

## İlk ve Orta Okullarda Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğine Etkisi\*

Didem KARACA\*\* Meral URAS BAŞER\*\*

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okulun bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen profesyonelliği üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla, öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyi ve profesyonelliklerine ilişkin algı düzeylerine; öğretmenlerin algılarının kıdem, görev, sendika üyeliği değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine; bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğini ve alt boyutlarını etkileyip etkilemediğine bakılmıştır. Araştırma, tarama modeli benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan ilk ve ortaokullarında görev yapan 515 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, "Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine ve profesyonelliklerine ilişkin algıları "yüksek" düzeydedir. Öğretmen algılarına göre okullarının bürokratikleşme düzeyi, profesyonelliğinin tüm alt boyutlarını anlamlı şekilde yordamaktadır.

*Anahtar Sözcükler:* Bürokratikleşme, öğretmen profesyonelliği, ilkokul, ortaokul.

### The Effect of the Level of Bureaucracy of Elementary and Secondary Schools on the Professionalism of Teachers

**Abstract:** The purpose of this study is to investigate the relationships between the level of bureaucratization of schools and professionalism of teachers from the perceptions of primary and secondary school teachers. This a survey research the sample of the study consists of 515 teachers working in the central districts of Antalya province. The data were collected by using "The Scale for the Bureaucratic Characteristics of Schools" and "Teacher Professionalism Inventory" developed by the researchers. Results indicate that there is a high congruence between the perceptions of the teachers on the level of bureaucracy in schools and the level of professionalism. The level of bureaucracy of schools can predict professionalism in schools in all sub dimensions.

*Keywords:* Bureaucratization, teacher professionalism, elementary school and secondary school.

Toplumbilimciler örgütlerin sosyal değişim ve ilerleme sürecinin yanı sıra örgütü oluşturan bireylerin toplum içindeki statülerini ve güce ne kadar sahip olduklarını belirleyen profesyonellik kavramını incelemişlerdir. Yurt dışı literatürde eğitim alanında ve

\* Bu makale İlk ve Ortaokullarda Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğine Etkisi başlıklı doktora tez çalışmasından üretilmiştir ve 8-10 Haziran 2015 tarihinde düzenlenen 2.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde (EJER) sözlü bildiri olarak sunulmuştur

\*\* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, e-posta: didemoglu82@hotmail.com

\*\* Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Denizli. e-posta: muras@pau.edu.tr

öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği üzerinde çeşitli çalışmalar olmasına rağmen ülkemizde bu konu ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Öğretmen profesyonelliği ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmen profesyonelliğinin var olan durumunu (Ray, 1997; Anderson, 1974; Monroe, 2001; Malloy, 2003; Elder, 1994; Gesilva, 1994; Miros, 1990; Bayhan, 2011; Uzun, Paliç ve Akdeniz, 2013) ve çeşitli örgütsel süreçlerle ilişkilerini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Frothingham, 1988, Wiley, 1969; Khmelkov, 2000; Willavize, 1974; Kelly, 1998; Hildebrandt ve Eom, 2011; Mooij, 2008; Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Kılınç, 2014). Bu araştırmalarda öğretmen profesyonelliğinin; örgüt iklimi, kültürü, öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumları üzerinde önemli etkileri olduğu üzerinde durulmaktadır.

Bürokratik bir yapıda örgütlenmiş olan okullarda bürokrasinin temsilcisi olan okul yönetimi ile alanlarında uzmanlaşmış bilgi ve birikime sahip profesyoneller olan öğretmenler bir arada bulunurlar. Her ikisinin de görevi örgüt amaçlarını göz önünde bulundurmaktır, tarafsız ve adil olmak, öğrenci performansını en üst düzeye çıkarmaktır. Fakat bürokratik yönelimde performans üstler tarafından verilen talimatlarla kontrol edilirken profesyoneller hiyerarşiden çok kendilerini örgüt içindeki ve dışındaki profesyonel gruplar ve meslektaşları tarafından belirlenen normlar ile kontrol ederler (Blau ve Scott, 1962; Toren, 1976; Roache, 1998; Hoy ve Miskel, 2010). Okulda bir arada bulunan profesyonel ve bürokratik yönelimlerin tek bir bürokratik modelde bir araya getirmek, okullar arasındaki önemli farklılıkları gizlemektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Bu nedenle, okullarda bürokratikleşme ve alt boyutlarının düzeyini ve bunun öğretmen profesyonelliği üzerindeki etkilerini belirlemenin okulda bürokratik ve profesyonel yönelimlerin bir arada var olabilmesi için önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Günümüzde bürokrasi terimi olumsuz bir çağrışım yapmaktadır. Bürokrasi genellikle katı ve anlamsız kurallar, kırtasiyecilik, formaliteler ve işe yaramamakla ilişkilendirilir. Fakat gerçek anlamda bürokrasi bunlarla ilişkili değildir. En genel anlamda bürokrasi, dağınık işlem ve eylemleri ussal ve nesnel kurallara göre düzenleme sürecidir (Başaran, 2000). Bir örgüt ve yönetim tarzı olarak isimlendirilen bürokrasi daha çok toplumbilimcilerin araştırmalarına konu olmuştur. Bürokrasi ile ilgili ortaya atılan teorilerin temelinde örgütü karışıklıktan ve kararsızlıktan kurtarma isteği yatmaktadır (Aydın, 2000). Modern toplumlarda örgüt büyüdükçe ve karmaşılaştıkça örgütü düzenleme ve sistematik bir yapı kazandırmak için bürokrasiye duyulan ihtiyaç artmış ve tüm örgütler belirli düzeylerde bürokratik özellikler göstermeye başlamışlardır.

Alanyazında bürokrasinin üç genel kullanım alanı üzerinde durulmaktadır. Bunlardan ilki bürokrasinin tarihsel ve kültürlerarası en genel kullanımınıdır ve örgütlerin ideal yapısını tanımlar. İkinci anlamı kamu kuruluşları ve bu kuruluşlarda görev alanların oluşturduğu yapı anlamına gelmektedir. Üçüncü kullanımında ise bürokrasi zorlayıcı gücü, verimsizliği, kırtasiyeciliği ifade etmektedir (Punch, 1967; Karaman, Yücel ve Dönder, 2008).

Bürokrasinin ortaya çıkışı ataerkil yönetim dönemine dayanmaktadır (Başaran, 2000). Fakat zaman geçtikçe ataerkil yönetimin ilke ve kuralları, gelişen endüstri işletmelerinin yönetim sorunlarını çözmeyi başaramamıştır. Örgüt ve işletme biliminin bugünkü özellikleri

ile ortaya çıkışı 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarına denk gelmektedir. Bu dönemde akılcı/pozitivist paradigma ön plana çıkmıştır (Şimşek, 2009). Klasik örgüt kuramına en etkili katkıda bulunanlardan birisi bürokrasi kavramını ilk kez tanımlayan Max Weber'dir (Lunenburg ve Ornstein, 1996; March ve Simon, 1975).

