



Öğretmen failliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişki: öğretmen öz-yeterliğinin aracı rolü

Demet Hacımustafaoğlu ¹, Elanur Ersan Albayrak ², Berrenur Dinç ³, Murat Özdemir ⁴

Öz

Öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri, okul çıktıları üzerinde olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Bu çalışma, Ankara'daki devlet ortaokullarında görev yapan 582 öğretmenden elde edilen verilerle, öğretmen failliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Türkiye'nin başkenti ve önemli bir eğitim merkezi olan Ankara, güçlü temsiliyet kapasitesi nedeniyle çalışma alanı olarak seçilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılarak, öğretmen failliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişki ve bu ilişkide öğretmen öz-yeterliğinin aracı rolü test edilmiştir. Bulgular, aracılık modelini desteklemiştir; öğretmen failliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri ilişkisinin hem doğrudan hem de öğretmen öz-yeterliği aracılığıyla dolaylı ilişkisi olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, öğretmen failliği ile mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkilerin Ankara'daki devlet ortaokulları bağlamında nasıl işlediğine dair derinlemesine bir anlayış sunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerini teşvik etmek ve okul çıktılarının iyileştirilmesine katkı sağlamak amacıyla politika yapıcılara ve okul yöneticilerine yönelik pratik öneriler de sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri
Öğretmen failliği
Öğretmen öz-yeterliği
Aracılık testi
Ortaokul öğretmeni

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.10.2024

Kabul Tarihi: 11.11.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 30.04.2026

DOI: 10.15390/ES.2026.2468

Giriş

Öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımı, bilgi ve becerilerini güncel tutmaları ve öğretim yöntemlerini geliştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmen eğitimi, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi süreçlerde kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmen eğitiminin sürekliliği, eğitimin niteliği açısından belirleyicidir ve bu durum yalnızca Avrupa ülkeleri için değil, dünya genelinde önemli bir konudur. Önceki araştırmalar, öğretmen niteliğinin eğitim çıktıları üzerindeki hayati önemine işaret etmektedir (Helgevold, 2016; Pang, 2011). Araştırmalar; etkili öğretmenlerin yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal yaşamlarını da etkilediğini göstermektedir (World Bank, 2022). Öğrencileri akademik ve sosyal açıdan desteklemek ve onların bütüncül gelişimine katkı sunmak, eğitim paydaşlarının öğretmenlerden temel beklentilerindedir. Bu beklentilerin karşılanması ise öğretmenlerin nitelik ve yeterliklerine bağlıdır (Lee ve Lee, 2020). Dolayısıyla, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine verdikleri önem, yalnızca kişisel gelişimleri

¹ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye, demethmo@gmail.com

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye, elaersan@gmail.com

³ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye, dincberre@hotmail.com

⁴ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye, mrtozdem@gmail.com

açısından değil, öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimleri bakımından da belirleyici bir öneme sahiptir. Mevcut literatür, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri ile eğitim çıktıları arasındaki ilişkiyi kapsamlı biçimde incelemiş olsa da (Akiba ve Liang, 2016; Geleta ve Raju, 2023; Rani vd., 2023), bu etkinliklerin sınıf ortamında nasıl biçimlendiğine ilişkin özellikle öğretmen failliği ve öz-yeterliği bağlamında önemli boşluklar bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmen niteliğinin hem öğrenci başarısı hem de eğitimin etkililiği üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Rockoff, 2004). Benzer şekilde, sürekli yansıtıcı ve iş birliğine dayalı bir mesleki gelişim süreci olarak tanımlanan öğretmen öğrenmesi, pedagojik uygulamaların iyileşmesi ve okul düzeyinde ilerleme ile pozitif yönde ilişkilidir (Avalos, 2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik girişimler; eğitimde dönüşümü teşvik etmede, öğretmen motivasyonunu artırmada ve nihayetinde öğrenci başarısını geliştirmede kritik bir rol oynamaktadır (Desimone ve Garet, 2015). Mesleki öğrenme etkinliklerinin öğretim kalitesini ve genel eğitim deneyimini geliştirmede temel bir araç olduğu göz önüne alındığında, gelecekteki araştırmaların öğretmen öğrenmesi, faillik ve öz-yeterlik arasındaki karmaşık etkileşimi derinlemesine incelemesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, akademik çalışmaların öğretmen, sınıf ve okul düzeylerinde anlamlı mesleki öğrenme katılımını şekillendiren çok düzeyli belirleyicilere odaklanması önem arz etmektedir.

Önceki araştırmaların öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine ilişkin bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin okullarda nasıl öğrendikleri (Meirink vd., 2009), öğretmen öğrenmesini destekleyen süreçler (Voogt vd., 2011), öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımını etkileyen faktörler (Kwakman, 2003), 21. yüzyıl öğretmen eğitimi uygulamaları (Lieberman ve Pointer Mace, 2010), öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri ile sınıf kültürü arasındaki ilişkiler (Supovitz ve Turner, 2000) ve örgütsel koşullar ile liderlik uygulamalarının öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerindeki etkileri (Geijsel vd., 2009) gibi çeşitli boyutlara odaklanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerini etkileyen faktörlerin ve bu etkinliklerin diğer okul değişkenleriyle ilişkilerinin incelenmesine yönelik güçlü bir vurgu yapmaktadır. Çoğu öğretmen, eğitim faaliyetlerinde yüksek standartları korumaya çalışsa da bu standartları kendi mesleki öğrenme etkinliklerine yansıtmakta zorlanmaktadır (Garet vd., 2001). Öğretmenlerin yüksek eğitim standartlarını mesleki öğrenme etkinliklerine dönüştürmede yaşadıkları bu güçlüğün nedenlerinden birinin öğretmen failliği olduğu düşünülmektedir. Öğretmen failliğine ilişkin literatür, öğretmen kimliği (Choi, 2022), mesleki gelişim (Lai vd., 2016) ve okul liderliği ile faillik arasındaki ilişkileri (Al-Mahdy vd., 2023; Al-Mahdy vd., 2024; Hilal vd., 2022; Polatcan, 2021) ele almıştır. Ancak, bugüne kadar hiçbir ampirik araştırma öğretmen failliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkiyi doğrudan incelememiş ve bu ilişkide öğretmen öz-yeterliğinin aracılık rolünü araştırmamıştır. Her ne kadar bazı çalışmalar öğretmenlerin mesleki öğrenmesini faillik veya öz-yeterlik ile ayrı ayrı ilişkilendirmiş olsa da bu üç yapıyı aynı aracılık modeli içerisinde bütünleştiren araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır.

Her ne kadar öğretmen failliği ve öz-yeterlik kavramları önceki araştırmalarda kapsamlı biçimde ele alınmış olsa da (ör., Buxton vd., 2015; Eteläpelto vd., 2014; Imants ve Van der Wal, 2020), öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımını açıklamak amacıyla bu iki yapıyı tek bir aracılık modeli içinde bütünleştiren ampirik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Mevcut çalışmaların çoğu, bu kavramları ya birbirinden bağımsız olarak incelemiş ya da kuramsal veya kavramsal bir çerçeveden ele almıştır. Bu boşluğu gidermek amacıyla, bu araştırmada öğretmen failliği ile mesleki öğrenme ilişkisini, öz-yeterliğin aracılık rolü aracılığıyla test eden bir model ampirik olarak sınanmıştır. Bu yaklaşım, özellikle Türkiye'nin merkezîyetçi eğitim sistemi bağlamında, öğretmen öğrenmesini şekillendiren içsel psikolojik mekanizmaların daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Öğretmen failliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkinin, doğrudan bir etki yolundan ziyade çeşitli aracı değişkenler tarafından şekillendirildiği düşünülmektedir. Nitekim önceki araştırmalar, öğretmen failliğinin öğretmenle ilişkili çeşitli çıktılar üzerindeki etkisinin çoğunlukla aracılık mekanizmaları aracılığıyla ortaya çıktığını göstermektedir (Hilal vd., 2022; Mifsud ve Vella, 2018). Bu mekanizmalardan biri de öğretmen öz-yeterliğidir (Polatcan vd., 2023). Bununla

birlikte, öğretmen öz-yeterliğinin öğretmen failliği ile mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkide nasıl bir rol oynadığı özellikle de bir aracı değişken olarak işlev görüp görmediği konusunda literatürde belirgin bir boşluk bulunmaktadır. Mevcut araştırmalar, öğretmen öz-yeterliğini öğretmen coşkusu (Burić ve Moe, 2020; Michos vd., 2022), sınıf yönetimi (Chao vd., 2017; Hettinger vd., 2021) ve öğretim uygulamaları (Woodcock vd., 2022) ile ilişkilendirmiştir. Ayrıca, öz-yeterliğin aracılık rolü liderlik ve faillik (Özdemir vd., 2023; Polatcan vd., 2023), öğrenci başarısı (Kılınç vd., 2023a), öğretmen çıktıları (Ahn ve Bowers, 2024), okul iklimi ve öğretmen stresi (Hu vd., 2019) ile motivasyon ve iş doyumunu (Chang ve Sung, 2024) bağlamlarında da incelenmiştir. Ancak, öğretmen öz-yeterliğinin öğretmen failliği ile mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkide aracılık rolü oynayıp oynamadığını doğrudan araştıran bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu kavramların Türkiye’deki K-12 bağlamında incelenmesi özellikle önem taşımaktadır. Türkiye son yıllarda müfredatın yeniden yapılandırılması, kısmi yerleşme girişimleri ve öğretmen özerkliğini artırmaya yönelik reformlar gibi önemli eğitimsel dönüşümler geçirmiştir. Bununla birlikte, Türk öğretmenleri, faillik duygularını ve mesleki öğrenme davranışlarını biçimlendiren kendine özgü bir sosyokültürel ve politik bağlamda çalışmaktadır. Bu dinamiklerin Türkiye’de nasıl ortaya çıktığını anlamak, benzer biçimde merkezîyetçi eğitim sistemleri için de kuramsal ve pratik çıkarımlar sunabilir. Ancak, bu gelişmelere rağmen, öğretmen failliği, öz-yeterlik ve mesleki öğrenme arasındaki etkileşimi ampirik olarak inceleyen çalışmaların sayısı hâlâ oldukça sınırlıdır. Bu boşluklardan hareketle, bu çalışma öğretmen failliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve bu ilişkide öğretmen öz-yeterliğinin aracılık rolünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen failliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen failliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkide aracılık rolü oynamakta mıdır?

