



**ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ İLE ÖĞRETMEN
MESLEKİ ÖĞRENMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**2024
YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ**

Elif ÖZTÜRK DURSUN

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mahmut POLATCAN**

**ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ İLE ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİ
ARASINDAKİ İLİŐKI**

Elif ÖZTÜRK DURSUN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Mahmut POLATCAN

T.C.

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında

Yüksek Lisans Tezi

Olarak Hazırlanmıştır

KARABÜK

Ocak 2024

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	4
DOĞRULUK BEYANI	5
ÖNSÖZ	6
ÖZ.....	7
ABSTRACT.....	8
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	9
ARCHIVE RECORD INFORMATION	10
KISALTMALAR	11
ARAŞTIRMANIN KONUSU	11
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	12
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	12
ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ.....	12
EVREN VE ÖRNEKLEM	13
ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLIKLARI	13
1.GİRİŞ	14
1.1.Problem Durumu	14
1.2.Araştırmanın Amacı	17
1.3.Araştırmanın Problem Cümleleri.....	17
1.4.Araştırmanın Önemi.....	18
1.5.Sayıtlar	19
1.6.Sınırlıklar	19
1.7.Tanımlar	19
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	21
2.1.Özerklik.....	21

2.1.1.Özerklik Kavramı.....	21
2.1.2.Öğretmen Özerkliği.....	23
2.1.2.1.Mesleki Gelişim Özerkliği.....	26
2.1.2.2.Öğretmen Özerkliği ve Profesyonellik.....	26
2.1.2.3.Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri.....	27
2.1.2.4.Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Unsurlar	31
2.1.2.5.Öğretmen Özerkliğinin Boyutları	33
2.1.2.6.Türkiye'de Öğretmen Özerkliği	35
2.1.2.7.Avrupa'da Öğretmen Özerkliği	36
2.1.2.8.Öğretmen Özerkliğinin Geliştirilmesi	39
2.2.Mesleki Öğrenme	41
2.2.1.Mesleki Öğrenme Kavramı	41
2.2.2.Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi.....	42
2.2.3.Öğrenme Kavramını Oluşturan Alt Kavramlar	43
2.2.3.1.Sosyal Öğrenme Kuramı.....	43
2.2.3.2.Yetişkin Eğitimi	45
2.2.3.3.Hayat Boyu Öğrenme.....	46
2.2.4.Mesleki Öğrenmenin Boyutları.....	48
2.2.4.1.İşbirliği.....	48
2.2.4.2.Yansıtma	49
2.2.4.3.Uygulama.....	49
2.2.4.4.Bilgi Tabanına Ulaşma	50
2.2.5.Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Faktörler.....	50
2.2.5.1.Okul Yöneticisi.....	50
2.2.5.2.Öğretmen Motivasyonu.....	51
2.2.5.3.Eğitim Politikaları	52
2.2.5.4.Öğretmen Kişilik Özellikleri.....	53
2.2.5.5.Okul İklimi	54
2.2.5.6.Okul Kültürü.....	55
2.2.5.7.İşbirlikçi Öğrenme.....	55
2.2.6.Mesleki Öğrenmenin Önemi.....	56
2.3. Araştırmanın Kavramsal Modeli	56
3.YÖNTEM	58

3.1.Araştırma Modeli.....	58
3.2.Evren ve Örneklem	58
3.3.Veri Toplama Araçları	59
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	60
3.3.2.Öğretmen Özerkliği Ölçeği.....	60
3.3.3.Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği.....	62
3.4.Veri Toplama Süreci.....	63
3.5.Veri Analizi	63
4.BULGULAR VE YORUM.....	67
4.1.Öğretmen Özerkliği Ölçek Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
4.2.Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçek Boyutlarına Yönelik Bulgular.....	75
4.3.Öğretmen Özerkliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenme İlişkisine Yönelik Bulgular.....	82
4.4.Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Yordanmasına Yönelik Bulgular	84
4.5.Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular.....	89
5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	91
5.1.Tartışma	91
5.2.Sonuçlar	94
5.2.1.Öğretmen Özerkliğine İlişkin Sonuçlar	94
5.2.2.Öğretmen Mesleki Öğrenmesine İlişkin Sonuçlar	95
5.2.2.Öğretmen Özerkliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar	96
5.3.Öneriler	96
5.3.1. Uygulayıcılara ve Politikacılara Yönelik Öneriler	96
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	98
KAYNAKÇA.....	99
TABLolar LİSTESİ	108
ŞEKİLLER LİSTESİ	110
EKLER	111
ÖZGEÇMİŞ	122

TEZ ONAY SAYFASI

Elif ÖZTÜRK DURSUN tarafından hazırlanan “ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ İLE ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Doç. Dr.Mahmut POLATCAN

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Eğitim Bilimleri Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 15/01/2024

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Doç. Dr. Muhammet İbrahim AKYÜREK (KBÜ)

Üye : Doç. Dr. Mahmut POLATCAN (KBÜ)

Üye : Doç. Dr. Ramazan CANSOY (KBU)

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans Tezi derecesini onamıştır.

Doç. Dr. Zeynep ÖZCAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntılarım intihal kusuru sayılacağımı bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığıım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığıım beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı: Elif ÖZTÜRK DURSUN

İmza :

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, öğretmen görüşleri dikkate alınarak öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Araştırmanın alana önemli bir katkı sunması, yapılacak yeni çalışmalar için ışık tutması ve öğretmen özerkliğinin artırılması için izlenecek politikalara kaynak olması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine fayda sağlaması amaçlanmıştır.

Araştırmamızda beş bölüm bulunmaktadır. Birinci bölüm problem durumundan oluşmaktadır. Konu ile ilgili alan yazın incelenmiş ve boşluklara vurgu yapılarak araştırma ile ilgili gerekçeye yer verilmiştir. İkinci bölüm öğretmen özerkliğinin ve öğretmen mesleki öğrenmesinin kavramsal çerçevesinden oluşmaktadır. Üçüncü bölümde uygulanan yöntemlere yer verilmiştir. Dördüncü bölüm araştırma ile ilgili bulgulardan oluşurken beşinci bölüm ise tartışma, araştırma sonuçları ve önerilerden oluşmaktadır.

Tez aşamasının her basamağında bana vakit ayırıp görüşleriyle daima yardımcı olan, engin bilgi ve deneyimiyle sonuna kadar destek veren tez danışmanım Doç.Dr. Mahmut POLATCAN'a çokça saygı ve şükranlarımı sunarım. Lisansüstü eğitimim sürecinde bana rehberlik eden ve üzerimde çok emekleri bulunan Prof.Dr. Nurhayat ÇELEBİ'ye, Prof.Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a ve Doç.Dr. Ramazan CANSOY'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca çalışma dönemimde benden desteğini esirgemeyen eşime, aileme ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen özerkliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır ve aynı zamanda yapısal eşitlik modeli uygulamalarından path analizi gerçekleştirilmiştir. Örneklem belirleme sürecinde, araştırma için 360 öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Bu öğretmenler, basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Verilerin toplanmasında, Çolak ve Altınkurt (2017) 'un geliştirdiği "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve Polatcan (2020) tarafından uyarlanan "Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizi aşamasında, SPSS 25 ve Mplus 8.80 paket programları kullanılarak betimleyici istatistikler hesaplanmıştır. Ayrıca, verilerin ilişkilerini incelemek için Pearson korelasyon analizi ve öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörleri belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin özerkliklerine yönelik algıları oldukça yüksektir, bu da öğretmenlerin daha fazla kontrol ve karar verme yetkisine sahip olmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine yönelik algıları da oldukça yüksektir, bu da öğretmenlerin sürekli olarak mesleki gelişimlerine yatırım yapmaya istekli olduklarını işaret etmektedir. En önemlisi, araştırma, öğretmen özerkliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasında güçlü ve pozitif bir ilişkinin olduğunu açıkça göstermektedir. Bu, öğretmenlerin daha fazla özerklikleri olduğunda, aynı zamanda mesleki öğrenme etkinliklerine daha fazla katıldıkları ve bu etkinliklerden daha fazla fayda sağladıkları anlamına gelmektedir. Bu sonuçlar, eğitim sistemlerinin öğretmenlerin özerkliklerini desteklemesinin ve mesleki gelişimlerine odaklanmasının önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri ve bu öğrenmeyi teşvik etmek, eğitim kalitesini artırmak için önemli bir adım olabilir.

Anahtar Kelimeler: Özerklik, Öğretmen Özerkliği, Mesleki Öğrenme, Öğretmen Mesleki Öğrenmesi.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the relationship between teacher autonomy and teachers' professional learning. The search was designed with the relational survey model and at the same time, path analysis from structural equation modelling applications was performed. 360 teachers participated in the sample determination process. These teachers were selected using simple random sampling method. "Teacher Autonomy Scale" developed by Çolak and Altinkurt (2017) and "Teacher Professional Learning Activities Scale" adapted by Polatcan (2020) were used to collect the data. In the data analysis phase, descriptive statistics were calculated using SPSS 25 and Mplus 8.80 package programmes. In addition, Pearson correlation analysis was applied to examine the relationships of the data and multiple linear regression analysis was applied to determine the factors affecting teacher professional learning.

According to the results of the study, teachers' perceptions of their autonomy are quite high, which indicates that teachers prefer to have more control and decision-making authority. Similarly, teachers' perceptions of their professional learning activities are also quite high, indicating that teachers are willing to continuously invest in their professional development. Most importantly, the search clearly shows that there is a strong and positive relationship between teacher autonomy and teachers' professional learning. This means that when teachers have more autonomy, they are also more likely to engage in and benefit from professional learning activities. These results emphasise the importance of education systems supporting teachers' autonomy and focusing on their professional development. Empowering teachers to direct their own learning and encouraging this learning can be an important step to improve the quality of education.

Keywords: Autonomy, Teacher autonomy, Professional Learning, Teacher Professional Learning.

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Öğretmen Özerkliği İle Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki
Tezin Yazarı	Elif ÖZTÜRK DURSUN
Tezin Danışmanı	Doç. Dr. Mahmut POLATCAN
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	15/01/2024
Tezin Alanı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tezin Yeri	KBÜ/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	122
Anahtar Kelimeler	Özerklik, Öğretmen Özerkliği, Mesleki Öğrenme, Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	The Relationship Between Teacher Autonomy And Teacher Professional Learning
Author of the Thesis	Elif ÖZTÜRK DURSUN
Advisor of the Thesis	Assoc. Prof. Dr. Mahmut POLATCAN
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	15/01/2024
Field of the Thesis	Educational Administration
Place of the Thesis	UNIKA/IGP
Total Page Number	122
Keywords	Autonomy, Teacherautonomy, Professional Learning, Teacher Professional Learning

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
N	: Eleman Sayısı
P:	: Anlamlılık Düzeyi
SPSS	: Statistical For Social Sciences
Ss	: Standart Sapma
vd.	: ve diğerleri
OECD	: İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı
TDK	: Türk Dil Kurumu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli
SRMR	: Standardized-Root Mean Square Residual
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
F	: Frekans
VIF	: Varyans Şişme Faktörü
RMSEA	: Grup içi uyum
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Bu çalışmada ele alınan konu; öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmanın amacı, öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Mevcut araştırmadan elde edilecek bulguların eğitim yöneticilerine, öğretmenlere, öğretmen özerkliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi alanında çalışmalar yürütecek olan araştırmacılara rehberlik edeceği düşünülmektedir. Öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracak olan çalışmanın, öğretmenlerin hangi özerk davranışları ortaya koyarak öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine etkide bulunacağı konusunu aydınlatması beklenmektedir. Bu çalışmada öğretmen özerkliğinin öğretmen mesleki öğrenmesini ne ölçüde etkilediğinin ortaya konulması hedeflenmektedir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış kesitsel bir araştırmadır.

ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ

Araştırmamızın amacı, öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Bu amaçlara göre, aşağıdaki sorulara cevap bulunmuştur.

- 1) Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklikleri ne düzeydedir?
- 2) Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin öğrenmesi ne düzeydedir?
- 3) Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik düzeyleri öğretmenlerin;
 - a. Cinsiyetine göre,
 - b. Yaşına göre,
 - c. Eğitim düzeyine göre,
 - d. Okul kademesine göre,
 - e. Öğretmenlikteki hizmet yılına göre, anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 4) Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin mesleki öğrenmesi öğretmenlerin;
 - a. Cinsiyetine göre,
 - b. Yaşına göre,
 - c. Eğitim düzeyine göre,
 - d. Okul kademesine göre,
 - e. Öğretmenlikteki hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5) Öğretmenlerin özerklikleri ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Karabük ilinde ilköğretimde ve ortaöğretimde öğretmenlik yapan 2817 öğretmen meydana getirmektedir. Örneklemimiz ise ilk ve orta öğretimde öğretmenlik yapan 360 katılımcı öğretmenden meydana gelmektedir.

ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLIKLARI

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı Karabük il merkezi ile Safranbolu, Yenice, Eflani, Ovacık ve Eskipazar ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda çalışan öğretmenlerin yanıtları ile sınırlı bulunmaktadır. Buna ek olarak araştırma, öğretmenlerin öğretmen özerkliği ve öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçme araçlarına vermiş oldukları cevaplar ile sınırlandırılmıştır. Ülkemizin çok kültürlü yapısı sonucu olarak farklı bölgelerden toplanan veriler araştırma sonucunu değiştirebilir. Bu sebeple konu ile ilgili yapılacak farklı çalışmalar için örneklemin daha geniş olması önerilebilir.

1.GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma ile ilgili problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına ve sayıtlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Okullarda öğrencilerin akademik başarıları, sosyal becerileri ve kültürel özellikleri, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve mesleki öğrenme topluluklarının oluşturdukları ortam ile doğrudan ilintilidir (Suber, 2011). Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenler yalnızca standartlaştırılmış bilgi içeriklerini aktarmakla görevli kişilerdi. Bu durum, öğretmenlerin oldukça sınırlı bir mesleki bilgi ile eğitim öğretimi devam ettirmelerine ve mesleki karar alma süreçleri üzerinde aktif rol almamalarına neden olmuştur (Topkaya, Altinkurt, Yılmaz ve Dilek, 2013; Ünal, 2011). Mevcut koşullar çağdaş eğitim anlayışıyla birlikte dönüşmüştür. Öyle ki günümüzde eğitim öğretimde öğretmen ve öğrencilerin rolleri kayda değer bir şekilde farklılaşmıştır. Öğrenciler, öğretmenden gelen bilgiyi kaydeden pasif bir alıcı olmaktan çıkmış ve bilgileri ihtiyacına göre yeniden yapılandırıp bu bilgileri yaşamına yansıtan bireyler haline gelmiştir. Buna paralel olarak öğretmenler bilgi aktaran kaynak olmanın ötesine geçmiş ve bilgiye ulaşmada öğrenciye rehberlik eden, yol gösteren ve sorumluluk alan bir bireye evrilmiştir. Güncel öğretmen profili öğretim süreçlerinde sorumluluk alan ve karar alma süreçlerinde söz sahibi olan bir birey olmayı gerektirmektedir (Eurydice, 2008).

Bu sorumluluk ve karar alma süreçlerinde söz sahibi olma durumu, öğretmenlerin belirli ölçüde mesleki yeterliğe sahip olmasını gerektirmektedir. Mesleki gelişim ve mesleki öğrenme, öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki çalışmalarını ve öğretmen niteliğini önemli oranda etkileyebilmektedir (Avalos, 2011; Darling-Hammond, 2017). Öğretmen niteliği, öğretimin kalitesi ve gelişimi için çok önemli rol oynamaktadır. Öğretmen niteliğinin artması için ise öğretmen eğitimi vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen mesleki gelişimi ve öğrenmesi, öğrenci başarısı üzerinde de etkili faktörlerden biridir (Li, Hallinger ve Ko, 2016). Nitekim öğretmenler, sürekli mesleki gelişim yoluyla, alan bilgilerini genişletebilir, güncelleyebilir, yeteneklerini çalışma ortamlarıyla uyumlu hale

getirebilir (Reese, 2010). Öğretmenler, mesleki öğrenme sürecinde bilgi ve becerilerini arttırır, kullandıkları yöntem tekniklerini geliştirir, duygusal ve sosyal alanda kendilerine katkılar sunarlar (Desimone, 2009).

Ayrıca etkili okul araştırmaları incelendiğinde, öğrenci başarısının, öğretmen mesleki öğrenmesine bağlı olarak; öğretmen alan bilgisinin güncelliği, öğretim uygulamalarının çeşitliliği, öğretim ve değerlendirmenin uyumu, olumlu okul iklimi ve öğretmen iş doyumunun derecesi gibi değişkenler ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Darling-Hammond, 2000). Tüm bunlara ek olarak; öğretmen mesleki öğrenmesi, mesleki iş birliği ve etkileşimi arttırarak öğretmenin iş doyumuna katkı sağlamakta ve bunun sonucunda öğretmenin içinde devam etme olasılığını arttırmaktadır (Martson, 2010).

Mesleki gelişim, öğretmenlerin daha fazla sorumluluk üstelenmesiyle yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinin her basamağındaki sorumluluklarının artması ve bu süreçlerde aktif rol alması, öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemelerini zorunlu hale getirmektedir (Eurydice, 2008). Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin okullarındaki uygulanan politikalarda, sınıf ortamlarındaki planlamalarda, eğitim ve öğretimde alınacak olan kararlarda gösterdikleri bireysel özerkliklerdir (Ingersoll, 1997). Öğretmenler diğer profesyoneller gibi özerk kabul edilecekse, sınıfta uygun öğretim ortamı ve içeriğini oluşturma ve uygulama özgürlüğüne sahip olmalıdır (Pearson ve Moomaw, 2010). Dolayısıyla yeni öğretmen tipi, öğrenme ortamlarını öğrenci ihtiyaçlarını destekler nitelikte planlayıp düzenlemek durumundadır. Sınıflarda öğrenme sorumluluğunu çoğunlukla öğrencilerine veren, öğrencilerini güdüleyerek öğrenme üzerinde onu etkin kılan, öğretimin tüm paydaşları ile iş birliği içinde olan alanında profesyonelleşmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır (Yorulmaz, Altınkurt ve Yılmaz, 2015). Bu gereksinim öğretmen özerkliğinin önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmen özerkliği hem araştırmalarda hem de eğitim uygulamalarında üzerinde durulan önemli bir kavramdır (Bayraktar, 2019). Öğretmen özerkliğinde amaç, öğretmenlerin okuldaki yetkisini ve rolünü tanımlamak ve bu alanda özgür olmalarını sağlamaktır (Öztürk, 2011). Buradaki özgürlük, öğretmenlerin önceden saptanmış standart bir öğretim programına uygun öğretim yapmalarının aksine hem kendilerinin hem de öğrencilerinin ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda öğretimi

planlayıp uygulamaları ve öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarlanan öğretim yöntemleri ve materyaller kullanmalarını kapsamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimini, adanmışlığını ve doyumunu artırmaktadır (Pearson ve Moomaw, 2010).

Öğretmen özerkliği, öğretmen mesleki öğrenmesine doğrudan etki eden önemli bir unsurdur (Bayraktar, 2019). Çünkü öğretmenlere verilen özerklik ne kadar geniş ise öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ve okul başarısına sağlayacağı düzey de o kadar yüksek olacaktır. Ancak öğretmen özerkliği konusunda üzerinde durulması gereken önemli bir husus da öğretmen özerkliğine öğretmenlerin ne ölçüde hazır olduklarıdır (Üzüm, 2014). Özerklik konusunda istekli olmayan bir öğretmen için öğretmene sunulacak özerklik bir anlam ifade etmeyecektir. Öğretmenlerin talepleri dışında almaya zorlandıkları ve mesleki gelişimlerine olan katkısına inanmadıkları hizmet içi eğitimler öğretmenlerin mesleki öğrenmesi için yeterli değildir (Kwakman, 2003). Nitekim öğretmenlere yıl içinde sınırlı zaman aralığında verilen hizmet içi eğitimler, çalıştaylar, kısa dönemli seminerler öğretmenlerin mesleki öğrenmesine anlamlı katkılar sağlamamaktadır (Desimone, 2009).

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi, okul içinde ve dışında yaşam boyu sürecek biçimde olduğunda mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Desimone, 2009). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile ilgili bilgiler elde edebilmek için bireysel olarak öğretmenleri, öğrencileri ve içerisinde buldukları okul ortamını ayrı ayrı incelemek gerekir (Borko, 2004). Okul ortamı; öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve yöneticileriyle iş birliği içinde bulunmaları, eğitim öğretimin niteliğini artıracak yapıcı tartışmalara katılmaları, eğitim öğretimin her kademesinde söz sahibi olarak sürece katkı sağlamaları, mesleki bilgi ve becerilerini artıracak her türlü platformda istedikleri zamanda ve sürede bulunmaları gibi durumlardır (Opfer ve Pedder, 2011). Bu durumların uygulanabilirliğinin mümkün olabilmesi için ise öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesi gerekmektedir.

Türkiye’de öğretmen özerkliği üzerinde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğretimde tam olarak özerklik elde etmesine katkı sağlamada yetersiz kalmaktadır. Türkiye’deki öğretmen özerkliği araştırmalarının çoğunun kavramsal çerçeve, öğrenci başarısı ve okul iklimi boyutlarında incelendiği (Öztürk,2011; Çolak ve Altinkurt, 2017; Ertürk, 2020) ve öğretmen özerkliğinin, öğretmen mesleki öğrenmesini ne

derecede etkilediğine dair çalışma sayısının oldukça sınırlı kaldığı görülmüştür. Alan yazında oluşan bu sınırlılık, bu araştırmanın yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur.

OECD ülkelerinde uygulanan eğitim yönetimi çeşitleri incelendiğinde İtalya, Fransa, İsrail gibi ülkelerin yanı sıra ülkemizde de merkezi eğitim yönetimi kullanıldığı görülmektedir. Türkiye’de eğitim ve öğretimin merkeziyetçi bir yapıda olması çokça eleştirilerek daha yerelleştirilmiş bir eğitim sisteminin gerekliliği bazı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Özoğlu, Gür ve Altınoğlu, 2013). Ancak yerleşmiş bir yönetimden doğan mali, coğrafi, kültürel ve sosyal sorunlar ülkemize fayda sağlamaktan çok ülkemizi yeni sorunların merkezi haline getirebileceği düşüncesinde olan araştırmacılar da bulunmaktadır (Yolcu, 2010; Odabaş, Tekdere ve Aktepe, 2016). Ayrıca merkezi yöneticilerin yerel yöneticiler ile gücünü paylaşma konusundaki isteksizliği ve yerel yöneticilere olan güvensizliği ile bazı siyasi korkular merkeziyetçi politikaların sürdürülmesindeki diğer nedenlerdir (Çelik, Gümüş ve Gür, 2017). Tüm bu nedenlerle ülkemizde sürdürülen bu merkeziyetçi anlayış, öğretmen özerkliğinin tam manasıyla uygulanmasına engel oluşturmaktadır. Ülkemizde yalnızca, okul ve öğrenci özelliklerine göre yıllık ve günlük planlar çerçevesinde kullanılacak öğretim yöntem ve teknikler ile ders içi değerlendirmelerde öğretmen özerkliğini görebiliriz. Sonuç olarak Türkiye’de öğretim programlarının merkeziyetçi bir yapıda olmasından dolayı öğretmenlerin öğretim sürecinde tam manasıyla özerk olmadığı görülmektedir.

Bu çalışmada da öğretmenlerin özerkliğe olan ilgileri, özerkliğe olan yeterlilikleri hakkında bilgi edinilmeye çalışılmış, öğretmen özerkliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki araştırılmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, araştırma sorularına göre öğretmen algıları çerçevesinde öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

1.3.Araştırmanın Problem Cümleleri

Öğretmen özerkliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde etkisi var mıdır?

1.4.Araştırmanın Önemi

Mesleki öğrenme, mesleki gelişim modelleri içerisinde bulunan bir kavramdır. Mesleki öğrenme, öğretmenlere sınıf içi uygulamaların zenginleştirilmesinde, sınıf içi ve okul içi iletişim becerilerinin artırılmasında, öğrenci başarısının gelişiminde ve kurumun gelişiminde büyük katkılar sağlamaktadır.

Öğretmenin niteliğini etkileyen konuların başında öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri olduğunu açıklayan birçok araştırma bulunmaktadır. Mesleki öğrenme konusunda çalışılan bu araştırmaların çoğu mesleki gelişim programlarına dikkat çekmiş ve araştırmacılar bu alandaki etkileri incelemişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları bize gösteriyor ki; süreklilik arz eden, okulun varlığının önemine vurgu yapan, öğretim tabanlı ve iş birliğini fazlasıyla destekleyen öğretim programları öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini artırmaktadır (Darling-Hammond, 2010; Goe ve Stickler, 2008).

Ancak öğretmen mesleki öğrenmesine etki eden tek etken mesleki gelişim programları değildir. Öğretmenlerin okul içindeki ve okul dışındaki yaşantılarında öğretmen mesleki öğrenmesini destekleyecek birçok durum bulunmaktadır. Araştırmamız, bu durumların başında geldiğine inandığımız ve son yıllarda eğitimde meydana gelen değişimlere ve gelişimlere öğretmenlerin ayak uydurabilmesi için çok önemli görülen öğretmen özerkliğini ele almıştır. Öğretmenlerin, mesleki gelişime karşı açık olmalarının öğrenci akademik başarısı için çok önemli olduğu bazı araştırmalarca ortaya çıkarılmıştır (Blank ve Alas, 2009; Vescio, Ross ve Adams, 2008; Yoon, vd. 2007). Öğretmen mesleki öğrenmesine öğretmenlerin özerkliği ne ölçüde etki ediyor bu araştırma ile ortaya koyulacaktır. Ortaya konulan öğretmen özerkliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi olan etki derecesine bağlı olarak öğretmen gelişim programlarında öğretmen özerkliği konusunun özellikle yer almasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca araştırmamız, öğretmen özerkliğine dikkat çekerek öğretmenlerin mesleki öğrenmesini konu edinen araştırmalara bu alanda kaynaklık edecektir.

1.5.Sayıtlar

Yapılan bu çalışmaya katkıda bulunan öğretmenlerin araştırma ölçek sorularına verdikleri yanıtların doğru ve samimi olduğu varsayılmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçme aracı ise bilimsel çerçevede geçerli aynı zamanda güveniliridir.

1.6.Sınırlıklar

Bu araştırmaya ait sınırlılıklar şunlardır:

1. Bu araştırma öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine dayanması nedeniyle öğretmenlerin yanıtları var olan koşullara göre değişiklik gösterebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin özerkliklerine ve mesleki öğrenmelerine ilişkin değerlendirmeleri gerçek uygulamaları yansıtmayabilir.
2. Bu çalışmada öğretmen özerkliği ile öğrenen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki incelendiği için öğretmen mesleki öğrenmesine etki eden başka değişkenler araştırma kapsamına alınmamıştır.
3. Kesitsel olarak alınan bu çalışma yerine değişkenler arasındaki nedensel etkilerin yönünü belirleyebileceğimiz boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir.
4. Bu çalışmada veriler Karabük ilinde görev 360 öğretmenden elde edilmiştir. Bu verilerin sonuçlarının Türkiye örneklemine genellenmesi doğru olmayabilir. Zira Türkiye sosyo-kültürel bakımdan çok kültür bir yapıya sahiptir.

1.7.Tanımlar

Özerklik (Autonomy); TDK Büyük Türkçe sözlüğe göre özerklik: Bir kişinin ya da belli bir amaçla bir araya gelmiş kuruluşun ve topluluğun kendisini bağımsız olarak yönetebilmesi, yasalarını kendileri oluşturmaları ve buna kendi değerlerince uymaları şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen özerkliği; öğretmenlerin sınıf içi ve dışındaki eğitim-öğretim etkinliklerine kendi seçim ve kararlarını yansıtarak eğitimin doğal ortamında ortaya çıkan bir olgudur. (Öztürk, 2011).

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi; Kelly (2006) öğretmenlerin mesleki öğrenmesini “öğretmenlerin uzmanlığa doğru ilerlediği süreç” olarak tanımlar;

öğretmenlerin okul içi ve dışı elde ettikleri deneyimler, meslek hayatları boyunca öğretmenlere yansıtıcı bir öğrenme süreci oluşturur.

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Özerklik

2.1.1.Özerklik Kavramı

Özerklik (autonomy) kavramının kökeni Latince'ye dayanır. Latince'de veya eski Yunanca'da "kendi kendine" anlamında kullanılan "auto" ve "yönetme, karar verme" anlamında kullanılan "nomos" kavramlarının birleşiminden oluşmuş İngilizce'ye de aotunomy olarak geçmiş bir kelimedir (Ersoy ve Aydın, 1994). Buna göre özerklik, kendi kendini yönetme becerisi, karar verme; diğer bir ifadeyle özyönetim olarak tanımlanabilir (Gürsoy, 2020). Özerklik özellikle ahlaki anlamda kişinin kendi kendini yönetmesi, bağımsız hareket edebilmesi anlamına gelmektedir (Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 2019). Türk Dil Kurumu'nun Bilim ve Sanat Terimleri sözlüğünün, Eğitim Terimleri bölümüne göre ise özerklik; birinci anlam olarak, yönetim bakımından dış denetimden bağımsız olmaktır. İkinci anlam olarak da bireyin, davranışlarını düzenleyerek bu davranışlarını yönlendirmesindeki bağımsızlıktır.

Özerklik "ya hep ya hiç" kavramı değildir; geliştirilebilir ve bireylerin yaşamının bazı alanlarında olabilir veya olmayabilir. Bireylerin özerklik dereceleri de değişebilir ve yaş gibi unsurların bu derecelerde etkisi bulunmaktadır (Ramos, 2005). Özerklik, kendini tanıma ve düzenleme, özgürlük ve bağımsızlık gibi kelimeler ile benzer anlamlı görülebilmektedir (Morsümbül, 2012). Dolayısıyla özerkliğin anlamı uygulandığı ortama ve durumlara göre değişiklik gösteren bu yönüyle de özerkliğin evrenselliğinden bahsedebileceğimiz bir kavramdır. Bu ortamlar ve durumlara örnek olarak bir bireyin özerkliğinden, bir toplumun özerkliğinden, bir ailenin özerkliğinden veya kurumların özerkliğinden bahsedebiliriz (Özdemir ve Çok, 2011).

