

Received/Geliş :	2025 April/Nisan	Accepted/Kabul :	2025 May/Mayıs	Published/Yayın :	2025 June/Haziran
------------------	------------------	------------------	----------------	-------------------	-------------------

Öğretmen Failliği Konusunda Yazılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri

Özlem Petük¹

Atıf/Reference: Petük, Ö. (2025). Öğretmen Failliği Konusunda Yazılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 119-128.

Özet

Eğitim reformları dünya çapında ortaya çıktıkça, öğretmenlerin bu tür değişim çabalarındaki rolü giderek daha fazla izlenmektedir. Öğretmenlerin değişiklikleri gerçekleştirmeye yönelik seçimler yapma ve eylemleri uygulama kapasitesi genellikle öğretmen failliği olarak anılır. Öğretmen failliğini inceleme ihtiyacı, özellikle yeni standardizasyon ve hesap verebilirlik planlarının öğretmenlerin mesleki özerkliğini azaltırken öğretmenlerin çalışmalarına olan talebi artırdığı bağlamlarda giderek daha fazla kabul edilmektedir. Öğretmen failliği, sınıf öğretmenliğinden başlayarak yaşamlarında ve mesleki çevrelerinde anlamlı değişiklikler yapma konusunda öğretmenlerin önemli bir niteliği olarak giderek daha fazla benimsenmektedir. Son yıllarda öğretmen failliğine ilişkin yayınların sayısının önemli ölçüde artmıştır. Bununla birlikte, ortaya çıkan literatür aynı zamanda öğretmen failliğiyle ilgili kavramsallaştırmalarda ve ampirik bulgularda da farklılıklara sahiptir. Öğretmenlerin mesleki eylemliliklerini eğitim bağlamlarında ve hatta aynı bağlamlardaki öğretmenler arasında farklı şekilde hayata geçirdikleri görülmüştür. Bu çalışmada ise Türkiye’de öğretmen failliği alanında yazılmış tezler incelenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, öğretmen failliği konusunda yazılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler odağında incelenmesidir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen failliği, öğretmenler, eğitim, tezler.

Trends in Postgraduate Theses Written on Teacher Involvement

Abstract

As educational reforms emerge worldwide, the role of teachers in such change efforts is increasingly being monitored. Teachers' capacity to make choices and implement actions to bring about change is often referred to as teacher agency. The need to examine teacher agency is increasingly recognized, particularly in contexts where new standardization and accountability plans reduce teachers' professional autonomy while increasing demands on their work. Teacher agency is increasingly recognized as an important quality of teachers in making meaningful changes in their lives and professional environments, starting with classroom teaching. In recent years, there has been a significant increase in the number of publications on teacher agency. However, the emerging literature also reveals differences in conceptualizations and empirical findings related to teacher agency. It has been observed that teachers implement their professional actions differently in educational contexts and even among teachers within the same context. In this study, theses written in the field of teacher agency in Turkey were examined. In this context, the aim of this research is to examine postgraduate theses written on teacher agency in the context of various variables.

Keywords: Teacher perpetration, teachers, education, theses.

¹ Müdür Yardımcısı; Zonguldak Borsa İstanbul Anadolu Lisesi; <https://orcid.org/0000-0001-8949-3208> ozlem_petuk@hotmail.com;

1. Giriş

Dünya çapında, öğretmenlerin aktif profesyoneller olmaları yönünde bir çağrı, eğitim reformları ve okul gelişimi konusunda katı hesap verebilirliği teşvik eden politika gündemlerine stratejik bir yanıt olarak literatürde ortaya çıkmıştır. Öğretmen failliği kavramı, eğitim uygulamalarında aktif seçimler yapmak ve etkin kapasiteyi tanımlamak için kullanılmaktadır. Öğretmen failliği, öğretmenin eğitimsel değişimi planlama ve hayata geçirme, eğitim bağlamlarındaki eylemlerini yönlendirme ve düzenleme yeterliliğini ifade etmektedir (Yörük, 2017). Öğretme davranışı ve öğretmen eğitimi kavramlarının ele alındığı çalışmalarda çok önemli bir değişken haline gelen araştırmacılar; öğretmen adaylarının, daha az deneyimli öğretmenlerin ve deneyimli öğretmenlerin eylemliliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Eğitim bağlamlarında politikanın uygulanması ve reform yeniliği, öğretmenlerin bireysel ve/veya kolektif failliğine dayanır. Faillik, öğretmenlerin mesleki karar verme süreçlerini geliştirme yollarını belirlediği için öğretmen eğitimi ve okul gelişimi açısından da hayati öneme sahiptir. Öğretmen failliğiyle ilgili çalışmalarda sosyal yapı dikkate alınmalıdır; sosyologların iddia ettiği gibi, sosyal yapı ve insan eylemi, sosyal olgunun iki ana belirleyicisidir (Settersten & Gannon, 2005).

