çıkarmak bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Yenimahalle, Çankaya, Pursaklar ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya bu ilçelerde bulunan ve ulaşılabilen toplam 332 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği” ve “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken ise “Pearson Çarpım-Moment Korelasyon Katsayısı” ve “Çoklu Doğrusal Regresyon”dan faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hem mesleki profesyonelleşme düzeylerinin hem de öğretmen özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada korelasyon analizinin sonuçları incelendiğinde ise “Öğretmen Profesyonelizmi” ile “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede pozitif ve orta düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Son olarak, araştırmanın çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, “Öğretmen Özyeterliliği”nin alt boyutlarını oluşturan “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” değişkenlerinin öğretmen profesyonelizmin düzeylerini anlamlı şekilde yordadıkları ve bu üç değişkenin öğretmen profesyonelizmine ait olan toplam varyansın %31'ini açıkladıkları saptanmıştır. Bütün bu değişkenlerin öğretmenlerin işlerini profesyonelce uygulamaları için zemin oluşturma ve fırsatlar yaratma potansiyeli sunduğu söylenebilir. Bu nedenle, söz konusu bu araştırma öğretmenlerin özyeterlikleri ile profesyonelleşmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması ve bu durumun eğitim kalitesinin artırılması açısından önemli olduğunu gözler önüne sermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen profesyonelizmi, öğretmen özyeterliği, öğretmen.

Abstract. The increase in the professionalism and teacher self-efficacy of teachers contributes to the achievement of the goals set by the education system. In this context, the present study mainly aims to determine the possible relationship between teacher professionalism and teacher self-efficacy of teachers. The correlational research model was used in this study. The study group of the research consisted of teachers working in Ankara's Yenimahalle, Çankaya and Pursaklar districts in the 2022-2023 academic year. A total of 332 teachers who can be reached in these districts participated in the research. “Teacher Professionalism Scale” and “Teacher Self-Efficacy Scale” were used as data collection tools in the research. “Pearson Product-Moment Correlation Coefficient” and “Multiple Linear Regression” were used in the analysis of the research data. As a result of the research, when the arithmetic average of the professionalization and teacher self-efficacy levels of the teachers was examined, it was determined that both the professional behavior and teacher self-efficacy levels of the teachers were high. When the results of the correlation analysis were examined, it was determined that there were statistically significant positive and moderate relationships between “Teacher Professionalism” and “Student Participation”, “Instructional Strategies” and “Classroom Management”. Finally, according to the results of the regression analysis of the research, it was found that the variables of “Student Participation”, “Instructional Strategies” and “Classroom Management”, which are the sub-dimensions of “Teacher Self-Efficacy Scale”, significantly predicted the levels of teacher professionalism and that these three variables explained 31% of the total variance of teacher professionalism. It can be said that all these variables offer the potential to create grounds and opportunities for teachers to practice their work professionally. For this reason,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 718-735.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 718-735.
Araştırma Makalesi / Research Paper



this research reveals that the relationship between teachers' self-efficacy and their professionalization is important in terms of increasing the quality of education.

Keywords: Teacher professionalism, teacher self-efficacy, teacher.



Extended Abstract

Introduction. Education affects the development and success of a country. The essential component of an effective education system depends on the training of high-quality teachers. In other words, the quality of education depends on the quality of teachers. Therefore, the qualifications of teachers have a key determining role in reaching the goals of a quality education (Hildebrandt and Eom, 2011). In this context, in order to obtain the desired effective results from a qualified education, teachers need to improve students' learning, produce solutions to students' different educational needs, and teachers should behave in accordance with the requirements of the teaching profession. In this context, there are two important concepts that we need to focus on. These are the concepts of "Teacher Self-Efficacy" and "Teacher Professionalism". In this context, the main purpose of this research is to reveal the possible relationship between teacher professionalism and teacher self-efficacy of teachers. In the "Social Learning Theory" put forward by Bandura (1977), self-efficacy is defined as a person's beliefs about their ability to organize and execute the actions necessary to perform any given activity or task. Self-efficacy is related to one's belief that how well one can take the necessary actions to cope with possible situations (Bandura, 1982). Professionalism includes professional community development, autonomy, integrity, dedication, teamwork and motivation features that provide direction to thoughts and actions for decision making under difficult conditions in a professional environment, rapid changes and ethical challenges (Egener et al., 2019; Simons and Ruijters, 2014). From this point of view, it can be said that the concept of occupational professionalism of teachers corresponds to the character of acting in the interests of students throughout their careers, based on teachers' professional knowledge, decision-making autonomy, compatible and collaborative practices with other teachers or other education stakeholders.

Method. In this study, the correlational research model was used. The correlational research is one of the quantitative research models that aims to reveal whether two or more variables are related to each other or to what extent these variables are related to each other (Büyüköztürk et al., 2014; Karasar, 1999). In this study, "teacher professionalism" was the dependent variable, while three sub-dimensions, "student participation", "teaching strategies" and "classroom management", which constituted the "Teacher Self-Efficacy Scale", were determined as independent variables. Based on this information, in this study, the possible relationship between teacher professionalism and teacher self-efficacy of teachers working in different schools in Turkey was examined. The participants of the research are teachers working in Ankara's Yenimahalle, Çankaya and Pursaklar districts in the 2022-2023 academic year.

