



Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Yordayıcıları Olarak Öğretmen Öz Yeterliği ve Bireysel Akademik İyimserlik: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

Ali Çağatay Kılınç ¹, Mahmut Polatcan ², Taner Atmaca ³, Murat Koşar ⁴

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen öz yeterliği, bireysel akademik iyimserlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkilerin ortaya konmasıdır. İlişkisel tarama modelinde kurgulanan bu araştırmaya Karabük ili merkezinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan toplam 300 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında, “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği”, “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Bireysel Akademik İyimserlik Ölçeği” kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmış; öğretmen öz yeterliğinin ve bireysel akademik iyimserliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki doğrudan yordayıcılık gücü ile öğretmen öz yeterliğinin bireysel akademik iyimserlik üzerinden öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki dolaylı yordayıcılık gücünü sınamak için de yol (path) analizi kullanılmıştır. Sonuçlar, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin bulunduğunu, öğretmen öz yeterliğinin bireysel akademik iyimserliği ve öğretmen mesleki öğrenmesini pozitif yönde ve anlamlı bir biçimde yordadığını, bireysel akademik iyimserliğin öğretmen mesleki öğrenmesini pozitif yönde ve anlamlı bir biçimde yordadığını göstermektedir. Bununla birlikte mevcut araştırmada, öğretmen öz yeterliğinin bireysel akademik iyimserlik üzerinden öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde dolaylı yordayıcılık gücüne sahip olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin gelişiminde önemli değişkenler arasında yer alan öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik ilişkilerine yönelik kurulan teorik modeli istatistiksel olarak desteklemiştir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen mesleki öğrenmesi
Bireysel akademik iyimserlik
Öğretmen öz yeterliği
Öğretmen
Nicel araştırma

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.08.2019

Kabul Tarihi: 03.06.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 16.07.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8966

¹ Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

² Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, mahmutpolatcan78@gmail.com

³ Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, taneratmaca@duzce.edu.tr

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye, mkosar19@hotmail.com

Giriş

Son yıllarda alanyazında öğretmen eğitiminin kalitesi, okulda yapılan öğretimin niteliği ve öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri arasındaki ilişkiye odaklanan bir dizi çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Liu, Hallinger ve Feng, 2016; Hallinger, Piyaman ve Viseshsiri, 2017; Lunenberg, Murray, Smith ve Vanderlinde, 2016). Profesyonel bir zeminde yapılandırılmış öğretmen eğitimlerinin, önceden belirlenen pedagojik hedeflere ulaşmada önemli etkiler oluşturduğuna ilişkin pek çok araştırma bulunmaktadır (Boyd, Harris ve Murray, 2011; Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019; Kosnik vd., 2011). Nitelikli eğitim almış insan kaynağının önemli bir potansiyel güç olduğu ve söz konusu gücün iyi yapılandırılmış ve profesyonel bir ekiple sunulan eğitimle gerçekleşeceği ifade edilmektedir (Darling-Hammond, 2017). Bu bağlamda, pek çok ülkede yürütülen farklı eğitim reformlarının hızla değişen dünyaya adapte olmayla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir (Hallinger vd., 2017). Dolayısıyla ülkeler günceli yakalayabilecek hatta güncelin ötesindeki olası durumlar için öğrencileri hazırlayabilecek yeni bilgi, beceri ve perspektifler kazandıran öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır (Vescio, Ross ve Adams, 2008). Bu noktada araştırmacılar öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrenci başarısı ve öğrenmesi üzerinde en etkili faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir (Li, Hallinger ve Ko, 2016; Liu vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018). Öğretmen eğitimi, yalnızca mesleğe başlamadan önce verilen alan eğitimi ve meslek bilgisini içermenin ötesinde, öğretmenlerin profesyonelleşmesi için hayat boyu öğrenme anlayışına dönüşmüş durumdadır (Timperley, 2011).

Geleneksel öğretmen yeterlikleri ile çağdaş öğretmen anlayışındaki öğretmen yeterlikleri arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Zira geçmiş dönemlerde öğretmenlere gerekli olan bilgi, beceri ve yetkinlik düzeyi ile günümüzde gerekli olanlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Çünkü çağdaş pedagojik ve teknolojik gelişmeler, öğretmen rollerini çeşitlendirmekte ve değiştirmektedir. Öğretmen mesleki gelişimine yönelik güncel tartışmalar, mesleki gelişimin öğretmen niteliği bakımından oldukça önemli olduğunu göstermektedir (Mockler, 2011; Sachs, 2016). Bu bağlamda bazı araştırmacılar, öğretmen profesyonelliğinin güncel gelişmelere paralel şekilde yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir (Golob, 2012; Livingston, 2016). Uluslararası değerlendirme sınavlarındaki başarısıyla gündeme gelen Singapur eğitim sisteminin başarısında, öğretmenlerin oluşturdukları profesyonel öğrenme ağlarının, pozitif okul iklimi ve etkili öğretim liderliği ile desteklenen sürekli mesleki gelişimin etkili olduğu belirtilmektedir (Hairon ve Dimmock, 2011). Benzer şekilde öğretmenler arasında kurulan öğrenme ağları, meslektaş dayanışması ve işbirliği, informal iletişim ağları, üniversiteler ile işbirliği ve destekleyici okul ortamları öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir (Akiba ve Liang, 2016; MacDonald, Wise, Riggall ve Brown, 2019).

Eğitimde sürdürülebilir ilerleme okul kültürünün geliştirilmesiyle, öğretmenlerin sürekli mesleki ve entelektüel öğrenme süreci içinde olmasıyla olanaklı hale gelmektedir (Thoonen, Slegers, Oort ve Peetsma, 2012). Öğretmenler kariyerleri boyunca karşılaştıkları problemleri çözdükçe mesleki anlamda profesyonelleşmektedir. Özellikle meslekte deneyimsiz öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin çözümünde meslektaşlar arasındaki işbirliğine dayanan mesleki öğrenmeler önem arz etmektedir (De Neve, Devos ve Tuytens, 2015). Araştırmalarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde; güçlü bir okul kültürünün, öğretmenlerin profesyonel öğrenme davranışlarının, okul bağlılığının, örgütsel vatandaşlık davranışlarının, meslektaşlar arası dayanışmanın ve birlikte öğrenme-gelişme yaşantılarının etkili olduğu ileri sürülmektedir (Moolenaar, Slegers ve Alan, 2011; Thoonen vd., 2012). Okul yönetiminin liderliğinde öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatları, meslektaşlar arası işbirliğine olanak tanıyan eğitsel etkinlikler, öğrencilerin öğrenme davranışlarında anlamlı ve kalıcı etkiler oluşturmaktadır (Darling-Hammond ve Richardson, 2009). Mesleki öğrenme, öğretmenlerin beceri ve yetkinliklerinin bir araya getirilmesi ile ortaya çıkan enerjinin harekete geçirilmesine olanak tanımaktadır (Senge, 2014). Bununla birlikte etkili öğretim becerilerinin, öğretmen tutumlarına, inançlarına ve öğretim etkinliklerinin niteliğine pozitif yönde katkı sağladığı çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Acker, 1999; Day, Kington, Stobart ve Sammons, 2006; Guskey, 2002; Kelchtermans ve Vanderberghe, 1994; Sumsion, 2002). Mesleki gelişim ve öğrenme noktasında yukarıda anılan bu faktörlerin hemen hepsi öğretmenlerin sürekli öğrenme davranışlarını temel hayat felsefesi ve meslek ilkesi haline getirmeleriyle mümkündür (Doddilet, Lundin ve Krüger, 2019; Nicholls, 2000).

Mevcut araştırmanın amacı, öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmalar öğretmen öz yeterliği ile kolektif öğretmen yeterliğinin, öğretmenlerin işbirliği yapmalarını ve mesleki öğrenme sürecine katılım göstermelerini etkilediğini göstermektedir (Liu ve Hallinger, 2018; Kwakman, 2003; Leithwood ve Jantzi, 2008). Yapılan araştırmalarda öğretmen öz-yeterliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur (De Neve vd., 2015; Liu ve Hallinger, 2018). Diğer taraftan işbirliğine dayalı öğretmen öğrenmesinin öğretmen öz yeterliğini, iyimserliğini, bağlılığını ve öğretmenler arasındaki uyumu etkilediğine yönelik bazı araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Bogler ve Somech, 2004; Goddard, Goddard ve Tschannen-Moran, 2007; Hall ve Trespalacios, 2019; McGuigan ve Hoy, 2006). Mevcut araştırmanın aracı değişkeni olan bireysel akademik iyimserliğin öğretmen performansı, öğretmenler arasındaki işbirliği ve öğrenci başarısını etkilediğine dair araştırmalar da mevcuttur. Bununla birlikte öğretmen akademik iyimserliği, öğrenci başarısına ve öğretmen motivasyonuna önemli düzeyde katkı sağlamaktadır (Harris, Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks, 2008). Ancak alanyazında öğretmen öz yeterliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisinde bireysel akademik iyimserliğin aracılık etkisine yönelik bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

Türk eğitim sistemindeki merkezîyetçi yönetim anlayışının okul düzeyine yansıdığı açıktır (Beycioğlu, Kılınc ve Polatcan, 2019; Receptoğlu ve Kılınc, 2014). Her ne kadar politika düzeyinde öğretmen öz-yeterliğini geliştirmeye ve öğretmen mesleki öğrenmesini güçlendirmeye yönelik çabalar olsa da bu çabaların pratiğe yansımalarının uzun zaman alacağı açıktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Nitekim TALIS raporunda, Türkiye'deki öğretmen geliştirme çabalarının sınırlı ve öğretmenler arasındaki işbirliğinin zayıf olduğu ortaya konmuştur (OECD, 2019). Bu çalışma, öğretmen öz-yeterliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenmesini nasıl etkilediğine ve bu etkide bireysel akademik iyimserliğin rolünün ne olduğunun belirlenmesine odaklanmıştır. Başka bir anlatımla, bu araştırma Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini geliştirmek için öğretmen öz yeterliğinin ve öğretmen akademik iyimserliğinin güçlendirilmesinin önemini ortaya koymayı hedeflemektedir. Ayrıca bu araştırma, öğretmen mesleki gelişimine yönelik araştırma zeminini genişleterek etkili okul araştırmalarına yeni bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır:

Araştırma Problemi 1. Öğretmen mesleki öğrenmesi, bireysel akademik iyimserlik ve öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişki nasıldır?

