



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİKLERİ İLE
ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI VE ÖZYETERLİKLERİ
ARASINDAKİ YAPISAL İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa MENEVŞE

Danışman: Doç. Dr. Muhammet Fatih ALKAN

TOKAT- 2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Muhammet Fatih ALKAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “Öğretmenlerin Mesleki Kimlikleri ile Özerklik Davranışları ve Özyeterlikleri Arasındaki Yapısal İlişkilerin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

10/07/2025

Mustafa MENEVŞE



JÜRİ KABUL VE ONAY

Mustafa MENEVŞE tarafından hazırlanan “**Öğretmenlerin Mesleki Kimlikleri ile Özerklik Davranışları ve Özyeterlikleri Arasındaki Yapısal İlişkilerin İncelenmesi**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 10.07.2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi (Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı) olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmzası

Başkan :

Üye (Danışman):

Üye :

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden, akademik gelişimime katkıda bulunan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Muhammet Fatih ALKAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisiyle çalışmak, bu süreci daha verimli ve anlamlı kılmıştır. Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgileri ve destekleri ile bana kazandırdıkları birçok şey için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma da ayrı ayrı teşekkür ederim. Katkıları, akademik yolculuğumda önemli bir yer tutmuştur.

Tez sürecinde ve yüksek lisans yolculuğum boyunca her zaman yanımda olan, sabırları, duaları ve sevgileriyle bana güç veren aileme; başta sevgili annem Fadime MENEVŞE ve babam Halil İbrahim MENEVŞE olmak üzere, kıymetli kardeşlerim Kübra MENEVŞE ve Hülya MENEVŞE'ye sonsuz teşekkür ederim. Varlıkları benim için en büyük motivasyon kaynağı olmuştur.

Bu süreçte kader ortağım olan ve yüksek lisans çalışmalarımın her anında yanımda bulunarak maddi ve manevi desteğini daima hissettiren Celal GÜL'e özel olarak teşekkür ederim. Varlığı, bu süreci daha kolay ve anlamlı kılmıştır.

Ayrıca, veri toplama sürecinde gösterdiği özveriyle benimle birlikte okul okul gezerek bana büyük destek sağlayan Bayram DİKİCİ'ye içtenlikle teşekkür ederim. Emekleri ve katkısı, bu çalışmanın gerçekleşmesinde önemli bir paya sahiptir.

Bununla birlikte, birlikte çalıştığım, fikir alışverişinde bulunduğum, iyi ve kötü günlerimi paylaştığım tüm arkadaşlarıma da içten teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte birlikte yürüdüğümüz her an, hafızamda kıymetli birer anı olarak kalacaktır.

Tüm katkı sunanlara ve destek olanlara şükranla...

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİKLERİ İLE ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI VE ÖZYETERLİKLERİ ARASINDAKİ YAPISAL İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Menevşe, Mustafa

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Muhammet Fatih Alkan

Temmuz 2025, LXXVII + 77 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki kimlikleri, özyeterlik inançları ve özerklik algıları arasındaki yapısal ilişkileri incelemektir. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen bu çalışmanın katılımcılarını 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan 408 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin verileri elde etmek için “Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği”, “Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği” ve “Mesleki Kimlik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, minimum-maksimum değerler, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık gibi değerler hesaplanmıştır. Çalışmanın değişkenleri arasındaki yapısal ilişkileri incelemek için ise yapısal eşitlik modellemesi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlere sunulan özerkliğin, onların özyeterlik ve mesleki kimlik algılarına olumlu yansıdığı belirlenmiştir. Ek olarak, özyeterlik değişkeni de öğretmenlerin mesleki kimliğini olumlu bir şekilde yordamıştır. Son olarak öğretmen özyeterliliği, özerklik ve mesleki kimlik değişkenleri arasındaki ilişkide aracı rol oynamıştır. Elde edilen bu sonuçların alanyazınla uyumlu olduğu görülmüştür. Sonuçlara dayalı olarak öğretmenlere özerklik olanağının sunulması ve mesleki gelişim süreçlerinde söz konusu değişkenlerin göz önünde bulundurulması gibi öneriler uygulayıcılar, okul yöneticileri, politika yapıcılar ve araştırmalar için tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Mesleki Kimlik, Özerklik, Özyeterlik, Yapısal Eşitlik Modellemesi

ABSTRACT

EXPLORING THE STRUCTURAL RELATIONSHIPS AMONG TEACHERS' VOCATIONAL IDENTITY, AUTONOMOUS BEHAVIORS AND SELF-EFFICACY

Menevşe, Mustafa

Master's Thesis, Curriculum and Instruction

Advisor: Doç. Dr. Muhammet Fatih Alkan

July 2025, LXXVII + 77 pages

The purpose of this study was to examine the structural relationships between teachers' perceptions of vocational identity, self-efficacy beliefs, and autonomy. The research was conducted using a correlational survey model, and the participants consisted of 408 teachers working in public and private schools affiliated with the Ministry of National Education during the 2023–2024 academic year. To collect data on the variables included in the study, the "Teacher Self-Efficacy Scale," the "Teacher Autonomous Behavior Scale," and the "Vocational Identity Scale" were used. Descriptive statistics such as frequency, percentage, minimum-maximum values, mean, standard deviation, skewness, and kurtosis were calculated during the data analysis. To examine the structural relationships among the variables, structural equation modeling was employed. The analysis revealed that the autonomy provided to teachers had a positive impact on their perceptions of self-efficacy and vocational identity. Additionally, the self-efficacy variable significantly predicted teachers' vocational identity in a positively. Furthermore, teacher self-efficacy played a mediating role in the relationship between autonomy and vocational identity. The findings were found to be consistent with the relevant literature. Based on the results, several implications were discussed for practitioners, school administrators, policymakers, and future research, particularly emphasizing the importance of providing teachers with autonomy and considering these variables in professional development processes.

Keywords: Teacher, Vocational Identity, Autonomy, Self-Efficacy, Structural Equation Modeling

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi	8
Sayıtlar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	10
BÖLÜM II	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
Mesleki Kimlik.....	11
Öğretmen Kimliği	13
Öğretmen Özyeterliği.....	17
Öğretmen Özerkliği.....	22
BÖLÜM III	28
YÖNTEM	28
Araştırma Modeli	28
Katılımcılar	28
Veri Toplama Süreci	29
Veri Toplama Araçları	30
Kişisel Bilgi Formu	30
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği.....	30
Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği	31
Mesleki Kimlik Ölçeği	31
Verilerin Analizi.....	32

BÖLÜM IV	34
BULGULAR.....	34
Betimsel İstatistikler.....	34
Modelin Test Edilmesi	35
Model Uyumu.....	35
Yapısal İlişkilerin İncelenmesi	36
BÖLÜM V	39
TARTIŞMA	39
BÖLÜM VI.....	44
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	44
Sonuçlar.....	44
Öneriler	45
Uygulayıcılara (Öğretmenlere) Yönelik Öneriler	45
Okul Yönetimine Yönelik Öneriler	45
Eğitim Politikacılarına Yönelik Öneriler.....	45
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	46
KAYNAKÇA.....	47
EKLER.....	65
Ek 1. Ölçme Araçları Kullanım İzinleri	65
Ek 2. Etik Kurul Onay Belgesi.....	66
Ek 3. Uygulama İzin Belgesi	67
Ek 4. Özgeçmiş	68

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ile İlgili Betimsel İstatistikler	29
Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	34
Tablo 3. Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İndeksleri Değerleri.....	35
Tablo 4. Değişkenler Arasındaki Yapısal İlişkiler.....	38



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.Yapısal Modele İlişkin Sonuçlar	37
---	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Son yıllarda bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler, toplumsal, ekonomik ve kültürel alanlarda önemli değişimlere yol açmıştır. Bu durum, eğitim alanının da kaçınılmaz olarak dönüşmesine neden olmuştur (Ayra, 2015). Bu bağlamda, eğitimin en temel unsurlarından biri olan öğretmenin eğitimi önemli bir konumda yer almaktadır. Bilgi çağı, bilginin yoğun şekilde üretildiği, kolayca aktarıldığı ve öğrenme süreci sayesinde bireylerin gelişim ve değişim gösterdiği bir dönem olarak tanımlanabilir (Öğüt, 2003). Bu nedenle, bilginin üretilmesi ve nesiller boyunca aktarılması, bireylerin ve toplumun gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte en belirleyici unsurlardan biri bireyin niteliğidir. Eğitim, bilginin üretilmesi ve geleceğe aktarılmasında en etkili alanlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Nitelikli bireyler, eğitim sayesinde yetiştirilmekte ve bu bireyler, bilginin üretilmesi ve sonraki kuşaklara aktarılmasında önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla, bireyin gelişimine olumlu katkı sağlayan kaliteli bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması büyük bir gerekliliktir (Başdal, 2021). Bununla birlikte, öğretmenlerin eğitim alanındaki yenilik ve değişimlere uyum sağlayabilmeleri ve bu doğrultuda gerekli bilgi ile becerileri edinmeleri mesleki bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu amaçla çeşitli mesleki gelişim programları planlanmakta ve uygulanmaktadır. Ancak öğretmenlerin bu eğitimlerde söz sahibi olması ve karar alma süreçlerine aktif olarak katılması gerekmektedir (Karabacak, 2014).

Öğrencilerin konuları kavrama düzeyleri, becerileri, ilgi alanları ve ihtiyaçları birbirinden farklılık göstermektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin yer aldığı sınıfların kültürel yapıları ile sınıf içi atmosferleri de değişkenlik arz etmektedir. Bu çeşitlilikler dikkate alındığında, öğreticilerin öğrenenlerle ilgili en doğru ve etkili kararları almaları beklenmektedir. Bu bağlamda, öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini artırmak ve bireysel farklılıklara uygun yaklaşımlar geliştirebilmek adına "öğretmen özerkliği"

önemli bir unsur olarak olarak değerlendirilmektedir (Tedmem, 2015). Eğitim-öğretim sürecinin başarılı ve verimli bir şekilde ilerlemesinde öğretmenin etkinliği ve verimliliği de önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte öğretmenin eğitim-öğretim sürecindeki aktif rolü, öğretmenin sahip olması gereken özellikleri ön plana çıkarmaktadır. Bu kavramlardan ikisi “öğretmen yeterliği” ve “öğretmen niteliği” olarak ön plana çıkmaktadır (Alkış Küçükaydın ve Gökbulut, 2019). Aynı zamanda eğitim alanındaki çalışmalar incelendiğinde, “öğretmen meslek kimliği” kavramının da önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Day ve Kingston, 2008; Friesen ve Besley, 2013).

Alanyazında öğretmen yeterliği, özerkliği ve mesleki kimlik arasındaki ilişkiyi bir bütün olarak ele alan bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde, bu değişkenlerin genellikle ikili ilişkiler düzeyinde ele alındığı, ancak bu üç değişkenin birlikte değerlendirildiği kapsamlı bir çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde, Başdal (2021) ile Çalı ve Doğar (2023) öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile özyeterlik inançlarını incelemiş; Sökmen (2018) ile Ünlü ve Çakır Özkan (2023) öğretmen özyeterliliği ile özerklik arasındaki ilişkiyi araştırmış; Dilek ve Altaş (2022) ile Teng (2019) ise öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile özerklik algılarına odaklanmıştır. Bu çalışmada öğretmen yeterliği, özerkliği ve mesleki kimlik değişkenleri bütünsel bir bakış açısıyla ele alınmakta ve bu yolla alanyazındaki önemli bir boşluğun doldurulmasına katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Öğretmenin mesleki kimliğinin anlamlı bir yapıya kavuşturulması, eğitime olumlu katkılar sağlayacaktır. Bu doğrultuda, öğretmenin mesleki kimliği kişinin öğretmen olarak hem bireysel hem de toplumsal açıdan tanınmasıyla yakından ilgilidir. Bu açıdan öğretmen mesleki kimliği; öğretmenin kendisini öğretim açısından nasıl konumlandığı, öz disiplin geliştirme ve öz değerlendirme süreçlerini nasıl yürüttüğü ile ilişkilidir (Lasky, 2005). Sachs’a (2005) göre öğretmen kimliği, öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer almakta ve mesleğin temelini oluşturan önemli bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Bu kimlik, öğretmenlerin nasıl bireyler oldukları, nasıl davrandıkları ve mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıkları konusundaki düşüncelerini şekillendirmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin toplum içerisindeki konumlarını ve bu konuma ilişkin sahip oldukları değer yargılarını da yansıtmaktadır. Bu bağlamda öğretmen kimliği, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde mesleki algı ve uygulamaların belirleyicisi konumundadır. Öğretmen kimliği kavramı, öğretmenlik mesleğine yeni adım atan ya da bu mesleği düşünen bireyler üzerinde de önemli bir

etkiye sahiptir. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bireylerin öğretmen kimlikleri, geçmiş deneyimlerinden ve önceki eğitim süreçlerinden önemli ölçüde etkilenmekte ve bu deneyimler üzerine yapılandırılmaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009). Öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimi süreci boyunca ve mesleğe başladıktan sonra mesleki kimliklerinde değişim ve dönüşüm yaşayabilecekleri ifade edilmektedir (Alsup, 2006).

Öğretmenlerin mesleki yaşantıları ile kişisel özellikleri birbirleriyle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin kişisel tecrübeleri, mesleki kimlik gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda, bu kişisel deneyimler öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını etkileyerek mesleki kimliklerinin şekillenmesine katkı sağlamaktadır (Atmaca, 2017). Öğretmenlerin mesleki kimliği, bireyin mesleki yaşantısına ilişkin öz algıları ile çevresindekilerin algılarının birleşiminden oluşan dinamik, değişken ve gelişime açık bir yapıdır. Bu kimlik, öğretmenlerin hem bireysel deneyimleri hem de içinde bulundukları sosyal ve kurumsal bağlamlar tarafından şekillendirilmektedir. Nitekim bir öğretmenin lisans eğitimi sürecindeki mesleki kimliği ile mesleğe ilk adım attığı dönemdeki kimliği arasında farklılıklar gözlemlenmektedir. Mesleki kıdem arttıkça bu kimlikte çeşitli değişim ve dönüşümlerin yaşanması da olasıdır. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleği, bireyin mesleki kimliğini sürekli olarak yeniden yapılandığı dinamik bir süreç olarak değerlendirilebilir (Fırat, 2023). Ayrıca öğrencilerin tavır ve davranışları, öğretmenlerin öz algılarını etkileyerek mesleki kimliklerinin biçimlenmesinde rol oynamaktadır (Tülübaş, 2017).

Mesleki kimliği olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Mesleki kimliği olumlu yönde etkileyen unsurlar arasında öğretmenin kendini etkili bir öğretim uygulayıcısı olarak görmesi, öğretmenler arası işbirliği, öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlar, okul içi etkinliklerin varlığı, öğretmen-veli işbirliği ve eğitime ebeveyn katılımı yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki kimliklerini olumsuz yönde etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler arasında, öğretmenin öğrencilere yeterince katkı sağlayamadığına dair hissettiği yetersizlik duygusu önemli bir yer tutmaktadır. Bunun yanı sıra, okul ortamında işbirliği ve dayanışma kültürünün yetersiz olması; akademik başarısı düşük öğrencilerle çalışma zorunluluğu ve okulun fiziksel ile sosyal açıdan yetersiz koşulları, öğretmenin mesleki doyumu ve kimlik algısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca, öğretme yöntemleri ve stratejileri konusunda yetersizlik hissetmek ya da öğretme sürecinde yaşanan başarısızlık duygusu, öğretmenin özgüvenini zedeleyerek mesleki kimliğinde

sarsılmalara yol açabilmektedir. Tüm bu unsurlar, öğretmenin mesleki benliğini yapılandırma sürecini sekteye uğratarak kimlik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin şekillenmesinde hem olumlu hem de olumsuz unsurların önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin söz konusu unsurların varlığının farkında olması ve bu farkındalık doğrultusunda mesleki kimliğini bilinçli bir şekilde yapılandırması büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin mesleki yaşantısında karşılaştığı güçlükleri ve destekleyici etkenleri analiz edebilmesi, kimlik gelişimini yönlendirmede kritik bir rol üstlenmektedir. Bu doğrultuda geliştirilecek bilinçli farkındalık, öğretmenin mesleki kimliğini daha sağlam temellere dayandırmasına ve mesleki yeterliklerini sürekli geliştirmesine katkı sunacaktır (Fırat, 2023).

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri üzerinde etkili olan faktörlerden biri de öğretmenin bulunduğu okul ortamıdır. Okul ortamına katılan öğretmen, belirli bir grubun üyesi olarak diğer bireylerle etkileşim kurmaktadır. Okulda yaşanan süreçler ve uygulamalar, bireyin mesleki kimliğini etkilemektedir (Okay, 2023). Öğretmenlerin mesleki kimliği yalnızca öğretimin duygusal ve teknik boyutu ile öğretmenin yaşam deneyimleri aracılığıyla oluşmamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin içinde bulundukları toplumsal, kültürel ve kurumsal çevrede yaşanan olaylar ve etkileşimler de mesleki kimliğe yön vermektedir (Atal Köysüren, 2016). Bu etkenlerden bazıları ise öğretimsel açıdan öğretmenlerde bulunması gereken özyeterlik ve özerklik kavramlarıdır.

