



## Öğretmen Profesyonelizminin Yordayıcıları Olarak Okul Müdürüne Güven ve Öz Yeterlik

Serkan Koşar<sup>1</sup>

### Öz

Bu araştırmada ilköğretim kurumu (ilkokul ya da ortaokul) öğretmenlerinin öğretmen profesyonelizmi, okul müdürüne güven ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmaya 279 ilköğretim kurumu öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen öz yeterliğinin ve öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeylerinin öğretmen profesyonelizmiyle pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler verdiğini göstermektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeylerinin ve öz yeterlik algılarının profesyonelizm algılarını yordayan önemli değişkenler olduğunu doğrular niteliktedir. Çalışmada öğretmen profesyonelizminin geliştirilmesine ve sonraki araştırmalara yönelik olarak önerilerde bulunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Öğretmen profesyonelizmi  
Okul müdürüne güven  
Öz yeterlik

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.04.2015  
Kabul Tarihi: 15.09.2015  
Elektronik Yayın Tarihi: 27.10.2015

DOI: 10.15390/EB.2015.4562

### Giriş

Öğretmen profesyonelizmi, son yıllarda öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının kalitesini artırmaları ve öğrenci öğrenmesine daha fazla katkı sağlamaları bakımından eğitim yönetimi alanında yoğun bir biçimde tartışma konusu edilmektedir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürerek öğrencilere öğrenme sürecinde daha fazla yardımcı olmaya (Demirkasimoğlu, 2010), öğrenciler için daha yüksek fakat erişilebilir öğrenme hedefleri belirlemeye (Furlong, 2001) ve bir bütün olarak okul ve sınıf içinde gerçekleştirilen öğretimin geliştirilmesine odaklanan bir kavram olarak (Day, 1999; Hildebrandt ve Eom, 2011; Tschannen-Moran, 2009) öğretmen profesyonelizminin özellikle 2000'li yıllardan bu yana bir dizi araştırmaya konu edildiği görülmektedir. Bu bağlamda ilgili alan yazın incelendiğinde kavramın okul kültürü, okul yapısı, öğrenci başarısı ve iş performansı ile ilişkisinin incelendiği ve bazı ampirik bulguların elde edildiği görülmektedir (Cerit, 2013; Dowling, 2006; Kılınç, 2014; Tschannen-Moran, 2009; Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola, 2006). Bununla birlikte öğretmen profesyonelizminin ontolojik kökeni ve tarihsel gelişimiyle, temel dinamiklerini, varsayımlarını, özelliklerini ve ortaya koyduğu iddiaları irdeleyen kavramsal düzeyde çalışmaların da gerçekleştirildiği görülmektedir (Darling-Hammond, 1990; Evans, 2011; Furlong, 2001; Hargreaves, 2000; Hodkinson, 1997; Shain ve Gleeson, 1999). Öğretmen profesyonelizminin incelenmesine yönelik gerçekleştirilen ampirik araştırmalar ve konuya ilişkin yapılan kavramsal çözümlenmelerin ışığında, öğretmenlerin okul ve sınıf bağlamında sergileyecekleri

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [skosar@gazi.edu.tr](mailto:skosar@gazi.edu.tr)

profesyonel davranışların öğrenci öğrenmesinin artırılması ve okulda sunulan öğretiminin niteliğinin geliştirilmesi bakımından oldukça önemli olduğu ifade edilebilir (Day, 1999).

Profesyonel öğretmenlerden; öğrenci öğrenmesine yönelik sorumluluk almaları (Timperley, 2008), sınıf içinde öğretim ortamının düzenlenmesine yönelik etkinlikler gerçekleştirmeleri, en etkili öğretim uygulamalarını tasarlayıp uygulamaları ve bu uygulamaların etkililiğini sorgulamaları, okula ve okulun amaçlarına yönelik güçlü bir duygusal bağlılık geliştirmeleri beklenmektedir (Tschannen-Moran, 2009). Profesyonellik, öğretmenin mesleki ve alan bilgisini sürekli olarak geliştirmesi, öğretim becerilerini sorgulaması ve alanındaki yenilik ve gelişimleri yakından takip etmesiyle de yakından ilişkilidir (Skyles, 1990; akt. Sachs, 1997). Bu bakımdan, öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemeleri öğretimin kalitesinin artırılması ve bir bütün olarak okul gelişiminin sağlanması noktasında önemli görülebilir. Bu noktadan hareketle, öğretmen profesyonelizminin daha iyi anlaşılabilmesi ve uygulamaya dönük çıkarımlarda bulunulabilmesi için okul ortamında öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemelerinde etkili olan örgütsel ve kişisel değişkenlerin araştırılması gerekmektedir.

Öğretmen profesyonelizminin ilişkili olabileceği değişkenlerden birinin okul müdürüne güven olduğu düşünülmektedir. Okul müdürü, okul üyelerinin profesyonel bir yönelime sahip olmaları ve okulda daha etkili bir öğretimin sağlanması noktasında önemli bir rol üstlenmektedir (Tschannen-Moran, 2009). Bu bakımdan okul müdürlerinin eylem ve söylemlerinde güven vermeleri ve okulda etik ilkelerin benimsenmesi noktasında öncülük etmeleri gerekmektedir (Bryk ve Schneider, 2003). Hoy ve Sweetland (2001) öğretmenlerin güçlü bir profesyonel yönelime sahip oldukları okullarda yapılan hataların birer öğrenme fırsatı olarak algılandığından ve okul üyeleri arasındaki iletişimin dürüstlük ve samimiyet gibi unsurlar üzerine kurulu olduğundan söz etmektedir. Yani öğretmen ve okul müdürlerinin birbirlerine güven duydukları bu tür bir okul ortamında, okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesine daha fazla odaklanılabilmektedir. Tschannen-Moran (2009) okul üyeleri arasındaki güven düzeyinin okuldaki iletişim ve iş birliği süreçlerini etkilediğini, güven düzeyinin düşük olduğu okullarda tek yönlü bir iletişim kurgusunun olduğunu, güven düzeyinin yüksek olduğu okullarda ise öğretmenlerin okulda gerçekleştirilen öğretimi sürekli olarak sorguladıklarını ve iş birliği süreçlerini etkin hale getirerek daha nitelikli ve öğrenci öğrenmesine daha fazla hizmet eden sınıf içi öğretim pratikleri geliştirdiklerini ileri sürmektedir. Sergiovanni (2000) okulu öğrenme ve öğretim süreçlerinin iç içe geçtiği bir ağ bağ toplumu olarak tanımlamakta ve okul üyelerinin profesyonel yönelime sahip olmaları için birbirlerine güven duydukları bir okul ortamının oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, öğretmen ve okul müdürleri arasında güvene dayalı ilişkilerin var olduğu okullarda, öğretmenlerin meslektaşlarıyla öğretimle ilgili hususlarda daha fazla paylaşımda buldukları, birbirlerinin mesleki bilgi ve becerilerinden faydalandıkları (DuFour, Eaker ve DuFour, 2005) ve güvenin insan kapasitesini geliştirmesi noktasında okulun önemli bir unsur olduğu ifade edilmektedir (Hord, 1997). Bu görüşleri destekler biçimde Tschannen-Moran (2009) ve Dean'ın (2011) araştırma bulguları, öğretmenlerin okul müdürlerine güven duydukları okul ortamlarında daha fazla profesyonel davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, okul üyelerinin birbirlerine güven duydukları bir ortamda, öğretmenlerin profesyonel yönelimlerinin kuvvetlenmesi ve daha fazla profesyonel davranışlar sergilemeleri beklenebilir.