Araştırma Problemi 2. Öğretmen öz-yeterliği öğretmen mesleki öğrenmesini ve bireysel akademik iyimserliği yordamakta mıdır?

Araştırma Problemi 3. Öğretmen öz-yeterliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisinde bireysel akademik iyimserliğin bir aracılık etkisi var mıdır?

Kuramsal Perspektif

Bu kısımda ilk olarak araştırma değişkenlerinin teorik zeminleri tartışmaya açılmıştır. Ardından öğretmen öz yeterliği, bireysel akademik iyimserlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki teorik ilişkilere odaklanılmıştır. Son aşamada ise bireysel akademik iyimserliğin öğretmen öz yeterliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide aracılık etkisinin teorik temelleri irdelenmiştir.

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

Günümüzde öğretmenlik, belirli bir yetkinlik ve uzmanlık gerektiren, hem alan bilgisi hem de mesleki formasyon isteyen bir meslek dalıdır (Bouley vd., 2015). Öğretmenliğin odağında insan bulunmaktadır. Dolayısıyla iyi bir öğretmen kimliği elde edebilmek için mesleğe aday olanların ve halihazırda mesleği icra edenlerin mesleğin gerektirdiği donanım ve yetkinliklerin farkında olmaları ve bu farkındalığı hayat boyu sürdürmeleri beklenmektedir (Forte ve Flores, 2014; Korthagen, 2017). Geçmişte yapılan bazı araştırmalar da öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerinin, bir yetişkin öğrenme biçimi olarak ele alındığını ortaya koymaktadır (Yoon, Duncan, Lee, Scarloss ve Shapley, 2007). Bu noktada Mockler (2020), öğretmen mesleki öğrenmesinin uzun süredir araştırmalara konu olduğunu, kavramın geçmişte bir mesleki gelişim fırsatı olarak hizmet-içi eğitim ile

özdeşleştirildiğini ifade etmektedir. Ancak yazar, 2000'li yıllardan beri öğretmen mesleki öğrenmesinin daha aktif, işbirlikçi, sorgulamaya dayalı faaliyetler olarak ele alındığını belirtmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada öğretmen mesleki öğrenmesi, hayat boyut devam eden bir süreç olarak ve öğretmenin görev süresi boyunca mesleki anlamda edinmiş olduğu bütün kazanımlar çerçevesinde ele alınmıştır.

Öğretmen mesleki öğrenmesinin önemli hedeflerinden biri öğrenci başarısını artırmaktır (Hallinger vd., 2019; Korthagen, 2017; Leithwood, Jantzi ve Hopkins, 2006; Slegers, Bolhuis ve Geijssel, 2005). Öğretmenin öğretimi organize etme biçimi, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımına yönelik teşviki ve öğretmenin içerisinde bulunduğu toplumun kültürel anlayışı öğretmenlerin mesleki öğrenmesini şekillendirmektedir (Timperley, Wilson, Barrar ve Fung, 2008). Öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin bilgi ve uygulamalarını geliştirmeleriyle ilişkili bir kavramdır (Nolan ve Molla, 2018). Öğretmen mesleki öğrenmesi, okul liderlerinin desteği ile öğretmenlerin formal ve informal öğrenme deneyimlerini ve mesleki uygulamalarını geliştiren ve öğrenci öğrenmeleri üzerinde etkili olan öğretmenlerin kolektif yeterliklerine göndermede bulunmaktadır (Lloyd ve Davis, 2018). Daha açık bir ifadeyle, öğretmen mesleki öğrenmesi genellikle sınıf içi etkinliklerin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi, öğrenme ikliminin etkili hale getirilmesi ve öğrencilerin öğrenme edimlerinin zenginleştirilmesi ile ilişkilendirilmektedir (Borko, 2004). Mesleki öğrenme, öğretmenlerin formal ve informal öğrenmelerini, okul içi öğretim pratiklerini etkili hale getirmede oluşturdukları araştırma ve geliştirme gruplarını, meslektaş işbirliğini ve meslektaşlardan öğrenmeyi içermektedir (Little, 2012; Timperley, 2011). Okul yönetiminin oluşturduğu pozitif okul iklimi ve etkili liderlikle ortaya çıkan öğrenen okul profilinin, öğretmen mesleki öğrenmesini desteklediği ifade edilmektedir (Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijssel, 2011). Bununla birlikte Walker (2007), öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinde etkili olabilecek faktörler arasında okul yapısına, okuldaki değerlere ve okul içinde meslektaş ilişkilerine dikkat çekmektedir. Sonuç olarak öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenin uygulamadaki sorunlarını çözen, meslektaşlar arasındaki işbirliğini geliştiren, öğretmeni yeni uygulamaları denemeye teşvik eden ve öğretmenin kendi öğrenmelerini şekillendiren ve yönlendiren dinamik bir süreçtir (Hallinger vd., 2017; Kwakman, 2003; Koffeman ve Snoek, 2019; Mockler, 2020).

Bu çalışmada Liu ve diğerleri (2016) tarafından öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin geliştirilen kavramsal model kullanılmıştır. Buna göre öğretmen mesleki öğrenmesi kavramı dört alt boyuttan oluşmaktadır. İlk boyut olan işbirliği, öğretmenlerin meslektaşları ile pedagojik etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanmasında birlikte çalışmalarını, deneyimlerini paylaşmalarını, müfredat ve öğretim metotları hakkında meslektaşlarla görüş alışverişinde bulunmalarını içermektedir. İkinci alt boyut yansıtıcıdır. Bu boyut, öğretmenin kendi deneyimleri ve sınıf içi pratikleri üzerinden kendini değerlendirmesi ve eksik bulunduğu yönlerine ilişkin iyileştirme çabası içinde olmasını ifade etmektedir. Ayrıca bu alt boyut, öğretmenin sınıf içindeki geri bildirimlerden hareketle kendini güncel bilgilerle donatmasını, diğer meslektaşları gözlemleyerek onlarda güçlü olan yönleri kendine model almasını da içermektedir. Üçüncü alt boyut uygulamadır. Bu boyut, yeni öğretim metot ve fikirlerine açık olmayı ve bunları denemeyi, yeni öğretim materyallerini kullanmayı kapsamaktadır. Dördüncü alt boyut ise bilgi tabanına ulaşmadır. Bu boyut, öğretmenin kendinde eksik gördüğü yönleri çeşitli bilgi kaynaklarından ve daha deneyimli meslektaşlarından öğrenmesini, öğrenci geri bildirimlerini dikkate almasını ve meslektaşları gözlemlemesini ifade etmektedir.

Bireysel Akademik İyimserlik

Pozitif psikoloji alanının kavramlarından biri olan akademik iyimserlik, insanların kendilerini geliştirip ilerleme gösterebilecekleri alanlara yönelik pozitif duygularına odaklanmaktadır (Seligman, 2002). Akademik iyimserlik, sınıf içindeki etkinliklerin ve akademik çalışmaların üst düzeyde gerçekleşmesine yönelik öğretmenlerin bilişlerini şekillendiren kavramlardan biridir (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006). Akademik iyimserlik, öğretmenlerin geliştirdikleri ve uyguladıkları öğretim pratikleriyle öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkileyebileceklerine yönelik taşıdıkları pozitif inançlar olarak tanımlanmaktadır (Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008). Bu inançlar, öğrencinin güçlü öğrenme yönlerini öne çıkarmayı, ailelere güvenmeyi ve onlarla işbirliği yapmayı, zorlukların üstesinden gelmede kendinin ve öğrencilerin kapasitesinin farkında olmayı, zorluklarla mücadeleyi öğrencilere öğretmeyi ve işbirliği yapmayı kapsamaktadır (McGuigan, 2005; Ngidi, 2011).

Öğretmen inanç ve tutumlarının öğretmen rolleri üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Öğretmen inançları, öğretim uygulamalarına ve görevle ilgili diğer tutumlara yansımaktadır (Anwar ve Anis-ul-Haque, 2014). Bu araştırmada akademik iyimserlik öğretmen öz yeterliği, güven duygusu ve akademik vurgu olmak üzere üç bileşenden oluşan teorik bir yapı olarak ele alınmıştır (Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2009; Smith ve Hoy, 2007). Öğretmen öz yeterliği öğretmenlerin, öğrenci başarısı ve davranışlarını olumlu yönde etkileyebileceklerine yönelik bir inançtır (Boonen, Pinxten, Van-Damme ve Onghena, 2014). Akademik vurgu, başarı odaklı olmaya ve öğrencilerin akademik performansını üst düzeye çıkarmak için onların çalışmalarını titizlikle değerlendirmeye göndermede bulunmaktadır (Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000). Üçüncü bileşen ise öğretmenlerin öğrencilere ve ailelerine olan güvenlerini ifade etmektedir. Hoy ve Tschannen-Moran (1999) öğrenciler ve aileler arasındaki güveni, karşılıklı dürüst olmak ve birbirine karşı şeffaf olmak biçiminde ifade etmektedir. Diğer taraftan okullardaki akademik iyimserlik Beard ve diğerlerine (2009) göre bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlere sahiptir. Bu bileşenler kolektif yeterliğe, öğretmenlerin güven duygusuna ve akademik vurguya göndermede bulunmaktadır. Kolektif yeterlik, öğretmenlerin meslektaşlarıyla birlikte öğrenciler üzerinde pozitif etki oluşturmaya yönelik inançlarını ifade etmektedir. Güven, öğrencilerin ve ailelerinin açık, şeffaf, güvenilir ve dürüst olduğuna yönelik öğretmen algılarını içermektedir. Akademik vurgu ise öğrencilerin öğrenmeye odaklanmalarına göndermede bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda ise akademik iyimserliğin bireysel öğretmen düzeyine indirgenerek bir öğretmen özelliği olarak ele alınıp incelendiği görülmektedir (Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2010; Woolfolk Hoy vd., 2008; Yalçın, 2012).