Bir işi ya da görevi yerine getirmeye yönelik sahip olunan düşünce ve inançlar, o görevin başarıyla tamamlanması üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu tür inançlar, özyeterlik kavramı ile tanımlanabilir. Bu bağlamda Bandura (1997), özyeterliği bireyin sunulan kazanımları elde etmek için gerekli eylem yollarını organize etme ve yürütme becerilerine olan inanç olarak tanımlamaktadır. Özyeterlik kavramı öğretim bağlamında ele alındığında, öğretmen özyeterliği; bireyin belirli bir durumda, belirli bir standartta öğretim faaliyetlerini başarıyla yerine getirebileceğine dair sahip olduğu inanç olarak tanımlanabilir (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2008). Öğretmenlerin sınıfta neleri başarabileceklerine ilişkin temel öz inançlarını yansıtan bu algılar, öğretmen özyeterlik inancının hem araştırmacılar hem de öğretmen eğitimi uzmanları için önemli bir çalışma alanı olduğunu ortaya koymaktadır (Chesnut ve Burley, 2015). Eğitim-öğretim sürecinde önemli bir etkisi olduğu belirlenen öğretmen özyeterlik inancının yüksek

olması, nitelikli öğretmen gelişiminin temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen yeterliliğini desteklemek amacıyla öğretmen eğitimi programları önemli bir fırsat olarak görülmektedir (DeMauro ve Jennings, 2016).

Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri, onların mesleki kimlik göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Alptekin Yolcu ve Kırgın, 2021). Mesleki özyeterlik, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, mesleki doyumları ve kurumsal aidiyetleri üzerinde doğrudan etkili olan temel bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenin mesleki özyeterliği; eğitim-öğretim süreçlerinde görevlerini etkili biçimde yerine getirme, sınıf içi ilişkileri yönetme ve bu süreçlerde etkin rol alma konusundaki öz algılarını kapsamaktadır. Bu algıya, öğretmenin kurumsal sorumluluklarını yerine getirme ve okulun sosyal yapısına katılım düzeyi de dâhildir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ve etkileşim süreçlerine yönelik algıları, görevlerini nasıl yerine getirdiklerini belirlemede belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Öğrenci başarısını artırmada etkili olan öğretmenlerin yüksek mesleki özyeterliğe sahip olmaları, mesleki kimlik gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır. (Pan, 2019). Destekleyici bir ortamdan yoksun olan öğretmenler, mesleğe tam olarak bağlanmakta zorlanmakta ve bu durum, özyeterlik eksikliği hissetmelerine neden olmaktadır. Çeşitli sorumlulukları olan öğretmenlerin, yukarıda belirtilen sebepler nedeniyle duygusal açıdan olumsuz etkilenmeleri, mesleki kimlik üzerinde önemli bir etki yarattığını göstermektedir (Atal Köysüren, 2016).

Özerklik, öğretmenlerin mesleki uygulamalarında karar alma ve bu kararları hayata geçirme süreçlerinde söz sahibi olmalarını ifade eder. Mesleki özerkliğe sahip öğretmenler, kendi görev alanlarında bağımsız biçimde hareket edebilme yetkisine ve sorumluluğuna sahiptir. Bu durum, öğretmenin pedagojik kararları özgürce verebilmesini ve uygulamalarını kendi uzmanlığı doğrultusunda şekillendirebilmesini mümkün kılar. Bu bağlamda, özerklik kavramı mesleki yeterliliğin temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenin mesleki kimliğinin gelişiminde ise, standart uygulamaların dışına çıkarak özgün, yaratıcı ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirebilmesi kritik bir öneme sahiptir. Dolayısıyla mesleki özerklik, öğretmenlerin bu tür yenilikçi ve bireysel uygulamaları gerçekleştirebilmeleri açısından gerekli olan temel bir koşul olarak öne çıkmaktadır. (Açıkgöz ve Baykal, 2023). Mesleki kimlik ile özerklik arasındaki ilişki göz önüne alındığında, kimliğin inşası

özerkliğin gelişimini desteklerken, özerk eylemler de kimliğin yeniden yapılandırılmasını zenginleştirmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenler kimliklerini yeniden yapılandırdıkça mesleğe daha özerk bir bakış açısı geliştirmektedirler (Dilek ve Atlas, 2022). Risk alma ve karar verme konularında daha fazla özgürlük tanınan okullarda görev yapan öğretmenlerin, kendilerini daha özerk hissettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin birbirleriyle iş birliği içinde çalıştıkları ortamlarda, okulda daha samimi bir atmosferin oluştuğu ve bunun da öğretmenlerin özerklik algılarını etkilediği belirlenmiştir (Wilches, 2007). Okul yöneticilerinin öğretmenlerle iş birliği yaparak onlara mesleki gelişim ortamı ve olanakları sunması, öğretmenlerin özerk davranışlarını artırmada etkili olmaktadır (Garvin, 2007). Okul yöneticilerinin, öğretmen özerkliğini engelleyen durumların farkında olması, özerklik gelişimini destekleyebilir. Okul yöneticileri, öğretmen özerkliğini desteklemek için bazı karar süreçlerinde öğretmenlere yetki vermeli ve onların liderlik özelliklerini geliştirmeye yönelik tutumlar sergilemelidir (Strong ve Yoshida, 2014).

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri, özerklikleri ve özyeterlikleri arasındaki yapısal ilişkilerin anlaşılması, toplumsal, siyasal ve ekonomik açıdan önemli etkilere sahiptir. Bu faktörler, öğretmenlerin iş hayatlarını nasıl şekillendirdiği ve eğitim sisteminin genel başarısını nasıl etkilediği konusunda önemli bilgiler sağlar. Bu tür bir inceleme, eğitim politikalarının geliştirilmesinde, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlanmasında ve eğitimde eşitlik ve kalitenin artırılmasında yol gösterici olabilir. Tüm bu durumlar birlikte ele alındığında, öğretmenlerin düşünceleri, karşılaştıkları sorunlar, sahip oldukları mesleki kimlik, özerklik ve özyeterlik algıları, mesleğe bakış açıları ve bunların kendi gelişimlerini nasıl etkilediği; ayrıca mesleki kimliklerini şekillendiren faktörlerin farkında olma durumları araştırılması gereken önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin değerini bilen, mesleğin içinde yer alan ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemine inanan öğretmenler ve eğitimciler için, mesleki kimlik, özerklik ve özyeterlik konularında çalışmalar yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu gereklilik, alanyazında yeterli sayıda çalışma bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Bu çalışma ile öğretmenlerin mesleki özyeterliği, mesleki özerkliği ve mesleki kimliklerinin birbirlerini olumlu mu yoksa olumsuz mu etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple, çalışmada öğretmenlerin mesleki özyeterlik, mesleki özerklik ve mesleki kimlik algı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Eğitim sistemlerinin etkinliği, büyük ölçüde öğretmenlerin bireysel özelliklerine, sahip oldukları özyeterlik düzeylerine, mesleğe yönelik tutumlarına ve mesleki özerkliklerine dayanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin geliştirdiği mesleki kimlik, onların eğitim sürecindeki karar alma süreçlerini, sınıf içi davranışlarını ve genel öğretmenlik yaklaşımlarını doğrudan etkileyen kritik bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Mesleki kimlik, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumlarını, mesleki rollerini nasıl tanımladıklarını ve bu rolleri ne ölçüde içselleştirdiklerini kapsayan çok boyutlu bir yapıdır (Sachs, 2005). Bu yapının oluşumunda ise bireyin mesleki bağlamda kendini nasıl tanımladığı, özyeterlik algısı ve mesleki uygulamalarda sahip olduğu mesleki özerklik düzeyi önemli rol oynamaktadır.

Özyeterlik, bireyin mesleki görevlerini etkili biçimde yerine getirme kapasitesine dair inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997) ve öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim etkinlikleri ve öğrencilerle kurduğu etkileşim süreçlerine doğrudan yansımaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Diğer taraftan, öğretmen özerkliği; öğretim sürecine dair planlama, yöntem seçimi ve pedagojik karar alma gibi uygulamalarda öğretmenin sahip olduğu bağımsızlık düzeyini ifade etmektedir (Pearson ve Hall, 1993; Deci ve Ryan, 2000).

Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar, yüksek düzeyde özyeterlik ve özerklik algısına sahip öğretmenlerin daha güçlü bir mesleki kimlik geliştirdiklerini ve mesleki doyumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Day ve ark., 2006; Canrinus ve ark., 2012). Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin sağlıklı biçimde değerlendirilebilmesi açısından bu üç yapının bütüncül bir çerçevede ele alınması önem taşımaktadır.

Bu bilgiler neticesinde çalışmanın temel amacı; öğretmenlerin mesleki kimlikleri, özyeterlik inançları ve özerklik algıları arasındaki yapısal ilişkileri inceleyerek bu üç önemli değişkenin birbiriyle olan etkileşimini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile özerklik davranışları ve özyeterlikleri arasındaki yapısal ilişkiler nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik mesleği, bireyin kendisini bu rol içerisinde nasıl tanımladığıyla doğrudan bağlantılıdır (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2018). Öğretmenlerin mesleki kimlik düzeyleri, hem özyeterlik algılarını hem de mesleki değer, tutum ve özerklik yapılarına ilişkin görüşlerini etkileyebilmektedir (Güler ve Bedel, 2018). Eğitimin toplumsal ve kültürel yapılarla olan karşılıklı etkileşimi, öğretmen kimliğinin oluşumunda belirleyici unsurlar arasında yer almaktadır. Toplumun öğretmene yönelik beklentileri, kültürel çeşitlilik, uygulanan eğitim politikaları ve toplumsal yapılar gibi faktörler, öğretmenlerin mesleki kimliklerini biçimlendirmekte ve mesleki rollerine ilişkin algılarını doğrudan etkilemektedir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kimliği, özyeterlik ve özerklik düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik sınırlı sayıda da olsa bazı ilişkisel çalışmalara rastlandığı görülmektedir. Yapılan araştırmalardan bazıları özyeterlik ve özerklik (Güvenç, 2011; Karabacak, 2014; Mickel, 2014), bazıları özyeterlik ve mesleki kimlik (Arpancı Somuncu, 2016; Çalı ve Doğar, 2023; Tournaki ve Podell, 2005) ve diğer kısmı ise mesleki kimlik ile özerklik (Dilek ve Altaş, 2022; Huang, 2009; Teng, 2019) değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Ancak bu üç değişkenin bir arada ele alındığı bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu yönüyle bu araştırmanın, öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile özyeterlik ve özerklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi bir bütün olarak ortaya koyması açısından alanyazına önemli bir katkı sunması beklenmektedir.

Bu araştırma ile öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile özerk davranışları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulması, öğretmenlerin mesleki rollerini daha etkili ve bilinçli bir biçimde yerine getirmelerine katkı sağlayabilir. Mesleki özerkliği yüksek olan öğretmenlerin, görev yaptıkları kurumlarda daha yüksek düzeyde iş doyumu ve mesleki mutluluk yaşadıkları görülmektedir (Pazar, 2021). Bir öğrencinin okula aidiyet duygusu geliştirmesi, öğretmenden algıladığı özerklik temelli destekle ilişkilidir ve bu destek, öğrencinin öğrenme sürecine olan katılımını anlamlı biçimde şekillendirebilir. Bu durumla birlikte dolaylı yünden öğretmen kendisini özyeterlik anlamında daha anlamlı ve istekli bir hal içinde olmasına olanak sağlayabilir. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, etkili bir eğitim süreci yürütmeleri, öğrencilere

rehberlik rollerini daha nitelikli biçimde yerine getirmeleri, kişisel gelişimlerini sürdürülebilir şekilde desteklemeleri ve mesleki geleceklerine dair daha ileriye dönük ve özgün bir tarz geliştirmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir (Kurt, 2012; Tschannen-Moran ve Barr, 2004).

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile öğretmen özyeterlik inançları ve özerklik algıları gibi psikolojik unsurlar arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır. Bu çalışma ile öğretmenlerin mesleki kimliklerinin nasıl şekillendiğine dair genel bir anlayış geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlik süreci içerisinde bu kimliğin oluşumuna etki eden faktörler hakkında bazı bilgilere ulaşılması beklenmektedir. Elde edilecek bulguların, mesleki kimlik üzerine yapılan çalışmalara bir katkı sunması hedeflenmektedir. Araştırma bulgularının, hem mesleki kimlik gelişimini desteklemeye hem de öğretmenlikte özerklik ve özyeterlik kavramlarının güçlendirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kimlik, özerklik ve özyeterlik düzeyleri arasındaki yapısal ilişkilerin belirlenmesi ve bu değişkenler arasındaki olası etkileşimlerin ortaya konulması, eğitim-öğretim sürecine katkı sunabilecek nitelikli bireylerin yetişmesine olanak tanıyabilir. Söz konusu değişkenler; öğretim faaliyetlerinin niteliğini artırma, toplumsal güvenin inşası, iş doyumunu ve memnuniyetin yükseltilmesi ile öğretmenlerin özyeterlik ve özerklik algılarının güçlendirilmesi açısından önemli faktörler arasında değerlendirilmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçların, öğretmen eğitimi alanında gelecekte yapılacak bilimsel çalışmalara da yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Sayıtlar

- Araştırmada, öğretmenlerin uygulanan ölçekleri içten ve dürüst bir biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin, incelenen değişkenleri ölçtüğü varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Gerçekleştirilen araştırma:

- 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

- Veri toplama araçları olan “Kişisel Bilgi Formu”, “Mesleki Kimlik Ölçeği”, “Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği” ve “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” aracılığıyla elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Uygun örnekleme tekniği ile seçilmiş 408 öğretmen ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Kimlik: İnsanın toplumsal bir varlık olarak sahip olduğu belirti, nitelik ve özelliklerin tamamı; onun nasıl bir birey olduğunu ortaya koyan bütünsel bir yapıyı ifade eder (TDK, 2005).

Mesleki Kimlik: Bireyin mesleki yaşamında sahip olduğu değerler, yeterlilikler, tutumlar, roller ve kimliğe ilişkin algılarının bütüncül bir ifadesidir (Eren ve Çetin, 2018).

Öğretmen Kimliği: Öğretmenlerin, kendilerini nasıl bir öğretmen olarak tanımladıkları ve bu doğrultuda mesleki deneyimlerine ilişkin algılarını ifade etmeleriyle şekillenen profesyonel kimlik yapılarını oluşturmalarıdır (James ve Wilson, 2001).

Özerklik: Bir bireyin ya da grubun, belirli bir fikir veya vizyon doğrultusunda hareket ederken, dışsal yönlendirmelerden bağımsız olarak karar alma ve uygulama süreçlerini özgürce yürütebilme yetisidir (Lumpkin ve Dess, 1996).

Öğretmen özerkliği: Bireyin mesleki bağlamda planlama yapma, karar alma ve uygulama süreçlerinde bağımsız hareket etme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2012).

Özyeterlik: Bireyin, belirli bir hedefe ulaşmak için gerekli eylem planlarını oluşturma ve uygulama sürecinde, kendi yeterliliklerine duyduğu inançtır (Bandura, 1977).

Öğretmen Özyeterliliği: Öğretmenin, belirli bir bağlamda üstlendiği öğretim görevini başarıyla tamamlamak amacıyla gerekli eylemleri planlama, organize etme ve uygulama becerisidir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Mesleki Kimlik

Kimlik, bireyin kim olduğunu ya da neyi temsil ettiğini hem kendisinin hem de başkalarının nasıl tanımladığıyla ilişkilidir (Beijaard, 1995). Bir başka ifadeyle, kimlik kişinin kendine dair algısını ve bu algının ne olduğu sorusuna verdiği yanıtı kapsar. İnsanlar, sosyal ilişkileri doğrultusunda toplumda belli roller üstlenerek kimliklerini bu roller üzerinden şekillendirirler. Bu süreçte birey, sosyal çevresinden edindiği roller aracılığıyla kişiliğini ve kimliğini dış dünyaya yansıtır. Örneğin, bir kişi okul ortamında öğretmen rolünü üstlenirken, evde baba rolünü yerine getirebilir. Bu örnek, kimliğin bağlama göre değişkenlik gösterdiğini yani bağlamsal bir yapıya sahip olduğunu ortaya koyar (Connor, 2008). Gee'ye (2001) göre, bireyler farklı durum ve ortamlarda birden fazla kimlik sergileyebilirler. Kişinin çeşitli bağlamlara uygun farklı kimlikleri olsa da, bu kimliklerin bütünü onun tekil kişiliğini oluşturur. İnsanlar, doğumlarından itibaren kimliklerini keşfetmeye başlar ve bu süreçte kendilerine bazı temel sorular yöneltirler: “Ben kimim?”, “Diğer insanlardan hangi yönlerle ayrılıyorum?”, “Hayattaki değerlerim ve amacım nedir?” gibi sorular, bireyin kimlik gelişimi üzerinde büyük rol oynar çünkü bu sorular, kişinin yaşam deneyimleriyle doğrudan ilişkilidir (Özbek Uluğ, 2023).