Results. As a result of the research, when the arithmetic average of the teachers' professionalism levels was examined, it was determined that their professional behavior levels were high. These results are quite consistent with the results of Ekici and Çetin (2022), Akman (2019), Hoşgörür (2017), and Nartgün, Ekinci, Tukul, and Limon (2016) who reported that teachers' professionalization levels are at an acceptable level. The high level of teachers' professionalism can be interpreted as the teachers' self-evaluation as sufficient. In this context, Tschannen-Moran, Parish, and DiPaola (2006) suggest that teachers with advanced professionalism have the potential to develop behaviors that increase their commitment to their work, cooperate with their colleagues, respect and help each



other, their commitment to work and increase the quality of teaching. In the study, it was determined that teachers' self-efficacy levels were high. Similarly, the arithmetic mean of the sub-dimensions "Student Participation", "Instructional Strategies" and "Classroom Management" was found high. When the results of the correlation analysis were examined, it was determined that there were statistically significant positive and moderate relationships between "Teacher Professionalism" and "Student Participation", "Instructional Strategies" and "Classroom Management". From this point of view, it can be deduced that as teachers' teacher self-efficacy levels increase, their professionalization levels will increase. Finally, according to the results of the regression analysis of the research, it was found that the variables of "Student Participation", "Instructional Strategies" and "Classroom Management", which are the sub-dimensions of "Teacher Self-Efficacy", significantly predicted the levels of teacher professionalism and that these three variables explained 31% of the total variance of teacher professionalism. It can be said that all these variables offer the potential to create new opportunities and lay the groundwork for teachers to practice their work professionally. For this reason, this research reveals that the relationship between teachers' self-efficacy and their professionalization is important in terms of increasing the quality of education.



Giriş

Eğitim, bir ülkenin kalkınmasını ve başarısını etkilemektedir. Etkili bir eğitim sisteminin temel bileşenini ise yüksek kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesi oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle, eğitimin kalitesi öğretmenlerin kalitesine bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin nitelikleri, nitelikli bir eğitimin hedeflerine ulaşmada kilit bir role sahiptir (Hildebrandt ve Eom, 2011). Bu bağlamda, nitelikli bir eğitimden istenilen etkili sonuçların alınabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeleri, öğrencilerin farklı eğitim ihtiyaçlarına çözümler üretmeleri ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gereklerine uygun davranışlar sergilemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda üzerinde önemle durmamız gereken iki önemli kavram karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği” ve “Öğretmen Özyeterliği” kavramlarıdır.

Profesyonellik, uygulamayı iyileştirmeyi ve geliştirmeyi (Hargreaves, 2000), yüksek standartlarla çalışma adanmışlığını (Agezo, 2009) ve bir araştırmacı mantığıyla çalışmaya yönelik daha yüksek kaliteli uygulamaların gerçekleştirilmesini ifade eder (Kincheloe, 2004). Profesyonellik, bir mesleğin uygulayıcılarını yönlendiren uzmanlık bilgisine, özerkliğe ve sorumluluk yanında (Bayhan, 2011) verilen hizmetin kalitesini artırmaya yönelik davranışlara (Cerit, 2012) vurgu yapmaktadır. Ayrıca profesyonellik, öğretmenler ve eğitim paydaşları arasındaki işbirlikçi eylemlere odaklanır (Sachs, 2016). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) (2013) ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin, öğretmenlerin başarılı eğitimciler olabilmeleri için sahip olmaları gereken mesleki bilgi, beceri ve uygulamaları ile ilgili olduğunun altını çizmektedir. Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini öğretmenlerin işlerine bağlılıkları, meslektaşlarıyla işbirliği yapmaları, birbirlerine saygı duymaları ve yardım etmeleri, işe bağlılıkları ve öğretimin kalitesini artırmaya yönelik davranışlarıyla ilgili olduğunu ifade etmektedirler. İlgili literatür tarandığında, profesyonelliğin özelliklerini profesyonel bir ortamda zor koşullarda karar verme, hızlı değişimler ve etik zorluklar için düşünce ve eylemlere yönelim sağlayan profesyonel topluluk gelişimi, özerklik, bütünlük, adanmışlık, ekip çalışması ve motivasyon oluşturmaktadır (Egener vd., 2017; Fogelgarn vd., 2019; Simons ve Ruijters, 2014). Buradan hareketle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği kavramının, öğretmenlerin mesleki bilgisine, karar verme özerkliğine, diğer öğretmenlerle veya diğer eğitim paydaşlarıyla uyumlu ve işbirlikçi uygulamalara dayalı olarak kariyerleri boyunca öğrencilerin çıkarları doğrultusunda hareket etme karakterine karşılık geldiği söylenebilir.