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin bakış açıları, öğrencilerine pedagojik açıdan yaptıkları liderlik, öğrencilerin performanslarında kalıcı bir değişiklik meydana getirmelerine yönelik inançları öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile ilişkilidir (Eren, 2012; Goddard vd., 2000; Hoy vd., 2006; Woolfolk Hoy vd., 2008). Alanyazında, okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğrenmelerini olumlu yönde etkileyen akademik atmosferin öğretmenlerin akademik iyimserliklerine katkı sağladığı ve akademik iyimserliğin öğretmenlerin mesleki bağlılığını artırdığına ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (Çoban ve Demirtaş, 2011). Akademik iyimserlik düzeyi yüksek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini diğer meslektaşlarına göre daha profesyonel bir biçimde sürdürdükleri ortaya konmuştur (Krier, 2014; Kurz, 2006; McGuigan ve Hoy, 2006). Bu nitelikteki öğretmenlerin okulların etkililiği, öğretmen liderliği, meslektaş işbirliği ve dayanışması noktasında okula önemli katkı sağladıkları belirtilmektedir (Beard vd., 2009; Donovan, 2014; Kurz, 2006; Mitchell ve Tarter, 2016). Bu bağlamda, bireysel akademik iyimserlik ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin bulunması ve bireysel akademik iyimserliğin öğretmen mesleki öğrenmesini pozitif yönde ve anlamlı bir biçimde yordaması beklenebilir.

H₁: Bireysel akademik iyimserlik öğretmen mesleki öğrenmesini pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Öğretmen Öz-yeterliği

Sosyal bilişsel teori kavramlarından biri olan öz-yeterlik Bandura (1993) tarafından ortaya atılmıştır. Öğretmen öz-yeterliliği, öğretmenlerin eğitim hedeflerine yönelik gerekli faaliyetleri planlama, örgütleme ve yürütme yeterliklerine inanmaları olarak kavramsallaştırılmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2009). Bandura (2005) yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip olan bireylerin üst düzeyde başarı senaryoları geliştirdiklerini ancak öz yeterliği düşük olan bireylerin başarısızlık senaryolarıyla kendilerini daha çok ilişkilendirdiklerini ileri sürmektedir. Bununla birlikte araştırmalarda öğretmen öz-yeterliğinin öğretmen tükenmişliği, stres, iş doyumu ve öğrenci performansı ile ilişkileri incelenmiştir (Egyed ve Short, 2006; Schwarzer ve Hallum, 2008; Skaalvik ve Skaalvik, 2009, 2014). Bu araştırmada öğretmen öz yeterliği, üç ana faktör etrafında kavramsallaştırılmıştır. Bu faktörlerden öğretim stratejileri yeterliği, öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları alternatif öğretim metotlarını, öğrencilerden gelen soruları yanıtlama biçimlerini, farklı

değerlendirme stratejilerini kullanmalarını ve bireysel öğrenme için öğrencileri yönlendirme girişimlerini içermektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliği, sınıf içinde istenmeyen davranışları yönetme düzeylerini ve öğrencilerin sınıf içi kurallara uymalarını ne düzeyde sağlayabildiklerini kapsamaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri akademik çalışmalara bağlayabilme yeterliği ise öğretmenlerin öğrenciler için öğrenme pratiklerini zenginleştirme çabalarını, öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerini ve öğrenmeyi değerli hale getirebilme becerilerini içermektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Araştırmalarda öğretmenlerin akademik ve bireysel iyimserlikleri ile öz yeterlikleri arasında ilişki tespit edilmiş ve bu ilişkinin aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde yansıdığı ortaya konmuştur (Moghari, Lavasani, Bagherian ve Afshari, 2011). Bununla birlikte bazı araştırmacılar, öğretmenlerin öğretim etkinliklerine ilişkin duydukları haz ve heyecanın hem öz yeterliklerinden hem de akademik iyimserliklerinden etkilendiğini belirtmektedir (Sezgin ve Erdoğan, 2015). Araştırma sonuçları güçlü bir öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin, öğretimi geliştirmeye dönük daha olumlu algılara sahip olduklarını, kapasitelerini daha etkili bir biçimde kullandıklarını ve mesleğe daha fazla adanmış olduklarını göstermektedir (Cheng ve Chiou, 2010). Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs (2003), öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olmalarının, akademik iyimserlik düzeylerini artırdığını belirtmektedir. Bununla birlikte Kumar ve Mohana (2014), öğretmen öz yeterliğinin akademik iyimserlik ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ve öz yeterliğin öğretmenlerin içinde buldukları şartları yönetebilme kapasitelerini pozitif yönde ve anlamlı bir biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Wang, Zhang ve Jackson (2013) ise öğretmen öz yeterliğinin öğretmenlerin psikolojik güçlenmelerinin doğrudan yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bu bakımdan, öğretmen öz yeterliğinin bireysel akademik iyimserliği pozitif yönde ve anlamlı bir biçimde yordaması beklenmektedir.

H₂: Öğretmen öz yeterliği bireysel akademik iyimserliği pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Araştırmacıların alanyazında öğretmen öğrenmesine etkisi bağlamında öz yeterlik kavramına önemle vurgu yaptıkları görülmektedir (Evelein, Korthagen ve Brekelmans, 2008; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öğretmenlerin öz yeterliğinin güçlü olması, öğrenme ve öğretme sürecinde kendilerine olan güvenlerinin ve sahip oldukları bilgi ve becerilerin etkili bir öğretim yapabilmek için yeterli olduğuna yönelik inançlarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öz yeterlilik algısı güçlü olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme pratiklerinin geliştirilmesi, uygulanması ve bunların etkililiğinin değerlendirilmesi noktasında meslektaşlarına göre daha yetkin oldukları (Evelein vd., 2008), farklı ve etkili öğretim metotları geliştirme ve deneme noktasında kendilerine güven duydukları ifade edilmektedir (Bandura, 1993; Özenoğlu Kiremit, 2006; Safran, Safran ve Barcikowski, 1990). Lumpe, Vaughn, Henrikson ve Bishop (2014) öğretmen öz yeterlik inancının mesleki öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını belirterek öğretmenlerin sürekli gelişime dönük inanç ve pratiklerinin öğrenci öğrenmesi ve okul etkililiği bakımından kritik bir rol oynadığını belirtmektedir.

Öğretmen öz-yeterliğinin öğretimin etkililiği, öğrenci motivasyonu ve başarısı ve okul gelişimi üzerinde etkili olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır (Ashton, 1985; Liu ve Hallinger, 2018; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Wheatley, 2002; Zheng, Yin ve Li, 2018). Araştırma bulguları, öz yeterlik inancı güçlü öğretmenlerin öğretim uygulamalarında daha iyimser, yeni fikirlere açık, farklı ve etkili öğretim metotlarını deneme konusunda daha cesaretli ve istekli olduklarını göstermektedir (Guskey, 1988). Ayrıca, öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin okulla ilgili karar süreçlerine daha fazla katılma eğilimi gösterdikleri (Allinder, 1994), öğrenciler hata yaptıklarında daha yapıcı bir dil kullandıkları (Ashton ve Webb, 1986) ve mesleki öğrenme sürecinde diğer öğretmenlerin deneyimlerinden yararlandıkları ifade edilmektedir (Basom ve Frase, 2004; Høigaard, Giske ve Sundslı, 2011). Bununla

birlikte yapılan başka çalışmalarda, güçlü bir öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin mesleki öğrenmeyi sürdürme ve etkili öğretim pratikleri üretme noktasında daha istekli oldukları ortaya konmuştur (Caprara, Barnabelli, Steca ve Malone, 2006; Lin, Gorrell ve Taylor, 2002). Ayrıca öğretmen öz-yeterliğinin, öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutumlarını ve öğrenme süreçlerine katılımlarını pozitif yönde etkilediğini gösteren araştırma bulguları da mevcuttur (Kwakman, 2003; Leithwood ve Jantzi, 2008; Liu ve Hallinger, 2018). Bu bağlamda, öğretmen öz yeterliğinin öğretmen mesleki öğrenmesini pozitif yönde ve anlamlı bir biçimde yordaması beklenmektedir.

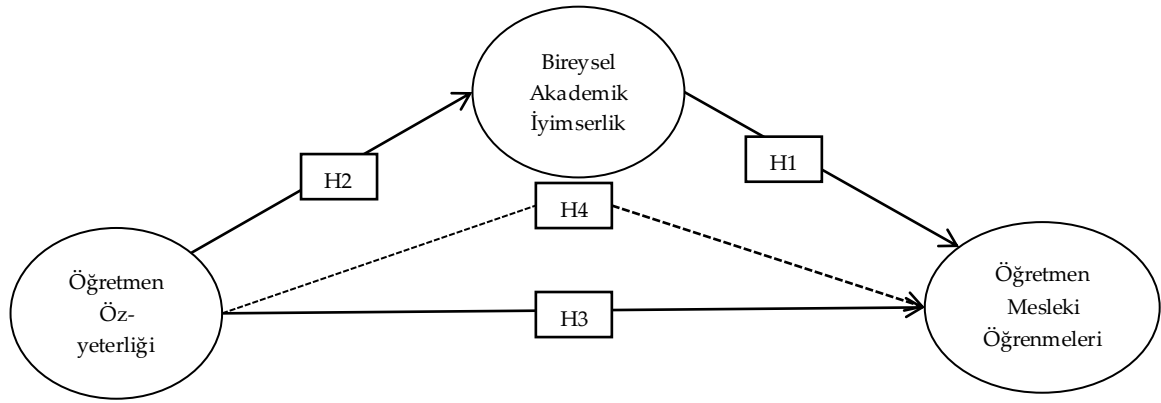
H3: Öğretmen öz yeterliği öğretmen mesleki öğrenmesini pozitif yönde ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

Alanyazında öğretmen öz yeterliği ile mesleki gelişim ve öğrenme arasındaki ilişkiye odaklanan bir dizi araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Lumpe vd., 2014). Bununla birlikte, öğretmenlerin bireysel ve kolektif iyimserliği ile öğretmen öz yeterliği (Smith ve Hoy, 2007) ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları da mevcuttur (Krier, 2014; Kurz, 2006). Bu bağlamda, öğretmen bireysel ve kolektif iyimserliğinin hem öğretmen öz yeterliği hem de öğretmen mesleki öğrenmesiyle ilişkili olması, öğretmen öz yeterliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında bireysel akademik iyimserliğin bir aracılık rolüne sahip olma olasılığını artırmaktadır. Bu bağlamda bireysel akademik iyimserliğin öğretmen öz yeterliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında aracı değişken rolü üstlenmesi beklenebilir.