Kimlik oluşumunda ve gelişiminde toplumsal etkileşimlerin etkisi oldukça büyüktür. Birey dünyaya geldiği andan itibaren, doğuştan getirdiği bazı özellikler ileriki yaşamında kimliğin temel yapı taşlarını oluşturmaya başlar. Toplamlar, bireyler tarafından inşa edilen yapılardır ve her biri kendine özgü kültürel, sosyal ve tarihsel özellikler taşır. Bu özellikler, nesilden nesile aktarılırken kimlik inşasında geleneksel unsurların oluşmasına da zemin hazırlar (Metin, 2011). Bireylerin toplum içerisinde edindiği rollerden biri olan meslek, kimliğin oluşumunu etkileyen önemli unsurlar arasında yer alır. Kişiler hem toplumsal alanda hem de bireysel düzeyde farklı kimlik boyutlarına sahip olabilirler ve bu çeşitlilik, mesleki kimliklerini de doğrudan etkileyebilir. Toplumun ihtiyaçlarına yanıt vermek üzere şekillenen meslek gruplarının her biri, kendine özgü bir kimlik yapısı barındırır (Karaduman, 2010).

Becker ve Carper (1956), mesleki kimlik kavramını üç temel perspektif çerçevesinde değerlendirmiştir: görev bilincine bağlılık, kuruma bağlılık ve meslek unvanına duyulan bağlılık. Bu üç yaklaşımı temel almalarının nedeni, bireylerin toplum içindeki görevleri, örgüt içerisindeki pozisyonları ve gerçekleştirdikleri işler üzerinden kendilerini sorgulamaları ve bu doğrultuda kimliklerini tanımlamaya çalışmalarıdır. Meslek seçiminde bireyleri etkileyen faktörlere bakıldığında, ailenin yönlendirmesi, toplumun bireyden beklentileri, bireysel hedefler ile ekonomik ve kültürel unsurların etkili olduğu görülmektedir (Kavrayıcı, 2019). Özellikle sosyal ve kültürel beklentilerin, bireylerin mesleki tercihleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığı; bireylerin çocukluk dönemlerinden itibaren ebeveynleriyle birlikte gelecek planlaması yaparak meslek seçimi yapmalarının, ileriki yaşantılarında bu mesleğe olan bağlılıklarını artırdığı ortaya konulmuştur (Becker ve Carper, 1956).

Mesleki kimlik, bireyin kendisini tanımlarken öne çıkan ve onu başkalarından ayıran önemli rollerden biridir. Bir kişinin kendisini "mesleki" açıdan tanımlaması, o kişinin belirli bir meslek grubuna ve o mesleğin değerlerine, kurallarına bağlılık hissetmesiyle doğrudan ilişkilidir. Başka bir deyişle, mesleki kimlik bireyin mesleği aracılığıyla kendini değerlendirme biçimidir. Bu nedenle, mesleki kimlik hem bireysel kimlikle hem de toplumsal kimlikle yakından bağlantılıdır. İnsanlar arası etkileşim ve ilişkilerle zaman içinde gelişen mesleki kimlik, bireyin davranışlarındaki değişimlere bağlı olarak dönüşebilmektedir (King ve Ross, 2004). Mesleki kimliği anlayabilmek için, bireylerin içinde bulunduğu sosyal yapıların ve o yapıya ait olma bilincinin de dikkate alınması gereklidir (Jenkins, 2004).

Mesleki kimlik, bireyin yaptığı işe bağlı olarak şekillenen ve başkalarının onu nasıl algıladığını yansıtan bir değerler bütünüdür. Kişi, ihtiyaçları, değerleri ve üstlendiği roller doğrultusunda davranışlarını şekillendirir ve bu kimliği ortaya koyar. Tarih boyunca, ilkel toplumlardan modern toplumlara kadar toplumsal sorumluluklar ve iş bölümleri her zaman var olmuştur. Bu bağlamda, bireyin mesleği, toplum içindeki görev ve rollerini ifade eder (Yılmaz, 2011).

Mesleki kimlik, kimlik kavramının alt bir boyutu olarak ele alınmaktadır (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000). Bu kimlik türü, bireylerin meslekleriyle ilgili olarak mesleğin gerektirdiği özellikleri, becerileri, rollerini ve standartları mesleki özlere ne ölçüde yansıttıklarını inceler (Maclean ve White, 2007). Ayrıca mesleki

kimlik, kişilerin bireysel özelliklerini, inançlarını, tutkularını ve yaşam felsefelerini de kapsar (Çetin, 2017). Bu bağlamda, öğretmenler mesleki görevlerini yerine getirirken sahip oldukları kişisel niteliklerini, değerlerini ve inançlarını eğitim süreçleriyle birleştirerek öğrencilere aktarmalıdır. Öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmalar ise mesleki kimlik ile öğretmen kimliği arasındaki bağlantıyı da detaylı şekilde ele almıştır (Beauchamp ve Thomas, 2009; Cohen, 2008; Trent, 2011).

Mesleki kimlik, yalnızca bireylerin algıları ve beklentileriyle şekillenmekle kalmaz; aynı zamanda öğretmenlik mesleğine ait toplumsal normlar doğrultusunda, öğretmenlerin bilgi ve davranışlarının ne olması gerektiğine dair bir anlayışı içerir. Bu kimlik, öğretmenlerin yaşam deneyimleri, mesleki uygulamaları ve geçmişlerine dayanarak önemli görülen unsurlara atıfta bulunur (Beijaard ve ark., 2004).

Öğretmen Kimliği

Öğretmenlik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "Devletin eğitim, öğretim ve bu alanlarla ilgili yönetim görevlerini üstlenen özel bir uzmanlık mesleği" olarak tanımlanmıştır. Öğretmen mesleğinin tanımı, öğretmenlerin kendilerini nasıl gördükleri ve değerlendirdikleri ile bu algılar arasındaki benzerlikler ya da farklar, öğretmenlik kimliğinin oluşumunda önemli bir rol oynar. Öğretmenlik, zorlu görevlerin üstlenildiği ve toplumsal açıdan büyük sorumluluk gerektiren kritik bir meslektir. İnsan yetiştirmek ve bireyleri hayata hazırlamak öğretmenlik mesleğinin temel taşıdır ve bu da mesleği özel kılmaktadır (Cuban, 2013). Öğretmenler, sınıf ortamında karşılaşılan çeşitli sorunlarla başa çıkmak, öğrenci ve aile arasında sağlam bir iletişim kurmak ve öğrencilere daha iyi bir gelecek sağlamak gibi geniş sorumluluklar taşırlar. Ayrıca öğretmenler, öğrenci, veli, toplum ve okul arasında güçlü bağlar oluşturarak toplumsal geleceğin şekillenmesinde önemli bir rol üstlenirler. Toplumların ve ülkelerin kültürel ve sosyal gelişimini sağlamak öğretmenlerin görevleri arasındadır. Bu sorumlulukları yerine getiren öğretmenler, eğitim kurumları içinde veya dışında sergiledikleri olumlu tutum ve davranışlarla, kişisel gelişim açısından da olumlu etkiler yaratırlar (Erarslan ve Çakıcı, 2011).

Öğretmen kimliği, bireyin kendisi ve toplumla olan etkileşimleri doğrultusunda şekillenir (White, 2009). Bireysel düzeyde öğretmen kimliği, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki rollerini tanımlama ve bu rolleri pratikte uygulama

yetenekleriyle ilgilidir. Öte yandan, öğretmen kimliğinin toplumsal boyutu, bireyin toplum tarafından hangi pozisyonda algılandığıyla yakından bağlantılıdır (Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013).

Öğretmen kimliği, sürekli değişen ve dinamik bir yapıya sahiptir. Ayrıca, hem kişisel hem de çevresel çeşitli etkenlerden etkilenebilir (Beltman, Glass, Dinham, Chalk ve Nyugen, 2015). Kişisel faktörler arasında öğretmenin sahip olduğu bilgi birikimi, sınıf içindeki deneyimleri, kendi yeteneklerine dair algısı ve öğrencilerin öğretmenle ilgili yetenek ve başarı değerlendirmeleri yer almaktadır. Çevresel faktörler ise okul ortamından, öğrenci velilerinin beklenti ve taleplerinden kaynaklanan baskılar ve istekler gibi unsurları kapsamaktadır (Soydaş, 2020). Öğretmenlerin meslektaşlarıyla olduğu kadar, okul yönetimi ve öğrencilerle kurdukları iletişim de öğretmen kimliğinin şekillenmesinde büyük bir rol oynamaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin inançları, değerleri, davranışları ve yaşadıkları deneyimler, öğretmen kimliğini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen önemli etkenler olarak kabul edilmektedir (Rodgers ve Scott, 2008).

Öğretmenlik kimliği, sürekli değişen ve hareketli bir süreç olarak tanımlanır (Franzak, 2002). Öğretmen olmayı deneyimlemek ve kendini öğretmen olarak görmek, öğretmenlik kimliğinin tamamlanmış bir sonucu değildir; aksine bu düşünce ve duygular, kimliğin oluşum sürecinin önemli bir parçasıdır ve bu süreç devamlı bir akış halindedir. Öğretmenlik kimliği, eğitim kurumlarındaki meslektaşlar ve toplumla kurulan etkileşimler sayesinde gelişir; bu iletişimler yoluyla edinilen yeni bilgilerle değişime uğrayabilir ve yeniden şekillendirilebilir (Yaşar ve ark., 2013). Öğretmen kimliği aniden ortaya çıkmaz; karmaşık ve uzun bir zaman diliminde, bireyin öğretmen olma ile ilgili kişisel deneyimleri ile sosyal beklentiler arasında yaşadığı gerilim sonucu ortaya çıkar. Profesyonel öğretmen kimliği, öğretmenin kendini sürekli geliştirmesi ve yeniden yapılandırmasıyla oluşur. Bu yeniden yapılandırma sürecinde, öğretmenlik ile ilgili kişisel özellikler ve çevresel faktörlerin sürekli bir uyum içinde olması gerekir (Beijaard ve ark., 2004).

Öğretmen kimliğinin gelişimi, mesleki kimlik olarak hareketli ve çok boyutlu bir süreçtir. Öğretmenlik, kişinin kendini hem doğal hem kurumsal, hem de benzeşimsel ortamlarda sürekli olarak yeniden şekillendirdiği kesintisiz bir süreçtir. Bu nedenle, sınıf içindeki öğrencilerle anlık etkileşimler, diğer öğretmenlerle olan ilişkiler ve

öğretmenin sorumluluğundaki çeşitli değişiklikler, öğretmen kimliğinin oluşumunda etkili olmaktadır. Kimlik kavramı, profesyonel ve kişisel yaşam alanlarındaki yansımalar nedeniyle dışsal yönlendirmelerden etkilenmektedir. Sosyolojik açıdan mesleki kimlik, belirli bir mesleki grubun veya topluluğun içerisinde mesleğin sınıflandırılması, değerlendirilmesi ve diğer mesleklerle karşılaştırılması olarak tanımlanır (Straub, 2002). Mesleki kimliği şekillendiren sosyal faktörler arasında okulun yapısı ve kültürü, devlet politikaları, farklı kurumlar, öğrenciler, reform süreçleri, öğretmenler ve okul yöneticileriyle kurulan iletişim ve etkileşim gibi çok sayıda bağlantılı unsur bulunmaktadır. Bu sosyal etkenler, bağlamsal ve ilişkisel faktörler şeklinde iki grupta incelenir. Bağlamsal faktörler, toplumun yapılandığı ve öğretmenleri de kapsayan sosyolojik unsurları; kurumları, okulları, reformları, kültürü ve devlet politikalarını içerir (Nguyen, 2008). İlişkisel faktörler ise öğretmenlerin diğer kişilerle kurdukları ilişkileri kapsar; bunlar öğrencilerle olan iletişim, okul içindeki görev paylaşımı, meslektaşlarıyla iş birliği ve uyumu içerir (Johnson, 2003).

Öğretmenlerin meslekleri süresince karşılaştıkları olumlu veya olumsuz deneyimlere nasıl yaklaştıkları, öğrenme ve öğretme süreçlerinde sergiledikleri davranışlar ile mesleki faaliyetleri aracılığıyla çevrelerindeki konumlarını nasıl kavramsallaştırdıkları, öğretmen kimliğinin kapsamlı bir görünümünü ortaya koymaktadır (Timostuk ve Ugaste, 2010). Knowles (1992) ise, öğretmen kimliğinin öğretmenlerin mesleklerine ilişkin düşüncelerini düzenleyerek mesleki gelişimlerine katkı sağlayan bir bakış açısı oluşturabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle öğretmen, kimlik oluşumunda benimsediği tutum ve yaklaşımlar doğrultusunda derslerini nasıl planlayacağını, değişen eğitim koşullarına nasıl uyum göstereceğini ve sınıf içi etkinliklerde duygu ve düşüncelerini nasıl yansıtacağını özgürce belirleyebilmektedir (Korthagen ve Vasalos, 2005). Öğretmen kimliği, öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer almakla birlikte yalnızca mesleğin icrası sırasında gelişen bir süreç değildir (Dede ve Akkoç, 2016). Araştırmalar, öğretmen kimliğinin oluşumunda erken yaşlarda edinilen deneyimlerin, aile bireylerinin, rol modellerin ve arkadaş çevresinin de önemli rol oynadığını göstermektedir (Lamote ve Engels, 2010). Öğretmen kimliği, bireyin okul hayatına başlamadan önce ve öğrenci olarak geçirdiği süreçte yaptığı gözlemler ve deneyimler sonucunda, öğretmen olarak nasıl bir kişilik geliştirmek istediği veya nasıl bir öğretmen olduğunu sorguladığı devamlı bir arayış sürecidir (Franzak, 2002).

Öğretmen kimliğinin oluşumu ve gelişimi, sosyolojik, bireysel ve bilişsel birçok faktörün etkisi altında gerçekleşir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin deneyimleri, mesleki bilgi birikimleri, öğretmen yetiştirme politikaları, mesleğin saygınlığı, toplumdaki kabulü ve öğretmenin çalıştığı çevrenin kimlik oluşumunda önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Pedretti ve arkadaşlarının (2008) çalışmasında, öğretmenlerin toplumsal destek, aidiyet duygusu ve bağımsızlık algılarının, kimlik algıları ve motivasyonları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada ise öğretmen kimliğinin şekillenmesinde öğretmenin uzmanlık alanının belirleyici olduğu gözlemlenmiştir (Helms, 1998). Öğretmen kimliğinin gelişimine ilişkin çalışmalar, okul dışı deneyimler, teknolojik araçların kullanımı, alan odaklı aktiviteler, öğretim materyallerinin kullanımı ve hizmet içi eğitim programlarına katılımın bu süreci olumlu etkilediğini göstermektedir. Deneroff'un (2016) yürüttüğü araştırmada ise sorgulamaya dayalı hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin özgüvenlerinde artış olduğu ve bunun mesleki gelişim açısından önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen kimliğinin şekillenmesinde hem bireysel hem de sosyal faktörler önemli bir rol oynar. Öğretmenlerin benlik saygısı, mesleki öz-değerlendirmelerinin bir sonucu olarak büyük önem taşır. Ayrıca, iş motivasyonları öğretmenlerin mesleği sürdürme isteklerini, mesleğe bağlılıklarını veya farklı alanlara yönelme kararlarını etkileyen temel etkenlerdendir. Araştırmalar, öğretmen kimliğinin gelişimi ile eğitim ve öğretim kalitesi arasında güçlü bir bağlantı olduğunu ortaya koymaktadır (Avraamidou, 2014). Bu bağlamda, öğretmen kimliği, öğretmenin sınıf ortamını düzenleyip yönetme becerisini desteklerken, yeniliklere açık olma ve mesleki gelişimini sürdürme kapasitesini de artırmaktadır (Enyedy ve ark., 2006).

Aydoğdu'nun (2024) öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarını incelediği araştırmada, üniversitede eğitim gören adayların genel olarak yüksek düzeyde mesleki kimlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Maddi durumu iyi olan adayların, gelir seviyesi orta ve düşük olanlara kıyasla öğretmen kimlik algılarının daha güçlü olduğu tespit edilmiştir. Atilla'nın (2021) çalışmasında ise müzik öğretmeni adaylarının kimlik gelişiminde yaş faktörü ve öğrenim gördükleri üniversitenin etkisi ön plana çıkmıştır. Bu sonuçlar, öğretmen eğitim programlarının mesleki kimlik gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Kümperli'nin (2020) araştırması beden eğitimi öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik

algılarının orta üzeri olduğunu ve bu algıların cinsiyet ile akademik başarı gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermiştir. Özellikle kadın adaylar ve akademik başarı düzeyi yüksek olanların daha yüksek kimlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Alptekin Yolcu'nun (2018) çalışmasında da sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının genel olarak yüksek seviyede olduğu, kadın adayların erkeklere göre daha güçlü kimlik algısına sahip olduğu ve akademik not ortalaması ile mesleki kimlik algısı arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Asmaz'ın (2024) araştırması ise okul müdürlerinin örnek liderlik özelliklerini benimsemelerinin öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını olumlu etkilediğini göstermiştir. Son olarak Karalı'nın (2018) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güçlü bir meslek öncesi kimlik algısına sahip oldukları ve gelecekte umutlu oldukları sonucu elde edilmiştir.