Öğretmen profesyonelizminin ilişkili olabileceği bir diğer değişkenin öz yeterlik inancı olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemelerinde öğretim ortamı ve öğrenci özelliklerini analiz edebilecekleri ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya dönük öğretim uygulamalarını geliştirebileceklerine yönelik inançlarının kuvvetli olması gerekmektedir (Khmelkov, 2000). Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) öğretmen öz yeterliğini, öğrenci öğrenmesinin artırılmasına yönelik öğretmenler tarafından harcanan çaba, öğretmenlerin öğrencileri için koydukları zorlayıcı ancak erişilebilir hedefler ve yaşadıkları olumsuzluklara rağmen yılmazlıklarını korumalarıyla ilişkilendirmektedir. Öğretmenin öğrenci öğrenmesine katkı sağlamaya yönelik performansı ile ilişkili bir değerlendirme olarak ifade edilebilecek olan öz yeterlik inancı, aynı zamanda öğretmenin bu yönde çaba göstermeye devam edip etmemesi noktasında da belirleyici olmaktadır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Öte yandan Evans (2011), öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemelerinde sahip oldukları mesleki

bilgi ve becerilerle öğrenci öğrenmesine katkı sağlayabileceklerine yönelik algılarının önemli olduğunu belirtmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermeye yönelik olarak tasarladıkları ve uyguladıkları öğretim uygulamaları aracılığıyla başarılı olacaklarına inanmaları, profesyonellik algılarını olumlu yönde etkileyebilir. Nitekim ilgili alan yazında öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin en etkili öğretim etkinliklerini sınıf içinde uyguladıkları, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere daha fazla zaman harcadıkları ve öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif bir biçimde katılarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağladıkları belirtilmektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Guskey, 1987; Ross ve Gray, 2006). Bu bakımdan, öğretmen öz yeterliğinin öğretmen profesyoneliği ile pozitif yönde ilişki vermesi beklenebilir.

### **Öğretmen Profesyoneliği**

Öğretmenlik profesyonel bir meslektir. Dolayısıyla öğretmenlerin alanlarında belli bir bilgi ve beceri setine sahip olmaları ve bunları öğrenci öğrenmesini artıracak biçimde kullanmaları gerekmektedir. Hargreaves (1994; 2000) son yıllarda öğretmenlerden öğrenci başarısına daha fazla etki etme, öğrencilerin sosyal, kültürel, akademik ve estetik öğrenmeleri üzerinde daha anlamlı bir katkı yapma yönünde bir takım baskılarla karşı karşıya kaldıklarını bildirmektedir. Bu doğrultuda, birer profesyonel olarak öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sürdürmeleri, meslektaşları ile işbirliği yaparak en etkili öğretim pratiklerini kurgulamaları, geliştirmeleri, uygulamaları ve bunların etkililiğini değerlendirmeleri önemli görülebilir. Başka bir anlatımla, okulda nitelikli bir öğrenme-öğretme ortamının sağlanmasında ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının en üst düzeyde karşılanmasında birer profesyonel olarak öğretmenlerin birlikte hareket etmeleri, emek ve zaman harcamaları kritik bir rol oynamaktadır.

Alan yazında öğretmen profesyoneliğine araştırmacıların farklı bakış açılarından baktığı ve bu kavramı farklı biçimde ele aldıkları görülmektedir. Demirkasımoğlu (2010) öğretmen profesyoneliğinin okulda gerçekleştirilen öğretimin kalitesinin artırılması için öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sürdürmeleri ve niteliklerini geliştirmeleri ile ilişkilendirmektedir. Lai ve Lo'ya (2007) göre öğretmen profesyoneliği, öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmak için sahip olmaları gereken mesleki ve teknik bilgilere, öğretmenlerin öğretimi geliştirmeye yönelik sorumluluk almalarına ve karar verme özerkliğine sahip olmalarına vurgu yapmaktadır. Öte yandan profesyoneliği kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için profesyonelleşme ile ilişkisinin çözümlenmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Hargreaves, 2000). Bu açıardan değerlendirildiğinde profesyonelleşme, bir işte uğraşanların mesleğin statüsü, saygınlığı ve sağladığı ödüller bağlamında diğer insanların gözünde nasıl göründüklerine yönelik algılarıyla ilişkilidir. Bu sebeple mesleğin statüsünü ve saygınlığını artırmaya yönelik girişimlerin profesyonelleşme olarak ifade edilmesi mümkündür. Profesyoneliği ise yukarıda da değinildiği gibi uygulama boyutuna yoğunlaşmakta ve öğrenci öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için sınıf ve okul içinde yapılan öğretimin daha nitelikli hale getirilmesini hedef almaktadır. Öğretmen profesyoneliğine yönelik yapılan tartışmalar, öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergileyerek sınıf ve okulda gerçekleştirilen öğretimin kalitesine ve bu sayede okul gelişim sürecine katkıda bulunabilecekleri üzerine yoğunlaşmaktadır (Cerit, 2013; Day, 1999; Demirkasımoğlu, 2010; Evans, 2011; Hargreaves, 2000; Lai ve Lo, 2007). Bu açıdan bakıldığında, profesyonel öğretmenlerden beklentilerin neler olduğunu bilmek gerekmektedir.

Profesyoneliği kavramını çözümlenmeye çalışan Darling-Hammond (1990), kavramın üç temel özellikten oluştuğunu ileri sürmektedir. *Bilgi boyutu* olarak anılabilecek ilk boyut, profesyonellerin kendi alanlarıyla ilgili konularda karar alabilmeleri ve verdikleri kararlarla uygulamaya yön verebilmeleriyle ilişkilidir. Profesyoneliği oluşturan ikinci boyut, *müşteri memnuniyeti*dir. Profesyonellerin önceliği hizmet götördükleri müşterilerdir. O bakımdan profesyoneller müşteri memnuniyetini üst düzeyde sağlamaya önem verirler. Üçüncü boyut *mesleki standartlara ve mesleğin etik ilkelerine* vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda profesyoneller, mesleğin uygulama standartlarının gelişmesi ve uygulamaya yön verecek etik ilkelerinin oluşturulması noktasında sorumluluk üstlenirler. Darling-Hammond'a göre, öğretmenlik mesleğinde

profesyonelizmin tartışılmasının temel gerekçesi, öğretmenlerin profesyonel davranışları ile birlikte öğrenci öğrenmesine daha fazla yardımcı olabilecekleri anlayışıdır. Day (1999) ve Furlong'a (2001) göre ise, öğretmen profesyonelizmi son yıllarda eğitim sistemlerinin önemli sorunları arasında yer alan öğrenci başarısızlıkları, okul terkleri, okulda şiddet, öğrencilere 21. yüzyılın gerektirdiği eleştirel düşünme ve problem çözme gibi temel becerilerin kazandırılmamasının çözümlenmesinde bir çıkış yolu olarak görülmektedir.

Profesyonel davranışlar sergileyen öğretmenlerin en belirgin özelliği öğrenci öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmeleridir. Başka bir ifadeyle, öğretmenler sınıf içinde öğrenmeye uygun bir atmosfer oluşturduklarında ve kaliteli sınıf içi öğretim uygulamaları tasarlayıp bunları etkili bir biçimde uyguladıklarında her öğrenci öğrenebilir (Timperley, 2008). Bununla birlikte Tschannen-Moran (2009) profesyonel davranışlar sergileyen öğretmenlerin okula duygusal açıdan bağlı olduklarını ve okul amaçlarının gerçekleşmesi ve okulun öğretim kapasitesinin gelişmesi için zaman ve çaba harcamaya istekli olduklarını vurgulamaktadır. Profesyonel yönelimi güçlü olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden davranışsal, tutumsal ve entelektüel açıdan farklılaştığını ileri süren Evans (2011) ise profesyonel öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesini en üst düzeye taşımak için sahip oldukları becerileri geliştirme çabasında olduklarını, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu algılara sahip olduklarını ve mesleki ve alan bilgilerini sürekli olarak geliştirdiklerini bildirmektedir.