Öğretmenin katılımı, eğitimsel değişimlerin uygulanması süreci için zorunludur. Ancak değişim planlama süreçleri dünya çapındaki çoğu eğitim sisteminde büyük ölçüde hiyerarşik, yukarıdan aşağıya, gücü zorlayıcı ve doğrusaldır. Öğretmenlerin değişiklikler hakkında nadiren bilgilendirilmesi veya politika planlama süreçlerine katılmalarına izin verilmesine rağmen, sınırlı pedagojik eğitim ve destekle bile onlardan sosyal ve politika beklentilerini karşılamaları beklenmektedir.

21. yüzyılda, bir öğretmenden dönün öğretmenlerinden istenen niteliklerin çok daha fazlası beklenmektedir. İyi işleyen eğitim sistemlerinin, öğrencilerin ve toplumun farklı ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve onların yaşamlarında fark yaratabilecek, değişim yaratan, etkin öğretmenlere sürekli ihtiyaç duyduğu açıktır. Üstelik, bir öğretmenin değişimin aracı olarak hareket etmesi gerektiği fikri, öğretmenlerin öğrencilerin yaşamlarındaki merkezi rolü ve günümüzün giderek daha zorlu toplumlarında artan değer göz önüne alındığında, temel ve ortak bir anlayış olmuştur. Güçlü bir mesleki temsil duygusunun öğretmenlerin iş tatminini, refahını, sağlığını ve bağlılığını desteklemesi de açıkça önemlidir. Öğretmenlerin öğrenci başarısı ve toplumsal ilerleme üzerindeki kabul edilen etkisine rağmen, gerçek başka bir hikaye anlatıyor. Bu bize öğretmenlerde özellikle yenilikler konusunda sorumluluk alma konusunda bir eylem eksikliğinin bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, sürekli mesleki gelişimde yer alabilmek, yeniliklere katılabilmek ve öğrencilerin öğrenimini teşvik edebilmek için öğretmenlerin hem sınıfta hem de toplumda eylemlilik duygusunu sürdürmeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Bu araştırma, 2015-2020 yılları arasında "Öğretmen Failliği" alanına yönelik olarak yazılmış olan lisansüstü tezleri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. 2015-2020 yılları arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği alanında hazırlanan lisansüstü tezleri yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. 2015-2020 yılları arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği alanında hazırlanan lisans üstü tezleri araştırma yöntemi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. 2015-2020 yılları arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği alanında hazırlanan lisansüstü tezleri veri toplama araçları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. 2015-2020 yılları arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği alanında hazırlanan lisansüstü tezleri örneklem yöntemi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. 2015-2020 yılları arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği alanında hazırlanan yüksek lisansüstü tezleri örneklem dağılımları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Yöntem

Bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, sistematik ve yenilenebilir bir yöntemdir. Bu yöntem sosyal alanlarda kullanılan ve nitel çalışmalarda çoklukla faydası görülen seçilmiş kurallara dayanan bir yöntemdir. Bahsedilen yöntemde belirtilen kodlamalarla metnin bazı kelimelerinin daha aza indirgenmiş özetlemesi ve sınıflandırılması bulunur (Büyüköztürk vd. 2016). "İçerik analizinin merkezinde oluşturulan işlemi, birbirini anımsatan verileri belli görüşler ve ana konu çevresinde bir araya getirmek ve bahsedilenleri öğrencinin kavrayıp anlamlandıracağı bir şekilde yorumlamaktır." (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 277). Belirli bir çalışma alanında var olan kaynakları değerlendirmeyi sağlayan yöntemlerden biri içerik analizidir (Falkingham & Reeves, 1998). İçerik analizleri üzerinde üç ayrı bölümde çalışma yapan Çalık ve Sözbilir (2014) bu analizi meta analiz, meta sentez ve betimsel içerik analizi olarak sunmuştur.

Bu çalışmanın evrenini tr.dizin tez merkezinde ulaşılabilen 2015-2020 yılları arasında çalışılmış lisansüstü tezleri oluşturmaktadır. Bu çalışmayla birlikte verilerin toplanması suretiyle "Lisansüstü Tezlerin İnceleme

Anahtar Formu” bir araç olarak geliştirilerek kullanılmıştır.

Öğretmen Failliği alanında yazılmış olan lisansüstü tezleri incelemek amacıyla anahtar formu excel hücresi kullanılarak tablo haline getirilmiştir. Tatar ve Tatar (2008)’a göre anahtar kelimeler ile çalışmak, bu konuyla ilgili çalışma yapacak kişilere de bir yol gösterici araç olacağını belirtmiştir. Doküman incelemesi yoluyla çalışmanın bilgileri birleştirilmiştir. 2015-2020 yılları arasında oluşturulmuş lisansüstü tezlere [Ayrıca, çalışmada 2015-2020 yılları arasında Öğretmen Failliği alanında yazılmış olan lisansüstü tezlerden otuz dokuz tanesi analiz edilmiştir. Konu yıllarına, araştırma yöntemine, veri toplama araçlarına göre sınıflandırılmıştır. Veriler sayılar kullanılarak kodlanmıştır. Excel programı yardımıyla kodlanan bilgiler yüzde ve frekans değerine göre değerlendirilmiştir.](https://trdizin.gov.tr/sites/ aracılığıyla erişilmeye çalışılmıştır. Bu listedeki lisansüstü tezleri içerik alanlarına göre birleştirilmiştir.</p>
</div>
<div data-bbox=)