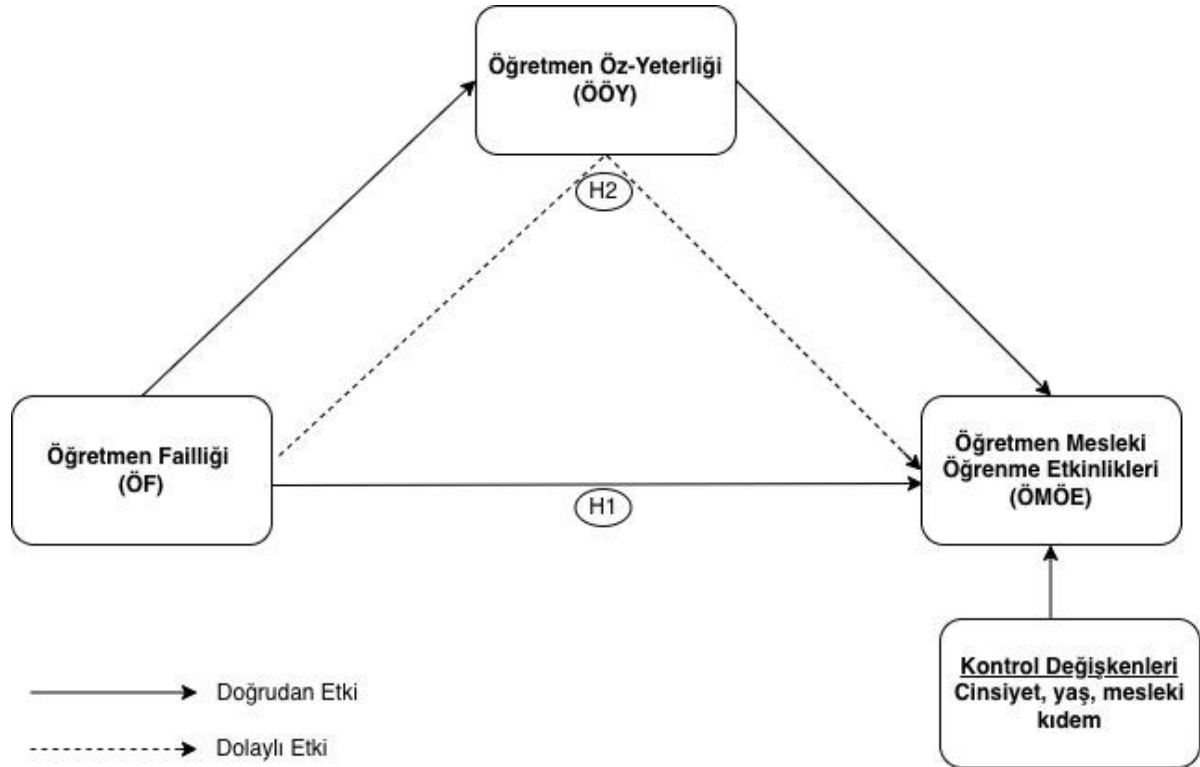
Bu çalışma öğretmen failliği, öz-yeterlik ve öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki yeterince araştırılmamış ilişkiyi ele alarak hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan anlamlı katkılar sunmaktadır. Her şeyden önce, öğretmenlerin sınıf içi öğretim etkinliklerine katkıda bulunarak öğretmen rolünü güçlendireceği ve dolayısıyla öğrenci başarısını artıracığı varsayılmaktadır. Öğrenci başarısının bu denli önemli olduğu bir dönemde, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri ile öğretmen failliği arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide öğretmen öz-yeterliğinin aracılık rolünü birlikte inceleyen herhangi bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu araştırmanın hem kurama hem de uygulamaya çok yönlü katkılar sunması beklenmektedir. Çalışma, okul yöneticileri, müdürler ve öğretmenler arasında mesleki öğrenme etkinliklerini etkileyen unsurlar konusunda farkındalık oluşturacak ve bu süreçlerin yürütülmesi sırasında daha bilinçli hareket etmelerini sağlayacaktır. Araştırma sonuçlarıyla birlikte literatürdeki önemli bir boşluğun doldurulması hedeflenmektedir. Ayrıca, bu çalışma öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerini etkileyen faktörleri inceleyerek politika yapıcılara katkı sağlamayı ve bu konuda eğitim politikalarının geliştirilmesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Türkiye’de müfredat reformları, öğretmen özerkliğine artan vurgu ve mesleki öğrenmenin eğitim kalitesinin merkezine yerleştirilmesini amaçlayan ulusal politika değişimleri göz önüne alındığında, bu ilişkilerin Türkiye’deki K-12 bağlamında incelenmesi özellikle önemlidir. Ancak tüm bu gelişmelere rağmen, Türkiye’nin merkezîyetçi eğitim sistemi içinde öğretmen failliği, öz-yeterlik ve mesleki öğrenme arasındaki etkileşimi ampirik olarak ele alan çalışmalar sınırlıdır. Bu dinamiklerin anlaşılması, öğretmen gelişimini güçlendirmek ve öğrenci başarısını artırmak isteyen politika yapıcılar ve uygulayıcılar için değerli bilgiler sunabilir.

Kavramsal Çerçeve

Öğretmen failliği ile mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkide öğretmen öz-yeterliğinin aracılık rolünü inceleyen bu çalışma kuramsal temelini Albert Bandura’nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramı’ndan türetilen öz-yeterlik kavramından almaktadır. Öz-yeterlik, “bireyin gelecekte karşılaşabileceği durumlarla başa çıkmak için gerekli eylemleri planlama ve yürütme kapasitesine

ilişkin inancı” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1995). Bandura (1997), bireylerin yeteneklerinin farklılık gösterdiğini ve bu nedenle öz-yeterliğin çeşitli işlev alanlarına göre farklılaşan inançlar bütünü olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öz-yeterliğin dört temel kaynağı bulunmaktadır: fizyolojik ve duygusal durumlar, sosyal ikna, dolaylı deneyimler ve doğrudan başarı deneyimleri (Marschall ve Watson, 2022). Özellikle öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin öğretim süreçlerini ve öğrenci sonuçlarını etkileme konusunda kendilerini ne kadar yeterli gördükleri ile ilişkilidir (Henson, 2001). Bu kuramsal ilişkilere dayanarak, bu çalışmada öğretmen öz-yeterliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerini etkilediği varsayılmaktadır.

Bandura (1986) insan failliğinin bireysel kapasiteler ile çevresel koşullar arasındaki etkileşimden doğduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmen failliği, öğretmenlerin mesleki rollerini biçimlendirme sürecinde amaçlı ve özerk biçimde hareket etme kapasitesini ifade etmektedir. Bandura'nın (2001) fail bakış açısı, öz-yeterlik ve faillik arasında karşılıklı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır: bireylerin öz-yeterlik inançları faillik davranışlarını mümkün kılarken, faillik deneyimleri de öz-yeterlik inançlarını şekillendirmekte ve güçlendirmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen failliğinin özellikle mesleki gelişim ve öğrenme süreçleriyle ilişkili olarak öz-yeterliğin gelişiminde belirleyici bir rol oynadığı kabul edilmektedir. Her ne kadar bazı araştırmalar öz-yeterlikten faillığe doğru bir yönelim ortaya koymuş olsa da (Polatcan vd., 2023), bu çalışma bunun tersine, failliğin öz-yeterliği yordadığı bir kuramsal yaklaşım benimsemektedir. Bu bakış açısı, failliğin bireylerin kendi etkinliklerine ilişkin inançlarını şekillendiren aktif, amaçlı ve yansıtıcı boyutlarını vurgulayan Bandura'nın failci perspektifiyle uyumludur. Dolayısıyla bu çalışmada, öğretmen failliği ile öz-yeterlik arasındaki ilişki dinamik ve karşılıklı olarak güçlendirici bir yapı olarak kavramsallaştırılmakta; failliğin, öğretmenlerin mesleki öğrenme kapsamındaki öz-yeterlik inançlarının gelişimine katkıda bulunan öncül değişken olduğu ileri sürülmektedir.



Şekil 1. Öğretmen failliği ile mesleki öğrenme etkinlikleri ilişkisinde öğretmen öz-yeterliğinin aracılık modeli

Öğretmen Failliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri

Eğitim alanındaki güncel araştırmalar, öğretmen failliğinin kritik önemini vurgulamaktadır (Chung, 2023; Hendawy vd., 2024; Li ve Ruppard, 2021). Ancak failliğin ne şekilde ortaya çıktığına ilişkin kavramsal belirsizlik, faillik sergileyen öğretmenler ile sergilemeyenler arasındaki farkın açık biçimde tanımlanmasını güçleştirmektedir (Aspbury-Miyanishi, 2022). Faillik, bireyin mesleki uygulamalarını, çalışma ortamını ve profesyonel kimliğini kontrol etme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Shavard, 2022). Öğretmen failliği ise öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında karar verebilme, bilinçli eylemlerde bulunabilme ve mesleki gelişim süreçlerine gönüllü biçimde katılabilme becerisiyle ilişkilidir (Toom vd., 2015). Faillik, öğretmenlere eylem özgürlüğü tanıyarak mesleki faaliyetlerini başlatma gücü kazandırmaktadır (Molla ve Nolan, 2020). Geleneksel bir yapıda yürütülen öğretim uygulamaları, mesleki gelişimin farklı yönleriyle iç içe olduğu için öğretmen failliği çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Tao ve Gao, 2017).