### *Okul Müdürüne Güven*

Güven kavramı 1980'li yıllardan itibaren örgüt, yönetim ve örgütsel davranış alanlarındaki çalışmalarda yer almaya başlamıştır (Lewicki, McAllister ve Bies, 1998). Söz konusu çalışmalarda, örgütlerin farklı boyutlarındaki güven ortamı belirlenmeye çalışılmış ve örgütler belirlenen bu açılardan değerlendirmeye çalışılmıştır. Güvenin örgütlerin yönetiminde önemli bir yeri olduğu konusunda fikir birliği olmasına rağmen, fikir birliğine varılamayan tek nokta güven kavramının ortak bir tanımının yapılamamış olmasıdır (Arlı, 2011). Fukuyama (1998) ise güven kavramının tanımlanmasındaki bu güçlüğü, kavramın mikro ve makro düzeydeki birçok konunun ve kültürün anlaşılmasında kilit bir öneme sahip olmasına bağlamaktadır.

Güven kavramı, sosyal ilişkilerin temeli olarak bireyin karşısındakinin niyetine, beklentilerine ve sözlerine yönelik algısı (Lewicki ve diğerleri, 1998) veya kişilerin söz ve davranışlarına inanarak bağlanmaya duyulan isteklilik durumu olarak tanımlanabilmektedir (McKnight, Cummings ve Chervany, 1998). Güven, hem bireylerarası ilişkilerin bir sonucu hem de kültürel ve ahlaki değerlere göre değişen bir durum olarak da tanımlanabilmektedir (Börü, 2001). Bir başka açıdan ise güven kavramı üyelerinin ortaklaşa paylaştığı normlara dayalı, düzenli, dürüst ve iş birliği yönünde davranan bir toplumda ortaya çıkan beklentiler olarak ifade edilmektedir (Fukuyama, 1998). Güven kavramına ilişkin olarak yapılan tanımlara bakıldığında güvenin oluşması için karşılıklı olarak iki tarafın tutum ve davranışlarının bağımlılık ve yarar koşulları içerisinde olması gerektiği gibi güven tanımlarının bazı ortak özellikler içerdiği görülmektedir (Arlı, 2011; Hosmer, 1995). Güven kavramı yalnızca kişiler arası ilişkilerde olmayıp örgütsel açıdan da önemli bir kavram olarak görülmektedir. Çünkü Doney ve Cannon'a (1997) göre güven kavramı, bireysel davranış ve ilişkilere dayanarak bireysel düzeyde; örgütsel davranış ve ilişkilere dayanarak örgütsel düzeyde oluşmaktadır.

Örgütsel güvenin birçok tanımı olmasına rağmen tüm tanımlarda ortak olan kavramlar inanç ve gönüllülüktür. Örgütsel güven çalışanların ve yöneticilerin iyi niyetine ve samimiyetine olan inancı ifade etmektedir (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008). Çünkü güvenli bir ortam, çalışanların tümünün örgütün vizyonunun geliştirilmesinde ve misyonunun yerine getirilmesinde ortak hareket etmesini sağlamaktadır (Arlı, 2011; Rosen, 1998; Scribner, Hager ve Warne, 2002; Tschannen-Moran, 2001; 2004). Bir başka ifadeyle, bir örgütte çalışanların birbirleri ve yöneticileri ile arasındaki güven üretkenliğin, verimliliğin ve amaçların gerçekleşmesinde belirleyici olmaktadır. Güven olmayan bir örgütte amaçlara ulaşmada eksikliklerin olması kaçınılmazdır (Yılmaz, 2006). Örgütsel güven, çalışanların yönetime olan güvenleri ve yönetimin kendilerine söylediklerine olan inançlarının derecesidir. Yani örgütsel ilişkilerde o örgütün kültür yapısına dayalı olarak bireylerin ya da

grupların örgütün temel amaçlarından, normlarından ve değerlerinden haberdar olma istekliliğidir (Mishra, 1996; Sashkin ve Sashkin, 1990).

Güven algısının yüksek olduğu örgütlerde açık örgüt kültürünün daha kolay oluştuğu, iletişim kanallarının açık olduğu, iş birliği içine girme davranışının daha yüksek olduğu görülmüştür (Polat, 2007). Buradan hareketle eğitim sistemi açısından güven kavramı incelendiğinde okullardaki güven ortamı iş birliğini kolaylaştırmada, örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırmada, örgüt kültürü ve örgütsel bağlılığı geliştirmede ve eğitim kalitesini artırmada oldukça önemlidir (Arlı, 2011; Hoy ve Tschannen-Moran, 2003; Tschannen-Moran, 2001). Çünkü okullardaki ilişkilerin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biri, bireyler arasında ya da okul içinde var olan güven ya da güvensizlik düzeyidir (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006). Özetle öğretmenler müdürlerine, meslektaşlarına ve çalıştıkları kuruma güven duyabilecekleri bir okul beklentisi içerisinde. Bu beklentiler karşılandığında, çalışanların da örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimlerinde olacağını, böylelikle de okulun başarısının da yükseleceğini ve açık bir okul kültürü geliştirilebileceğini söylemek mümkündür (Arlı, 2011).

Yapılan bazı araştırma sonuçları, öğretmenlerin meslektaşlarına ve müdürlerine olan güveninin okuldaki uygulamalarla, öğretmen ve öğrenci sayısı, öğretimin niteliğiyle ve okulun etkililiğiyle ilişkili olduğu görülmüştür (Brewster ve Railsback, 2003; Bryk ve Schneider, 2002; 2003; Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Hoy, Tarter ve Witkoskie, 1992; Koşar ve Yalçınkaya, 2013; Polat, 2007; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998; Yılmaz ve Sünbül, 2009). Bu açıardan değerlendirildiğinde herhangi bir okulda sürdürülebilir bir güven ortamı oluşturmak için okulda çalışanların müdürlük ve öğretmenlik mesleğini yapabilecek yeterliliklere sahip olması, ilişkilerinde dürüstlük ve açıklık olması ve müdür ile öğretmenler arasında şeffaflık olması gerekmektedir (Bryk ve Schneider, 2002, 2003). Ayrıca müdür ve öğretmenler arasındaki güven düzeyi okulun büyüklüğü, okuldaki istikrar, müdür ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin niteliği, okul aile işbirliği, okul içerisindeki çatışma düzeyi gibi pek çok unsurdan etkilenmektedir (Arlı, 2011). Okullarda güven kavramının oluşmasında en önemli rol okul yöneticisine düşmektedir. Çünkü okul müdürü eğitim ve öğretimle ilgili her türlü işlemlerin yürütülmesini ve iş birliğinin sağlanmasını yerine getirmek durumundadır. Bu gibi sebeplerle okul müdürü; öğretmenlerin güven, sadakat ve bağlılıklarını artırma yollarını bulmalıdır. Bu yollar arasında okulun tüm paydaşlarının katıldığı toplantılar düzenleme, karar alma süreçlerine tüm çalışanların dâhil olmasını sağlama gibi uygulamalara yer verilebilir (Arlı, 2011; Buluç, 2008). Bu açıardan bakıldığında öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları arasında okul müdürüne güven önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle, bu kavramın öğretmen öz yeterliği ile öğretmen profesyonelizmi arasındaki ilişkilerin belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Öğretmen Öz Yeterliği**