Strong (2011) özerkliği, bireylerin karar verme ve bu kararları uygulamadaki becerisi şeklinde ifade etmektedir. Yoon ve Thye'a (2002) göre kurum çalışanlarının kurum adına karar alma durumlarında ne kadar aktif olduğu ile ilgili bir kavramdır. Özerklik, çalışanın işle ilgili kararlara doğrudan dahil olma derecesidir. Özerklik birçok alanda bağımsızlık anlamında karşımıza çıkmaktadır. Kişiler bir konu hakkında

karar alırken herhangi bir otorite tarafından etki altında kalırsa bu, kişinin otonom yani bağımsız davranmadığını; heteromi yani bağımlı davrandığını gösterir (Macklin, 2006).

Özerkliği psikolojiyle ilişkili olarak ele alan kuramcılar da bulunmaktadır. Özerklik Oshana'ya (2003) göre kişilerin yaşamlarındaki tercihlerinde kendileri için en uygun seçimi özgürce seçerek öz yönetimini kullanmadaki yeterlilikleriyle ilgili bir kavramdır. Yani, bireylerin, sadece sınırsız bir özgürlükten öte isteklerinin ve yeterliliklerinin farkında olarak seçenekler arasından en uygun olanı seçmesi gerekmektedir (Cuyper, 2010). Piaget (1932) ise özerkliği hem dış baskı unsurlarından bağımsız hem de bireylerin iç baskılarından etkilenmeden en doğru kararı verebilmesi şeklinde ifade etmektedir. Piaget özerkliği vicdani bir özerklik olarak düşünmüş ve etik yargılara ulaşmak için bireylerin bu vicdani özerkliğe erişmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre eğer bireyler etik kararları herhangi bir dış otorite kaygısıyla alıyorsa burada tam olarak bir vicdani özerklikten söz edilemez. Kişi sosyal çevreden bağımsız olarak içten gelen bir etik ve sorumluluk bilinciyle hareket ediyorsa tam olarak vicdani ve psikolojik anlamda bireysel özerkliğe sahiptir şeklinde ifade edebiliriz.

Mesleki anlamda özerkliğin tanımını yapmak gerekirse, çalışan kişilerin meslek tanımları çerçevesinde kendi iş ve işlemlerinde veya mesleki uzmanlık alanlarında özgürce seçtiği yöntem teknikler ile özgürce karar alması şeklinde ifade edilebilir (Spreitzer De Janasz ve Quin, 1999). Doktorların/avukatların hastalarına/müşterilerine en uygun tedaviyi/savunmayı seçme özgürlüğüne sahip olması mesleki özerkliğe örnek olarak gösterilebilir (Pearson ve Moomaw, 2010). Kişilerin ilgilerinin ve yeteneklerinin farkına varmasına rehberlik eden ve kişilerin meslek seçimlerinde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin de eğitim ortamında özerk davranması önemli görülmektedir. Özerk öğrenme bir süreçtir, bir yöntemdir ve bir eğitim felsefesidir (Holmes, 2021). Eğitimin, özerkliği geliştirmek gibi bir rolü bulunmaktadır (Schaefer, Kahane ve Savulecsu, 2014). Kişilerin kendi çabasıyla bilgi edinmesi, sorgulama ve eleştirel değerlendirme yapması özerk bir öğrenme ortamı ile gerçekleşir (Bayraktar, 2019). Bu ortamın sağlanması için ise öğretmenlerin de özerk davranması gerekmektedir. Bu çalışmada öğretmen özerkliği üzerinde durulacaktır.

2.1.2.Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliğinin tanımı yapılan çalışmaların amacına, içeriğine ve alanına göre şekillenmiş olmakla birlikte temelde, eğitim ve öğretimin geliştirilmesinde öğretmenlerin özgür davranışlarda bulunması yatmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen özerkliğinin süreç içinde birçok farklı tanımları ortaya konmuştur. Farklı tanımların başka bir sebebi de eğitim sisteminin ülkeler arasında farklılaşan ve sürekli gelişen bir yapıya sahip olmasıdır (Üzüm, 2014).

Araştırmalarda karşımıza çıkan en eski öğretmen özerkliği kavramının tanımını Charters (1974) yapmıştır. Ona göre “öğretmenlerin baskı ve sürekli kontrol ortamından uzak olması” şeklindedir. Pearson ve Moomaw (2005), öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin çalışma hayatlarındaki iş ve işlemlerini kontrol etme duygusu ile yapmaları olarak tanımlamıştır. Ingersoll (1997), öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin okullarındaki uygulanan politikalarda, sınıf ortamlarındaki planlamalarda, eğitim ve öğretimde alınacak olan kararlarda gösterdikleri bireysel özerkliklerdir şeklinde tanımlamıştır. Lamb (2008), temelinde araştırma ve yansıtma olan eğitim ve öğretim yaklaşımlarını kullanarak kendi öğrenmelerini geliştirmedeki kapasitesi ve öğretimi kendi planlamaları doğrultusunda yapması şeklinde tanımlamıştır. Yine Lamb' e (2008) göre, öğretmen ne kadar kendisini baskıdan uzak hissederse o kadar özerk hissetmektedir. Tort- Moloney'e (1997) göre özerk bir öğretmen her zaman kendisini profesyonel olarak geliştirir, bilgilerini güncel tutar ve bu bilgileri eğitim ve öğretimde nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağını bilir. Ulaş ve Aksu (2015) ise öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin çalışma hayatlarında, kendi metodolojilerini seçerek kararlarını ona göre alması, kullandıkları materyallerini özgürce tasarlamaları veya seçmeleri, sonuçları değerlendirebilmeleri, iş ve işlemlerinde karşılaştıkları sorunlarda iş birliği içinde olmaları ve gereken tüm sorumluluklarının farkında olup üstlenmeleri anlamına geldiğini belirtmişlerdir.

Mausethagen ve Mølstad (2015), öğretmen özerkliğini üç ana başlıkta tanımlamıştır. Bunlardan birincisi pedagojik özgürlük ve kontrolün yokluğudur. İkincisi uygulamaları gerekçelendirme isteği, bu uygulamalardaki kapasitesi ve üçüncüsü ise yerel bir sorumluluktur. Özerklik tanımlamalarından yola çıkılarak elde edilen özerk öğretmenlerin özellikleri şu şekilde ifade edilebilir (Tokgöz Can, 2016):

1. Özerk öğretmen yapması gereken işi, neden yapması gerektiği ile bilir.

2. İŖi hakkında pratik ve teorik olarak bilgi sahibidir.
3. Özerk öğretmen, öğrencilerinin düŖüncelerini analiz eder ve her durumda öğrencilere müdahalede bulunmaz.
4. Özerk öğretmen, öğretim programına eleŖtirel gözle bakar.
5. Öğrenci ihtiyaçlarını en doğru Ŗekilde gideren yöntem / tekniği seçer ve uygular.
6. İŖbirliđine önem verir.
7. Çocuklara sundukları eğitimin sorumluluğunu kabul edebilmelidirler

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin yalnızca bilgi ve becerilerini değil onların tutumlarını da kapsamaktadır (Yan, 2010). Öyle ki bir öğretmen, özerkliği iŖ ve iŖlemlerini denetimden uzaklaŖtırmak için bir araç olarak görebilirken baŖka bir öğretmen mesleğinde geliŖme fırsatı olarak görebilir ve sınıf içi/dıŖı görevleri yerine getirmede özgür olmak ona mesleki anlamda haz verebilir. Diğer bir ifadeyle bazı öğretmenler özerkliğin getirmiŖ olduğu olumlu faaliyetleri aktif Ŗekilde uygularken, diğerleri bu faaliyetleri öğretim ortamının vermiŖ olduğu sorumluluklardan kaçınmak için bir araç olarak görebilir (Frase ve Sorenson, 1992).

Tüm bu tanımların özeti olarak öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin eğitim öğretimin her basamağında karar almada aktif rol oynaması ve bu kararların uygulanmasında özgür olması tanımını çıkarabiliriz. Ancak öğretmenlere verilen bu geniŖ çaplı özerkliğin doğru ve etkin kullanılması için öğretmenlere gerekli mesleki bilgi ve yeterliliğin de sağlanması gerekmektedir. Bu sayede öğretmenler, öğretmen özerkliğini, sınırı olmayan bir özgürlük gibi görmekten öte toplumun temelini oluŖturan insanın yetiŖtirilmesindeki sorumluluk ile hareket edeceklerdir. Burada bir tartiŖma daha ortaya çıkacaktır. O da bu özerklik sınırı ne olmalıdır? Ya da bir sınır olmalı mıdır?

Anderson (1987), özerkliğin sorumluluk ve denetim ile aralarında uygun bir dengenin olması gerekliliğine vurgu yapmıŖtır ve öğretmenlere fazlasıyla geniŖ bir özerklik sağlanması doğru olmadığını savunmuŖtur. Ona göre eğitimi ve öğretmenleri tek düze yapacak aŖırı kontrol ve düzenlemeler de yanlıŖtır.

Anderson (1987), özerklik sınırlarının kurumların ihtiyaç ve hedeflerine ve kurum içi ve dıŖı etkenlere göre farklılaŖabileceđini açıklamıŖtır. Ayrıca öğretmenlerin

sahip olacağı özerklik düzeyi de onların mesleki tecrübelerine ve uzmanlıklarına göre değişmelidir. Gerekli eğitimi almış, uzmanlığı ve alanında yetkinliği herkesçe kabul edilebilir değerlendirmeler ile ortaya konmuş öğretmenlere, diğer öğretmenlere oranla daha fazla özerklik verilmesi uygundur.

Öğretmen özerkliği konusunda dikkat edilmesi gereken diğer bir durum özerkliğin, kurum içindeki tüm çalışanlar arasında iş birliğini destekler nitelikte olmasıdır. Öğretmenlere tanınan özerklik alanı bağımsızlık çerçevesinde kurum içi yardımlaşmayı ve iş birliğini engelliyor ise bu özerklik, eğitim ve öğretime büyük zararlar verebilmektedir.

Little (1990), ortak özerklik kavramından bahsetmiştir. Ortak özerkliğin oluşabilmesi için kurum için alınacak her kararda ortak bir çalışma yapılmalı ve gereken iş birliği sağlanmalıdır. Ortak özerklik öğretmenlerin bireysel özerkliklerini kısıtlayan bir kavram gibi görünse de öğretmenin bilgisini, fikir ve yeteneklerini diğerleri ile paylaşıp sunması ve bunların kabul görmesi motivasyonunu artıracak ve ortak alınan kararların okul yönetimine yansıtılmasında etkililik sağlayacaktır.

Öğretmenlere verilmesi gereken özerklikler sadece öğretmenleri değil eğitim paydaşlarının tümünü olumlu olarak etkileyecektir (Bayraktar, 2019). Bu paydaşların başında öğrenciler gelmektedir. Özerk öğretmenler öğrencilere eğitim ve öğretimdeki konuların işlenişinde, materyal ve kiminle iş birliği içinde olacakları gibi konularda çok sayıda seçenek sunarak, dışsal kontrol mekanizmalarını ortadan kaldırmaya çalışmaktadır (Güvenç, 2014). Öğretmenlerin bu özerklik yaklaşımları doğrultusunda eğitim sürecinde uyguladıkları durumlar öğrencilerde olumlu etki göstermektedir (Güvenç, 2014).

Öğretmenlere tanınan özerklik sadece öğrenci başarısını ve okul iklimini olumlu yönde etkilemeyecektir. Kendi mesleki öğrenmelerine de büyük katkılar sağlayacaktır. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine etki eden özerklik kriterleri şunlardır (Friedman, 1999):

1. Öğretmenler, hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yer ve zamana kendileri karar verir.
2. Öğretmenler mesleki gelişimlerine etki edecek faaliyetleri ve faaliyet konularını kendi seçer.

3. Öğretmenler, faaliyet eğitimlerini de kendi seçer.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili faaliyetlerde yukarıda bahsedilen alanlarda söz sahibi olmaları, sınıf içi özerkliklerinin de artmasını sağlayacaktır (Tokgöz Can, 2019).

2.1.2.1.Mesleki Gelişim Özerkliği

Sosyal Mesleki gelişim; öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca formal veya informal biçimde mesleki bilgilerini, becerilerini ve kapasitelerini artırmak amacıyla yaşam boyu öğrenmelerini ifade eder. Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki anlamda yeniliklere ve yeterliklere hâkim olmasını sağlayan bir araçtır (Darling ve Hammond, 1990). Aynı şekilde gerekli bu yenilik ve yeterliklere sahip olan öğretmen mesleki gelişim alanında da özerk hareket edecektir. Çolak (2016), mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin ihtiyaçları çerçevesinde mesleki gelişim ile ilgili süreci planlayıp uygulayabilmesi olarak ifade etmiştir. Eğitim öğretim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için; öğretmenlerin mesleki alan yeterlilikleri, kullanılacak yöntem ve teknikler, eğitim paydaşları ile olan işbiliği gibi konularda gerekli yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlilikler ise hizmet içi eğitimlerin yeterli düzey ve kalitede olması ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini ihtiyaç duydukları alanlarda alabilmeleri, hizmet içi eğitimlerinin zamanına kendileri karar verebilmeleri mesleki gelişim özerkliğini ifade etmektedir (Tokgöz Can, 2019).

2.1.2.2.Öğretmen Özerkliği ve Profesyonellik

Profesyonellik, hizmetin niteliğini üst düzeye taşımak için kişilerin çalışma davranışlarını ve tutumlarını yüksek standartlara ulaştırmasını ifade eder. Lai ve Lo (2007), öğretmen profesyonelliğini üç boyutta incelemiştir. Birinci boyut bilgi boyutudur. Öğretme ve öğrenmede kullanılan bilgilerin tümünü ifade eder. İkinci boyut öğretmenlerin öğrenci ve kendi öğrenmeleri üzerindeki sorumluluklarını ifade eder. Üçüncü boyut ise öğretmenlerin öğretim sürecindeki özerklidir. Öğretmenlik mesleğinin uzmanlık alanı içerisinde yer almasının yani profesyonelleşmesinin en önemli unsurlardan biri onların mesleki özerklikleridir. Profesyonellik özerklik, öz

düzenleme ve sürekli gelişim içinde olan bilgi ve uygulama sorumluluğunu kapsayan bir sistem üzerine kurulmuştur (Goodson ve Hargreaves, 1996).

Bir alanda kişinin uzmanlığının kabul görmesi için kişi, mesleki faaliyetlerindeki karar ve uygulamalarda söz sahibi olmalıdır (İngersoll, 2007). Webb' e (2002) göre, öğretmenler sadece önceden belirlenmiş bazı kurallar ve planlar çerçevesinde meslek hayatlarını sürdüremezler. Öğretmenlerin birer uzman olarak görülüp onların mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve mesleki faaliyetlerindeki yetki ve özerklik alanlarının genişletilmesi gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin özerkliklerinin derecesi onların süreç içinde üstlendikleri sorumluluk derecesine bağlıdır (Hyslop ve Sears, 2010). Uzman öğretmenler, meslekleri üzerindeki aidiyetlerini artırarak üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelidirler.

2.1.2.3.Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri

Öğretmen özerkliği son yıllarda eğitim ve öğretimin geliştirilmesinde önemli bir unsur olarak görülmeye başlanmıştır. Nitekim önceleri bu alanda yapılan çalışmalar sınırlı sayıdayken günümüzde çalışmaların sayısı yeterince olmasa da artmaya başlamıştır. Söz konusu çalışmalar sonrasında öğretmen özerkliğinin işlevleri temel bir çerçevede oluşmaya başlamıştır.

Friedman (1999), öğretmen özerkliğinin işlevlerinin şu dört başlıkla açıklamıştır. Bunlar;

1. Sınıf yönetimi: Öğretmenlik mesleğinde sınıf içindeki eğitim öğretim etkinliklerinin verimli ve etkin bir şekilde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi şüphesiz önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içindeki yönetimi özerkçe yönetmesi kaliteli eğitim öğretim ortamının oluşturulmasında önemli katkılar sunmaktadır.
2. Okul çalışma şekli: Öğretmenlik mesleği uygulamada sınırları geniş olan meslek grupları arasında yer almaktadır. Eğitim ve öğretim sadece sınıf içi etkinliklerden oluşmamaktadır. Eğitim, öğretim uygulamaları ve diğer tüm eğitim öğretim ortamı ile ilgili kararların alınmasında öğretmenlerin özerk olması gerektiği birçok araştırmacı tarafından ortaya koyulmuştur.

3. Kişisel gelişim: Özerklik, sınırı olmayan bir özgürlük olarak görülmemeli kişisel gelişimin desteklenmesi yolunda önemli bir olgu olarak ele alınmalıdır (Üzüm, 2014). Öğretmenlerin davranışlarında özerk olmaları mesleki ve kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir. Ancak şu unutulmamalıdır ki öğretmenler özerk kararlar alabilecek bilgi, beceri ve deneyime sahip olmalıdır (Gürsoy, 2020). Bu beceriler süreç içinde gelişecek ve belirli bir yetkinliğe ulaşacaktır.
4. Müfredat geliştirme: Öğretmenlerin bir ülke için gerekli olan nitelikli insan gücünü yetiştirmek gibi büyük bir sorumluluğu bulunmaktadır (Seferoğlu, 2004). Bahsedilen nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için okullarda uygulanacak eğitim programı önemli görülmektedir (Lieberman ve Miller, 1984). Öğretmenlerin program geliştirme aşamasında özerkliğe sahip olması eğitim öğretimin geliştirilmesini sağlayacaktır (Şentürker, 2018).

Öztürk (2011) öğretmen özerkliğin işlevlerini üç başlıkta ele almıştır:

1. Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi: Öğretmenlik mesleğinin, bir ülkenin en önemli unsuru olan insanın yetiştirilmesinde çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Çünkü bireysel farkları olan ve ihtiyaç ve beklentilerin sürekli değiştiği bir topluluğu hayata hazırlamak ve onların gelişimine olumlu katkı sağlamak oldukça emek isteyen bir iştir. Bu dinamik olgunun içinde öğretmenleri belirli bir alanda sınırlı tutup bir kalıba sokmak eğitim ve öğretimi olumsuz şekilde etkileyecektir. Öğretmenlerin mesleki becerilerinin, uyguladıkları yöntem ve tekniklerinin ve sınıf içi uygulama alanlarının genişletilmesi gibi özerklikle ilişkili durumlar eğitim ve öğretimin gelişmesinde önemli bir işleve sahiptir (Ingersoll, 2007). Öğretmen, öğrencilerine öğretim ile ilgili alanlarda özerklik sağlamalı, problem çözme davranışlarını geliştirecek bir ortam sağlamalıdır (Castle, 2004). Öğretmen bulunduğu her sınıfa göre, hatta uygulanabilirse her öğrenciye göre öğretimini farklılaştırmalıdır (Moore, 2000). Bu bağlamda eğitim hizmetlerinde kalite ve niteliğin artmasında büyük bir rol sahibi olan öğretmenlerin özgürce kararlar alıp uygulayabildikleri bir ortamda görevlerini yerine getirmeleri oldukça önemlidir (Yolcu, 2019).
2. Öğretmenliğin uzmanlık mesleği olması: Öğretmenlik mesleği tıpkı diğer mesleklerde olduğu gibi kendine özgü bilgi ve beceriler gerektiren bir uzmanlık

mesleği olarak ele alınmalıdır. 2022 yılı içinde uygulamaya konulan uzman öğretmen yetiştirme programı, bu bilgi ve berilerin artırılmasını ve öğretmen motivasyonunun yükseltilmesini amaçlamıştır. Pearson ve Moomaw (2005) öğretmenlerin uzmanlıkları gereği öğrenci davranışlarını yönetmede söz sahibi olması gerektiğini vurgulamaktadır.

3. Öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumları: Özerk bir ortamda çalışan öğretmenler kendilerini daha özgüvenli ve iş alanlarında yeterli hissedeceklerdir. Öğretmenlerin özerk davranışlar sergileyebilmesi için onlara olanaklar sağlanması çalışma ortamlarında motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Şentürker, 2018). Ingersoll (2007), özerk öğretmenlerin hem öğrencileri hem meslektaşları hem de yöneticileri tarafından daha saygıdeğer görüldüğünü belirtmiştir. Aynı şekilde eğitim öğretim hizmetlerinde öğretmenlerin daha az söz sahibi olması öğretmenlerin öğrencileri tarafından daha az önemsenmesine, öğretmenlik mesleğinin güvenilirlik ve itibarında düşüşe neden olacağını vurgulamaktadır.

Gürsoy 'a (2020) göre özerkliğin işlevleri:

1. Eğitim öğretimin geliştirilmesini sağlar.
2. Öğrencilerin çok yönlü gelişiminin desteklenmesini sağlar.
3. Eğitimde kalite ve niteliğin artırılmasını sağlar.
4. Öğretmenlerin profesyonel gelişimin sağlanmasına katkı sağlar.
5. Yeni ve özgün yöntem tekniklerin işe koşulmasını sağlar.
6. Öğretmenlerin iş doyumunun ve motivasyonunun artırılmasını sağlar.
7. Öğrenen özerkliğinin desteklenmesini sağlar.
8. Öğrenci başarısının artırılmasını sağlar.

Öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmeleri açısından özerk öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Gürsoy, 2020). Öğretmenlerin ders içi ve ders dışı etkinliklerde karar alıp uygulaması rol model teşkil edecek ve öğrencilerin de bireysel öğrenmeleriyle ilgili kararlar alıp uygulamasını destekleyecektir. Ayrıl ve arkadaşları (2014) öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü bir

ilişki olduğunu ileri sürmüşler ve onlar da özerkliğin rol model olarak öğrenciye etki edeceğinden bahsetmişlerdir.

Araştırmalar (Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017; Şentürken, 2018; Wright, Black ve Waxman, 2018) gösteriyor ki öğretmen özerkliği ayrıca öğretmenlerde iş doyumunun yüksek olmasını da sağlamaktadır. İş doyumunu yüksek olan bir öğretmenin işe bağlılığının ve motivasyonunun da arttığını söylemek mümkündür (Brunetti, 2001). Mesleklerinde özerklik gösteren öğretmenler sahip oldukları bilgi, beceri, yetenek ve ilgilerini daha çok işe koşmaktadır. Böylece eğitim öğretime fazlasıyla hizmet edilmektedir.

Özerkliğin işlevlerinden bir diğeri ise öğretmenlerin çalışma hayatlarındaki saygınlıklarının artmasına katkı sağlamasıdır (Gürsoy, 2020). Eğitim öğretim ve yönetim süreçlerine yeterli bilgi ve tecrübeleri ile olumlu katkılar sağlayan özerk öğretmenler hem öğrencilerinin hem de diğer çevrelerinin gözünde daha değerli ve saygın bir noktaya taşınmaktadır. Bu durum öğretmenlerin kendileri hakkındaki algılarını olumlu yönde etkileyerek mesleki öğrenmelerine olumlu etkiler sunmaktadır (Ingersoll, 2007).

Dahası özerklik, öğretmenlere otorite ve denetim baskısından uzak daha özgür bir çalışma ortamı sunmakta ve onların yaratıcılıklarına olumlu katkı sağlamaktadır (Archbald ve Porter 1994). Bu durum öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine de katkı sağlayacaktır.

Öğretmen özerkliğinin önemli diğer bir işlevi, öğretmenlerin çalışma ortamlarını kontrol etmesini sağlamasıdır. Buradaki kontrol parametreleri, öğretmenlerin eğitim öğretim süreci içindeki planlama, programlama, ders içi ve ders dışı kullanılacak materyaller, değerlendirmeler, sınıf ve okul yönetimidir.

Özetle özerk bir öğretmen, yüksek bir motivasyonla çalışarak mesleki doyuma sahip olmakta, akademik başarıyı artıracak önlemler ve uygulamalar geliştirmekte, öğretimin merkezine öğrenciyi koymakta, okulun tüm karar almalarında söz sahibi olmaktadır (Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018). Buradan yola çıkılacak olursa öğretmenlerin sınıf ve okul yönetiminin her basamağında karar almalarına dâhil olduklarında özerklik ortaya çıkacak elbette bu durum eğitim öğretimde verimi ve etkililiği beraberinde getirecektir

2.1.2.4.Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Unsurlar

Öğretmen özerkliğinin sınırı olmayan bir özgürlük olarak görülmemesi gerektiği birçok araştırmacı (Ingersoll, 2007; Ramos, 2006; Shalberg, 2007; Webb, 2002) tarafından ortaya konmuştur. Sıklıkla öğretmenlerin kendilerine verilen özerkliği sorumluluk bilinciyle kullanmaları gerektiği belirtilmektedir. Ingersoll (2007) öğretmenlere yeterli özerklik ve yetki alanının tanınması gerektiğini ancak bunun kontrolsüz bir özerklik anlamına gelmediğini belirtmektedir. Genel olarak öğretmenlerin özerkliklerindeki sınırlılıkları, başta ülkelerin eğitim politikaları, karar almalarda belirli kişilerin varlığı, uygulama süreçlerindeki aksaklıklar ve öğretmenlerin tutumları gibi etkenler oluşturmaktadır.

Günümüzde öğretmenlerin özerklikleri sınırlıdır. Bunun nedeni genel olarak merkezi eğitim sistemleri öğretmenleri denetler ve kararlarından sorumlu tutar (Koçak, Turan ve Aydoğdu, 2012).

Ramos (2006), öğretmen özerkliğini sınırlayan etkenleri dört başlıkta ele almıştır. Bunların ilki, öğretmenlerde bulunan değişim korkusudur. Öğretmenler mesleklerini alışılmış düzende devam ettirmeyi bilinmeyen sularda gezinmekten daha güvenli görmektedir. İkinci etken, öğretmenlerin kontrolü kaybetme endişesidir. Öyle ki özerk öğretmenlerin bir sorumluluğu da özerk öğrenciler yetiştirmektir. Sınıftaki güç dengesinin özerk öğrenciye doğru evrilmesi öğretmenlerde endişeye sebep olmaktadır. Üçüncü etken ise ülkede kabul edilen eğitim programları, sınav uygulamalarındaki zorunluluklar, veli istekleri gibi merkezi kontrolün baskısını artıran unsurlardır. Son olarak öğretmenlerin özerkliğe karşı takındıkları olumsuz tavırlar ve düşünceler özerklik alanını kısıtlamaktadır. Çünkü olumsuz tutumlar, birçok kez, ilerlemeler, yenilikler, kendi bilgi, becerilerimiz ve kariyerimiz açısından bizi geride tutan bir unsurdur.

Paulsrud ve Wermke (2019), iç ve dış faktörler olarak öğretmen özerkliğine etki eden faktörleri ayırmaktadır. İç faktörleri öznel analizler, dış faktörleri de nesnel analizler olarak ele almıştır. İç faktörlere örnek olarak, öğretmenlerin yetkinliği, iş tatmini, güveni, öğretime karşı tutumu; dış faktörler ise, merkezi eğitim ve buna bağlı olarak gelişen hesap verebilirlik, okul içi ve dışı faaliyetlerindeki zaman kısıtlılığı gösterilebilir. Mausethagen ve Mølstad (2015) sınırlayan unsuru daha çok ülkelerin

sahip olduğu eğitim politikaları olarak üç grupta ele almıştır. Bunlardan birincisi öğretim programının ve öğretim içeriğinin katı ilkelerle belirlenmesidir. İkincisi merkezi olarak ülke geneli yapılan sınavlar, özerkliği kısıtlamaktadır. Çünkü bu sistemde sınavların içerikleri ve değerlendirme işlemleri yine merkezi olarak yapılmaktadır. Üçüncü olarak merkezi eğitim sistemi sonucu ortaya çıkan hesap verebilirlik öğretmen özerkliğine zarar verir ve öğretimi standartlaştırır. Öğretmenlerin sorumluluk alma konusundaki isteksizliği onların mesleki özerkliğini sınırlandırmaktadır. Corwin ve Borman (1998) ise yaptıkları çalışmada öğretmen özerkliğini sınırlayan üç çelişkili durumdan bahsetmektedir: 1. Öğretmenin sınıfta özerkliğini kısıtlayacak düzeyde emir altında hissetmesi. 2. Okul ortamındaki sahip olduğu ortak güç ile bireysel gücü. 3. Bireysel gücünü baskılayarak ortak bir güç oluşturabilme çabası.

Shalberg (2007), öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurları üç kategoride toplamıştır. Birincisi eğitimin standardizasyonudur. Öğrenci öğreniminin ve okul performansının ancak belirli bir çerçeve içinde tutulursa artacağı düşüncesidir. İkincisi okuryazarlık ve aritmetik verilere odaklanmadır. Okullardaki başarılar daha çok okuma, yazma, matematik ve doğa bilimlerindeki temel öğrenci bilgi ve becerileri ile değerlendirilmesidir. Üçüncü ise sonuca odaklı hesap verilmesidir. Okulların ve öğretmenlerinin başarısı veya başarısızlığı, genellikle, matematik ve okuma okuryazarlığında öğrenci başarısı, çıkış sınavı sonuçları veya amaçlanan öğretmen sınıfı davranışı gibi okulun yalnızca sınırlı yönlerine dikkat çeken standartlaştırılmış testler ve dış değerlendirmeler tarafından belirlenir.