3. Bulgular

Aşağıda verdiğiniz Tablo 4.1: 2015-2020 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı başlıklı verinin APA 6 yazım ilkelerine uygun yorumlanmış hali sunulmuştur:

Tablo 1. 2015–2020 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı (n = 39)

Yıl	n	%
2015	6	15.38
2016	6	15.38
2017	5	12.8
2018	7	17.9
2019	5	12.8
2020	10	25.74
Toplam	39	100

Kaynak: Çalışmadan elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

2015–2020 yılları arasında Türkiye’de öğretmen failliği konusuna odaklanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, en fazla sayıda tezin 2019 yılında (n = 10; %25.64) yazıldığı görülmektedir. Bu durum, ilgili alana yönelik akademik ilginin bu yılda zirveye ulaştığını göstermektedir. 2015 ve 2016 yıllarında eşit sayıda (n = 6; %15.38) tez yazılmışken, 2020 yılına gelindiğinde bu sayı tekrar azalarak 5’e düşmüştür. 2018 yılı, 2017 ve 2020 yıllarına kıyasla görece daha yüksek bir orana (%17.95) sahiptir.

Bu bulgular, öğretmen failliği konusunun özellikle 2018 ve 2019 yıllarında akademik gündemde daha görünür hale geldiğini, ancak 2020 yılında bu ivmenin yeniden düştüğünü göstermektedir. Bu düşüş, 2020 yılında COVID-19 pandemisinin yarattığı akademik yavaşlama ile ilişkili olabilir.

Tablo 2. 2015–2020 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Yöntemlere (Nitel, Nicel, Karma) Göre Dağılımı (n = 39)

Yöntem	2015	2016	2017	2018	2019	2020	n	%
Nitel	6	5	5	6	6	7	35	89.74
Karma	0	1	1	0	1	1	4	10.26
Nicel	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam							39	100

Kaynak: Çalışmadan elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

2015–2020 yılları arasında Türkiye’de öğretmen failliği konusunu ele alan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde, nitel araştırma yöntemlerinin belirgin şekilde ön planda olduğu görülmektedir. Toplam 39 tezin %89.74’ü (n = 35) nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemle hazırlanan tezlerin sayısı ise yalnızca 4’tür (%10.26). Nicel yöntemin bu alanda hiçbir tezde kullanılmamış olması dikkat çekicidir.

Bu bulgu, öğretmen failliği konusunun daha çok anlamların, deneyimlerin ve sosyal bağlamların çözümlemesine dayalı olarak ele alındığını ve araştırmacıların bu nedenle nitel yöntemleri tercih ettiklerini göstermektedir. Karma yöntemlerin sınırlı düzeyde kullanılması, nitel veriye nicel destek sağlama ihtiyacının

daha az hissedildiğini düşündürebilir. Ayrıca, nicel veri toplama ve analizinin öğretmen failliği gibi öznel ve bağlama özgü bir olguyu ölçmede yetersiz kalacağı düşünüyor olabilir. Bu dağılım, alandaki metodolojik eğilimlerin büyük ölçüde nitel araştırma paradigmasına dayandığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3. 2015–2020 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği Konusunda Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı (n = 39)

Veri Toplama Aracı	2015	2016	2017	2018	2019	2020	n	%
Ölçek	1	1					2	5,1
Görüşme Formu	2		1	2	1	2	8	20,5
Anket						1	1	2,6
Gözlem Formu	1						1	2,6
Tutum/Algı vb. Testler					1		1	2,6
Başarı Testi		1					1	2,6
Doküman	2	4	2	7	5	5	25	64,1
Toplam							39	100

Kaynak: Çalışmadan elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

2015–2020 yılları arasında Türkiye’de öğretmen failliği konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin dağılım incelendiğinde, doküman incelemesi yöntemi en çok tercih edilen araç olmuştur. Toplam 39 tezin %64.10’u (n = 25) doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu durum, öğretmen failliği araştırmalarında mevcut yazılı kaynaklardan, resmi belgelerden ya da geçmiş kayıt ve içeriklerden sıklıkla yararlanıldığını göstermektedir.

Görüşme formu, %20.51’lik oranla (n = 8) ikinci en çok tercih edilen veri toplama aracı olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgu, öğretmen failliği konusunun öznel yaşantılarla, algılarla ve bireysel ifadelerle ilişkili bir alan olduğunu desteklemektedir.