Diğer önemli bir kavram olan özyeterlik ise Bandura (1977) tarafından ortaya atılan Sosyal Öğrenme Teorisinde, kişinin verilen herhangi bir faaliyeti veya görevi yerine getirmek için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme yetenekleri hakkındaki inançları olarak tanımlanmaktadır. Özyeterlik, kişinin olası durumlarla başa çıkmak için gerekli eylemleri ne kadar iyi yapabileceğine olan inancı ile ilgilidir (Bandura, 1982). Başka bir deyişle, özyeterlik, bireyin belirli bir görevi başarmak için gerekli bilgi, beceri ve yetkinliğe ne kadar sahip olduğuna olan inancını yansıtır. Özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin zorluklar karşısında pes etmedikleri, zorluklarla mücadele ettikleri, diğer bir deyişle eylemlerini tamamlamak için sebat ettikleri bilinmektedir (Bandura, 1997). Özyeterlik inancı, belirli alanlar için tanımlanabilir bir kavramdır. Bu bağlamda, öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlik mesleğinde yeterli hissetmeleri başarılı bir öğretmen olma yolundaki önemli



adımlardan birisi olduğundan dolayı, öğretmen yetiştirme ve geliştirme açısından öğretmen özyeterliliği terimi yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğretmen özyeterliliği, öğretmenlerin belirli bir öğretim görevini yerine getirmek için gerekli eylemleri organize etme ve gerçekleştirme yeteneklerine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran vd., 1998). Öğretmen özyeterliliği, öğrenciler tam olarak motive edilmemiş olsalar bile öğretmenin öğrenciler için etkili sonuçlar elde edebileceğine olan inanç olarak da tanımlanmaktadır (Tschannen–Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Dolayısıyla bir öğretmenin özyeterliliği yüksek olduğunda öğretmeye karşı daha istekli olduğu (Allinder, 1994), meslek hayatındaki zorluklarla daha kolay başa çıkabildiği (Luthans vd., 2007; Skaalvik ve Skaalvik, 2011; Youssef, 2004) ve motivasyonunun daha yüksek olduğu (Allinder, 1994) görülmektedir. Öğretmen özyeterliliği üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, (a) öğrenciyi öğrenme sürecine dahil edebilme (öğrenci katılımındaki yeterlik), (b) öğretim sürecinde öğretim stratejilerini kullanma (öğretim uygulamalarında yeterlik) ve (c) sınıfı olumlu bir öğrenme ortamı yaratacak şekilde yönetmek (sınıf yönetiminde yeterlik) şeklindedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Özyeterlilik algısı yüksek olan öğretmenler, farklı düşüncelere saygı duyar ve öğrencilerinin gelişimi için yeni yöntem ve teknikleri uygulamaya çalışırlar (Şenel, 2014). Ayrıca özyeterlilik algısı yüksek olan öğretmenler öğrencilerin okula olan olumlu bağlılıklarını artırmakta ve öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamından daha fazla yararlanmalarını sağlamaktadır (Gülev, 2015). Bu durum öğretmenlerin işlerini profesyonelce uygulamaları için zemin oluşturabilir ve yeni fırsatlar yaratabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin özyeterlilikleri ile profesyonelleşmeleri arasındaki olası ilişkinin ortaya çıkarılması, eğitim kalitesinin artırılması açısından önemli olabilir.

İlgili literatür incelendiğinde, Türkiye'de öğretmenlerin düşük veya orta düzeyde profesyonelleşme algısına sahip oldukları görülmektedir (Akman, 2019; Ekinci ve Ekinci, 2017; Eroğlu vd., 2018). Bu durumun beraberinde eğitimde nitelik sorununu getirdiği söylenebilir. Halbuki öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin artması, eğitim sisteminin koyduğu hedeflere ulaşılmasına katkı sağlamaktadır (Elçiçek ve Yaşar, 2016; Yılmaz ve Altinkurt, 2015). Öğretmenlerin yeterliliklerini artırarak eğitimin niteliğini geliştirmek mesleki profesyonelliği artırıcı ve teşvik edici çalışmalarla mümkün olabilir. Öğretmenlerin mesleki bağlamda profesyonelleşmesi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin yanında öğrenme ortamlarını iyi bir şekilde analiz edebilmeyi ve öğretim hizmetlerinin kalitesini geliştirebilmeyi gerektirmektedir (Koşar, 2015). Bu durum mesleki profesyonelleşme ile ilişkili olduğu düşünülen özyeterlilik kavramını gündeme getirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile öğretmen özyeterlilikleri arasındaki olası ilişkiyi ortaya çıkarmak bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme ve öğretmen özyeterlilik düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile öğretmen özyeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin öğretmen özyeterlilikleri, öğretmen profesyonelizminin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?