Öğretmen Özyeterliği

Özyeterlik, bireylerin belirli deneyim ve performansları gerçekleştirmek için gerekli olan faaliyetleri planlayıp başarıya ulaşma yeteneğine dair kendine duyduğu güven ve inanç olarak tanımlanır (Durmaz, 2019). Özyeterlik inancı, kişinin potansiyelini, özdenetimini ve benlik yapısını bir araya getiren temel bir unsur olarak kabul edilmektedir (Özerkan, 2007). Öğretmen kimliğinin gelişim sürecinde özyeterliğin kritik bir rol oynadığı ve bireyin kimliğini öz değerlendirmeler yoluyla şekillendirdiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, özyeterlik öğretmen kimliğinin temel bir bileşeni, kimlik göstergesi ve kimlik oluşumuna katkı sağlayan önemli bir faktör olarak görülür (Canrinus ve ark., 2012).

Özyeterlik eğitim alanında Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) tarafından belirli amaçlar doğrultusunda belirli öğretimsel görevleri başarı ile yapmak ve yerine getirmek için gerekli olan tüm eylemleri organize etmek ve bu eylemleri başarılı bir şekilde yürütme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Diğer bir tanımda ise Öğretmen özyeterliği, öğretmenin mesleki görev ve sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların bütünüdür (Ünlü ve diğerleri, 2017). Bandura (1982), özyeterliği bireyin belirli konularda başarılı olabilmek için öz düzenleme becerilerini kullanma ve bu görevleri başarıyla yerine getirme yetisine sahip olup olmadığına dair kişisel değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak, öz-yeterliğin bireyin hedeflerine ne ölçüde ulaştığı ve bu süreçte nasıl bir performans sergilediğiyle ilgili bir kavram olduğu

söylenbilir. Sahada sergilenen davranışların bilgi ve deneyimle desteklenmesi sürecinde, özyeterlik en belirleyici unsur olarak öne çıkmaktadır (Bandura, 1986).

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmen öz-yeterlik inançlarının; etkili öğretim stratejileri kullanma, öğrenciyi derse katma ve sınıfı etkili bir şekilde yönetme gibi iyi bir öğretmende bulunması gereken çeşitli becerileri kapsamaması gerektiğini ifade etmektedir. Bu görüşle paralel olarak Saracaloğlu ve Dinçer (2009), başarılı bir öğretmenin sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme süreçleri, pedagojik ve alan bilgisi ile mesleki etik konularında donanımlı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ünlü ve arkadaşları (2017) ise öğretmenin bu alanlardaki yeterlilikleri başarıyla yerine getirebileceğine dair inancını, öğretmen öz-yeterliği olarak tanımlamaktadır. Sonuç olarak, yapılan açıklamalara dayanarak öğretmen öz-yeterliğinin; öğretim stratejileri, öğrencilerin derse katılımı ve sınıf yönetimi gibi farklı unsurlardan oluştuğu söylenebilir.

Hoy ve Spero (2005), öz-yeterlik algısı güçlü olan öğretmenlerin, öğrenciyi merkeze alan yaklaşımları benimsediğini, sınıf içinde etkili olmaya çalıştıklarını, özgün ve çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmaya istekli olduklarını ve bu yöntemleri en verimli şekilde uygulamaya gayret ettiklerini belirtmektedir. Turcan'a (2011) göre öz-yeterlik inancı, bireyin karşılaştığı durumlarla ne ölçüde baş edebileceğine dair yaptığı kişisel değerlendirmeyi ifade eder. Bu nedenle, öğretmenlerin gelişim göstermesi, öğrenme süreçlerine açık olması, karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmesi ve bilgiyi etkili bir şekilde aktarabilmesi oldukça önemlidir. Öz-yeterlik seviyesi yüksek olan öğretmenler, öğrencilerini eleştirmektense onların çabalarını teşvik eden tutumlar sergilerler. Bir konuyu öğretirken istekli ve kararlı bir yaklaşım gösterir; öğrencileri sürekli denetlemek yerine, onların öz denetim becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemler kullanmayı tercih ederler (Avcı, 2006).

Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, kendi uygulamalarında yenilikleri denemeye daha açık ve istekli oldukları görülmektedir. Bu öğretmenler, çalıştıkları kurumlarda daha yenilikçi davranışlar sergilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin yeniliğe dayalı mesleki tutumlarını artırmanın en etkili yollarından biri, öz-yeterlik düzeylerini geliştirmektir (Hsiao ve arkadaşları, 2011). Bir öğretmenin kendine dair yeterlilik algısı, dışardan yapılan değerlendirmelere göre daha düşük ya da yüksek olabilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Öz-yeterlik inancı güçlü olan

öğretmenler, karşılaştıkları zorluklara karşı daha dirençli davranır ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirirler (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) Ayrıca, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin görev ve branş gibi faktörlere göre değişkenlik gösterebildiği belirtilmektedir. Örneğin, sınıf yönetimi konusunda kendine güvenen bir öğretmen, öğrencilerin derse katılımını sağlama konusunda aynı ölçüde güçlü bir inanca sahip olmayabilir (Lazarides ve Warner, 2020). Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri, görevlerin zorluk derecesiyle ve mesleki yeterlik algılarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu algılar, aldıkları mesleki gelişim eğitimlerinin niteliğinden de etkilenmektedir (McClusky ve diğerleri, 2021).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, yalnızca kendi bireysel başarılarını değil, aynı zamanda meslektaşlarıyla kurdukları ilişkileri de etkileyebilmektedir (Zakeri, Rahmany ve Labone, 2016). Öz-yeterlik düzeyindeki artış, öğretmenlerin planlama ve düzenleme konularında daha yetkin hale gelmelerini, öğretim sürecinden daha fazla tatmin duymalarını, özel gereksinimli öğrencilerle daha yakından ilgilenmelerini, yenilikçi fikirlere açık olmalarını ve farklı öğretim yöntemlerini denemeye daha gönüllü olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, bu durumun mesleki doyumu artırdığı da belirtilmektedir (Lunenburg, 2011). Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, mesleği yerine getirme konusundaki güven düzeylerinin daha fazla olduğu ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışmaya daha istekli oldukları gözlemlenmiştir (Soodak ve Podell, 1993). Kaşçı'nın (2021) aktardığına göre, öğretmenin öz-yeterlik inancı; mesleğe olan bağlılıklarını ve eğitim süreçlerinde sergiledikleri performansı etkileyen güçlü bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Klassen ve Tze, 2014).

Öğretmenler, etkili bir öğretim gerçekleştirdiklerinde, meslektaşlarıyla sağlıklı ve saygıya dayalı ilişkiler kurduklarında, olumlu bir okul atmosferinde çalıştıklarında ve öğrencilerinin akademik gelişimlerini gözlemlediklerinde; memnuniyet, gurur, mutluluk, heyecan ve keyif gibi olumlu duygular hissedebilirler. Öte yandan, başarısız geçen dersler, meslektaşlarla yaşanan olumsuz iletişim, problemli okul ortamları ve öğrencilerin ilerleme kaydedememesi durumları; öğretmenlerde hayal kırıklığı, öfke, umutsuzluk, üzüntü ve sıkıntı gibi olumsuz duygulara neden olabilir. Ayrıca, iş doyumunun duygular üzerindeki etkisinin, özellikle öz-yeterlik gibi yeterlik inançlarıyla yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü yeterlik algısı yüksek bireyler, düşük yeterlik algısına sahip olanlara göre, duygularını daha iyi tanıyıp yönetebilmekte, stres

gibi olumsuz duyguların nedenlerini daha iyi kavrayabilmekte ve bu duygularla başa çıkmada daha etkili stratejiler geliştirebilmektedirler (Skaalvik ve Skaalvik, 2019).

Öz-yeterlik inançlarının kaynaklarının, öğretmen yetiştirme programlarına da yansıdığı söylenebilir. Öğrenci başarısı ve etkili öğretmen nitelikleri dikkate alındığında, öğretmen öz-yeterliğinin bu inanç kaynaklarıyla bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, öğretmen eğitim programlarının öğretmen öz-yeterliğini destekleyecek şekilde planlanması önemlidir. Özellikle okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları gibi derslerin; doğrudan yaşantılar, dolaylı gözlemler ve sözel teşvik gibi öz-yeterlik kaynakları üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği göz önünde bulundurularak, bu tür uygulamalara daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir (Bümen ve Ercan Özaydın, 2013). DeMauro ve Jennings (2016), öğretmen öz-yeterliğinin geliştirilmesi açısından en uygun dönemin öğretmen yetiştirme programları süreci olduğunu ifade etmektedir. Onlara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi boyunca edindikleri deneyimler, mesleğe dair gelecekte geliştirecekleri bakış açısını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerileri kazandıkları eğitim süreci ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi anlamak, öğretmen yetiştirme programlarının temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Aynı şekilde, Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy (1998) de öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının gelecekteki mesleki performanslarını etkileyebileceğini vurgulamakta ve bu inançların güçlendirilmesi açısından öğretmen eğitim programlarının önemine dikkat çekmektedirler (DeMauro ve Jennings, 2016).

Bandura'ya (1997) göre, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, sınıf içindeki diğer karar ve tutumlarının yanı sıra, öğrencilere sağladıkları özerklik desteği üzerinde de etkili olmaktadır. Kendini yetersiz gören öğretmenler, öğrencilere karşı daha baskıcı ve otoriter bir yaklaşım benimseyebilmektedir. Buna karşılık, Leroy, Bressoux, Sarrazin ve Trouilloud'un (2007) araştırmasında, öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin sınıflarında özerklik destekleyici bir ortamın daha yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği sorumlulukları yerine getirebilmek için, öğretmenin yalnızca özerk olması değil, aynı zamanda yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olması ve mesleğine karşı olumlu bir tutum geliştirmesi de önemli görülmektedir (Eroğlu, 2013). Öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimi, görev ve sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirebilmesi ile yaratıcı yaklaşımlar sergileyebilmesi açısından öz-yeterlik ve özerklik arasındaki ilişkinin kritik bir rol

oynadığı vurgulanmaktadır. Güvenç (2011), öğretmenin öz-yeterlik düzeyinin özerkliğini doğrudan etkileyen önemli bir unsur olduğunu belirtirken, Ayrıl ve arkadaşları (2014) ile Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) de, düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin özerklik algılarının zayıflayabileceğini ve bunun öğrencilerin akademik başarısı ile duyuşsal gelişimini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda, öğretmen özerkliği ile bağlantılı olan öz-yeterlik düzeyi, etkili bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşmasında belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Karabacak (2014), öğretmen özerkliği ve öğretmen öz-yeterliği konularını çeşitli değişkenler açısından ele almış ve öğretmenlerin üç alt boyutta da öz-yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğunu belirlemiştir. Araştırma bulgularına göre, bireysel ve mesleki gelişim ile özerklik düzeyleri arttıkça, öğretim stratejilerine ilişkin öz-yeterlik algılarında da artış gözlemlenmiştir. Ünlü ve Çakar Özkan (2023) yaptığı araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin özerklik davranışları, öz yeterlik inançları ve mesleğe ilişkin tutum düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca bu üç değişken arasında anlamlı ancak düşük düzeyde pozitif ilişkiler bulunmuştur. Skaalvik ve Skaalvik'in (2014) çalışmasında, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile algıladıkları özerklik düzeylerinin; mesleki katılım, iş memnuniyeti ve duygusal tükenmişlik gibi faktörlerle istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Güvenç'in (2011) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği ve mesleki öz yeterlik düzeyleri incelenmiş; öğretmenlerin özerklik düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Kıdem değişkenine göre özerklik düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmazken, özerklik ile mesleki öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Güllü'nün (2019) gerçekleştirdiği çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik, özerklik ve iş memnuniyeti düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Çalışma sonucunda, bu üç değişkenin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini anlamlı şekilde yordamadığı ve yordama gücünün istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya konmuştur. Karabacak'ın (2014) yaptığı çalışmada, genel liselerde görev yapan öğretmenlerin özerklik ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin özerklik ve öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin

özerklik seviyelerinde görülen artışın, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik algılarını da olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur.

Atmaca'nın (2017) çalışmasında öğretmenlerin meslek kimlikleri ile öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların yaklaşık yarısı, belirlenen öğretmen yeterliklerinin mesleki kimliklerine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Kartopu'nun (2016) yaptığı çalışma da ise üniversite öğrencilerinin öz yeterlilik ve kimlik duygusu kazanım düzeylerinin, aile içi dinamikler ve bireysel algılar gibi çeşitli sosyo-demografik faktörlerden etkilendiğini ortaya koymuştur.

Öğretmen Özerkliği

Son dönemde yapılan araştırmalar, öğretmen kimliği ile öğretmen özerkliği arasındaki bağlantıyı incelemeye odaklanmıştır (Huang ve Benson, 2013; Teng, 2017; Teng, 2019). Öğretmen özerkliği, öğretim süreçlerini nasıl geliştireceği, hangi içeriklerin öğretileceği ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda karar alma yetisini ifade etmektedir (Dikilitaş ve Griffiths, 2017). Bu özerklik, öğretmenlerin dış denetimlerden bağımsız hareket etmeleri ve bağımsız bir şekilde uygulama yapmaları anlamına gelmektedir (McGrath, 2000). Kimlik ve özerklik arasındaki ilişkiye bakıldığında, kimlik inşasının özerklik gelişimini desteklediği; aynı zamanda özerk davranışların da kimliğin yenilenmesini zenginleştirdiği görülmektedir (Teng, 2019). Bu etkileşim sonucu, öğretmenler kimliklerini yeniden şekillendirdikçe mesleklerinde daha bağımsız ve özgür bir yaklaşım benimseyerek kariyerlerine devam ederler (Huang, 2009). Öğretmen özerkliğinin gelişimi, öğretmen kimliğinin oluşumuna bağlı olduğu gibi, özerkliğin artması da kimliğin gelişimine katkı sağlamaktadır (Huang, 2010). Güçlü ve baskın öğretmen kimlikleri, öğretmenlerin işin belirli yönlerinde daha fazla özerklik kullanmalarına yol açabilirken; zayıf kimlik yapıları, bazı işlevlerde daha sınırlı özerklik göstermelerine neden olabilmektedir (Teng, 2019).

Kavramsal olarak özerklik, bireyin kendi yaşamı ve yaptığı işler üzerinde özgür iradesiyle karar alabilmesi, gerektiğinde inisiyatif kullanabilmesi ve kendini yönlendirme hakkına sahip olması şeklinde tanımlanabilir. Eğitim sistemi içinde özerklik, sıkça ele alınan ve önem verilen kavramlardan biridir. Eğitim kalitesinin artırılmasında kilit rol oynayan öğretmenlerin, geleceğin nesillerini en iyi şekilde

yetiştirme amacı taşıdığı ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin üzerindeki sorumlulukların son yıllarda arttığı gözlemlenmektedir. Bu sorumlulukların etkili bir şekilde yerine getirilebilmesi ve beklentilerin karşılanabilmesi için öğretmenlerin kendilerini ifade edebilecekleri, mesleki gelişimlerini sürdürebilecekleri bir okul ortamı ile öğretim faaliyetlerinde gerekli özerkliğin sunulması büyük önem taşımaktadır (Çakalcı, 2019). Ancak öğretmen özerkliği konusunda net bir tanım üzerinde uzlaşma sağlanamadığı için bu kavram, daha çok öğretmenlerin sahip olduğu bazı davranış ve özellikler üzerinden açıklanmaya çalışılmaktadır (Subaşı, 2022). Aynı zamanda öğretmen özerkliği, hem bilimsel araştırmalarda hem de eğitim politikalarının şekillendirilmesinde, öğretmenlerin sistem içindeki rol ve yetkilerini açıklamada sıklıkla başvurulan bir kavramdır (Öztürk, 2011).

Öğretmen özerkliği; öğretmenlerin eğitimle ilgili konularda bağımsız kararlar alabilme, öğrencilere dair tercih yapabilme özgürlüğüne sahip olmaları ve eğitim süreçlerinin planlanması, yürütülmesi ve yönetimine aktif olarak katılmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Ayrıl ve Özdemir, 2014). Bunun yanı sıra öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin konularda belirli bir özgürlük ve yetki alanına sahip olmalarını ifade eden bir kavram olarak da açıklanmaktadır (Bümen, 2019). Benson'a (2007) göre ise özerklik, öğretmenin dışsal baskılardan uzak durarak kendi iradesiyle hareket edebilmesi, yani özgür davranabilmesidir.