H4: Bireysel akademik iyimserlik, öğretmen öz yeterliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki yordayıcılığına aracılık etmektedir.

Kavramsal Model

Bu çalışmada kullanılan kavramsal model, önceki araştırma bulgularına dayanmaktadır. Mevcut çalışmada öğretmen öz-yeterliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olabileceği ve bireysel akademik iyimserliğin potansiyel aracı bir değişken rolü üstlenebileceği varsayılmıştır. Her ne kadar önceki bazı araştırma sonuçları, öğretmen mesleki öğrenmesinin, öz yeterlik inancı ve akademik iyimserlik düzeyi ile ilişkili olduğunu gösterse de (Lumpe vd., 2014), alanyazında bireysel akademik iyimserliğin öğretmen öz yeterliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide aracılık rolüne ilişkin araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın bulgularının, alanyazındaki bu boşluğu doldurması beklenmektedir. Bu çalışmada öğretmen mesleki öğrenmesi ile öz yeterlik inançları ve bireysel akademik iyimserlik düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bununla birlikte, mevcut araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğretmen öz yeterliğinin ve bireysel akademik iyimserliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki yordayıcılık gücünün ortaya konması amaçlanmıştır. Son olarak öğretmen öz yeterliğinin bireysel akademik iyimserlik üzerinden öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki dolaylı yordayıcılık gücü test edilmiştir. Bireysel akademik iyimserliğin öğretmen mesleki öğrenmesi ile öz yeterlik arasında önemli bir aracılık rolünün bulunduğu ve öğretmenlerin kendilerini hayat boyu öğrenen profesyoneller olarak kabul etmelerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulgularının öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda makro düzeyde politika üretene, okul liderlerine ve öğretmenlere fayda sağlayacağı tahmin edilmektedir. Bununla birlikte mevcut araştırmanın bulguları, öğretmen mesleki öğrenmesini artırarak öğrenci öğrenmesi ve başarısı üzerinde pozitif etki oluşturmak isteyen politika yapımcılar için değerli olabilir. Ayrıca özellikle bireysel akademik iyimserliğin öğretmen öz yeterliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide aracılık rolünü belirlemeye yönelik üretilecek bulgular, alanyazına önemli katkı sunabilir. Son olarak mevcut araştırmanın bulguları bu konuda özellikle nitel ve karma modelde yapılacak çalışmalar için bir referans noktası oluşturabilir. Şekil 1’de çalışmada test edilen kavramsal (hipotez) model sunulmuştur.



Şekil 1. Kavramsal (Hipotez) model

Yöntem

Desen

Bu araştırma, bağımsız değişkenlerin (öğretmen öz yeterliği ve öğretmen akademik iyimserliği) bağımlı değişken üzerindeki doğrudan yordayıcılık gücünü ortaya koymak üzere ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Zira yapısal eşitlik modeli, içsel (endogenous) ve dışsal (exogenous) değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkiler ile faktör analizindeki örtük yapıları bir arada sınamaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Sümer, 2000). Bununla birlikte mevcut çalışmada bağımsız değişkenin (öğretmen öz yeterliği) bağımlı değişken (öğretmen mesleki öğrenmesi) üzerinde bireysel akademik iyimserlik üzerinden dolaylı yordayıcı gücünün ortaya konması amaçlanmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmaya Karabük il merkezinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan toplam 300 öğretmen katılmıştır. Uygun örnekleme stratejisinin kullanıldığı bu çalışmada araştırmacılar, tanıdıkları okul müdürleri ile iletişim kurarak onlardan okullarında görev yapan öğretmenleri çevrimiçi ölçek formlarını doldurmaya davet etmelerini istemiştir. Online formlar daha çok elektronik posta ve WhatsApp uygulamasıyla öğretmenlere ulaştırılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin 161'i (%53.7) kadın, 139'u (%46.3) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 19'u (%6.3) ön lisans, 262'si (%87,3) lisans ve 19'u (%6.3) lisansüstü eğitim mezunudur. Son olarak öğretmenlerin kıdemleri incelendiğinde, kıdem aralığının 1 ile 41 yıl arasında değiştiği, ortalama kıdem 18.42, standart sapmanın 8.92 olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖ). Liu ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen bu ölçek, Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek; işbirliği (İ) (6 madde), yansıtma (Y) (10 madde), uygulama (U) (5 madde) ve bilgi tabanına ulaşma (BTU) (6 madde) olarak belirlenen dört boyutta toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Likert derecelendirme tipinde (1 = Hiç katılmıyorum, 5 = Tam katılıyorum) hazırlanan ölçeğin bazı maddeleri şunlardır: "Eğitim etkinliklerini planlama konusunda meslektaşlarımla birlikte çalışırım.", "Öğretimle ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.". Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçeğin Türk dil ve kültüründe doğrulandığını göstermektedir (RMSEA = .072; GFI = .85; AGFI = .81; NFI = .94; CFI = .96; SRMR = .40). Bununla birlikte ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı işbirliği boyutu için .82, yansıtma için .83 uygulama için .85, bilgi tabanına ulaşma için .77 ve ölçeğin tümü için .92 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışma için öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin yapı geçerliği belirlemeye için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda ölçeğin dört boyutlu yapısının doğrulandığı saptanmıştır (RMSEA = .003; GFI = .98; AGFI = .93; NFI = .98; CFI = .99; SRMR = .008). Ayrıca, ölçeğin

tümü için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha katsayısının .95 olduğu ve madde toplam korelasyonlarının .55 ile .68 arasında değiştiği görülmüştür.

Bireysel Akademik İyimserlik Ölçeği (BAİ). Beard ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ve 5'li Likert tipinde (1 = Kesinlikle katılmıyorum ve 5 = Kesinlikle katılıyorum) derecelendirilen ölçeğin orijinal formu akademik önem, veli ve öğrenciye güven ve öğretmen öz yeterliği olmak üzere üç boyutta toplam 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte "Öğrencilerime güvenirim.", "Akademik olarak başarılı olmaları için öğrencilerimi zorlarım." gibi örnek ifadeler yer almaktadır. Yıldız'ın yaptığı uyarlama çalışmasında ölçeğin üç boyutlu bir yapı arz ettiği ve üç boyutun birlikte toplam varyansın %40'ını açıkladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte farklı çalışmalarda ölçeğin faktör yapısına ilişkin birbiriyle çelişen bulguların elde edildiği görülmektedir. Örneğin Yalçın'ın (2012) çalışmasında ölçeğin üç boyutlu bir yapıyla birlikte aynı zamanda tek boyutlu bir yapı da arz ettiği (2 madde de düşük faktör yük değerleri nedeniyle ölçekten çıkarıldıktan sonra) bulgulanmıştır. Özdemir ve Kılınc (2014) tarafından yapılan başka bir çalışmada, aynı ölçeğin faktör yapısı incelenmiş ve tek boyutlu bir yapı arz ettiği; tek boyutun açıkladığı toplam varyansın %44.26 olduğu ve ölçeği oluşturan maddelerin faktör yük değerlerinin .41 ile .78 arasında değiştiği belirlenmiştir. Alanyazında ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin çelişkili bulguların olması nedeniyle, bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliğinin yeniden test edilmesi uygun bulunmuştur. Buna göre mevcut çalışma için tekrarlanan DFA sunucunda, ölçeğin tek faktörlü bir yapı arz ettiği ve uyum indekslerinin iyi uyuma işaret ettiği görülmüştür (RMSEA = .079; GFI = .93; AGFI = .87; NFI = .91; CFI = .93; SRMR = .061). Bununla birlikte, ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .85 olarak hesaplanmış ve madde-toplam korelasyonlarının .41 ile .66 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği (ÖÖY). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen bu ölçek Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik (ÖKÖ) (8 madde), öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik (ÖSÖ) (8 madde) ve son olarak sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik (SYÖ) (8 madde) olarak üç boyutta toplam 24 maddeden oluşan Likert tipi bu ölçek, 1'den (yetersiz) 9'a (çok yeterli) kadar puanlanmaktadır. Ölçekte, (1) "Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?" ve (2) "Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?" gibi maddeler bulunmaktadır. Çapa ve diğerlerinin (2005) araştırma bulguları, ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach's Alpha katsayısının öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik boyutunda .82, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik boyutunda .86 ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik boyutunda .84 olarak hesaplandığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde ölçeğin Türkçeye uyarlandıktan sonra bir dizi çalışmada faktör yapısının yeniden incelendiği görülmektedir (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınc, 2012; Sezgin ve Erdoğan, 2015). Örneğin Çalık ve diğerleri (2012) ölçeğe ilişkin yaptıkları DFA sonucu, ölçeğin üç boyutlu yapısının uyum düzeyinin iyi olduğunu ortaya koymuşlardır. Sezgin ve Erdoğan (2015) ise ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için yaptıkları AFA sonucu 10 maddeyi ölçekten çıkarmışlar ve kalan 14 maddeyle birlikte ölçeğin yine üç boyutlu bir yapı sergilediğini ortaya koymuşlardır. Mevcut çalışma için yeniden yapılan DFA sonuçları, ölçeğin üç boyutlu yapısının doğrulandığını göstermektedir (RMSEA = .067; GFI = .86; AGFI = .83; NFI = .95; CFI = .97; SRMR = .031). Bununla birlikte ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .88 olarak hesaplanmış ve madde-toplam korelasyonlarının .45 ile .67 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen öz yeterliğinin bireysel akademik iyimserlik aracılığıyla öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisini saptamak için yapısal eşitlik modelinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 25 ve LISREL 8.80 programları kullanılmıştır. Veri analizinden önce SPSS programına girilen veriler eksik ya da hatalı değer bakımından incelenmiş ve aykırı değerler ayıklanmıştır. Boş bırakılan maddelerin yerine beklenti ençoklama (EM) algoritması yoluyla atama yapılmıştır. Verilerin analizinde yapısal eşitlik modellemesinin yapılabilmesi için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Söz konusu varsayımlar; gözlenebilen ve örtük değişkenlerin çok