Weber'e göre ideal tip bir bürokrasinin sahip olması gereken çeşitli özellikler vardır. Bunları şu başlıklar altında toplamak mümkündür: 1)Uzmanlaşma temeline dayanan bir işbölümü, 2)İşlemleri ve örgütsel süreçleri belirleyen formal kurallar ve düzenlemeler, 3)Piramit şeklinde düzenlenmiş bir hiyerarşik otorite, 4)İşi yaparken nesnel ve yansız bir yaklaşım, 5)Çalışanların işe alınırken teknik yeterliliklerin göz önüne alınması, 6)Performans temelinde kariyer yönelimidir. Weber'in ortaya koyduğu yapı soyuttur ve hiçbir örgüt bu ideal yapının özelliklerini tam olarak gösteremez. Buna rağmen Weber örgüt içerisinde bürokratik özelliklerin doğasını ve düzeyini ortaya koymak için bu modeli oluşturmuştur (Weber, 1978; Şimşek, 2009; Hoy ve Miskel, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 1996).

1950'lerden bu yana profesyonellik kavramı toplumbilimcilerin ilgisini çeken bir kavram olarak alanyazında yerini almıştır. Profesyonellik ve profesyonelin sahip olması gereken özellikler üzerine dikkat çeken en önemli yazarlardan birisi de Richard Hall'dır. Hall (1967) yayınladığı çalışmasında bir profesyonelin sahip olması gereken özellikleri; profesyonel örgüt yapılanmasını birincil otorite olarak görmek, topluma hizmet bilinci, özdenetim, mesleki bağlılık, özerklik olarak sıralamıştır.

Öğretmenlik rolü, hızla değişen bilgi toplumunda çok karmaşık bir hal almıştır. Bu karmaşık ve hızla değişim gösteren sistem içerisinde öğretmen profesyonelliğinden bahsedilebilmesi için öğretmenlere daha fazla özerklik ve mesleklerinde daha fazla gelişme olanağı verilmelidir (Hinai, 2007). Alanyazında profesyonel bir öğretmenin sahip olması gereken çeşitli özellikler üzerinde durulmaktadır. Bunlar: (1) mesleki gelişim (Hall, 1967; Knoll, 1987; Edstam, 1998; Gesilva, 1994; Wiley, 1996; Willavize, 1974; Lieberman, 1995), (2) meslektaş ilişkileri (Knoll; 1987; Hoy ve Miskel, 2010; Wiley, 1969; Willavize, 1974; Lieberman, 1995 ), (3) özerklik (Hall, 1967; Firestone ve Bader, 1992; Hoy ve Miskel, 2010; Edstam, 1998; Gesilva, 1994; Wiley, 1996; Willavize, 1974; Lieberman, 1995), (4) öğrenci merkezlilik (Gesilva, 1994; Wiley, 1996; Willavize, 1974) ve (5) mesleki bağlılık (Hall, 1967; Edstam, 1998; Lieberman, 1995) başlıkları altında toplanabilir.

Öğretmen profesyonelliğinin sağlanabilmesi için öğretmenlere kendi kararlarını kontrol edebilecekleri özerk ortamların sağlanması gerekmektedir. Profesyonel bir öğretmen temelde yaptığı işten kendisi sorumlu olmalı ve performansı özdenetimsel sağlamalı ve ancak meslektaşları tarafından değerlendirilmelidir. Bürokratik örgütlerde kontrol, meslektaş grupları elinde değildir; disiplin temel bir otoriteden kaynaklanır. Performans, profesyonel meslek elemanlarında olduğu gibi meslektaşların birbirini izlemesi ve içselleştirilmiş standartlar yerine kişinin üstlerinden aldığı talimatlar tarafından kontrol edilir (Hoy ve Miskel, 2010). Bu bağlamda okulun bürokratik yapısının öğretmen profesyonelliği üzerinde çeşitli etkileri olması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerinin okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının profesyonellikleri üzerindeki etkisini

belirlemektir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: (1) Öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyine ve profesyonelliklerine ilişkin algıları hangi düzeydedir? (2) Öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyine ve profesyonelliklerine ilişkin algıları görev (yönetici-öğretmen), kıdem ve sendikalı olup olmamaları değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir? (3) Öğretmenlerin okulun bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları, profesyonelliklerini anlamlı olarak yordamaktadır? (4) Öğretmenlerin okulun bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları, profesyonelliklerinin alt boyutlarını anlamlı olarak yordamaktadır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyi ve öğretmen profesyonelliğini inceleyen bu araştırmada var olan durumu betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesidir. Bu modelde incelenen olay, durum ve nesne, kendi koşulları içerisinde mevcut hali ile tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2011).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 öğretim yılında Antalya ili merkez ilçelerindeki (Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı, Aksu, Döşemealtı) ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 7509 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Cochran'ın (1962) örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmış (akt. Balcı, 2010) ve .05 tolerans düzeyine göre minimum örneklem büyüklüğünün 377 kişi olması gerektiği belirlenmiş ve 535 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerin 515'i geçerli kabul edilmiş ve örnekleme dahil edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini "oranlı küme örnekleme" yöntemi ile belirlenmiştir. Oranlı küme örneklemede, evren araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar getirebileceği düşünülen değişkene göre alt evrenlere ayrılır. Ardından her bir alt evrenden, o alt evrenin bütün içindeki oranını yansıtacak şekilde küme seçilir (Karasar, 2011). Evren alt evrenlere merkez ilçelere göre ayrılmıştır. Her bir grupta yer alan öğretmen sayısı Tablo I'de verilmiştir. Ardından her ilçedeki okul sayısının evreni temsil etme oranı % olarak hesaplanmış ve örneklem sayısı üzerinden bu oranlara göre her bir alt evrende en az olması gereken sayı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan 515 öğretmenin %51.3'ü kadın (n=264), %48.7'si erkek (n=251) öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %19.2'si 0-5 yıl kıdeme (n=99), %18.8'i 6-10 yıl kıdeme (n=97), %20.8'i 11-15 yıl kıdeme (n=107), %19'u 16-20 yıl kıdeme (n=98), %22.1'i 21 yıl ve üzeri kıdeme (n=114) sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaptıkları göreve göre dağılımları incelendiğinde öğretmenlerin %24.1'inin yönetici (n=124), %75.9'unun öğretmen (n=391) olarak görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55.7'si ilkokulda (n=287), %44.3'ü ortaokulda (n=228)