Çolak'a (2016) göre okul iklimindeki unsurlar da özerkliği sınırlandırabilmektedir. Okul içindeki tüm öğretmen, öğrenci ve yöneticiler arasındaki güvensiz ve huzursuz çalışma iklimi öğretmen özerkliğini de olumsuz etkilemektedir.. Arslan ve Özenici' ye (2017) göre benimsenen öğretim programı, merkezi sınavlar ve hesap verebilirlik baskısından doğan sorumluluktan kaçma duygusu öğretmen özerkliğini kısıtlar. Benson (2000), çoğu öğretmenin eğitim ortamlarında sahip olduğu kontrolün, eğitim politikaları, kurumsal kurallar ve sözleşmeler tarafından ciddi şekilde kısıtlandığını iddia etmektedir. Eurydice' a (2008) göre eğitim politikaları, ders kitabı seçimindeki zorunluluk ve öğretmenlerin denetimindeki katı kurallar özerkliği sınırlayan başlıca unsurlardandır. Webb'e (2002) göre ise çok sayıda ülke belirli bir kalıbın dışına çıkmadan eğitim ve öğretimi sürdürme eğilimindedirler. Bunun nedeni

okullarda bir üst kademeye geçmede kullanılan merkezi sınavlar ve hesap verebilirlik politikalarıdır. Bu anlayış denetim baskısı altında olan öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemelerine engel olmaktadır.

2.1.2.5.Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Öğretmen özerkliğini öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile sınırlandırdığımızda bir nevi öğretmenlerin özerk davranışlar sergilediği sonucuna varabiliriz. Öyle ki ana çerçevede merkezi bir müfredat belirlenmiş ve bu müfredatın eğitim öğretim yılı içinde nasıl, ne zaman ve ne şekilde verileceği öğretmene bırakılmıştır. Fakat öğretmen özerkliği sınıf içi yönetimindeki özerklikten çok daha geniş kapsamlı bir olgudur. Bu anlamda araştırmacılar öğretmen özerkliğinin farklı boyutlarını ele almış ve birçok farklı boyut ortaya koymuşlardır.

Öğretmen özerkliğini; Pearson ve Hall (1993), program özerkliği ve genel özerklik olmak üzere iki boyutta, Friedman (1999) ise pedagojik ve yönetsel olarak üzere iki boyutta ele almıştır. Pedagojik boyutunda sınıf içi eğitim öğretim faaliyetlerindeki planlama ve uygulamalardaki özerklikten bahsedilmiştir. Yönetsel boyutu ise öğretmenlerin sınıf içi faaliyetlerin yanı sıra okul yönetiminde de söz sahibi olma durumu ile ilişkilidir.

McGrath (2000) tarafından önerilen öğretmen özerkliği üç boyutta ele alınır. Bunlardan ilki, profesyonel eylem, ikincisi, öz-tanımlı profesyonel gelişim ve üçüncüsü, kontrol özgürlüğüdür. Ancak, Smith (2000) gibi bazı araştırmacılar, profesyonel eylemler ve kontrol özgürlüğü açısından önerilen özerkliği reddetmiştir. Bu araştırmacılar, öğretmenlerin öz-tanımlı mesleki gelişimlerini güçlü bir şekilde vurgulamışlardır (Bhushan, 2018). 4K (Kim, Neden, Ne Zaman ve Nerede) ve 1H (Nasıl) açısından her pedagojik bilgi ve becerilerinin bilinçli olarak edindiği öğretim uygulamalarıyla farkında olan kişidir (Tort-Moloney, 1997). Özerkliğin bu en çok kabul gören ikinci boyutu, öğrenen özerkliğinden gelir ve bu da öğretmenlerin davranışsal öğretimin profesyonel bağımsızlığını sağlamasını sağlar.

Öztürk (2011) öğretmen özerkliğini üç grupta incelemiştir. Bunlardan birincisi yönetim süreçlerine katılma boyutudur. Yani çalışma alanının düzenlenmesi ve okuldaki her türlü kaynağın kullanımındaki söz sahibi olma durumudur. İkinci boyut

ise mesleki gelişim özerklik boyutudur. Bu boyut, öğretmenlerin çalışma alanlarında bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek için uygun ortamın sağlanmasıdır. Son olarak öğretimin planlanması ve uygulanması boyutunda ise sınıf içi faaliyetlerin planlanmasında ve işleyişindeki özgürlüğünden bahsedilmiştir. Üzüm (2014) öğretmen özerkliği çalışmasında üç boyuttan bahsetmiştir. Bunlardan birincisi yapısal (politik) boyuttur. Bu boyut daha çok yönetim süreçlerindeki karar almalarında kendisine verilen özerklik durumudur. Buradaki kararları daha çok kaynakların kullanımı, hedeflere ulaşmada uygulanacak yöntemler, eğitim öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi gibi hususlar kapsamaktadır (Gürsoy, 2020). İkinci boyut ise bireysel (psikolojik) boyuttur. Öğretmenlerin kararlarda kabul edilebilir sonuçlar elde etmesi için gereken bilgi ve yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Yani bu boyut mesleki gelişim ile ilgilidir. Üçüncü boyut ise teknik boyuttur. Teknik boyutta daha çok sınıf içi etkinliklerin özerk bir şekilde planlanması ve uygulanması incelenmiştir. Teknik özerklik, eğitim öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmasını sağlayarak hedeflenen kaliteyi yakalamakla da ilişkilidir denilebilir.

Karabacak (2014), öğretmen özerkliğini; mesleki, mali, yönetsel ve öğretimsel, özerklik olmak üzere dört boyuta ayırmıştır. Öğretimsel özerklik sınıf içi faaliyetlerde ve rehberlik faaliyetlerinde özerklik sergileyebilmesini kapsar. Yönetsel özerklik yönetim süreçlerindeki karar almalarında kendisine verilen özerklik durumu kapsar. Mali özerklik kendi gelir kaynağına sahip kurumların, bu kaynakları kurum amaçları doğrultusunda yönetirken, öğretmenlerin de bu yönetimde söz sahibi olmalarını kapsar. Kişisel ve mesleki özerklik ise, değişen şartlara, benimsenen yeni yaklaşımlara ve yeniliklere karşı öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerindeki özerkliği kapsar.

Ulaş ve Aksu'nun (2015), mesleki gelişim, öğretimin planlanması ve uygulanması özerkliği ve örgütsel karar verme özerkliği olarak dört boyutlara ayrılmıştır. Örgütsel karar verme özerkliği, sınıf içindeki faaliyetleri yönetmedeki bireysel karar verebilme özerkliği değil kurumdaki tüm çalışanlar ile iş birliği yaparak yönetim sürecine (mali planlamalar, ders programları, zümre kararlarının uygulanması, sınıf oluşturma vb.) dâhil olmayı kapsamaktadır. Mesleki gelişim özerkliği ise öğretmenlerin çalışma hayatlarında uzmanlaşabilmek adına mesleki donanımlarını (mesleki bilgi, beceri, kapasite vb.) ve bunları uygulayabilme yeterliliklerini artırmadaki özerklidir. Ayrıca Çolak (2016), mesleki gelişim süreçlerini kendi ihtiyaçlarınca belirleyebilmesini, mesleki gelişim olarak tanımlamıştır. Bu süreçlerden

kasıt, hizmet içi eğitimlerin niçin, ne zaman, nasıl ve kim tarafından almalarına kendilerinin karar verebilmesidir. Son olarak öğretimin planlanması ve uygulanması özerkliği, hedeflerin belirlenmesi, öğretimin içeriğinin belirlenmesi ve buna uygun kitaplarının seçimi, ödevlerin istenildiği gibi verilmesi gibi alanlarda öğretmenlerin yetki sahibi olması anlamına gelmektedir (Tokgöz Can, 2019).

2.1.2.6.Türkiye'de Öğretmen Özerkliği

Türkiye’de 2000 yılında başlayan eğitim reformu ile öğretim programlarında öğrenci merkezli yöntemler kullanılmaya başlanmış ve öğrencilerin öğrenme özelliklerini dikkate alarak ilke ve yöntemlerin uygulanması ve performansa dayalı değerlendirme yapılması ön plana çıkarılmıştır (Öztürk, 2011). Bu yeni yöntem ve yaklaşımların etkili bir biçimde uygulanabilmesi bazı faktörler ön plana çıkmıştır. Bu faktörlerin en önemlisi ise öğretmenlerdir. Güncel yaklaşımların gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların öğretmenlere kazandırılması bu anlamda çok önemlidir. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeylerini, öğretmenlerin motivasyonları, yetki alanları ve öğretmenlere sağlanan fırsatlar belirlemektedir. Ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimler, seminerler ve uzmanlık eğitimleri verilmektedir. Fakat öğretim süreçlerinde öğretmenlere verilen yetki alanı oldukça düşüktür.

Bümen’e (2017) göre öğretmen özerkliği program özerkliği arasında yüksek düzeyde ilişki vardır. Bu ilişki ele alındığında Türkiye’de okulların ve öğretmenlerin özerkliğinin oldukça düşük olduğu söylenebilmektedir. (Tokgöz, 2013). Ülkemizde öğretim ile ilgili önemli kararlar, öğretim programları ve ders kaynakları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirli bir çerçevede belirlenmekte, bölgesel farklılıklar ise hesaba katılmamaktadır. Öğretmenlerden bu programların eksiksiz uygulamaları beklenir. Bu nedenle, öğretmenler içeriğin belirlenmesi konusunda çok sınırlı bir özerkliğe sahip olmaktadır (Bümen, 2017). Bu durum sıklıkla eleştirilmekte öğretimin daha fazla yerleştirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Özoğlu, Gür ve Altınoğlu, 2013). Ancak yerleşmiş bir yönetimden doğan mali, coğrafi, kültürel ve sosyal sorunlar ülkemize fayda sağlamaktan çok ülkemizi yeni sorunların merkezi haline getirebileceği düşüncesinde olan araştırmacılar da bulunmaktadır (Yolcu, 2010; Odabaş, Tekdere ve Aktepe, 2016). Ayrıca merkezi yönetimin yerel yönetimlere olan güveninin yetersizliği

ve gücün zayıflaması ile siyasi düşünceler de eğitim sisteminde yerleşmeyi engellemektedir.

Öztürk'e (2011) göre Türkiye'de uygulanan merkezi sınavlar da öğretmen özerkliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü öğrenci ve okul başarısı merkezi sınav puanına göre belirlenmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin bu sınavlarda başarılı olabilmeleri için sınıf içi/dışı faaliyetlerini sınırlandırmak zorunda kalmaktadır. Türkiye'de yalnızca merkezi olarak yayımlanan öğretim programlarının sınıf, okul ve özelliklerine uygun olmadığı durumlarda, okul ve öğrenci özelliklerine göre yıllık ve günlük planlar çerçevesinde kullanılacak öğretim yöntem ve teknikler ile ders içi değerlendirmelerde öğretmen özerkliğini görebiliriz. Sonuç olarak Ülkemizde öğretim programları merkezi bir sistemle oluşturulduğu için, öğretmenlerin özerkliği oldukça düşüktür.

2.1.2.7. Avrupa'da Öğretmen Özerkliği

Dünya genelinde eğitim öğretimde öğretmen ve öğrencilerin rolleri kayda değer bir şekilde farklılaşmıştır. Avrupa Eğitim Bilgi Ağı (EURYDICE), farklılaşan öğretmen rollerinin, öğretmene yüklenen sorumluluk ve özerklik düzeylerini ne derecede etkilediğinedair çalışmalarını 2007 yılında başlatmıştır. 2007 yılında yapılan ilk araştırma Avrupa ülkelerindeki okul özerkliği politikaları ile öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri ile ilgilidir. Avrupa Eğitim Bilgi Ağı (EURYDICE) öğretmen özerkliğini daha çok eğitim programlarının hazırlanması, öğretim yöntemlerinin belirlenmesi ve öğrencilerin değerlendirilmesi başlıkları altında incelemiştir. Ele alınan eğitim programları içeriğinin okullar veya merkezi yetkililer aracılığıyla yapılıyor olma durumu analiz edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hangi ölçüde kendi yöntemlerini kullanabildiği, ders kitapları seçiminde okul ve öğretmenin hangi ölçüde özerk oldukları ele alınmıştır. Öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda ise öğretmenlerin içerik belirleme, ölçüt belirleme ve sınıf tekrarı gibi konularda hangi ölçüde söz sahibi oldukları belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretim Programlarının Belirlenmesi Açısından Özerklik

Tablo 1: Öğretim Programının Uygulanması Açısından Özerklik

Özerkliğin bulunmadığı	Sınırlı ölçüde özerklik	Tam özerklik
Belçika Norveç Bulgaristan Lihtenştayn Almanya İzlanda İngiltere Yunanistan Slovenya İspanya Avusturya Slovakya Fransa İtalya Portekiz Kıbrıs Letonya Polonya Malta	Danimarka Lüksemburg Finladiya İrlanda Macaristan Litvanya	Çek Cumhuriyeti İskoçya Estonya İsveç Hollanda

Tablo 1' de gösterilen hiç özerklik verilmeyen ülkelerde uygulanacak olan eğitim programı, bir komisyon tarafından yürütülmektedir. Merkezi yönetimin etkisiyle okul müdürleri veya öğretmenler yerel programları üzerinde çalışmamaktadırlar. Sınırlı özerkliğe sahip ülkelerde eğitim programı içeriği ve genel çerçevesi, merkezi olarak belirlenmektedir. Ancak okul yöneticileri ve öğretmenler merkezi olarak belirlenen genel program çerçevesi dâhilinde öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda programı farklılaştırabilmektedirler. Eğitim alanında adını sıkça duyulan Finlandiya'da merkezi yönetim tarafından hedefleri ve içerikleri belirlenmiş genel programlar hazırlanır. Öğretmenler ve okul yöneticileri ise bölgesel durumları göz önünde bulundurarak bu programı merkeze onaya sunma şartı ile geliştirebilmektedirler. Tam özerkliğe sahip ülkelerde öğretmenler, eğitim programlarının oluşturulmasında okul müdürünün denetiminde söz sahibidirler. Millî programda genel içerikler ve hedefler belirlenmiştir. Bu programın

detaylandırılmasından ise okul müdürleri ve öğretmenler sorumludur. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretimde kullanılacak öğretim içeriği ve metotları hakkında karar verir.

Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Seçimi Açısından Özerklik

İspanya, Fransa, İtalya ve Birleşik Krallık gibi birçok Avrupa ülkelerindeki öğretmenler bireysel veya toplu olarak kendi tercih ettikleri öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar. Ancak seçtikleri öğretim yöntemleri, merkezi denetim mekanizmalarınca izlenmektedir. Türkiye'de ise öğretmenler, aynı alandaki meslektaşları ile "zümre öğretmenler kurulu toplantısı" başlığı altında öğretim yılının başında, ortasında, sonunda ve ihtiyaç halinde toplanarak öğretim programlarına uygun yöntem ve tekniklerin seçimini yapmaktadırlar.

Ders kaynağı seçiminde Avrupa Ülkeleri'nin büyük çoğunluğunun kendi ders kitaplarını seçtiği görülmektedir. Malta'da İngilizce ve Fen bilimleri dersleri için belirlenmiş listeler içinden ders kitapları seçilebilmektedir. Lihtenştayn'da gibi bazı ülkelerde ise öğretmenler kitapların bazılarını seçebilirken bazıları merkezi olarak seçilmektedir. Tablo.2 'de öğretmenlerin ders kitaplarını kendi seçtikleri ülkeler ve hali hazırda bulunan listelerden seçen öğretmenlerin bulunduğu ülkelerin listesi verilmiştir.

Tablo 2: Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Seçimi Açısından Özerklik

Öğretmenlerin kendi seçtikleri	Belirlenen listeye göre seçtikleri
Danimarka	Estonya
Norveç	Lüksemburg
İspanya	Romanya
Birleşik Krallık	Letonya
Almanya	Bulgaristan
İsveç	Litvanya
Fransa	Slovenya
İrlanda	
Macaristan	
Belçika	
Hollanda	

Başka Avrupa Ülkelerinin kitaplarını seçmesi ile ilgili duumlar farklılaşmaktadır. Örneğin Fransa ders kitaplarının seçimi ile ilgili kararları okul yöneticilerinin onayına göre öğretmenlere bırakmıştır. İtalya'da ders kitaplarının

seçimini öğretmenler kurulu yapar. Slovenya’da merkezi olarak kitaplar belirlenir ancak öğretmenler farklı kitaplar da önerebilir. Macaristan ders kitaplarını zümre öğretmenlerce belirlenmesini sağlamıştır. Çek Cumhuriyeti’nde okul müdürü ders kitaplarını seçer. Avusturya ve Slovakya’da okul yönetimi ve öğretmenler birlikte ders kitabı seçimi yapabilirler. Finlandiya’da ise öğretmenler ders kitaplarını kendileri seçebilirler ancak bölgedeki sorumlu kuruluşun onayı gerekmektedir.

Öğrencinin Değerlendirilmesi Açısından Özerklik

Belçika, Norveç, Polonya, Bulgaristan, İzlanda, Almanya, İskoçya, Estonya, İsveç, İrlanda, Slovakya, Malta gibi Avrupa ülkelerinde öğretmenler kendileri ya da okul yöneticileriyle birlikte değerlendirme planlamaları yapılmaktadır. Buna karşılık Türkiye’de ise öğretmenlere okul içi değerlendirmelerinde özerklik sağlanmaktadır. Öğretmenler 1, 2 ve 3. Sınıflarda öğrencileri değerlendirmelerini öğretim programında belirtilen çerçevede ders etkinliklerine katılımlarına göre yapmaktadırlar. Ortaokul seviyesinde öğretmenler öğrencilere haftalık en fazla üç ders saati olan derslerde iki, haftalık üçten fazla ders saati olan derslerde üç sınav yapmaktadırlar. Ortaöğretimde ise sınavlar ve cevap anahtarları zümre öğretmenlerce hazırlanarak tüm derslerin değerlendirme sınavları ortak yapılır.

2.1.2.8.Öğretmen Özerkliğinin Geliştirilmesi

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitim ve öğretimin planlama, uygulama ve yönetim basamaklarının tümünde karar alma gücünü ve özgürlüğünü ifade etmektedir. Fakat bu durum bu alanda mesleki yeterliliği olan bir öğretmen için bile zorlu bir süreçtir. Bu yönüyle öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi, öğretmenlerin bu anlamda desteklenmesini gerektiren bir kavramdır. Öğretmenler de uzmanlık gerektiren diğer tüm mesleklerde olduğu gibi profesyonel anlamda kendilerini geliştirecek ve mesleki alanda alınan kararlara katılabilecek bir noktada yer almalıdırlar (Pearson ve Moomaw, 2005). Çünkü hem mesleklerinde özerklik göstermeleri hem de öğretim süreci boyunca sorumlu oldukları öğretim faaliyetlerini uygulamak zorundadırlar (Bütün, 2020). Ayrıca özerkliği destekleyici unsurlardan biri de okul iklimidir (Çolak ve Altinkurt, 2017).

Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi, denetimi ve otoriteyi tamamen kaldırmadan denetimin niteliğinde bazı değişiklikler yapılarak özerk ortamın sağlanmasıdır. Özerk ortamda öğretmenler daha fazla sorumluluk alarak yetkilerini ve görevlerini daha verimli kullanabileceklerdir. Eğitim yöneticileri ise öğretmenlerin öğretim sürecinde görevlerinin ne kadarını yerine getirdiğini denetler (Öztürk, 2012). Littlewood (1997) öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi için yeterlilik ve gönüllülük üzerinde durmuştur. Özerk bir öğretmen özerk kararlar alabilecek yeterliliğe sahip olmak ve bu konuda sorumluluk almaya istekli olmak durumundadır. Eğitim durumu, mesleki bilgi ve beceri ile öğrencilerinin öğrenim koşullarının değerlendirilmesi öğretmen özerkliğinin gelişimini sağlamak için atılacak ilk adımlar olarak ifade edilmektedir (Bütün, 2020). Ramos (2006) öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi kapsamında altı unsura değinmiştir:

1. Kişisel farkındalık, öğrenciler ve profesyoneller olarak kendimizi, güçlü ve zayıf yönlerimizi daha iyi anlamamıza yol açar.
2. Çevremizde, öğrencilerimizde, işyerinde, toplumumuzda, ülkemizde ve dünyada olup bitenler hakkında farkındalık, bu farkındalıklar yoluyla, öğrencilerimizin ihtiyaçlarını, hedeflerini, yeteneklerini, arzularını, değişikliklerini ve hayallerini daha iyi tanımlayabiliyoruz, böylece özerklik geliştirmelerine ve öğrenme süreçleriyle ilgili kendi farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olabiliyoruz. Ayrıca, standartlara ulaşılmasına ve kurumumuzun daha iyi konumlandırılmasına daha iyi katkılar sağlayabiliriz. Farkındalık yoluyla, çalışma koşullarımızın ve öğretim alanımızın iyileştirilmesine katkıda bulunan proaktif, eleştirel ve ileri görüşlü fikirler de olabiliriz. Olaylar karşısında eleştirel bir bakış açısı olduğu kadar, farkındalığın gelişmesinde gözlem ve izleme olmazsa olmazdır.
3. Sorumluluk, özerkliğin mümkün olması için sorumluluk vazgeçilmez bir unsurdur. Sorumluluk bize özgürlük ve güç verir; aynı zamanda özveri, organizasyon, zaman yönetimi becerileri, yatırım, dayanıklılık, azim ve görevlere ve projelere bağlılık gerektirir.
4. Zorluklar, bizi bir adım ileriye götürür ve bize yeteneklerimizin kapsamını gösterir. Bizi profesyonel büyümeye yönlendirir. Zorluklar, yeni alanların keşfedilmesi, bilgi ve becerilerimizin gelişiminde önemlidir.

5. Katılım ve iş birliği, özerkliğin geliştirilmesi için temel unsurlardır. Öğretmenlik mesleğinde birlikte büyümek, birlikte inşa etmek, projelere, yeniliklere, girişimlere imza atmak diğerlerinden daha çok önem arz etmektedir. Özerklik izolasyon, bireycilik veya kendi kendine yeterlilik anlamına gelmez. Müzakere, iş birliği, paylaşım, terfi, dinleme ve başkalarını ve onların görüşlerine saygı duyma, katılımın ve iş birliğinin temel bileşenleridir.
6. Rollerini değiştirmek, sınıftaki rolümüzü, inançlarımızın izin verdiği ölçüde (radikal değişiklikler veya ılımlı değişiklikler), danışmana, eğitmenlerden rehber, aktarıcıdan gözlemciye ve dinleyiciye, değerlendirici ve yargıçtan araştırmacıya dönüşmek anlamına gelir. Sınıftaki rolümüzün dönüşümü, öğrencilerimizin rollerinin dönüşümü ile birlikte gerçekleşir.

Öğretmen özerkliğinin gelişimine katkı sağlayan birtakım mesleki gelişim yöntemleri bulunmaktadır. Bu yöntemler sıralanacak olursa gözlem, vaka inceleme, görsel kayıt, öğretim dergileri gibi yöntemlerdir (Bailey, Curtis ve Nunan, 2001). Sonuç olarak öğretmenler de profesyonel anlamda kendilerini geliştirecek bir ortama sahip olma hakkına sahiptir. Bu noktada öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi ve buna uygun düzenlemelerin yapılması oldukça önemli olarak görülmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005).

2.2.Mesleki Öğrenme

2.2.1.Mesleki Öğrenme Kavramı

Kişilerin yaşamı süresince edindiği tecrübelerin tutum ve davranışlarına etki etmesi öğrenmedir (Fidan, 1986). Bireylerin ne şekilde öğreneceği, sadece bireysel özelliklere değil, öğrenme sürecindeki sosyal ve kültürel durumlara da bağlıdır (Tynjälä, 2008). Paylaşmayı ve eleştirel bir şekilde sorgulamayı, sürekli, derinlemesine düşünmeyi, işbirlikçi, kapsayıcı, öğrenmeye yönelik, büyüme odaklı bir topluluk oluşturmayı amaçlayan öğrenmeye mesleki öğrenme denir (Stoll ve Louis, 2007).

2.2.2.Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi

Son yıllarda alanyazında öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri ile ilgili çok sayıda çalışmalar bulunmaktadır (Namjaidee ve Dhammapissamai (2022); Huang (2022); Pinar, Bardakçi ve Yalçın (2021)). Çünkü günümüzde çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde öğrencileri hazırlayabilecek ve öğrencilere yeni bilgi, beceri ve yaratıcı bakış açısı kazandıracak öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç, beraberinde öğretmen niteliğinin artırılması için çalışmaların yapılmasını da beraberinde getirmiştir. Öğretmen niteliği, eğitim sistemlerinin kalitesi ve gelişimi için çok önemli rol oynamaktadır. Öğretmen niteliğinin artması için ise öğretmen eğitimi vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda mesleki gelişim ve mesleki öğrenme, eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki çalışmalarını ve öğretmen niteliğini önemli oranda etkileyebilmektedir (Avalos, 2011; Darling-Hammond vd., 2017). Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrenmesi, öğrenci başarısı üzerinde de etkili faktörlerden biridir (Li, Hallinger ve Ko, 2016). Fakat mesleki gelişim kavramı tek başına eğitimciler için yeterli gelmemektedir. Bu sebeple mesleki öğrenme kavramı mesleki gelişim kavramından daha çok ön plana çıkmaktadır (Easton, 2008).

Mesleki gelişim kavramı, öğretmenlerin seminer, konferans, hizmet içi kurslar gibi daha çok pasif konumunda bulunduğu öğrenme süreçlerini ifade ederken; mesleki öğrenme kavramı öğretmenlerin, eğitim ve öğretim üzerine meslektaşları ile etkileşimde bulunma, tartışma, iş birliği içinde planlama ve paylaşma gibi faaliyetler ile öğrenme süreçlerini yürütmelerini ifade etmektedir (Sansur, 2022). Mesleki öğrenme daha çok öğretmenlerin bireysel anlamda ve okulun diğer paydaşları ile olan öğrenme davranışlarına odaklanır (Kazancı, 2022).

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin uzmanlaşması adına ve öğretim kalitesini artırma adına daha fazla önemsenmeye başlanmıştır (Parise ve Spillane, 2010). Öğretmen mesleki öğrenimi, eğitimde kaliteyi artırmak amacıyla meslektaşlar arası bilgi, beceri ve deneyimlerin paylaşılmasını ifade etmektedir (Louis, 2007). Öğretmenlerin birbiriyle sürekli olarak öğretme ve öğrenme konusunda etkileşimde bulunarak iş birliği içinde çalışmalar yaptığı uygulamalara mesleki öğrenme denilmektedir (Bullough, 2007). Öğretmenlerin mesleki öğrenimi, öğretim sürecinin kaliteli hale gelmesinde önem arz etmektedir (Nguyen ve Ng, 2020).

Fenstermacher ve Berliner (1985), mesleki öğrenmeyi; öğretmenlerin mesleki becerilerini ve bilgilerini artırarak öğrenci öğrenmesini tam olarak sağlaması için planlanıp uygulanmış faaliyetler olarak tanımlamıştır.

Sahlberg (2015)' e göre; öğretmenlerin kendi öğrenmeleri için aldıkları sorumluluk ve bu alandaki faaliyetlere gönüllü olarak katılım sağlama sürecidir. Cheng ve Wu (2016) mesleki öğrenmeyi, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca süreç içinde edindikleri tecrübelerdir şeklinde tanımlamaktadır. Bahous, Buser ve Nabhani'e (2016) göre öğretmen mesleki öğrenmesi; öğretmenlerin meslek hayatlarına formal ve informal bir şekilde sağlanan katkılardır. Avalos (2011)' a göre öğretmenlerin gelişimlerini kişisel yönden destekleyen, bilgi ve becerilerini artıran ve mesleklerini özümsemelerini sağlayan bir süreçtir. Liu, Hallinger ve Feng (2016) öğretmen mesleki öğrenmesini; okulda öğretmenlerin birbiri ile etkileşimi ile gerçekleşen bilgi ve becerilerindeki olumlu değişim şeklinde tanımlamıştır. Öğretmen eğitimi, hayat boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde değerlendirilmektedir. Öyle ki öğretmen adaylarına sadece üniversitelerde verilen alan eğitimi ve meslek bilgisi dersleri öğretmenlerin profesyonelleşmesinde yetersiz kalacaktır (Timperley, 2011).

Öğretmenler mesleki öğrenme sürecinde bilgi ve becerilerini arttırır, kullandıkları yöntem tekniklerini geliştirir, duygusal ve sosyal alanda kendilerine katkılar sunarlar (Desimone, 2009). Mesleki öğrenme, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde karşılarına çıkan problemleri meslektaşları ile iş birliği içinde çözmelerini sağlayan, öğretmenlere yeni deneyimler sunan, öğretmenlerin etkileşimde bulunmalarını sağlayan, öğretmenlerin öğrenmelerini kendilerinin düzenleyebilmelerine yardımcı olan dinamik bir süreçtir (Hallinger vd., 2019; Kwakman, 2003).

2.2.3.Öğrenme Kavramını Oluşturan Alt Kavramlar

2.2.3.1.Sosyal Öğrenme Kuramı

Bu kavramı ilk olarak, Julian Rotter tarafından 1947 yılında kullanılmıştır (Dorukbaşı, 2022). Rotter 'e göre, insan; hayatı boyunca edindiği tecrübeleri, kendi yaşamına etki etmesini bilinçli şekilde sağlayabilen bir varlıktır. Fakat insanın kendi

hayatına etkilerinin yanında dışarıdan gelen uyarıcılar da kişinin hayatına etki edebilmektedir. Bu iki etki birlikte değerlendirilirse insan davranışları ancak anlaşılabilir. Albert Bandura da bu kurama büyük katkılar sağlamıştır. Öyle ki sosyal öğrenme kuramının öncülerinden biri de Albert Bandura'dır. Bandura, gerçekleştirdiği deney sonuçlarından yola çıkarak öğrenmenin, taklit etme, model alma, ödüllü davranışları tekrarlama ve cezalı davranışları bırakma ile ortaya çıktığını öne sürmüştür (Kaşka, 2020). Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel kuram ile davranışsal kuramı içine alan bir kuramdır. Sosyal öğrenme kuramına göre, davranışın ortaya çıkmasında çevrenin etkisi, davranışların da çevre üzerinde etkisi vardır (Şerbetçioğlu, 2019). Bandura, davranışçı kuramın özelliklerine ek olarak davranışların yalnızca taklit ile ortaya çıkmadığını savunur (Şerbetçioğlu, 2019). Çünkü öğrenme taklitten öte kişinin çevresindeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle de gerçekleşir (Dorukbaşı, 2022).