değişkenli normal dağılım göstermesi, değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantıların olmaması ve veri setindeki aykırı değerlerin (outliers) ayıklanmasıdır (Çokluk vd., 2016; Sümer, 2000; Şimşek, 2007). Bu kapsamda ilk olarak verilerin normalliğinin sınanmasında Kolmogorov-Smirnov (KS) analizi ($p > .05$) ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) (-1,+1) (Tabachnick ve Fidell, 2007), (-2,+2) (George ve Mallery, 2010) katsayılarına başvurulmuştur. KS analizi sonucunda değişkenlerin anlamlılığının ($p < .05$) karşılanmadığı görülmüştür. Bununla birlikte verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının öğretmen mesleki öğrenmesi (-.44;-.14), bireysel akademik iyimserlik (-.06;-.31) ve öz yeterlik (.29; .20) için belirlenen aralıklarda olduğu saptanmış ve verilerin normalliği sağlanmıştır. Ek olarak değişkenler arası ilişkilerde varyans artış faktörü değerinin 10'dan küçük ($VIF < 10$), tolerans değerinin .10'dan büyük ($TV > .10$) ve koşul indekslerinin 30'dan küçük ($CI < 30$) olması, çoklu bağlantı sorununun olmadığına işaret etmektedir (Çokluk vd., 2016; Sümer, 2000). Bu kapsamda değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin .62'den büyük olmadığı, VIF, TV ve CI değerlerinin varsayılan koşulları sağladığı saptanmıştır. Bununla birlikte araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki doğrudan ve dolaylı yordayıcılık gücünün belirlenmesi için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) çerçevesinde yol (path) analizi yapılmıştır. Yol analizi model uyumunun değerlendirilmesinde χ^2/Sd , RMSEA, RMR, CFI, IFI, NFI, GFI ve AGFI uyum indeksleri kullanılmıştır.

Analizlerin son bölümünde Hayes (2009) tarafından geliştirilen ve SPSS programına entegre olabilen PROCESS makro eklentisi kullanılmıştır. PROCESS makro eklentisi ile bootstrapping metodu kullanılarak aracılık ve düzenleyicilik testleri yapılabilmektedir. Hayes ve Roockwood (2020), aracılık testlerinde araştırmacılar tarafından halen yaygın olarak kullanılan Sobel testinden kaçınılması gerektiğini belirtmektedirler. Zira Sobel testi, örneklem dağılımının normal olduğu varsayımından hareketle analiz yapmaktadır. Dolayısıyla bootstrapping analizindeki %95 düzeyindeki güven aralıklarının incelenmesi, aracılık etkisinin olup olmadığına ilişkin daha sağlıklı sonuçlar verebilmektedir.

Bulgular

Öğretmenlerin öz yeterlik, bireysel akademik iyimserlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiler Tablo 1'de sunulmuştur.

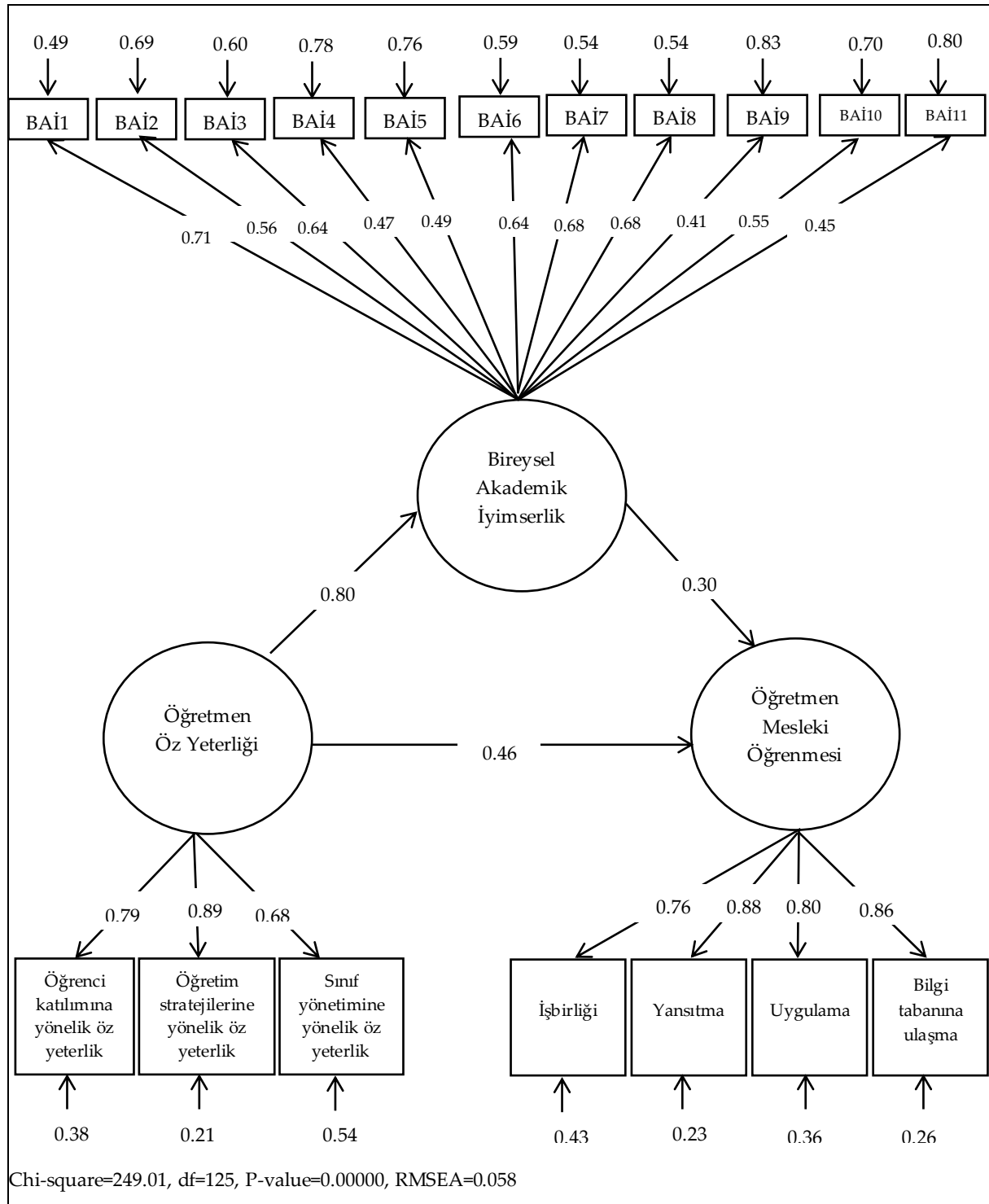
Tablo 1. Kuramsal Modelde Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	\bar{x}	SS	ÖKÖ	ÖSÖ	SYÖ	ÖÖY	İ	Y	U	BTU	ÖMÖ	BAİ
ÖKÖ	4.09	.54	1	.70**	.54**	.87**	.39**	.46**	.45**	.47**	.52**	.55**
ÖSÖ	4.19	.41		1	.61**	.87**	.46**	.55**	.56**	.50**	.60**	.60**
SYÖ	4.21	.54			1	.85**	.37**	.38**	.41	.35**	.44**	.47**
ÖÖY	3.13	.43				1	.47**	.53**	.54**	.51**	.59**	.62**
İ	4.28	.58					1	.67**	.49**	.65**	.82**	.44**
Y	4.16	.52						1	.69**	.77**	.90**	.53**
U	4.37	.55							1	.68**	.83**	.48**
BTU	4.06	.63								1	.91**	.49**
ÖMÖ	4.22	.49									1	.60**
BAİ	4.19	.45										1

** $p < .01$

Tablo 1'de görüldüğü gibi, tüm değişkenler birbiriyle pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilidir. Bununla birlikte değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğretmen öz yeterliği ile öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ($r = .87; p < .01$), öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ($r = .85; p < .01$), sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ($r = .85; p < .01$) boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyli ilişkiler saptanmıştır. Öğretmen mesleki öğrenmesi ile işbirliği ($r = .82; p < .01$), yansıtma ($r = .90; p < .01$),

uygulama ($r = .83$; $p < .01$) ve bilgi tabanına ulaşma ($r = .91$; $p < .01$) boyutları arasında pozitif yüksek düzeyli ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin öz yeterliği ile bireysel akademik iyimserlik ($r = .62$; $p < .01$), öğretmen öz yeterliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi ($r = .59$; $p < .05$) ve bireysel akademik iyimserlik ile öğretmen mesleki öğrenmesi ($r = .60$; $p < .01$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular araştırmanın 1, 2 ve 3. hipotezlerinin doğrulandığını göstermektedir. Ardından öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki yordayıcılık gücünü belirlemek için yol analizi yapılmıştır. Test edilen yapısal model Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesinin Yordanmasına Yönelik Path Diyagramı

Şekil 2’de görüldüğü üzere, modelin standardize edilmiş regresyon ve t değerlerine bakılmış ve modeldeki yollarda herhangi bir uyumsuzlukla karşılaşılmaamıştır. Ölçüm modelinde hesaplanan standardize edilmiş regresyon değerlerine göre öğretmen öz yeterliğinin bireysel akademik iyimserliği (.80; $t = 11.00$; $p < .05$) ve öğretmen mesleki öğrenmesini (.46; $t = 4.22$; $p < .05$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Ayrıca araştırma bulguları, öğretmen öz yeterliğinin öğretmen mesleki öğrenmesine kıyasla bireysel akademik iyimserliğinin daha güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Modelde hem bağımsız hem de aracı değişken olan bireysel akademik iyimserlik ise öğretmen öz yeterliğine göre öğretmen mesleki öğrenmesinin daha zayıf bir yordayıcısı olarak görülmektedir (.30; $t = 2.72$; $p < .05$). Bu bulgular araştırmanın 1, 2 ve 3. hipotezlerini doğrulamaktadır. Bununla birlikte modelin uyum iyiliği ölçütlerine yönelik uyum indekslerine bakılmıştır. Modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kuramsal Model Uyum İndeksleri