Öz yeterlik kavramı sosyal bilişsel kuramı temel alarak *bilişsel, duyuşsal ve davranışsal* olmak üzere üç boyutta incelenen bir kavramdır. Öz yeterlik, bireylerin amaçlarını gerçekleştirirken çevresel etmenleri olumlu bir biçimde yönetmeleri ve karşılaştıkları engellere karşı dayanaklı olduklarına yönelik inançları olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Öğretmenlerde öz yeterlik, farklı hazırbulunuşluk ve motivasyon düzeylerine sahip öğrencilerin bilgi ve davranışlarının değiştirilebileceğine yönelik inanç olarak tanımlanmaktadır (Guskey ve Passaro, 1994). Başka bir ifadeyle öğretmen öz yeterliği kavramı bütün öğrencilerin öğrenme olanaklarına sahip olmasını sağlamak açısından öğretmen etkinlikleri olarak görülebilir. Bandura (1997) öğretmenlerin öz yeterliğini etkileme potansiyeli olan dört önemli değişkenden bahsetmektedir. Birincisi, *sözel ikna* yani öğretmenlerin diğer öğretmenlerden, okul müdürlerinden ya da müfettişlerden duydukları cesaret verici ve destekleyici söz ve davranışlardır. İkincisi, *dolaylı yaşantılar* olarak ifade edilmekte ve öğretmenlerin meslektaşlarının başarı ya da başarısızlıklarını gözlemleyerek bireysel yeterlikleri hakkında yorum yapmaları olarak tanımlanmaktadır. Üçüncüsü *psikolojik durum* olarak ifade edilmekte ve psikolojik durumun bireylerin öz yeterlik algılarında önemli bir etmen olarak görülmesini içermektedir. Son olarak *mesleki ustalık deneyimleri* (mastery experiences) yani öğretmenlerin geçmiş mesleki deneyimlerinin öz yeterlik algılarında önemli bir etmen olarak

görüldüğü ifade edilmektedir. Öğretmenlerde öz yeterliğin karmaşık ve çok boyutlu doğasının yanında Bandura kavramın öğretmenlerin inançları ve davranışları arasında düzenleyici bir role sahip olabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda ele alındığında öz yeterlik kavramı, öğretmenlerin okulda öğrencilere sunulan öğrenme olanaklarının zenginleştirilmesi ve her öğrenciye ihtiyaç duyduğu akademik ve sosyal desteğin sağlanması bakımından sorumluluk almaları konusunda üzerinde önemle durulan bir kavram olmuştur.

Son yıllarda öğretmen öz yeterliği ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmen öz yeterliğinin okul müdürünün liderlik stiliyle, öğretmenlerin değişime direnme davranışlarıyla, örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ve öğrenci başarısıyla ilişkilendirildiği görülmektedir (Çalık, Koşar, Kılınç ve Er, 2013; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005; Goddard, Hoy ve Hoy, 2000; Griffin, 2009; Kurt, 2009; Ross, 1992; Yücel, Yalçın ve Ay, 2009). Jerald'a (2007) göre öz yeterliği yüksek olan öğretmenler, planlama ve örgütlenme açısından yeteneklidirler, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeniliğe ve değişime açıktırlar, karşılaştıkları olumsuz durumlarla mücadele edebilirler, öğrencilerin yanlışlarına aşırı tepki göstermezler ve daha az öğrenciyi özel eğitime yönlendirirler. Başka bir ifadeyle öz yeterlik düzeyleri yüksek öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak sosyal, bilişsel ve duyuşsal tepkiler verdikleri söylenebilir. Öz yeterlikleri yüksek öğretmenlerin anlama gücü çeken ve akademik başarıları düşük olan öğrencilere yönelik daha fazla zaman harcama eğiliminde oldukları, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak ders içeriklerini farklılaştırdıkları, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya çalıştıkları ve mesleğe bağlılıklarının yüksek olduğu ifade edilmektedir (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Bununla birlikte öz yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini kullanma ve sınıf içinde öğrenme pratiklerini değiştirme eğiliminde oldukları söylenebilir (Guskey, 1988).

Bir araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin bireyselleştirilmiş öğretim programlarını uygulamadaki etkililiklerinin anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Neve, Devos ve Tuytens, 2015). Başka bir çalışmada okulda destekleyici iklimin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını olumlu olarak yordadığı belirtilmiştir (Meristo ve Eisenschmidt, 2014). Bu açılarından değerlendirildiğinde okul müdürü ve öğretmenlerden görülen destek düzeyi öğretmenlerin öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir (Barnett, 1999). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile öz yeterlik algılarının incelendiği bir araştırmada, öğretmenlerin genel olarak kendi öz yeterlik düzeylerini yüksek olarak algıladıkları ve dürüstlük ile açıklık kişilik boyutlarının öğretmen öz yeterliğinin anlamlı yordayıcıları oldukları belirtilmektedir (Djigic, Stojiljkovic ve Doskovic, 2014). Öz yeterlik kavramının durumsal özelliklerine dikkat çekilen bir araştırmada öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek ya da düşük olmasının görev yaptıkları okulun kendine özgü koşulları ile ilişkilendirilerek açıklanabileceği vurgulanmaktadır (Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992). Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarında diğer öğretmenlerle iş birliği düzeyleri, farklı öğretim programlarının uygulanması ve derse girdikleri sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı düzeyleri gibi değişkenlerin önemli rol oynadığı tespit edilmiştir.

İlerleyen yıllarda öğretmen öz yeterliğinin çok boyutlu yapısı ve elde edilen ampirik bulgular çerçevesinde öğretmen öz yeterliğini inceleyen farklı yaklaşımlar ve ölçekler geliştirilmiştir (Guskey ve Passaro, 1993). Bu bağlamda alan yazında yoğun olarak kullanılan öğretmen öz yeterliği ölçeğinde *öğrenci katılımı*, *sınıf yönetimi* ve *öğretim stratejileri* olmak üzere üç boyut yer almaktadır. Öğretmen öz yeterliği, öğretmenin öğretim süreçlerinde başarılı olması ve bu süreçte öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkileyebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Yani öğretmenin öğrenci başarısına olumlu yönde etki edebileceğine olan algısı, algılanan öz yeterlik algısını artırmaktadır (Çalık ve diğerleri, 2013). Bununla birlikte öz yeterliği yüksek öğretmenler öğretim süreçlerini geliştirmek için çaba harcamakta, öğretim stratejilerini etkili bir şekilde kullanmakta, öğrencileri ders süreçlerine daha fazla dâhil etmeye çalışmakta ve sınıf yönetimini daha etkili bir şekilde sağlamaktadırlar (Caprara ve diğerleri, 2006; Ross ve Gray, 2006).