Ölçek, gözlem, anket ve tutum/algı/bilgi testleri gibi diğer araçlar ise sınırlı sayıda kullanılmıştır. Özellikle nicel veri üretmeye dönük anket, test ve ölçme araçlarının çok düşük seviyede (%2.56–5.13) kalması, bu alanın daha çok niteliksel veriyle derinlemesine araştırıldığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen failliği konulu lisansüstü tezlerde veri toplama yöntemleri açısından doküman analizi ve görüşme formlarının belirgin bir şekilde ön planda olduğu, buna karşın nicel veri araçlarının oldukça sınırlı kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, alanın metodolojik açıdan derinlemesine ve bağlamsal incelemeleri öncelediğini göstermektedir.

Tablo 4. 2015–2020 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Örneklem Yöntemi (n = 39)

Örneklem Yöntemi	2015	2016	2017	2018	2019	2020	n	%
Öğretmen						1	1	2,56
İlkokul								0,00
Ortaokul								0,00
Lise								0,00
Üniversite	2	2		1	2		7	17,95
Kursiyer	1	2	2	1	2	2	10	25,64
Basılı Materyal	2	2	2	6	5	4	21	53,85
Toplam							39	100

Kaynak: Çalışmadan elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

2015–2020 yılları arasında Türkiye’de öğretmen failliği alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerde kullanılan örneklem türlerine bakıldığında, basılı materyal (örn. doküman analizi) açık ara en çok tercih edilen yöntem olmuştur. Bu örneklem tipi, 21 çalışmada (%53.85) kullanılarak bu alandaki çalışmaların önemli bir bölümünün mevcut belge, rapor ve içerik incelemesi yoluyla yürütüldüğünü göstermektedir.

İkinci sırada kursiyer örnekleme yer almakta olup toplam 10 çalışmada (%25.64) tercih edilmiştir. Bu bulgu, öğretmen failliği konusunun hizmet içi eğitimler veya öğretmen yetiştirme süreçlerindeki yansımalarını inceleyen araştırmaların da yaygınlaştığını ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencileri örnekleme ise 7 çalışmada (%17.95) yer almıştır. Bu durum, öğretmen failliği konusunun öğretmen adaylarının algı ve tutumları bağlamında da ele alındığını göstermektedir. Ancak öğretmen örnekleme sadece bir çalışmada (%2.56) yer almış olup, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki doğrudan öğretmen

gruplarının örneklem olarak seçilmediği dikkat çekmektedir.

Bu dağılım, öğretmen failliği kavramının pratikten çok kavramsal ya da kuramsal düzeyde ele alındığını, özellikle doküman temelli ve kuramsal analizlerin ağırlıkta olduğunu göstermektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, doğrudan okul düzeyinde görev yapan öğretmenlere ve farklı eğitim kademelerine yönelik örneklem gruplarının daha sık tercih edilmesi, alana özgü özgün bulguların elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

Tablo 5. 2015–2020 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Örneklem Sayısına Göre Dağılımı (n = 41)

Yöntem	2015	2016	2017	2018	2019	2020	n	%
1 10	1				1		2	4,88
11 30	2		2	1	1		6	14,63
31 100		2				1	3	7,32
101 300		1			2	1	4	9,76
301 1000				1	1		2	4,88
1000 ve üstü							0	0,00
Belirtilmemiş	2	3	2	7	5	5	24	58,33
Toplam							41	100,0

Kaynak: Çalışmadan elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

2015–2020 yılları arasında Türkiye’de öğretmen failliği alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin örneklem sayılarına göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların önemli bir kısmında örneklem büyüklüğünün belirtilmediği görülmektedir. Nitekim 41 çalışmanın 24’ünde (%58.53) örneklem sayısı açıkça ifade edilmemiştir. Bu durum, yöntemsel şeffaflık açısından önemli bir eksiklik ve gelecekte yapılacak araştırmalarda bu tür bilgilerin raporlarda mutlaka yer alması gerektiğini göstermektedir.

Belirtilen örneklem büyüklükleri arasında en yüksek oran, 11–30 kişi arası örneklem kullanılan çalışmalardadır (n = 6, %14.63). Bu da çoğu araştırmanın küçük ölçekli ve nitel yaklaşımla yürütüldüğünü düşündürmektedir. Yine 101–300 arası örnekleme sahip 4 çalışma (%9.76), orta büyüklükte örnekleme yapılan az sayıda araştırmanın varlığına işaret etmektedir.