Sosyal öğrenme kuramı mesleki öğrenmenin teorik temellerini oluşturan unsurlardan biridir. Bunun sebebi eğitim ortamının fazlasıyla etkileşime açık olmasıdır. Sosyal öğrenme, Her türlü gözetim ve yoruma açık bir şekilde dahil olunan gruptaki kişiler ile birlikte gerçekleşir (Bayrakçı, 2007). Mesleki öğrenmenin amaçlarından birisi, öğretmenlere hayatları boyunca eğitimleri için gerekli araçlara ulaşabilme ve bu araçları düzenleme kapasitelerini kazandırabilmektir. Burada öz yeterlilik ile algı kavramı akla gelmektedir ki sosyal öğrenme, bireylerin kendi öğrenme faaliyetlerini ve motivasyonlarını düzenler (Bayrakçı, 2007).

Sosyal öğrenme kuramına göre, öğretmenin niteliğini gösteren bir unsur da öğretmenin öğrencilerine ne ölçüde rol model olabildiğidir. Öğrencilerle iyi ilişkiler içinde olan bir öğretmen öğrencilerine de uygun bir model olabilmektedir. Bu sebeple ki öğrencileri tarafından model alınan bir öğretmen sınıfta ve sınıf dışında öz-yeterliliğine olan inancını en iyi şekilde ortaya koyabilmeli ve öğrencilerinin de kendilerine olan güvenlerini sağlayabilmeleri için onları düzenli olarak desteklemeli ve motive etmelidir (Bayrakçı, 2007). Sosyal öğrenme kuramının mesleki öğrenmenin teorik temelleri arasında yer almasına sebep bir diğer örnek ise şu şekildedir. Sosyal öğrenme kuramının başarı ilkesine göre insanların neden başarıya ulaşmak istedikleri bilinirse ona göre yönlendirici stratejiler seçilebilir (Bayrakçı, 2007). Bu açıdan sosyal öğrenme kuramı ile öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin ortak amaçları arasında

öğrencilerin başarıya ulaşmasında kullanılacak stratejilerin en doğru şekilde seçilmesi ve uygulanması gelmektedir.

2.2.3.2.Yetişkin Eğitimi

Toplum tarafından kendisine belirli roller yüklenebilecek yeterli zihinsel ve fiziksel olgunluğa erişmiş kişiye yetişkin denir. Yetişkin birey; toplumca kabul görmüş, hayata devam adına kendisi ile birlikte yakın çevresinin de ihtiyaçlarını giderebilmek için çalışabilecek fiziksel, zihinsel ve ruhi olgunluktaki kişilerdir (Dorukbaşı, 2022). Türkiye’de erginlik yaşı sayılan 18 yaş ve üzeri bireyler yetişkin statüsündedir (Gökkoca, 2001).

Tüm bu tanımlardan yola çıkılacak olursa genel anlamda yetişkin, beden, ruh ve duygu bakımlarından belirli bir erginliğe erişmiş, toplum tarafından kabul görülen bir role bürünmüş, kendi ve yakınlarının sorumluluğunu alarak kendine ve çevresine yeterli hale gelmiş kişi anlamına gelmektedir. Bu tanımlamada mesleki, toplumsal ve kültürel gelişime katkı sağlayan ve kişilerin öz gelişimlerini merkeze alan bir eğitim yaklaşımı öne çıkarken bu alanlardaki eğitimler yetişkin eğitimi sınıfındadır.

Yetişkin eğitimi; bireylerin hayatları boyunca karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilecek yeterli bilgi, beceri ve mesleki gelişimlerini artıran, davranışlarını topluma uyum ve fayda sağlayacak şekilde geliştirmelerine katkı sağlayan eğitim sürecidir (Knowles, 1980). Yetişkinler, bir bilgi kendileri için gerekli ise öğrenmeye motive olurlar ve bilgiyi öğrenme eğilimine girerler (Lieb ve Goodlad, 2005). Bu sebeple yetişkinlerin eğitime katılma durumu, problem merkezli ya da performans merkezlidir (Knowles, 1980).

OECD’e (2009) göre yetişkin eğitimi şu üç şekilde gerçekleşmektedir:

- Formal eğitim; belirli bir amaç dahilinde zamanı ve planı belli olan resmi olarak yapılan eğitimlerdir (Kocaeren, 2022).
- İnfomal eğitim; bireylerin kendi yaşantıları ile oluşan mekan, plan ve zaman ile sınırlandırılmayan eğitimlerdir (Dorukbaşı, 2022).
- Yaygın eğitim; plana ve programa süre olarak da kısa vadeye sahip eğitimlerdir (Erden, 2021).

Lieb ve Goodlad'e (2005) göre aşağıdaki altı faktör yetişkin öğrenmesinin motivasyonuna etki eder ve başarıya ulaşmasını sağlar:

- Sosyal ilişkiler: Yeni arkadaşlar edinmek, dernek ve arkadaşlık ihtiyacını karşılamak.
- Dış beklentiler: Resmi otoriteye sahip birinin beklentilerini yerine getirmek.
- Sosyal refah: Toplumla hizmet için hazırlanma ve toplum çalışmasına dahil olma becerisini geliştirmek.
- Kişisel olarak ilerleme: Bir işte daha yüksek statü elde etmek, güvenli profesyonel ilerleme sağlamak.
- Kaçış/Uyarma: Rutin olan hayatını daha anlamlı hale getirmek.
- Bilişsel ilgi: Kendi ihtiyacını karşılayacak bir bilgiyi aramak.

Yetişkin eğitimi de mesleki öğrenmenin teorik temellerinden biridir. Bireyin üretkenliğinin, sürekli değişen koşullara rağmen devam edebilmesi için, bireyin bu değişen koşullara uygun nitelikler kazanması gerekmektedir (Yazar, 2012). Bu nitelik kazanma gerekliliğı de kişinin kariyer eğitimini zorunlu hale getirmektedir (Ültanır ve Ültanır, 2005). Öğretmenlik mesleğini ele alacak olursak tüm bu gereklilikler, öğretmenlerin meslek öncesi aldığı eğitimin süreç içinde yetersiz kalacağını, bu nedenle de öğretmenler için yetişkin eğitimi çerçevesinde mesleki öğrenmesinin zorunlu olduğunu göstermektedir.

2.2.3.3.Hayat Boyu Öğrenme

Toplumların geleceklerini inşa etmek için temel bir zorunluluk haline gelmiştir (Uçar, 2021). Öyle ki sürekli değişim içinde olan dünyada, ülkeler gelişebilmek için örgün eğitimi yeterli görmemeye başlamış ve eğitimi yaşam süresince devamlılık gösteren süreç olarak kabul etmeye başlamışlardır. Hayat boyu öğrenme, kişilerin edindiğı bilgiler ışığında yeterliliklerini geliştirmeleri için yaptıkları etkinliklerin tümüdür (Kocaeren, 2022). Hayat boyu öğrenmenin amacı; bireylerin topluma aktif olarak katılımlarını sağlayarak kişilerin kendini geliştirmelerine katkıda bulunmak ve toplumun bütünlüğünü sağlamaktır (Bozkan, 2018).

Hayat boyu öğrenme yetişkin eğitiminden çok daha fazlasını ifade etmektedir. Bilmek, yapmak, birlikte yaşamak ve var olmak adına öğrenme hayat boyu

öğrenmenin yapı taşlarını oluşturur (Saisana ve Cartwright, 2007). Buradan yola çıkılacak olursa hayat boyu öğrenme, yaygın öğrenme, örgün öğrenme, hizmet içi eğitim, mesleki eğitim ve teknik eğitim gibi eğitimlerin tümünü kapsamaktadır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012).

Hayat boyu öğrenme sonucunda bireylerden;

- Öğrenme sürecini kendisine göre kontrol edip yönetebilmesi,
- Yeniliğe ve gelişimlere karşı direnç göstermemesi ve bu yenilik ve değişimlerde sorumluluk alabilmesi,
- Üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek problemlere çözümler üretebilmesi,
- Etkin bir iletişim becerisine sahip olması,
- Bilişim teknolojileri okuryazarlığının olması,
- İlgi ve yeteneklerine uygun iş alanlarında topluma hizmet ederek ekonomiye katkı sağlaması gibi özelliklere sahip olması beklenir (Kumral, 2019).

Hayat boyu öğrenme Millî Eğitim Bakanlığımız tarafından da önemli görülmektedir. Bu nedendir ki 2023 eğitim vizyonunda hayat boyu öğrenme üzerinde durulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı'na göre, öğrenme yalnızca okul ortamında olamaz. Bu sebeple kişilerin zaman ve mekandan bağımsız olarak sürdürdükleri hayat boyu öğrenme, her açıdan gereklidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014).

2023 Eğitim vizyonuna göre hayat boyu öğrenme alanlarını artırmak için;

- Uzaktan eğitim teknolojilerini genişleterek öğrenmek için erişimler kolaylaşacaktır.
- Toplumsal farkındalıklar artırılarak, hayat boyu öğrenme programları çeşitlendirilecektir.
- Ulusal Hayat Boyu Öğrenme İzleme Sistemi kurularak bu alandaki veriler denetlenecektir.
- Bu alandaki sertifikaların tanınırlığı artırılacaktır.

Hayat boyu öğrenme de yetişkin öğrenme ve sosyal öğrenme kuramı gibi mesleki öğrenmenin teorik temelleri arasında yer almaktadır. Çünkü hayat boyu

öğrenme, çalışılan iş alanında edinilen mesleki becerileri, teknik eğitimin ve becerilerin edinilmesine katkı sağlayacak kursları, yaygın öğrenmeyi, örgün öğrenmeyi dahası öğrenmeyi öğrenmeyi ifade etmektedir.

2.2.4.Mesleki Öğrenmenin Boyutları

2.2.4.1.İşbirliği

Polatcan'a (2021) göre mesleki iş birliği; öğretmenlerin zanaat bilgilerini ve öğretim uygulamalarını geliştirmek amacıyla bu alandaki bireysel bilgi ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarıyla zaman ve çaba harcamasını ifade eder. Daha geniş anlamda mesleki öğrenmenin iş birliği boyutu, öğretmenlerin geliştirdikleri etkinlikleri ve bu etkinlikleri öğrenme ortamına taşıma sürecini meslektaşları ile paylaşımlarını, mesleki bilgi ve tecrübelerini meslektaşlarına aktarmalarını, öğretim uygulamalarını hakkında meslektaşları ile fikir alışverişinde bulunmalarını ifade eder (Liu vd.,).

Etkileşimli diyaloglara ve uygulamalara katılan öğretmenler sosyal ve entelektüel kaynakları en doğru şekilde kullanarak kendi öğrenmelerini destekler ve sürekli öğrenme ortamı oluştururlar (Vescio, Ross ve Adams, 2008). Ancak bu ortamların oluşmasında bazı sorunlar olabilir. Öğretmenler sadece hizmet içi eğitimlere katılmayı yeterli görebilir mesleki öğrenmesi için farklı yer ve zaman planlaması yapmak istemeyebilirler. İşbirliği ile ilgili başka bir sorun olarak öğretmenlerin karşılıklı güven seviyelerinin düşük olması görülmektedir. Eğitime katkı sağlamak amacıyla yapılan paylaşımlardan yapıcı geri dönütler alınabilmesi için öğretmenlerin birbirlerine olan güvenlerinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Wenger, McDermott ve Snyder, 2002). Burada okul iklimi kavramı karşımıza çıkmaktadır. Okul ikliminin olumsuz olması durumunda öğretmenler arasındaki uyum ve karşılıklı güven yeterli seviyede olmayacak ve aralarındaki iş birliği başarılı şekilde ilerlemeyecektir (Amason ve Schweiger). Dahası öğretmenlerin birbiri ile sürekli etkileşimde olması durumu aralarında çatışmalar yaşanmasına ortam hazırlayabilir. Bu durum iş birliği ile ilgili karşımıza çıkabilecek diğer bir sorundur (De Lima, 2001).

Sonuç olarak iş birliği, etkili ve olumlu bir öğrenme kültürü oluşturup üst düzey öğrenmeleri destekler. Bu desteklere bağlı olarak iş birliği her türlü faydalı öğrenmeyi teşvik eden bir topluluk oluşturur (Kwakman, 2003).

2.2.4.2.Yansıtma

Mesleki öğrenmede yansıtma boyutu; öğretmenlerin eğitim ortamında gerçekleştirmiş oldukları uygulamalarından, deneyimlerinden hareketle kendilerini değerlendirmelerini ve bu değerlendirmelere göre kendilerini tamamlamalarını ifade etmektedir (Sansur, 2022). Bu değerlendirmelerin sonuçlarını ise genellikle öğrencilerinden gelen dönütlerden sağlarlar. Liu' ya (2016) göre yansıtma bu dönütlere bağlı olarak öğretmenlerin kendilerini her açıdan geliştirmelerini, bilgilerini güncel tutmalarını ve meslektaşlarını öğrenmeye olan katkılarını gözlemleyerek onları örnek almalarını kapsamaktadır.

Yansıtma, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini geliştirmelerini sağlamak için kendi çabalarını değerlendirmelerini ve kendilerinde gördükleri eksiklikleri gidermek için zaman ve çaba ayırmalarını içerir (Polatcan, 2021). Bu açıdan yansıtma, öğretmenlerin öz farkındalıklarını sağlayarak kendilerini tanımalarına imkân sağlaması açısından önemli bir boyuttur. Bu farkındalıklar sonucu öğretmenler, iş birliği içinde planlama yapmayı, olası ve varolan sorunlara çözümler üretmeyi ve mesleki öğrenme ile ilgili alanlarda güncel kalmayı öğrenirler (Hairon ve Dimmock, 2012).

2.2.4.3.Uygulama

Uygulama; teoride öğrenilen bilgiler ile kritik bağlantılar kurmaktır (Yunus, Hashim, Ishak ve Mahamod, 2010). Bu bağlantılar sonucunda öğretmenler güncel öğretim yöntem ve teknikleri, düşünceleri, yenilikleri denemeyi, yeni materyal, araç ve gereçleri eğitim ortamlarında kullanmayı öğrenirler (Liu vd., 2016). Öğretmenlerden sadece bu yenilikleri uygulamaları değil aynı zamanda bu yenilikleri uygulamaktan keyif almaları beklenir. Bu açıdan Polatcan'a (2021) göre uygulama, yeni fikirleri ve öğretim yöntemlerini memnuniyetle karşılamaktan ve öğretim kalitesinden yararlanmak için bu teknikleri kullanmak için coşku göstermekten oluşmaktadır. DuFour ve Eaker' e (1998) göre yapılan sınıflandırma da uygulama, eyleme dayalı

çalışma olarak ele alınmıştır. Eyleme dayalı çalışma ise kişilerin öğrendiklerini ve deneyimlerini harekete geçirmeyi ve proaktif olmayı ifade eder (Cansoy ve Parlar, 2017). Öğretmenlerin aktif olarak öğrenme ortamlarına katılmaları onların yeni deneyimler ve fikirler edinmelerini sağlar. (Jarvis, 2011). Uygulama boyutuyla da öğretmenlerden bu edindikleri fikirleri sınıflarında pratiğe dökmesi beklenir (Pedder, James ve MacBeath, 2005)

2.2.4.4.Bilgi Tabanına Ulaşma

Bu boyut, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamaları, kendilerinde fark ettikleri eksiklikleri gidermeleri ve kendilerini geliştirmeleri için doğru bilgi kaynaklarına ulaşmalarını ve bu kaynaklardan faydalanmalarını kapsamaktadır (Liu vd., 2016). Bu kaynaklar ise genel olarak öğrenci dönütleri, meslektaş deneyimleri, meslektaş gözlemlenmeleri ve çevrimiçi bilgi kaynaklarıdır (Polatcan, 2021). Günümüz dünyasındaki hızlı gelişim ve değişimler öğretmenlerin de sürekli gelişim içinde olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle mesleki öğrenme üzerinde yapılan çalışmaların sonucunda öğretmenlerin bilgiye ulaşarak bu bilgiyi kullanması önemlidir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki bilgisinin artırılmasındaki en önemli unsur mesleki öğrenmelerinin geliştirilmesidir (Uçar, 2021).

2.2.5.Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Faktörler

2.2.5.1.Okul Yöneticisi

Yönetim; düzenin verimli ve etkin bir şekilde işleyebilmesi için belirlenen kurallar çerçevesinde, ast-üst ilişkisi içinde, bağlı olduğu topluluğun çıkarları gözetilerek sürecin işlenmesidir. Yöneticiler ise; bu süreçte belirlenmiş hedeflere ulaşabilmek için gerekli planlamalar üzerinde çalışan, gerekli organizeleri yapan ve her türlü kaynağı sağlayan kişilerdir. Okul yöneticileri, eğitim hedefleri ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda, gerekli planlamaları ve uygulamaları yapmakla sorumlu kişilerdir (Rüzgar, 2010). Ancak öğrenme, okullarda sadece öğrencilerden ibaret değildir (Erden, 2021). Öğretmenler, öğrenci öğrenmelerini ve mesleki gelişimlerini artırabilmek amacıyla öğrenme sürecini sürdürürler. Öğretmen öğrenmesinin

etkililiğinin artırılmasında okul yöneticilerine de önemli görevler düşmektedir. Bu görevler; öğretmenlere rehber olma, öğrenmeye uygun ortamı oluşturma ve her türlü kaynağın temin edilmesidir (Çalık, 2003).

Erden ve Kılınç'a (2021) göre; öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen en önemli faktör okul müdürüdür. Okul müdürlerinin öğretmenlere karşı pozitif tutumlarının ya da negatif tutumlarının öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini olumlu veya olumsuz yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Sonuç olarak öğretmenleri mesleki gelişimleri konusunda cesaretlendiren, onlara mesleki öğrenmeleri için rehberlik eden, zaman ve ortam hazırlayan ayrıca tüm bu süreçlerde öğretmenlere adil ve eşit davranarak destek olan okul müdürlerinin öğretmen mesleki öğrenmesine katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

2.2.5.2.Öğretmen Motivasyonu

Her bir örgüt grubunun istek ve ihtiyaçları farklıdır ve kişiler bu doğrultuda davranışlar ortaya koyarlar (Hoy ve Miskel, 2012). Motivasyon, işte bu istek ve ihtiyaçlarını karşılayabilme sürecinde kişilerin bu konuda çaba göstermelerini ve harekete geçmelerini sağlayan kuvvettir. Motivasyon bireye özgüdür. Bir bireyi motive eden bir etken başka bir bireyi aynı oranda motive etmeyecektir (Saracel, Taşseven ve Kaynak, 2016). Motivasyon içsel ve dışsal olmak üzere iki çeşittir. İçsel motivasyon, üzerine düşen sorumlulukları düzgün bir biçimde yerine getirmenin vermiş olduğu pozitif duygular ile güdülenmiş olmaktır. Motivasyon, kişinin işini iyi yapmasıyla kişide oluşan psikolojik ödüllerlerdir. Dışsal motivasyon, kişiye çevresinden gelen olumlu etkilerdir. Dışsal ödüllere örnek olarak kişiye öğretmeni, yöneticisi veya çevresindeki diğer kişiler tarafından verilen olumlu dönütler verilebilir (Saracel, Taşseven ve Kaynak, 2016).

Bireyin çalıştığı iş alanından memnun olmasında, yeterli iş tatminine ve iş doyumuna sahip olmasında motivasyon önemli bir rol oynamaktadır (Koçel, 2003). Bu açıdan öğretmenlerin, etkili öğretim ortamı oluşturabilmeleri ve gerekli mesleki yeterliğe ulaşabilmeleri için motivasyon eğitimde çok önemli bir yerdedir. Yeterli motivasyona sahip olan öğretmenler, mesleki gelişim faaliyetlere katılarak kendilerini geliştirmeye ve öğrenmeye açık olurlar (Cave ve Mulloy, 2010). Bu şekilde eğitim ortamında güzel bir motivasyon döngüsü oluşur. Öyle ki yeterli motivasyona sahip

olarak mesleki gelişimlerine çaba ve zaman harcayan ve öğrenen öğretmenlere karşı; öğrencilerinin, meslektaşlarının, okul yöneticilerinin ve öğrenci velilerinin saygıları ve güvenleri artacak böylece öğretmenlerin güdülenme ve motive olma ihtiyaçları karşılanmış olacaktır (Apuhan, 2004).

2.2.5.3.Eğitim Politikaları

Politika; var olan veya olası problemlere yönelik gerekli incelemelerin yapılarak, detaylı verilerin elde edilmesi ve bu verilere göre paydaşlarla yapılan ortak fikir ve çözüm yollarına dayalı planların hazırlanıp faaliyetlerin oluşturulmasıdır (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2013). Ülkelerin ulaşmak istedikleri amaçlar ve belirlenen eğitim ihtiyaçları göz önüne alınarak tasarlanan plan ve programlar eğitim politikalarını oluşturur (OECD, 2019). Eğitim politikaları, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinde önemli bir unsurdur. Mesleki gelişimlerini önemseyen ve bu gelişimleri için gerekli faaliyetlerde bulunan öğretmenlere, bu faaliyetlere yönelik zaman ve çaba harcayabilmesi ayrıca bu alanda motive olabilmeleri için gereken maddi ve manevi desteklerin sağlanması, ders programlarında öğretmene göre gerekli düzenlemelerin yapılması zorunludur. Bu düzenlemeler ve faaliyetler ise ülkelerin eğitim politikaları ile yakından ilgilidir.

Ülkeler, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine destek vermek adına eğitim politikalarını oluştururken şu hususlar üzerinde durmalıdır:

- Öğretmenler üniversite eğitimlerinde gerekli güncel bilgi ve becerilere sahip olacak şekilde yetiştirilmelidir.
- Öğretmenlerin mesleki ortamlarının sosyal ve fiziksel şartları iyileştirilmelidir.
- Öğretmenlerin mesleki branşlarına uygun materyallere ulaşmaları için imkânlar sağlanmalıdır.
- Öğretmenlere fazla bürokrasiye dayalı iş ve işlemler yüklenmemelidir.
- Meslekte ilerleme fırsatları sunulmalıdır.
- Mesleki öğrenme ve gelişim için gereken maddi ve manevi olanaklar artırılmalıdır.
- Öğretmen maaşları iyileştirilmelidir.

- Öğretmenleri motive edecek ve güdüleyecek faaliyetlerde bulunulmalıdır.
Ülkemizde 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (2018) yer alan ilkeler;
- Öğretmenlerin yurt dışında da eğitim almalarını sağlamak.
- Pedagojik formasyonun geliştirilerek bu sertifikayı lisansüstü düzeye getirmek
- Bireylerin eğitim fakültelerine yerleştirilmesinde daha yüksek başarı sıralaması taşıma şartı koymak.
- Öğretmen ve okul yöneticilerimiz için Yatay ve Dikey Kariyer Uzmanlık Alanları yapılandırılacaktır.
- Kariyer basamaklarının geliştirilerek lisansüstü düzeyde programların açılmasını sağlamak.
- Hizmet içi eğitim faaliyetleri, üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecektir.
- Üniversite ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapılacaktır.

2.2.5.4.Öğretmen Kişilik Özellikleri

Kişilik genellikle başkaları tarafından kişinin nasıl tanımlandığı ile ilgilidir. Bir insanın, genellikle inançlarını, düşüncelerini, duygularını ve tavırlarını davranış olarak yansıtmasıdır (Hamachek, 1995). Öğretmenlerin yansıttığı bu kişilik özellikleri ise okul iklimini ve öğretimini etkilediği düşünülmektedir. Uzmanlar bu okul ikliminin ve öğretimin olumlu bir şekilde yürütülmesi için, bir öğretmenin içten, insancıl, coşkulu, değişim ve gelişime açık, düşünen ve bunu doğru yansıtabilen bir kişi olması gerektiğini savunmaktadırlar (Kızıltepe,2002).

Murray (1983) "Bana en çok yardım eden öğretmen" başlıklı anketten aldığı cevaplara göre öğretmenlerden şu özellikler göstermesi beklenir: 1) işbirliğe dayalı tutum, 2) nezaket, 3) meraklı olma, 4) sabır, 5) hoşgörü, 6) adaletli davranma, 7) espri yapma ve anlama yeteneği, 8) tutarlılık, 9) öğrenci duygularını önemseme, 10) esnek olma.

Öğretmenlerin kendi mesleki öğrenmelerine katkı sağlayabilmesi için, proaktif kişilik özellikleri göstermesi gerektiği düşünülmektedir (Er, 2021). Proaktif kişilik özellikleri, kişilerin çevresini etkileme ve değiştirme isteğini içerir (Bateman ve Crant,

1999). Proaktif bir kişilik, bireylerin güncel beceriler kazanmalarını kolaylaştırarak kişilerin yaratıcılıklarını olumlu yönde etkiler. Çünkü proaktif kişilik özelliklerine sahip bireyler, çevre koşullarını olduğu gibi sorgulamadan kabul etmek yerine, kendi amaçları ve ihtiyaçları doğrultusunda değişim fırsatlarını değerlendirerek çevreye müdahale etmeye çalışırlar (Bateman ve Crant, 1999). Öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri, okul iklimi algılarını ve yaratıcılık düzeylerini olumlu yönde etkiler (Gao, Li, Wang ve You, 2017).

Sonuç olarak proaktif kişiliğe sahip bir öğretmen ulaşmaya çalışılan amacı doğru bir şekilde özümseyerek, bu amaçlara ulaşmak için kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerin yeterliliğini sorgulayan, iş birliğini önemseyerek meslektaşları ile seminerlere ve konferanslara katılarak fikir alışverişinde bulunan ve bilgilerini sürekli genişletmeye çaba gösteren bir kişidir. Bu özellikler de öğretmenlerin mesleki öğrenmesine çok büyük katkılar sağlayacaktır.

2.2.5.5.Okul İklimi

Okul iklimi, okuldaki öğrencilerin, velilerin ve okul personelinin okul yaşamı deneyimlerine dayalıdır ve hedefleri, öğrenme uygulamalarını, örgüt değerlerini, okul içi tüm ilişkileri ve normları yansıtır (Kentucky Department of Education, 2022). Okul iklimi, okulun tüm paydaşları arasındaki etkileşime etki eden normlar, değerler ve davranış biçimleridir (Welsh, 2000). Tüm bu örgüt içi durumlardan ortaya çıkan okul iklimi, kişilerin tutumlarını ve davranışlarına etki etmektedir (Çalık ve Kurt, 2010). Öğretmenlerin birbirleri ile iş birliği içinde çalıştığı ve yöneticilerin öğretmenleri öğretmenlerin de birbirlerini desteklediği bir okul iklimi, öğretmenlerin okula bağlılığını artırır ve etkili bir okulun temelleri atılmış olur (Çolak ve Altinkurt, 2017). Böyle bir ortamda işlerini yürüten öğretmenler, kendilerini değerli hisseder, meslektaşlarına ve öğrencilerine değer verir ve en önemlisi motivasyonlarını artırarak mesleki gelişimlerinde olumlu bir etki oluşturur. Olumsuz bir okul ikliminde öğretmenler yeniliklere açık olmaz.

2.2.5.6.Okul Kültürü

Okul kültürü; toplumun yapısal özellikleri, gelenekleri ve değerleri çerçevesinde okul çalışanlarının oluşturduğu davranışların, inançların, tutum ve tavırların tümüdür. Bunların yanında okul kültürü oluşturan çok fazla unsur bulunmaktadır. Okulun tarihi, fiziki yapısı, kişiler arasındaki iletişimi, ders faaliyetleri, ödül ve cezalar, okuldaki tüm bireylerin kişilik özellikleri, okul iklimi, öğrencilerin ekonomik durumları, başarı algıları bunlardan bazılarıdır (Dorukbaşı, 2022).

Bir örgütün kültürü, güçlü örgüt kültürü ve zayıf örgüt kültürü şeklinde derecelendirilir (Özdemir, 2006). Okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için güçlü bir okul kültürüne sahip olması gerekmektedir. Güçlü okul kültüründe, meslektaşlar birbiri ile iş birliği içindedir ve bu durum sağlıklı bir iletişim sağlar. Öğretmenler yeni gelişmeleri takip etmede isteklidir ve okuldaki kişilerin arasında bu gelişmeler dayanışma ile uygulanır (Şişman, 2011). Okul yöneticileri, okulda güçlü ve olumlu bir okul kültürü oluşturmaktan en başta sorumludur (Bayar ve Karaduman, 2021). Polatcan ve Cansoy (2019)' a göre; güçlü bir okul kültüründe yöneticiler, bütünleştirici ve samimi davranışlar sergileyerek, okulda güçlü bir iş birliği ortamı ve destek kültürü oluşturur. Böylece öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançlarının gelişmesine destek olurlar. Bu durum öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine katkılar sağlayarak okullarda başarıyı her yönden artıracaktır.

2.2.5.7.İşbirlikçi Öğrenme

Genellikle sayıca çok fazla olmayan grup üyelerinin birlikte çalışmasına işbirlikçi öğrenme denilmektedir (Dorukbaşı, 2022). Okulun tüm paydaşları öğretmenler için bir öğrenme kaynağıdır. Bu sayede öğretmenler her an öğrenir ve gelişirler (Yıldırım, 2018). Öğretmenler iş birlikçi öğrenme ile tecrübe ve bilgilerini paylaşarak birbirlerine destek olurlar. Ayrıca kişisel ve mesleki gelişimleri konusunda istekli olan öğretmenler meslektaşları tarafından takdir görür ve onları da pozitif yönde etkiler. Sonuç olarak öğretmenler, mesleki öğrenmelerine katkı sağlamak için meslektaşlarıyla bir araya gelerek öğrenme faaliyetleri için planlamalar yapmalı, bilgi alışverişleri için verimli zamanlar oluşturmalı, öğrenilen bilgi ve becerileri uygulamalı ve bu uygulamalardan gelen dönütleri birlikte değerlendirmelidir.