Bu araştırmada ilköğretim kurumu (ilkokul ya da ortaokul) öğretmenlerinin öğretmen profesyoneli, okul müdürüne güven ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlköğretim kurumları bir üst öğretime hazırlama işlevinin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle diğer kademelere göre kısmen daha önem verilmesi gereken bir kademe olarak görülmektedir. Hem öğrencinin iyi bir temele sahip olması hem de onları eğitecek öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemesinin önemi açısından ilköğretim kurumları bu çalışmanın örneğini oluşturmaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmada, okul müdürüne güven ve öğretmen öz yeterliğinin öğretmen profesyoneli üzerindeki yordayıcı rolü ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular öğretmen profesyoneli, okul müdürüne güven ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkileri ortaya koymak suretiyle öğrenci öğrenmesi ve başarısı bağlamında güçlü bir değişken olan öğretmen profesyoneli'nin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte, Tschannen-Moran (2009) öğretmen profesyoneli ile öğretmen motivasyonu, öğretmen öz yeterliği, okulda bireyler arası iletişim örüntüleri, öğretmenlerin profesyonel yönelimlerini ortaya çıkarıp destekleyecek çatışma yönetimi mekanizmaları ve normları arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan, mevcut araştırmanın bulguları öğrenci öğrenmesini olumlu yönde etkilemek ve okul kapasitesini güçlendirmek için zaman ve çaba sarf eden uygulayıcılar ya da politika yapımcılar için önemli bir veri kaynağı teşkil edebilir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin profesyonel davranışları, okul müdürüne güven düzeyleri ve öğretmen öz yeterliği arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürüne güven ve öğretmen öz yeterliği öğretmen profesyoneli'nin anlamlı yordayıcıları mıdır?

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmen profesyoneli iken araştırmanın bağımsız değişkenleri okul müdürüne güven ve öğretmen öz yeterliğidir.

### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evrenini 2013–2014 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde görevli ilköğretim kurumu öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise uygun örnekleme yöntemi ile 20 ilköğretim kurumundan seçilen 282 öğretmen oluşturmaktadır. Veri temizleme aşamasında üç gözlem veri setinden çıkartılmış ve araştırmada 105 erkek ve 174 kadın olmak üzere 279 öğretmen yer almıştır. Öğretmenlerin yaşları ise 23 ile 62 arasında ( $\bar{X} = 39$ ;  $S = 8.93$ ) ve toplam öğretmenlik kıdemleri 1 ile 39 yıl arasında değişmektedir ( $\bar{X} = 15$ ;  $S = 8.70$ ).

### *Veri Toplama Araçları*

*Öğretmen Profesyoneli.* Öğretmen profesyoneli Tschannen-Moran ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen Öğretmen Profesyoneli Ölçeği ile ölçülmüştür. Likert tipinde olan ve "Tamamen Katılmıyorum (1)"dan "Tamamen Katılıyorum (5)" şeklinde derecelendirilen bu ölçek Türkçeye ise 8 madde olarak (örnek maddeler (a) Bu okulda öğretmenler birbirine destek ve yardımcı olur, (b) Bu okulda öğretmenler meslektaşlarına güçlü bir sosyal destek sağlar) Cerit (2013) tarafından uyarlanmıştır. Cerit'in çalışmasında öğretmen profesyoneli ölçeği maddeleri .55'ten .90'a kadar olan faktör yükleri ile tek faktörlü bir ölçektir ve 8 madde öğretmen profesyoneli toplam varyansının %61.62'sini açıklamaktadır. Cerit ayrıca ölçeğin iç tutarlık katsayısını .90, madde toplam korelasyonlarının .45 ile .84 arasında değiştiğini hesaplamıştır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanırken madde toplam korelasyonları .41 ile .69 arasında değişmektedir.

*Okul Müdürüne Güven.* Öğretmenlerin yöneticilerine olan güven düzeyleri için Örgütsel Güven Ölçeği'nin (Yılmaz, 2005), *Yöneticiye Güven* alt ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel Güven Ölçeği Daboval, Comish ve Swindle ile Gaster (1994) tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz (2005) tarafından

eğitim kurumlarında kullanılması için Türkçeye uyarlanmıştır. “Tamamen Katılmıyorum (1)”dan “ Tamamen Katılıyorum (6)” şeklinde Likert tipindeki bu ölçek 40 maddeden oluşmaktadır (örnek maddeler (a) Okul müdürleri öğretmenlerin problemleri ile ilgilenir, (b) Okul müdürleri öğretmenlerin önerilerine ilgi gösterir). Yılmaz (2005) ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmıştır; buna göre ölçeğin çalışanlara duyarlık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı olmak üzere 4 boyutlu olduğu görülmüştür. Bu 4 alt boyut örgütsel güvenin toplam varyansının %54’ünü açıklamaktadır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı .97 iken madde toplam korelasyonları .53 ile .83 arasında değişmektedir.

*Öğretmen Öz Yeterliği.* Öğretmen Öz Yeterliği Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği ile ölçülmüştür. Ölçek, Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Likert tipindeki bu ölçek “Hiç (1)”ten “Pek Çok (9)” şeklindedir. Ölçek 24 madden oluşmakta ve *öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik* (örnek maddeler (a) Öğrenci takdirini ne kadar desteklersiniz?, (b) Yüksek düzeyde yetenekli öğrencileriniz için nasıl bir öğrenme ortamı yaratırsınız?), *öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik* (örnek maddeler (a) Öğrencilerin zor sorularına nasıl iyi bir şekilde cevap verebilirsiniz?, (b) Ne kadar farklı değerlendirme yöntemleri uygulayabilirsiniz?) ve *sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik* (örnek maddeler (a) Size saygı duymayan öğrencilerle nasıl baş edersiniz?, (b) Öğretmen davranışlarına ilişkin olarak beklentilerinizi nasıl açık bir şekilde ifade edersiniz?) olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Çapa ve diğerleri (2005) Doğrulamalı Faktör Analizi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapmışlardır, .99 olan TLI ve CFI uyum iyiliği indeksleri ile .065 olan RMSEA ölçeğin uyum iyiliği indekslerine ilişkin yeterli kanıtlar sunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutu için .88, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik alt boyutu için .90, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutu için .91 olarak hesaplanmıştır.

#### *Veri Analizi*

Araştırmada verilerin analizinde SPSS 15 kullanılmıştır. Öğretmen profesyonelizmi ortalama puanları, okul müdürüne güven ve öğretmen öz yeterliği boyutları toplamaların her bir ölçekteki madde sayısına bölümüyle hesaplanmıştır. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Enter yönteminin kullanıldığı çoklu doğrusal regresyon analizi öğretmenlerin okul müdürüne olan güvenleri ile öz yeterliklerinin öğretmen profesyonelizmini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için uygulanmıştır. Beta katsayısı ( $\beta$ ) ve *t* testi sonuçları ise regresyon analizi sonuçlarını yorumlamada dikkate alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Verileri analiz etmeden önce veri setindeki hatalı veriler çıkartılmış ve regresyon analizinin varsayımlarının test edilmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Tek değişkenli ve çok değişkenli aykırı değerlerin belirlenmesinde *z* puanları ve Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonucunda  $|z| > 3.29$  olan üç denek veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca Mahalanobis uzaklık değerlerine göre aykırı değer olan iki denek veri setinden atılmıştır ( $X^2 = 20.517$ ,  $sd = 5$ ,  $p < .001$ ). Bununla birlikte mod, medyan ve aritmetik ortalama gibi merkezi eğilim ölçüleri kontrol edilmiştir. Ayrıca çarpıklık katsayıları incelenmiş ve tüm değişkenlerde bu değerlerin +1 ve -1 sınırları içerisinde kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmüştür (çarpıklık katsayıları -.196 ile -.482 arasında değişmiştir). Değişkenler arası doğrusallık ilişkileri için dağılım grafikleri incelenmiştir.