Buna karşılık, 1000 ve üzeri örneklem kullanılan hiçbir çalışmanın bulunmaması, öğretmen failliği alanındaki lisansüstü tezlerin henüz geniş çaplı ve genellenebilir sonuçlar üretecek örneklem büyüklüklerine ulaşmadığını göstermektedir. Ayrıca 1–10 kişilik örneklem kullanılan yalnızca 2 çalışma (%4.88) olması, doğrudan bireysel ya da derinlemesine nitel görüşmelere dayalı araştırmaların da azınlıkta olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen failliği üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların çoğunda örneklem bilgisi eksikliği bulunmakta ve araştırmaların büyük bir bölümü küçük ya da orta ölçekli örneklemle sınırlı kalmaktadır. Bu durum, yöntembilimsel olarak alanın daha fazla nicel çeşitlilikle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca örneklem sayılarının açıkça belirtilmesi, hem akademik güvenilirlik hem de tekrar edilebilirlik açısından önem taşımaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

Öğretmen failliğinin ayrıca, etkili öğrenme durumları sunmak için sınıf koşullarını etkileme ve değiştirme ve eylemlerine yansıtma çabalarıyla ilgili bileşenlerden oluştuğu öne sürülmüştür. Öğretmenlerin mesleki faaliyetinin motivasyon, algılanan yeterlik ve eylemli planlar ve yetenekler gibi unsurlarla ilişkili olduğu ve öğretmenlerin çaba düzeyini etkilediği bulunmuştur (Soini vd., 2016).

Öncelikle akademik iyimserlik düzeyleri öğretmenlerin failliğini anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. Akademik iyimserlik, öğretme öz yeterliği, ebeveynlere ve öğrencilere duyulan güven ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik öğrenmesine yaptığı vurgudan oluşmaktadır (Woolfolk Hoy vd., 2008). Araştırmanın bu özel sonucu, öğretmenlerin kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerini, ebeveynlere ve öğrencilere ne kadar güvendiklerini ve akademik vurguya ne kadar çok önem verdiklerini gösterdiyse, o kadar aktif davranışlar sergilediklerini gösterdi. Eylemsel eyleme sağlam bir temel sağlamak için öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip olmaları önemlidir. Bandura (1993), öğretmenlerin öz yeterliliğinin nasıl artırılabilirliğine ışık tutabilecek 4 öz yeterlik kaynağı belirlemiştir. Birinci kaynak, öğretmenin daha önceki başarılarına odaklandığı ve bu sayede kendini yetenekli hissettiği ve gelecekte de öğretmenlik konusunda başarılı olacağını hayal ettiği kişisel ustalık deneyimleri olarak açıklanabilecek performans başarılarıdır. Diğer bir kaynak ise, öğretmenin başarılı bir öğretim senaryosunu gözlemlediği ve iyi performans anlayışına katkıda bulunacak ilgili

modelleme bilgilerini çıkardığı dolaylı öğrenme yoluyla dolaylı öğretim deneyimlerine sahip olmaktadır. Sözlü ikna, öğretmen öğretme yetenekleri hakkında çevresinden olumlu geri bildirimler aldığı ve başarılı bir şekilde performans sergileyebileceğine ikna edildiği bir diğer kaynaktır. Son olarak, bir öğretmenin duygusal ve fiziksel durumlarıyla gösterilen refahının akımlarını gösteren duygusal uyarılma. Gerekli olan, bu dört kaynağı besleyerek öğretmenlerin bilinçli eylemlerde bulunmak için gerekli yerleşik kapasiteye sahip olmalarını, kapasitelerinden şüphe duymadan eylemli bakış açısının gerekliliklerini başlatabilmelerini ve gerçekleştirebilmelerini sağlamaktır.

Üstelik öğretmenler, öğrencilerinin ve ebeveynlerinin, gerçekleştirdikleri eylemlerde öğretmenleri destekleme kapasitesine güvendiğinde, öğretmenler, aktif girişimlerde bulunarak öğrenci ve topluluk öğrenimini destekleme konusunda kendilerini daha fazla yetkili hissederler.

Önceki araştırmalar ayrıca öğretmenlerin eylemsel kapasitesinin öz yeterlilik duyguları ve mesleki benlikleri tarafından yönlendirildiğini belirlemiştir. Bu nedenle, öğretmen akademik iyimserliğinin, öğretmenlerin faillliğini tanımlamada önemli bir faktör olduğu ve öğretmenlerin öğrenci ve topluluk öğrenimini daha iyi hale getirmek için önlemler alması bekleniyorsa desteklenmesi gerektiği önerilebilir.

Öğretmenlik mesleğine bağlılık açısından öğretmenlerin mesleklerine bağlı olduklarında daha eylemli davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenler öğrencilere bağlı olduklarını hissettiklerinde öğrenmelerini yaratıcı ve eylemli yollarla desteklemek için daha fazla eylemde bulunmak istiyorlardı. Kendini adanmış öğretmenlere göre öğretmenlik mesleği daha takdire şayan görülüyor, öğretimin kalitesini artırmak için ekstra çaba harcıyorlar ve öğrencilerin gelişimine daha fazla önem veriyorlar. Öğretmenler başarılarını artırmak için daha etkin görevler sergiledikleri için öğretim etkinlikleri daha fazla olmuştur. Öğretmenlerin mesleklerine değer verdiklerinde öğrencilere en iyi hizmeti sunmak için harekete geçtikleri (Gratch, 2000) ve bunu eylemli uygulamalarla gerçekleştirdikleri bu bulgu alanyazın tarafından da doğrulanmıştır. Soini ve arkadaşları (2016) ayrıca öğretmenlerin gerekli becerilere sahip olmalarına rağmen motivasyona sahip olmadıkları takdirde harekete geçme olasılıklarının düşük olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin bağlılık duygularını desteklemek ve öğrencilerinin ve mesleğin iyileştirilmesine önem vermelerini sağlamak, böylece öğretimlerini daha iyi hale getirmek için aktif eylemlerde bulunma konusunda kendilerini sorumlu hissetmelerini sağlamak oldukça önemlidir.