McGrath (2000), öğretmen özerkliğini iki temel boyutta ele almıştır: Bunlardan ilki öğretmenin mesleki gelişimi ve eylemleriyle ilgiliyken, ikincisi öğretmenin kendi kontrolünü elinde bulundurmasıdır. Öğretmen özerkliği ile mesleki gelişim arasındaki ilişki, öğretmenlerin gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Kendini sürekli geliştiren öğretmenler, değişen müfredatlara uyum sağlayarak öğrencilerin akademik başarılarına doğrudan katkıda bulunabilirler. Türkiye'de 2004 yılında eğitim sistemine dâhil edilen yapılandırmacı yaklaşımın etkili biçimde uygulanabilmesi ise öncelikle öğretmenlerin bu yaklaşımı benimsemelerine bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlerin, yeni öğretim anlayışının gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumlarla donatılması büyük önem taşımaktadır (Karabacak, 2014). Yapılandırmacı anlayışa göre müfredat, öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve gelişimlerine göre şekillendirilmekte; öğretim yöntem ve teknikleri ise öğrenci merkezli olarak belirlenmektedir. Mariani (1997) ise öğretmenin özerk bir tutum sergilemesinin yanı sıra, öğrencilerin özgüven gelişimlerine de katkı sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin tıpkı diğer bireyler gibi kendilerini tanımalarının öğretmen özerkliği açısından büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bir öğretmenin, belirlediği öğrenme hedeflerine ulaşp ulaşmadığını değerlendirebilmesi ve bu doğrultuda kendi mesleki yeterliliğinin farkında olması oldukça önemlidir. Özerk bir öğretmen, sınıf içi yönetim becerileri gelişmiş, uygun ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilen bir lider olmalıdır. Öğrencilere güvenli ve verimli bir öğrenme atmosferi sunmak, her öğrencinin ihtiyacına uygun öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etmek, çeşitli materyaller kullanarak dersi zenginleştirmek ve öğrencileri öğrenmeye motive etmek özerk öğretmenlerde bulunması gereken temel özelliklerdir (Camilleri, 1997). Akçay Üzüm ve Karşlı (2013) ise öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin hem kendilerini hem de içinde bulundukları çalışma ortamını kontrol etme yetisine sahip olmaları şeklinde tanımlamaktadır. Öğretmenlik, temelde bilgi aktarmayı ve öğretmeyi hedefleyen bir meslektir. Bu nedenle öğretmenler, topluluk önünde kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilme becerisine sahip olmalı ve öğrencilerde öğrenmeyi teşvik edecek bir iletişim dili kullanılmalıdır. Öğretmen özerkliğini savunan araştırmacıların bu konudaki temel gerekçesi, daha etkili ve kaliteli bir öğrenme ortamı oluşturabilmektir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, öğrenmeyi en etkili şekilde sağlayabilen öğretmen, aynı zamanda öğretmen özerkliğinin temel hedefini de gerçekleştirmiş olacaktır.

Eğitim-öğretim süreçlerinin sahadaki en temel uygulayıcıları öğretmenlerdir. Ancak öğretmen özerkliğinin artırılabilmesi adına, yalnızca uygulayıcı değil; aynı zamanda öğretim faaliyetlerinin belirlenmesi ve planlanmasında da etkin roller üstlenmeleri gerekmektedir. Öğretmenler görevlerini yerine getirirken ve sorumluluklarını ifa ederken zaman zaman ikilem yaşayabilmektedir. Bir yandan mesleklerini en iyi şekilde icra etmeye çabalarken, diğer yandan önceden belirlenmiş müfredatları uygulamak durumunda kalmaktadırlar. Bu çelişkinin önüne geçebilmek için eğitim politikalarında yapılacak düzenlemelerle öğretmenlerin öğretim programlarının hazırlanmasında söz sahibi olması ve uygulama aşamasında daha bağımsız hareket edebilmesi sağlanmalıdır. Gelişmiş eğitim sistemine sahip ve diğer ülkelere örnek teşkil eden bazı ülkelerde öğretmen özerkliğinin büyük ölçüde sağlandığı gözlemlenmektedir (Bütün, 2020). Öğretmen özerkliğini artırma çabaları kimi zaman yanlış yorumlanarak, öğretmenler üzerindeki her türlü denetimin tamamen ortadan kaldırılması şeklinde algılanabilmektedir. Ancak denetimden bütünüyle vazgeçmek mümkün değildir. Bunun yerine, karar alma süreçlerindeki otoritenin ve okul

yöneticilerinin öğretmenler üzerindeki denetim gücünün azaltılması daha yerinde bir yaklaşımdır. Öğretmen özerkliğinin desteklendiği ve denetimin minimum seviyeye indirildiği ortamlarda, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının arttığı görülmektedir. Karar verici pozisyonda bulunan kişiler ve okul yöneticileri, denetimlerini yalnızca öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirip getirmediğine odaklı biçimde gerçekleştirmelidir (Öztürk, 2012).

Öğretmen özerkliğinin artırılmasında “yeterlilik” ve “gönüllülük” kavramları önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenin mesleki anlamda bağımsız ve etkili kararlar alabilmesi, öncelikle sahip olduğu alan bilgisi ve mesleki becerilerinin yeterli düzeyde olmasına bağlıdır. Mesleki yeterlilik, öğretmenin öğretim sürecine etkin katılımını sağlarken, gönüllülük ise bu süreci içten bir motivasyonla yürütmesine olanak tanır. Bu nedenle, öğretmenin mesleğini isteyerek seçmesi ve görevini isteklilikle yerine getirmesi, özerklik davranışlarının gelişiminde belirleyici bir unsur olarak görülmektedir (Gültaktı, 2020). Eğitim sürecinde öğretmenin aldığı kararlar ve sınıf içinde gerçekleştirdiği etkinlikler, okulun genel başarısını ve gelişimini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle, öğretmen özerkliğinin desteklenmesi sadece mevcut yasal düzenlemelerle sınırlı kalmamalı, okul yönetimleri de bu sürece katkı sağlayacak adımlar atmalıdır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin bağımsızlığını destekleyici uygulamalar geliştirmesi durumunda, öğretmenler öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine daha çok odaklanabilecek, öğrenci merkezli öğrenme ortamları kurmada ve değişen ihtiyaçlara yanıt vermede daha etkili olacaklardır (Çolak ve Altınkurt, 2017). Webb (2002), öğretmen özerkliğinin artırılmasında hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim süreçlerinin önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Bu eğitimlerin, eğitim anlayışında meydana gelen yenilikler ve küresel değişimlere paralel olarak sürekli yenilenen ve esnek bir yapıda sunulması gerektiği belirtilmektedir.

Öğretmenler kendi kararlarını alarak bağımsız hareket ettiklerinde yalnızca öğretim sürecine değil, aynı zamanda okulun genel işleyişine de olumlu katkı sağlayabilirler. Okul ile ilgili karar alma süreçlerine katılım gösteren öğretmenlerin yer aldığı kurumlarda, disiplin sorunlarının daha az yaşandığı görülmektedir. Özgür bir çalışma ortamının olduğu okullarda öğretmen ve yöneticiler arasında işbirliği daha güçlüdür. Bu gibi ortamlarda öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının ve kuruma olan aidiyetlerinin daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Aynı zamanda, mesleki stresin azalması ve iş tatmininin artması da öğretmen özerkliği ile

doğrudan ilişkilidir. Özerk çalışma koşulları, öğretmenlerin daha profesyonel bir tutum sergilemelerine de zemin hazırlar (Özaslan, 2015). Öğretmenlerin okul yöneticileriyle birlikte karar alma süreçlerine dâhil olmaları, kaynak yönetiminde aktif rol üstlenmeleri, alınan kararların uygulanmasını takip etmeleri ve gerekli durumlarda müdahalelerde bulunmaları, özerklik duygularını pekiştirmektedir. Okulun mali kaynaklarının yönetiminde öğretmenlere sorumluluk verilmesi de bu süreçte katkı sunacaktır (Çolak ve Altinkurt, 2017).

Öğretmen özerkliğini etkileyen temel unsurlardan biri, öğretmen odaklı bir öğretim yaklaşımı yerine öğrenci merkezli bir yönetim anlayışının benimsenmesidir. Öğretime dair tüm kararların merkezi otoriteler tarafından verilmesi, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak kendi uzmanlık alanları doğrultusunda eğitim ortamını şekillendirmesini zorlaştırabilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sorumluluk üstlenmesini engelleyerek onları yalnızca uygulayıcı bir pozisyona indirgemekte, yani teknisyen rolüyle sınırlandırmaktadır (Çolak ve Altinkurt, 2017). Eğitim alanındaki uzmanlar tarafından hazırlanan programlara öğretmenlerin sıkı bir şekilde bağlı kalmak zorunda olması, öğretmen özerkliğini olumsuz etkilemekte ve aynı zamanda öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyonlarını da düşürmektedir (Bustingorry, 2008). Bu tür merkeziyetçi yaklaşımlar, öğretmenlerin değerlendirme yapma, ders sürecini planlama ve öğretim sırasında kullanacakları yöntem ile teknikleri seçme gibi alanlarda serbest hareket etmelerini zorlaştırmaktadır. Eğer öğretmenlerin karar alma süreçlerine dair mevcut koşullar gözden geçirilip iyileştirilirse, öğretmenler kendilerini daha özgür ve yetkin hissedebilir. Bu durum, yalnızca öğretmenlerin mesleki performanslarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarına da olumlu katkı sağlar. Böylece eğitim-öğretim süreci daha verimli ve sağlıklı bir şekilde sürdürülebilir (Karataş, 2023). Benson'un (2010) çalışmasında ise öğretmen özerkliğini kısıtlayan bir diğer önemli unsurun evrak işleri olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin hem okul içinde hem de dışarıda yerine getirmekle yükümlü oldukları evrak işleri, öğretime ayrılması gereken süreden çalarak eğitim faaliyetlerinin niteliğini olumsuz etkileyebilmektedir.

Ayrıca okul iklimi de öğretmen özerkliği üzerinde etkili olan faktörlerden biridir (Fernet, Guay, Senécal ve Austin, 2012). Öğretmenlerin meslekleri kapsamında verdikleri kararlar, gerçekleştirdikleri uygulamalar ve tercihleri, okulun gelişimine hem olumlu hem de olumsuz yönde yansıyabilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin sadece

kendilerine verilen görevleri yerine getiren bireyler olmaktan öte, sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanarak eğitim sürecine yönelik kararlar alma özgürlüğüne sahip olmaları önemlidir. Öğretmenlerin bu özgürlüğü uygulamaya geçirebilmeleri için, yasal olarak tanınan belli özerklik haklarının yanı sıra okul içinde destekleyici bir iklimin varlığı da gereklidir (Çolak ve Altinkurt, 2017). Destekleyici bir okul iklimi yalnızca öğretmen özerkliğini güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin motivasyonlarını ve işe olan bağlılıklarını da artırır (Bakkal ve Radmard, 2020; Gürkan, 2006).

Çalı ve Doğar'ın (2023) çalışmasında yabancı dil öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları ile mesleki özerklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmada, mesleki kimlik üç alt boyutta incelenmiştir: "öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık", "okul konularına bağlılık" ve "kişisel gelişime önem verme". Araştırma bulguları, öğretmenlerin en fazla kişisel gelişime, ardından öğrenci ihtiyaçlarına ve en az düzeyde okul konularına bağlılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin genel mesleki kimlik algıları ile bu alt boyutlara ilişkin algıları arasında anlamlı ve güçlü pozitif ilişkiler belirlenmiştir. Dilek ve Altaş'ın (2022) çalışmasında ise yabancı dil öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları ile mesleki özerklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları, İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ile mesleki özerklik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu sonuçların öğretmenlerin cinsiyetine, görev yaptıkları okul türüne ve mesleki deneyim sürelerine göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, mesleki kimlik ile mesleki özerklik arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile özerklik davranışları ve özyeterlikleri arasındaki yapısal ilişkileri incelemeyi amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırma desenlerinde, değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi istatistiksel analizlerle ortaya konur. Bu tür çalışmalarda, belirli bir zaman aralığında elde edilen veriler üzerinden her bir değişkene ait puanlar incelenerek aralarındaki ilişkisel yapılar karşılaştırmalı olarak değerlendirilir (Tekbıyık, 2014). Bu çalışmada katılımcılardan tek seferde üç farklı ölçek kullanılarak veri toplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlikleri, özyeterlik inançları ve özerklik algıları arasındaki yapısal ilişkileri inceleyerek bu değişkenlerin birbirleriyle olan etkileşimini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı boyunca farklı şehirlerde görev yapan öğretmenler meydana getirmektedir. Bu bağlamda araştırmanın örnekleme uygun örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Veriler hem Googleforms hem de yüz yüze ölçeklerin yazılı çıktı ile verilip doldurulması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise de görev yapan 408 öğretmen katılmıştır. Tablo 1’de öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili betimsel istatistikler belirtilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ile İlgili Betimsel İstatistikler

Değişken	Kategoriler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	246	60.3
	Erkek	160	39.2
	Bilinmeyen	2	0.5
Kariyer Basamakları	Öğretmen	151	37
	Uzman Öğretmen	227	55.6
	Baş Öğretmen	28	6.9
	Bilinmeyen	2	0.5
Görev Yapılan Okul Kademesi	Okulöncesi	22	5.4
	İlkokul	80	19.6
	Ortaokul	124	30.4
	Lise	174	42.6
	Diğer	2	0.5
	Bilinmeyen	6	1.5

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 246'sını kadınlar (%60,3), 160'ını erkekler (%39,2) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 2 kişi (%0,5) cinsiyetini belirtmemiştir. Katılımcıların yaşları 23 ile 63 arasında değişmiştir (Ort=40,37, SS=7,91). Katılımcıların büyük çoğunluğunu 227 kişi (%55,9) ile Uzman Öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmaya katılan 2 kişi (%0,5) kariyer basamağını belirtmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kademe bakımından en fazla katılım 174 kişi (%42,6) ile Lise düzeyi olurken, en az katılımın olduğu kademe ise 22 kişi (%5,4) ile okulöncesi öğretmenleri olmuştur. Araştırmaya katılan 6 kişi (%1,5) ise görev yaptığı okul kademesini belirtmemiştir. Katılımcıların mesleki kıdem yılları 1 ile 38 arasında değişmiştir (Ort=16,1, SS=8,35).

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın katılımcıları, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında görev yapan ve uygun örnekleme tekniği ile belirlenen 408 öğretmenden oluşmuştur. Veriler hem Googleforms aracılığıyla hem de yüz yüze ölçeklerin yazılı çıktı ile verilip doldurulması ile gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanırken görev yaptıkları okullara gidilerek öğretmenlerden gönüllülük esasına bağlı bir şekilde araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Öğretmenler yine isteğe bağlı olarak daha önceden hazırlanmış Google forms'daki ölçeklerin olduğu karekodu telefonlarına okutup gerekli ölçeklere ulaşmış, dileyen öğretmenler de ölçeklerin olduğu yazılı çıktı ile kâğıt üzerinden araştırmaya katılmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği”, Evers, Verboon ve Klaijsen (2017) tarafından geliştirilen, Alkan, Maviş Sevim ve Evers (2023) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği”, Klotz, Billett ve Winther (2014) tarafından geliştirilen ve Alkan ve Emmioğlu Sarıkaya (2023) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan “Mesleki Kimlik Ölçeği” nin mesleki kimlik boyutu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler alt başlıklar halinde verilmektedir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik ve mesleki çalışma durumlarına ait bilgileri tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilmiştir. Bu form altı maddeden oluşmuştur ve katılımcıların cinsiyet, yaş, kariyer basamağı gibi değişkenlerini belirlemek için kullanılmıştır.

Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği

Öğretmenlerin mesleki özyeterlilik algılarının belirlenmesi amacıyla Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği”nin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek iki versiyona sahiptir. Uzun versiyon 24 maddeden oluşmakta ve 9’lu ölçektir. Kısa versiyon ise 12 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada 12 maddelik olan kısa ölçek kullanılmıştır. Maddeler, 1-9 arasında puanlanmıştır. Maddeler 1-Yetersiz, 9-çok yeterli olarak değerlendirilmektedir. Kısa Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği’nin her biri 4 maddeden oluşan üç boyutu vardır. Bunlar; Öğrenci Katılımını Sağlama (Öğrenci Katılımı) Öğretim Stratejilerinde Yeterlilik (Öğretim Stratejileri) ve Sınıf Yönetiminde Yeterlilik (Sınıf Yönetimi) boyutudur. Ölçeğin özgün formu ile Türkçeye uyarlanan formu aynı boyutları içermektedir. Uyarlanan ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.96 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları; Öğrenci Katılımı için 0.89, Öğretim Stratejileri için 0.92 ve Sınıf Yönetimi için 0.93 olarak belirlenmiştir (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005). Bu çalışmada ise ölçeğin tamamına

ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.95 olarak bulunmuştur. Altboyutlara ilişkin katsayıların ise sırasıyla 0.89, 0.91, 0.92 olduğu görülmüştür.

Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği

Öğretmen özerkliğini ölçmek için “Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek Evers, Verboon ve Klaijsen (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşmakta ve 7’li ölçektir. Maddeler 1- Neredeyse Hiçbir Zaman, 7- Neredeyse Her Zaman olarak değerlendirilmekte ve yüksek puanlar daha yüksek özerklik seviyesini göstermektedir. Ölçeğin orijinal yapısı dört boyutludur. Bunlar; Sınıf İçi Temel İşlemler, Eğitim Programı Özerkliği, Okul Kararlarına Katılım ve Mesleki Gelişim boyutudur. Bu ölçeğin dört boyut için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları 0.86 ile 0.94 arasında değişmektedir (Evers, Verboon ve Klaijsen, 2017). “Öğretmen Özerk Davranış Ölçeği” Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Alkan, Maviş Sevim ve Evers (2023) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin esasen tek boyutlu olduğuna yönelik kanıtlar sunulmuştur. Bu tek boyutlu yapı için Guttman splithalf ve McDonald'somega katsayıları sırasıyla 0.82 ve 0.87'dir (Alkan, Maviş Sevim ve Evers, 2023). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.88 bulunmuştur.

Mesleki Kimlik Ölçeği

Mesleki Kimlik Ölçeği Klotz ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilmiş ve Alkan ve Emmioğlu Sarıkaya (2023) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Maddeler beşli Likert üzerinde yanıtlanmaktadır (1= kesinlikle katılmıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum). Ölçek Mesleki Kimlik, İşyeri Kimliği ve İşyeri Çabası olmak üzere üç boyuttan ve toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada Mesleki Kimlik boyutu ele alınacağı için ölçeğinin mesleki kimlik boyutu kullanılmıştır. Mesleki Kimlik boyutu beş maddeden oluşmaktadır ve “kişinin içinde bulunduğu mesleki camiaya yönelik algıları ile kendi kişiliğine yönelik algıları arasındaki uyum” olarak tanımlanmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının Mesleki Kimlik için 0.90'dır (Alkan ve Emmioğlu Sarıkaya, 2023). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.89 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Mevcut çalışmanın verilerinin analizinde çeşitli istatistikî yöntemler kullanılmıştır. Bu doğrultuda veri setinin betimlenmesi için minimum-maksimum, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık gibi değerler hesaplanmıştır. Çalışmanın temel analizi ise yapısal eşitlik modellemesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu analizde model uyumu için şu ölçütler kullanılmıştır: $\chi^2/sd \leq 5$ yeterli uyum (Bollen, 1989), $CFI \geq .90$ yeterli uyum (Marsh ve diğerleri, 2004), $TLI \geq .90$ yeterli uyum (Fan ve diğerleri, 2016), $RMSEA \leq .10$ yeterli uyum (MacCallum ve diğerleri, 1996), $SRMR \leq .10$ yeterli uyum (Kline, 2016). Çalışmada alfa değeri .05 olarak belirlenmiştir.

Veri analizine başlamadan önce, çok değişkenli analizlerde gerekli olan bazı temel varsayımlar incelenmiştir. Bu kapsamda, uç değerlerin varlığı, normal dağılıma uygunluk ve çoklu doğrusal bağlantı durumları kontrol edilerek analiz süreci için uygunluk değerlendirilmiştir. (Hair ve diğerleri, 2010). İlgili varsayımların analiz edilmesinde Jamovi istatistik yazılımından yararlanılmıştır.

Uç değerler, diğer gözlemlerden anlamlı düzeyde sapma gösteren ve veri kümesinde istatistiksel açıdan sıra dışı kabul edilen gözlemler olarak tanımlanmaktadır (Hair ve diğerleri, 2010). Yapısal eşitlik modellemesi, çok değişkenli bir analiz tekniği olduğundan, veri setinde çok değişkenli uç değerlerin bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla, Mahalanobis uzaklığı yöntemi kullanılmıştır. Mahalanobis uzaklığı için olasılık değeri $p < .001$ ölçütünün altında olan 7 katılımcının verdiği yanıtlar uç değer olarak belirlenmiştir (Hair ve diğerleri, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu durumda analiz yapılırken hem uç değerler çıkarılarak hem de çıkarılmadan veri seti üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar için kayda değer bir fark durumu ortaya çıkmadığı için uç değerlerin veri seti içerisinde tutulması kararlaştırılmıştır (Aguinis ve diğerleri, 2013).

Ölçeklerin tek değişkenli normal dağılım durumu çarpıklık ve basıklık katsayıları aracılığıyla incelenmiştir. Mesleki kimlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen özyeterliliği değişkenlerine ilişkin çarpıklık katsayıları sırasıyla -1.23, -.65 ve -.62 olarak, basıklık katsayıları ise 2.02, .46 ve .21 olarak belirlenmiştir. Bir dağılımın ideal düzeyde normal olduğunu söyleyebilmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarının sıfıra yakın olması beklenir. Genel kabul gören ölçütlere göre, çarpıklık değerinin 3'ün ve basıklık

değerinin 10'un üzerinde olması durumunda, verilerin normal dağılımdan sapma gösterdiği ifade edilebilir. (Kline, 2016). Yapılan analizde, değişkenlere ait çarpıklık değerlerinin ± 2 ve basıklık değerlerinin ± 3 sınırları içerisinde bulunması, verilerin tek değişkenli düzeyde normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Çok değişkenli normallik varsayımı, Mardia (1970) testi ile incelenmiştir. Mardia çarpıklık ve basıklık katsayıları anlamlı sonuçlar verdiği için veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür (Mardia, 1970).

Değişkenler arasındaki çoklu doğrusal bağlantı olasılığını değerlendirmek amacıyla korelasyon katsayıları analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, korelasyon değerlerinin .35 ile .54 aralığında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin Kline (2016) tarafından belirtilen .90'lık eşik değerin altında kalması, veri setinde çoklu doğrusal bağlantı sorununun bulunmadığını ortaya koymaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan üç ölçeğe ait betimsel istatistiksel veriler ile değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları detaylı şekilde sunulmuştur.

Betimsel İstatistikler

Bu başlık altında, katılımcıların mesleki kimlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen özyeterliği ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin ortalamaları ve standart sapma değerleri ile bu değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik olarak hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları sunulmaktadır. Tablo 2 de değişkenlere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	Mesleki Kimlik	Özerklik	Özyeterlik	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Mesleki Kimlik	-			1	5	4.24	0.74	-1.23	2.02
Özerklik	36*	-		1.35	7	5.12	1.07	-0.65	0.46
Özyeterlik	35*	54*	-	2.83	9	6.90	1.22	-0.62	0.21

$p < .05^*$

Tablo 2’de katılımcıların mesleki kimlik, özerklik ve özyeterlik boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Tablodaki sonuçlara göre katılımcıların mesleki kimlik algılarının ortalaması 4.24 (SS=0,74), öğretmen özerkliği ortalaması 5.12 (SS=1,07) ve öğretmen özyeterliği ortalaması ise 6.90 (SS=1,22) olarak bulunmuştur. Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları analiz edilmiştir. Elde edilen korelasyonların yorumlanmasında ise Cohen (1988) ile Gravetter ve Forzano (2012) tarafından önerilen ölçütlerden yararlanılmıştır. ($.10 \leq r \leq .30$ ise zayıf korelasyon, $.30 < r < .50$ ise orta düzey korelasyon, $r \geq .50$ ise güçlü korelasyon). Tablo 2’ye bakıldığında çalışmada yer alan boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile öğretmen özerkliği ($r = .36$; $p < .05$)

ve öğretmen özyeterliği($r=.35$; $p<.05$) arasında orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki vardır. Öğretmen özerkliği ile özyeterliği arasında güçlü düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki vardır ($r=.54$; $p<.05$).

Modelin Test Edilmesi

Model Uyumu

Modelin veri seti ile uyumunu değerlendirebilmek için normlaştırılmış ki kare değeri(Ki-Kare/Serbestlik Derecesi), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), Tucker-Lewis İndeksi (TLI) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) indeksleri kullanılmıştır. Modelin test edilmesi iki adımda gerçekleştirilmiştir. İlk olarak herhangi bir yapısal ilişkinin tanımlanmadığı ve modelde yer alan yapılar ile göstergelerinin ilişkilerini içeren ölçüm modeli incelenmiştir. Ölçüm modelinde yeterli uyum elde edildiği için ikinci adımda yapılar arasındaki ilişkileri içeren yapısal model test edilmiştir. Ölçüm ve yapısal modele ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İndeksleri Değerleri

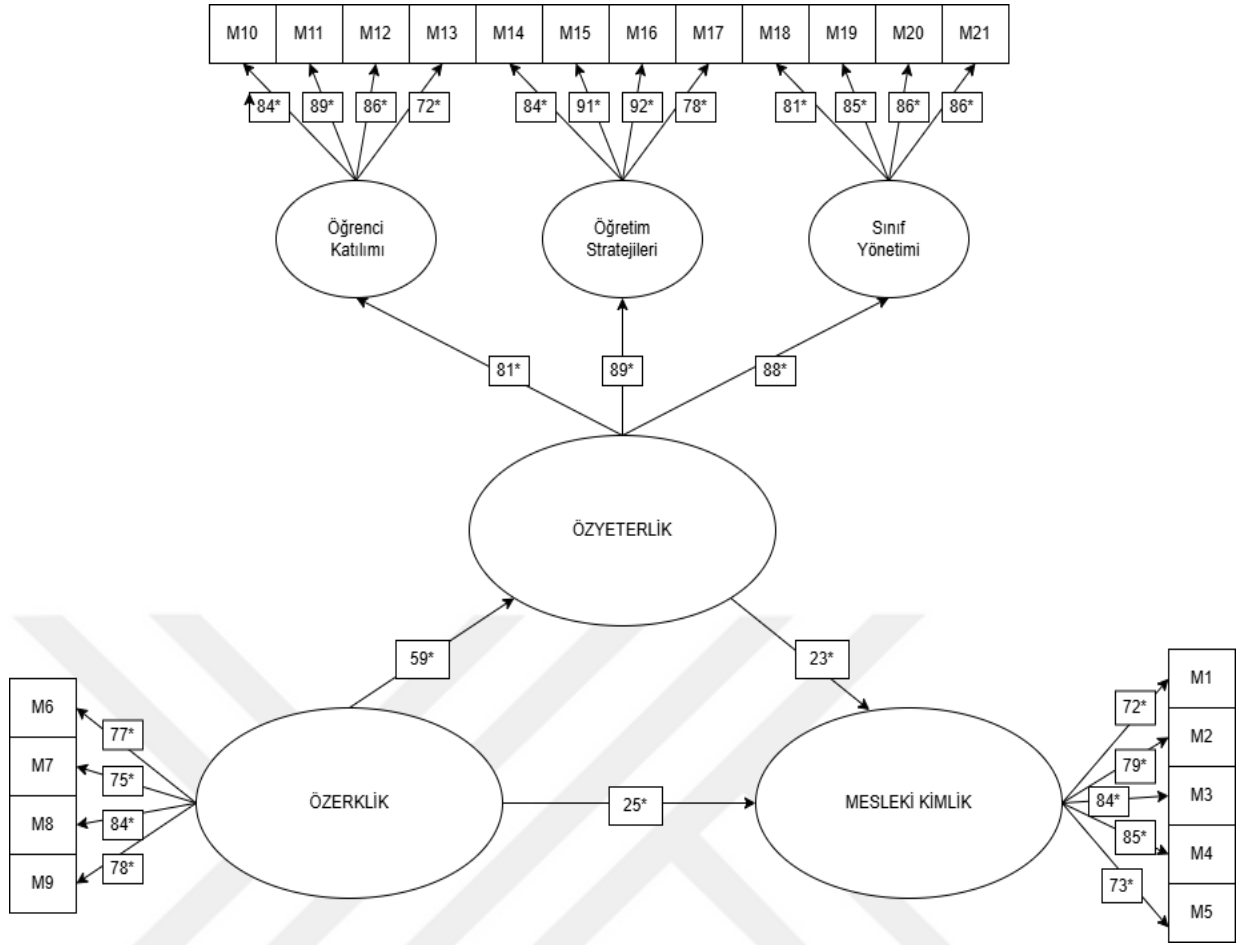
İndeks	Ölçüm Modeli	Yapısal Model	Kabul Edilebilir Eşik Değerler
χ^2/sd	3.08	3.08	≤ 5 (Bollen, 1989)
CFI	.92	.92	$\geq .90$ (Marsh ve diğerleri, 2004)
TLI	.90	.90	$\geq .90$ (Fan ve diğerleri, 2016)
RMSEA	.071	.071	$\leq .10$ (MacCallum ve diğerleri, 1996)
SRMR	.065	.065	$\leq .10$ (Kline, 2016)

Tablo 3’te görüldüğü üzere ölçüm ve yapısal modelin veri seti ile yeterli uyum gösterdiği belirlenmiştir. Normlaştırılmış ki-kare (χ^2/sd) değeri $\chi^2/sd = 3.08$ olarak bulunmuştur. Elde edilen değer 5’in altındadır ve önerilen model ile veriler arasında uyum olduğunu göstermektedir (Bollen, 1989). Tutarlı bir şekilde, CFI=.92 olarak bulunmuştur. Bu değer .90 veya üzerinde olduğu için önerilen model ve veriler arasında uyum olduğunu göstermektedir (Marsh ve diğerleri, 2004). TLI = .90 olarak bulunmuş ve bu durum, değerın kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Fan ve

diğerleri, 2016). RMSEA = .071 (%90 Güven aralığı = .065-.078) olarak elde edilmesi uyumu işaret etmektedir (MacCallumve diğerleri, 1996). Son olarak, SRMR =.065 olarak bulunmuş ve bu değerin .10 altında olması yeterli uyumu göstermektedir (Kline, 2016). Uyum iyiliklerine ek olarak, modelde yer alan faktör yükleri de incelenmiştir. Mesleki Kimlik maddelerinin faktör yükleri .72 ile .85 arasında değişmiştir. Özerklik maddeleri .75 ile .84 arasında, öğretmen özyeterliği maddelerinin faktör yükleri ise .72 ile .92 arasında değişmiştir. Faktör yüklerinin .45'ten büyük olması, yüklerin iyi düzeyde olduğunu göstermiştir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Son olarak, modelde yer alan değişkenlere ilişkin faktör determinant değerleri incelenmiştir. Bu değerler .94 ile .95 arasında değişmiştir. Değerlerin .90 üzerinde olması, bu yapıların faktör olarak kullanılabileceğini göstermektedir (Gorsuch, 1983). Sonuç olarak, ölçüm ve yapısal modelin veri seti ile yeterli uyumu gösterdiği için değişkenler arasındaki yapısal ilişkilerin incelenmesine geçilmiştir.

Yapısal İlişkilerin İncelenmesi

Yapısal model kapsamında öncelikle doğrudan ilişkiler incelenmiştir. Yapısal model kapsamında önerilen üç doğrudan etkinin tamamı anlamlıdır. Modele ilişkin sonuçlar Şekil 1'te görselleştirilmiştir.



Şekil 1.Yapısal Modele İlişkin Sonuçlar

Şekil 1’de görüldüğü üzere, sonuçlar, özerklik değişkeninin öğretmen özyeterliği üzerinde anlamlı, olumlu ve güçlü bir etkisi olduğunu ($\beta=.59, p \leq .05$), mesleki kimlik üzerinde anlamlı, olumlu ve orta düzeyde bir etkisi olduğunu göstermiştir ($\beta=.25, p \leq .05$). Ek olarak, özyeterliğin mesleki kimlik üzerinde etkisinin ise anlamlı, olumlu ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\beta=.23, p \leq .05$). Doğrudan etkilere ek olarak, özerkliğin mesleki kimlik üzerindeki dolaylı ve toplam etkileri de incelenmiştir. Buna göre özerkliğin özyeterlik aracılığı ile mesleki kimlik üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı, olumlu ve zayıf düzeyde olduğu görülmüştür ($\beta=.13, p \leq .05$). Özerkliğin mesleki kimlik üzerindeki toplam etkisinin ise olumlu, anlamlı ve orta düzeyde olduğu saptanmıştır ($\beta=.38, p \leq .05$). Sonuç olarak, özerkliğin mesleki kimlik üzerindeki toplam etkisinin %34’ü özyeterlik aracılığıyla dolaylı, %66’sı ise doğrudan etkiden oluşmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4. Değişkenler Arasındaki Yapısal İlişkiler

	Özyeterlik	Mesleki Kimlik
Özyeterlik		
Doğrudan etkiler	-	.23*
Dolaylı etkiler	-	
Toplam etkiler	-	.23*
Özerklik		
Doğrudan etkiler	.59*	.25*
Dolaylı etkiler	-	.13*
Toplam etkiler	.59*	.38*



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile özerklik davranışları ve özyeterlikleri arasındaki yapısal ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin özerklik ve özyeterlik algılarının mesleki kimliklerini olumlu ve anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Ek olarak, öğretmen özerkliğinin özyeterlik üzerinde de olumlu ve anlamlı etkisi tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmen özerkliğindeki artışın hem özyeterlik hem de mesleki kimlik değişkenleri üzerinde artışla sonuçlanacağını göstermekle birlikte özerkliğin özyeterlik üzerindeki etkisinin de yine mesleki kimlik üzerinde ek bir artışa neden olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının mesleki kimlikleri üzerindeki olumlu etkilerine ilişkin elde edilen bulgu kuramsal alanyazın ile uyumludur. Bu bağlamda özyeterlik, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine dair inancı olarak tanımlanmaktadır (Özçelik ve Kurt, 2007). Bu kavramda bireylerin mevcut yeteneklerinden çok, bu yetenekleri kullanarak bir işi yapabileceklerine dair inançları ön plandadır (Bandura, 1977). Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri; mesleki çabalarını, motivasyonlarını ve hedef belirleme süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Özyeterliği yüksek olan öğretmenler, görevlerini daha etkili ve verimli bir şekilde yerine getirme eğilimindedirler (Aston, 1984). Mesleki kimlik ise öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan nasıl tanımladıklarıyla ilişkilidir ve bu durum, öğretim yöntemlerinden ders planlamasına, iletişim becerilerinden sınıf yönetimine kadar pek çok alanı etkileyebilmektedir (Zembylas, 2003). Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin şekillenmesinde özyeterlik inançları belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hofman, 2012).