**Tablo I**  
Evren ve Örneklemeye Ait İstatistikî Bilgiler

Antalya Merkez İlçeleri	Okul Sayısı	Evrendeki Öğretmen Sayısı (N)	Alt evrenlerin evren içerisindeki oranı (%)	Örneklemeye en az alınması gereken öğretmen sayısı (n)	Örneklemeye dahil edilen öğretmen sayısı (n)
Aksu	53	572	%8	30	43
Döşemealtı	42	433	%6	23	32
Kepez	142	2808	%37	140	188
Konyaaltı	38	703	%9	34	49
Muratpaşa	137	2993	%40	150	203
<b>Toplam</b>	<b>412</b>	<b>7509</b>	<b>%100</b>	<b>377</b>	<b>515</b>

görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %59.2'sinin sendika üyesi (n=305), %40.8'inin sendika üyesi olmadığı (n=210) belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ile ölçülmüştür. Öztürk (2001) tarafından geliştirilen ölçekte otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler olmak üzere dört boyuttan oluşan 42 madde yer almaktadır. Likert tipindeki bu ölçek 1 (Hiç Katılmıyorum)-5 (Tamamen Katılıyorum) aralığında derecelendirilmiştir. Öztürk (2001) ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için hesaplanan iç tutarlık katsayısını otorite hiyerarşisi boyutu için .62, kurallar ve düzenlemeler boyutu için .80, nesnellik boyutu için .89, prosedürel özellikler boyutu için .83 olarak bulmuştur. Bu araştırmada ölçeğin güvenilirlik düzeyini tespit etmek amacıyla hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise otorite hiyerarşisi boyutu için .70, kurallar ve düzenlemeler boyutu için .84, nesnellik boyutu için .90, prosedürel özellikler boyutu için .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algı düzeyi ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği” ile ortaya koyulmuştur. Ölçeğin ilk aşamasında 90 soruluk madde havuzu oluşturulmuş ve bu havuzdan araştırmacı tarafından güçlü bulunan sorulardan oluşan 54 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçek, alan uzmanlarının görüşleri de alınarak 37 maddeye indirilmiş ve ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu aşamada ölçeğin, örneklem dışında belirlenen ve yine ilkökul ve ortaokulda görev yapan 160 öğretmenden oluşan gruba ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sonrası ölçekte bulunan 37 madde üzerinde yapılan faktör analizinde, ölçek Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile sınımlanmıştır. Ölçekteki faktörler incelenirken Varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Faktörlerin oluşturulmasında maddelerin faktör yükü için alt sınır .45 olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2006). Faktör analizinin ardından uygun olmayan 15 madde ölçekten çıkarılmış ve 22 maddelik “Öğretmen Profesyonelliği Anketi” uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçekte bulunan 22 madde, ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi yapılmıştır. Faktör analizi için KMO

değeri 0.792 olarak elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir ( $X^2=1912$ ;  $p<0.00$ ). Faktör analizi sonucunda ölçeğin beş faktörden oluştuğu ve beş faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyansın %64,36 olduğu görülmüştür. Bulunan faktörler mesleki bağlılık, öğrenci merkezlilik, mesleki gelişim, meslektaş ilişkileri, özerklik olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin tamamı için belirlenen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88, mesleki bağlılık boyutu için .86, öğrenci merkezlilik boyutu için .84, mesleki gelişim boyutu için .77, meslektaş ilişkileri boyutu için .78, özerklik boyutu için .81 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

“Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ve “Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği” ile toplanan verilerin çözümlemesi, SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyi ve profesyonelliklerine ilişkin algı düzeylerini belirlemek için öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlardan elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu ortalamalara göre öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeylerine ve profesyonelliklerine ilişkin algı düzeyleri belirlenmiştir. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları Tablo II’de gösterilmiştir.

**Tablo II**  
*Aritmetik Ortalamalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları*

Puan Ortalaması	Bürokratikleşme Düzeyi	Profesyonellik
4.21-5.00	Çok Yüksek	Çok Yüksek
4.20-3.41	Yüksek	Yüksek
3.40-2.61	Orta	Orta
2.60-1.81	Düşük	Düşük
1.80-1.00	Çok Düşük	Çok Düşük

Öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyi ve profesyonelliklerine ilişkin algılarının yaptıkları görev ve sendika üyeliği değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bağımsız örneklem t-testi (Independent Samples t-test), kıdem değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) sınanmıştır. Tek yönlü varyans analiz testi sonucunda, grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık çıkmışsa, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için “Post Hoc” işlemi ve gruplardaki eleman sayıları birbirine yakın olduğu için “Tukey” testi yapılmıştır. Öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının profesyonelliklerini ve alt boyutlarını yordamasına ilişkin analizlerde çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

### Bulgular ve Sonuçlar

#### Öğretmenlerin Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi ve Profesyonelliklerine İlişkin Algıları

Araştırmada ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyi ve profesyonelliklerine ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla; öğretmenlerin “Okulların Bürokratik Özellikleri” ölçeği ve “Öğretmen Profesyonelliği” ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir.

Tablo III’de ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyine ve profesyonelliklerine ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmektedir.

**Tablo III**  
*Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyi ve Profesyonelliklerine İlişkin Algıları*

Bürokratikleşme Düzeyi				
Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Prosedürel Özellikler	515	3.65	.58	Yüksek
Kurallar ve Düzenlemeler	515	3.49	.73	Yüksek
Nesnellik	515	3.38	.59	Orta
Otorite Hiyerarşisi	515	3.34	.77	Orta
Toplam	515	3.48	.53	Yüksek
Profesyonellik				
Meslektaş İlişkileri	515	4.25	.63	Çok Yüksek
Öğrenci Merkezlilik	515	4.24	.57	Çok Yüksek
Özerklik	515	4.22	.64	Çok Yüksek
Mesleki Bağlılık	515	4.01	.76	Yüksek
Mesleki Gelişim	515	3.52	.70	Yüksek
Toplam	515	4.03	.50	Yüksek

Tablo 3’de öğretmenlerin çalıştıkları okulun bürokratikleşme düzeyi ve profesyonelliklerine ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenlerin okulların bürokratikleşmenin prosedürel özellikler alt boyutuna ilişkin 3.65, kurallar ve düzenlemeler alt boyutuna ilişkin 3.49, nesnellik alt boyutuna ilişkin 3.38, otorite hiyerarşisi alt boyutuna ilişkin 3.34 düzeyinde algı ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının ortalaması 3,48 ile “yüksek” düzeydedir.

Öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algı ortalamaları incelendiğinde meslektaş ilişkileri boyutunda 4.25, öğrenci merkezlilik boyutunda 4.24, özerklik boyutunda 4,22, mesleki bağlılık boyutunda 4.01, mesleki gelişim boyutunda ise 3.52 düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarının ortalaması 4.03’ile “yüksek” düzeydedir.

### Öğretmenlerin, Görev Değişkenine Göre Okulların Bürokratikleşme Düzeyi ve Profesyonelliklerine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeyi ve profesyonelliklerine ilişkin algılarının yaptıkları göreve göre fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere t-testi uygulanmış ve sonuçları Tablo IV'de gösterilmiştir.

**Tablo IV**

*Öğretmenlerin, Görev Değişkenine Göre Okulların Bürokratikleşme Düzeyi ve Profesyonelliklerine İlişkin Algıları (T-Testi)*

Bürokratikleşme Düzeyi						
Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yönetici	124	3.57	.48	513	2.36	.018*
Öğretmen	391	3.44	.53			
Profesyonellik						
Yönetici	124	3.97	.60	513	1.66	.097
Öğretmen	391	4.05	.45			

\* $p < .05$

Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları görevlerine göre anlamlı fark göstermektedir ( $t(515)=2.36$ ,  $p < .05$ ). Öğretmen algıları incelendiğinde yöneticilerin algılarının ( $\bar{X}=3.57$ ), öğretmen algılarına ( $\bar{X}=3.44$ ) göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin profesyonelliğe ilişkin algıları görevlerine göre anlamlı fark göstermemektedir ( $t(515)=1.66$ ,  $p > .05$ ).