İyi uyum	KABUL edilebilir uyum	Uyum Değerleri	Uyum
$\chi^2/sd < 2$	$3 < \chi^2/sd < 5$	1.992	İyi
RMSEA < 0.05	$0.06 < RMSEA < 0.08$	0.058	Kabul edilebilir
RMR < .050	$.050 < RMR < .080$	0.021	İyi
NFI > 0.95	$0.90 < NFI < 0.94$	0.96	İyi
CFI > 0.95	$0.90 < CFI < 0.95$	0.98	İyi
IFI > 0.95	$0.90 < IFI < 0.95$	0.98	İyi
GFI > 0.90	$0.85 < GFI < 0.89$	0.92	İyi
AGFI > 0.90	$0.85 < AGFI < 0.89$	0.88	Kabul edilebilir

*Model uyum indeksleri uyum aralıkları için Meydan ve Şeşen (2011) ve Seçer’in (2013) çalışmalarından yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 2’deki uyum indekslerine göre oluşturulan modelin gerekli uyum ölçütlerini sağladığı görülmüştür. Modelin iyilik uyum indeksleri incelendiğinde $\chi^2/sd = 1.99$, RMSEA = .05, RMR = .02, NFI=. 96, CFI = .98, IFI=.98 değerlerinin mükemmel uyum (Byrne Barbara, 2010; Kline, 2015; Schumacker ve Lomax, 2004; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007), GFI (.92) (Hu ve Bentler, 1995) ve AGFI (.88) (Meydan ve Şeşen, 2011; Seçer, 2013) değerlerinin iyi uyum gösterdiği saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle kurulan teorik modelin elde edilen verilerle uyumlu olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte değişkenler arasındaki yapısal eşitliklere ilişkin matematiksel model Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Değişkenler Arasındaki Yapısal Eşitliklere Yönelik Matematiksel Model

Yapısal Eşitlikler	Bireysel akademik iyimserlik = .86* Öğretmen öz yeterliği, Errorvar.= .41 , $R^2 = .65$
	Öğretmen mesleki öğrenmesi = .72* Öğretmen öz yeterliği, Errorvar.= 0.55, $R^2 = 0.49$
	Öğretmen mesleki öğrenmesi =.29* Bireysel akademik iyimserlik + 0.48* Öğretmen öz yeterliği, Errorvar.= .52, $R^2 = .52$

Tablo 3’teki eşitliklerden görüldüğü üzere, öğretmen öz yeterliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin kısmen bireysel akademik iyimserlik aracılığıyla sağlandığı görülmektedir. Zira öğretmen mesleki öğrenmesinde öz yeterlik yalnız başına toplam varyansın %49’unu açıklarken bireysel akademik iyimserliğinin modele dahil edilmesi ile açıklanan varyans %52’ye çıkmıştır. Böylelikle kuramsal olarak oluşturulan modelde öğretmen öz yeterliğinin öğretmenlerin öğretime ve öğrencilere yönelik iyimser bakışlarını, meslektaşlar arasındaki bilgi paylaşımı, işbirliği ve öğretim süreçlerine ilişkin mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisi istatistiksel olarak desteklenmiştir. Benzer şekilde bireysel akademik iyimserliğinin aracılık etkisinin anlamlılığını istatistiksel olarak test etmek amacıyla bootstrapping analizi incelenmiştir. 5000 Bootstrapping analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Akademik İyimserliğinin Modeldeki Aracılık Etkisine İlişkin Bulgular

Etkiler	Nokta Tahmini	Katsayılar Çarpımı		Bootstrapping	
		SH	p	%95 Güven Aralığı	
				Düşük	Yüksek
Dolaylı Etki	.22	.04	.000	.1370	.3045
Doğrudan Etki	.46	.07	.000	.3371	.5928
Toplam Etki	.68	.05	.000	.5787	.7911

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, bireysel akademik iyimserliğin öğretmen öz yeterliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu bulgu yedinci hipotezi doğrulamaktadır. Başka bir ifadeyle, öz yeterliğin öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerindeki toplam ve doğrudan yordayıcılığı arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [(Dolaylı Etki = .22; $p = 00$) ve % 95 Güven Aralığı (.1370, .3045)].

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, öğretmen mesleki öğrenmesini açıklayan değişkenlerin belirlenmesine ilişkin kavramsal bir model geliştirilmiştir. Önerilen modelde öğretmen öz yeterliği bağımsız, bireysel akademik iyimserlik hem bağımsız hem aracı ve öğretmen mesleki öğrenmesi de bağımlı değişken olarak kurgulanmıştır. Öğretmen mesleki öğrenmesi, Liu ve diğerlerinin (2016) kavramsal modeli uyarınca işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma olmak üzere dört boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Ardından kavramsal modelde gözlenen değişkenler üzerinden yol analizi yapılarak model test edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen öz yeterliği, bireysel akademik iyimserlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu, öğretmen öz yeterliğinin bireysel akademik iyimserliği ve öğretmen mesleki öğrenmesini açıklayan önemli bir değişken olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, bireysel akademik iyimserliğin de öğretmen mesleki öğrenmesini açıkladığını ve öz yeterlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide kısmi aracı değişken rolü oynadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları bir bütün olarak öğretmen mesleki öğrenmesinin açıklanmasına yönelik kurulan hipotez modelin iyi uyum değerleri ortaya koyduğunu ve doğrulandığını göstermektedir. Bu bağlamda mevcut bölümde, bu araştırma kapsamında geliştirilen ve test edilen hipotezleri yönelik üretilen sonuçlar, ilgili alanyazınla ilişkili bir biçimde tartışılmıştır. Ayrıca araştırmanın bazı sınırlılıklarından söz edilmiş ve araştırma bulgularına dayalı bazı çıkarımlar sunulmuştur.

Öğretmen öz yeterliğinin güçlendirilmesi, öğretmen mesleki öğrenmesini geliştirmektedir. Başka bir anlatımla zor öğrencilere ulaşabileceğine, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğine, olumsuz öğrenci davranışlarını kontrol edebileceğine, öğrenci öğrenmesini destekleyen etkili öğretim stratejilerini kullanabileceğine, sınıfını öğretim amaçları doğrultusunda etkili bir biçimde yönetebileceğine ve öğrencilerinin öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılmalarını sağlayabileceğine inanan öğretmenler, öğrenci ve velilerle daha etkili iletişim kurmakta, öğrencilerine daha fazla güvenmekte ve mesleki açıdan kendilerini geliştirme noktasında daha fazla çaba sarf etmektedirler. Alanyazında öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin yeni öğretim yöntem ve tekniklerini hayata geçirme noktasında daha istekli davrandıklarını (Guskey, 1988), okulda karar süreçlerine daha fazla katılma eğiliminde olduklarını (Allinder, 1994), mesleki öğrenmeyi sürdürmek için meslektaşlarının deneyimlerinden yararlandıklarını (Basom ve Frase, 2004; Pan, 2014) ve etkili öğretim pratikleri üretme noktasında daha istekli davrandıklarını (Caprara vd., 2006; Lin vd., 2002) gösteren araştırmalara rastlamak mümkündür. Konuya ilişkin olarak Kurt'un (2016) öğretmen öz yeterliğinin mesleki gelişimle pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulgusunun da mevcut araştırmanın bulgularına benzerliği açısından vurgulanması gerektiği düşünülmektedir.

Öte yandan, öz yeterlik ve bireysel akademik iyimserlik arasındaki olumlu ilişkilerin varlığı da sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımının sağlanmasına yönelik yeterliğine güvenen öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesine daha fazla yoğunlaştıklarını ve bu

yönde etkili öğretim stratejileri geliştirme eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. Zira akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerin güçlü yönlerini ortaya çıkarma ve bunları geliştirme (Woolfolk Hoy vd., 2008), öğrencilere ve velilere güvenerek onlarla etkili bir iletişim kurma eğiliminde oldukları (Ngidi, 2011) ve meslektaşlarıyla okulda yapılan öğretimi geliştirmeye dönük işbirliği yaptıkları (McGuigan, 2005) düşünüldüğünde, öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik düzeyi arasında bulgularan pozitif yönlü ilişkilerin alanyazınla uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Beard ve diğerlerinin (2010) akademik iyimserliğin öğretmenlerin okulda yapılan öğretimin niteliğine katkıda bulunarak öğrenci öğrenmesini desteklediklerine yönelik inançlarını temsil ettiği yönündeki ifadesi, öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik arasındaki pozitif yönlü ilişkilerin varlığını daha anlaşılır kılmaktadır.