Kuramsal alanyazına ek olarak, öğretmen özyeterliği ve mesleki kimlik arasındaki ilişki, alanyazında mevcut görgül bulgular ile de tutarlıdır. Araştırmalar, öğretmen kimliği ile öğretmenlerin mesleki motivasyonu (Genç, 2025), öğretmen duyguları (Demir, 2024), liderlik (Asmaz, 2024), öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıları (Özakyüz, 2023), öğretmenliği tercih etme sebepleri (Kozak ve ark., 2020), sınıf yönetimi (Yıldız, 2020), öğretmenlikte kaygı durumu (Uluyol ve Şahin, 2018) ve benlik saygısı (Motallebzadeh ve Kazemi, 2018) arasındaki ilişkileri ele

almıştır. Bu araştırmalara ek olarak, öğretmen kimliği ile özyeterlik arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır.

Arpacı Somuncu (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik algıları arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır. Rozati'nin (2017) çalışması da benzer biçimde, İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve kurumsal kimlikleri ile öğretim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş; mesleki kimliği güçlü olan öğretmenlerin öğretim yeterliklerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalı ve Doğar (2023) ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile mesleki kimlik algıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Settlage, Southerland, Smith ve Ceglie'nin (2009) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada da, özyeterlik inancı ile mesleki kimlik arasında güçlü bir bağ bulunduğu vurgulanmıştır.

Buna ek olarak, Sağlam, Pıncıoğlu, Özsolak ve Kılıç'ın (2024) yürüttüğü araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algıları ile mesleki kimlik kaygıları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde fakat anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, mesleki yeterlik algısı yükseldikçe kimlik kaygısının azaldığını göstermektedir. Chen, Zhong, Luo ve Lu'nun (2020) gerçekleştirdiği araştırma ise özyeterlik, mesleki kimlik ve sosyal destek arasındaki ilişkileri incelemiş ve mesleki kimliğin bu ilişkilerde aracılık rolü üstlendiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Pi, Ma, Hu ve Wang (2024) da öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimi üzerinde özyeterlik ve sosyal desteğin belirleyici olduğunu ifade etmiştir.

Öte yandan, Tournaki ve Podell (2005), öğretmenlerin öğretme yeterliklerine ilişkin inançları ile mesleki kimlikleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Day ve arkadaşları (2006) öğretmenlerin kişisel ve mesleki yaşamlarının, mesleki kimlikleri ve özyeterlik algıları üzerindeki etkisini vurgulamışlardır. Canrinus, Beijaard ve Hofman (2012) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin mesleki kimlik algıları; özyeterlik, iş doyumu, mesleki motivasyon ve mesleğe bağlılık gibi faktörlerle yakından ilişkilendirilmiştir. Hong'un (2010) çalışması da mesleki kimliğin, öğretmen motivasyonu ve özyeterlik algıları üzerindeki etkisini ortaya koyarak literatüre katkı sağlamıştır. Tüm bu araştırmalar, bu çalışmada elde edilen bulgularla paralellik göstermekte ve öğretmenlerin güçlü bir mesleki kimlik geliştirmesinin, özyeterlik inançlarını da olumlu yönde etkilediğini teyit etmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin özyeterlik algılarının mesleki kimliklerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu durum, bireyin kendi yeterliğine olan inancının, mesleki rolünü benimseme ve meslekle özdeşleşme sürecini desteklediğini göstermektedir. Özyeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin, mesleklerine dair daha güçlü bir aidiyet geliştirdikleri ve mesleki kimliklerini daha sağlam bir şekilde yapılandırdıkları söylenebilir. Bu sonuç, mesleki kimliğin oluşumunda özyeterliğin temel bir psikolojik unsur olduğunu ve öğretmen gelişiminde dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler yüksek düzeyde mesleki kimlik algısına ve özellikle aldıkları eğitimler sonucunda yine yüksek düzeyde konu alanı uzmanlığına sahiptirler. Bunun nedeni, öğretmenin mesleki kimlik oluşumunun hizmet öncesi eğitim ve deneyimler tarafından desteklenmesidir (Beijaard ve ark., 2004). Bu durum ile birlikte öğretmen özerkliği, meslekteki isteklilik ve zevklerden etkilenmektedir (Dam, 1995). Öğretmen kimliği, öğretmenlerin mesleki bağlamda özerk olmalarını sağlayan yetenek ve kapasitenin bir kombinasyonudur (Okay, 2018).

Araştırmada, öğretmenlerin mesleki kimlik düzeyleri arttıkça özerklik algılarının da belirgin biçimde yükseldiği görülmüştür. Elde edilen veriler, mevcut literatürle örtüşmekte ve mesleki kimliğin, öğretmen özerkliğinin gelişiminde temel bir unsur olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Öğretmen özerkliği ile mesleki kimlik arasındaki bu ilişki, alanyazında da benzer bulgularla desteklenmektedir. Örneğin, Dilek ve Altaş'ın (2022) İngilizce öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, mesleki kimlik ile mesleki özerklik arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, Kuzborska ve arkadaşlarının (2023) akademisyenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, mesleki kimliğin sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için bireylerin özerklik ihtiyaçlarının karşılanmasının kritik olduğu vurgulanmıştır. Weiß, Bottling ve Kärner (2023) tarafından yürütülen çalışmada ise öğretmen adaylarının danışman öğretmenlerden algıladıkları özerklik desteği ile mesleki kimlik düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırma ayrıca, öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimleri ve meslekte kalma niyetleri üzerinde özerklik desteğinin etkisini değerlendirmiştir.

Qian ve Huang (2019), öğretmenlerin mesleki kimliklerine yönelik tutumlarının, sınıf içindeki özerk uygulamaları nasıl etkilediğini incelemiş ve mesleki kimlik ile

özerklik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Huang (2009) ise yabancı dil öğrenimi bağlamında yürüttüğü çalışmada, mesleki kimliği özerkliğin hem kaynağı hem de sonucu olarak değerlendirmiştir. Araştırmada, katılımcıların mesleki kimliklerini geliştirerek özerklik davranışlarını artırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Teng'in (2019) çalışması da yabancı dil öğretiminde özerklik, eylemlilik ve mesleki kimlik arasındaki ilişkilere odaklanmış; öğretmenlerin pedagojik karar alma özgürlüklerinin mesleki kimliklerini güçlendirdiğini ve öğretim pratiklerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada elde edilen bulgular da alanyazındaki mevcut araştırmalarla paralellik göstermektedir.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki kimlik düzeyleri arttıkça özerklik algılarının da anlamlı ve olumlu yönde yükseldiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki rolleriyle özdeşleştikçe karar alma, pedagojik uygulamalarda inisiyatif kullanma ve bağımsız hareket etme eğilimlerinin güçlendiğini ortaya koymaktadır. Mesleki kimliği gelişmiş öğretmenlerin, öğretim sürecinde daha özgüvenli ve sorumluluk sahibi bir tutum sergiledikleri, bu bağlamda özerkliklerini daha etkin biçimde kullandıkları söylenebilir. Bu bulgu, öğretmen özerkliğinin, mesleki kimliğin bir yansıması ve devamı olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Çalışmada, öğretmenlerin özerklik algılarının, özyeterlikleri üzerinde olumlu ve güçlü düzeyde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin özerk kararlar alabilme ve mesleki uygulamalarda inisiyatif kullanabilme becerilerinin, öz yeterlik inançlarını desteklediğini göstermektedir. Bu sonuç, önceki araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Sökmen'in (2018) çalışması, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik ve özerklik düzeyleri ile çeşitli psikolojik ve mesleki özellikler arasındaki ilişkileri incelemiş ve bu değişkenleri açıklayan bir model geliştirmiştir. Araştırma bulguları, özyeterlik ile özerklik düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Güvenç'in (2011) araştırması da sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik düzeyleri ile özerklik desteği algıları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Sökmen ve Kılıç'ın (2019) çalışması, özyeterlik ve özerklik gibi değişkenler arasındaki etkileşimleri anlamaya yönelik bir model geliştirmiş ve öğretmen özerkliği algılarının, özyeterlik üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Karabacak'ın (2014) yaptığı çalışma da benzer biçimde, öğretmenlerin özerklik algıları

ile özyeterlik algıları arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Mickel'in (2015) araştırması ise öğretmenlerin özerklik düzeyleri, özyeterlik inançları, motivasyonları ve merkezi sınavlara yönelik algıları arasındaki ilişkileri incelemiş; özerklik düzeyleri ile özyeterlik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulmuştur. Bunun yanında, Federici (2013) okul müdürleriyle yürüttüğü çalışmada, özyeterlik, mesleki özerklik, iş doyumu ve bağlamsal kısıtlamalar arasındaki ilişkileri analiz etmiş; özyeterliğin özerkliği pozitif ve anlamlı bir şekilde yordamlandığını belirtmiştir. Bu bağlamda, Sökmen (2018), Güvenç (2011), Sökmen ve Kılıç (2019), Karabacak (2014), Mickel (2015) ve Federici (2013) gibi çeşitli araştırmalar, öğretmen veya eğitim yöneticilerinin özyeterlik inançları ile özerklik düzeyleri arasında anlamlı ve olumlu ilişkiler bulunduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin özerklik algılarının özyeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı ve güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Mesleki özerkliği yüksek öğretmenlerin, karar alma süreçlerinde daha bağımsız hareket ettikleri ve bu bağımsızlığın öz yeterlik algılarını güçlendirdiği görülmektedir. Özerklik, öğretmenin öğretim sürecine aktif katılımını, inisiyatif kullanma becerisini ve mesleki sorumluluklarını etkin biçimde yerine getirme yetisini desteklemektedir. Bu bağlamda, özerkliğin öğretmen özyeterliğini besleyen temel bir psikolojik kaynak olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular, alanyazındaki önceki araştırmalarla tutarlılık göstermekte ve öğretmen gelişimi açısından özerklik ve özyeterlik arasındaki ilişkinin dikkate değer bir boyut taşıdığını ortaya koymaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular temel alınarak ulaşılan sonuçlar değerlendirilmiş ve bu sonuçlara dayalı çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın sorusu öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile özerklik davranışları ve özyeterlikleri arasındaki yapısal ilişkiler nasıldır? şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın sorusuna ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin özerklik ve özyeterlik algılarının mesleki kimliklerini olumlu ve anlamlı bir şekilde etkilediği görülmüştür. Aynı zamanda öğretmen özerkliğinin özyeterlik üzerinde de olumlu ve anlamlı etkisi tespit edilmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimlerinin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda mesleki çevrelerinden özerklik destekleri ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin özerklik düzeylerinin artması, onların mesleki kimliklerini daha sağlam temellere oturtmalarını sağlarken; aynı zamanda özyeterliliklerine duydukları inancı da güçlendirmektedir. Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, sınıf içi uygulamalarda daha etkili, öğrenciyle daha güçlü ilişkiler kuran ve mesleki rollerini daha bilinçli şekilde yerine getiren bireyler olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin çok boyutlu bir yapı olduğunu ve bu yapının şekillenmesinde özellikle özyeterlik ve özerkliğin belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmen özerkliği ve özyeterlik algısı mesleki kimliğin hem oluşum sürecini hem de güçlenmesini destekleyen temel unsurlar olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımı, kendi öğretim yöntemlerini belirleyebilme özgürlüğü ve sınıf içi uygulamalarda bağımsız hareket edebilme yetkinliği, özerklik düzeyini artırmakta; bu da öğretmenin kendisini mesleki anlamda daha güçlü ve etkili hissetmesine yol açmaktadır. Bu hissiyat, özyeterlik algısını pekiştirerek, öğretmenin mesleki kimliğini daha olumlu ve istikrarlı bir biçimde inşa etmesine olanak tanımaktadır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, hem mevcut bulgulara dayalı öneriler hem de gelecekte gerçekleştirilebilecek çalışmalara ilişkin çıkarımlar aşağıda paylaşılmıştır.

Uygulayıcılara (Öğretmenlere) Yönelik Öneriler

- Öğretmenler, mesleki özerkliklerini geliştirmek adına mesleki karar alma süreçlerine daha aktif katılım göstermeli, farklı öğretim yöntemlerini araştırmalı ve uygulamalarda esneklik kazanmalıdırlar.
- Mesleki kimliklerini güçlendirmek amacıyla sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım sağlamalı; özyeterliklerini ve özerkliklerini destekleyecek bireysel ya da grup temelli öğretmen öğrenme topluluklarında yer almalıdırlar.
- Kendi mesleki deneyimlerini değerlendirme ve yansıtma süreçlerine önem vererek özyeterliklerini geliştirmeleri önerilmektedir.

Okul Yönetimine Yönelik Öneriler

- Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini destekleyici uygulamalara öncelik vermelidir. Bu kapsamda öğretmenlerin ders içeriklerini belirleme, yöntem seçme ve sınıf yönetimi gibi konularda daha fazla söz sahibi olmaları teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlerin özerklik ve özyeterliklerini destekleyecek bir okul kültürü oluşturulmalı; açık iletişim, iş birliği ve güven temelli bir yönetim anlayışı benimsenmelidir.
- Öğretmenlerin bireysel yetkinliklerini fark etmeleri ve kendilerini değerli hissetmeleri adına destekleyici geri bildirimler sunulmalı ve başarıları takdir edilerek ödüllendirmeler yapılmalıdır.

Eğitim Politikacılarına Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin, sınıf içerisinde kullanacakları ders materyallerini ve kitapları kendi pedagojik yaklaşımlarına uygun biçimde seçme yetkisine sahip olma özgürlüğü verilmelidir.
- Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programları, yalnızca bilgi aktarmaya değil, öğretmenin mesleki kimliğini inşa edebileceği bütüncül gelişim alanlarını desteklemeye odaklanmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Nitel yöntemlerin kullanıldığı derinlemesine görüşmelerle öğretmenlerin mesleki kimlik oluşum süreçlerinin daha kapsamlı şekilde analiz edilmesi, nicel bulgulara anlam katacaktır.
- Gelecekteki araştırmalarda mesleki kimlik, özerklik ve özyeterlik kavramları arasındaki ilişkilerin zaman içerisindeki değişimini incelemek üzere boylamsal çalışmalar yapılabilir. Bu kapsamda öğretmenlerin çeşitli zamanlardaki mesleki kimlikleri, öğretmen özyeterlik inançları ve özerklik algıları arasındaki ilişkiler incelenerek konuya daha bir derinlik kazandırılabilir.
- Farklı branşlarda yapılan araştırma sonuçlarında elde edilen mesleki kimlik, özerklik ve özyeterlik kavramları arasındaki ilişkiler karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, G. ve Baykal, U. (2023). Yasal düzenlemeler çerçevesinde hemşirelerin mesleki rolleri ve özerklik. *İstanbul Kent University Journal of Health Sciences*, 2(1), 29-34.
- Aguinis, H., Gottfredson, R. K. ve Joo, H. (2013). Best-practice recommendations for defining, identifying, and handling outliers. *Organizational Research Methods*, 16(2), 270-301.
- Akçay Üzüm, P. ve Karşlı, M.D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 79-94.
- Alkan, M. F., Maviş Sevim, F. Ö. ve Evers, A. T. (2023). Factor structure and measurement invariance of the teacher autonomous behavior scale in Turkey. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 41(7), 777-795.
- Alkan, M.F. ve Emmioğlu Sarıkaya, E. (2023). Factors explaining workplace learning of Turkish research assistants. *Vocationsand Learning*, 16, 371-393.
- Alkış Küçükaydın, M. ve Gökbulut, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin incelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 41-59.
- Alptekin Yolcu, M. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının İncelenmesi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: negotiating personal and professional spaces* (Taylor and Francis e-Library Edition). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Arpacı Somuncu, D. (2016). The influence of pre-service teacher identity and personality traits on teacher self-efficacy. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1290-1296.
- Asmaz, A. (2024). *Sosyal kimlik kuramı bağlamında okul müdürlerinin grup prototipi liderliği ile öğretmenlerin mesleki kimlik algıları arasındaki*

ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Aston, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.