Yöntem

Bu çalışmada, ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modeli, iki veya daha fazla değişkenin birbiriyle ilişkili olup olmadığını ya da bu değişkenlerin birbirleriyle ne ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymayı amaçlayan nicel araştırma modellerinden birisidir (Büyüköztürk vd., 2014; Karasar, 1999). İlişkisel araştırma modelinde tasarlanan bu çalışmada, “öğretmen profesyonelliği” bağımlı değişken olurken, “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”ni oluşturan “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ve “sınıf yönetimi” isimli üç alt boyut bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Bu bilgilerden hareketle bu çalışmada Türkiye'deki farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile öğretmen özyeterlikleri arasındaki olası ilişki incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise kolay ulaşılabılır örnekleme yoluyla ulaşılan Ankara'nın Yenimahalle, Çankaya, Pursaklar ilçelerinde görev yapan ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan toplam 332 öğretmen oluşturmaktadır. Bu katılımcıların 198'ini kadın (%60) ve 134'ünü erkek (%40) oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 37,5, hizmet yılları ise ortalama 14 yıl olarak saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma doğrultusunda veri toplamak amacıyla “Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği” ve “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği

Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) tarafından geliştirilen ölçek, Cerit (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Sekiz maddeden oluşan ve 5'li Likert ölçeğinde derecelendirilen ölçek, öğretmenlerin profesyonel davranış sergileme düzeylerini ölçmektedir. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler ise "Öğretmenler arasında etkileşim işbirlikçidir (Madde 1)" ve "Öğretmenler işlerini büyük istekle yaparlar (Madde 6)" şeklindedir. Ölçeğin maddelerinin faktör yük değerleri .55 ile .90 arasında değişmektedir. Bu tek boyutlu ölçekte açıklanan varyans %61,62'dir. Yapılan analizler ölçeğin Cronbach Alpha değerini .90 olarak ortaya koymuştur (Cerit, 2012).

Bu çalışmada ise “Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği”nin sekiz maddesinin ve tek boyutlu yapısının araştırma verileriyle iyi bir uyum gösterip göstermediğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçlarına göre kabul edilebilir bir model-veri uyumu olduğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .47 ile .91 arasında değişmektedir ($X^2 = 34.289$; $p < .05$; $sd = 17$; $X^2/sd = 2.01$; $RMSEA = .046$; $CFI = .98$). Bu çalışmada Cronbach's Alpha katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, tek boyutlu yapının bu çalışma için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.



Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”, öğretmenlerin özyeterliklerini ölçmek için kullanılmıştır. Ölçek her biri 5 dereceli 24 maddeden ve “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ve “sınıf yönetimi” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinden alınabilecek en yüksek puan 216, en düşük puan ise 24'tür.

Ölçek “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ve “sınıf yönetimi” olmak üzere üç alt boyut ve 24 maddeden oluşmakta olup ölçeğin boyutlarına ilişkin “Cronbach alfa” güvenilirlik değerleri sıra ise .82; .86; .84'tür. Bu çalışma için ise ölçeğin boyutlarına yönelik “Cronbach alfa” güvenilirlik değeri sıra ile .82; .87; .89 olarak hesaplanmıştır. Yapılan DFA analizlerine göre ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .44 ile .90 arasında değişmekte olup kabul edilebilir bir model-veri uyumu ($X^2 = 37.276$; $p < .05$; $sd = 16$; $X^2/sd = 2.32$; $RMSEA = .049$; $CFI = .97$) saptanmıştır. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler ise aşağıda verilmiştir.

Madde 1 “Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?”

Madde 23 “Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?”

Verilerin toplanması

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile öğretmen özyeterlikleri arasındaki olası ilişkiyi ortaya çıkarmak olduğundan öncelikle araştırmaya başlamadan önce, “Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı”ndan etik kurul onayı alınmıştır (Tarih: 03.03.2023, Karar no: 2023/01-35). Daha sonra araştırmada kullanılan iki kavrama ilişkin ölçek maddelerinin online versiyonu oluşturulmuş olup ilgili link belirlenen üç ilçede çalışan öğretmenlerle paylaşılmıştır. Katılımcılara katılımlarının gönüllü olduğu ve bilgilerinin gizli kalacağı hatırlatılmıştır. Maddeleri daha dikkatli cevaplamaları için katılımcılara maddeleri cevaplamaları için en az iki hafta süre verilmiştir. Veri toplama 2023 yılının mart ayında tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi için istatistik programı kullanılmıştır. Öncelikle birden fazla değişiklik olup olmadığı, eksik veriler ve aykırı değerler olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme ve özyeterlik düzeylerinin aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerleri yorumlamada (ölçekteki maddelerin alabileceği en yüksek puan - en düşük puan) / likert sayısı formülüne dayalı olarak “1.00 - 1.80 (Oldukça düşük), 1.81 - 2.60 (Düşük), 2.61 - 3.40 (Orta), 3.41 - 4.20 (Yüksek), 4.21 - 5.00 (Oldukça Yüksek)” şeklinde puan aralıkları belirlenmiştir (Tekin, 2019).

Değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için “Pearson Çarpım-Moment Korelasyon Katsayısı” ve “Çoklu Doğrusal Regresyon”da “enter” metodu kullanılmıştır. Çalışmada regresyon analizine ilişkin varsayımlar test edilmiştir. Analiz sonucunda sifıra yakın tolerans değeri olmadığı, D-