Bu çalışmada öğretmen failliği, Liu ve diğerlerinin (2016) modeline dayanarak ele alınmıştır. Bu modelde öğretmen failliği dört boyutta incelenmektedir: öğrenme yeterliği, öğretim yeterliği, iyimserlik ve yapıcı katılım. Öğrenme yeterliği, öğretmenlerin motivasyon, azim ve becerilerini kapsayacak şekilde her koşulda kendi öğrenme etkinliklerini geliştirme becerilerini ifade etmektedir (Emirbayer ve Mische, 1998). Öğretim yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılım gösterme istekliliğidir (Frost, 2006). İyimserlik, geleceği olumlu değerlendirme ve olayların nedenlerine ilişkin olumlu inançların sürdürülmesidir (Seligman, 2018). Yapıcı katılım ise öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerine belirlenmiş hedefler doğrultusunda, planlı, etkin ve amaç yönelimli biçimde katılma düzeylerini ifade eder (Liu vd., 2016).

Önceki çalışmalar, öğretmen failliğinin çeşitli değişkenler üzerindeki belirleyici etkisine işaret etmektedir. Öğretmen failliği, öğretmenlerin eğitimin işlevine ilişkin algılarını ve öğrencilere yönelik yaklaşımlarını etkilemektedir (Biesta vd., 2015). Ayrıca faillik sergileyen öğretmenlerin öğretim programına uyum ve uygulama süreçlerinde daha özerk davrandıkları gözlemlenmiştir (Aşçı ve Yıldırım, 2020). Buna ek olarak, öğretmen failliği düzeyinin öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımını etkilediği belirlenmiştir (Liu vd., 2016). Literatürdeki bu bulgular doğrultusunda, öğretmen failliğinin mesleki öğrenme etkinlikleri ile ilişkili olması beklenmektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri, kariyer boyunca devam eden ve öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin inançları ile şekillenen sürekli bir gelişim sürecidir (Meirink vd., 2010). Bu sürecin, geleneksel uygulamalardan daha etkili öğretim stratejilerine geçişi içermesi gerekmektedir (Korthagen, 2017). Öğretmen öğrenmesi yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmayıp öğrenme için uygun ortamların sağlanması, öğretmenlerin öğrenme sonuçlarını sahiplenmesi ve gerekli desteğin sunulmasını da kapsar (Kwakman, 2003). Öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımı, eğitim kalitesinin artırılması, öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi ve öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki eksikliklerin giderilmesi açısından önem taşımaktadır (Akiba, 2015).

Bu çalışmada mesleki öğrenme etkinlikleri, Geijsel ve diğerlerinin (2009) çerçevesine göre; güncel kalma, deneyim ve yansıtma ile öğretim uygulamalarını değiştirme boyutlarında ele alınmıştır. Güncel kalma, öğretmenlerin alandaki yenilikleri takip ederek mesleki gelişimlerini sürdürmelerini ifade eder. Deneyim ve yansıtma boyutu, öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeler doğrultusunda öğretim niteliğini geliştirmelerini kapsamaktadır (Geijsel vd., 2001, 2009). Öğretim uygulamalarını değiştirme ise öğretmenlerin öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verecek biçimde öğretim yöntemlerini dönüştürmelerini içerir (Geijsel vd., 2009; Kwakman, 2003).

Öğretmen failliği ile mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkinin temel nedenlerinden biri, öğretmenlerin faillik geliştirebilmeleri için mesleki öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerinin gerekliliğidir. Nitekim araştırmalar, faillik düzeyi yüksek öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına daha etkin katıldıklarını ve öğrenme süreçlerini daha aktif yürüttüklerini ortaya koymaktadır (Brodie, 2021; Polatcan, 2021; Wild vd., 2018). Bandura'nın (1995, 1997, 2001) bireyleri çevrelerine pasif tepkiler veren değil, kendi davranışlarını ve çevrelerini dönüştürebilen aktif özneler olarak tanımlaması da bu ilişkiyi kuramsal açıdan desteklemektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada öğretmen failliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu hipotez edilmiştir (H1).

Aracı Değişken Olarak Öğretmen Öz-Yeterliği

Bireylerin durumları ve olayları nasıl yorumladıklarını belirleyen öz-yeterlik inançları, davranışlarının temel belirleyicisidir (Zee ve Koomen, 2016). Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler, kendi davranışları üzerinde sorumluluk alabilen ve bu davranışları kontrol edebilen kişilerdir (Wang vd., 2015). Öğretmenlerin yetkinlikleri ve öz-yeterlik düzeyleri, sınıf ortamının yapılandırılmasını ve öğrencilerin bilişsel olgunluğunu doğrudan etkilemektedir (Bandura, 1997). Öğretmen öz-yeterliği; öğrencilerin motivasyonunu, yeni veya zorlayıcı durumlarda gösterdikleri kararlılığı ve hedeflere ulaşma becerilerini etkilediği için kritik öneme sahiptir (Haworth vd., 2015). Öz-yeterliği yüksek öğretmenler, sınıf içi etkinlikleri planlayarak etkili öğrenme ortamları oluşturmakta ve kendilerini daha özgür bir şekilde ifade edebilmektedir (Huang vd., 2020).

Türkiye bağlamındaki araştırmalar, öğretmen öz-yeterliğini; sınıf yönetimi becerileri (Bayraktar ve Çelik, 2021; Çelik, 2019; Demirtaş ve Kahveci, 2010; Sak, 2015), liderlik (Demir, 2018; Erdogan, 2023; Sağır ve Tutkun, 2017) ve öğretmen yeterlikleri ile mesleki gelişim değişkenleri (Bozgün ve Can, 2021; Keskin ve Aktay, 2021; Şeref ve Çinpolat, 2021) kapsamında incelemiştir. Bu çalışmalar, öğretmen öz-yeterliğinin yalnızca bireysel bir inanç değil, aynı zamanda öğretim süreci ve mesleki tutumlarla yakından ilişkili çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir.

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin her durumda sabırlı ve başarılı olabileceğine ilişkin inancını ifade etmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998). Bu çalışmada öz-yeterlik, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) çerçevesinde üç boyutta ele alınmıştır: öğrenciyi derse katma yeterliği, öğretim stratejilerini kullanma yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliği. Bu boyutlar, öğretmenlik mesleğinin niteliğini yansıtan temel unsurlar olup etkili öğretimin gerekliliklerini kapsamaktadır.

Her ne kadar öğretmen failliği, öz-yeterlik ve mesleki öğrenme etkinlikleri farklı kuramsal temellere dayansa da uygulamada bu yapıların bazı bileşenleri örtüşebilmektedir. Öğretmen failliği kapsamında amaçlı ve proaktif öğretim davranışları, öğrenci öğrenmesini iyileştirmeye yönelik bilinçli çabaları ifade ederken (Liu vd., 2016), öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz-yeterlik, öğretmenlerin belirli pedagojik teknikleri etkili uygulayabilecekleri yönündeki inançlarını ifade etmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Benzer şekilde, failliğin iyimserlik boyutu (Seligman, 2018), mesleki öğrenmede yansıtıcı uygulamalar ile ilişkili olarak öğretmenlerin geleceğe yönelik olumlu tutumlarını desteklemektedir (Geijsel vd., 2009). Dolayısıyla bu yapılar, öğretmen motivasyonu, amaçlı eylem ve pedagojik gelişim açısından kavramsal uyumluluk göstermektedir.

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin kendisini ne ölçüde yetkin gördüğü ve görevlerini başarıyla yerine getirebileceğine dair inancını yansıtmaktadır. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin performanslarının daha olumlu olduğu belirtilmektedir (Lemon ve Garvis, 2016). Bu doğrultuda, çalışmada öğretmen failliğinin öğretmen öz-yeterliğini güçlendireceği ve bunun da mesleki öğrenme etkinliklerine yansıtacağı varsayılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen öz-yeterliğinin, öğretmen failliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkide aracılık rolü üstleneceği varsayılmaktadır (H2).

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Tarama modeli, çok sayıda öğeden oluşan bir evrende, evrenin tamamı ya da ondan seçilen bir örneklem üzerinde gerçekleştirilen ve evrene ilişkin genellenebilir sonuçlara ulaşmayı amaçlayan araştırma sürecidir (Karasar, 2020). Tarama modelleri arasında bu çalışmada, değişkenler arasındaki kuramsal olarak belirlenen ilişkilerin incelenmesi amacıyla model testi yaklaşımı benimsenmiştir. Bu çalışmada öğretmen failliği, öğretmen öz-yeterliği ve öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki hipotez edilen ilişkileri test etmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. YEM, gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki karmaşık ilişkileri incelemek için kullanılan istatistiksel teknikler bütünüdür ifade etmektedir (Kline, 2023). Bu yaklaşım, çok değişkenli bir çerçevede hem doğrudan hem de dolaylı etkilerin incelenmesine olanak sağlayarak eğitimsel süreçlerin karmaşık doğasının daha kapsamlı biçimde anlaşılmasını mümkün kılmaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Katılımcılar

Araştırmanın etik uygunluğunu sağlamak amacıyla Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonuna başvuruda bulunulmuştur. Komisyon, çalışmayı incelemiş ve 6 Mart 2023 tarihli toplantısında etik onay vermiştir. Etik onayın ardından, araştırmanın hedef kitesini oluşturan devlet ortaokullarında veri toplamak için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden resmi izin alınmıştır. Gerekli izin süreçlerinin tamamlanmasının ardından araştırmacılar okulları ziyaret etmiş ve katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu sunmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerden veriler yüz yüze görüşme yöntemiyle toplanmıştır.