### Öğretmenlerin, Kıdeme Göre Okulların Bürokratikleşme Düzeyi ve Profesyonelliklerine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyi ve profesyonelliklerine ilişkin algılarının kıdemlerine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (one-way Anova) testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo V'de gösterilmiştir.

**Tablo V**

*Öğretmenlerin, Kıdem Değişkenine Göre Okulların Bürokratikleşme Düzeyi ve Profesyonelliklerine İlişkin Algıları (Tek Yönlü Anova)*

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort	F	p	Gruplar*
Bürokratikleşme Düzeyi	Gruplararası	5.413	4	1.353	4.994	.001*	
	Gruplarıçi	138.213	510	.271			1-2**, 1-4**, 2-5**
	Toplam	143.627	514				
Profesyonellik	Gruplararası	5.493	4	1.373	5.812	.000*	
	Gruplarıçi	120.503	510	.236			1-4**, 2-4**, 2-5**
	Toplam	125.996	514				

\* $p < .05$

\*\*1: 0-5 yıl, 2: 6-10 yıl, 3: 11-15 yıl, 4: 16-20 yıl, 5: 21 yıl ve üstü



Tablo V'deki bulgular incelendiğinde kıdem değişkenine göre öğretmen alguları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $F=4.994$ ,  $p<0.05$ ). Öğretmen algılarının hangi kıdem grupları arasında fark gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.63$ ) 21 yıl ve üstü çalışan ( $\bar{X}=3.42$ ) öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 0-5 yıl arası çalışan öğretmen algılarının ( $\bar{X}=3.34$ ), 16-20 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=3.56$ ) öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin alguları arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $F=5.812$ ,  $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 0-5 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=3.95$ ) öğretmenlerin 16-20 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=4.17$ ) öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.91$ ), 16-20 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=4.17$ ) ve 21 yıl ve üstü çalışan ( $\bar{X}=4.13$ ) öğretmen algularına göre daha düşük algıya sahip olduğu gözlenmiştir.

### Öğretmenlerin, Sendikalı Olup Olmamlarına Göre Okulların Bürokratikleşme Düzeyi ve Profesyonelliklerine İlişkin Alguları

Öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeyine ve profesyonelliklerine ilişkin algılarının sendikalı olup olmamlarına göre fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere t-testi uygulanmış ve sonuçları Tablo VI'da gösterilmiştir.

**Tablo VI**

*Öğretmenlerin, sendikalı olup olmamlarına göre okulların bürokratikleşme düzeyi ve profesyonelliklerine ilişkin alguları (t-testi)*

Bürokratikleşme Düzeyi						
Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sendikalı	305	3.52	.45	513	2.41	.016*
Sendikasız	210	3.41	.61			
Profesyonellik						
Sendikalı	305	3.98	.51	513	2.74	.006*
Sendikasız	210	4.11	.45			

\* $p<.05$

Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin alguları sendikalı olup olmamasına göre anlamlı fark göstermektedir ( $t(515)=2.41$ ,  $p<.05$ ). Öğretmen alguları incelendiğinde sendikalı öğretmenlerin algılarının ( $\bar{X}=3.52$ ), sendikasız öğretmenlerin algularına ( $\bar{X}=3.41$ ) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin alguları sendikalı olup olmamasına göre anlamlı fark göstermektedir ( $t(515)=2.74$ ,  $p<.05$ ). Öğretmen alguları incelendiğinde sendikalı

öğretmenlerin algılarının ( $\bar{X}=3.98$ ), sendikası olmayan öğretmenlerin algılarına ( $\bar{X}=4.11$ ) göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğini Yordaması

Okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin “otorite hiyerarşisi”, “kurallar ve düzenlemeler”, “nesnellik” ve “prosedürel özellikler” alt boyutlarının öğretmen profesyonelliği yordama düzeyi çoklu doğrusal regresyon analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin alt boyutları bağımsız değişken, öğretmen profesyonelliği bağımlı değişken olarak alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre okulların bürokratik özelliklerinin, öğretmen profesyonelliğini yordama düzeyine ilişkin veriler Tablo VII’de gösterilmiştir.

**Tablo VII**

*Bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğini yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata B	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.257	.143	-	22.699	.000	-	-
Otorite Hiyerarşi	-.092	.032	-.144	-2.894	.004	.027	-.127
Kurallar Düzenlemeler	.036	.041	.053	.874	.382	.203	.039
Nesnellik	.146	.051	.174	2.840	.005	.232	.125
Prosedürel Özellikler	.128	.052	.151	2.452	.015	.236	.108
R=.288	R <sup>2</sup> =.083	F(4-510)=11.498	p=.000				

Tablo VII’de bürokrasinin alt boyutlarının, öğretmen profesyonelliğini yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; bürokrasinin alt boyutlarının öğretmen profesyonelliğini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ( $R=.288$ ,  $R^2 = .083$ ,  $p<.05$ ). Bürokratikleşme ile ilgili 4 boyut toplam varyansın yaklaşık % 8’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, bürokratik değişkenlerin öğretmen profesyonelliği üzerindeki görece önem sırası; nesnellik, prosedürel özellikler, otorite hiyerarşisi ve kurallar ve düzenlemelerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise otorite hiyerarşisi, nesnellik ve prosedürel özelliklerin öğretmen profesyonelliği üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Kurallar ve düzenlemeler alt boyutu önemli bir etkiye sahip değildir.

### Bürokratikleşme Düzeyinin “Mesleki Gelişim” Alt Boyutunu Yordaması

Okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen profesyonelliğinin “mesleki gelişim” alt boyutunu yordama düzeyine ilişkin veriler Tablo VIII’de verilmiştir.

Tablo VIII’de görülen bürokrasinin alt boyutlarının, öğretmenlerin mesleki gelişimi yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; bürokrasinin alt boyutlarının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır ( $R=.253$ ,  $R^2 = .064$ ,  $p<.05$ ). Bürokratik özelliklerle ilgili 4 boyut toplam varyansın yaklaşık % 6’sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, bürokratik değişkenlerin mesleki gelişim üzerindeki görece önem sırası; kurallar ve düzenlemeler, otorite hiyerarşisi, prosedürel özellikler ve nesnelliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise kurallar ve

düzenlemelerin mesleki gelişim üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Otorite hiyerarşisi, prosedürel özellikler ve nesnellik alt boyutları önemli bir etkiye sahip değildir.