W değerinin 1,88 ve VIF değerlerinin 10'un altında olduğu görülmüştür. Yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon değerleri ($r=.78$) ile ($r=.87$) arasında değiştiği için çoklu doğrusal bağlantı problemi olduğundan şüphelenilmiştir. Bu bağlamda Büyüköztürk (2010), tolerans değerinin .20'den küçük olması, VIF değerinin 10'dan büyük olması, CI değerinin 30'dan büyük olması ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonların .90 ve üzerinde olması ciddi düzeyde çoklu doğrusal bağlantı olduğunu ifade etmektedir; ama bu araştırmada CI, VIF ve tolerans değerleri birlikte değerlendirildiğinde çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı varsayılmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında ya da bu değerlere yakın olduğu saptanmıştır. Şencan (2005) basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1'den küçük ve -1'den büyük olduğunda dağılımın normal olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca mod, medyan ve aritmetik ortalama değerleri, normal Q-Q grafiği, çarpıklık ve basıklık değerlerine göre verilerin normal dağılıma sahip olduğu varsayılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi yapılırken kullanılan uyum indekslerine gelince, ilgili literatürde AGFI'den elde edilen katsayının .85 (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987), .90 (Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996) veya .80'in üzerinde (Doll vd., 1994) olması iyi bir uyumu ifade etmektedir. RMSEA'dan elde edilen .10 ve altındaki değerler uygunluk için yeterli kabul edilmektedir. χ^2/df oranının 2-5 arasında olması iyi uyumu, 2'den küçük olması ise mükemmel uyumu ifade etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2001).

Araştırmada korelasyon katsayısı değerleri bağlamında, Russo'nun (2004) ifade ettiği gibi, .10 - .29 arasındaki korelasyon katsayısı değerleri zayıf bir korelasyon olarak yorumlanması gerekirken, .30 - .49 değerleri ise orta .50'nin üzerindeki değerler ise güçlü bir korelasyon olarak yorumlanmalıdır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, veri analizinden elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak tablolar halinde verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve öğretmen özyeterlikleri arasındaki ilişkiye yönelik "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu" nun sonuçları aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve öğretmen özyeterlikleri arasındaki ilişkiye yönelik "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu" nun sonuçları

Değişkenler	\bar{x}	Sd	1	2	3	4	5
1. Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği	3.95	.65	1	.47**	.49**	.49**	.48**
2. Öğrenci Katılımı	3.89	.79		1	.84**	.82**	.78**
3. Öğretim Stratejileri	3.86	.80			1	.85**	.79**
4. Sınıf Yönetimi	3.83	.75				1	.89**
5. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	3.73	0.8					1

**p<.01; *p<.05; N=332



Yukarıda “Öğretmen Profesyonelizmi” ve “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”nin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin hem profesyonel davranış sergileme düzeylerinin yüksek olduğu ($\bar{x}=3.95$) hem de öğretmen özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ($\bar{x}=3.73$) tespit edilmiştir. Benzer şekilde, “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”nin “Öğrenci Katılımı” ($\bar{x}=3.89$), “Öğretim Stratejileri” ($\bar{x}=3.86$) ve “Sınıf Yönetimi” ($\bar{x}=3.83$) alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Bunun yanında, “Öğretmen Profesyonelizmi” ile “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” arasında anlamlı derecede istatistiksel olarak pozitif ilişkiler olduğu saptanmıştır. “Öğretmen Profesyonelizmi” ile “Öğrenci Katılımı” arasında pozitif ve “orta düzeyde” anlamlı bir ilişki ($r=.47$; $p<.01$), “Öğretmen Profesyonelizmi” ile “Öğretim Stratejileri” arasında pozitif ve “orta düzeyde” anlamlı bir ilişki ($r=.49$; $p<.01$) ve “Öğretmen Profesyonelizmi” ile “Sınıf Yönetimi” arasında pozitif ve “orta düzeyde” anlamlı bir ilişki ($r=.49$; $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, “Öğretmen Profesyonelizmi” ile “Öğretmen Özyeterlik” arasında pozitif ve “orta düzeyde” anlamlı bir ilişki ($r=.48$; $p<.01$) olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri arttıkça öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme düzeylerinin artacağı çıkarımı yapılabilir.

Katılımcı öğretmenlerin “Öğretmen Profesyonelizmi” düzeylerinin yordayıcıları olarak ele alınan “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” değişkenlerine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.

Öğretmen özyeterliğinin öğretmen profesyonelleşmesi üzerindeki yordamasına ilişkin “Çoklu Regresyon Analizi” sonuçları

Değişkenler (Öğretmen Özyeterlik Ölçeği)	B	SHB		
			β	t
Öğretmen Profesyonelizmi				
Sabit (Constant)	23.15	3.21		7.73*
Öğrenci Katılımı	.34	.09	.15	3.86*
Öğretim Stratejileri	.53	.09	.24	5.92*
Sınıf Yönetimi	.37	.08	.18	5.47*
R = .49, R ² = .31, F = 30.81, *. p < .001				

Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” değişkenlerinin öğretmen profesyonelizmin düzeylerini anlamlı şekilde yordadıkları ($F_{(3, 328)} = 30.81$, $p < .001$, $R = .49$, $R^2 = .31$) ve sözü edilen bu üç değişkenin öğretmen profesyonelizmine ait olan toplam varyansın %31’ini açıkladıkları gözlemlenmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayıları ele alındığında (β) ise yordayıcı değişkenlerin öğretmen profesyonelizmi düzeyi üzerindeki önem sırası “Öğretim Stratejileri” ($\beta = .24$, $t = 5.92$, $p < .001$) “Sınıf Yönetimi” ($\beta = .18$, $t = 5.47$, $p < .001$)



ve “Öğrenci Katılımı” ($\beta = .15$, $t = 3.86$, $p < .001$) şeklindedir. Buradan hareketle, “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” değişkenlerinin öğretmen profesyoneliğini yordayan önemli birer değişken olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme düzeylerinin aritmetik ortalamasına bakıldığında, öğretmenlerin profesyonel davranış sergileme düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgular hem yurt dışında yapılan çalışmalarla (Barbara, 1992; Pearson ve Moomaw, 2005; Toh vd., 1996; Torres ve Weiner, 2018; Tukonic ve Harwood, 2015) hem de yurt içinde Ekici ve Çetin (2022), Akman (2019), Hoşgörür (2017) ve Nartgün, Ekinci, Tukul ve Limon (2016) tarafından öğretmenlerin profesyonelleşme düzeylerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu bildiren çalışmaların bulgularıyla oldukça uyumludur. Ayrıca, araştırmanın bu bulguları, öğretmenlerin profesyonelleşme düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirleyen Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018) ve Çelik ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme düzeylerinin yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin kendilerini yeterince yeterli olarak değerlendirdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda, Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) ise mesleki profesyonelliği gelişmiş öğretmenlerin işlerine bağlılıkları, meslektaşlarıyla işbirliği yapmaları, birbirlerine saygı duymaları ve yardım etmeleri, işe bağlılıkları ve öğretimin kalitesini artırmaya yönelik davranışlar geliştirme potansiyeline sahip oldukları öngörülebilmektedir. Bunun yanında, Ekici ve Çetin (2022)'in de vurguladığı gibi öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme düzeylerinin yüksek düzeyinde olması öğrenme-öğretme ortamlarında daha verimli olacakları, yaşam boyu öğrenme kapsamında bilgi ve becerilerini sürekli güncelleyecekleri ve kurum kültürüne zarar vermeden profesyonelce ilişkilerini sürdürebilecekleri beklenmektedir. Diğer taraftan, ilgili literatürde öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine yönelik algılarının daha düşük düzeyde olduğuna ilişkin bulgulara ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Cerit, 2013; Çelik, 2015; Geist, 2003; Nordin vd., 2010). İlgili literatürde yer alan çalışmalarda ortaya çıkan farklı sonuçların sebepleri örneklem grubundan, coğrafi bölgeden, araştırma ortamından veya çalışmada kullanılan ölçme aracından kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu kapsamda ilgili konuya yönelik olarak farklı örneklem gruplarında, farklı coğrafi bölgelerde öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme düzeylerini ölçmeye ilişkin farklı ölçme araçları kullanılarak daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada, katılımcıların öğretmen özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”nin “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, literatürdeki benzer çalışmaların bulguları tarafından desteklenmektedir (Eker, 2014; Ekici, 2006; Ekici ve Çetin, 2022; Karacaoğlu, 2008; Korkut, 2009; Özder, 2011; Ross ve Bruce, 2007; Yoo, 2016). “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”nin alt boyutunu oluşturan “Öğrenci Katılımı” maddeleri bağlamında düşünüldüğünde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin “çalışması zor öğrencilere ulaşma, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayabilme, derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etme, öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırma, öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlayabilme, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olabilme, başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlayabilme ve çocuklarının okulda başarılı



olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olabilme” potansiyeline sahip oldukları öngörülebilir. “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”nin alt boyutunu oluşturan “Öğretim Stratejileri” maddeleri bağlamında düşünüldüğünde araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğrencilerin zor sorularına iyi cevap verebilme, öğrettiklerinin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını iyi değerlendirebilme, öğrencilerini iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları hazırlayabilme, derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlayabilme, farklı değerlendirme yöntemlerini kullanabilme, öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilme, sınıfta farklı öğretim yöntemlerini iyi uygulayabilme ve çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlayabilme” konularında “yüksek” özyeterlik seviyelerine sahip oldukları görülmektedir. Son olarak, “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”nin alt boyutunu oluşturan “Sınıf Yönetimi” maddeleri bağlamında düşünüldüğünde ise katılımcı öğretmenlerin “sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi sağlayabilme, öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerini açık bir şekilde ortaya koyabilme, sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini sağlayabilme, öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilme, dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencilerle baş edebilme, farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi oluşturabilme ve problemlili öğrencilerin derse zarar vermesini engelleyebilme” konularında kendilerini oldukça yeterli olarak algılamaktadırlar.

Araştırmada korelasyon analizinin sonuçları incelendiğinde ise “Öğretmen Profesyonelizmi” ile “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” arasında istatistiksel olarak pozitif ve “orta düzeyde” anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Ekici ve Çetin (2022) tarafından yapılan araştırmada da “Öğretmen Özyeterliliği” ile “Öğretmen Profesyonelizmi” arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle, öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri arttıkça öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme düzeylerinin artacağı çıkarımı yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin özyeterliklerinin, öğretmen davranışlarının önemli bir yordayıcısı olduğu bilinmektedir (Gibson ve Dembo, 1984). Bu durumda öğretmen özyeterliliğinin yüksek olması hem nitelikli öğretmen davranışları hem de öğrenci başarısının sağlanması açısından olumlu olarak değerlendirilebilir.