Bu çalışma, zorunlu eğitimin önemli bir basamağını oluşturan ve yapılandırılmış öğretim programları ile öğrencilerin akademik performanslarının belirgin şekilde gözlemlenebildiği ortaokul düzeyinde yürütülmüştür. Ayrıca, bu eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine duydukları ihtiyaç daha belirgin olmakta olup çalışma değişkenlerinin incelenmesi açısından uygun bir bağlam sunmaktadır. Veriler, Türkiye'nin başkenti olan Ankara'daki devlet ortaokullarından toplanmıştır. Ankara, merkezî idari yapısı, demografik çeşitliliği ve ulusal eğitim sistemi içinde güçlü temsiliyet kapasitesi nedeniyle araştırma sahası olarak bilinçli bir şekilde seçilmiştir. Ortaokul düzeyinin ve Ankara'nın tercih edilmesi, çalışmanın hem bağlama duyarlı hem de genellenebilir nitelikte sonuçlar üretme amacına hizmet etmektedir. Araştırmanın evreni, örneklem süreci ve katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. İlçelere göre okul, öğretmen sayısı ve örneklem dağılımı (N=582)

İlçe	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Oran (%)	Örneklem	Ulaşılan Katılımcı
Çankaya	67	2212	12.87	48	75
Altındağ	50	1661	9.66	37	55
Etimesgut	40	2033	11.83	45	62
Gölbaşı	25	514	2.99	11	35
Keçiören	69	3210	18.67	70	97
Mamak	68	2320	13.50	51	93
Pursaklar	18	745	4.33	16	29
Sincan	51	2213	12.87	48	62
Yenimahalle	57	2283	13.28	50	74
Toplam	445	17.191	% 100	376	582

Tablo 1. Devamı

	N	%
Cinsiyet		
Erkek	135	23.2
Kadın	447	76.8
Kıdem (yıl)		
<=5	29	5
6-10	66	11.3
11-15	126	21.6
16-20	150	25.8
21=>	210	36.1
Yaş		
<=30	37	6.4
31-40	161	27.7
41-50	258	44.3
51=>	125	21.5
Eğitim		
Lisans	479	82.3
Lisansüstü	90	15.5

Tablo 1’de gösterildiği üzere, araştırmanın evrenini 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Ankara’nın dokuz merkez ilçesinde yer alan 445 devlet ortaokulunda görev yapan toplam 17.191 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem, her ilçedeki öğretmen sayısının evrendeki payına göre belirlenmesini sağlayan oranlı tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu süreç sonucunda 376 öğretmenden oluşan bir örneklem belirlenmiştir. Örneklemin temsiliyetini güçlendirmek amacıyla, öğretmen sayısı en yüksek ilçelere öncelik verilmiştir. Buna göre, Ankara’da öğretmen sayısı bakımından ilk on sırada yer alan ilçelerin dokuzu örnekleme dâhil edilmiştir. Öğretmen sayısı yüksek olmasına rağmen Polatlı ilçesi, şehir merkezine uzaklığı nedeniyle yüz yüze veri toplama sürecinde önemli lojistik güçlükler yaratması nedeniyle bilinçli olarak kapsam dışında bırakılmıştır. Diğer tüm ilçeler şehir merkezinde veya yakın çevrede yer aldığından veri toplama süreci daha uygulanabilir ve tutarlı şekilde yürütülmüştür. Toplamda, seçilen ilçelerde rastgele örnekleme yoluyla belirlenen 35 devlet ortaokulunda veri toplanmıştır. Uygulama aşamasında, araştırmacılar tarafından okullar ziyaret edilerek öğretmenlere 600 veri toplama aracı dağıtılmıştır. Veri toplama süreci yüz yüze gerçekleştirilmiş ve katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmuştur. Toplamda 600 öğretmenden veri toplanmış ve araştırma analiz için uygun olan 582 veri toplama aracı üzerinden yürütülmüştür.

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların %76,8’i kadındır. Bu oran, ulusal ve bölgesel eğilimlerle uyumludur. Millî Eğitim Bakanlığının 2023–2024 istatistiklerine göre Türkiye genelindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin %58,29’u kadın iken bu oran Ankara’da %72,37’ye yükselmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Dolayısıyla, örneklemdaki cinsiyet dağılımının gerçek öğretmen nüfusunu temsil ettiği, özellikle Ankara ve İstanbul gibi büyükşehirlerde öğretmenlik mesleğinin ağırlıklı olarak kadınlar tarafından icra edildiği dikkate alındığında, temsil gücünün yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık yarısının orta yaş grubunda yer aldığı anlaşılmaktadır. Eğitim durumlarına bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunu lisans mezunları oluşturmaktadır. Son olarak, katılımcıların mesleki kıdem dağılımının dengeli bir yapıda olduğu görülmektedir.

Ölçme Araçları

Öğretmen Failliği: Öğretmen failliğini ölçmek için Liu ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Bellibaş ve diğerleri (2019) tarafından uyarlanan Öğretmen Failliği Ölçeği (ÖFÖ) kullanılmıştır. Ölçek dört boyuttan oluşmaktadır: (a) öğrenme yeterliği, (b) öğretim yeterliği, (c) iyimserlik ve (d) yapıcı katılım. Toplam 24 maddeden oluşan ölçek, 5’li Likert tipidir ve katılımcılar maddeleri *kesinlikle katılmıyorum* (1) ile *kesinlikle katılıyorum* (5) arasında derecelendirmiştir. ÖFÖ’nün örnek maddeleri arasında: *“Kendimi kötü hissettiğimde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde*

katılabilirim." yer almaktadır. Ölçeğin yapısal geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış ve dört faktörlü modelin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir (RMSEA = .05, CFI = .91, TLI = .90, SRMR = .07, $\chi^2/sd = 2.38$). Hu ve Bentler'e (1999) göre CFI ve TLI $\geq .90$, RMSEA $\leq .08$ ve SRMR $\leq .08$ değerleri kabul edilebilir düzeyde uyumu göstermektedir; dolayısıyla modelin uyum indeksleri tatmin edicidir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .90'dır. Ölçeğin dört ayrı boyuttan oluşması nedeniyle birleşik güvenilirlik de hesaplanmış ve .933 olarak bulunmuştur.

Öğretmen Öz-Yeterliği: Öğretmen öz-yeterliğini ölçmek için Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Karaoğlu (2019) tarafından uyarlanan Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ) kullanılmıştır. Ölçek, (a) öğrenciyi derse katma yeterliği, (b) öğretim stratejilerini kullanma yeterliği ve (c) sınıf yönetimi yeterliği olmak üzere üç boyuttan ve toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 9'lu Likert tipi yapıdadır ve maddeler *hiç (1)* ile *çok fazla (9)* arasında derecelendirilmiştir. ÖÖYÖ'nün örnek maddeleri arasında: "*Öğrencilerinizi okulda başarılı olacaklarına inandırmak için ne kadar çabalayabilirsiniz?*" yer almaktadır. Ölçeğin yapısal geçerliliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve üç faktörlü modelin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir (RMSEA = .078, CFI = .92, TLI = .90, SRMR = .05, $\chi^2/sd = 4.46$). Hu ve Bentler'in (1999) önerdiği kabul edilebilir uyum ölçütlerine göre (CFI ve TLI $\geq .90$, RMSEA $\leq .08$ ve SRMR $\leq .08$), modelin uyum indeksleri tatmin edici seviyededir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin üç boyutlu yapısı nedeniyle birleşik güvenilirlik katsayısı da hesaplanmış ve .909 olarak elde edilmiştir.

Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri: Öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerini ölçmek için Geijssel ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Polatcan (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği (ÖMÖEÖ) kullanılmıştır. Ölçek (a) güncel kalma, (b) deneyim ve yansıtma ve (c) öğretim uygulamalarını değiştirme olmak üzere üç boyuttan ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü Likert tipidir ve maddeler *hiçbir zaman (1)* ile *her zaman (4)* arasında derecelendirilmiştir. ÖMÖEÖ'nün örnek maddeleri arasında: "*Zorunlu olmasa bile hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım.*" yer almaktadır. Ölçeğin yapısal geçerliliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve üç faktörlü modelin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir (RMSEA = .054, CFI = .91, TLI = .90, SRMR = .04, $\chi^2/sd = 2.66$). Hu ve Bentler'in (1999) belirttiği kabul edilebilir uyum ölçütlerine göre (CFI ve TLI $\geq .90$, RMSEA $\leq .08$, SRMR $\leq .08$), model uyum indeksleri tatmin edicidir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .86'dır. Ayrıca ölçeğin üç boyutlu yapısı dikkate alınarak birleşik güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .898 olarak bulunmuştur.

Kontrol Değişkenleri: Önceki araştırmalar, öğretmenlerin cinsiyeti ve mesleki kıdemi gibi demografik özellikleri ile mesleki uygulamaları arasında ilişki bulunduğunu göstermektedir (Kılınç vd., 2023b). Bu doğrultuda, bu çalışmada cinsiyet, kıdem ve yaş kontrol değişkeni olarak modele dahil edilmiştir.