VIF değeri 10’dan büyük ve tolerans değeri .20’nin altında değişkene rastlanmamıştır. Ancak bunlara eşlik eden koşul indeksleri incelendiğinde ise değerlerin 11.03 ile 31.84 arasında değiştiği görülmüştür. Bu durumda 30’dan büyük koşul indeksinin olması otokorelasyonun varlığına işaret edebilir. Ancak yapılan Durbin-Watson test değerinin 2.007 olduğu gözlemlendiğinden önemli bir otokorelasyon sorunu olmadığı sonucuna varılmıştır. Korelasyon analizinde ise en yüksek korelasyon ( $r = .78$ ) öğretim stratejileri ile sınıf yönetimi arasında bulunmuştur. Çoklu bağıntıya yönelik bir bulguya da rastlanmamıştır.



## Bulgular

### Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Tablo 1 araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni ile ilişkili olan aritmetik ortalama, standart sapma değerlerini ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin katsayılarını göstermektedir.

**Tablo 1.** Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Değişkenler Arasındaki İlişkiler (n = 279)

Değişkenler	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5
1. Öğretmen profesyoneliizmi	3.81	.67	-	.46**	.42**	.38**	.36**
2. Okul müdürüne güven	4.58	1.12		-	.29**	.27**	.28**
3. Öğrenci katılımı	6.45	1.14			-	.76**	.76**
4. Öğretim stratejileri	6.85	1.12				-	.78**
5. Sınıf yönetimi	6.90	1.15					-

\* $p < .05$

\*\* $p < .01$

Tablo 1’de değişkenlere ilişkin ortama değerler incelendiğinde, ilköğretim kurumu öğretmenlerinin profesyonel davranışlarına ilişkin algılarının ( $\bar{X} = 3.81$ ) ve okul müdürüne güven düzeylerinin ( $\bar{X} = 4.58$ ) orta düzeyin üstünde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ilköğretim kurumu öğretmenlerin öğretmen öz yeterliğinin alt boyutlarına ilişkin algıları sınıf yönetimi becerilerinde daha yüksek ( $\bar{X} = 6.90$ ) ve öğrenci katılımı boyutunda daha düşük ( $\bar{X} = 6.45$ ) olarak bulunmuştur. İlköğretim okulu öğretmenlerinin profesyonel davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve okul müdürüne güven düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmen profesyoneliizmi ile okul müdürüne güven ( $r = .46, p < .01$ ), öğrenci katılımı ( $r = .42, p < .01$ ), öğretim stratejileri ( $r = .38, p < .01$ ) ve sınıf yönetimi ( $r = .36, p < .01$ ) arasında; okul müdürüne güven ile öğrenci katılımı ( $r = .29, p < .01$ ), öğretim stratejileri ( $r = .27, p < .01$ ) ve sınıf yönetimi ( $r = .28, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

### Öğretmen Profesyoneliizmi İçin Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Enter yöntemi ile yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları ne dereceye kadar öğretmenlerin okul müdürlerine güvendiğini göstermektedir ve öğretmen profesyoneliizmini yordayan öğretmen öz yeterliği boyutları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen Profesyoneliizminin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p
Sabit	1.52	.24	-	6.32	.00
Okul müdürüne güven	.21	.03	.37	6.83	.00
Öğrenci katılımı	.15	.05	.24	2.82	.01
Öğretim stratejileri	.06	.06	.09	1.01	.31
Sınıf yönetimi	.00	.05	.00	.02	.99

$R = .55$   $R^2 = .30$   $F(4-269) = 29.425$

Tablo 2 incelendiğinde, okul müdürüne güven ve öğretmen öz yeterliği boyutlarının birlikte öğretmen profesyoneliizmi ile anlamlı ilişki verdiği görülmektedir ( $R = .55, p < .01$ ). Bu yordayıcı değişkenler öğretmen profesyoneliizmindeki toplam varyansın %30’unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarından önem sırasına bakıldığında ise okul müdürüne güven ( $\beta = .37$ ), öğrenci katılımı ( $\beta = .24$ ), öğretim stratejileri ( $\beta = .09$ ) ve sınıf yönetimi ( $\beta = .00$ ) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise okul müdürüne güven ( $t = 6.83, p < .05$ ) ve öğrenci katılımının ( $t = 2.82, p < .05$ ) öğretmen profesyoneliizminin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Öğretmen öz yeterliğinin öğretim stratejileri ( $t = 1.01, p > .05$ ) ve sınıf yönetimi ( $t = .02, p > .05$ ) boyutları ise öğretmen profesyoneliizmini anlamlı bir biçimde yordamamaktadır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ilköğretim kurumu öğretmenlerinin profesyonel davranışları ile okul müdürüne güven ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen öz yeterliğinin ve öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeylerinin öğretmen profesyoneliyle pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler verdiğini göstermektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeylerinin ve öz yeterlik algılarının profesyoneli algılarını yordayan önemli değişkenler olduğunu doğrular niteliktedir.

Mevcut araştırmada elde edilen bulgular, ilköğretim kurumu öğretmenlerinin okul müdürüne güven düzeylerinin profesyoneli düzeyleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu yönündedir. Başka bir ifadeyle, okul müdürüne daha çok güvenen öğretmenler profesyonel davranışları daha fazla sergilemektedir. Okul müdürüne güven, öğretmenlerin profesyonel davranışlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Yani okul müdürüne güven öğretmenlerin profesyonel davranışlarını açıklamada güçlü bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu ile öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeylerinin yüksek olduğu okullarda profesyonel davranışları daha fazla sergilediklerini gösteren araştırma bulguları (Dean, 2011; Tschannen-Moran, 2009) ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın öğretmen profesyoneli ve okul müdürüne güven değişkenleri arasındaki ilişkileri ortaya koyan bu bulgular, bir bütün olarak okul üyeleri arasındaki güven duygusunun kuvvetli olduğu ve aynı zamanda öğretmenlerin okul müdürlerine güven duydukları okulların temel özelliklerine dayalı olarak açıklanabilir. Nitekim güven kavramının temelinde bireyin karşısındaki birey ya da bireylerin eylem ve söylemlerinden zarar görmeyeceğine yönelik algısı ya da inancı yatmaktadır (McKnight ve diğerleri, 1998). Okul bağlamında düşünüldüğünde, güven düzeyi yüksek olan okullarda okul üyeleri birbirlerinin eylem ve söylemlerine yönelik olumlu bir bakış açısına sahiptirler. Bununla birlikte, örgütteki bireyler arasında gerçekleşen samimi ve içten ilişkiler, ortak değerlere ve paylaşılan inançlara yapılan vurgu, iş birliği ve iletişim süreçlerinin etkin hale getirilmesi, örgütsel güven düzeyinin yüksek olması durumuna göndermede bulunmaktadır (Fukuyama, 1998). Bryk ve Schneider (2002) örgütsel güven düzeyinin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin risk almalarının ve mesleki gelişimlerini sürdürmelerinin daha kolay olduğunu ileri sürmektedir.