2.2.6.Mesleki Öğrenmenin Önemi

Alan yazın incelendiğinde mesleki öğrenmenin öğretmene ve öğretim sürecine sağladığı faydalar şu şekilde özetlenmiştir.

- Okulun amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sağlar.
- Okul iklimine ve kültürüne olumlu etkiler sağlar.
- Öğretmenlerin, kişisel deneyimleri, meslektaşları ile yaptıkları iş birliği ve mesleki öğrenme ortamlarına katılmaları yoluyla profesyonelleşmelerini sağlar.
- Öğretmenlerin bireysel gelişimini güçlendirir ve uzmanlık gücünü artırır.
- Öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesine katkı sağlar.
- Öğretmenlerin mesleki bilgilerini artırarak işlerini yürütmelerinde kolaylaştırıcı rol oynar.
- Öğretmenlerin iş tatminsizliğini ve tükenmişliğini azaltırken, işini severek yapmalarını sağlar.
- Okul ortamında iş birliğine verdiği katkı ile dolaylı olarak öğretmenlerin duygusal ve sosyal gelişimlerini destekler.
- Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili bilgilerini geliştirir.

2.3. Araştırmanın Kavramsal Modeli

Bu tez çalışması, öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkileri inceleyen bir model üzerine odaklanmaktadır. Bu model, mevcut literatürde öğretmen özerkliğinin öğretmen öğrenmesi üzerindeki potansiyel etkilerine dayanmaktadır ve bu bağlamda Desimone (2009) ve Kwakman (2003) gibi öncü araştırmacıların çalışmalarına atıfta bulunmaktadır. Desimone (2009) ve Kwakman (2003) gibi önemli isimlerin çalışmalarına dayanarak, öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenimini nasıl etkileyebileceği üzerinde durulmaktadır. Örneğin, Kwakman'ın (2003) Hollanda'da gerçekleştirdiği çalışma, öğretmenlerin kendi çalışma hızı, yöntemi ve düzeni konusunda özerk olmalarının, mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımlarında olumlu etkiler yaratabileceğini göstermiştir. Ancak, bu etkilerin büyüklüğü küçük olabilir ve bu nedenle daha fazla doğrulama çalışmalarına

ihitiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin mesleki öğrenimini etkileyen önemli bir faktör olduğunu vurgulayan önceki çalışmaları referans alarak, bu ilişkiyi daha derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen özerkliği ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklamak üzere kavramsal bir model önerilmektedir. Bu model, öğretmen özerkliği ve mesleki öğrenmeyi aracı değişkenler olarak ele alarak, bu iki kavram arasındaki kompleks ilişkiyi daha iyi anlamayı hedeflemektedir.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama ile ilgili prosedürler, araştırma ölçekleri, doğrulayıcı faktör analizi ile ilgili bilgiler, araştırmanın modeli ve araştırmanın sonuçları yer almaktadır.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada Karabük ilinde görev yapan temel eğitim ve ortaöğretim öğretmenlerinden toplanan veriler kullanılarak öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi tespit etme amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemiyle ve ilişkisel tarama deseni ile sağlanmıştır. İlişkisel tarama deseni iki ya da daha fazla değişkenin ilişkilerini ortaya koymak adına önemli bir modeldir (Erkuş, 2011). İlişkisel tarama deseni ile değişkenlerin arasındaki ilişki öngörülebilir (Karasar, 2005).

3.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Karabük il ve ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve orta öğretimde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın hedefi, yalnızca Karabük'teki resmi okullarda çalışan öğretmenlerle sınırlıdır. Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı strateji geliştirme biriminden elde edilen hedef evrenle ilgili bilgiler, Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Araştırma Hedef Evrenin Okullara Göre Dağılımı

Okul Türleri	N
İlkokul	685
Ortaokul	944
Lise	1188
Toplam	2817

Çalışma evreninin zaman ve maliyet bakımından sınırlılıkları olduğu için örneklem alma yolu tercih edilmiş ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi tercih

edilmiştir. Bu örneklem türü, evrene dahil olan katılımcıların örneklem içinde olma olasılıklarının eşit olduğu örneklemdir (Büyüküstün,2012). Tablo 4, örneklemin demografik özelliklere göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4’te katılımcıların cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, çalıştığı okul kademesi, hizmet yılı gibi bilgiler gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde; cinsiyet ele alındığında katılımcıların 197’si (%54.7) kadın, 163’ü (%45,3) erkek öğretmendir. Eğitim durumu incelendiğinde, 315’i (%87.5) lisans ve 45’i (%12.5) lisansüstüdür. Okul kademesine göre, 79’u (%21.9) ilkokul, 166’sı (%46,1) ortaokul ve 115’i (%31.9) lisedir. Hizmet yılı ele alındığında 120’si (%33.3) 1-10 yıl, 129’u (%35,8) 11-20 yıl, 97’si (%26.9) 21-30 yıl, 14’ü (%4,0) 31 yıl ve üstü olarak dağılım göstermiştir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin, 45’i (%12.6) 20-30 yaş, 138’i (%34.4) 31-40 yaş, 136’sı (%37.7) 41-50 yaş, 41’i (%11.3) 51 yaş ve üstü yaşa sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	197	54.7
Erkek	163	45.3
Eğitim Düzeyi	<i>f</i>	%
Lisans	315	87.5
Lisansüstü	45	12.5
Okul Kademesi	<i>f</i>	%
İlkokul	79	21.9
Ortaokul	166	46.1
Lise	115	31.9
Öğretmenlik Yılı	<i>f</i>	%
1-10	120	33.3
11-20	129	35.8
21-30	97	26.9
31 üstü	14	4.0
Yaş	<i>f</i>	%
20-30	45	12.6
31-40	138	34.4
41-50	136	37.7
51 üstü	41	11.3
Toplam	360	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma da nicel veriler “ Kişisel Bilgi Formu,

Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği” formu olmak üzere üç veri aracı kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Katılımcı öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, okul türü ve okuldaki çalışma süresi hakkında bilgi edinmek amacı ile geliştirilmiştir.

3.3.2.Öğretmen Özerkliği Ölçeği

İbrahim ÇOLAK ve Yahya ALTINKURT tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 4 alt boyuttan ve 17 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen özerkliği ölçeğinin birinci alt boyutunda öğretme süreci özerkliğini ölçen altı madde bulunmaktadır. İkinci alt boyutunda öğretim programı özerkliğini ölçen beş madde bulunmaktadır. Üçüncü alt boyutunda ise mesleki gelişim özerkliğini ölçen üç madde yer almaktadır. Son olarak dördüncü alt boyutunda ise mesleki iletişim özerkliğini ölçen üç madde bulunmaktadır. Likert tipindeki Öğretmen Özerkliği Ölçeği’nde yanıtlar (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sık sık, (5) Her zaman şeklindedir. Ölçekte yer alan alt boyutlar ise öğretme süreci özerkliği (1.,3.,4.,9.,10.,11. maddeler), öğretim programı özerkliği (2.,5.,6.,7.,8. maddeler), mesleki gelişim özerkliği (12.,13.,14. maddeler), mesleki iletişim özerkliği (15.,16.,17. maddeler) alt boyutlarından oluşmaktadır. Mevcut araştırmanın güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Boyut	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	Cronbach Alpha Katsayıları
Öğretme Süreci	Ö1	.648	.834
	Ö3	.705	
	Ö4	.717	
	Ö9	.475	
	Ö10	.482	
	Ö11	.682	
Öğretim Programı	Ö2	.705	.869
	Ö5	.744	
	Ö6	.842	
	Ö7	.737	
	Ö8	.450	
Mesleki Gelişim	Ö12	.721	.797
	Ö13	.723	
	Ö14	.496	
Mesleki İletişim	Ö15	.342	.744
	Ö16	.694	
	Ö17	.722	
Özerklik Toplamı Toplamı			.882

Tablo 5 incelendiğinde, Öğretmen Özerkliği ölçeğinin öğretme süreci boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .475 ile .717 arasındadır ve iç tutarlık katsayısı .834 tür. Öğretim programı boyutunun iç tutarlık katsayısı .450 ile .842 arasındadır ve iç tutarlık katsayısının .869 olduğu görülmüştür. Mesleki gelişim boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .496 ile .723 arasındadır ve iç tutarlık katsayısının .797 olduğu görülmüştür. Mesleki iletişim boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .342 ile .722 arasındadır ve iç tutarlık katsayısının .744 olduğu görülmüştür. Öğretmen özerkliği ölçeğinin Cronbach Alpha Katsayısının .882 olduğu görülmüştür. Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin geçerliği için ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğretmen özerkliği ölçeğinin geçerliğini ölçmek adına yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının indeksleri $\chi^2/df=1.78$, CFI= .999, TLI=.999, RMSEA=0.000 ve SRMR=0.009 modelin mükemmel olduğunu göstermiştir (Sümer, 2000).

3.3.3.Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği

Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerini araştırmak üzere Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri ölçeği uygulanmıştır. Ölçek Slegers, Stoel ve Krüger (2009) tarafından geliştirilmiş ve Polatcan (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri ölçeğinin 3 alt boyutu ve 17 maddesi vardır. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri ölçeğinin güncel kalma alt boyutunda dört madde yer almaktadır. Deneyim ve yansıtma alt boyutunda beş madde yer almaktadır. Öğretimi değiştirme alt boyutunda ise sekiz madde bulunmaktadır. Likert tipindeki Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeğinde güncel kalma ve deneyim ve yansıtma alt boyutundaki cevaplar (1) Hiçbir zaman, (2) Bazen, (3) Sıklıkla, (4) Her zaman olarak verilmiştir. Öğretimi değiştirme alt boyutundaki cevaplar ise (1) Katılmıyorum, (2) Az katılıyorum, (3) Biraz katılıyorum, (4) Katılıyorum olarak verilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde güncel kalma (1.,2.,3.,4. maddeler), deneyim ve yansıtma (5.,6.,7.,8.,9. maddeler), öğretimi değiştirme (10.,11.,12.,13.,14.,15.,16.,17. maddeler) olarak ele alınmıştır. Ölçeğin tekrarlanan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Boyut	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	Cronbach Alpha Katsayıları
Güncel kalma	M1	.590	.803
	M2	.579	
	M3	.654	
	M4	.644	
Deneyim ve Yansıtma	M5	.318	.735
	M6	.577	
	M7	.479	
	M8	.551	
	M9	.596	
Öğretimi Değiştirme	M10	.694	.927
	M11	.759	
	M12	.705	
	M13	.780	
	M14	.793	
	M15	.769	
	M16	.757	
	M17	.748	

Tablo 6 incelendiğinde mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeği ele alındığında güncel kalma alt boyutundaki düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .579 ile .654 arasındadır ve iç tutarlılık katsayısının .803 olduğu görülmüştür. Deneyim ve yansıtma alt boyutundaki düzeltilmiş madde toplam korelasyonu .318 ile .596 arasındadır iç tutarlılık katsayısının .735 olduğu görülmüştür. Öğretimi değiştirme alt boyutundaki düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .694 ile .793 arasındadır ve iç tutarlılık katsayısının .927 olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı .918 olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre ölçeğin güvenirlik düzeyinin mükemmel olduğu görülmektedir.

Mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeğinin geçerliğinin tespiti için, doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeksleri $\chi^2/df=2.75$, TLI= 0.926, CFI=0.946, RMSEA= 0.070 ve SRMR= 0.061 şeklindedir. Buna göre ölçeğin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği ortaya konulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu süreçteki gerekli olan izinler Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden alınmıştır. Uygulama izinleri için <https://ayse.meb.gov.tr/basvurudev/> adresinden faydalanılmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alabilmek için ölçekler, etik kurul izin kararı ve dilekçe hazırlanmış ve başvuru yapılmıştır. Anket formu dağıtılması için Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin yazısı ve ölçeklerden oluşan anket linki katılımın gönüllülük esasına dayalı olacağı ayrıca belirtilerek okul müdürlerine gönderilmiştir. Anketi doldurmaya gönüllü öğretmenler ölçekleri doldurmuş ve araştırmacı eş zamanlı olarak ölçekleri kontrol etmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık 2 ay sürmüştür.

3.5. Veri Analizi

SPSS 25 paket programı veri analizi için kullanılmıştır. Kayıp değerler ortaya çıkarılarak ön analizler yapılmıştır. Analiz dışında bırakmayı gerektirecek bir madde

bulunmamıştır. Verilerin normallik varsayımları yapılarak analizlerin parametrik olarak incelenip incelenmeyeceği ortaya konmuştur. Ortalama, medyan ve mod değerlerinin eşitlik ve yakınlık derecesine göre normallik dağılımı ortaya konmuştur. Ayrıca Kolmogorov-Smirnov analizi, çarpıklık(skewness), basıklık(kurtosis) katsayıları ortaya konmuştur (Akbulut,2010; Büyüköztürk, 2019). Bunlara ek örneklem büyüklüğünün 30 değerinden büyük olması ($n>30$), çarpıklık ve basıklık katsayılarının (-1.5,+1.5) (Tabachnick, Fidell ve Ulman, 2007), (-2,+2)(George ve Mallery, 2016), (-3,+3) (Büyüköztürk, 2019) aralıklarında yer alması, Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değerinin $p>.05$ olması araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü,2010).

Buna göre örneklem büyüklüğü 360 ve öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçek değişkenlerinin ortalama, medyan ve mod değerlerinin yakın puanlara sahip olduğu görülmektedir. Normallik analizinin iki şartı böylece sağlanmış parametrik olarak veriler incelenebilecektir. Öğretmen özerkliği değişkeninin Kolmogorov-Smirnov, çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretmen Özerkliği Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (p)	Öğretim Durumu	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (p)
Öğretme Süreci	Kadın	-.853	-1.19	.000	Lisans	-.877	-.681	.000
	Erkek	-.798	-.073	.000	Lisansüstü	-1.00	-.900	.011
Öğretim Programı	Kadın	-.491	-.391	.000	Lisans	-.320	-.697	.000
	Erkek	-.266	-.783	.000	Lisansüstü	-.727	-.711	.011
Mesleki Gelişim	Kadın	-.173	-.659	.000	Lisans	-.099	-.822	.000
	Erkek	-.197	-.990	.000	Lisansüstü	-.991	-.977	.014
Mesleki İletişim	Kadın	-.579	-.627	.000	Lisans	-.596	-.738	.000
	Erkek	-.647	-.862	.000	Lisansüstü	-.821	-.621	.000
Boyutlar	Öğretmenlik Yılı	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (p)	Yaş	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (p)
Öğretme Süreci	1-10	-.954	.704	.000	20-30	-.988	-.953	.001
	11-20	-.924	1.16	.000	31-40	-.804	-.711	.000
	21-30	-.878	.180	.000	41-50	-.972	-1.04	.000
	31 üstü	-.849	.323	.200	51 üstü	-.902	-.035	.001
Öğretim Programı	1-10	-.346	-.646	.027	20-30	-.312	-.739	.072
	11-20	-.359	-.708	.000	31-40	-.504	-.478	.000
	21-30	-.310	-.593	.000	41-50	-.215	-.807	.000
	31 üstü	.459	-.200	.200	51 üstü	-.361	-.492	.119
Mesleki Gelişim	1-10	-.170	-.843	.022	20-30	-.352	-.585	.031
	11-20	-.291	-.878	.000	31-40	-.151	-.841	.000
	21-30	-.117	-.870	.021	41-50	-.179	-.888	.000
	31 üstü	-.433	-.213	.020	51 üstü	-.227	-.580	.147

Mesleki İletişim	1-10	-.645	-.461	.000	20-30	-.560	-.629	.012
	11-20	-.504	-.975	.000	31-40	-.825	-.217	.000
	21-30	-.694	-.617	.000	41-50	-.488	-.946	.000
	31 üstü	-1.51	1.01	.001	51 üstü	-.623	-1.04	.000

Boyutlar	Okul Kademesi	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (p)
Öğretme Süreci	İlkokul	-.773	-.066	.000
	Ortaokul	-.960	.704	.000
	Lise	-.834	.721	.000
Öğretim Programı	İlkokul	-.395	-.228	.000
	Ortaokul	-.318	-.574	.015
	Lise	-.281	-1.02	.000
Mesleki Gelişim	İlkokul	-.064	-.878	.070
	Ortaokul	-.300	-.504	.000
	Lise	-.077	-1.07	.001
Mesleki İletişim	İlkokul	-.731	-.322	.000
	Ortaokul	-.573	-.998	.000
	Lise	-.550	-.597	.000

Tablo 7 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayısının (-2,+2) arasında sıralandığı görülmüştür. Kolmogorov- Smirnov değerine göre ise çoğunlukla $p < .05$ 'ten küçüktür.

Ayrıca öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri değişkeninin Kolmogorov-Smirnov, çarpıklık ve basıklık katsayıları sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov – Smirnov (p)	Öğrenim Durumu	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov -Smirnov(p)
Güncel Kalma	Kadın	.010	-.434	.000	Lisans	-.023	-.531	.000
	Erkek	.039	-.816	.000	Lisansüstü	-.219	-.747	.065
Deneyim ve Yansıtma	Kadın	-.274	-.461	.000	Lisans	-.240	-.377	.000
	Erkek	-.134	-.243	.000	Lisansüstü	.086	-.616	.015
Öğretimi Değiştirme	Kadın	-.829	.084	.000	Lisans	-.745	-.204	.000
	Erkek	-.735	-.319	.000	Lisansüstü	-1.29	1.58	.001
Boyutlar	Öğretmenlik Yılı	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov – Smirnov (p)	Yaş	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov -Smirnov (p)
Güncel Kalma	1-10	-.155	-.171	.000	20-30	-.077	.069	.005
	11-20	.199	-.570	.000	31-40	-.050	-.445	.000
	21-30	-.094	-.746	.003	41-50	.172	-.689	.000
	31 üstü	-.123	-.921	.200	51 üstü	-.362	-.582	.054
	Deneyim ve Yansıtma	1-10	-.329	.084	.000	20-30 Yaş	-.458	-.589
Öğretimi	11-20	-.112	-.522	.004	31-40 Yaş	-.318	-.280	.000
	21-30	-.156	.522	.003	41-50 Yaş	-.027	-.477	.004
	31 üstü	-.683	.237	.137	51 üstü	-.247	-.892	.034
	1-10	-.777	-.038	.000	20-30	-.691	.227	.200

Değiştirme	11-20	-.651	-.460	.000	31-40	-.830	-.140	.000
	21-30	-.819	-.150	.000	41-50	-.637	-.456	.000
	31 üstü	-.742	.255	.200	51 üstü	-1.14	1.13	.012
Boyutlar	Okul Kademesi	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)				
Güncel	İlkokul	.013	-.709	.000				
Kalma	Ortaokul	-.186	-.360	.000				
	Lise	.153	-.734	.001				
Deneyim ve Yansıma	İlkokul	-.086	-.718	.015				
	Ortaokul	-.263	-.136	.000				
	Lise	-.172	-.474	.000				
Öğretimi Değiştirme	İlkokul	-.902	-.065	.000				
	Ortaokul	-.958	.458	.000				
	Lise	-.509	-.709	.002				

Tablo 8 de, çarpıklık ve basıklık katsayısı (-2,+2) aralığında sıralanmıştır. Kolmogorov- Smirnov değerleri de çoğunlukla $p < .05$ 'ten küçük olduğu gözlenmiştir.

Kolmogorov-Smirnov değerleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları ele alındığında verileri analiz ederken parametrik test yöntemlerinden faydalanmak gerektiği sonucu çıkarılmıştır. Cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerini analiz ederken bağımsız t-testinden faydalanılmıştır. Diğer değişkenlerin analizinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

4.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, değişkenlerin betimsel ve demografik istatistiklerine dair ve öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiye dair bulgular ele alınmıştır.

4.1.Öğretmen Özerkliği Ölçek Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ankette katılımcıların yanıtlarından elde edilen verilerle ortaya konan analizlerin bulguları Tablo 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 ve 17’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğretme Süreci Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
1. Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar veririm	4.13	0.93
3. Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçerim.	4.22	0.88
4. Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar veririm.	4.19	0.93
9.Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer veririm.	3.73	1.07
10. Öğrencilere istediğim konularda ödev veririm.	3.78	1.12
11. Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar veririm.	4.20	0.93
Öğretme Süreci Alt Boyutu Toplam	4.03	.728

Tablo 9'a göre öğretmen özerkliği ölçeği öğretim süreci alt boyutundaki ortalama değeri ($\bar{X}=4.03$) olarak saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu ile öğretmenlerin öğretim sürecinde özerk davranışlar sergilediği söylenebilir. Öğretim süreci boyutu incelendiğinde sırasıyla ‘Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar veririm. ($\bar{X}=4.13$)’ maddesine genel olarak ‘Sık sık’ ve ‘Her zaman’yanıtını verilmiştir. ‘Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçerim. ($\bar{X}=4.22$)’ maddesine genel olarak ‘Her zaman’ yanıtı verilmiştir. ‘Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar veririm. ($\bar{X}=4.19$)’ maddesine genel olarak ‘Her zaman’ yanıtı verilmiştir. ‘Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer veririm. ($\bar{X}=3.73$)’ maddesine genel olarak ‘Sık sık’ yanıtı verilmiştir. ‘Öğrencilere istediğim konularda ödev veririm. ($\bar{X}=3.78$)’ maddesine genel olarak ‘Her zaman’ yanıtı verilmiştir.

‘Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar veririm. ($\bar{X}=4.20$)’ maddesine genel olarak ‘Her zaman’ yanıtı verilmiştir.

Tablo 10: Öğretim Programı Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
2. Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlerim.	3.67	1.17
5. Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yaparım	3.43	1.35
6. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yaparım.	3.30	1.29
7. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yaparım	2.85	1.33
8. Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanırım.	3.75	1.13
Toplam	3.60	1.02

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen özerkliği ölçeği öğretim programı alt boyutundaki ortalama değeri ($\bar{X}=3.39$) olarak saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu ile öğretmenlerin öğretim programı planlama ve uygulamada çoğunlukla özerk hareket ettikleri söylenebilir. Öğretim programı boyutu incelendiğinde ‘Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlerim. ($\bar{X}=3.67$)’, ‘Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yaparım. ($\bar{X}=3.43$)’, maddelerine çoğunlukla ‘Sık sık’ yanıtını vermişlerdir. ‘Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yaparım. ($\bar{X}=3.30$)’, ‘Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yaparım ($\bar{X}=2.85$)’ maddelerine ise çoğunlukla ‘Bazen’ yanıtını vermişlerdir. ‘Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanırım. ($\bar{X}=3.75$)’ maddesine ise öğretmenler genel olarak ‘Her zaman’ yanıtını vermişlerdir.

Tablo 11: Mesleki Gelişim Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
12. Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirlerim.	3.00	1.32
13. Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar veririm	4.00	1.30
14. Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılırım.	3.00	1.21
Toplam	3.33	1.08

Tablo 11'e göre öğretmen özerkliği ölçeği mesleki gelişim alt boyutundaki ortalama değeri ($\bar{X}=3.33$) olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgu ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda orta düzeyde özerklik gösterdiği söylenebilir. Mesleki gelişim boyutu incelendiğinde 'Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirlerim. ($\bar{X}=3.00$)' maddesine öğretmenlerin çoğunlukla 'Bazen' cevabını verdikleri; 'Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar veririm. ($\bar{X}=4.00$)' maddesine çoğunlukla 'Sık sık' yanıtını verdikleri ve 'Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılırım. ($\bar{X}=3.00$)' maddesine genel olarak 'Bazen' yanıtını vermişlerdir. Öğretmenler mesleki gelişim alt boyutunda genel olarak 'Bazen' şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 12: Mesleki İletişim Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
15. Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade ederim	5.00	1.07
16. Meslektaşlarımla olan iletişime okul yönetimi karışmaz	4.00	1.35
17. Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.	4.00	1.26
Toplam	4.00	1.00

Tablo 12'e göre öğretmen özerkliği ölçeği mesleki iletişim alt boyutundaki ortalama değeri ($\bar{X}=4.00$) olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgu ile öğretmenlerin mesleki iletişimleri konusunda yüksek düzeyde özerklik gösterdiği söylenebilir. Mesleki gelişim boyutu incelendiğinde 'Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade ederim.. ($\bar{X}=5.00$)' maddesine öğretmenlerin çoğunlukla 'Her zaman' cevabını verdikleri; 'Meslektaşlarımla olan iletişime okul yönetimi karışmaz ($\bar{X}=4.00$)' maddesine çoğunlukla 'Her zaman' yanıtını verdikleri ve 'Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz. ($\bar{X}=4.00$)' ifadelerine ise çoğunlukla 'Her zaman' yanıtını vermişlerdir. Öğretmenler mesleki iletişim alt boyutunda genel olarak 'Her zaman' şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 13: Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Öğretme Süreci	Kadın	197	4.10	.635	360	2.01	.050
Öğretim Programı	Erkek	163	3.95	.821			
Mesleki Gelişim	Kadın	197	3.48	1.00	360	1.66	.097
Mesleki İletişim	Erkek	163	3.30	1.03			
Öğrt. Özerkliği	Kadın	192	3.14	1.00	360	-.146	.884
Top.	Erkek	163	3.15	1.17			
	Kadın	192	3.90	.945	360	.215	.830
	Erkek	163	3.88	1.07			
	Kadın	192	3.65	.641	360	1.13	.257
	Erkek	163	3.57	.756			

Tablo 13 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmen özerkliği öğretme süreci alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre kayda değer bir fark gözlenmiştir ($t(360)= 2.01$; $p=.05$). Buna göre kadınların öğretme sürecindeki özerklikleri erkeklerden daha yüksektir. Öğretim programı alt boyutu incelendiğinde cinsiyet ele alındığında önemli bir fark görülmemiştir ($t(360)= 1.66$; $p>.05$). Mesleki gelişim boyutta ise cinsiyet ele alındığında kayda değer bir fark görülmemiştir ($t(360)= -.146$; $p>.05$). Mesleki iletişim boyutunda da aynı şekilde cinsiyet ele alındığında önemli bir fark görülmemiştir ($t(360)= .215$; $p>.05$).

Öğretmen özerkliği ve tüm alt boyutları ele alındığında cinsiyete göre de önemli bir fark elde edilmemiştir ($t(360)= 1.13$; $p>.05$). Başka bir deyişle ölçeğin boyutlarından elde edilen puan ve ortalamalar ele alındığında kadın ve erkek öğretmenler öğretmen özerkliği bakımından tüm boyutlarda benzer yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Tablo 14: Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Alt Boyutlarının Eğitim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Öğretme Süreci	Lisans	315	4.01	.737	360	-2.18	.032
Öğretim Programı	Lisansüstü	45	4.23	.633			
Mesleki Gelişim	Lisans	315	3.33	1.03	360	-3.52	.001
Mesleki İletişim	Lisansüstü	45	3.81	.823			
	Lisans	315	3.05	1.06	360	-4.21	.000

Gelişim	Lisansüstü	45	3.77	.976			
Mesleki	Lisans	315	3.86	1.01	360	-1.52	.128
İletişim	Lisansüstü	45	4.11	.940			
Öğrt.	Lisans	315	3.56	.699			
Özerkliği	Lisansüstü	45	3.95	.599	360	-3.80	.000
Top.							

Tablo 14'te elde edilen bulgulara göre, eğitim düzeyi değişkeni bakımından öğretmen özerkliği ölçeğinin öğretim süreci alt boyutunda kayda değer bir fark olduğu görülmektedir ($t(360) = -2.18; p < .05$). Bu veri ele alındığında lisansüstü eğitime sahip katılımcılar lisans eğitime sahip öğretmenlerden öğretim süreci bakımından daha özerk davranışlar sergilemektedirler. Ölçeğin öğretim programı alt boyutunda eğitimine göre kayda değer bir fark tespit edilmiştir ($t(360) = -3.52; p < .05$). Buna göre lisansüstü eğitime sahip katılımcılar lisans eğitime sahip katılımcılardan öğretim programı bakımından daha özerk davranışlar sergilemektedirler. Mesleki gelişim alt boyutunda eğitim seviyesi ele alındığında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t(360) = -4.21; p < .05$). Buna göre lisansüstü eğitim seviyesine sahip katılımcılar lisans eğitim seviyesine sahip katılımcılardan mesleki gelişim bakımından daha özerk davranışlar sergilemektedirler. Mesleki iletişim alt boyutunda eğitim seviyesi ele alındığında önemli bir fark bulunmamaktadır ($t(360) = -1.52; p > .05$).

Öğretmen özerkliği ölçeğine göre genel olarak eğitim seviyesi bakımından kayda değer bir fark bulunduğu görülmektedir ($t(360) = -3.80; p < .05$). Bu bulgulara göre eğitim seviyesi bakımından öğretmenlerin, sadece mesleki iletişim alt boyutunda algılarının paralel olduğunu göstermektedir.