Veri Analizi

Toplanan 600 veri toplama aracı SPSS 26 programına aktarılmıştır. Bu veri seti üzerinde yapılan incelemede eksik ve aykırı verilere rastlanmıştır ve bu nedenle 18 form veri setinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak analizler 582 veri üzerinden yürütülmüştür. Bu çalışmada kullanılan ölçekler çok boyutlu olarak geliştirilmiş olmakla birlikte, analizlerde toplam puanlar kullanılmıştır. Bu yaklaşım, öğretmen failliği ve öz-yeterlik gibi yapıları, birden fazla ilişkili davranışı etkileyen üst düzey gizil özellikler olarak ele alan Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayanmaktadır. Bagozzi ve Edwards'ın (1998) önerileri doğrultusunda, alt boyutların kuramsal bütünlük göstermesi ve ampirik olarak tutarlı olması durumunda toplam puan kullanımının uygun olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada her bir ölçeğin alt boyutları, önerilen eşik değerlerin üzerinde birleşik güvenilirlik ve Cronbach alfa (α) değerleri sergilemiş, bu bulgu kuramsal gerekçelerle birlikte bileşik puan kullanımını desteklemiştir. Veri analizi süreci, tanımlayıcı istatistiklerin incelenmesi ile başlamıştır. Ardından, değişkenler arasında yapısal ayrışmayı sağlamak amacıyla önerilen modele doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA

analizleri Mplus 8.3 (Muthén ve Muthén, 2017) programı ile gerçekleştirilmiş ve tüm analizlerde robust maximum likelihood (MLR) tahmin yöntemi kullanılmıştır. Analizlerde model uyum indeksleri incelenmiştir. Araştırma verilerinin tek bir kaynaktan—öğretmenlerden—elde edilmiş olması nedeniyle ortak yöntem yanlılığını azaltmaya yönelik önlemler alınmıştır. Bu amaçla, literatürde önerilen yaklaşımlar doğrultusunda, ölçülmemiş tek bir yöntem faktörünün etkisi kontrol edilmiştir (Lindell ve Whitney, 2001; Podsakoff vd., 2012). Bu doğrultuda, modele tek bir yöntem faktörü eklenerek ortak yöntem yanlılığı testi gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen failliğinin öğretmen öz-yeterliği aracılığıyla öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri ilişkisini test etmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Bu aşamada model uyumu, Hu ve Bentler'in (1999) önerileri doğrultusunda CFI, TLI ve RMSEA değerleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. YEM analizine değişkenler tek boyutlu yapıda dâhil edilmiştir. Analiz öncesinde temel varsayımlar incelenmiştir. Doğrusallık varsayımını değerlendirmek için bağımlı değişken ile her bir bağımsız değişken arasındaki ilişkiye yönelik dağılım grafikleri oluşturulmuş ve verilerin eğrisel bir yapı göstermediği, kümelenme bulunmadığı gözlemlenerek doğrusal ilişkinin sağlandığı belirlenmiştir. Homoskedastisite varsayımını test etmek amacıyla artık değerlerin tahmin edilen değerlere karşı dağılımı incelenmiş; artıkların sıfır etrafında eşit şekilde dağıldığı ve huni şeklinde bir görünüm oluşmadığı görülmüştür. Çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) varsayımı kapsamında VIF değerleri hesaplanmış ve tüm değerlerin 10'un altında olduğu tespit edilmiştir; bu durum bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığını göstermektedir. Aracılık rolünü değerlendirmek için 5000 yeniden örnekleme ile bootstrap güven aralıkları kullanılmıştır (Hayes, 2022). Dolaylı etkilerin dağılımı çoğu zaman normal olmadığından, aracılık analizlerinde güvenilir sonuçlar elde etmek amacıyla bootstrap yöntemi tercih edilmiştir (Preacher ve Hayes, 2008). Bootstrap yaklaşımı, normal dağılım varsayımına bağlı kalmaksızın güven aralıklarının hesaplanmasına olanak sağlayan sağlam bir parametrik olmayan yöntem olduğundan, bu çalışmanın aracılık analizleri için uygun bir yöntemdir.

Bulgular

Tanımlayıcı İstatistikler ve Korelasyonlar

Tablo 2'de çalışmada kullanılan değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve Pearson korelasyon katsayıları sunulmaktadır. Tabloya göre, öğretmenlerin öğretmen failliği (Ort. = 4.02, SS = .42), öğretmen öz-yeterliği (Ort. = 7.37, SS = .82) ve öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri (Ort. = 3.11, SS = .37) düzeyleri genel olarak yüksektir. Bu bulgular, öğretmenlerin faillik düzeyleri ve mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarının benzer bir eğilim sergilediğini; öz-yeterlik algılarında ise görece daha fazla bireysel farklılık bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen failliği ile öğretmen öz-yeterliği ($r = .45, p < .05$) ve öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ($r = .59, p < .05$) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Son olarak, öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ile öğretmen öz-yeterliği arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki mevcuttur ($r = .48, p < .05$). Bu sonuçlar, araştırmanın hipotezlerine ön destek sağlamaktadır.

Tablo 2. Tanımlayıcı istatistikler (N=582)

	Ort.	SS	ÖF	ÖÖY	ÖMÖE
ÖF	4.02	.42	--		
ÖÖY	7.37	.82	0.56*	--	
ÖMÖE	3.11	.37	0.67*	0.57*	--

Ort., ortalama; SS, standart sapma; ÖF, öğretmen failliği; ÖÖY, öğretmen öz-yeterliği; ÖMÖE, öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri; * $p < .05$.

Ölçüm Modeli ve Ortak Yöntem Yanlılığı Sonuçları

Ölçüm modeline ilişkin sonuçlar Tablo 3'te sunulmaktadır. Üç faktörlü modelin (Öğretmen Failliği [ÖF], Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri [ÖMÖE], Öğretmen Öz-Yeterliği [ÖÖY]) verilerle olan uyumu alternatif modellere kıyasla daha üstün bulunmuştur ($\chi^2 = 2624.908, sd = 1279, \chi^2/sd = 2.05,$

CFI = .85, TLI = .84, RMSEA = .04, SRMR = .06). Olası ortak yöntem yanlılığını değerlendirmek amacıyla Podsakoff ve diğerleri (2012) tarafından önerilen ölçülmemiş tek gizil yöntem faktörü yaklaşımı uygulanmıştır. Ortak yöntem faktörü modele dahil edildiğinde uyum indekslerinde belirgin bir iyileşme gözlenmemiştir ($\chi^2 = 3722.798$, $sd = 1446$, $\chi^2/sd = 2.57$, CFI = .81, TLI = .79, RMSEA = .05). Ayrıca, özgün model ile ortak yöntem faktörü içeren model arasındaki ki-kare fark testi anlamlı bulunmuştur ($\Delta\chi^2[167] = 1097.89$, $p < .001$). Bununla birlikte, ortak yöntem faktörünün eklenmesinin model uyumunu anlamlı düzeyde artırmaması, çalışmada ortak yöntem yanlılığının önemli bir tehdit oluşturmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca üç yapının ampirik olarak birbirinden ayrıştığı görülmüş ve bu durum değişkenlerin ayrı gizil yapılar olarak geçerliliğini desteklemiştir. Alternatif modellerle yapılan karşılaştırma, üç faktörlü yapının ayırt edici geçerliliğini güçlendirmiştir. ÖF, ÖÖY ve ÖMÖE'nin tek boyut altında toplandığı Model 1 en zayıf uyum değerlerini göstermiştir ($\chi^2/sd = 3.81$, CFI = .59, TLI = .57, RMSEA = .07, SRMR = .07). ÖF ve ÖÖY'yi tek faktörde birleştirip ÖMÖE'yi ayrı ele alan Model 2 de yetersiz uyum sergilemiştir ($\chi^2/sd = 3.30$, CFI = .66, TLI = .65, RMSEA = .06, SRMR = .06). Buna karşılık, ÖF, ÖÖY ve ÖMÖE'nin üç ayrı faktör olarak yer aldığı Model 3, en yüksek uyumu göstermiştir. Bu sonuçlar, kavramsal modelde önerilen yapılar arasındaki kuramsal ayrışmayı doğrulayarak modellerin çok boyutlu yapısını güçlü biçimde desteklemektedir.

Tablo 3. DFA model uyum sonuçları

Değişken	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Model 3: ÖF;ÖÖY;ÖMÖE	2624.908	1279	2.05	0.85	0.84	0.04	0.06
Model 2: ÖF+ÖÖY;ÖMÖE	4380.093	1324	3.30	0.66	0.65	0.06	0.06
Model 1: ÖF+ÖÖY+ÖMÖE	5048.656	1325	3.81	0.59	0.57	0.07	0.07

ÖF, öğretmen failliği; ÖÖY, öğretmen öz-yeterliği; ÖMÖE, öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri; * $p < .05$.