Araştırma sonuçları öğretmen öz yeterliğinin öğretmen mesleki öğrenmesini açıklayan önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Diğer bir anlatımla, öğretmenlerin öz yeterlik algısı, öğretmen mesleki öğrenmesini desteklemektedir. Araştırmalarda öğretmen öz yeterliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerinde potansiyel kısmi bir etkisinin olduğuna ilişkin araştırmalar mevcuttur (Hallinger, Hosseingholizadeh, Hashemi ve Kouhsari 2018; Liu ve Hallinger, 2018; McGuigan ve Hoy, 2006). Söz konusu araştırmalardan farklı olarak mevcut araştırmanın sonuçları öğretmen öz yeterliğinin, öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki doğrudan etkisini ve bu etkide bireysel akademik iyimserliğin aracılık rolünü kanıtlamıştır. Öz yeterlik algısı güçlü olan öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine daha fazla katılım gösterdiğine ilişkin sonuçlar, önceki araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin farklı araştırmalarda öğretmen öz-yeterliğinin öğretmen profesyoneliğini (Koşar, 2015) ve öğretmenlerin öğretimi geliştirmek için farklı öğretim pratiklerini kullanma eğilimlerini (Wertheim ve Leyser, 2002) pozitif yönde etkilediği ortaya konmuştur. Tschannen-Moran ve Hoy (1998), öğrenci öğrenmesine pozitif yönde etki edebileceğine inanan öğretmenlerin, kendilerine daha yüksek düzeyde amaçlar belirlediklerini ve bunlara ulaşmak için daha fazla zaman ve çaba harcadıklarını ifade etmektedir. Bazı yazarlar da mesleki öğrenmenin, öğretimin niteliğini geliştirmeye ilişkin yeni fikirlere açık olmayı ve bunları uygulamaya aktarmaya ilişkin ilişkili olduğunu belirtmektedir (Timperley, 2011; Vescio vd., 2008). Bu açıdan bakıldığında sınıfını etkili bir biçimde yönetebileceğine, öğrenci öğrenmesini geliştirecek öğretim stratejilerini kullanabileceğine ve öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayabileceğine inanan öğretmenlerin, mesleki gelişimlerini sürdürme noktasında daha istekli ve etkin oldukları düşünülebilir. Öte yandan, öz yeterlik ve bireysel akademik iyimserlik arasındaki olumlu ilişkilerin varlığı da sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımının sağlanmasına yönelik yeterliğine güvenen öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesine daha fazla yoğunlaştıklarını ve bu yönde etkili öğretim stratejileri geliştirme eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. McGuigan ve Hoy (2006), akademik iyimserliğin okulu profesyonel bir öğrenme topluluğuna dönüştürmede önemli faktörlerden biri olduğunu açıklamaktadırlar. Ayrıca Beard ve diğerlerinin (2010) akademik iyimserliğin öğretmenlerin okulda yapılan öğretimin niteliğine katkıda bulunarak öğrenci öğrenmesini desteklediklerine yönelik inançlarını temsil ettiği yönündeki ifadesi, öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik arasındaki pozitif yönlü ilişkilerin varlığını daha anlaşılır kılmaktadır.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin bireysel akademik iyimserlik algısının, öğretmen öz-yeterliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde etkisine aracılık ettiğini göstermektedir. Bu bağlamda araştırmanın bu sonucu, öğretmenin güçlü bir öz yeterlik inancına ve öğretimi geliştirmeye dönük olumlu eğilimlere sahip olmasının, mesleki öğrenmeyi destekleyen önemli unsurlar arasında olduğunu yönelik akademik tartışmalara katkı sağlamaktadır (De Neve vd., 2015; Kwakman, 2003; Liu vd., 2016; Thoonen vd., 2011). Alanyazında bireysel akademik iyimserliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, bazı araştırma sonuçları akademik iyimserliğin okulun bir mesleki öğrenme topluluğuna dönüşmesine (McGuigan ve Hoy, 2006), öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini artırmaya dönük sürekli bir çaba içinde olmalarına, yeni öğretim pratikleri geliştirmelerine ve meslektaşlarıyla işbirliği içinde hareket etmelerine katkı sağladığını göstermektedir (Beard vd., 2010). Mevcut araştırmada bireysel akademik iyimserliğin, öğretmen öz yeterliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide kısmi aracı rolü oynadığı

ortaya konmuştur. Alanyazında öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde güvenin (Hallinger vd., 2017; Li, Hallinger ve Walker, 2016), iletişimin (Qian, Walker ve Yang, 2016) ve öğretmen failliğinin (Hallinger vd., 2017) aracılık etkisinin bulunduğu çalışmalara rastlanmaktadır. Söz konusu ampirik kanıtların dışında araştırmacılar, kuramsal olarak da öz yeterlik inancının öğretmenlerin mesleki öğrenmesini etkileyebileceğini ifade etmektedirler (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Bu bağlamda, bireysel akademik iyimserlik düzeyi yüksek öğretmenlerin mesleki öğrenmeyi, öğrenci öğrenmesine katkı sağlama noktasında bir ön koşul olarak gördükleri, mesleki açıdan kendilerini geliştirerek öğrencilere öğrenme sürecinde daha fazla destek olabileceklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Çıkarımlar

Araştırmanın sınırlılıkları bağlamında ilk olarak ifade edilmesi gereken unsurun, mevcut araştırmada kullanılan ölçme araçlarının (Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Ölçeği, Bireysel Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği) araştırmaya katılan öğretmenlerin belli bir alandaki davranış ve inançlarına yönelik kendi değerlendirmelerine dayanması olduğu düşünülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin ölçek maddelerine yanıt verirken yeterince objektif davranamamalarına neden olmuş olabilir. Ayrıca bu durum, araştırmanın objektifliğini zayıflatan bir unsur olarak değerlendirilebilir. İkinci olarak araştırmanın yalnızca Karabük ili merkezinde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirmiş olmasının bir sınırlılık olarak ele alınmasını gerektirdiği düşünülebilir. Zira araştırmanın katılımcı grubunun Türkiye'nin farklı bölgelerinden görev yapan öğretmenlerden oluşmaması, araştırma sonuçlarının genellenmesini zorlaştırabilir. Bu bakımdan, öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlere ilişkin daha sağlıklı çıkarımlarda bulunulabilmesi için benzer araştırmanın farklı örneklem gruplarında tekrarlanması yerinde olacaktır. Öte yandan vurgulanması gereken başka bir noktanın da araştırmaya katılan öğretmenlerin toplam kaç okulda görev yaptığına yönelik bilgiye sahip olunmayışdır. Bu durumun, analiz biriminin okul düzeyine çekildiği çok düzeyli analizlerin yapılması noktasında önemli bir sınırlılığı da beraberinde getirdiği not edilmelidir.

Yukarıda anılan bazı sınırlılıklar bir tarafa, mevcut araştırmanın sonuçları alanyazına katkı sağlama potansiyeline sahip bazı çıkarımlar ortaya koymaktadır. Buna göre araştırma sonuçları, öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserliğin, öğretmen mesleki öğrenmesini yordayan önemli birer değişken olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Türk eğitim sistemi gibi merkeziyetçi bir yapıya sahip olan ve öğretmenlere öğretim sürecinde yalnızca birer uygulayıcı gözüyle bakılan sistemler için önemli görülmektedir. Zira araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki öğrenmeye devam etmeleri ve bu sayede öğrenci öğrenmesi ve başarısına daha fazla katkı sağlamaları için öz yeterlik ve bireysel akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olması gerektiğini doğrulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmeni yalnızca bir uygulayıcı ya da teknisyen olarak ele alan, öğretmenliği de yalnızca ders yapma ile sınırlandıran geleneksel anlayışın sorgulanması gerektiği ileri sürülebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine sağladıkları katkıya yönelik algılarını daha olumlu hale getirecek, öğretmenlerin öğrenci ve velilerle ilişkilerini daha sağlıklı bir zeminde sürdürmelerini kolaylaştıracak ve öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine yönelik yaptıkları çalışmalarını destekleyecek okul-temelli yaklaşımların, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini ivmelendirmesi beklenebilir. Son olarak, mevcut araştırmanın sonuçlarına ve aynı zamanda sınırlılıklarına dayalı olarak ardıl çalışmalarda bu çalışmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkinin okul ortamında nasıl cereyan ettiğine ve yansımalarının neler olduğuna ilişkin nitel ve karma yöntemde tasarlanmış çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Ayrıca başka çalışmalarda öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyebilecek örgütsel faktörlere (ör. güven, iklim, kültür), öğretmen kişilik özelliklerine (ör. psikolojik dayanıklılık, özsaygı) ya da okul müdürünün liderliğine (öğretim liderliği, etik liderlik vb.) ilişkin kavramlar bağımsız ya da aracı değişken olarak ele alınarak kavramsal modeller oluşturulup test edilebilir.

Kaynakça

- Acker, S. (1999). *The realities of teachers' work*. London: Cassell.
- Akiba, M. ve Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110.
- Allinder R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 7(2), 86-95.
- Anwar, M. ve Anis-ul-Haque, M. (2014). Teacher academic optimism: A preliminary study measuring the latent construct. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(1), 10-16.
- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teachers' sense of efficacy. C. Ames ve R. Ames (Ed.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* içinde (c. 2, s. 141-174). Orlando, FL: Academic Press.
- Ashton, P. T. ve Webb, B. R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. Research on teaching monograph series*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. K. G. Smith ve M. A Hitt (Ed.), *Great minds in management* içinde (s. 9-35). Oxford: Oxford University Press.
- Basom, M. R. ve Frase, L. (2004). Creating optimal work environments: Exploring teacher flow experiences. *Monitoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 12(2), 241-258.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. ve Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, healthier lifestyle? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. doi:10.1111/1529- 1006.01431
- Beard, K. S., Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy, A. (2009). *Academic optimism of individual teachers confirming a new construct*. USA: Working Paper, Ohio State University.
- Beard, K. S., Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers. Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Beycioğlu, K., Kılınç, A. Ç. ve Polatcan, M. (2019). The 'Westernised' Map of the field of educational administration in Turkey and dominant perspectives in school leadership education. *Teaching educational leadership in Muslim countries* içinde (s. 135-151). Singapore: Springer.
- Bogler, R. ve Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289. doi:10.1016/j.tate.2004.02.003
- Boonen, T., Pinxten, M., Van-Damme, J. ve Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3-24. doi:10.1080/13803611.2013.860037
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. doi:10.3102/0013189X033008003
- Bouley, F., Wuttke, E., Schnick-Vollmer, K., Schmitz, B., Berger, S. ve Seifried, J. (2015). Professional competence of prospective teachers in business and economics education: Evaluation of a competence model using structural equation modeling. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 491-502. doi:10.1080/0161956X.2015.1068076
- Boyd, P., Harris, K. ve Murray, J. (2011). *Becoming a teacher educator*. Bristol: The Higher Education Academy.
- Byrne Barbara, M. (2010). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.