Ayrıca okul müdürüne güven bulgusu, öğretmen profesyoneliizminin en önemli değişkenlerinden biri olarak anılan özerklik (Lai ve Lo, 2007) bağlamında açıklanabilir. Buna göre profesyonel öğretmenler, gerçekleştirdikleri öğretimi geliştirmek ve daha kaliteli öğretim uygulamalarını tasarlayıp sınıf içinde uygulamak için özerk davranma gereği hissetmektedirler. Çünkü profesyonel öğretmenler mesleki bilgi ve becerilerine dayalı olarak öğretim sürecinin sorumluluğunu üstlenmekte ve kendi iradeleriyle verdikleri kararları sınıf içi öğretim uygulamalarına yansıtılmaktadırlar (Hargreaves, 1994). Bununla birlikte meslektaşlarıyla etkili iletişim kuran ve iş birliği yapan profesyonel öğretmenler, mesleki bilgi ve becerilerini bu yolla geliştirmektedirler (Tschannen-Moran, 2009). Bu nedenle, profesyonel öğretmenlerin çalışmak için ihtiyaç duyduğu okul ortamının temel unsurlarının iş birliği, etkili iletişim, meslektaş desteği, öğretimsel paylaşım ve mesleki gelişim olanakları olduğu düşünülebilir. Araştırmadan elde edilen mevcut bulgu değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerine güven duydukları ve okul içinde güvenin paylaşılan bir değer olarak algılandığı durumlarda öğretmenlerin profesyonel davranışlarının artması beklentilerle uyumlu görünmektedir. Başka bir açıdan bakıldığında, okul müdürlerine güven duyan profesyonel öğretmenlerin, okul müdürlerini mikro düzeyde sınıf ve makro düzeyde okul içinde gerçekleştirilen öğretimin geliştirilmesi noktasında etkin bir paydaş olarak algılamaları söz konusu olabilir. Nitekim araştırma bulguları okul müdürünün güvene dayalı liderlik davranışları sergilemelerinin, okulların öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini sürekli olarak geliştirdikleri ve okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretimi geliştirmek için iş birliği yaptıkları mesleki bir öğrenme toplumuna dönüşmelerinde önemli olduğunu göstermektedir (Scribner ve diğerleri, 2002).

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, öğretmen öz yeterliğinin alt boyutlarının öğretmen profesyoneliizmi ile pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler vermiş olmasıdır. Araştırma bulguları, öğretmen öz yeterliğinin alt boyutlarının öğretmen profesyoneliizmi ile pozitif yönde ilişkili olmasına rağmen yalnızca öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik boyutunun öğretmen profesyoneliizminin pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Öğretmen öz yeterliğinin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik boyutunda, öğretmenlerin çalışılması zor öğrencilere ulaşmasının, öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasının, öğrenme güdüsü düşük öğrencilerin motive edilmesinin, öğrencileri başarılı olacaklarına inandırmanın ve başarısı düşük öğrencilerin daha etkili öğrenmeler sağlayabilmeleri için yapılması gerekenlerin vurgulandığı görülmektedir (Çapa ve diğerleri, 2005). Başka bir anlatımla, öğretmen öz yeterliğinin öğrenci katılımı boyutunun sınıf içinde öğretim ortamının daha etkili hale getirilmesine, daha etkili öğretim uygulamalarının kurgulanmasına ve öğrenci öğrenmesine daha fazla destek olunmasına göndermede bulunduğu belirtilebilir. Bu noktada öğretmen öz yeterliğinin öğrenci katılımı boyutundaki ifadelerin, profesyonel öğretmenlerden özellikle davranış boyutunda beklentilerle örtüştüğü ileri sürülebilir. Buna göre profesyonel öğretmenlerden öncelikli beklentilerin, öğrenci öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmeleri ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaları olduğu görülmektedir (Timperley, 2008; Tschannen-Moran, 2009). Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonel davranışları daha çok sınıf içinde yapılan öğretimin daha etkili hale getirilmesi ve öğrencilerin öğrenmeye daha hazır ve motive olmaları biçiminde yorumladıkları görülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, bazı araştırmalarda mevcut araştırmaların bulgularına benzer bulgulara ulaşıldığını göstermektedir. Örneğin, Guskey (1987) öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine daha fazla zaman ayırdıklarını ve daha fazla destek olduklarını ortaya koymuştur. Başka bir araştırmada ise öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin bir biçimde katılmalarını sağladıkları belirtilmiştir (Caprara ve diğerleri, 2006). Bununla birlikte, öz yeterliğin öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarının öğretmen profesyoneliizmiyle pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler vermesine rağmen öğretmen profesyoneliizmini anlamlı bir biçimde yordamamaları araştırmaların ilginç bulgularından biri olarak değerlendirilebilir. Nitekim öğretmen öz yeterliğinin öğretim stratejileri boyutunda, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesinin düzeyini belirleme ve değerlendirme, etkili ölçme ve değerlendirme stratejilerini uygulama, farklı öğretim yöntemlerini uygulama ve etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturma gibi davranışlar yer almaktadır. Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik boyutunda ise öğrencilerden beklentilerini açıklığa kavuşturma, sınıfta etkili öğretim uygulamalarını gerçekleştirme ve olumlu bir atmosfer yaratmaya yönelik davranışlar bulunmaktadır (Çapa ve diğerleri, 2005). Bu doğrultuda, sözü edilen iki boyutun da sınıf içi öğretim süreçleri ile yakından ilişkili olduğu ve öğretimin kalitesini artırmaya yönelik davranışları içerdiği ileri sürülebilir. Öğretmen profesyoneliizminin temel vurgusunun öğretimin kalitesinin artırılması ve etkili öğretim pratiklerinin geliştirilip uygulanması olduğu düşünüldüğünde, bu iki boyutun öğretmen profesyoneliizminin anlamlı birer yordayıcısı olmaması düşündürücüdür. Başka bir açıdan bakıldığında araştırmaların mevcut bulgusu, araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışılması zor ve başarısız öğrencilerle uğraşmak, öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yardımcı olmak, onları öğrenmeye motive etmek, onları başarılı olabileceklerine inandırmak ve öğrenci başarısını artırmak için ailelerle birlikte çalışmak gibi davranışları daha fazla profesyonellik kapsamında değerlendirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmen profesyoneliizmi ile okul müdürüne güven ve öz yeterlik algısı arasındaki ilişkilerin daha detaylı bir biçimde incelendiği araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ileri sürülebilir. Bu konuda yapılan özellikle ulusal bağlamdaki araştırmaların oldukça sınırlı olması, bu gerekliliği daha fazla ortaya çıkarmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeylerinin ve öz yeterliğin öğrenci katılımı boyutunun öğretmenlerin profesyonel davranışlarını açıklamada güçlü değişkenler olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin profesyonel davranışlarının öğrenci başarısının artırılması ve öğrenci öğrenmesine daha fazla destek olunması noktasında önemli olduğu düşünüldüğünde, öğretmen ve okul müdürü arasındaki güvene dayalı ilişkilerin gelişmesini sağlayacak ve öğretmene daha sağlıklı bir sınıf içi öğretim ortamı yaratma

konusunda destek olacak okul temelli etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerektiği ileri sürülebilir. Okul içinde okulun tüm üyelerinin katkısıyla oluşturulacak ve okul müdürünün öğretmenlere yönelik olumlu ve yapıcı tutum ve davranışlarıyla şekillenecek sağlıklı bir okul iklimi ve güçlü bir okul kültürünün tesis edilmesi, öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin artmasını sağlayabilir.