Hipotezlerin Test Edilmesi

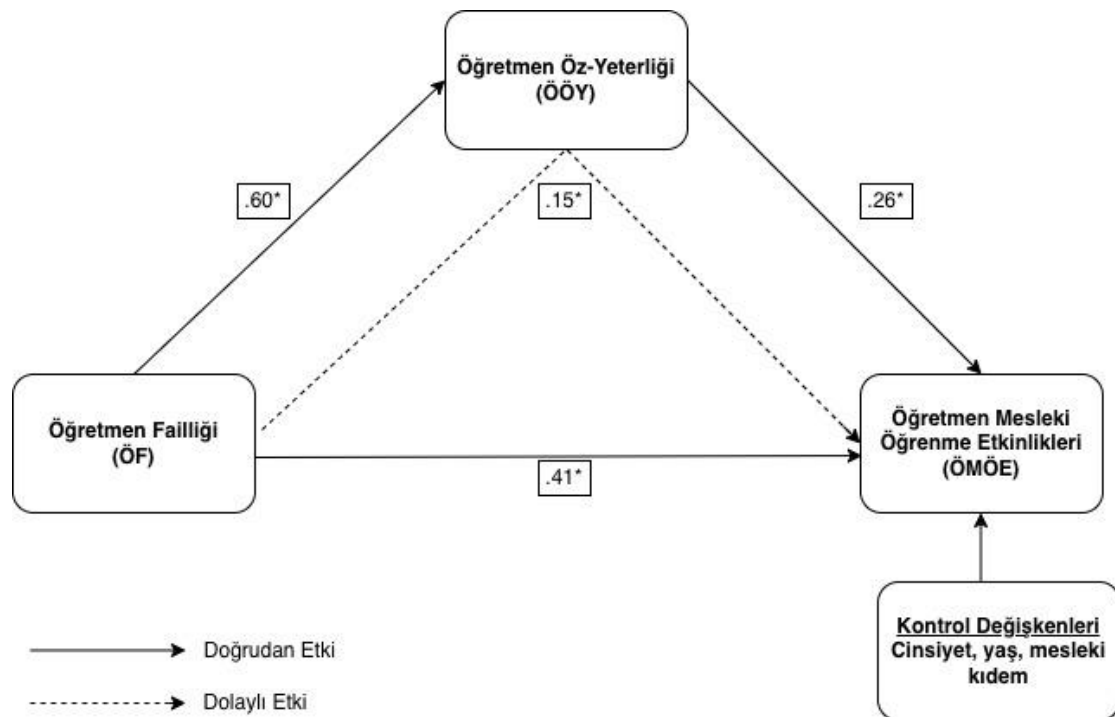
İlk olarak, öğretmen failliği ile öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki doğrudan ilişkinin varlığı incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmen failliği ile öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir ($\beta = .41$, $SH = .08$, %95 GA [.24, .57], $p < .001$). Ayrıca öğretmen öz-yeterliğinin öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur ($\beta = .26$, $SH = .05$, %95 GA [.16, .35], $p < .001$). Bunun yanında, öğretmen failliği ile öğretmen öz-yeterliği arasında da anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($\beta = .60$, $SH = .06$, %95 GA [.50, .71], $p < .001$) ve bu ilişki öz-yeterlik algısındaki varyansın %36.5'ini açıklamaktadır ($R^2 = .365$). Gignac ve Szodorai'nin (2016) sınıflandırmasına göre bu bulgu büyük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Bu sonuçlar, öğretmen failliği ile öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyarak Hipotez 1'i doğrulamaktadır.

Öğretmen öz-yeterliğinin aracılık rolünü test etmek amacıyla 5000 bootstrap örnekleme kullanılmıştır (Preacher ve Hayes, 2008). Analiz sonuçları, öğretmen failliği ile mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki dolaylı ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($\beta = .15$, $SH = .02$, %95 GA [.10, .20], $p < .001$). Bu bulgu, Hipotez 2'nin desteklendiğini göstermektedir. Söz konusu aracılık yolu, toplam ilişkinin yaklaşık %27.6'sını açıklamakta olup orta düzeyde bir aracılık etkisini işaret etmektedir. Ayrıca, öğretmen failliği ile mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki toplam standartlaştırılmış ilişki güçlü bulunmuştur ($\beta = .56$, $SH = .08$, %95 GA [.40, .73], $p < .001$). Bu sonuç, öğretmen failliğinin mesleki öğrenme ile hem doğrudan hem de dolaylı olarak ilişkili olduğunu göstermektedir. Model, öğretmen mesleki öğrenme etkinliklerindeki varyansın %37.9'unu açıklamaktadır ($R^2 = .379$) ve bu oran Gignac ve Szodorai (2016) kriterlerine göre görece büyük bir etki büyüklüğü olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca modelin uyum indeksleri de oldukça iyi düzeydedir (CFI = .99, TLI = .98, RMSEA = .04). Model sonuçları Tablo 4'te sunulmuş ve Şekil 2'de görselleştirilmiştir.

Tablo 4. Doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler için standartlaştırılmış katsayılar (N = 582)

	Katsayı		%95 Güven Aralığı		p
	Tahmin	SH	Alt sınır	Üst sınır	
Doğrudan etkiler					
ÖF -- ÖÖY	.60	.06	.50	.71	*
ÖÖY -- ÖMÖE	.26	.05	.16	.35	*
ÖF -- ÖMÖE	.41	.08	.24	.57	*
Dolaylı etki					
ÖF -- ÖMÖE	.15	.02	.10	.20	*
Toplam etki					
ÖF -- ÖMÖE	.56	.08	.40	.73	*

ÖF, öğretmen failliği; ÖÖY, öğretmen öz-yeterliği; ÖMÖE, öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri; SH, standart hata; * $p < .05$.



* $p < .05$

Şekil 2. Öğretmen failliği ile mesleki öğrenme etkinlikleri ilişkisinde öğretmen öz-yeterliğinin aracılık rolünü ortaya koyan yapısal model sonuçları

Şekil 2'de görüldüğü üzere yapısal model, öğretmen failliğinden öğretmen öz-yeterliğine ve oradan öğretmen mesleki öğrenme etkinliklerine giden ilişki yolunu ve standartlaştırılmış katsayıları göstermekte, böylece öz-yeterliğin aracılık rolü görsel olarak desteklenmektedir.

Tartışma

Bu araştırmada, öğretmen failliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkide öğretmen öz-yeterliğinin aracılık rolü incelenmiştir. Ayrıca yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri kontrol değişkeni olarak incelenmiştir. Bulgular, beklentiler doğrultusunda, öğretmen failliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, öğretmen öz-yeterliğinin bu ilişki üzerinde aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen failliğinin mesleki öğrenme etkinlikleriyle yalnızca doğrudan değil, aynı zamanda öz-yeterlik aracılığıyla dolaylı olarak da ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bunlara ek olarak bu bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde öz-yeterlik inançlarının güçlendirilmesinin önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

Çalışmamız, öğretmen failliği ve öğretmen öz-yeterliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri üzerindeki birbirine bağlı rollerine dikkat çekmekte ve bu yönüyle alan yazına önemli bir katkı sunmaktadır. Bulgular, öğretmen failliğinin mesleki öğrenmenin önemli bir öncülü olduğunu ve öğretmen öz-yeterliğinin bu ilişkiyi aracılık yoluyla açıkladığını göstermektedir. Bu sonuçlar, özellikle öğretmen gelişiminin öncelikli olduğu Türkiye eğitim sistemi bağlamında, öğretmenlerin öğrenme süreçlerine katılmalarını şekillendiren psikolojik mekanizmaları ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularımız, faillik düzeyi yüksek öğretmenlerin öz-yeterliklerinin de daha yüksek olduğunu göstermekte olup, bu durum önceki çalışmalarla da tutarlıdır (Kim vd., 2018; Min, 2023). Bu bulgu, değişimi başlatma kapasitesine sahip olduğuna inanan ve proaktif davranış sergileyen öğretmenlerin mesleki yetkinliklerine dair daha güçlü inançlara sahip olduklarını desteklemektedir. Önceki araştırmalar, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım istekliliğinin öz-yeterlik algıları tarafından güçlü biçimde etkilendiğini göstermektedir (Bray-Clark ve Bates, 2003; Geijsel vd., 2009; Huang vd., 2020; Tschannen-Moran ve McMaster, 2009). Bu doğrultuda, öz-yeterliğin öğretmenlerin yansıtıcı ve yenilikçi öğrenme etkinliklerine katılımını desteklediği söylenebilir. Ayrıca, öğretmen failliğinin mesleki öğrenme üzerinde doğrudan etkili olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Brodie, 2021; Liu vd., 2016) ve faillik düzeyi yüksek öğretmenlerin sürekli öğrenme ve gelişim fırsatlarını takip etmeye daha istekli oldukları raporlanmaktadır (Liu vd., 2016). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen failliği ve öz-yeterliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerinin temel belirleyicileri olduğu açıkça görülmektedir.

Araştırma bulgularımız, öğretmen öz-yeterliğinin, öğretmen failliği ile mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlendiğini göstererek bu değişkenler arasındaki dinamik etkileşimi ortaya koymaktadır. Bu sonuç, bu üç değişkeni tek bir aracılık modeli içinde inceleyen sınırlı sayıdaki çalışmaları genişletmekte (Hilal vd., 2022; Mifsud ve Vella, 2018) ve insan davranışının bireysel, çevresel ve davranışsal faktörlerin etkileşimiyle şekillendiğini savunan Bandura'nın (2001) Sosyal Bilişsel Kuramı'nı ampirik olarak desteklemektedir. Türkiye bağlamında yürütülen önceki araştırmalar da bu bulguları güçlendirmekte; öğretmen öz-yeterliğini mesleki yeterlikler (Bozğun ve Can, 2021; Keskin ve Aktay, 2021; Şeref ve Çınpolat, 2021), liderlik (Demir, 2018; Erdogan, 2023; Sağır ve Tutkun, 2017) ve sınıf yönetimi becerileriyle (Bayraktar ve Çelik, 2021; Çelik, 2019; Demirtaş ve Kahveci, 2010; Sak, 2015) ilişkilendirmektedir. Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen öz-yeterliğinin yalnızca bireysel bir psikolojik özellik değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki davranışları ve mesleki gelişime katılım motivasyonlarıyla yakından bağlantılı olduğu görülmektedir. Çalışmamız, öz-yeterliğin sadece mesleki öğrenmeyi etkileyen bir faktör olmadığını, aynı zamanda öğretmen failliğinin süreklilik gösteren mesleki gelişime dönüşmesinde temel bir psikolojik mekanizma olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, özellikle bireysel inisiyatif alanlarının zaman zaman sınırlı olabildiği Türkiye gibi merkezi eğitim sistemlerinde önemli görülmektedir. Böyle bağlamlarda öz-yeterliğin, öğretmenlerin mesleki öğrenmeye aktif katılımını destekleyen bütünleştirici bir rol üstlendiği söylenebilir.