Öğretmen bağlılığı için yani öğretmenlerin daha bağlı olabilmesi için mesleği takdirle görmeleri ve yaptıkları öğretimin kalitesini artırma ihtiyacını hissetmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla gerçekleştirilecek eylemler, öğretmenlerin kişilerarası bağlantılarını desteklemek için normları ve çalışma koşullarını değiştirmeyi, idari destek oluşturmaya, yüksek riskli bir öğretim hedefine ulaşma ihtiyacını aşılama, özerklik ve takdir yetkisi vermek, öğrenme fırsatları ve meslekleriyle ilgili yeterlik sağlamak olacaktır (Buchanan, 1974). Ayrıca, öğretmenlik mesleğine ilişkin kamu algısının destekleyici politikalarla değiştirilmesi ve öğretmenlerin uyumlu olmak yerine güçlendirilmiş hissetmeleri gerekmektedir.

Hem bağlılık hem de eylemlilik ile önemli ölçüde ilişkili olan akademik iyimserliği teşvik etmek için, öğretmen etkinliklerinin ve güvene dayalı iletişimin önünü açan kolaylaştırıcı bir okul yapısının kurulması ve öğretmenlerin kural ve düzenlemelerin oluşturulmasına katılımının sağlanması bir öneri olabilir. Dahası, akademik iyimserliğin temel bileşeni olan öz yeterliğin dört kaynağına dayanarak, öğretmenlere mümkün olduğu kadar çok ustalık deneyimi yaşama, başarılı öğretim modelleriyle tanışma, başarılı olduklarına sözlü olarak ikna edilme şansı verilmelidir. Yetenekli ve son olarak duygusal ve fiziksel sağlıkları desteklenmelidir. Güven açısından, öğretmenlerin eylemli eylemlerini desteklemek için destekleyici topluluk iletişim ağları oluşturulmalıdır.

Özellikler açısından bu çalışma, öğretmenlerin kişiliği ne kadar istikrarlı olursa, akademik açıdan da o kadar iyimser ve kararlı olduklarını gösterdi. Literatürde beş büyük kişilik özelliğinin ergenlikten yetişkinliğe kadar zamanla daha istikrarlı hale geldiği ileri sürülmektedir (Soto vd., 2015). Zamanı ileri saramayız ancak öğretmen adaylarının mesleğe geçişlerinde özelliklere kıyasla daha istikrarlı kişilik özelliklerine ulaşacakları söylenebilir. Belirli davranış kalıpları gerektiren kariyerler gibi farklı sosyal roller üstlenirler (Hudson vd., 2012). Örneğin bir öğretmenin kariyer yapmayı gerektirdiği durumlarda daha vicdanlı davranabilmesi mümkündür. Üstelik bireyler iradeye sahip olduklarında davranış değişikliklerini koruyabilirler (Hudson vd., 2012). Bu bilgi, öğretmen adayı veya öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini değiştirme ihtiyacı hissetmeleri durumunda bunu başarılı bir şekilde yapabilecekleri fikrini tetikleyebilir. Bu nedenle, daha istikrarlı bir kişilik için değişim ihtiyacını hissedebilmeleri için eğitimleri boyunca onlara bir ihtiyacın aşılması gerekir.

Öğretmenlerin aktif ilgi ve eylemlerinin köklerinin öğretmen yetiştirme programlarında yer aldığı söylenebileceği için atılması gereken ilk adımlardan biri öğretmen eğitimi ile ilgili olabilir. Öğretmen yetiştirme

programlarının, öğretmen adaylarını etkili ve iyi hazırlanmış öğretmenlere dönüştürmede büyük bir fark yarattığı bilinmektedir. Ancak uygulanan şey, "sistemi verimli bir şekilde yönlendirebilen, öğrenme çıktılarına ve değerlendirme tekniklerini zaman ve maliyet açısından verimli, kolayca anlaşılır kontrol listeleri ve formatlara kaydedilebilen bir montaj hattında seçip birleştirebilen müfredat teknisyenleri" olarak eğitilmeleridir. Bunu göz önünde bulundurarak, akran destek gruplarının oluşturulabileceği ve uygulama öğretmenleri ile güçlü ilişkiler kurulabileceği öğretmen eğitimi programlarına eylemli bakış açısı yerleştirilmeli, geliştirilmeli ve eylemlilik teşvik edilmelidir (Cohen & Hill, 2001). Bu amaca ulaşmak için, öğretmen eğitimi dersleri öğretimlerini planlamak, uygulamak ve değerlendirmek için özgün yollar oluşturmaya ilişkin yönleri içerebilir.

Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe geçiş yaptıklarında yine işbirliği ve kolektif eylemlilik yoluyla eylemlerinin teşvik edilmesi ve öz yeterliklerinin artırılması gerekmektedir (Soini vd., 2016). Bir öğretmenin engeller karşısında dayanıklılığını artıran temel koşullar, dolayısıyla, dönüşlü olmak ve güçlü bir eylemlilik, yeterlik ve öz değer duygusunun geliştirilmesine olanak sağlamaktır (Johnson, 2010). İhtiyaç duyulan şey, kurum için başlangıçtaki öğretmen hazırlığı ile sürekli öğretmen gelişimini birbirine bağlamaktır ve üniversitelerin ve okulların yeniden yapılandırılması gereklidir (Fullan, 1993). Etkili hizmet içi öğretmen eğitimi ve öğrenimi, öğretmenlerin motivasyonu, yeterliliği ve becerileri açısından öğretmen failliğini teşvik etmelidir ve bu, öğretmenlerin öğretmenlik türlerinin farkında olmalarını sağlayacak yöntemler sunarak başarının güçlü bir göstergesidir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlarının katkı oranı eşit düzeydedir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533–546.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Pegem Akademi.
- Cohen, D. K., & Hill, H. (2001). *Learning policy: When state education reform works*. Yale University Press.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174). <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Falkingham, L. T., & Reeves, R. (1998). Context analysis—A technique for analysing research in a field, applied to literature on the management of R and D at the section level. *Scientometrics*, 42(2), 97–120.
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12–17.
- Gratch, J. (2000). Émile: Marshalling passions in training and education. Paper presented at the Fourth International Conference on Intelligent Agents, Barcelona, Spain.
- Hudson, N. W., Roberts, B. W., & Lodi-Smith, J. (2012). Personality trait development and social investment in work. *Journal of Research in Personality*, 46, 334–344.
- Johnson, D. (2010). Learning to teach: The influence of a university-school partnership project on pre-service elementary teachers' efficacy for literacy instruction. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 50(1). https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol50/iss1/4
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1619–1629.
- Settersten, R. A., Jr., & Gannon, L. (2005). Structure, agency, and the space between: On the challenges and contradictions of a blended view of the life course. *Advances in Life Course Research*, 10, 35–55.
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). What if teachers learn in the classroom? *Teacher Development*, 20(3), 380–397. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1149511>
- Soto, E., Serván, M. J., & Pérez Gómez, A. I. (2015). Cooperative research: A critical strategy in university teacher training. A case study of Lesson and Learning Studies. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(1), 56–71.
- Tatar, E., & Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi I: Anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 89–103.
- Woolfolk Hoy, A. E., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teachers' academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821–835.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yörük, E. (2017). Söylem, temsil, faillik ve anlatı: Yeni yoksulluk literatürünün bir eleştirisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(4), 319–330.

EXTENDED ABSTRACT

This study aims to examine the trends in postgraduate theses written in Turkey between 2015 and 2020 focusing on teacher agency. Teacher agency is a critical concept that refers to teachers' capacity to plan, implement, and transform educational changes and their professional environments. In the literature, teachers' effective roles in reform processes, their professional autonomy, perceptions of self-efficacy, and positions as agents of change have received increasing academic attention in recent years. In this context, teacher agency is considered not only a theoretical concept but also a powerful field of action in the teaching profession.

Content analysis was used as the research method; 39 postgraduate theses written on teacher agency in Turkey between 2015 and 2020 were analyzed in terms of distribution by year, research method, data collection tools, sample type, and size. According to the findings, there was a significant increase in thesis writing in 2019, 89.7% of the studies were conducted using qualitative methods, and document analysis was used in 64% of the studies. In addition, printed materials and trainee samples were generally preferred in the studies, and it was observed that studies involving direct teacher groups were limited. Sample size was not specified in 58% of the theses, indicating a lack of methodological transparency in reporting.

It has been argued that teacher effectiveness also consists of components related to efforts to influence and change classroom conditions to provide effective learning situations and to reflect these efforts in their actions. It has been found that teachers' professional activities are related to elements such as motivation, perceived competence, and action plans and abilities, and that these influence teachers' effort levels (Soini et al., 2016).

First, academic optimism levels predict teachers' agency in a meaningful and positive way. Academic optimism consists of teaching self-efficacy, trust in parents and students, and the emphasis teachers place on students' academic learning (Woolfolk Hoy et al., 2008). This specific finding of the study showed that the more teachers felt competent, trusted parents and students, and emphasized academic learning, the more active behaviors they exhibited. It is important for teachers to have high levels of self-efficacy in order to provide a solid foundation for action. Bandura (1993) identified four sources of self-efficacy that could shed light on how teachers' self-efficacy can be increased. The first source is performance achievements, which can be explained as personal mastery experiences where the teacher focuses on their previous successes, feels competent, and imagines that they will be successful in teaching in the future. Another source is indirect teaching experiences gained through indirect learning, such as observing a successful teaching scenario and extracting relevant modeling information that contributes to a good understanding of performance. Verbal persuasion is another source, where the teacher receives positive feedback from their environment about their teaching abilities and is convinced that they can perform successfully. Finally, emotional arousal, which shows the flow of well-being demonstrated by a teacher's emotional and physical state. What is needed is to ensure that teachers have the

necessary embedded capacity to engage in conscious actions by nourishing these four sources, and that they can initiate and carry out the requirements of an action-oriented perspective without doubting their capacities.