Öğretmen profesyoneli olarak okulda öğrencilerin daha fazla ve daha etkili öğrenebilecekleri ortamın sağlanmasına göndermede bulunmaktadır (Darling-Hammond, 1990). Mevcut araştırma teorik olarak okulun öğretim işlevini daha etkili bir biçimde yerine getirmesinde önemli olan değişkenleri bir araya getirerek aralarındaki ilişkileri çözümlenmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırma kapsamında öğretmen profesyoneli ile ilişkilendirilen okul müdürüne güven ve öz yeterlik kavramlarıyla birlikte okulun öğretim işlevini yerine getirmesini etkileyen başka örgütsel ve bireysel değişkenlerin öğretmen profesyoneliyle ilişkilendirildiği araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Çünkü öğretmen profesyoneli sınıf ve okul içinde gerçekleştirilen öğretimin kalitesinin artırılması ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının optimal düzeyde karşılanmasına göndermede bulunan bir kavramdır. Başka bir ifadeyle, öğretmen profesyoneli doğrudan okulun teknik özü olan öğretim işlevine odaklanmakta ve onu geliştirmeye yönelik bir kavram olarak ele alınıp incelenmektedir. Bu sebeple, öğretmen profesyoneliyle ilişkili olabilecek örgütsel vatandaşlık, bağlılık, doyum ve yapı gibi örgütsel değişkenlerle; stres, stresle başa çıkma, psikolojik dayanıklılık, tükenmişlik ve işle bütünleşme gibi bireysel değişkenlerin incelenmesi, okulda yapılan öğretimin kalitesini etkileyen unsurların ortaya konmasına ve bunlara yönelik okul merkezli etkinlik ve uygulamaların geliştirilmesine zemin hazırlayabilir. Başka araştırmalarda, öğretmen profesyoneli ile bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişki nitel ve karma yöntem kullanılarak, farklı veri toplama araçlarıyla ve farklı demografik özellikler gösteren örneklemelerde gerçekleştirilebilir. Ayrıca, öğretmen profesyoneliye yönelik yapılacak nedensel araştırmaların ilgili alan yazına katkı sağlaması beklenebilir. Mevcut çalışmada öğretmenlerin profesyoneli düzeylerini ölçmek için yabancı bir kültür ve dilden uyarlanmış bir ölçeğin kullanıldığı göz önünde bulundurulduğunda öğretmen profesyoneli Türkiye eğitim sistemi bağlamında daha etrafı bir biçimde çözümlenmeye yardımcı olacak orijinal bir ölçme aracının geliştirilmesi önerilebilir. Son olarak araştırmada öğretmen profesyoneli ile okul müdürüne güven ve öz yeterlik değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin olması, bu değişkenler arasında örgütsel güvenin bir aracılık rolü oynadığına yönelik bulgulara işaret etmektedir. Bu sebeple, öğretmen öz yeterliği ile profesyoneli arasında örgütsel güven değişkeninin aracı etkisini test eden yapısal modellerin geliştirilmesi ve bu amaca yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

## Kaynakça

- Arlı, D. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürü algıları ve örgütsel güven düzeyleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Barnett, R. (1999). Learning to work and working to learn. D. Baud ve J. Garrick (Ed.), *Understanding learning at work* içinde (s. 29-44). London: Routledge.
- Börü, D. (24-26 Mayıs, 2001). Örgütlerde güven ortamının yaratılmasında ilk adım: Güvenilir insan kim? IX. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*'nde sunulan bildiri. *Silivri-İstanbul*. <http://www.econturk.org/Turkiyeekonomisi/deniz1.pdf> adresinden erişildi.
- Brewster, C. ve Railsback, J. (2003). *Building trusting relationships for school improvement: implications for principals and teachers*. Northwest Regional Educational Laboratory. ERIC veri tabanından erişildi. (ED 481987).
- Bryk, A. S. ve Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bryk, A. S. ve Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571-602.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teacher self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Cerit, Y. (2013). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A. Ç. ve Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 1-16.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, B. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (54), 211-233.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how? A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* içinde (s. 25-50). New York, NY: The Falmer.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Dean, S. D. (2011). *Collegial leadership, teacher professionalism, faculty trust: Predicting teacher academic optimism in elementary schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi (UMI No. 3461037).
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Djigic, G., Stojiljkovic, S. ve Doskovic, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 112, 593-602.
- Doney, P. M. ve Cannon J. P. (1997). An examination of the nature of trust in buyer-seller relationships, *Journal of Marketing*, 61(2), 35-51.

- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263.
- DuFour, R., Eaker, R. ve DuFour, R. (2005). Recurring themes of professional learning communities and the assumptions they challenge. R. DuFour, R. Eaker ve R. DuFour (Ed.), *On common ground: The power of professional learning communities* içinde (s. 7-29). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Fukuyama, F. (1998). *Güven: sosyal etmenler ve refahın yaratılması*. A. Buğdaycı (çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Furlong, J. (2001). Reforming teacher education, re-forming teachers: Accountability, professionalism and competence. R. Philip ve J. Furlong (Ed.), *Education reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice* içinde (s. 118-135). London: Routledge/Falmer.
- Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Griffin, K. L. (2009). *The relationship between self-efficacy of teachers and their perception of the school principal's leadership style*. ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi (UMI No. 3374149).
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81(1), 41-47.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T. R. ve Passaro, P. (11-16 Nisan, 1993). Teacher efficacy: A study of construct dimension. *AERA'da sunulan bildiri*, Atlanta.
- Guskey, T. R. ve Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hildebrandt, S. A. ve Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27, 416-423.
- Hodkinson, P. (1997). Neo-fordism and teacher professionalism. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 1(1), 69-82.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: What are they and why are they important? *Issues About Change*, 6(1), 1-8.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *The Academy of Management Review*, 20(2), 379-403.
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus t-scale. W. K. Hoy ve C. G. Miskel (Ed.), *Studies in leading and organizing school* içinde (s. 181-208). USA: Information Age Publishing.
- Hoy, W. K. ve Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and nature of enabling school structure. *Educational Administration Quarterly*, 37, 296-321.

- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Witkoskie, L. (1992). Faculty trust in colleagues: Linking the principal with school effectiveness. *Journal of Research and Development in Education*, 26(1), 38-45.
- Jerald, C. D. (2007). *Believing and achieving. The center for comprehensive school reform and improvement*. <http://www.centerforcsri.org/files/CenterIssueBriefJan07.pdf> adresinden erişildi.
- Khmelkov, V. T. (2000). *Developing professionalism: Effects of school workplace organization on novice teachers' sense of responsibility and efficacy* (Yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations and Thesis veri tabanından erişildi (UMI No. 9967316).
- Kılınc, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyoneliğinin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118.
- Koşar, D. ve Yalçınkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 603-627.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve eylemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lai, M. ve Lo, L. 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.
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J. ve Bies, R. J. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- McKnight, D. H., Cummings, L. L. ve Chervany, N. L. (1998). Initial trust formation in new organizational relationships. *Academy of Management*, 23(3), 473-490.
- Meristo, M. ve Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. R. M. Kramer ve T. Tyler (Ed.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* içinde (s. 114-140). London: Sage.
- Neve, D. D., Devos, G. ve Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30-41.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B. ve Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150-167.
- Rosen, R. H. (1998). *İnsan yönetimi* G. Bulut (çev.). İstanbul: MESS.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ross, J. A. ve Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Sachs, J. (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 23(3), 263-276.
- Sashkin, M. ve Sashkin, M. G. (1990). *Leadership and culture building in schools: Quantitative and qualitative understandings*. American Educational Research Association, Boston.
- Scribner, J. P., Hager, D. R. ve Warne, T. R. (2002). The paradox of professional community: Tales from two high schools. *Educational Administration Quarterly*, 38, 45-76.

- Sergiovanni, T. J. (2000). *Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shain, F. ve Gleeson, D. (1999). Under new management: Changing conceptions of teacher professionalism and policy in the further education sector. *Journal of Education Policy*, 14(4), 445-462.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Educational\\_Practices/EdPractices\\_18.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf) adresinden erişildi.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J. ve DiPaola, M. F. (2006). School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement. *Journal of School Leadership*, 16, 386-415.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 567-580.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. ve Sünbül, A. M. (2009). Öğretmenlerin yaşam doyumları ve okullardaki örgütsel güven düzeyi. *Journal of Qafqaz University*, 26, 172-179.
- Yücel, C., Yalçın, M. ve Ay, B. (2009). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 221-235.