Bu araştırmada, öğretmen failliğinin öğretmen öz-yeterliği aracılığıyla mesleki öğrenme etkinliklerini desteklediğine ilişkin temel hipotez kuramsal ve ampirik olarak doğrulanmıştır. Türkiye gibi eğitim sisteminin yüksek düzeyde merkezî olduğu bağlamlarda, öğretmenlerin inisiyatif kullanma ve faillik sergileme fırsatları çoğu zaman sınırlanmaktadır (Özdemir vd., 2023). Böyle bir sistemde öz-yeterliği yüksek öğretmenler sınıf içinde daha bağımsız hareket edebilmekte, pedagojik uygulamalarda inisiyatif alabilmekte ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkili biçimde yön verebilmektedir. Buna karşın, öz-yeterliği düşük öğretmenlerin sınıf atmosferini yeterince dikkate almadan merkezi kuralları katı biçimde uyguladıkları görülmektedir (Aydın, 2016). Bu durum, faillik ve öz-yeterliğin mesleki öğrenme etkinlikleri açısından taşıdığı önemi ortaya koymaktadır. Merkezi yapının hâkim olduğu Türkiye'de öğretmenlerin failliği büyük ölçüde öz-yeterlik inançlarıyla şekillenmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerine etkin katılımını desteklemek için öz-yeterliklerinin güçlendirilmesi kritik bir gerekliliktir. Çalışmamız, öğretmen failliğinin öz-yeterlik inançlarını anlamlı biçimde etkilediğini ve bunun sonucunda öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılmalarının arttığını göstermiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğrencilerin öğrenme ortamlarını desteklemenin yolu olarak öz-yeterliğin geliştirilmesine yönelik politikaların ve uygulamaların önemini vurgulamaktadır.

Öğretmen mesleki öğrenmesinin gelişebilmesi için öğretmenlerin inisiyatif alabilen ve yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip bireyler olmaları gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, mesleki öğrenme etkinliklerinin etkin biçimde yürütülmesi, öğretmenlerin proaktif davranabilmeleri ve kendi öğrenme süreçlerinin öznesi olabilmeleri ile yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının güçlendirilmesi, okul örgütü içinde daha görünür ve etkili bir rol üstlenmelerini sağlayacaktır. Çalışmamız, öğretmen öz-yeterliğinin mesleki öğrenme etkinlikleri için kritik bir belirleyici olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını geliştirmeye yönelik hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim programlarının güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Böylece göreve başlayan öğretmenler, mesleki öğrenme faaliyetlerine daha yüksek katılım gösteren, değişime açık ve gelişim odaklı bireyler olarak eğitim sistemine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, Türkiye'nin merkeziyetçi eğitim yapısında öğretmenlerin çoğu zaman karar alma süreçlerinde pasif konumda kaldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yalnızca merkezi kararların uygulayıcısı olarak konumlanmalarını engellemek amacıyla, pedagojik karar alma süreçlerinde daha fazla özerklik tanınmalı ve yerel düzeyde inisiyatif kullanmaları teşvik edilmelidir. Eğitim politikalarını belirleyen aktörler, öğretmenlere profesyonel özerklik ve karar verme yetkisi sağlayarak bu dönüşümü desteklemelidir. Bu tür düzenlemelerin, hem öğretmen gelişimini hem de öğrenci öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkileyebileceği değerlendirilmektedir. Nitekim önceki çalışmalar da yerel düzeyde güçlendirilmiş öğretmenlerin daha sürdürülebilir ve etkili mesleki gelişim pratikleri sergilediğine işaret etmektedir (Avalos, 2011; Desimone ve Garet, 2015).

Eğitim araştırmaları çoğunlukla öğrenci başarısını artırmaya odaklanmaktadır. Bu çalışmada ise odağımızı öğretmene yönelterek, öğretmen failliğinin mesleki öğrenme etkinlikleri ile ilişkisini ve öğretmen öz-yeterliğinin bu ilişkideki dolaylı rolünü incelemiş bulunuyoruz. Bu yönüyle araştırmamız, öğretmen merkezli gelişim süreçlerine ilişkin özgün bir bakış açısı sunmakta ve alan yazına özgün bir katkı sağlamaktadır. Çalışma, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'na dayandırılmış ve aracı değişken modeli ile genişletilerek öğretmen öğrenmesini destekleyen içsel psikolojik mekanizmalar daha derinlemesine açıklanmıştır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yalnızca dışsal koşullarla değil, aynı zamanda faillik ve öz-yeterlik gibi içsel süreçlerle şekillendiğini göstermektedir. Bu çalışma ile öz-yeterlik kuramsal temelini kullanarak öğretmen gelişimine ilişkin yeni bir bakış açısı sunmayı ve gelecekte bu alanda yürütülecek araştırmalara kuramsal ve metodolojik açıdan örnek oluşturmayı amaçladık.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır ve bu sınırlılıklar gelecekte yapılacak çalışmalara yön gösterebilir. İlk olarak, araştırmada değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler kesitsel bir araştırma deseni ile incelenmiştir. Bu nedenle değişkenler arasında nedensel bir ilişki kurmak mümkün değildir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, değişkenler arasındaki ilişkilerin zaman içindeki değişimini incelemek için boylamsal araştırma desenleri kullanılabilir. İkinci olarak, veriler yalnızca öğretmenlerden toplanmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda okul yöneticileri, öğrenciler veya veliler gibi farklı paydaşların görüşlerinin dâhil edilmesi, bulguların kapsamını zenginleştirebilir. Üçüncü olarak, bu çalışmada yalnızca öğretmen öz-yeterliğinin aracılık rolü incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda özerklik, güven ve motivasyon gibi değişkenler de modele dâhil edilerek öğretmen failliği ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkiler daha kapsamlı biçimde değerlendirilebilir. Dördüncü olarak, araştırma Ankara'da görev yapan devlet ortaokulu öğretmenleri ile sınırlıdır. Bu nedenle sonuçların genellenebilirliği bu evrenle sınırlı olabilir. Farklı iller, okul türleri (ör. özel okullar) ve eğitim kademelerini kapsayan çalışmalar genellenebilirliği artıracaktır. Beşinci olarak, veriler öz-bildirim ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır ve bu durum sosyal beğenirlik eğilimi veya ortak yöntem yanlılığı riski taşıyabilir. İlerleyen çalışmalarda görüşmeler, gözlemler veya çoklu veri kaynakları kullanılarak bulguların geçerliği güçlendirilebilir. Son olarak, yapısal eşitlik modellemesi kullanılmasına rağmen analizler doğrusal ilişkilerle sınırlıdır. Gelecek çalışmalarda doğrusal olmayan ilişkiler, alternatif yapısal modeller veya etkileşim etkileri test edilerek değişkenler arasındaki ilişkiler daha derinlemesine incelenebilir.

Kaynakça

- Ahn, J., & Bowers, A. J. (2024). Do teacher beliefs mediate leadership and teacher behaviors? Testing teacher self-efficacy's mediation role between leadership for learning and teacher outcomes. *Journal of Educational Administration*, 62(2), 197-222. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2022-0227>
- Akiba, M. (2015). Measuring teachers' professional learning activities in international context. In G. K. Letendre & A. W. Wiseman (Eds.), *Promoting and sustaining a quality teacher workforce* (Vol. 27, pp. 87-110). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000027003>
- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.924470>
- Al-Mahdy, Y. F. H., Al-Harhi, A. S., & Salah El-Din, N. (2023). The effect of leadership support on commitment to change and turnover intention in Omani higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 47(3), 324-337. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2124367>
- Al-Mahdy, Y. F. H., Hallinger, P., Emam, M., Hammad, W., Alabri, K. M., & Al-Harhi, K. (2024). Supporting teacher professional learning in Oman: The effects of principal leadership, teacher trust, and teacher agency. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(2), 395-416. <https://doi.org/10.1177/17411432211064428>
- Aspbury-Miyaniishi, E. (2022). The affordances beyond what one does: Reconceptualizing teacher agency with Heidegger and Ecological Psychology. *Teaching and Teacher Education*, (113), 103662. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103662>
- Aşçı, M., & Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği [Special issue]. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, (16), 6126-6149. <https://doi.org/10.26466/opus.806477>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Aydın, Y. (2016). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(2), 165-192. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.007>
- Bagozzi, R. P., & Edwards, J. R. (1998). A general approach for representing constructs in organizational research. *Organizational research methods*, 1(1), 45-87. <https://doi.org/10.1177/109442819800100104>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. PrenticeHall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bayraktar, H. V., & Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6), 98-127. <https://doi.org/10.46423/izujed.841318>
- Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö., & Gümüş, S. (2019). Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>