Son olarak, araştırmanın çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, “Öğretmen Özyeterliliği”nin alt boyutlarını oluşturan “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” değişkenlerinin öğretmen profesyonelizmin düzeylerini anlamlı şekilde yordadıkları saptanmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları ele alındığında ise yordayıcı değişkenlerin öğretmen profesyonelizmi düzeyi üzerindeki önem sırası “Öğretim Stratejileri”, “Sınıf Yönetimi” ve “Öğrenci Katılımı” şeklinde bulunmuştur. Buradan yola çıkarak, “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” değişkenlerinin öğretmen profesyonelizmini yordayan önemli birer değişken olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Ekici ve Çetin (2022) tarafından yapılan araştırmaların bulguları tarafından desteklenmektedir. Benzer şekilde Tyaningsih, Suryadi ve Rahmawati (2021), özyeterlik değişkeninin öğretmen profesyonelizmi değişkeni üzerinde doğrudan olumlu bir etkisinin olduğunu saptamışlardır. İlgili alanyazında, özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, farklı düşüncelere saygı duydukları ve öğrencilerinin gelişimi için yeni yöntem ve teknikleri uygulamaya çalıştıkları (Şenel, 2014) bu durumun ise öğrencilerin okula olan olumlu bağlılıklarını artırdığı ve öğrenme-öğretme ortamından daha fazla yararlanmalarını sağladığı ifade edilmektedir (Gülev, 2015). Bunu yanında, özyeterlik, profesyonel karar verme süreçlerini de etkilemektedir (Singh vd., 2019). Nitekim, Bandura (1998), özyeterlik inançlarının kariyer gelişiminde önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Tschannen-Moran



ve Hoy (2001) ise öğretmen yeterliğinin, öğretmenlerin sebatı, şevki, adanmışlığı ile ilgili olduğunun altını çizmiştir. Yapılan bu çalışmada da bütün bu değişkenlerin öğretmenlerin işlerini profesyonelce uygulamaları için zemin oluşturma ve yeni fırsatlar yaratma potansiyeli sunduğu söylenebilir. Bu nedenle, söz konusu bu araştırma öğretmenlerin özyeterlikleri ile profesyonelleşmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması ve bu durumun eğitim kalitesinin artırılması açısından önemli olduğunu gözler önüne sermektedir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcı öğretmenlerin hem profesyonel davranış sergileme düzeylerinin hem de öğretmen özyeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olması bulgularından yola çıkarak araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında verimli olma potansiyeli taşıyarak nitelikli öğretmen davranışları sergiledikleri söylenebilir. Bu durumun ise eğitim sisteminin hedeflerine ulaşılmasına katkı sağladığı ve böylece eğitimin niteliğinin artmasını teşvik ettiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri ile öğretmen özyeterlikleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna dayalı olarak ise katılımcı öğretmenlerin öğretmen özyeterlik düzeyleri arttıkça mesleki profesyonelleşme düzeylerinin arttığı yorumu yapılabilir. Son olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen özyeterlikleri profesyonelleşmelerini önemli ölçüde yordadığı bulgusu dikkate alındığında katılımcıların öğretmen özyeterlik alt boyutlarına yönelik algıları arttıkça mesleki profesyonelleşme düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılabilir.