**Tablo VIII**

Bürokratikleşme düzeyinin "mesleki gelişim" alt boyutunu yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.806	.206	-	13.617	.000	-	-
Otorite Hiyerarşisi	-.053	.046	-.058	-1.154	.249	.051	-.051
Kurallar Düzenlemeler	.265	.059	.274	4.508	.000	.247	.196
Nesnellik	.012	.074	.010	.159	.874	.142	.007
Prosedürel Özellikler	-.019	.075	-.015	-.249	.804	.147	-.011
R=.253	R <sup>2</sup> =.064	F(4-510)=8.724	p=.000				

### Bürokratikleşme Düzeyinin "Meslektaş İlişkileri" Alt Boyutunu Yordaması

Okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen profesyonelliğinin "meslektaş ilişkileri" alt boyutunu yordama düzeyine ilişkin veriler Tablo IX'da verilmiştir.

**Tablo IX**

Bürokratikleşme düzeyinin "meslektaş ilişkileri" alt boyutunu yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.192	.184	-	17.315	.000	-	-
Otorite Hiyerarşisi	-.042	.041	-.052	-1.036	.301	.086	-.046
Kurallar Düzenlemeler	-.038	.052	-.044	-.719	.472	.160	-.032
Nesnellik	.132	.066	.123	1.995	.047	.214	.088
Prosedürel Özellikler	.244	.067	.224	3.635	.000	.253	.159
R=.268	R <sup>2</sup> =.072	F(4-510)=9.836	p=.000				

Tablo IX'da bürokrasinin alt boyutlarının, meslektaş ilişkilerini yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; bürokrasinin alt boyutlarının, öğretmenlerin meslektaş ilişkilerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır (R= .268, R<sup>2</sup> = .072, p<.05). Bürokratik özelliklerle ilgili 4 boyut toplam varyansın yaklaşık % 7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, bürokratik değişkenlerin meslektaş ilişkileri üzerindeki görece önem sırası; prosedürel özellikler, nesnellik, otorite hiyerarşisi ve kurallar ve düzenlemelerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise prosedürel özellikler ve nesnellik meslektaş ilişkileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Otorite hiyerarşisi ve kurallar ve düzenlemeler alt boyutları önemli bir etkiye sahip değildir.

### Bürokratikleşme Düzeyinin “Özerklik” Alt Boyutunu Yordaması

Okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen profesyonelliğinin “özerklik” alt boyutunu yordama düzeyine ilişkin veriler Tablo X’de verilmiştir.

**Tablo X**

*Bürokratikleşme düzeyinin “özerklik” alt boyutunu yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.123	.187	-	16.692	.000	-	-
Otorite Hiyerarşisi	-.085	.041	-.101	-2.051	.041	.045	-.090
Kurallar Düzenlemeler	.053	.053	.060	1.001	.317	.212	.044
Nesnellik	-.006	.067	-.006	-.096	.924	.171	-.004
Prosedürel Özellikler	.333	.068	.298	4.883	.000	.291	.211
R=.306	R <sup>2</sup> =.094	F(4-510)=13.217	p=.000				

Tablo X’de bürokrasinin alt boyutlarının, özerkliği yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; bürokrasinin alt boyutlarının, öğretmenlerin özerkliğini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır ( $R = .306$ ,  $R^2 = .094$ ,  $p < .05$ ). Bürokratik özelliklerle ilgili 4 boyut toplam varyansın yaklaşık % 9’unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, bürokratik değişkenlerin özerklik üzerindeki görece önem sırası; prosedürel özellikler, otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler ve nesnelliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise prosedürel özellikler ve otorite hiyerarşisi özerklik üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Kurallar ve düzenlemeler ve nesnellik alt boyutları önemli bir etkiye sahip değildir.

### Bürokratikleşme Düzeyinin “Öğrenci Merkezlilik” Alt Boyutunu Yordaması

Okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen profesyonelliğinin “öğrenci merkezlilik” alt boyutunu yordama düzeyine ilişkin veriler Tablo XI’de verilmiştir.

**Tablo XI**

*Bürokratikleşme düzeyinin “öğrenci merkezlilik” alt boyutunu yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.398	.170	-	19.941	.000	-	-
Otorite Hiyerarşisi	-.015	.038	-.020	-.402	.688	.100	-.018
Kurallar Düzenlemeler	-.010	.049	-.013	-.215	.830	.150	-.010
Nesnellik	.154	.061	.157	2.521	.012	.211	.111
Prosedürel Özellikler	.112	.062	.112	1.797	.073	.195	.079
R=.226	R <sup>2</sup> =.051	F(4-510)=6.867	p=.000				

Tablo XI’de bürokrasinin alt boyutlarının, öğrenci merkezliliği yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; bürokrasinin alt boyutlarının, öğretmenlerin öğrenci merkezliliğini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır ( $R = .226$ ,  $R^2 = .051$ ,  $p < .05$ ). Bürokratik özelliklerle ilgili 4 boyut toplam varyansın yaklaşık % 5’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, bürokratik

değişkenlerin öğrenci merkezlilik üzerindeki görece önem sırası; nesnellik, prosedürel özellikler, otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemelerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise nesnellik öğrenci merkezlilik üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler ve prosedürel özellikler alt boyutları önemli bir etkiye sahip değildir.

### Bürokratikleşme Düzeyinin “Mesleki Bağlılık” Alt Boyutunu Yordaması

Okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen profesyonelliğinin “mesleki bağlılık” alt boyutunu yordama düzeyine ilişkin veriler Tablo XII’de verilmiştir.

**Tablo XII**

*Bürokratikleşme düzeyinin “mesleki bağlılık” alt boyutunu yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.498	.226	-	15.470	.000	-	-
Otorite Hiyerarşisi	-.193	.050	-.195	-3.864	.000	-.071	-.169
Kurallar Düzenlemeler	-.038	.064	-.036	-.592	.554	.067	-.026
Nesnellik	.288	.081	.222	3.559	.000	.145	.156
Prosedürel Özellikler	.087	.082	.066	1.051	.294	.102	.046
$R=.224$	$R^2=.050$	$F(4-510)=6.759$	$p=.000$				

Tablo XII’de bürokrasinin alt boyutlarının, mesleki bağlılığı yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; bürokrasinin alt boyutlarının, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır ( $R= .224$ ,  $R^2 = .050$ ,  $p<.05$ ). Bürokratik özelliklerle ilgili 4 boyut toplam varyansın yaklaşık % 5’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, bürokratik değişkenlerin mesleki bağlılık üzerindeki görece önem sırası; nesnellik, otorite hiyerarşisi, prosedürel özellikler ve kurallar ve düzenlemelerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise nesnellik ve otorite hiyerarşisi mesleki bağlılık üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Prosedürel özellikler ve kurallar ve düzenlemeler alt boyutları önemli bir etkiye sahip değildir.