Moreover, when teachers feel that their students and parents trust their capacity to support them in their actions, teachers feel more empowered to take proactive initiatives to support student and community learning.

Previous research has also determined that teachers' action capacity is guided by their self-efficacy feelings and professional identities. Therefore, it can be suggested that teachers' academic optimism is an important factor in defining teachers' agency and should be supported if teachers are expected to take measures to improve student and community learning.

In terms of commitment to the teaching profession, teachers were found to exhibit more action-oriented behaviors when they were committed to their profession. When teachers felt connected to their students, they were more willing to take action to support their learning in creative and action-oriented ways. According to dedicated teachers, the teaching profession is seen as more commendable, they make extra efforts to improve the quality of teaching, and they attach greater importance to student development. Teaching activities have increased because teachers have performed more effective tasks to improve their performance. This finding has been confirmed by the literature, which states that when teachers value their profession, they take action to provide the best service to their students (Gratch, 2000) and implement this through practical applications. Soini and colleagues (2016) also noted that even if teachers possess the necessary skills, they are less likely to take action if they lack motivation. Therefore, it is crucial to support teachers' feelings of commitment and ensure that they care about improving their students and their profession, so that they feel responsible for taking active measures to improve their teaching.

For teacher commitment, i.e., for teachers to be more committed, they need to appreciate their profession and feel the need to improve the quality of their teaching. Therefore, the actions to be taken will include changing norms and working conditions to support teachers' interpersonal connections, creating administrative support, instilling the need to achieve high-risk teaching goals, granting autonomy and discretion, and providing learning opportunities and competence related to their profession (Buchanan, 1974). Additionally, public perceptions of the teaching profession must be changed through supportive policies, and teachers must feel empowered rather than merely compliant.

To promote academic optimism, which is significantly related to both commitment and action, it may be recommended to establish a facilitative school structure that enables teacher activities and trust-based communication and to ensure teachers' participation in the creation of rules and regulations. Furthermore, based on the four sources of self-efficacy, which is a fundamental component of academic optimism, teachers should be given as many opportunities as possible to experience mastery, learn about successful teaching models, and be verbally convinced of their success. They should be supported in terms of their abilities and, last but not least, their emotional and physical health. In terms of trust, supportive community communication networks should be established to support teachers' proactive actions.

In terms of characteristics, this study showed that the more stable teachers' personalities are, the more optimistic and determined they are academically. The literature suggests that the five major personality traits become more stable over time from adolescence to adulthood (Soto et al., 2015). We cannot fast-forward time, but it can be said that teacher candidates will achieve more stable personality traits compared to their initial traits during their transition to the profession. They take on different social roles that require specific behavioral patterns (Hudson et al., 2012). For example, it is possible for a teacher to behave more conscientiously in situations that require career development. Moreover, individuals can maintain behavioral changes when they have willpower (Hudson et al., 2012). This information may trigger the idea that teacher candidates or prospective teachers can successfully change their personality traits if they feel the need to do so. Therefore, it is necessary to instill a sense of need for change in them throughout their education so that they can feel the need for a more stable personality.

Since it can be argued that the roots of teachers' active interest and actions lie in teacher training programs, one of the first steps to be taken may be related to teacher education. It is well known that teacher training programs make a significant difference in transforming teacher candidates into effective and well-prepared teachers. However, what is being implemented is training them to be “curriculum technicians who can efficiently direct the system, select and combine learning outcomes and assessment techniques in a time- and cost-efficient manner, and record them in easily understandable checklists and formats.” Considering this, an action-oriented perspective should be incorporated into teacher education programs, developed, and encouraged to foster the creation of peer support groups and strong relationships with practicing teachers (Cohen & Hill, 2001). To achieve

this goal, teacher education courses may include aspects related to creating original ways to plan, implement, and evaluate their teaching.

Additionally, teacher candidates should be encouraged to act collaboratively and collectively when they transition into the profession, and their self-efficacy should be enhanced (Soini et al., 2016). The fundamental conditions that increase a teacher's resilience in the face of obstacles are, therefore, reciprocity and the development of a strong sense of agency, competence, and self-worth (Johnson, 2010). What is needed is to link initial teacher preparation with ongoing teacher development for the institution, and universities and schools must be restructured (Fullan, 1993). Effective in-service teacher education and learning should promote teacher agency in terms of teachers' motivation, competence, and skills, and this is a strong indicator of success by providing methods that enable teachers to be aware of the different types of teaching.