Atal Köysüren, D. (2016). *Eğitimdeki değişimlerin bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki kimlik yapıları ve duyguları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Atilla, B. (2021). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Atmaca, Ç. (2017). İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik açısından öğretmen yeterlikleri hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1641-1669.

Avcı, N. (2006). Öğretmenin yeterlik inancı. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 162-173.

Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: current insights and future research directions, *Studies in science education*, 50(2), 145-179.

Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

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

Bakkal, M. ve Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Bandura, A. (1982). "Self-Efficacy mechanism in human agency". *American Psychologist*, 37,122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Başdal, M. (2021). *Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öğretmen özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2),175-189.
- Becker, H. S. ve Carper, J. W. (1956). The development of identification with an occupation. *American Journal Of Sociology*, 61(4), 289-298.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of Professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281-294.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. ve Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128
- Beijaard, D., Verloop, N. ve Vermunt, J. D. (2000). Teachers perceptions of Professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B. Ve Nguyen, B. H. N. (2015). Drawing identity Beginning pre-service teachers Professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), 225-245.
- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259–275.

- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley Publications.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.
- Bümen, N. T. ve Ercan Özeydin, T. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Bütün, Y. (2020). *Öğretmen özerkliğinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: mesleki benlik saygısının aracılık rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Camilleri, G. (1999). Learner Autonomy: The teacher's views.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. ve Hoffman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Chen, X., Zhong, J., Luo, M. ve Lu, M. (2020). Academic self-efficacy, social support, and professional identity among preservice special education teachers in China. *Frontiers in psychology*, 11, 374.
- Chesnut, S.R. ve Burley, H., 2015. Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta analysis. *Educational research review*, 15, 1-16.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, J. (2008). That's not treating you as a professional: Teachers constructing complex Professional identities through talk. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 79-93.
- Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, 24(1), 117-126.

- Cuban, L. (2013). Why so many structural changes in schools and so little reform in teaching practice? *Journal of Educational Administration*, 51(2), 109-125.
- Cüceloğlu, D.ve Erdoğan, İ. (2018). *Öğretmen olmak* (23. Baskı). İstanbul: Final Yayıncılık.
- Çakalcı, N. (2019). *Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çalı, O. ve Doğar, Y. (2023). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile mesleki kimlik algılarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 16(67), 3286-3305.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen öz yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çetin, G. (2017). *Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Day, C. ve Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1).
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. ve Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational research journal*, 32(4), 601- 616.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dede, H. G., ve Akkoç, H. (2016). Pedagojik formasyon ve eğitim fakülteleri lisans prog ramlarına katılan matematik öğretmeni adaylarının mesleki kimliklerinin

karşılaş tırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCO MAT)*, 7(1), 188-206.

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. ve Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self efficacy beliefs: development and use of the TEBS-self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.

DeMauro, A. A. ve Jennings, P. A. (2016). Pre-service teachers' efficacy beliefs and emotional states. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 119-132.

Demir, T. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Deneroff, V. (2016). Professional development in person: Identity and the construction of teaching within a high school science department. *Cultural Studies of Science Education*, 11(2), 213-233.

Dikilitaş, K. ve Griffiths, C. (2017). *Developing language teacher autonomy through action research*. Cham: Palgrave Macmillan.

Dilek, E. ve Atlas, B. (2022). The relationship between EFL teachers' professional identity and professional autonomy. *Asian Journal of Education and Training*, 8(1), 22-33.

Durmaz, H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik algılanan araçsallıkları ve öz yeterlik inancı kaynaklarının öz yeterlik inançları ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Enyedy, N., Goldberg, J. ve Welsh, K.M. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science education*, 90(1):68-93.

Erarslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.

Eren, A. ve Çetin, G. (2018). *Bir meslek olarak öğretmenlik ve öğretmen kimliği*. S. Çelenk (Ed.), *Eğitime giriş içinde* (ss. 217-259). Pegem Akademi.

- Eroğlu, C. (2013). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Evers, A. T., Verboon, P. ve Klaijnsen, A. (2017). The development and validation of a scale measuring teacher autonomous behaviour. *British Educational Research Journal*, 43(4), 805-821.
- Fan, Y., Chen, J., Shirkey, G., John, R., Wu, S. R., Park, H. ve Shao, C. (2016). Applications of structural equation modeling (SEM) in ecological studies: an updated review. *Ecological Processes*, 5, 1-12.
- Federici, R. A. (2013). Principals self-efficacy: Relations with job autonomy, job satisfaction, and contextual constraints. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 73-86.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. ve Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*, 28(4), 514-525.
- Fırat, K. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırmasının seçilmiş bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Franzak, J. K. (2002). Developing a teacher identity: The impact of critical friends practice on the student teacher. *English Education*, 34(4), 258-280.
- Friesen, M. D. ve Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics* (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and The ses database.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for educational research. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125.

- Genç, İ. (2025). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis (2nd ed.)*. Erlbaum.
- Gravetter, F. J. ve Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences (4th ed.)*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Güler, G. ve Bedel, A. (2018). Benlik saygısı geliştirme programı'nın benlik saygısı ve genel öz-yeterlik üzerine etkisi. *Journal Of International Social Research*, 11(56).
- Güllü, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin mesleki öz-yeterlik, özerklik ve iş memnuniyeti açısından yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gültaktı, Z. A. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis
- Gürkan, G. Ç. (2006). *Örgütsel bağlılık: Örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 99-116.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multi variate data analysis (7th ed.)*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Helms, J. (1998). Science and me: Subject matter and identity in secondary school science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 811– 834.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.

- Hoy A.W. ve Spero R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Hsiao, H. C., Chang, J. C., Tu, Y. L. ve Chen, S. C. (2011). The impact of self-efficacy on innovative work behavior for teachers. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(1), 31.
- Huang, J. (2009). *Autonomy, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Huang, J. (2010). Teacher identity, teacher agency and teacher autonomy: Insights from my twenty year teaching experiences. *Education Research Monthly*, Issue 8, 27-31.
- Huang, J. P. ve Benson, P. (2013). Autonomy, agency and identity in foreign and second language education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 7-28.
- James, S. ve Wilson, S. (2001). *The Influence of ethnocultural identity on emotions and teaching*.
- Jenkins, R. (2004). *Social Identity*. London: Routledge.
- Johnson, K. A. (2003). Every experience is a moving force: identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 19, 787-800.
- Karabacak, S. M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaduman, S. (2010). Modernizmden postmodernizme kimliğin yapısal dönüşümü. *Journal of Yaşar University*, 17(5), 2886-2899.
- Karalı, M.A. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Düzeyleri İle Olası Benlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Karataş, Z. (2023). *İlkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kartopu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin öz yeterlilik ve kimlik duygusu kazanım düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: Gümüşhane Üniversitesiörneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 481-500.
- Kavrayıcı, C. (2019). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Çeşitli Değişkenler 219 Açısından İncelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 3(2), 116-131.
- King, N. ve Ross, A. (2004). Professional identities and interprofessional relations: evaluation of collaborative community schemes. *Social Work in Health Care*, 38(2), 51-72.
- Klassen, R.M. ve Tze, V.M.C (2014). Teachers self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.
- Klotz, V. K., Billett, S. ve Winther, E. (2014). Promoting work force excellence: formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical research in vocational education and training*, 6, 1-20.
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (ss. 99-152). London, England: Routledge.
- Korthagen, F. ve Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Corereflexion as a means to enhance Professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), 47-71.
- Kozak, M., Certel, Z., Bahadır, Z. ve Çelik, B. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile mesleği tercih etme nedenleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(2), 166-177.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.

- Kuzborska, I., O'Reilly, D., Smith, K., Lambrechts, A. A. ve Stenson, A. (2025). The role of autonomy in forming an integrated identity among early career academics. *British Educational Research Journal*, 51(2), 755-781.
- Kümperli, N. (2020). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Lamote, C. ve Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European journal of teacher education*, 33(1), 3-18.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916
- Lazarides, R. ve Warner, L. M. (2020). *Teacher self-efficacy*. Retrieved from
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. ve Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 529-545.
- Lumpkin, G.T. ve Dess, G.G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, 21(1), 135– 172.
- Lunenburg, F.C. (2011) Expectancy Theory of Motivation: Motivating by Altering Expectations. *International Journal of Management Business and Administration*, 15, 1-9.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. ve Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149.
- Maclean, R. ve White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective Practice*, 8(1): 47-60.

- Mariani, L. (1997). Teacher Support and Teacher Challenge in promoting Learner Autonomy. *Perspective*, 23(2), 223-240.
- Marsh, H. W., Hau, K. T. ve Wen, Z. (2004). Insearch of golden rules: Comment on hypothesis testing approaches to setting cut off values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320-341.
- McClusky, S. L., Goddard, R. D. ve Yoon, I. (2021). Exploration of the relationship between professional development quality and teacher sense of self-efficacy in urban Ohio elementary schools. *Leadership and Research in Education*, 6(1), 49-78.
- McGrath, I. (2000). *Teacher autonomy*. In B. Sinclair, I. McGrath ve T. E. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (ss. 100-110). Harlow: Longman.
- Metin, A. (2011). Kimliğin toplumsal inşası ve geleneksel kadın kimliğinin aktarımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 74-92.
- Mickel, N. M. (2015). *Exploring teachers autonomy, self efficacy, motivation, and perceptions of state mandated testing in the context of no child left behind*. Unpublished Doctoral dissertation. Oklahoma University, Norman, USA.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete (24.06.1973). Sayı: 14574.
- Motallebzadeh, K. ve Kazemi, B. (2018). The relationship between EFL teachers professional identity and their self-esteem. *Cogent Education*, 5(1), 1443374.
- Nguyen, H. T. (2008). Conception of teaching by five Vietnamese American preservice teachers. *Journal of Language, Identity and Education*, 7(2), 113-116.
- Okay, Ç. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik tipolojileri ile öğretim programlarına bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim (2. baskı)*. Nobel Yayıncılık.

- Özakyüz, H. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeyleri ve mesleki gelişime yönelik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39.
- Özbek Uluğ, Ş. (2023). *Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Dijital Okuryazarlıkları ve Öğretmen Kimlikleri: Bir Anlatı Araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özçelik, H. ve Kurt, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Pan, V.L. (2019). *İşbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimleri ve işbirlikli düzenleme durumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Pearson, L. C. ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- Pedretti, E., Bencze, L., Hewitt, J., Romkey, L, veJivraj, A. (2008). Promoting issues based STSE perspectives in science teacher education: Problems of identity and ideology. *Science and Education*. 17, 941 – 960.

- Pi, Y., Ma, M., Hu, A. ve Wang, T. (2024). The relationship between professional identity and professional development among special education teachers: A moderated mediation model. *BMC psychology*, 12(1), 1-14.
- Qian, L. ve Huang, H. (2019). An empirical study on the relationship between chinese teachers' attitudes toward identity and teacher autonomy. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 42(1), 60-78.
- Rodgers, C. R. ve Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and Professional identity in learning to teach. In *Handbook of research on teacher education* (732-755). Routledge.
- Rozati, F. (2017). Relating EFL teachers' professional and institutional identity to their teaching efficacy. *Issues in Educational Research*, 27(4), 859-873.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (ss. 5–21).
- Sağlam, M., Pınarcıoğlu, M., Özsolak, A. ve Kılıç, B. (2024, Nisan). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algıları ve mesleki kimlik kaygıları arasındaki ilişki: Yozgat Bozok Üniversitesi örneği. IV. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde sunuldu, Ankara.
- Saracaloğlu, A. S. ve Dinçer, B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 320- 325.
- Sarıtaş, M. (2024). *Din dersleri öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Settlage, J., Southerland, S. A. Smith, L. K. ve Ceglie, R. (2009). Constructing a doubt-free teaching self: Self-efficacy, teacher identity, and science instruction within diverse settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 102-125.

- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114, 68-77.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(7), 1400-1424.
- Soodak, L. C. ve Podell, D. M. (1993). Teacher Efficacy And Bias İn Special Education Referrals. *Journal Of Educational Research*, 86, 247-253.
- Soydaş, M. (2020). *Öğretmenlerin mesleki kimlik ve mesleki gelişime ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sökmen Y. ve Kılıç D. (2019). The relationship between primary school teachers' self-efficacy, autonomy, job satisfaction, teacher engagement and burnout: A model development study. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(2), 709 -721.
- Sökmen, Y. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: bir model geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Straub, J. (2002). Personal and collective identity: A conceptual analysis. In H. Fries (Eds.), *Identities: Time, difference, and boundaries* (s.56-76). New York, NY: Berghahn Books Inc.
- Strong, L. E. G. ve Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 50(2), 123-145.
- Subaşı, A. (2022). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

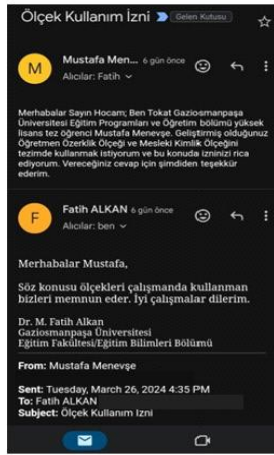
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2014). *Pearson New International Edition, Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. ve Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tedmem (2015). Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği üzerine. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul> sayfasından erişilmiştir.
- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 99-114). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Teng, F. (2017). Emotional development and construction of teacher identity: Narrative interactions about the pre-service teachers' practicum experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), 117-134.
- Teng, M. F. (2019). *Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language*. Singapore: Springer.
- Timostsuk, I. ve Ugaste, A. (2010). Student teachers' Professional identity. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1563-1570.
- Tournaki, N. ve Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 299-314.
- Trent, J. (2011). 'Four years on, I'm ready to teach': Teacher education and the construction of teacher identities. *Teachers and Teaching*, 17(5), 529-543.
- Tschannen-Moran, M. ve Barr, M. (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Turcan, H.G. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlilik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tülübaş, T. (2017). *Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin mesleki kimlik algıları: kolektif araçsal durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük (10. Baskı)*. TDK Yayınları.
- Uluyol, Ç. ve Şahin, S. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği ve mesleki kaygı durumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 1051-1072.
- Ünlü, E. ve Özkan, E. Ç. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışlarının, öz yeterlik inançlarının, mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 8(1), 99-114.
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A. ve Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 651-668.
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- Weiβ, J. K., Bottling, M. ve Kärner, T. (2023). Professional identification in the beginning of a teacher's career: a longitudinal study on identity formation and the basic psychological need for autonomy in VET teacher training. *Frontiers in Psychology*, 14, 1196473.
- White, K. R. (2009). Connecting religion and teacher identity: The unexplored relationship between teachers and religion in public schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 857-866.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Ikala*, 12(18), 245-275.

- Yaşar, M., Bilaloğlu, R.G. ve Karabay, A. (2009). *Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlerin incelenmesi*. The First International Congress of Educational Research, Çanakkale.
- Yaşar, M., Karabay, A. ve Bilaloğlu, R. G. (2013). “Şimdi ben öğretmen mi oldum?” öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 269-282.
- Yıldız, V. (2020). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterliği arasındaki ilişkiler örüntüsünün incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Yılmaz, Y. (2011). *Siyasal sistem ve medya kuramları bağlamında Türkiye’de gazeteciliğin mesleki kimlik sorunu ve bir alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zakeri, A., Rahmany, R. ve Labone, E. (2016). Teachers' self-and collective efficacy: The case of novice English language teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1), 158-167.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
- Zhang, Z. ,Yuan, K.H. (2018). *Practical Statistical Power Analysis Using Webpower and R*(Eds). Granger, IN:ISDSA Press.

EKLER

Ek 1. Ölçme Araçları Kullanım İzinleri



Ek 2. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.03.2024-412925

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

Ek-5

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
12.03.2024	05	01-51

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Nail YILDIRIM Başkanlığında toplandı.

KARAR 05.19- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 14.02.2024 tarih ve 399174 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Öğretmenlerin Mesleki Kimlikleri ile Özerklik Davranışları, Özyeterlikleri, Motivasyonları Arasındaki Yapısal İlişkilerin İncelenmesi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ ÇALIŞMANIN YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Fatih ALKAN
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	Mustafa MENEVŞE (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı)
	OLUMLU

Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Tuğba KILIÇER
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İmza)

Ek 3. Uygulama İzin Belgesi

Tarih ve Sayı: 17.04.2024-420735



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-27001677-44-100501999
Konu : Mustafa MENEVŞE'nin
Anket Çalışma İzni

16.04.2024

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğünün 18.03.2024 tarihli ve E-56314351-044-412925 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamı'nın 04/04/2024 tarihli ve E-27001677-44-100113286 sayılı Onayları.

İlgi (a) yazınız ekinde gönderilen Üniversitenizin Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mustafa MENEVŞE'ye ait araştırma izni Müdürlüğümüz Anket ve Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış, konu ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, uygulamanın okullarımızdaki durum hakkında bilgi sahibi olmak ve veri tabanı oluşturmak açısından anket sonucunun Müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Hüseyin KIR
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlgi (b) Valilik Makam Onayı (1 sayfa)

Ek 4. Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**