Bu çalışmada bazı sınırlılıklar göz önünde bulundurularak araştırma sonuçları analiz edilmelidir. İlk olarak bu çalışma, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan sadece bir ilin üç ilçesinde öğretmenlik mesleğini icra eden sınırlı sayıda öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın sonuçları genellenemez. Farklı bölge ve ülkelerdeki öğretmenlerden veriler toplanarak örneklem genişletilebilir ve genellenebilir bulgulara ulaşılabilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise sadece nicel verilerden oluşmasıdır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişkileri ortaya koyan nitel veya karma araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bu değişkenlerin ilişkili olabileceği farklı duyuşsal özellikler araştırılmalı ve öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi için önerilerde bulunulabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 718-735.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 718-735.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Agezo, C. K. (2009). School reforms in Ghana : A challenge to teacher quality and professionalism. *IFE Psychologia: An International Journal*, 17(2), 40-64. <https://doi:10.4314/ifep.v17i2.45302>
- Akman, Y. (2019). The role of strategic leadership in occupational professionalism. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 114-127. <https://doi: 10.33710/sduijes.602214>.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95. <http://dx.doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173. <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2). <https://doi:122-147.10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of Social Cognitive Theory. *Psychology and Health*, 13, 623-649. <https://doi.org/10.1080/08870449808407422>
- Barbara, R. C. (1992). *The effect of shared decision-making on teacher satisfaction and teacher professionalism*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). United States International University, California.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10322/126573>
- Cerit, Y. (2013). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20632/219984>
- Çapa, Y., Çakiroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Çelik, M., & Yılmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and burnout. *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 30, 102-131. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115905>
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.444>
- Doll, W.J., Xia, W., & Torkzadeh, G.A. (1994). A confirmatory factor analysis of the enduser computing satisfaction instrument. *Management Information Systems Quarterly*, 18, 453-61.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 718-735.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 718-735.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Egener, B. E., Mason, D. J., McDonald, W. J., Okun, S., Gaines, M. E., Fleming, D. A., Rosof, B. M., Gullen, D., & Andresen, M. L. (2017). The Charter on Professionalism for Health Care Organizations. *Academic Medicine*, 92(8), 1091–1099. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001561>
- Eker, C. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21639/232579>
- Ekici, E., & Çetin, A. (2022). Investigating the relationship between teachers' professionalization and self-efficacy. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 47-57. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1343866.pdf>
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlilik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 24, 87-96.
- Ekinci, C. E., & Ekinci, N. (2017). A study on the relation ships between teachers' critical thinking dispositions and their perceptions of occupational professionalism. *Educational Process: International Journal*, 6(2), 53-78. <https://doi.org/10.22521/edupij.2017.62.5>
- Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). The teachers professional development in Turkey. *Electronic Journal of Education Sciences*, 5(9), 12-19. Retrieved from <https://www.acarindex.com/pdfs/439081>
- Eroğlu, M. Erdoğan, U., & Özberk, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(30), 4379-4388.
- Fogelgarn, R., Burns, E., & Billett, P. (2019). Teacher-Targeted Bullying and Harassment in Australian Schools: A Challenge to Teacher Professionalism. In A. Gutierrez, J. Fox, & A. C (Eds.), *Professionalism and Teacher Education; Voices from Policy and Practice*.
- Geist, J. (2003). *Predictors of faculty trust in elementary schools: enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic press*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ohio State University.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gil'meeva, R. K. (1999). The teacher's professionalism in the sociological dimension. *Russian Education & Society*, 41(10), 48-63.
- Gülev, D. (2015). *Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik inançları, akademik öz yeterlilik inançları, öğrenme stratejileri ve epistemolojik inanç düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416-423. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.011>
- Hoşgörür, T. (2017). Correlation between occupational professionalism of teacher sand their fear of loss of dignity. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 23(3), 387-424. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.014>.
- Joreskog, K., & Sörbom, D., 2001. Lisrel 8: User's Reference Guide, Scientific Software International Inc.
- Karacaoğlu, D. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, 9.basım, Ankara.
- Kincheloe, J. L. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 49-66.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 718-735.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 718-735.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Nartgün, Ş. S., Ekinci, S., Tükel, H., & Limon, İ. (2016). Teacher views regarding work aholism and occupational professionalism. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 112-118.
- Nordin, F., Rashid, R. M., Ghani, R., Aripin, R., & Darus, Z. (2010). Teacher professionalisation and organisational commitment: Evidence from Malaysia. *International Business & Economics Research Journal*, 9(2), 49-57.
- OECD (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- Özder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 1-15.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Ross, J. & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>.
- Russo, R. (2004). *Statistics for the behavioral sciences: An introduction*. Hove, UK: Taylor & Francis e-Library.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Simons, P. R.-J., & Ruijters, M. C. (2014). The Real Professional is a Learning Professional. In Stephen Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (pp. 955-985). Springer Science+Business Media
- Singh, S. K., Pradhan, R. K., Panigrahy, N. P., & Jena, L. K. (2019). Self-efficacy and workplace well-being: moderating role of sustainability practices. *Benchmarking*, 26(6), 1692-1708. <https://doi.org/10.1108/BIJ-07-2018-0219>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şenel, E. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinde özyeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücü: Denizli ili örneği*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tekin, H. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Toh, K., Diong, C., Boo, H., & Chia, S. (1996). Determinants of teacher professionalism. *British Journal of In-Service Education*, 22(2), 231-244.
- Torres, A. C., & Weiner, J. M. (2018). The new professionalism? Charter teachers experiences and qualities of the teaching profession. *Educational Policy Analysis Archives*, 26(19), 1-33.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J. & DiPaola, M. F. (2006). School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement. *Journal of School Leadership*, 16, 386-415.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tukonic, S., & Harwood, D. (2015). The glass ceiling effect: Mediating influences on early years educators' sense of professionalism. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40(1), 36-54.
- Tyaningsih, A., Suryadi, S., & Rahmawati, D., (2021). Self-Efficacy, Teacher Leadership and Teacher Professionalism in Secondary School. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 6(2). 1-12. <https://doi.org/10.25217/ji.v6i2.1190.1331>

Orakcı, Ş. (2023). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile öğretmen özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 718-735.
DOI. 10.51460/baebd.1299387

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 718-735.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 718-735.
Araştırma Makalesi / Research Paper



- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2015) The relationship between occupational professionalism and work-life balance of teachers. *Educational Sciences and Practice Journal, 14(28), 105-128.*
- Yoo, J. H. (2016). The Effect of Professional Development on Teacher Efficacy and Teachers' Self-Analysis of Their Efficacy Change. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 18, 84-94.*
<https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0007>
- Youssef, C. M. (2004). *Resiliency development of organizations, leaders and employees: Multi-level theory building and individual-level, path-analytical empirical testing.* (Yayımlanmış doktora tezi). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.