### Tartışma ve Öneriler

Her örgüt yapısı belirli düzeylerde bürokratik özellikler göstermektedir. Tüm örgütler gibi okullar da bürokratik özellikler taşırlar. Bu araştırmanın amacı okulların bürokratikleşme düzeylerindeki farklılıkların, öğretmenlerin profesyonellikleri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Bu bağlamda öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyleri ve profesyonelliklerine ilişkin algı düzeyleri belirlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları bürokratik örgütlerdir (Bursalıoğlu, 2002). Okulda görev alan öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını belirleyen kurallar, otoritenin basamaklandırıldığı bir hiyerarşik yapı ve çeşitli rollerle bağlantılı biçimsel ve biçimsel olmayan davranış normları vardır. Fakat okullar Milli Eğitim Bakanlığı ve bakanlığa bağlı bulunan merkez örgütlerine göre daha gevşek yapılı ve daha az bürokratik özellikte yönetilmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan biri olan öğretmenlerin “otorite hiyerarşisi” ve “nesnellik” boyutlarında “orta” düzeyde algıya sahip

olmaları bunun bir göstergesidir. Bu sonuca göre olması ve uygulanması gereken bürokratik okul yapısının tam olarak uygulanmadığı, okul yönetiminin bürokratik yapının uygulanmasında çeşitli esneklikler gösterdiği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenler en düşük algıya profesyonelliğin mesleki gelişim alt boyutunda sahiptirler. Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmek için girişimde buldukları fakat profesyonelliğin diğer özelliklerine göre bu boyutta kendilerini daha yetersiz duyumsadıkları söylenebilir. Hızla değişen ve gelişen bir dünyada öğretmenlerin aldıkları eğitim sonrası bilgi haznesini sürekli güncellemesi, toplumsal, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından takip etmesi gerekmektedir. Mesleki gelişimleri, öğretmenlerin bireysel girişimlerinin yanı sıra ülkede uygulanan politikalar, merkez ve taşra teşkilatı, okul ve yönetimi gibi değişkenlerin de etkisi altındadır (Öz, 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin en önemli bileşeni olan hizmetiçi eğitim programları merkezi olarak yani Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ve mahalli olarak yani taşra teşkilatı ve okullar tarafından hazırlanmaktadır. Bu eğitimlerde uygulanacak eğitim programları, katılımcı nitelikleri ve katılımcıların kimler olacağı çoğu zaman bakanlık tarafından merkezi bir şekilde belirlenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini tam olarak gerçekleştirememelerinde bireysel çabaları kadar bu değişkenler de etkilidir. Öğretmenler mesleki gelişim konusunda isteklendirilmeden, ekonomik, sosyal ve duygusal ihtiyaçları karşılanmadan uygulanan mesleki gelişim girişimlerinden başarı sağlamayacağı açıktır (Pusmaz, 2008).

Öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyine ve profesyonelliklerine ilişkin algılarının görev değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bürokratikleşme düzeyine ilişkin yönetici algıları, öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Okullarda yöneticiler bürokrasinin uygulayıcısı rolünde iken öğretmenler bu uygulamalardan etkilenen kişilerdir. Destekleyici okul yapılarında kendi hiyerarşik pozisyonlarını koruyarak işbirliği içinde çalışırlar. Böylesine yapılarda bürokrasi, yöneticinin gücünü artırmada araç olmak yerine öğretmenleri destekleyen mekanizmalardır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 103). Öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarının yöneticilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Yöneticiler kendilerini öğretmenden çok yönetici olarak algılamaktadırlar. Yöneticilerin öğretmenlik rolünün dışında planlama, koordinasyon ve okul bütçesi gibi sorumlulukları olduğu için öğretmenlik rollerine daha az önem verdikleri ve bu nedenle profesyonellik algılarının daha düşük olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları kıdemlerine göre değerlendirildiğinde okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin en yüksek algıya 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin okullarını tam olarak tanıyamamış olmaları, 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise okula ve işleyişe alışarak bürokratik özellikleri hissedememelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kıdemi az olan öğretmenlerin profesyonellik algısının kıdemi fazla olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen profesyonelliğinde mesleki kıdemin pozitif etkisinin

olduğu ve öğretmenlerin kıdemi arttıkça mesleki anlamda kendilerini daha yeterli gördüklerini düşündürmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, ilk ve ortaokullarda görev yapan sendikali öğretmenler, sendika üyesi olmayan öğretmenlere göre okuldaki bürokratik özellikleri daha yüksek düzeyde algılamalarıdır. Sendikalar, ast ve üstler arasındaki iletişim engellerinin ortadan kaldırılmasında önemli bir rol oynarlar. Çünkü aynı soruna sahip çok sayıdaki asta teker teker zaman ayırmanın olanaksız olduğu durumlarda, ortak soruna sahip çalışanların sendika temsilcisi yoluyla sorunlarını yönetime iletmeleri hem daha etkili hem de daha pratik bir çözümdür (Kayıkçı, 2013). Öğretmenler sendika kanalıyla problemlerini üst yönetime daha rahat ilettikleri ve daha kolay çözüm buldukları için okuldaki bürokratik uygulamalarla ilgili farkındalıklarının daha fazla olduğu bu nedenle bürokratik özellikleri daha fazla algıladıkları söylenebilir. Yine bu değişken ile ilgili bir diğer sonuç, sendika üyesi öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarının sendika üyesi olmayan öğretmenlere göre daha düşük olmasıdır. Sendikalar, üyelerinin sosyal ekonomik ve özlük haklarını korumak, hukuksal yardımda bulunmak ve geliştirmek için üzere kurulmuş örgütlerdir. Bunun yanında sendikaların ülke yasaları çerçevesinde üyelerini, yönetime karşı temsil etme, eğitme, mesleki ve kişisel gelişimini sağlama, üyeleri arasında yardımlaşmayı sağlama gibi görevleri de vardır (Kayıkçı, 2013, s.100). Kelly'ye (1998) göre öğretmen örgütlenmesi, endüstriyel sendikalaşmanın etkisi altında olduğu için sendikaların amaç ve aktivitelerinde etkili olmakta ve sendikalarda hak arama mücadelesinin dışında, diğer bir fonksiyonu olan öğretmen gelişimi ve öğretmenler arasındaki olumlu ilişkilerin oluşması göz ardı edilmektedir. Bu açıdan sendikaların amaç ve işlevlerinin sorgulanması ve profesyonel öğretmen davranışlarına destek olacak girişimlerde bulunmalarının sağlanması gerektiği söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, okuldaki bürokratikleşme düzeyi öğretmen profesyonelliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır ve okulun bürokratikleşme düzeyi arttıkça öğretmenlerin profesyonellikleri de artmaktadır. Hoy ve Miskel'e (2010) göre Weberci okul yapısı, profesyonelleşme ve bürokratikleşmenin birbirini tamamladığı bir okul yapısıdır. Bu yapıda merkezileşme ve uzmanlaşma güçleri dengelenmiştir. Hiyerarşi, kurallar, prosedürler ve nesnellik gibi bürokratik özellikler öğretmenlerin teknik yeterlilik ve uzmanlaşma gibi profesyonel özelliklerini tamamlar. Yöneticiler ve öğretmenler ortak ilgilere odaklanarak karar verme sürecinde ortaklaşa yer alırlar. Formal ve informal özellikler arasında bir bütünleşme vardır. Buradan hareketle okullarda Weberci bir yapının olduğu söylenebilir. Elde edilen diğer bir sonuca göre, bürokratik özelliklerden öğretmen profesyonelliğini en fazla etkileyen boyut nesnelliktir. Nesnellik yöneticilerin duygularına değil olgulara dayalı karar almasını sağlar. Profesyonel de kararlarını bilimsel bilgi ve gerçekler ışığında alır. Bu açıdan nesnellik arttıkça yöneticilerin ve profesyonellerin karar alma sürecinde yaşayacakları çatışmanın önüne geçilmiş olur.