Tablo 15: Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Öğretmenlik Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Öğrt. Yılı	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Öğretim süreci	(a)1-10	120	3.93	.757	3	4.93	.002	c-a
	(b)11-20	127	3.96	.704	356			
	(c)21-30	100	4.27	.666				
	(d)31 üstü	13	4.02	.821				
Öğretim Programı	(a)1-10	120	3.42	1.02	3	2.88	.037	d-a
	(b)11-20	127	3.28	1.06	356			
	(c)21-30	100	3.41	.981				
	(d)31 üstü	13	4.13	.492				
Mesleki	(a)1-10	120	3.16	1.13	3	.298	.827	-

	(b)11-20	127	3.11	.983	356			
	(c)21-30	100	3.14	1.14				
	(d)31 üstü	13	3.41	1.14				
Mesleki İletişim	(a)1-10	120	3.89	.943	3	1.45	.226	-
	(b)11-20	127	3.80	1.06	356			
	(c)21-30	100	3.96	.994				
	(d)31 üstü	13	4.35	.995				
Öğrt. Özerkliği Top.	(a)1-10	120	3.60	.733	3	2.16	.092	-
	(b)11-20	127	3.54	.664	356			
	(c)21-30	100	3.69	.678				
	(d)31 üstü	13	3.98	.685				

Tablo 15’te görüldüğü üzere, öğretmen özerkliği ölçeğinin öğretim süreci alt boyutunda öğretmenlerin öğretmenlik yılı ele alındığında kayda değer bir farklılık bulunmaktadır ($F(3-356)=4.93;p<.05$). Farkın sebebini anlamak adına Scheffe testi yapılmış ve sonuç ele alındığında, öğretmenlik yılı 21-30 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=4.27$), öğretmenlik yılı 1-10 arasında olan öğretmenlere ($\bar{X}=3.93$) ve öğretmenlik yılı 11-20 arasında olan öğretmenlere ($\bar{X}=3.96$) göre öğretme süreci alt grubu bakımından daha fazla özerklik sergilediklerini düşünmektedirler diyebiliriz. Yine Scheffe testi sonucuna göre, öğretmenlik yılı 21-30 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=4.27$), öğretmenlik yılı 31 üstü olan öğretmenlere ($\bar{X}=4.02$) göre öğretme süreci alt boyutu bakımından daha özerk algıya sahiptirler yorumu yapılamamaktadır. Aynı şekilde öğretim programı alt boyutunda öğretmenlerin öğretmenlik yılı ele alındığında kayda değer bir farklılık vardır ($F(3-356)=2.88;p<.05$). Farkın sebebini bulmak adına Tamhane testi yapılmış ve sonucu ele alındığında, öğretmenlik yılı 31 üstü olan öğretmenler ($\bar{X}=4.13$), öğretmenlik yılı 1-10 arasında olan öğretmenlere ($\bar{X}=3.42$), öğretmenlik yılı 11-20 arasında olan öğretmenlere ($\bar{X}=3.28$) ve öğretmenlik yılı 21-30 arasında olan öğretmenlere ($\bar{X}=3.41$) göre öğretim programı alt grubu bakımından daha fazla özerklik sergilediklerini düşünmektedirler diyebiliriz. Öğretmen özerkliği ölçeğinin mesleki gelişim alt boyutunda öğretmenlerin öğretmenlik yılı ele alındığında kayda değer bir fark bulunmamıştır ($F(3-356)=2.98;p>.05$). Aynı şekilde mesleki iletişim alt boyutunda öğretmenlerin öğretmenlik yılı değişkenine göre istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmamıştır ($F(3-356)=1.45;p>.05$).

Öğretmen özerkliği ölçeğinin tüm alt boyutları (öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim) toplamı incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik yılı ele alındığında önemli bir fark bulunmamıştır ($F(3-356)=2.16;p>.05$).

Tablo 16: Öğretmen Özerkliği Ölçeği Alt Boyutlarının Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okul Kademesi	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Öğretme Süreci	(a)İlkokul	79	4.30	.635	2	6.99	.001	a-b
	(b)Ortaokul	166	3.96	.767	357			
	(c)Lise	115	3.96	.691				
Öğretim Programı	(a)İlkokul	79	3.60	.789	2	2.55	.079	-
	(b)Ortaokul	166	3.39	1.03	357			
	(c)Lise	115	3.26	1.12				
Mesleki Gelişim	(a)İlkokul	79	3.16	1.09	2	1.01	.365	-
	(b)Ortaokul	166	3.22	1.01	357			
	(c)Lise	115	3.03	1.16				
Mesleki İletişim	(a)İlkokul	79	4.01	.884	2	.779	.460	-
	(b)Ortaokul	166	3.84	1.09	357			
	(c)Lise	115	3.90	.944				
Öğretmen Özerkliği Top.	(a)İlkokul	79	3.76	.633	2	2.62	.074	-
	(b)Ortaokul	115	3.60	.717	357			
	(c)Lise	166	3.54	.696				

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların okul kademesine göre öğretmen özerkliği ölçeğinin öğretim süreci boyutunda kayda değer bir farklılık elde edilmiştir ($F(2-357)=6.99; p<.05$). Farkın sebebini bulmak adına Scheffe testi yapılmış ve sonucu ele alındığında ilkokulda öğretmenlik yapan katılımcılar ($\bar{X}= 4.30$), ortaokulda öğretmenlik yapan katılımcılar ($\bar{X}=3.96$) ve lisede öğretmenlik yapan katılımcılara ($\bar{X}=3.96$) göre öğretim sürecinde daha özerk davranmaktadırlar diyebiliriz. Öğretim programı boyutunda ise katılımcıların okul kademesine göre önemli bir fark bulunmaktadır ($F(2-357)=2.55;p>.05$). Bu durumda Tamhane testi ele alındığında yalnızca lise öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.26$), ilkokul öğretmenlerine ($\bar{X}=3.60$) göre öğretim programı konusunda daha az özerkliğe sahiptir yorumu yapılabilir. Mesleki gelişim alt

boyutu incelendiğinde katılımcıların okulların kademesine göre önemli bir fark bulunmamıştır ($F(2-357)=1.01;p>.05$). Mesleki iletişim alt boyutu incelediğinde de katılımcıların okul kademesi ele alındığında aralarında önemli bir fark bulunmamaktadır ($F(2-357)=.779;p>.05$).

Öğretmen özerkliği ölçeği genelinde okul kademesi ele alındığında da önemli bir farka rastlanmamıştır ($F(2-357)= 2.62; p>.05$). Buna göre ilkokul ($\bar{X}=3.76$),ortaokul($\bar{X}=3.60$) ve lise ($\bar{X}=3.54$) kademesinde görev yapan öğretmenlerin genel anlamda alt boyutlarında özerklik derecelerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yalnızca öğretim süreci alt boyutunda ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.30$) ortaokul ($\bar{X}=3.96$) ve lise ($\bar{X}=3.96$) kademesinde görev yapan öğretmenlerden daha özerk davranışlar sergilediklerini düşündükleri söylenebilmektedir.

Tablo 17: Öğretmen Özerkliği Ölçeği Alt Boyutlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Öğretim Süreci	(a)20-30	45	3.92	.787	3	.489	.690	-
	(b)31-40	138	4.03	.674	356			
	(c)41-50	136	4.06	.727				
	(d)51 üstü	41	4.09	.844				
Öğretim Programı	(a)20-30	45	3.61	.988	3	3.480	.016	c-d
	(b)31-40	138	3.38	1.02	356			
	(c)41-50	136	3.23	1.04				
	(d)51 üstü	41	3.74	.834				
Mesleki Gelişim	(a)20-30	45	1.10	1.10	3	1.13	.336	-
	(b)31-40	138	3.11	1.06	356			
	(c)41-50	136	3.07	1.08				
	(d)51 üstü	41	3.37	1.12				
Mesleki İletişim	(a)20-30	45	3.74	.926	3	1.95	.120	-
	(b)31-40	138	4.05	.951	356			
	(c)41-50	136	3.79	1.03				
	(d)51 üstü	41	3.91	1.13				
Öğrt. Özerkliği Top.	(a)20-30	45	3.64	.746	3	1.39	.244	-
	(b)31-40	138	3.64	.693	356			
	(c)41-50	136	3.54	.661				
	(d)51 üstü	41	3.78	.751				

Tablo 17'de görüldüğü üzere, öğretmen özerkliği ölçeğinde yaş ele alındığında öğretim süreci boyutunda önemli bir fark elde edilmemiştir ($F(3-356)=.489$; $p>.05$). Öğretim programı boyutu incelendiğinde öğretmenlerin yaşına göre kayda değer bir fark bulunmuştur ($F(3-356)=3.480$; $p<.05$). Farkın sebebini öğrenmek adına Scheffe testi yapılmış ve sonucu incelendiğinde sadece 51 üstü ($\bar{X}=3.74$) yaşa sahip öğretmenler 41-50 ($\bar{X}=3.23$) arası yaşa sahip öğretmenlerden öğretim programı açısından daha özerk davrandıklarını düşündükleri söylenebilir. Öğretmen özerkliği ölçeği yaşa göre mesleki gelişim boyutu incelendiğinde önemli bir farka rastlanmamıştır ($F(3-356)=1.13$; $p>.05$). Aynı şekilde öğretmen özerkliği ölçeği yaşa göre mesleki iletişim boyutu incelendiğinde önemli bir farka rastlanmamıştır ($F(3-356)=1.95$; $p>.05$).

Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmen özerkliği ölçeği genelinde (öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim)ve öğretmen özerkliği ölçeği toplamında yaş incelendiğinde önem arz eden bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür ($F(3-356)=1.39$; $p>.05$).

4.2.Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçek Boyutlarına Yönelik Bulgular

Öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeği güncel kalma, deneyim ve yansıtma ve öğretimi değiştirme olmak üzere üç alt boyutta incelenmiştir. Öğretmen mesleki öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 18: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Güncel Kalma Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
1. Mesleki açıdan kendimi geliştirmek için sorumluluk alırım	3.00	.745
2. Zorunlu olmasa bile hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım.	2.00	.768
3. Mesleğime ilişkin yayınları okurum.	3.00	.762
4. Mesleğime ilişkin öğretim materyallerini (ders kitabı, harita, elektronik cihaz vb.) düzenli olarak incelerim.	3.00	.759
Güncel Kalma Alt Boyutu Toplam	3.00	.601

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeği güncel kalma alt boyutundaki toplam ortalaması ($\bar{X}=3.00$) olarak bulunmuştur. Katılımcılara göre genel olarak güncel kalma boyutunun, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine orta düzeyde etki ettiği söylenebilir. Güncel kalma boyut incelendiğinde ‘Mesleki açıdan kendimi geliştirmek için sorumluluk alırım. ($\bar{X}=3.00$)’ maddesine genel olarak ‘Her zaman’, ‘Zorunlu olmasa bile hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım. ($\bar{X}= 2.00$)’, ‘Mesleğime ilişkin yayınları okurum. ($\bar{X}=3.00$)’ maddelerine öğretmenler genellikle ‘Bazen’ cevabını vermişlerdir. ‘Mesleğime ilişkin öğretim materyallerini (ders kitabı, harita, elektronik cihaz vb.) düzenli olarak incelerim ($\bar{X}=3.00$)’ maddelerine öğretmenler genellikle ‘Sıklıkla’ yanıtını vermişlerdir.

Tablo 19: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Deneyim ve Yansıtma Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
5. Meslektaşlarımdan öğrenebilmek için onların derslerini gözlemlerim.	2.00	.838
6. Edindiğim yeni bilgi ve becerileri, derslerime aktarırım.	3.00	.677
7. Derste kullanacağım öğretim materyallerini kendim hazırlarım.	3.00	.771
8. Öğretimin niteliğini artırmak için öğrenci dönütlerinden yararlanırım.	3.00	.713
9. Meslektaşlarımdan öğrenebilmek için öğretim sürecinde yaşadığım sorunları onlarla tartışırım.	3.00	.839
Deneyim ve Yansıtma Alt Boyutu Toplam	3.00	.536

Tablo 19'a göre, öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeği deneyim ve yansıtma alt boyutundaki toplam ortalama değer ($\bar{X}=3.00$) olarak saptanmıştır. Elde edilen veriler ışığında öğretmenlere göre çoğunlukla deneyim ve yansıtma boyutunun öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine orta düzeyde etki ettiği söylenebilir. Deneyim ve yansıtma boyut incelendiğinde ‘Meslektaşlarımdan öğrenebilmek için onların derslerini gözlemlerim. ($\bar{X}=2.00$)’ maddesine öğretmenler genellikle ‘Bazen’ yanıtını vermişlerdir. ‘Edindiğim yeni bilgi ve becerileri, derslerime aktarırım ($\bar{X}=3.00$)’, maddelerine öğretmenler genellikle ‘Her zaman’ cevabını vermişlerdir. ‘Derste kullanacağım öğretim materyallerini kendim hazırlarım. ($\bar{X}=3.00$)’ maddelerine öğretmenler genellikle ‘Bazen’ cevabını vermişlerdir, ‘Öğretimin niteliğini artırmak için öğrenci dönütlerinden yararlanırım. ($\bar{X}=3.00$)’ maddelerine öğretmenler genellikle

‘Sıklıkla’ cevabını vermişlerdir, ‘Meslektaşlarımdan öğrenebilmek için öğretim sürecinde yaşadığım sorunları onlarla tartışırım. ($\bar{X}=3.00$)’, maddelerine ise öğretmenler genellikle ‘Sıklıkla’ cevabını vermişlerdir.

Tablo 20: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Öğretimi Değiştirme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
10. Son 3-5 yıldır; Öğrencilerin motivasyonunu artırmaya daha fazla odaklanmaya başladım.	3.19	.900
11. Son 3-5 yıldır; Sınıf içinde daha fazla öğretim stratejisinden (sunuş, buluş, araştırma-inceleme) yararlanmaya başladım.	3.06	.924
12. Son 3-5 yıldır; Öğrencilerimle etkileşimim arttı.	3.05	.992
13. Son 3-5 yıldır; Ders işleme hızımı, farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre ayarlıyorum.	3.15	.917
14. Son 3-5 yıldır; Derslerimde farklı öğretim yönteminden (anlatım, problem çözme, gösterip yaptırma vb.) yararlanıyorum.	3.13	.925
15. Son 3-5 yıldır; Öğrencilerimin duygusal durumlarına daha fazla önem veriyorum.	3.28	.877
16. Son 3-5 yıldır; Öğrencilerime birlikte çalışma yapmaları için daha fazla süre veriyorum.	3.16	.901
17. Son 3-5 yıldır; Öğrencilerin kültürel farklılıklarına (köy-kent, bölgesel vb.) daha fazla hassasiyet gösteriyorum.	3.19	.921
Öğretimi Değiştirme Alt Boyutu Toplam	3.15	.747

Tablo 20'ye göre, öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeği öğretimi değiştirme alt boyutundaki toplam ortalama değer ($\bar{X}=3.15$) olarak saptanmıştır. Elde edilen veriler ışığında öğretmenlere göre çoğunlukla öğretimi değiştirme boyutunun öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine orta düzeyde etki ettiği söylenebilir. Öğretimi değiştirme boyutu incelendiğinde ‘Son 3-5 yıldır; Öğrencilerin motivasyonunu artırmaya daha fazla odaklanmaya başladım. ($\bar{X}=3.19$)’ maddesine öğretmenler genellikle ‘Katılıyorum’ yanıtını vermişlerdir. ‘Son 3-5 yıldır; Sınıf içinde daha fazla öğretim stratejisinden (sunuş, buluş, araştırma-inceleme) yararlanmaya başladım. ($\bar{X}=3.06$)’, maddesine öğretmenler genellikle ‘Katılıyorum’ cevabını vermişlerdir. ‘Son 3-5 yıldır; Öğrencilerimle etkileşimim arttı. ($\bar{X}=3.05$)’ maddesine öğretmenler genellikle ‘Katılıyorum’ yanıtını vermişlerdir. ‘Son 3-5 yıldır; Ders işleme hızımı, farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre ayarlıyorum. ($\bar{X}=3.15$)’

maddesine öğretmenler genellikle ‘Katılıyorum’ yanıtını vermişlerdir. ‘Son 3-5 yıldır; Derslerimde farklı öğretim yönteminden (anlatım, problem çözme, gösterip yaptırma vb.) yararlanıyorum. ($\bar{X}=3.13$)’, maddesine ise öğretmenler genellikle ‘Katılıyorum’ yanıtını vermişlerdir. ‘Son 3-5 yıldır; Öğrencilerimin duygusal durumlarına daha fazla önem veriyorum. ($\bar{X}=3.28$)’ maddesine öğretmenler genellikle ‘Katılıyorum’ yanıtını vermişlerdir. ‘Son 3-5 yıldır; Öğrencilerime birlikte çalışma yapmaları için daha fazla süre veriyorum. ($\bar{X}=3.16$)’, maddesine ise öğretmenler genellikle ‘Katılıyorum’ yanıtını vermişlerdir. ‘Son 3-5 yıldır; Öğrencilerin kültürel farklılıklarına (köy-kent, bölgesel vb.) daha fazla hassasiyet gösteriyorum. ($\bar{X}=3.19$)’, maddesine ise öğretmenler genellikle ‘Katılıyorum’ yanıtını vermişlerdir.

Tablo 21: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Güncel	Kadın	197	2.90	.535	360	1.64	.101
Kalma	Erkek	163	2.80	.669			
Deneyim ve	Kadın	197	2.93	.515	360	1.04	.295
Yansıtma	Erkek	163	2.87	.560			
Öğretimi	Kadın	197	3.21	.709	360	1.92	.055
Değiştirme	Erkek	163	3.06	.785			
Öğretmen Mes.	Kadın	197	3.02	.487	360	1.88	.060
Öğr. Top.	Erkek	163	2.91	.564			

Tablo 21 incelendiğinde, cinsiyet ele alındığında öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeğinin güncel kalma alt boyutunda cinsiyetler arası önemli bir fark yoktur ($t(360)=1.64; p>.05$). Deneyim ve yansıtma boyutu incelendiğinde veriler ($t(360)=1.64; p>.05$) olarak elde edilmiş ve cinsiyete göre önemli bir fark elde edilmemiştir. Öğretimi değiştirme alt boyutunda ise veriler ($t(360)=1.92; p>.05$) olarak elde edilmiş ve cinsiyet ele alındığında kayda değer bir fark bulunmamıştır.

Öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeği ele alındığında (güncel kalma, deneyim ve yansıtma, öğretimi değiştirme) genel olarak bir fark elde edilmemiştir ($t(360)=1.88; p>.05$). Bu bulgulardan hareketle kadın ve erkek katılımcılar mesleki öğrenmeleri algıları bakımından tüm boyutlarında (güncel kalma, deneyim ve yansıtma, öğretimi değiştirme) ve toplamında benzer fikirlere sahiptir diyebiliriz.

Tablo 22: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutlarının Eğitim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Güncel	Lisans	315	2.83	.591	360	-2.02	.044
Kalma	Lisansüstü	45	3.02	.646			
Deneyim ve	Lisans	315	2.88	.536	360	-2.39	.017
Yansıtma	Lisansüstü	45	3.08	.503			
Öğretimi	Lisans	315	3.12	.751	360	-1.36	.063
Değiştirme	Lisansüstü	45	3.34	.701			
Öğretmen Mes.	Lisans	315	2.94	.527	360	-2.47	.014
Öğr. Top.	Lisansüstü	45	3.15	.480			

Tablo 22’de görüldüğü üzere, eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeğinin güncel kalma alt boyutunda lisans ve lisansüstü eğitim durumları ele alındığında kayda değer bir fark elde edilmiştir ($t(360)=-2.02;p<.05$). Buna göre lisansüstü eğitime sahip katılımcılar lisans eğitime sahip katılımcılardan güncel kalma bakımından daha yüksek algıdadırlar. Aynı şekilde deneyim ve yansıtma boyutu incelendiğinde lisans ve lisansüstü eğitimleri arasında önemli bir fark elde edilmiştir ($t(360)=-2.39;p<.05$). Buna göre lisansüstü eğitime sahip katılımcılar lisans eğitime sahip katılımcılardan deneyim ve yansıtma bakımından daha yüksek algıdadırlar. Öğretimi değiştirme ise alt boyutunda eğitim düzeyine göre lisans ve lisansüstü eğitim seviyesi arasında kayda değer bir fark bulunamamıştır ($t(360)=-1.36;p>.05$).

Öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri toplamı ele alındığında da eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($t(360)=-2.47;p<.05$). Elde edilen bulgular, eğitim düzeyi bakımından öğretmenlerin, sadece öğretimi değiştirme alt boyutunda algılarının paralel olduğunu göstermektedir.

Tablo 23: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Öğretmenlik Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Öğretmenlik Yılı	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	P	Fark
Güncel Kalma	(a)1-10	120	2.89	.560	3	3.80	.010	b-d
	(b)11-20	127	2.75	.627	356			

	(c)21-30	100	2.90	.600				
	(d)31 üstü	13	3.26	.504				
Deneyim ve Yansıtma	(a)1-10	120	2.89	.529	3	.594	.619	-
	(b)11-20	127	2.88	.562	356			
	(c)21-30	100	2.94	.503				
	(d)31 üstü	13	3.06	.607				
Öğretimi Değiştirme	(a)1-10	120	3.24	.647	3	1.80	.146	-
	(b)11-20	127	3.04	.833	356			
	(c)21-30	100	3.14	.756				
	(d)31 üstü	13	3.36	.564				
Öğretmen Mes. Öğr. Top.	(a)1-10	120	3.00	.494	3	2.26	.081	-
	(b)11-20	127	2.89	.595	356			
	(c)21-30	100	2.99	.507				
	(d)31 üstü	13	3.23	.465				

Tablo 23'te görüldüğü üzere, öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeğiningüncel kalma alt boyutunda öğretmenlerin öğretmenlik yılı ele alındığında kayda değer bir fark bulunmaktadır ($F(3-356)=3.80;p<.05$). Farkın sebebini öğrenmek adına Tamhane testi yapılmış ve sonucu ele alındığında, öğretmenlik yılı 31 üstü olan öğretmenler ($\bar{X}=3.26$), sadece öğretmenlik yılı 11-20 arasında olan öğretmenlere ($\bar{X}=2.75$) göre güncel kalma alt grubu bakımından daha fazla özerklik sergilediklerini düşünmektedirler diyebiliriz. Deneyim ve yansıtma alt boyutunda öğretmenlik yılı ele alındığında önemli bir fark bulunmamaktadır ($F(3-356)=.594;p>.05$). Öğretimi değiştirme alt boyutunda da öğretmenlik yılına göre kayda değer bir fark bulunmamaktadır ($F(3-356)=1.80;p>.05$).

Öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeği genelinde de öğretmenlik yılı incelendiğinde önemli bir farkın bulunmadığı görülmektedir($F(3-356)=2.26;p>.05$).

Tablo 24: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutlarının Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okul Kademesi	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Güncel Kalma	İlkokul	79	2.84	.608	2	.028	.973	-
	Ortaokul	166	2.86	.597	357			
	Lise	115	2.86	.607				
Deneyim ve Yansıtma	İlkokul	79	2.98	.502	2	1.40	.246	-
	Ortaokul	166	2.91	.536	357			
	Lise	115	2.85	.556				
Öğretimi	İlkokul	79	3.24	.668	2	2.36	.095	-

Değiştir.	Ortaokul	166	3.18	.753	357			
	Lise	115	3.03	.782				
Öğretmen	İlkokul	79	3.02	.491	2	1.15	.317	-
Mes. Öğr.	Ortaokul	166	2.98	.535	357			
Top.	Lise	115	2.91	.533				

Tablo 24’te görüldüğü üzere, öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeğinin okul kademesi ele alındığında güncel kalma boyutunda önemli bir farka rastlanmamıştır ($F(2-357)=.028;p>.05$). Okul kademesi incelendiğinde deneyim ve yansıtma alt boyutunda da kayda değer bir fark bulunmamıştır ($F(2-357)=1.40;p>.05$). Aynı şekilde okul kademesi ele alındığında öğretimi değiştirme alt boyutunda da önemli bir farka rastlanmamıştır ($F(2-357)=2.36;p>.05$).

Öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeğinin tüm alt boyutları (güncel kalma, deneyim ve yansıtma, öğretimi değiştirme) incelendiğinde okul kademesi değişkenine göre öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F(2-357)=1.15;p>.05$).

Tablo 25: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Güncel Kalma	(a)20-30	45	3.03	.478	3	4.39	.005	c-d
	(b)31-40	138	2.83	.624	356			
	(c)41-50	136	2.76	.584				
	(d)51 üstü	41	3.07	.623				
Deneyim ve Yansıtma	(a)20-30	45	2.93	.541	3	.602	.614	-
	(b)31-40	138	2.90	.559	356			
	(c)41-50	136	2.87	.497				
	(d)51 üstü	41	3.00	.587				
Öğretimi Değiştirme	(a)20-30	45	3.25	.583	3	2.26	.080	-
	(b)31-40	138	3.22	.740	356			
	(c)41-50	136	3.02	.801				
	(d)51 üstü	41	3.22	.711				
Öğretmen Mes. Öğr. Top.	(a)20-30	45	3.07	.440	3	2.65	.048	-
	(b)31-40	138	2.98	.548	356			
	(c)41-50	136	2.88	.510				
	(d)51 üstü	41	3.10	.552				

Tablo 25’e göre öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeği yaş ele alındığında güncel kalma boyutunda kayda değer bir fark görülmektedir ($F(3-356)=4.39;p<.05$). Farkın sebebini bulmak adına Scheffe testi uygulanmış ve sonuc

olarak sadece 51 üstü ($\bar{X}=3.07$) yaşa sahip öğretmenler 41-50 ($\bar{X}=2.76$) arası yaşa sahip öğretmenlerden güncel kalma açısından mesleki öğrenme etkinlikleri açısından daha yüksek algıya sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeği yaş değişkenine göre deneyim ve yansıtma boyutunda kayda değer bir fark bulunmamaktadır ($F(3-356)=2.65;p>.05$). Öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeği yaş değişkenine göre öğretimi değiştirme boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(3-356)=2.26;p>.05$).

Bu bulgulara göre mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeği alt boyutları (güncel kalma, deneyim ve yansıtma, öğretimi değiştirme) ve öğretmen mesleki öğrenme toplam değeri ele alındığında yaşa göre katılımcıların paralel algılara sahip olduğu söylenebilir($F(3-356)=4.39;p<.05$).

4.3.Öğretmen Özerkliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenme İlişisine Yönelik Bulgular

Öğretmen özerkliği boyutları ile öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak adına yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Öğretmen Özerkliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi arasındaki Korelasyon Katsayıları Sonuçları

Öğretim süreci	Öğretim programı	Mesleki gelişim	Mesleki iletişim	Öğrtmen Özerkliği	Güncel kalma	Deneyim ve yansıtma	Öğretimi Değiştir me	Mesleki Öğrenme
Öğretim süreci	.457**	.324**	.536**	.748**	.335**	.430**	.403**	.465**
Öğretim programı	1	.581**	.186**	.779**	.450**	.532**	.441**	.581**
Mesleki gelişim		1	.167**	.747**	.492**	.516**	.374**	.541**
Mesleki iletişim			1	.634**	.316**	.272**	.298**	.354**
Öğrtmen özerkliği				1	.558**	.606**	.520**	.665**
Güncel kalma					1	.635**	.488**	.828**
Deneyim ve yansıtma						1	.538**	.837**

Öğretmid eğştirme	1	.843**
Mesleki öğrenme		1

*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlıdır. 0.00-0.30=zayıf ilişki 0.31-0.60=orta düzeyli 0.61- üzeri yüksek düzeyli

Tablo 26’da yer alan Pearson Korelasyon Katsayısına göre, öğretim süreci boyutunun; öğretim programı boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.457;p<.01$), mesleki gelişim boyutu ile pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=.324;p<.01$), mesleki iletişim boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.536;p<.01$), özerklik toplam boyutu ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.748;p<.01$), güncel kalma boyutu ile pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=.335;p<.01$), deneyim ve yansıtma boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.430;p<.01$), öğretimi değiştirme boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.403;p<.01$), mesleki öğrenme toplam boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.465;p<.01$) ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretim programı boyutunun; mesleki gelişim boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.581;p<.01$), mesleki iletişim boyutu ile pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=.186;p<.01$), öğretmen özerkliği toplam boyutu ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.779;p<.01$), güncel kalma boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.450;p<.01$), deneyim ve yansıtma boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.532;p<.01$), öğretimi değiştirme boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.441;p<.01$), mesleki öğrenme toplam boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.561;p<.01$) ilişki olduğu saptanmıştır. Mesleki gelişim boyutunun, mesleki iletişim boyutu ile pozitif yönlü düşük düzeyde ($r=.167;p<.01$), öğretmen özerkliği toplam boyutu ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.747;p<.01$), güncel kalma boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.492;p<.01$), deneyim ve yansıtma boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.516;p<.01$), öğretimi değiştirme boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.374;p<.01$), mesleki öğrenme toplam boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.541;p<.01$) ilişki olduğu saptanmıştır. Mesleki iletişim boyutunun, öğretmen özerkliği toplam boyutu ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.634;p<.01$), güncel kalma boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.316;p<.01$), deneyim ve yansıtma boyutu ile pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=.272;p<.01$), öğretimi değiştirme boyutu ile pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=.298;p<.01$), mesleki öğrenme toplam boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.354;p<.01$) ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmen özerkliği toplam boyutun, güncel kalma boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.558;p<.01$), deneyim

ve yansıtma boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.606;p<.01$), öğretimi değiştirme boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.520;p<.01$), mesleki öğrenme toplam boyutu ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.665;p<.01$) ilişki olduğu saptanmıştır. Güncel kalma boyutunun, deneyim ve yansıtma boyutu ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.635;p<.01$), öğretimi değiştirme boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.488;p<.01$), mesleki öğrenme toplam boyutu ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.828;p<.01$) ilişki olduğu saptanmıştır. Deneyim ve yansıtma boyutunun, öğretim değiştirme boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.538;p<.01$), öğretmen mesleki öğrenme toplam boyutu ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.837;p<.01$) ilişki bulunduğu saptanmıştır. Öğretimi değiştirme boyutunun, öğretmen mesleki öğrenme toplam boyutu ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.843;p<.01$) ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak öğretmen özerkliği arttıkça öğretmen mesleki öğrenmesinin de artıracığı yorumu yapılabilir.