- Caprara, G. V., Barnabelli, C. Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teachers self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490.
- Cheng, P. Y. ve Chiou, W. B. (2010). Achievement, attributions, self-efficacy, and goal setting by accounting undergraduates. *Psychological Reports, 106*(1), 54-64.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınc, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2498-2504.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 10*(117), 74-81.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Educational Administration: Theory and Practice, 17*(3), 317-348.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291-309.
- Darling-Hammond, L. ve Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, 66*(5), 46-53.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. ve Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal, 32*(4), 601-616.
- De Neve, 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. doi:10.1016/j.tate.2014.12.003
- Doddilet, S., Lundin, S. ve Krüger, J. (2019). Constructing professionalism in teacher education. Analytical tools from a comparative study. *Educational Inquiry, 10*(3), 208-225. doi:10.1080/20004508.2018.1529527
- Donovan, S. R. (2014). *Learning from academically optimistic teachers: Supporting teacher academic optimism* (Yayımlanmamış doktora tezi). College of Professional Studies, Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- Egyed, C. J. ve Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International, 27*(4), 462-474. doi:10.1177/0143034306070432
- Eren, A. (2012). Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism. *Teaching and Teacher Education, 28*(1), 111-123.
- Evelein, F., Korthagen, F. ve Brekelmans, M. (2008). Fulfillment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1137-1148. doi:10.1016/j.tate.2007.09.001
- Forte, A. M. ve Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education, 37*(1), 91-105. doi:10.1080/02619768.2013.763791
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R. ve Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly, 36*(5), 683-702. doi:10.1177/00131610021969164
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. ve Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record, 109*(4), 877-896.

- Golob, H. M. (2012). The impact of teacher's professional development on the results of pupils at national assessment of knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1648-1654.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3-4), 381-391. doi:10.1080/135406002100000512
- Gümüş, S., Apaydın, Ç. ve Bellibaş, M. S. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(1), 107-124.
- Hairon, S. ve Dimmock, C. (2011). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424. doi:10.1080/00131911.2011.625111
- Hall, A. B. ve Trespalacios, J. (2019). Personalized professional learning and teacher self-efficacy for integrating technology in K-12 classrooms. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 221-235. doi:10.1080/21532974.2019.1647579
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N. ve Kouhsari, M. (2018). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(5), 800-819. doi:10.1177/1741143217700283
- Hallinger, P., Liu, S. ve Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357. doi:10.1080/03057925.2017.1407237
- Hallinger, P., Piyaman, P. ve Viseshsiri, P. (2017). Assessing the effects of learning-centered leadership on teacher professional learning in Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 67, 464-476. doi:10.1016/j.tate.2017.07.008
- Harris, A., Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. ve Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228. doi:10.1108/09578230810863271
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420. doi:10.1080/03637750903310360
- Hayes, A. F. ve Rockwood, N. J. (2020). Conditional process analysis: Concepts, computation, and advances in the modeling of the contingencies of mechanisms. *American Behavioral Scientist*, 64(1), 19-54. doi: 10.1177/0002764219859633
- Høigaard, R., Giske, R. ve Sundsli, K. (2011). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357. doi:10.1080/02619768.2011.633993
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184-208.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Woolfolk Hoy, A. E. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. R. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* içinde (s. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kelchtermans, G. ve Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62. doi:10.080/0022027940260103
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. bs.). New York: Guilford Publications.

- Koffeman, A. ve Snoek, M. (2019). Identifying context factors as a source for teacher professional learning. *Professional Development in Education*, 45(3), 456-471. doi:10.1080/19415257.2018.1557239
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. doi:10.1080/13540602.2016.1211523
- Kosnik, C., Cleovoulou, Y., Fletcher, T., Harris, T., McGlynn-Stewart, M. ve Beck, C. (2011). Becoming teacher educators: An innovative approach to teacher educator preparation. *Journal of Education For Teaching*, 37(3), 351-363. doi:10.1080/02607476.2011.588027
- Koşar, S. (2015). Trust in school principal and self-efficacy as predictors of teacher professionalism. *Education and Science*, 40(181), 255-270.
- Krier, T. (2014). *An exploratory study of professional learning community and academic optimism, and their impact on student achievement* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Ohio State University, USA.
- Kumar, S. S. ve Mohana, D. (2014). An investigation into self-esteem and adjustment of B.E.D. teacher trainees. *International Journal of Teacher Educational Research*, 3(3), 28-32.
- Kurt, T. (2016). A model to explain teacher leadership: The effects of distributed leadership, organizational learning and teachers' sense of self-efficacy on teacher leadership. *Education and Science*, 41(183), 1-28.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Ohio State University, USA.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528. doi:10.1177/0013161X08321501
- Leithwood, K., Jantzi, D. ve Hopkins, C. (2006). The development and testing of a school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 441-464. doi:10.1080/09243450600743533
- Li, L., Hallinger, P. ve Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76-100. doi:10.1108/IJEM-03-2014-0035
- Li, L., Hallinger, P. ve Walker, A. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management, Administration and Leadership*, 44, 20-42. doi:10.1177/1741143214558577
- Lin, H. L., Gorrell, J. ve Taylor, J. (2002). Influence of culture and education on U.S. and Taiwan preservice teachers' efficacy beliefs. *Journal of Educational Research*, 96(1), 37-46.
- Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. M. Kooy ve K. van Veen (Ed.), *Teaching learning that matters: International perspectives* içinde (s. 22-46). London: Routledge.
- Liu, S. ve Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528. doi:10.1177/0013161X18769048
- Liu, S., Hallinger, P. ve Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-682. doi:10.1108/JEA-02-2016-0015
- Livingston, K. (2016). Teacher education's role in educational change. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 1-4. doi:10.1080/02619768.2016.1135531
- Lloyd, M. ve Davis, J. P. (2018). Beyond performativity: A pragmatic model of teacher professional learning. *Professional Development in Education*, 44(1), 92-106. doi:10.1080/19415257.2017.1398181

- Lumpe, A., Vaughn, A., Henrikson, R. ve Bishop, D. (2014). Teacher professional development and self-efficacy beliefs. R. Evans, J. Luft, C. Czerniak ve C. Pea (Ed.), *The role of science teachers' beliefs in international classrooms* içinde (s. 49-63). Rotterdam: SensePublishers.
- Lunenberg, M., Murray, J., Smith, K. ve Vanderlinde, R. (2016). Collaborative teacher educator professional development in Europe: Different voices, one goal. *Professional Development in Education*, 1-17. doi:10.1080/19415257.2016.1206032
- MacDonald, A., Wise, K., Riggall, J. ve Brown, N. (2019). Converging discipline perspectives to inform the design and delivery of STEAM teacher professional learning. *Australian Art Education*, 40(1), 67-88.
- McGuigan, L. ve Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- McGuigan, L. B. A. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Ohio State University, USA.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). 2023 eğitim vizyonu. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişildi.
- Mitchell, R. ve Tarter, J. (2016). A path analysis of the effects of principal professional orientation towards leadership, professional teacher behavior, and school academic optimism on school reading achievement. *Societies*, 6(1), 1-11. doi:10.3390/soc6010005
- Mockler, N. (2011). Beyond "what works": Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528. doi:10.1080/13540602.2011.602059
- Mockler, N. (2020). Teacher professional learning under audit: Reconfiguring practice in an age of standards. *Professional Development in Education*, 1-15. doi: 10.1080/19415257.2020.1720779
- Moghari, E. H., Lavasani, M. G., Bagherian, V. ve Afshari, J. (2011). Relationship between perceived teacher's academic optimism and English achievement: Role of self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2329-2333.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C. ve Alan, J. D. (2011). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251-262.
- Ngidi, D. P. (2011). Academic optimism: An individual teacher belief. *Educational Studies*, 38(2), 139-150.
- Nicholls, N. (2000). Professional development, teaching, and lifelong learning: The implications for higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 19(4), 370-377. doi:10.1080/02601370050110419
- Nolan, A. ve Molla, T. (2018). Teacher professional learning in early childhood education: Insights from a mentoring program. *Early Years*, 38(3), 258-270. doi:10.1080/09575146.2016.1259212
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/1d0bc92a-en
- Özdemir, S. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-23.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Pan, Y. H. (2014). Relationships among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching and Physical Education*, 33(1), 68-92. doi:10.1123/jtpe.2013-0069
- Qian, H., Walker, A. D. ve Yang, X. (2016). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(1), 101-122.

- Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. doi:10.1080/13540602.2015.1082732
- Safran, S. P., Safran, J. S. ve Barcikowski, R. S. (1990). Predictors of teachers perceived self-competence in classroom management. *Psychology in Schools*, 27(2), 148-155.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2. bs.). New York: Psychology Press.
- Schwarzer, R. ve Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. C. R. Snyder, ve S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* içinde (s. 3-7). New York, NY: Oxford University Press.
- Senge, P. (2014). *Öğrenen okullar* (M. Çetin, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sezgin, F. ve Erdoğan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 7-19. doi:10.12738/estp.2015.1.2338
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524. doi:10.1016/j.tate.2008.12.006
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. doi:10.2466/14.02.PR0.114k14w0
- Sleegers, P., Bolhuis, S. ve Geijsel, F. (2005). School improvement within a knowledge economy: Fostering professional learning from a multidimensional perspective. *International handbook of educational policy* içinde (s. 527-541). Springer, Dordrecht.
- Smith, P. A. ve Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Sumsion, J. (2002). Becoming, being and unbecoming an early childhood educator: A phenomenological case study of teacher attrition. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 869-885. doi:10.1016/S0742-051X(02)00048-3
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. bs.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J. ve Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 1-20.
- Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. ve Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices, the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. doi:10.1177/0013161X11400185
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. London: McGraw-Hill Education.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. ve Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development*. http://edu.aru.ac.th/childeddu/images/PDF/benjamaporn/EdPractices_18.pdf adresinden erişildi.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.

- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. E. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Vescio, V., Ross, D. ve Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. doi:10.1016/j.tate.2007.01.004
- Walker, E. (2007). A teacher educators' role in an Asia derived learning study. *Studying Teacher Education*, 3(1), 103-114. doi:10.1080/17425960701284081
- Wang, J., Zhang, D. ve Jackson, L. A. (2013). Influence of self-esteem, locus of control and organizational climate on psychological empowerment on a sample of Chinese teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(7), 1428-1435. doi:10.1111/jasp.12099
- Wertheim, C. ve Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63.
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5-22.
- Woolfolk Hoy, A. E., Hoy, W. K. ve Kurz, N. M. (2008). Teachers' academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.
- Yalçın, S. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanabilirliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B. ve Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> adresinden erişildi.
- Zheng, X., Yin, H. ve Li, Z. (2018). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 843-859. doi:10.1177/1741143218764176