Bürokratik örgüt ile profesyonel arasındaki en büyük çatışma bürokrasinin gerektirdiği hiyerarşik kontrol ile profesyonelliğin gerektirdiği içsel denetim arasındadır. Bürokratik yapı profesyonelin yaptıklarını kontrol ederken profesyonel bu kontrolü daha çok içsel

olarak sağlama çabası içerisinde (Miller, 1966). Etzioni (1959) bunun çözümünün otoritenin bölündüğü bir örgüt yapısı olduğunu belirtmiştir. Bu örgüt formunda yöneticiler örgütün ana amaçları ile ilgilenirken profesyoneller kendi alanları ile ilgili konularla ilgilenirler (Gesilva, 1994, s. 173). Bu araştırmanın bulgularına göre de okullarda böyle bir yapı sağlanmıştır. Okulun bürokratikleşme düzeyi arttıkça öğretmen profesyonelliği de artmaktadır. Okulda yöneticiler okulun genel idaresini ve ana amaçlarını gerçekleştirmek ile ilgilenirken, öğretmenler de kendi alanları ve dersleri ile ilgili kararları alarak bu çatışmanın önüne geçtikleri düşünülmektedir. Ayrıca otorite hiyerarşi ile profesyonellik arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani merkezileşme arttıkça öğretmenlerin profesyonelliklerinin en önemli belirleyicisi olan özerkliği azalmaktadır. Bu açıdan yöneticiler öğretmenlerle demokratik ilişkiler kurmaya ve öğretmenleri karar sürecine dahil etmeye çalışmalıdırlar.

Öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyinin profesyonelliklerinin alt boyutlarını yordamasına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde bürokratik özelliklerin tümü ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bürokratik örgüt yapısının çalışanlar açısından çeşitli olumlu işlevleri vardır (Hoy ve Sweetland, 2000; Hoy ve Miskel, 2010; Adler ve Borys, 1996). Etkili bürokratik yapılarda kurallar ve düzenlemeler problem yaratan engeller olmak yerine problem çözüme esnek yol göstericilerdir. Hiyerarşi ve kurallar müdürün gücünü arttırıcı bir araç olmak yerine öğretmenleri destekleyen mekanizmalardır (Hoy ve Miskel, 2010). Bu açıdan okuldaki kurallar ve düzenlemelerin de okulda öğretmenleri destekleyen ve yol gösteren mekanizmalar olarak görüldüğü ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladıkları düşünülmektedir.

Öğretmen algıları incelendiğinde bürokrasinin alt boyutlarının, öğretmenlerin meslektaş ilişkilerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Örgüt içerisinde iki tip gruptan söz edilebilir. Bunlardan ilki formal gruplardır. Formal gruplar daha çok işin yapısı ile ilgilidir. Yani bürokratik örgüt yapısının birer ögesidirler. Bu grup içerisinde bireyler hiyerarşik olarak birbirine bağlı olabileceği gibi yatay olarak aynı statüdeki örgüt üyelerinden de oluşabilir. Bu formal ihtiyaçlar ve işler nedeniyle bir araya gelen bireyler kaçınılmaz şekilde informal grupları da oluştururlar (Hoy ve Miskel, 2010). Bürokratik yapı bireylerin iletişim kurmasına ve çeşitli etkileşimler içerisine girmesine zemin hazırlar. Bu açıdan bürokratik yapı meslektaşlar arası ilişkilerde önemli rol oynar. Bu araştırmanın bulgularına göre de işin nasıl yapılacağı belirlendiği prosedürler ve bireyler arasındaki sosyal mesafeyi belirleyen nesnellik meslektaş ilişkilerinde etkilidir. Formal görevlerin nasıl bir arada yapılabileceğini belirleyen prosedürler ve astlar ile üstler arasındaki tarafsız ve adil ilişkilerin kurulmasını sağlayan nesnel tutumun meslektaşların iletişimini desteklediği ve olumlu şekilde yönlendirdiği görülmektedir.

Bürokrasinin alt boyutlarının, öğretmenlerin özerkliğini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bacharach ve Contey (1986)'e göre öğretmenlerin işleri ile ilgili olarak yönetim ve öğretim teorileri temelde iki farklı görüşün etkisi altında kalmıştır. Bunlar bürokratik ve profesyonel görüşlerdir. Bu iki görüşün temel çatışma noktası bürokratik



olarak yapılan okulun karar alma mekanizmasının merkezi ve hiyerarşik olması, profesyonel okulun ise özerk ve profesyonel kontrole dayanmasıdır. Bu çalışmada elde edilen bulgular da bu görüşü yansıtır niteliktedir. Okulun bürokratik özelliklerinden otorite hiyerarşisi ile özerklik arasında negatif bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin algılarına göre okuldaki otorite hiyerarşisi arttıkça öğretmen profesyonelliğinin en önemli özelliği olan özerklikleri azalmaktadır.

Öğretmenlerin bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının, öğrenci merkezliliğine ilişkin algılarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin öğrenci merkezli bir yaklaşım geliştirebilmelerinin yolunun okul yönetiminin nesnel tutum göstermesi olduğu ileri sürülebilir. Okul yönetiminin öğrenci performansını ölçme değerlendirme konusunda öğretmeni özgür bırakması, öğretmenler ve öğrenciler arasında tarafsız ve adil bir tutum sergilemesi, yaşanan problemleri akılcı şekilde çözümlenmesi öğretmenlerin daha fazla öğrenciye dönmelerini ve öğrenciyi merkeze alan bir tutum sergilemesini sağlayabilmektedir.

Araştırmada son olarak bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının profesyonelliğin mesleki bağlılık boyutunu anlamlı bir biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya dayalı olarak yöneticilerin tarafsız ve adil tutumu ve karar verme sürecine öğretmenleri de dahil etmesinin onların mesleki bağlılıklarını olumlu şekilde etkilediği söylenebilir. Tak ve Çiftçioğlu'na (2008)'na göre çalışanların mesleklerine olan bağlılıkları örgütlerine olan bağlılıkları ile ilişkilidir. Yöneticinin astları ile ilişkileri durumsal karakteristik olarak süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Diğer bir deyişle yöneticilerin nesnel tutumu ve öğretmenlere özerklik sağlamaları onların örgütsel bağlılığını arttıracak ve dolayısı ile öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları da artacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre okulun bürokratikleşme düzeyi, öğretmen profesyonelliğini anlamlı şekilde yordamaktadır. Okuldaki nesnellik, öğretmen profesyonelliği üzerinde en önemli etkiye sahip bürokratik özelliktir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin nesnel tutum sergilemelerini sağlayıcı önlemler alınmalıdır. Okuldaki kurallar öğretmenlerin problemlerini çözmede esnek ve yol gösterici olacak şekilde düzenlenmelidir. Formal görevlerin nasıl bir arada yapılabileceğini belirleyen prosedürler öğretmenler arasındaki ilişkileri destekleyici ve geliştirici şekilde düzenlenmeli, okulun bürokratik yapısı öğretmenlerin birbirleri ile olumlu ilişkiler kurmasına olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmalı ve gerek zümre toplantıları gerekse kurul toplantıları ile öğretmenlerin kendi aralarında birbirlerini değerlendirebilecekleri, kullandıkları yöntem ve materyalleri paylaşabilecekleri ortamlar yaratılmalıdır. Öğretmenlerin kendi kararlarını alabilecekleri demokratik ortamlar yaratılmalı ve okul politikalarının belirlenmesi sürecine öğretmenlerin katılımının artırılması sağlanmalıdır. Okul yönetimi öğrenci performansını ölçme değerlendirme konusunda öğretmeni özgür bırakmalı, öğretmenler ve öğrenciler arasında tarafsız ve adil bir tutum sergilemelidir. Öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması için performansları doğrultusunda takdir ve teşekkür belgesi gibi çeşitli ödüller verilmeli, performans değerlendirmeleri nesnel kriterler göre düzenlenmelidir.