4.4.Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Yordanmasına Yönelik Bulgular

Çoklu regresyon analizlerinin yapılmasında varyans şişmesi ($VIF<5$) ve koşul indeksi (<30) gibi bazı ön kurallar bulunmaktadır. Buna göre öğretme süreci boyutunda koşul indeksi 7.45, öğretim programı boyutta 11.08, mesleki gelişim boyutunda 12.99 ve mesleki iletişim boyutunda 19.13'tür. Bu veriler koşul indeksi <30 olmalı koşulunu sağlamaktadır. Aynı zamanda VIF öğretim süreci boyutunda 1.728, öğretim programı boyutunda 1.732, mesleki gelişim boyutunda 1.520 ve mesleki iletişim boyutunda 1.414'tür. Bu verilerde VIF <5 olmalı koşulunu sağlamaktadır. Bu verilerden hareketle öğretmen özerkliği boyutlarının öğretmen mesleki öğrenmesiningüncel kalma alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27: Güncel Kalma Alt Boyutun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.305	.153	-	8.504	.000		
Öğretim Süreci	.016	.047	.020	.342	.732	.335	.018

Öğretim Programı	.124	.034	.211	3.686	.000	.450	.192
Mesleki Gelişim	.182	.030	.328	6.129	.000	.492	.309
Mesleki İletişim	.126	.031	.211	4.084	.000	.316	.212
R =0.574		R ² =0.330					
F ₍₄₋₃₅₅₎ =43.644		p=.000					

Tablo 27’de standardize B katsayısı (β) ele alındığında yordayıcı değişkenlerin tümü (öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim) ile bağımlı değişken (güncel kalma) arasında pozitif ilişki görülmektedir. Yordayıcı ve bağımsız değişkenler için ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise, öğretim süreci boyutunun güncel kalma ile olan söz konusu ilişkisi orta düzeydedir ($r=.335$). Ancak öğretmen özerkliğinin diğer boyutları (öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim) analize dahil edilmediğinde öğretim süreci boyutu güncel kalmaya olan etkisinin ($r=.018$) olduğu görülmektedir. Öğretim programı boyutunun güncel kalma ile olan söz konusu ilişkisi orta düzeydedir ($r=.450$). Ancak öğretmen özerkliğinin diğer boyutları (öğretim süreci, mesleki gelişim, mesleki iletişim) kontrol altına alınarak analiz dışında bırakıldığı zaman öğretim programı boyutunun güncel kalma üzerindeki etkisinin pozitif ($r=.192$) olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim boyutunun güncel kalma ile olan söz konusu ilişkisi orta düzeydedir ($r=.492$). Ancak öğretmen özerkliğinin diğer boyutları (öğretim süreci, öğretim programı, mesleki iletişim) kontrol altına alınarak analiz dışında bırakıldığı zaman öğretim programı boyutunun güncel kalma üzerindeki etkisinin anlamlı ($r=.309$) olduğu görülmektedir. Mesleki iletişim boyutunun güncel kalma ile olan söz konusu ilişkisi orta düzeydedir ($r=.316$). Ancak öğretmen özerkliğinin diğer boyutları (öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim) kontrol altına alınarak analiz dışında bırakıldığı zaman öğretim programı boyutunun güncel kalma üzerindeki etkisinin anlamlı ($r=.212$) olduğu görülmektedir.

Öğretmen özerkliği ölçeğinin boyutları öğretmen mesleki öğrenmesinin güncel kalma boyutu ile anlamlı bir ilişki ortaya koymaktadır ($R= 0.574$, $R^2=0.330$) ortaya koymaktadır ($F(4-355)=43.644$). Dört değişken birlikte, güncel kalma boyuttaki toplam varyansın yaklaşık %33’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin yordanan üzerindeki görece etki sırası; öğretim

süreci ($\beta = .020$), öğretim programı ($\beta = .211$), mesleki gelişim ($\beta = .328$), mesleki iletişim ($\beta = .211$) olarak saptanmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri kontrol edildiğinde, öğretmen özerkliği yordayıcı değişkenlerinden öğretim süreci boyutuna mesleki öğrenme ölçeğinin güncel kalmaboyutunu olumlu yordamıştır ama anlamlı olarak yordamamıştır ($\beta = .020$). Öğretmen özerkliği yordayıcı değişkenlerinden öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim boyutunun mesleki öğrenme ölçeğinin güncel kalmaboyutu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Güncel kalma boyutunun yordanmasına ilişkin matematiksel model şu şekilde ifade edilebilir:

Öğretim programı $\beta = .211$, mesleki gelişim $\beta = .328$ ve mesleki iletişim $\beta = .211$

Deneyim ve yansıtma boyutunun yordanmasına yönelik çoklu regresyon analizi için uygulanan ön koşul analizlerinde; öğretme süreci boyutunda koşul indeksi 7.45, öğretim programı boyutunda 11.08, mesleki gelişim boyutunda 12.99 ve mesleki iletişim boyutunda 19.13'tür. Bu veriler koşul indeksi < 30 olmalı koşulunu sağlamaktadır. Aynı zamanda VIF öğretim süreci boyutunda 1.728, öğretim programı boyutunda 1.732, mesleki gelişim boyutunda 1.520 ve mesleki iletişim boyutunda 1.414'tür. Bu verilerde VIF < 5 olmalı koşulunu sağlamaktadır. Bu verilerden hareketle öğretmen özerkliği boyutlarının öğretmen mesleki öğrenmesinin deneyim ve yansıtma alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28: Deneyim ve Yansıtma Alt Boyutun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.302	.131	-	9.961	.000	-	-
Öğretim Süreci	.123	.040	.167	3.053	.002	.430	.160
Öğretim Programı	.143	.029	.271	4.972	.000	.532	.255
Mesleki Gelişim	.144	.025	.291	5.683	.000	.516	.289
Mesleki İletişim	.045	.026	.084	1.703	.089	.272	.090
R = .624		R ² = .389					
F ₍₄₋₃₅₅₎ = 56.497		p = .000					

Tablo 28'de standardize B katsayısı (β) ele alındığında yordayıcı değişkenlerin tümü (öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim) ile bağımlı değişken (deneyim ve yansıtma) arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar ele alındığında ise, öğretim süreci boyutunun deneyim ve yansıtma ile olan söz konusu ilişkisi orta düzeydedir ($r=.430$). Ancak öğretmen özerkliğinin diğer boyutları (öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim) kontrol altına alınarak analiz dışında bırakıldığı zaman öğretim süreci boyutu deneyim ve yansıtma üzerindeki etkisinin ($r=.160$) olduğu görülmektedir. Öğretim programı boyutunun deneyim ve yansıtma ile olan söz konusu ilişkisi orta düzeydedir ($r=.532$). Ancak öğretmen özerkliğinin diğer boyutları (öğretim süreci, mesleki gelişim, mesleki iletişim) kontrol altına alınarak analiz dışında bırakıldığı zaman öğretim programı boyutunun deneyim ve yansıtma üzerindeki etkisinin pozitif ($r=.255$) olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim boyutunun deneyim ve yansıtma ile olan söz konusu ilişkisi orta düzeydedir ($r=.516$). Ancak öğretmen özerkliğinin diğer boyutları (öğretim süreci, öğretim programı, mesleki iletişim) kontrol altına alınarak analiz dışında bırakıldığı zaman öğretim programı boyutunun deneyim ve yansıtma üzerindeki etkisinin anlamlı ($r=.289$) olduğu görülmektedir. Mesleki iletişim boyutunun deneyim ve yansıtma ile olan söz konusu ilişkisi düşük düzeydedir ($r=.272$). Ancak öğretmen özerkliğinin diğer boyutları (öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim) kontrol altına alınarak analiz dışında bırakıldığı zaman öğretim programı boyutunun deneyim ve yansıtma üzerindeki etkisinin anlamlı ($r=.090$) olduğu görülmektedir.

Öğretmen özerkliği ölçeğinin boyutları öğretmen mesleki öğrenmesinin deneyim ve yansıtma ile anlamlı bir ilişki ortaya koymaktadır ($R= 0.624$, $R^2=0.389$) ortaya koymaktadır ($F(4-355)=56.497$). Dört değişken birlikte, deneyim ve yansıtma boyuttaki toplam varyansın yaklaşık %38'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin yordanan üzerindeki görece etki sırası; öğretim süreci ($\beta= .167$), öğretim programı ($\beta=.271$), mesleki gelişim ($\beta=.291$), ve mesleki iletişim ($\beta=.084$) olarak saptanmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri kontrol edildiğinde, öğretmen özerkliği yordayıcı değişkenlerinden öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim boyutunun mesleki

öğrenme ölçeğinin deneyim ve yansıtma boyutu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Öğretimi değiştirme boyutunun yordanmasına yönelik çoklu regresyon analizi için uygulanan ön koşul analizlerinde; öğretim süreci boyutunda koşul indeksi 7.45, öğretim programı boyutunda 11.08, mesleki gelişim boyutunda 12.99 ve mesleki iletişim boyutunda 19.13'tür. Bu veriler koşul indeksi < 30 olmalı koşulunu sağlamaktadır. Aynı zamanda VIF öğretim süreci boyutunda 1.728, öğretim programı boyutunda 1.732, mesleki gelişim boyutunda 1.520 ve mesleki iletişim boyutunda 1.414'tür. Bu verilerde VIF < 5 olmalı koşulunu sağlamaktadır. Bu verilerden hareketle öğretmen özerkliği boyutlarının öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretimi değiştirme alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: Öğretimi Değiştirme Alt Boyutun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.110	.199	-	5.590	.000	-	-
Öğretim Süreci	.170	.061	.166	2.786	.006	.403	.146
Öğretim Programı	.184	.044	.251	4.223	.000	.441	.219
Mesleki Gelişim	.105	.038	.152	2.725	.007	.374	.143
Mesleki İletişim	.102	.040	.137	2.554	.011	.298	.134
R = .524		R ² = .275					
F ₍₄₋₃₅₅₎ = 33.674		p = .000					

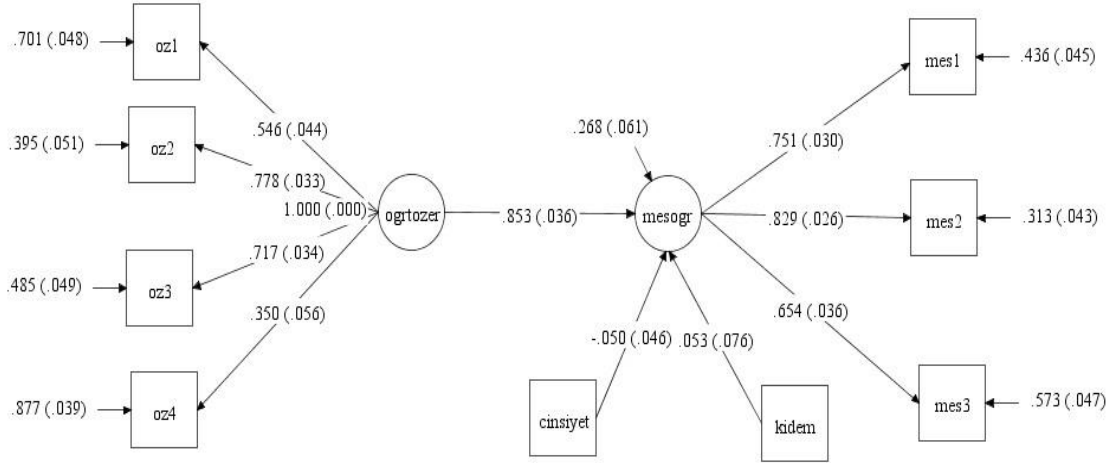
Tablo 29'da standardize B katsayısı (β) ele alındığında yordayıcı değişkenlerin tümü (öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim) ile bağımlı değişken (öğretimi değiştirme) arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar ele alındığında ise, öğretim süreci boyutunun öğretimi değiştirme ile olan söz konusu ilişkisi orta düzeydedir ($r = .403$). Ancak öğretmen özerkliğinin diğer boyutları (öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim) kontrol altına alınarak analiz dışında bırakıldığı zaman öğretim süreci boyutu öğretimi değiştirme üzerindeki etkisinin

($r=.146$) olduğu görülmektedir. Öğretim programı boyutunun öğretimi değiştirme ile olan söz konusu ilişkisi orta düzeydedir ($r=.441$). Ancak öğretmen özerkliğinin diğer boyutları (öğretim süreci, mesleki gelişim, mesleki iletişim) kontrol altına alınarak analiz dışında bırakıldığı zaman öğretim programı boyutunu öğretimi değiştirme üzerindeki etkisinin pozitif ($r=.219$) olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim boyutunun öğretimi değiştirme ile olan söz konusu ilişkisi orta düzeydedir ($r=.374$). Ancak öğretmen özerkliğinin diğer boyutları (öğretim süreci, öğretim programı, mesleki iletişim) kontrol altına alınarak analiz dışında bırakıldığı zaman öğretim programı boyutunu öğretimi değiştirme üzerindeki etkisinin anlamlı ($r=.143$) olduğu görülmektedir. Mesleki iletişim boyutunun öğretimi değiştirme ile olan söz konusu ilişkisi düşük düzeydedir ($r=.298$). Ancak öğretmen özerkliğinin diğer boyutları (öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim) kontrol altına alınarak analiz dışında bırakıldığı zaman öğretim programı boyutunu öğretimi değiştirme üzerindeki etkisinin anlamlı ($r=.134$) olduğu görülmektedir.

Öğretmen özerkliği ölçeğinin boyutları öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretimi değiştirme ile anlamlı bir ilişki ortaya koymaktadır ($R= 0.524$, $R^2=0.275$) ortaya koymaktadır ($F(4-355)=33.674$). Dört değişken birlikte, öğretimi değiştirme boyuttaki toplam varyansın yaklaşık %27'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin yordanan üzerindeki görece etki sırası; öğretim süreci ($\beta= .166$), öğretim programı ($\beta=.251$), mesleki gelişim ($\beta=.152$), ve mesleki iletişim ($\beta=.137$) olarak saptanmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri kontrol edildiğinde, öğretmen özerkliği yordayıcı değişkenlerinden öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim boyutunun mesleki öğrenme ölçeğinin öğretimi değiştirme boyutu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

4.5.Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular

Kuramsal modeldeki gözlenen ve gizil değişkenlerin modele katkılarının uyum indeksleri incelendiğinde, modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır ($\chi^2/df = 2.58$, $RMSEA = 0.067$, $SRMR = 0.067$, $CFI = 0.930$ $TLI = 0.905$) (Şekil 1).



Şekil 1:Öğretmen özerkliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi ilişkisine yönelik yol analizi sonuçları

Oz1=Öğretim Süreci, Oz2=Öğretim Programı, Oz3=Mesleki İletişim, Oz4=Mesleki Gelişim, ogrtozer=Öğretmen Özerkliği, mesogr=Mesleki Öğrenme, mes1=Güncel Kalma, mes2=Deneyim ve Yansıtma, mes3=Öğretimi Değiştirme

Şekil 1'e göre öğretmen özerkliği alt boyutlarından oz1 boyutunun ($\beta = 0.546$, SH =.044), oz2 boyutunun ($\beta = 0.778$, SH =.033) oz3 boyutunun ($\beta = 0.717$, SH =.034) ve oz4 boyutunun ($\beta = 0.350$, SH=.056)pozitif iyi düzeyde katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmen mesleki öğrenme etkinliklerinin alt boyutlarından Mes1 boyutunun ($\beta =.751$, SH=.030), Mes2 boyutunun ($\beta =.829$, SH =.026) ve Mes3boyutunun ($\beta =0.654$, SH=.036) olumlu düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır. Son olarak özetmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleriarasındaolumlu yönde yüksek düzeyli bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir ($\beta =0.853$, SH = 0.036). Öğretmen özerkliğinde meydana gelebilecek 1 birimlik artış, öğretmen öğretmen mesleki etkiliklerinde 0.853 birim artışa yol açmaktadır. Sonuç olarak öğretmen özerkliği, öğretmen mesleki öğrenmesinin yaklaşık %73'sini açıklamaktadır (R2=0.732).

5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm, araştırma sonucu ele alınarak ortaya çıkan araştırma tartışmasından, bulgulardan yola çıkılarak elde edilen sonuçlardan ve araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilerden oluşmaktadır.

5.1.Tartışma

Bu araştırmada öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki, katılımcıların sahip olduğu cinsiyet, eğitim durumu, öğretmenlik yılı, yaş, okul kademesi gibi değişkenlerle ortaya koyulmuştur.

Araştırma sonucu ele alındığında, öğretmenlerin özerkliklerine yönelik algı düzeylerine ait görüşleri orta düzeyde tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin öğretim programı hazırlığında, öğretim sürecinde, mesleki gelişim ve mesleki iletişimlerinde kısmen özerk davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Birçok öğretmen özerkliği konusundaki araştırmalarda da bu sonuçlara paralel sonuçlar ortaya konmuştur fakat alt boyutlar incelendiğinde bazı farklılıklar göze çapmaktadır (Arslan,2019; Bozkurt,2018).

Öğretmen özerkliği dört alt boyutlarından öğretim süreci, öğretim programı, mesleki iletişim boyutlarının öğretmenlere göre algılarının yüksek ve yakın sonuçlara sahip olduğu ortaya konmuş, öğretim süreci boyutunun ise algılama düzeyinin küçük değerler ile diğer boyutlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer bir alt boyutu olan mesleki gelişim boyutunun öğretmenlere göre algıları orta düzeydedir. Çolak ve Altinkurt (2017), yürüttükleri araştırmada öğretmen özerkliklerinin orta seviyelerde olduğunu ifade etmişlerdir. Özaslan (2015) yürüttüğü araştırmada ise öğretmenlerin özerkliklerinin düşük seviyede olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada demografik veriden biri olan cinsiyet incelendiğinde öğretmenlerin özerklik görüşlerinde cinsiyete göre kayda değer fark gözlenmemiştir. Benzer bir araştırma incelendiğinde sonuçların benzerlik gösterdiği görülmektedir (Bayraktar,2019).

Eğitim düzeyi değişkeni ele alındığında öğretmen özerkliği ve alt boyutlarına (öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim) yönelik algılarına göre öğretim süreci ve mesleki iletişim alt boyutlarında lisans ve lisansüstü

mezunlarının algılarının birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Ancak öğretim programı ve mesleki gelişim alt boyutları ele alındığında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Buna göre lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenler öğretim programı ve mesleki gelişim alt boyutlarında daha yüksek özerklik algısına sahiptir diyebiliriz.

Öğretmenlik yılı değişkenine göre öğretmenlerin özerklik algılarında öğretim süreci ve mesleki gelişim alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak öğretim programı ve mesleki iletişim alt boyutu ele alındığında 31 üstü öğretmenlik yılına sahip öğretmenler daha özerk algıya sahiptir. Farklı sonuçlara sahip bir araştırma incelendiğinde, öğretmenlik yılı fazla olan katılımcılarda tüm alt boyutlarda özerklik algı seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Üzüm,2014).

Okul kademesi incelendiğinde ise katılımcı özerklik algılarında kayda değer bir fark tespit edilmiştir. Bu farka göre öğretim süreci ve öğretim programı alt boyutlarında ilkokulda öğretmenlik yapan katılımcıların algılama düzeylerinin ortaokul ve lisede öğretmenlik yapan katılımcılardan daha fazla olduğu görülmektedir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin merkezi bir ölçme değerlendirme sistemine bağlı olmaması ve daha çok öğrenciye göre içerik üretmeleri bu sonucu ortaya çıkardığını düşündürmektedir. Mesleki gelişim ve mesleki iletişim alt boyutlarında ise ilkokul, ortaokul ve lisede öğretmenlik yapan katılımcıların özerklik algıları benzerlik göstermiştir. Okul kademesi ele alınarak mevcut çalışma sonucuna benzer sonuca ulaşan bir çalışma da literatürde mevcuttur (Çolak ve Altınkurt,2017).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre özerklik algılarında öğretim süreci, mesleki gelişim ve mesleki iletişim alt boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğretim programı alt boyutunda 51 üst yaşa sahip öğretmenler daha özerk algıya sahiptir. Bunun sebebi olarak bu yaş grubuna ait öğretmenlerin ilkokul okul kademesinde çalışmaları yorumu yapılabilir. Mevcut araştırmadan farklı olarak yaş arttıkça öğretmenlerin özerklik algılarının arttığı yönünde sonuçlar da elde edilmiştir (Karabacak, 2014).

Öğretmen mesleki öğrenme kavramı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; mevcut çalışmadaki öğretmen mesleki öğrenmesi algılarını destekleyici birçok ulusal ve uluslararası çalışmanın olduğu görülmüştür (Hosseingholizadeh, Amrahi ve El Farr, 2020; Karacabey, Bellibaş ve Adams, 2022; Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar, 2021; Kulophas ve Hallinger, 2020; Piyaman, Hallinger ve Viseshsiri, 2017; Savaş, 2021;

Uçar, 2021). Bu araştırmada yer alan öğretmen mesleki öğrenmesine yönelik öğretmen algıları yüksek seviyededir. Ayrıca ‘Zorunlu olmasa bile hizmet içi eğitimlere katılırım.’ ve ‘Meslektaşlarımdan öğrenebilmek için onların derslerini gözlemlerim.’ maddelerine öğretmenlerin çoğu ‘Bazen’ cevabını vermiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin çoğu zaman mesleki öğrenmeleri için gönüllü olarak girişimlerde bulunmadıkları yorumu yapılabilir.

Araştırmada demografik verilerden biri olan cinsiyet incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin, öğretmen mesleki öğrenmesi algılarında kayda değer bir fark gözlemlenmemiştir. Başka bir ifadeyle öğretmen mesleki öğrenme algı düzeyleri kadın ve erkek katılımcı öğretmenler arasında paralellik göstermektedir. Aynı zamanda mesleki öğrenme alt boyutları (güncel kalma, deneyim ve yansıtma, öğretimi değiştirme) incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin mesleki öğrenme algı seviyelerinin yakın olduğu ortaya konmuştur. Benzer başka bir çalışmada da bu çalışma ile benzer sonuçlar elde edilmiştir (Uçar, 2021).

Öğretmenlerin eğitim düzeylerindeki farklılıkların mesleki öğrenme ve alt boyutlarında (güncel kalma, deneyim ve yansıtma, öğretimi değiştirme) katılımcı mesleki öğrenme algılarında kayda değer bir fark yoktur. Eğitim düzeyine göre eğitim seviyesi lisans ve lisansüstü olan katılımcı öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgusu ele alındığında; bu sonuçları destekleyici ve çalışmayla paralel bulgular elde edildiği görülmüştür (Bal, 2011; Uçar, 2021). Fakat mevcut çalışmadan farklı olarak Savaş (2021) çalışmasında, yansıtma boyutunda anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Lisans eğitimini tamamlayan öğretmenlerin, lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere kıyasla algıları daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Kıdemleri farklı olan katılımcı öğretmenlere göre mesleki öğrenme algılarında kayda değer bir fark gözlemlenmemiştir. Çalışmamıza benzer olarak bazı çalışmalarda öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının öğretmenin kıdemine göre anlamlı fark olmadığı ortaya çıkarılmıştır (İlhan, Erdem, Çakmak, Erdoğmuş ve Sevinç, 2011; Kalkan, 2015; Pınar, 2019). Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin mesleklerinde geçirdikleri sürenin onların mesleki öğrenmelerine çok etkisi olmadığı söylenebilir. Okul kademesi ele alındığında ise öğretmen mesleki öğrenme algılarında ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Katılımcı öğretmenlerin yaşları ele alındığında mesleki öğrenme algılarında önemli bir fark tespit edilmemiştir. Bu durumda, öğretmenlerin mesleki öğrenme konusundaki aktiflik ve isteklerinin süreklilik gösterdiği yorumunu yapabiliriz. Tüm bu bulgular göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri arasında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır.

5.2.Sonuçlar

Araştırma verileri dikkate alınarak ortaya konulan sonuçlar; öğretmen özerkliği, öğretmen mesleki öğrenmesi ve öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiye yönelik başlıklar olarak ayrı ayrı açıklanmıştır.

5.2.1.Öğretmen Özerkliğine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler genel olarak çalıştıkları kurumlarda orta düzeyde özerk davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir.
2. Kadın ve erkek katılımcı öğretmenlerin öğretim süreci alt boyutunda algılama düzeyleri farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre bu alt boyutlardaki özerklik algı düzeyleri daha yüksektir. Öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim alt boyutlarında ise kadın ve erkek katılımcı öğretmenlerin özerklik algıları benzerdir.
3. Eğitim düzeyi değişiklik gösteren öğretmenlerin özerklik ile ilgili görüşleri farklılık göstermektedir. Lisansüstü eğitime sahip katılımcıların lisans eğitime sahip katılımcılara göre öğretim süreci, öğretim programı ve mesleki gelişim alt boyutlarındaki özerklik algı düzeyleri daha yüksektir. Mesleki iletişim alt boyutu incelendiğinde lisans ve lisansüstü eğitime sahip katılımcıların özerklik algıları benzerdir.
4. Farklı öğretmenlik yılına sahip öğretmenlere göre mesleki gelişim ve mesleki iletişim alt boyutlarındaki özerklik algı düzeyleri benzerlik göstermektedir. Ancak farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin öğretim süreci ve öğretim programı alt boyutlarındaki özerklik algıları ile ilgili görüşleri farklılaşmaktadır. Öğretim süreci alt boyutunda 21-30 öğretmenlik yılına sahip öğretmenlerin özerklik algı

düzeyleri en yüksektir. Öğretim programı alt boyutunda ise 31 üstü öğretmenlik yılına sahip öğretmenlerin özerklik algı düzeyleri en yüksektir.

5. Öğretmenlik yaptığı okul kademesi farklılaşan öğretmenlerin özerklik algıları yalnızca öğretim süreci alt boyutunda farklılaşmaktadır. İlkokulda öğretmenlik yapan katılımcılar ortaokul ve lisede öğretmenlik yapan katılımcılara oranla öğretim sürecinde daha özerk algıya sahiptir.
6. Yaş ele alındığında öğretmen özerkliği ve alt boyutlarına (öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim) yönelik algılar benzerdir.

5.2.2.Öğretmen Mesleki Öğrenmesine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler genel olarak mesleki öğrenme etkinliklerine katıldıklarını ifade etmişlerdir.
2. Kadın ve erkek katılımcı öğretmenlerin toplam mesleki öğrenme ile tüm alt boyutlarına (güncel kalma, deneyim ve yansıtma, öğretimi değiştirme) ait görüşleri benzerlik göstermektedir.
3. Eğitim düzeyi bakımından öğretmenlerin, sadece öğretimi değiştirme alt boyutunda algıları paralellik göstermektedir. Güncel kalma ve deneyim ve yansıtma alt boyutlarında lisansüstü eğitime sahip katılımcı öğretmenler lisans eğitime sahip öğretmenlerden daha yüksek algıya sahiptir.
4. Farklı öğretmenlik yılına sahip öğretmenlerin toplam mesleki öğrenme ve alt boyutlarına (güncel kalma, deneyim ve yansıtma, öğretimi değiştirme) yönelik algıları benzerdir.
5. Okul kademesi farklılaşan öğretmenlerin görüşleri mesleki öğrenme ve tüm alt boyutlarında (güncel kalma, deneyim ve yansıtma, öğretimi değiştirme) benzerlik göstermektedir.
6. Farklı yaşa sahip öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin görüşlerinde yalnızca güncel kalma alt boyutunda farklılaşma bulunmaktadır. Güncel kalma alt boyutunda 51 üstü yaşa sahip öğretmenlerin mesleki öğrenme algı düzeyleri en yüksektir.

5.2.2.Öğretmen Özerkliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin mesleki özerklik algıları ile öğretmen mesleki öğrenme uygulamaları arasında olumlu bir ilişki vardır. Bu okulda öğretmenlerin özerkliğine yönelik uygulamaları arttıkça öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarının da artacağı anlamına gelmektedir.
2. Öğretmen özerkliğinin öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim boyutu ile öğretmen mesleki öğrenme etkinliklerinin güncel kalma, deneyim ve yansıtma ve öğretimi değiştirme boyutu arasında yüksek, pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.
3. Öğretmen özerkliği ile öğretim süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim boyutları arasındaki ilişki yüksek, pozitif yönlüdür.
4. Öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ile güncel kalma, deneyim ve yansıtma ve öğretimi değiştirme alt boyutları arasındaki ilişki çok yüksek, pozitif yönlüdür.

5.3.Öneriler

Bu başlıkta araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Uygulayıcılara ve Politikacılara Yönelik Öneriler

Yapılan araştırma sonucu, öğretmenlerin özerkliğine yönelik uygulamaları arttıkça öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarının da artacağını ortaya koymuştur. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim öğretimin her basamağındaki özerklik derecelerinin artırılması gerekmektedir. Bunun için politikacılar tarafından öncelikle gerekli yasal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu yasal düzenlemeler ile eğitim öğretimin tüm paydaşları bu değişikliğe uyum sağlayamayabilir. Bu yüzden ilk etapta öğretim programları, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından genel bir çerçevede belirlense bile öğretim programlarının öğrencilerin sosyal ve ekonomik durumları, hazır bulunuşluk düzeyleri, okulun türü gibi değişkenlere göre düzenlenmesinde öğretmene özerklik verilmelidir. Ancak araştırmamızda sık sık

vurgulandığımız gibi öğretmen, özerkliği özgürlük alanı sınırsız bir durum gibi görmemelidir. Öğretmenlerin özerkliğe ilişkin doğru bilgiyi elde etmesi ve farkındalıklarının artırılması için mutlaka gerekli bilgilendirilmelerin yapılması ve özerkliklerine katkı sağlayacak eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca politikacılar, mahrumiyet bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini desteklemek için her türlü ulaşım, fiziki alt yapı, öğretmen eğitimi gibi konularda çalışmalar yürütmelidir.