- Bozğun, K., & Can, F. (2021). Öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarında öğretmen öz yeterlik algılarının yordayıcılığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 21-33. <https://doi.org/10.29000/rumelide.990059>
- Bray-Clark, N., & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *Professional Educator*, 26(1), 13-22.
- Brodie, K. (2021). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 47(4), 560-573. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689523>
- Burić, I., & Moe, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, (89), 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- Buxton, C. A., Allexaht-Snider, M., Kayumova, S., Aghasaleh, R., Choi, Y. J., & Cohen, A. (2015). Teacher agency and professional learning: Rethinking fidelity of implementation as multiplicities of enactment. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 489-502. <https://doi.org/10.1002/tea.21223>
- Chang, T. J., & Sung, Y. T. (2024). Does teacher motivation really matter? Exploring the mediating role of teachers' self-efficacy in the relationship between motivation and job satisfaction. *The Asia-Pacific Education Researcher*, (33), 1315-1325. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00803-4>
- Chao, C. N. G., Sze, W., Chow, E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, (66), 360-369. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>
- Choi, J. (2022). The interplay of teacher identities and agency: A case study of two native English-speaking teachers in South Korea. *Teaching and Teacher Education*, (117), 103804. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103804>
- Chung, J. (2023). Research-informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: The example of Finland. *London Review of Education*, 21(1) 1-11. <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.13>
- Çelik, O. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Thesis No. 553475) [Master's thesis, Istanbul Sabahattin Zaim University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin motivasyonel dili ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 177-183. <https://doi.org/10.18506/anemon.384848>
- Demirtaş, Z., & Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına göre 4. sınıf ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 18-29.
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252-263. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Erdogan, U. (2023). Öğretmen liderliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(20), 213-232. <https://doi.org/10.29129/inujgse.1362718>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä?. *Aikuiskasvatus*, 34(3), 202-214. <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Frost, D. (2006) The concept of 'agency' in leadership for learning. *Leading & Managing*, 12(2), 19-28.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/000283120380049>

- Geijsel, F., Slegers, P., Van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166. <https://doi.org/10.1177/00131610121969262>
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *Elementary School Journal*, 109(4), 406-427. <https://doi.org/10.1086/593940>
- Geleta, T. O., & Raju, T. S. (2023). Professional learning activities in the higher education institution of Ethiopia. *Heliyon*, 9(3), e14119. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14119>
- Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, (102), 74-78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Haworth, P., McGee, A., & MacIntyre, L. K. (2015). Building a whole school approach and teacher efficacy with English language learners. *Teachers and Teaching*, 21(2), 164-177. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928131>
- Hayes, A. (2022). *Introduction to mediation, moderation and conditional processes analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Helgevold, N. (2016). Teaching as creating space for participation—establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers and Teaching*, 22(3), 315-328. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058590>
- Hendawy Al-Mahdy, Y. F., Hallinger, P., Emam, M., Hammad, W., Alabri, K. M., & Al-Harhi, K. (2024). Supporting teacher professional learning in Oman: The effects of principal leadership, teacher trust, and teacher agency. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(2), 395-416. <https://doi.org/10.1177/17411432211064428>
- Henson, R. K. (2001, January 26). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas* [Invited keynote address]. Annual meeting of the Educational Research Exchange, Texas A&M University, College Station, TX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452208.pdf>
- Hettinger, K., Lazarides, R., Rubach, C., & Schiefele, U. (2021). Teacher classroom management self-efficacy: Longitudinal relations to perceived teaching behaviors and student enjoyment. *Teaching and Teacher Education*, (103), 103349. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103349>
- Hilal, Y. Y., Hammad, W., & Polatcan, M. (2022). Does distributed leadership improve teacher agency? Exploring the mediating effect of teacher reflection. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(6), 1369-1387. <https://doi.org/10.1177/17411432221134931>
- Hu, B. Y., Li, Y., Wang, C., Reynolds, B. L., & Wang, S. (2019). The relation between school climate and preschool teacher stress: The mediating role of teachers' self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 748-767. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2018-0146>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huang, X., Lin, C. H., & Chi Kin Lee, J. (2020). Moving beyond classroom teaching: A study of multidimensional teacher self-efficacy on job satisfaction and occupational commitment. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 522-542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1890014>
- Imants, J., & Van der Wal, M. M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın.
- Karaoğlu, İ. B. (2019). Öğretmen öz yeterlik algısı ölçeği kısa formu'nun Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(99), 123-139. <https://doi.org/10.29228/ASOS.36797>

- Keskin, T., & Aktay, S. (2021). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterlikleri ve öğretmenlik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 579-596. <https://doi.org/10.21666/muefd.846281>
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., & Çepni, O. (2023a). Exploring the association between distributed leadership and student achievement: The mediation role of teacher professional practices and teacher self-efficacy. *Journal of Curriculum Studies*, 55(3), 352-368. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2216770>
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Erdoğan, O., Sezgin, F., & Özdemir, S. (2023b). Investigating the association between principal learning-centred leadership and teacher instructional practices: The mediating roles of teacher self-efficacy and collective teacher efficacy. *Educational Studies*, 51(4), 568-587. <https://doi.org/10.1080/03055698.2023.2279035>
- Kim, L. E., Dar-Nimrod, I., & MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 309-323. <https://doi.org/10.1037/edu0000217>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Lai, C., Li, Z., & Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, (54), 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.007>
- Lee, S. W., & Lee, E. A. (2020). Teacher qualification matters: The association between cumulative teacher qualification and students' educational attainment. *International Journal of Educational Development*, (77), 102218. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102218>
- Lemon, N., & Garvis, S. (2016). Pre-service teacher self-efficacy in digital technology. *Teachers and Teaching*, 22(3), 387-408. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058594>
- Li, L., & Ruppard, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. (2010). Making practice public: teacher learning in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 77-88. <https://doi.org/10.1177/0022487109347319>
- Lindell, M. K., & Whitney, D. J. (2001). Accounting for common method variance in cross-sectional research designs. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 114-121. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.114>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, (59), 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Marschall, G., & Watson, S. (2022). Teacher self-efficacy as an aspect of narrative self-schemata. *Teaching and Teacher Education*, (109), 103568. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103568>
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.481256>
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.003>

- Michos, K., Cantieni, A., Schmid, R., Müller, L., & Petko, D. (2022). Examining the relationship between internship experiences, teaching enthusiasm, and teacher self-efficacy when using a mobile portfolio app. *Teaching and Teacher Education*, (109), 103570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103570>
- Mifsud, C. L., & Vella, L. A. (2018). Teacher agency and language mediation in two Maltese preschool bilingual classrooms. *Language, Culture and Curriculum*, 31(3), 272-288. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1504400>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Eğitim istatistikleri*. <https://istatistik.meb.gov.tr/>
- Min, M. (2023). School culture, self-efficacy, outcome expectation, and teacher agency toward reform with curricular autonomy in South Korea: A social cognitive approach. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(4), 951-967. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1626218>
- Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67-87. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740196>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. (2017). *Mplus user's guide*. Muthén & Muthén.
- Özdemir, M., Kaymak, M. N., & Çetin, O. U. (2023). Unlocking teacher potential: The integrated influence of empowering leadership and authentic leadership on teacher self-efficacy and agency in Turkey. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(5), 1083-1104. <https://doi.org/10.1177/17411432231217136>
- Pang, J. (2011). Exploring Korean teacher classroom expertise in sociomathematical norms. In Y. Li & G. Kaiser (Eds.), *Expertise in mathematics instruction: An international perspective* (pp. 243-262). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7707-6_12
- Preacher, K. J., & Hayes A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, (40), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, (63), 539-569. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452>
- Polatcan, M. (2020). The adaptation of professional learning activities scale to Turkish: The validity and reliability study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 281-290. <https://doi.org/10.33200/ijcer.808721>
- Polatcan, M. (2021). An exploration of the relationship between distributed leadership, teacher agency, and professional learning in Turkey. *Professional Development in Education*, 50(4), 789-803. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1905050>
- Polatcan, M., Arslan, P., & Balci, A. (2023). The mediating effect of teacher self-efficacy regarding the relationship between transformational school leadership and teacher agency. *Educational Studies*, 49(5), 823-841. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1894549>
- Rani, R., Yuliasri, I., Mujiyanto, J., & Astuti, P. (2023). Enhancing teacher professional development: Insight from teacher professional learning activities. *International Journal of Social Science and Education Research Studies*, 3(10), 2078-2085. <https://doi.org/10.55677/ijssers/V03I10Y2023-15>
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252. <https://doi.org/10.1257/0002828041302244>
- Sağır, M., & Tutkun, B. (2017). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 44-68.
- Sak, İ. Ş. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 101-120.
- Seligman, M. (2018). *The optimistic child: A revolutionary approach to raising resilient children*. Nicholas Brealey Publishing.

- Shavard, G. (2022). Teacher agency in collaborative lesson planning: Stabilising or transforming professional practice?. *Teachers and Teaching*, 28(5), 555-567. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062745>
- Supovitz, J. A., & Turner, H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963-980. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200011\)37:9<963::AID-TEA6>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200011)37:9<963::AID-TEA6>3.0.CO;2-0)
- Şeref, İ., & Çinpolat, E. (2021). Türkçe öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri ile öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1051-1065. <https://doi.org/10.16916/aded.907876>
- Tao, J., & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, (63), 346-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>
- Toom, A., Pyhältö, & Rust, F. O. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615-623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245. <https://doi.org/10.1086/605771>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, (47), 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Wild, A., Galosy, J., Kagle, M., Gillespie, N., & Rozelle, J. (2018). Teacher agency over curriculum and professional learning: Lock-step. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(4), 306-320. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2017-0034>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, (117), 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- World Bank. (2022). *Teachers*. <https://www.worldbank.org/en/topic/teachers#1>
- Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., & De Vries, B. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum design. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1235-1244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.07.003>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>