### Kaynaklar

- Adler, P. and Borys, B. (1996). "Two types of bureaucracy: enabling and coercive", *Administration Science Quarterly*, 41, 61-89.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4 (2), 57-71
- Anderson, R. L. (1974). *A study of teachers' perceptions of their work role and professionalism in selected Pennsylvania school districts*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The Pennsylvania State University, ABD.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. (6. Basım). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi
- Bacharach, S. B. and Conlcy, S. C. (1986). Education reform: A managerial agenda. *Phi Delta Kappan*, 34, 641-645.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. (3. Basım). Ankara: Feryal Matbaası
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
- Blau, P. and Scott, R. (1962). *Formal organizations*. Stanford, California: Stanford University Press
- Bursahoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Edstam, T. S. (1998). *Perceptions of professionalism among elementary school English as a Second Language teachers*. (Unpublished Doctoral Dissertation). ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: 9830270).
- Elder, J. E. (1994). *The impact of structural and cultural change on teachers' perceptions of professionalism in a Texas elementary school participating in the Partnership Schools Initiative*. (Unpublished Doctoral Dissertation). ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: 9432673).
- Firestone, W. and Bader, B. D. (1992). *Redesigning teaching: professionalism or bureaucracy*, Albany: State University of New York Press.
- Frothingham, E. M. (1988). *Teacher collegiality: Its relationship to professionalism and organizational climate in public and private schools*, (Unpublished Doctoral Dissertation). ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number 8825230).
- Gesilva, E. P. (1994). *The professionalism among elementary and secondary school teachers at Saint Paul de Chartres schools in Bangkok, Thailand: policy implications for institutional development*. (Unpublished Doctoral Dissertation). ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: 9521332).
- Hall, R. H. (1967). Some organizational considerations in the professional-organizational relationship. *Administrative Science Quarterly*. 12(3). 461-478
- Hildebrandt, S. A. and Eom, B. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the

- influence of age. *Teaching and Teacher Education*. 27. 416-423
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (S. Turan, Cev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal çalışma basım tarihi 1998).
- Hoy, W.K. and Sweetland, S. R. (2000). School "Bureaucracies that work: Enabling, not coercive", *Journal of School Leadership*, 10, 525-541.
- Karaman, K., Yücel C. ve Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 49-74
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayın, Ankara
- Kayıkçı, K. (2013). Türkiye'de kamu ve eğitim alanında sendikalaşma ve öğretmen ile okul yöneticilerinin sendikalardan beklentileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 46 (1), 99-126.
- Kelly, P. (1998). Teacher unionism and professionalism: an institutional analysis of peer review programs and the competing criteria for legitimacy. (Unpublished Doctoral Dissertation). ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: 9909327).
- Khmelkov, V. (2000). *Developing professionalism: effects of school workplace organization on novice teachers' sense of responsibility and efficacy*. (Unpublished Doctoral Dissertation). ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: 9967316).
- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü, *Eğitim ve Bilim*, 39 (174). 105-118
- Knoll, M. K. (1987). *Supervision for better instruction*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. Inc.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76, 591-596.
- Lunenburg, F. C. and Ornstein, A. C. (1996). *Educational administration* (2. Basım). California, USA: Wadsworth Publishing Company.
- Malloy, C. (2003). *Teacher professionalism in charter schools: An exploratory study*. (Unpublished Doctoral Dissertation). ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: 3116751).
- March, J.G. and Simon, H.A. (1975). *Örgütler*. (Ö. Bozkurt ve O. Onaran. Cev.). Ankara: Sevinç Matbaası.
- Miros, R. J. (1990). *Teacher professionalism: A comparison of K-12 teachers' and K-12 administrators' "current" and "ideal" perceptions*. (Unpublished Doctoral Dissertation). ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number 9100316).
- Monroe, J. S. (2001). *Discovering teacher professionalism: how urban public and private elementary teachers reveal aspects of professionalism in conversation*. (Unpublished Doctoral Dissertation). ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number 3015543).
- Mooij, J. (2008). Primary education, teachers' professionalism and social class about motivation and demotivation of government school teachers in India, *International Journal of Educational*

*Development*, 28, 508–523

- Öz, A. (2012). *Milli eğitim bakanlığı bünyesinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkısı İstanbul ili*
- Öztürk, N. (2001). *Liselerde bürokratikleşme ve öğretmenlerin stres düzeyleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye
- Punch, K. F. (1967). *Bureaucratic structure in schools and its relation to leader behavior: an empirical study*. (Unpublished Doctoral Dissertation), University Of Toronto, Toronto
- Pusmaz, A. (2008). *Matematik öğretmenlerinin problem çözme sürecinin belirlenmesi ve bu sürecin geliştirilmesinde web tabanlı mesleki gelişim çalışmasının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye
- Ray, A. L. (1997). *The effect of cognitive reflection on attitudinal measures of professionalism of teachers in selected texas schools*. (Unpublished Doctoral Dissertation). ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: 9729256).
- Roache, J. A. (1993). *Bureaucracy in elementary schools in Maricopa County, Arizona: a study utilizing a test instrument developed by souse*. (Unpublished Doctoral Dissertation). ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: 9411003).
- Şimşek, H. (2009). *Toplam kalite yönetimi* (1. Basım). Seçkin Yayıncılık, Ankara
- Toren, N. (1976). Bureaucracy and professionalism: a reconsideration of weber's thesis. *Academy of Management Review*, 36, 36-46.
- Uzun, S., Paliç, G ve Akdeniz, A. R. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 128- 145
- Weber, M. (1978). *Economy and society: an outline of interpretivesociology*. (G. Roth. C. Wittich, Cev.). California: University of California Press.
- Wiley, R. C. (1969). *An investigation of the relationship between elementary school socioeconomic status and teacher professionalism*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Oklahoma State University, ABD.
- Willavize, W. (1974). *Emerging professionalism: a study up the role of teachers and the conflicting role expectations among teachers. Administrators. And board members in selected school districts in Montana*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Montana, ABD.