Araştırmamızın sonuçları öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerde yeterli özerklik algısına sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu nedenle MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının içeriği ve süreci belirlenirken öğretmenler ile iş birliği yapılması bu açıdan önemli görülmektedir. Öğretmen katılımının zorunlu olduğu ve belirli gün ve saatlere sıkıştırılan hizmet içi eğitimler yerine öğretim süreci ile bütünleşmiş, öğretmenlerin seyerek katılabileceği ve süreklilik gösteren mesleki öğrenme programları oluşturulmalıdır. Araştırmamızın bir diğer önemli sonucu da lisansüstü eğitime sahip katılımcı öğretmenlerin lisans eğitime sahip katılımcı öğretmenlere göre daha özerk davranışlar sergilediği ve mesleki öğrenme etkinliklerine daha çok katıldıklarıdır. Bu yüzden öğretmenlerin eğitim öğretimde gerekli mesleki yeterliğe ulaşabilmeleri ve özerk davranışlar sergilemede istekli olabilmeleri için lisansüstü eğitimlere katılmaları teşvik edilmelidir. 2022 yılında uygulamaya konulan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavlarından lisansüstü eğitim mezunlarının muaf tutulması buna örnek gösterilebilir.

Lisans mezunları için ise Eğitim Fakültelerindeki programlar öğretmen özerkliğini artıracak şekilde geliştirilebilir. Bilindiği üzere MEB tarafından öğretmenlerin kendi istedikleri kaynak kitapları kullanmaları yasaklanmıştır. Ancak MEB tarafından temini sağlanan kitapların tüm Türkiye genelinde öğrencilerin ayrı ayrı düzeylerine ve beklentilerine uygunluğu mümkün olamaz. Dolayısıyla öğretmenlere öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre kendi ders kitaplarını seçebilme özgürlüğü verilmelidir. Ayrıca okul müdürleri öğretmenlerin mesleki yeterliklerine saygı göstermeli, mesleki gelişimlerine destek verecek her türlü etkinlikte onlara yardımcı olmalıdır. Okul yönetimi, güven ve samimiyet odaklı bir okul ortamı oluşturarak öğretmenlerin okuldaki sorunlarını ve eksikliklerini yöneticilerine rahatça ifade edebilmelerini sağlamalıdır. Öğretmenlerin özerkliklerini ve her alandaki gelişimlerini destekleyen, okulu adına özerklik ve

mesleki gelişim faaliyetlerine katılım sağlamada istekli olan okul müdürlerine atama süreçlerinde öncelik sağlanmalıdır.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma açısından bakıldığında, bu çalışmada öğretmen özerkliğinin ve öğretmen mesleki öğrenmesinin yalnızca öğretmen algılarına göre incelenmesi yöntemsel bir sınırlılıktır. Örneklem grubu genişletilip farklı gruplarla farklı ölçme ve değerlendirme ölçekleri kullanılarak araştırmanın kapsamı genişletilebilir.

Merkezi eğitim sistemine sahip ülkemizde öğretmen özerkliğinin artırılması için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu konuda politik girişimlerin artması ve desteklenmesi için daha fazla bulguya gerek duyulmaktadır. Dolayısıyla yapılacak olan yeni çalışmalarda öğretmen özerkliği ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar artırılabilir. Araştırma nicel yöntemle yapılmıştır. Nitel ya da karma araştırmalar kullanılarak öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki daha net sonuçlarla elde edilebilir. Öğretmen özerkliği ile ilgili bölgesel farklar olup olmadığını görmek için farklı bölgeler arası karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Amason, A. C. & Schweiger, D. (1997). The effect of conflict on strategic decision making effectiveness and organizational performance. In C. K. W. De Dreu & E. Van de Vliert (Eds.), *Using conflict in organizations* (ss. 101-115). London: Sage
- Apuhan, R. Ş. (2004). *Etkili Öğretmenin Temel Davranışları*. İstanbul: Timaş Yayınları
- Aralık 2022 tarihinde http://docs.neu.edu.tr/staff/huseyin.bicen/ders2_9.pdf adresinden erişildi.
- Arslan, A., & Özenici, S. (2017). İngilizce okutmanlarının öğretmen özerkliğine ilişkin görüş ve algıları: Gerçekler ve görüşler. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 297-305.
- Bayar, A., & Karaduman, H. A. (2021). The effects of school culture on students academic achievements. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 99-109.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.
- Bayraktar, E. (2019). *Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Bhushan, A. (2018). *Teachers Autonomy: A Tool for Creating Learners Autonomy*. Master of Education, University of Mumbai.
- Biçen, H. *Öğretim Stratejileri* [PDF Belgesi].
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.

- Bozkan, E. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği). *Unpublished master's thesis*. Sakarya University, Sakarya, Turkey.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher education quarterly*, 28(3), 49-74.
- Bullough, R. V. (2007). Professional learning communities and the eight-year study. *Educational horizons*, 85(3), 168-180.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kısılacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185.
- Bütün, Y. (2020). Öğretmen özerkliğinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: Mesleki benlik saygısının aracılık rolü (Master'sthesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17).
- Cave, A., & Mulloy, M. (2010). How do cognitive and motivational factors influence teachers' degree of program implementation?: A qualitative examination of teacher perspectives. *In National Forum of Educational Administration & Supervision Journal*, 27(4).
- Çolak, İ. (2016). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği) (Master'sthesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71.
- Çolak, İ., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.
- Çubukçu, F. (2016). The correlation between teacher trainers and Pre-service Teachers perceptions of autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 12-17.
- De Lima, J. Á. (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of educational change*, 2(2), 97.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.

- Dorukbaşı, E. (2022). *Öğretim Liderliği İle Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesinin Aracı Rolü* (Doctoral dissertation).
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Master'sthesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi delta kappan*, 89(10), 755-761.
- Emre Erden, G. (2021). *Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi: bir durum çalışması* (Doctoral dissertation).
- Emre Erden, G., & Kılınç, A. Ç. (2021). Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-29.
- Er, E. (2021). Effects of primary school teacher personality and network intentions on change: mediating role of professional learning. *International Online Journal Of Primary Education*, 10(1), 148-159.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Frase, L. E., & Sorenson, L. (1992). Teacher motivation and satisfaction: Impact on participatory management. *Nassp Bulletin*, 76(540), 37-43.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Goodson, I. F. ve Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Gökkoca, F. Z. U. (2001). Sağlık eğitimi açısından yetişkin eğitimi. *Sürekli tıp eğitimi dergisi*, 10(11), 412-414.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Gürdal, O. (2000). Yaşam boyu öğrenme etkinliği “enformasyon okuryazarlığı”. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 176-187.
- Gürsoy, F. (2020). Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir*.

- Güvenç, H. (2015). Öğretmen Güdüsel Desteği Ölçeği Geliştirme Ve Uyarlama Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 129-145.
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchal system. *Educational review*, 64(4), 405-424.
- Holmes, A. G. (2021). Can we actually assess learner autonomy? The problematic nature of assessing student autonomy. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 8-15.
- Ingersoll, R. (2007). Short on power, long on responsibility. *GSE Publications*, 129.
- Jiang, J. Y., Gao, G. Y., Li, W. P., Yu, M. K., & Zhu, C. (2002). Early indicators of prognosis in 846 cases of severe traumatic brain injury. *Journal of neurotrauma*, 19(7), 869-874.
- Karabacak, M. S. (2014). Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Kaşka, O. (2020). *Sosyal öğrenme kuramı bağlamında çizgi filmlerde arkadaşlık ilişkileri üzerinden verilen iletilerin değerlendirilmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kazancı, E. (2022). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E., & İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 77-98.
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2020). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve bilim*, 46(205).
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126).
- Knowles, M. S. (1970). The modern practice of adult education; Andragogy versus Pedagogy.
- Kocaeren, E. (2022). *Öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki* (Doctoral dissertation).

- Koçak, E., Turan, S., & Aydoğdu, E. (2012). Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (5), 117-148.
- Koçel, T. (2003). İşletme Yöneticiliği, İstanbul: Beta Yayınları.
- Kumral, İ., & Akçay, R. (2019). Hayat Boyu Öğrenme Merkezi (HBOM) öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi (İsmek örneği). *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 16(40), 1955-1970.
- Lai, M. ve Lo, Leslie N. K. (2007). *Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai*. Compare: a Journal of Comparative Education, 37(1), 53-68.
- Lamb, T. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy: Synthesizing an agenda. *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*, 269-284.
- Li, L., Hallinger, P., & Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76-100.
- Li, M., Wang, Z., Gao, J., & You, X. (2017). Proactive personality and job satisfaction: The mediating effects of self-efficacy and work engagement in teachers. *Current Psychology*, 36(1), 48-55.
- Lieb, S., & Goodlad, J. (2005). Principles of adult learning. *South Mountain Community College*.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1984). *Teachers, Their World, and Their Work. Implications for School Improvement*. Association for Supervision and Curriculum Development, 225 N. Washington Street, Alexandria, VA 22314.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Littlewood, W. (1996). Autonomy in communication and learning. *The Development Learning Independence in Language Learning*, 124.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of school leadership*, 16(5), 477-489.
- Macklin, R. (2006). The moral autonomy of human resource managers. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 44(2), 211-221.

- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2).
- Maviş Sevim, F. Ö., Yazıcı, L., & Maviş, R. Comparison of school and teacher autonomy in turkey and european countries.
- McGee, A. (2012). *Realizing the power of professional learning*. Professional Development in Education.
- MEB (2023), Eğitim Vizyonu, 13 Eylül 2022 tarihinde https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Moore, A. (2002). Teaching and Learning: Pedagogy, Curriculum and Culture. *Teaching and Learning: Pedagogy, Curriculum and Culture*, 49–77.
- Morsünbül, Ü. (2012). Özerklik ve ruh sağlığına etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 260-278.
- Namjaidee, N., & Dhammapissamai, P. (2022). An Online Program for Teacher Learning to Enhance Students' Media Literacy Skills. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 612-625.
- Ocak, G. (2005). Buluş yoluyla öğretimin öğrenmede kalıcılığa etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 290-297.
- Odabaş, H., Tekdere, M., & Aktepe, E. (2016). Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinin muhtemel etkileri: Türkiye’de uygulanabilirliği. In *Proceedings from International Conference in Economics*, 1-30.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve dünyada öğretmenlik. *Retorik ve Pratik*, 1(1), 41-60.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Parise, L. M., & Spillane, J. P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The elementary school journal*, 110(3), 323-346.
- Paulsrud, D., & Wermke, W. (2020). Decision-making in context: Swedish and Finnish teachers' perceptions of autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 706-727.

- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pedder, D., James, M. & MacBeath, J. (2005). How teachers value and practise professional learning. *Research Papers in Education*, 20(3), 209-243.
- Pinar, S., Bardakci, M., & Arslan, F. Y. (2021). Factors influencing teachers' professional learning: A study of Turkish EFL teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 173-192.
- Ping, H. (2022). The Factors affecting chinese college english teachers' learning development: A Narrative Study. *Reflections*, 29(1), 169-186.
- Polatcan, M. (2021). An exploration of the relationship between distributed leadership, teacher agency, and professional learning in Turkey. *Professional Development in Education*, 1-15.
- Polatcan, M., & Cansoy, R. (2019). Examining Studies on the Factors Predicting Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(1), 116-134.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 183-202.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught?. *Reflective practice*, 6(2), 199-204.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of education policy*, 22(2), 147-171.
- Sahlberg, P. (2011). What can the world learn from educational change in Finland. *CIMO (Ministry of Education)*, 14-16.
- Saisana, M., & Cartwright, F. (2007, June). Measuring life long learning and its impact on happiness: The Canadian paradigm. In *International Conference on Policies for Happiness*, 14.
- Sansur, Z. (2022). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme ve mesleki gelişimindeki rolünün incelenmesi: Etwinning örneği. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Saracel, N., Taşseven, Ö., & Kaynak, E. (2016). Türkiye'de çalışan Y kuşağında iş tatmini motivasyon ilişkisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(1), 50-79.
- Schaefer, G. O., Kahane, G., & Savulescu, J. (2014). Autonomy and enhancement. *Neuroethics*, 7, 123-136.

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Şentürken, C., & Aytunga, O. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3260-3283.
- Şerbetçioğlu, C. (2019). *Kişilerarası iletişimde normal dışı davranışların sosyal öğrenme kuramı bağlamında incelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- TDK (2021), Güncel Türkçe Sözlük, <https://www.tdk.gov.tr> 16 Aralık 2022 tarihinde sayfasından erişilmiştir.
- Timperley, H. (2008). *Teacher Professional Learning and Development*. UNESCO International Bureau of Education.
- Tokgöz Can, M. (2019). *Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri üzerine bir araştırma*, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: teachers' journey of thought curriculum into enacted one* (Doctoral dissertation).
- Tort-Moloney, D. (1997). *TeacherAutonomy: A Vygotskian Theoretical Framework*. CLCS Occasional Paper No. 48.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the work place. *Educational research review*, 3(2), 130-154.
- Uçar, H. (2021). *Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları* (Doctoral dissertation).
- Ulas, J., & Aksu, M. (2015). Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia-Socialand Behavioral Sciences*, 186, 344-349.
- Ültanır, E., & Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de yetişkinler eğitiminde profesyonel standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.
- Üzüm, P., & Karslı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 79-94.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.

- Wright, K. B., Shields, S. M., Black, K., Banerjee, M., & Waxman, H. C. (2018). Teacher perceptions of influence, autonomy, and satisfaction in the early career era. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 62-62.
- Yan, H. (2010). A brief analysis of teacher autonomy in second language acquisition. *Journal of Language Teaching and research*, 1(2), 175-176.
- Yan, H. (2010). A brief analysis of teacher autonomy in second language acquisition. *Journal of Language Teaching and research*, 1(2), 175-176.
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 21-30.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yıldırım, K. (2018). Öğretmenlerin bireysel ve birlikte öğrenme tercihlerini etkileyen özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(194).
- Yolcu, H. (2010). Neo-Liberal Dönüşümün Yaşandığı Ülkelerde Yerelleşme ve Okul Özerkliği Uygulamaları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 253-273.
- Yolcu, O. (2019). *Ortaokul fen bilimleri öğretim programının stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi* (Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Yoon, J., & Thye, S. R. (2002). A dual process model of organizational commitment: Job satisfaction and organizational support. *Work and occupations*, 29(1), 97-124.
- Yunus, M. M., Hashim, H., Ishak, N. M., & Mahamod, Z. (2010). Understanding TESL pre-service teachers' teaching experiences and challenges via post-practicum reflection forms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 722-728

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Öğretim Programının Uygulanması Açısından Özerklik	37
Tablo 2: Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Seçimi Açısından Özerklik.....	38
Tablo 3: Araştırma Hedef Evrenin Okullara Göre Dağılımı	58
Tablo 4: Katılımcıların Demografik Özellikleri	59
Tablo 5: Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları .	61
Tablo 6: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	62
Tablo 7: Öğretmen Özerkliği Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 8: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları	65
Tablo 9: Öğretme Süreci Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	67
Tablo 10: Öğretim Programı Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	68
Tablo 11: Mesleki Gelişim Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	68
Tablo 12: Mesleki İletişim Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	69
Tablo 13: Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	70
Tablo 14: Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Alt Boyutlarının Eğitim Düzeyine Göre T- Testi Sonuçları	70
Tablo 15: Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Öğretmenlik Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	71
Tablo 16: Öğretmen Özerkliği Ölçeği Alt Boyutlarının Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	73
Tablo 17: Öğretmen Özerkliği Ölçeği Alt Boyutlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 18: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Güncel Kalma Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	75

Tablo 19: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Deneyim ve Yansıtma Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	76
Tablo 20: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Öğretimi Değiştirme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	77
Tablo 21: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	78
Tablo 22: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutlarının Eğitim Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları	79
Tablo 23: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Öğretmenlik Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	79
Tablo 24: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutlarının Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	80
Tablo 25: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	81
Tablo 26: Öğretmen Özerkliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi arasındaki Korelasyon Katsayıları Sonuçları	82
Tablo 27: Güncel Kalma Alt Boyutun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	84
Tablo 28: Deneyim ve Yansıtma Alt Boyutun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	86
Tablo 29: Öğretimi Değiştirme Alt Boyutun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:Öğretmen özerkliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi ilişkisine yönelik yol analizi sonuçları	90
---	----

EKLER

EK-1 ÖLÇME ARACI

ÖĞRETMEN FORMU

Sayın Öğretmenim,

Bu araştırmanın amacı, devlet okullarındaki öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Ölçeklerle sizlerden toplanacak veriler, farklı okullardan toplanan veriler ile birleştirilerek değerlendirilecek, katılımcılar ile ilgili bilgiler hiçbir kişi ya da kuruma açık tutulmayacaktır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşmasını, ölçekleri samimi ve tam olarak yanıtlamanıza bağlı olduğunu lütfen unutmayınız. Form üzerine isminizi veya okulunuzun ismini yazmanız gerekmemektedir. İş birliği ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder saygılarımızı sunarız.

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz	Kadın ()	Erkek ()	
Eğitim düzeyiniz	Lisans ()	Lisansüstü ()	
Şu an görev yapmakta olduğunuz okul kademesi	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()
Toplam kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz (lütfen yıl olarak yazınız):			

BÖLÜM I ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ ÖLÇEĞİ

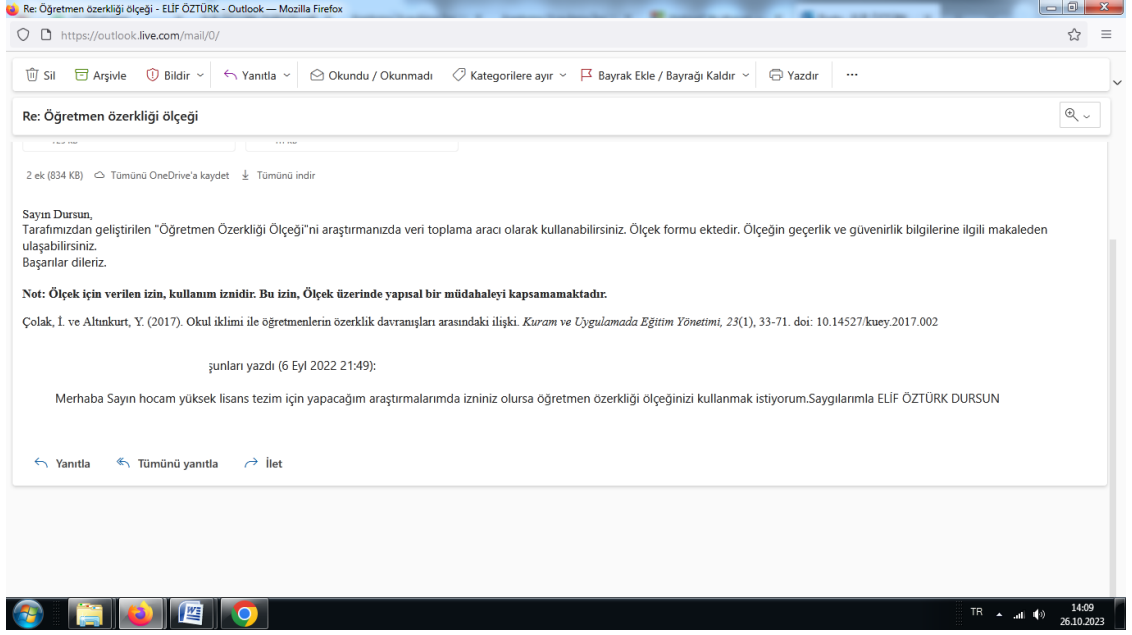
	Hiçbir Zaman	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1. Mesleki açıdan kendimi geliştirmek için sorumluluk alırım.				
2. Zorunlu olmasa bile hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım.				
3. Mesleğime ilişkin yayınları okurum.				
4. Mesleğime ilişkin öğretim materyallerini (ders kitabı, harita, elektronik cihaz vb.) düzenli olarak incelerim.				
5. Meslektaşlarımdan öğrenebilmek için onların derslerini gözlemlerim.				
6. Edindiğim yeni bilgi ve becerileri, derslerime aktarırım.				
7. Derste kullanacağım öğretim materyallerini kendim hazırlarım.				
8. Öğretimin niteliğini artırmak için öğrenci dönütlerinden yararlanırım.				
9. Meslektaşlarımdan öğrenebilmek için öğretim sürecinde yaşadığım sorunları onlarla tartışırım.				
	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum
1. Son 3-5 yıldır; Öğrencilerin motivasyonunu artırmaya daha fazla odaklanmaya başladım.				
2. Son 3-5 yıldır; Sınıf içinde daha fazla öğretim stratejisinden (sunoş, buluş, araştırma-inceleme) yararlanmaya başladım.				
3. Son 3-5 yıldır; Öğrencilerimle etkileşimim arttı.				
4. Son 3-5 yıldır; Ders işleme hızımı, farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre ayarlıyorum.				

5. Son 3-5 yıldır; Derslerimde farklı öğretim yönteminden (anlatım, problem çözme, gösterip yaptırma vb.) yararlanıyorum.				
6. Son 3-5 yıldır; Öğrencilerimin duygusal durumlarına daha fazla önem veriyorum.				
7. Son 3-5 yıldır; Öğrencilerime birlikte çalışma yapmaları için daha fazla süre veriyorum.				
8. Son 3-5 yıldır; Öğrencilerin kültürel farklılıklarına (köy-kent, bölgesel vb.) daha fazla hassasiyet gösteriyorum.				

BÖLÜM II ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1. Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar veririm.					
2. Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlerim.					
3. Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçerim.					
4. Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar veririm.					
5. Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yaparım.					
6. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yaparım.					
7. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yaparım.					
8. Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanırım.					
9. Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer veririm.					
10. Öğrencilere istediğim konularda ödev veririm.					
11. Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar veririm.					
12. Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirlerim.					
13. Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar veririm.					
14. Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılırım.					
15. Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade ederim.					
16. Meslektaşlarımla ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.					
17. Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.					

EK-2 Öğretmen Özerkliği Ölçeği Kullanım İzni



Re: Öğretmen özerkliği ölçeği

2 ek (834 KB) Tümünü OneDrive'a kaydet Tümünü indir

Sayın Dursun,
Tarafımızdan geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"ni araştırmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçek formu ektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine ilgili makaleden ulaşabilirsiniz.
Başarılar dileriz.

Not: Ölçek için verilen izin, kullanım iznidir. Bu izin, Ölçek üzerinde yapısal bir müdahaleyi kapsamamaktadır.

Çolak, I. ve Altunkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. doi: 10.14527/kuey.2017.002

şunları yazdı (6 Eyl 2022 21:49):

Merhaba Sayın hocam yüksek lisans tezim için yapacağım araştırmalarımda izniniz olursa öğretmen özerkliği ölçeğinizi kullanmak istiyorum.Saygılarımla ELİF ÖZTÜRK DURSUN

Yanıtla Tümünü yanıtla İlet

EK-3 Etik Kurul İzni



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ : 24.02.2023
TOPLANTI NO : 2023/02

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

Karar 14:

31/01/2023 tarihli Doç. Dr. Mahmut POLATCAN'ın Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürütülen “Öğretmen Özerkliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki” konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden onay alınması şerhi konulmuştur.

ASLI GIBİDİR

Prof. Dr. Elif ÇEPNİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

EK-4 Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Ölçek Uygulama İzni



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-605.01-74200504
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

11.04.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Valilik Makamının 10.04.2023 tarihli ve E-44653020-20-74101053 sayılı onayı.

Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif ÖZTÜRK DURSUN'un, Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mahmut POLATCAN danışmanlığında "**Öğretmen Özerkliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki**" konulu anket çalışmasının; İlimize bağlı Resmi İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapan öğretmenlere yönelik denetimi ve sorumluluğu il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul idaresinde olmak üzere, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, formlar ile anket çalışmasının uygulanmasına izin verilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Turgut ACARLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek: İlgili Yazı ve Ekleri

Dağıtım:
5 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)
Merkez Resmi İlkokul, Ortaokul ve Lise Müdürlüklerine

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Egeçokun Mahallesi Atatürk Bulvarı No 6 Kat: 4 no:412
Merkez/Karabük
Telefon No : 0 (370) 412 22 80
E-Posta: stratejigelismec78@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@holl.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-oby5>
Bilgi için: Feriye ÇINAR
Unvan : Memur
Faks:3704242333
İnternet Adresi: <http://karabuk.meb.gov.tr>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 7458-6e26-3d8f-87ea-2ffd kodu ile teyit edilebilir.





T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-20-74101053
Konu : Tez Çalışması

10.04.2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Karabük Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 24.03.2023 tarihli ve E-27105693-399-232406 sayılı yazısı.
b) 05.04.2023 tarihli Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nün Komisyon Kararı.

Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif ÖZTÜRK DURSUN'un, Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mahmut POLATCAN danışmanlığında "**Öğretmen Özerkliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki**" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Resmi İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapan öğretmenlere yönelik yapmayı İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile talep etmektedir.

İlgi (b)'de kayıtlı Rehberlik ve Araştırma Komisyon Kararı ile uygun görülen tez çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Adnan CANSIZ
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Nevzat AKBAŞ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Erişmekos Mahallesi Atatürk Bulvarı No:6 Kat 4 no 412
Merkez/Karabük
Telefon No : 0 (370) 412 22 80
E-Posta: stratejigelistirme78@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ehys>
Bilgi için: Faruk ÇINAR
Unvan : Memur
Faks:3704242333
İnternet Adresi: <http://karabuk.meb.gov.tr>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://sisakos.meb.gov.tr/adresizden> f0d4-08f8-36c1-9637-7c9d kodo ile teyit edilebilir.



Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Öğretmen Özerkliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi arasındaki ilişki" adıyla, Elif ÖZTÖRK DURSUN tarafından 20.03.2023 - 30.05.2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Farklı okul türlerinde ve bazı demografik değişkenlere göre öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin araştırılması, öğretmenlerin özerklik derecelerini ölçeklerdeki bulgularla istatistiki olarak değerlendirilerek öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine olan etkileri üzerine çeşitli öneriler sunmak hedeflenmiştir.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Karabük ili merkez ve ilçelerindeki resmi ilköğretim ortaokul ve lise kademeli eğitim kurumlarındaki öğretmenler

Araştırma Uygulaması: Anket Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Elif ÖZTÖRK DURSUN

İletişim Bilgileri:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

KARABÜK ÜNİVERSİTESİNE

10/03/2023

BAŞVURU NO	202303101255107376
ÜNİVERSİTE ADI	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ/EĞİTİM YÖNETİMİ
BÖLÜM ADI	
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	
KONU	Öğretmen Özerkliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğretmen,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	KARABÜK
KURUM TÜRLERİ	Resmi İlkokul, Resmi Ortaokul, Resmi Yatılı Bölge İlkokulu, Resmi Yatılı Bölge Ortaokulu, Resmi Anadolu Lisesi, Resmi Fen Lisesi, Resmi Sosyal Bilimler Lisesi, Resmi İmam - Hatip Ortaokulu, Resmi İmam - Hatip Anadolu Lisesi, Resmi Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi, Resmi Çok Programlı Anadolu Lisesi, Resmi Güzeli Sanatlar Lisesi, Resmi Spor Lisesi,
İLETİSİM BİLGİLERİ	

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulaman için Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi
Katılım Kabul Formu
Veri toplama araçları



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.03.2023-E.221314
E-İmza Tarih ve Sayısı: 24.03.2023 - E.152406

İmza
ELİF ÖZTÜRK DURSUN
Öğrenci

Dilekçe ve eklerinin üst yazı ile KARABÜK VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ulaştırılması gerekmektedir.



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Dilekçe Tarihi ve Sayısı: 20.03.2023-E.231314

Konu : Araştırma Uygulama İzni Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Danışmanlığın yürüttüğüm Elif ÖZTÜRK DURSUN isimli ve 1923229030 numarah anabilim dalımız tebliğ yüksek lisans programı öğrencisinin “Öğretmen Özerkliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki” konulu tez çalışması kapsamındaki araştırmaların Karabük ili ve ilçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğul, ortaokul ve liselerde yapılabilmesi için gerekli izin alınması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

13214969780

Doç. Dr. Mahmut POLATCAN

Ek:

- 1- Araştırma İzin Teahhütname (1 Sayfa)
- 2- Etik Kurul Kararı (1 Sayfa)
- 3- Katılımcı Onam Formu (1 Sayfa)
- 4- Kurum Dışı İzin Formu (1 Sayfa)
- 5- MEB izni (ayse.meb.gov.tr) (2 Sayfa)
- 5- Araştırma Önerisi (6 Sayfa)
- 7- Dilekçe Formları (2 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Formun Danışman tarafından eksiksiz doldurulması ve Enstitü Müdürlüğü'ne bir yarı ile gönderilmesi gerekmektedir. (Çoklu formlar Genel Sekreterliğe kabul edilmemektedir.)

UYGULANACAK ANKET ÇALIŞMASI (KURUM DIŞI) İZİN FORMU

Danışmanlığını yürüttüğüm Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 1928229030 öğrenci numaralı Elif ÖZTÜRK DURSUN'un Anket Çalışmasını aşağıda belirtilen kurumlarda uygulayabilmesi için gerekli izinlerin alınması hususunda; 20/03/2023

Danışman;

Sorumlu Araştırmacı(Danışman) Adı Soyadı: Doç. Dr. Mahmut POLATCAN

Sorumlu Araştırmacı(Danışman) İletişim Bilgisi:

Öğrenci;

Araştırmacının (Öğrenci) Adı Soyadı: ELİF ÖZTÜRK DURSUN

Araştırmacının (Öğrenci) İletişim ve Adres Bilgisi:

Araştırmanın Konusu: Öğretmen Özertliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki

Sorumlu Araştırmacının Bağlı Olduğu Birim: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Bilimsel Araştırmanın Yapılacağı Yer/Kurum/Kuruluş(aynıdır): Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Karabük İli ve İlçelerindeki resmi okullarda görevli öğretmenler üzerinde yapılacaktır.

Doç. Dr. Mahmut POLATCAN

İmza

Ek: Etik Kurul Kararı, Anket Çalışması

ÖZGEÇMİŞ

Elif ÖZTÜRK DURSUN, 2014 yılında Karabük Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2016 yılında Yenice Güney Ortaokulu'na Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak atandı. Sonrasında 2017 yılında atandığı Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu'nda Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.