



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE YÖNETİCİLERİNİN
MESLEKİ PROFESYONELLİK ALGILARI**

TUĞBA AKIN

DENİZLİ 2022

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE YÖNETİCİLERİNİN
MESLEKİ PROFESYONELLİK ALGILARI**

Tuğba AKIN

Danışman

Doç. Dr. Funda NAYIR

TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJE ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı – Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı öğrencisi Tuğba AKIN tarafından hazırlanan “Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Algıları” başlıklı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi tarafımdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Tezsiz Yüksek Lisans Projesi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Funda NAYIR

Danışman

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
..... /...../ 2022 tarih vesayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Eğitim Yönetimi Bölümü'nde yüksek lisans yapma sürecinde görüş ve eleştirileriyle beni yönlendiren, rehberliğini, zamanını ve bilgisini paylaşan kıymetli hocam danışmanım Doç. Dr. Funda Nayır Hoca'ma,

Sevgili eşim Ahmet Akın'a

Öğrencilik sürecim boyunca beni hiç yormayan çocuklarım Yusuf Mirza ve Yavuz Alp'e

Beni dünyaya getiren ve her daim varlığı ile güç bulduğum değerli babam Hidayet Vural'a sonsuz teşekkürler....

Tuğba AKIN

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Tuğba AKIN

ÖZET

Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Algıları

AKIN, Tuğba

Yüksek Lisans Projesi, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Proje Danışmanı: Doç. Dr. Funda NAYIR

Haziran 2022, 53 sayfa

Denizli il merkezinde okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin mesleki profesyonelliklerinin araştırma konusu olduğu bu çalışma nicel ve tarama modelindedir. Verileri kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle ve 317 katılımcıdan toplanmıştır. Veri toplama aracı “Kişisel Bilgiler” ve “Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” olarak iki bölümden oluşmaktadır.

Okulöncesi yöneticileri ve öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin en yüksek ortalama “Meslektaşlarımla bilgi alış verişinde bulunmak benim için önemlidir” maddesinde ve en düşük ortalama ise “Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) takip ederim” maddesindedir. Bütün maddelere katılım iyi düzeyinde olup yönetici ve öğretmenler kendilerini mesleki profesyonellik anlamında iyi derecede görmektedirler. Mesleki profesyonellik alt boyutları algılarında en yüksek ortalama mesleki duyarlılık boyutunda iken bunu duygusal emek ve kuruma katkı boyutu izlerken en düşük ortalama ise kişisel gelişim boyutundadır. Bütün alt boyutlara yönelik algıları yüksek düzeydedir.

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, görev, medeni durum, eğitim düzeyi, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, okul öğrenci sayısı, okul öğretmen sayısına göre farklılık göstermektedir. Okulöncesi öğretmen ve yöneticilerinin mesleki profesyonelliklerinin çok yüksek düzeyde çıkarılması için çeşitli teşvik ve desteklerin sağlanabileceği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okulöncesi, yönetici, öğretmen, meslek, profesyonel

İÇİNDEKİLER

PROJE ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ETİK BEYANNAMESİ	v
ÖZET	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM – GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	2
1.1.2. Alt Problemler	2
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Sayılılar	3
1.5. Sınırlılıklar	3
1.6. Tanımlar	3
İKİNCİ BÖLÜM – KURAMAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Profesyonellik Kavramı	5
2.2. Mesleki Profesyonellik	7
2.3. Öğretmenlik Mesleği ve Profesyonellik	7
2.3.1. Mesleki Gelişim	10
2.3.2. Meslektaş İşbirliği	12
2.4. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği	13
2.5. Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri	14
2.6. İlgili Araştırmalar	17
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM – YÖNTEM	19
3.1. Araştırmanın Modeli	19

3.2. Evren ve Örneklem	19
3.3. Veri Toplama Aracı	20
3.4. Verilerin Toplanması	21
3.5. Verilerin Analizi	21
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM - BULGULAR ve YORUM	23
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	23
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	23
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	25
BEŞİNCİ BÖLÜM - TARTIŞMA VE ÖNERİLER	34
5.1. Tartışma ve Sonuç	34
5.2. Öneriler	36
KAYNAKÇA	37
EKLER	41
ÖZGEÇMİŞ	43

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri</i>	16
Tablo 3.1. <i>Katılımcıların Kişisel Özellikleri Dağılımı</i>	19
Tablo 3.2. <i>Mesleki Profesyonellik ve Alt Boyutları Verilerinin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Testi Sonuçları</i>	22
Tablo 4.1. <i>Okulöncesi Yönetici ve Öğretmenlerinin Mesleki Profesyonellik Alguları</i>	23
Tablo 4.2. <i>Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analizi</i>	25
Tablo 4.3. <i>Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Yaşa Göre Analizi</i>	26
Tablo 4.4. <i>Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Kıdeme Göre Analizi</i>	27
Tablo 4.5. <i>Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Göreve Göre Analizi</i>	28
Tablo 4.6. <i>Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Analizi</i>	29
Tablo 4.7. <i>Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Analizi</i>	29
Tablo 4.8. <i>Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Okulunun Sosya Ekonomik Düzeyine Göre Analizi</i>	30
Tablo 4.9. <i>Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Okuldaki Öğrenci Sayılarına Göre Analizi</i>	31
Tablo 4.10. <i>Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayılarına Göre Analizi</i>	32

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz 21. Yüzyılın özellikle çalışma hayatında olabildiğince bireyselleşme, rekabet ve profesyonelleşmeyi körüklediği söylenebilir. Alan bilgisi, pedagoji bilgisi, formasyon ve diğer mesleki ve teknik bilgi ve beceri gerektiren öğretmenlik mesleğinin aynı zamanda uzmanlık mesleği olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerine ilişkin algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, problem ve alt problemler, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğretmen bireylerin mesleki anlamda tanınmaları ve bu durumu beraberinde getirecek ilgili çalışma koşullarıyla ödüller adına sarf ettikleri çabanın oldukça köklü bir geçmişe sahip durumdadır. Ücretlerin iyileştirilmesi, statülerde yükseltme yapılması, özerklik ve öz denetimlerin artışı, eğitim standartlarındaki iyileştirme temalarının, öğretmen bireylerin profesyonelleşmesi için uzun süredir kişisel ve toplu mücadeleler vurgulanmaktadır. Son dönemlerdeki öğretmen modelleri, reformcu kişiler ve basın aracılığı ile zeki, liberal eğitimlerden geçmiş, sosyal yaşamı önemseyen profesyoneller şeklinde ifade edilmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Mesleki profesyonellikse, bireysel profesyonelliğin yerini örgütsel profesyonelliğe bırakmasıdır (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Bunun yanında mesleki profesyonellik meslek kuruluşları bakımından önemli olduğu kadar, bireyler bakımından da oldukça önemlidir. Mesleki profesyonelliği kişiler bağlamında mühim hale getiren en kilit husus performansların tesadüflere terk edilmemesi, işlerin kişileri motive etme gerekliliği ve kişilerin yaptıkları işlerden doyum elde etmeleridir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Öğretmenlik mesleğine ve mesleğin profesyonelleşmesi üzerine incelemeler yapan Bayhan (2011) öğretmen profesyonellik olgusunun; profesyonel gelişimler, özgeci anlayış, iş birliğine yönelik eğilimler, etkililik, uzmanlık bilgisi, özerk anlayış, sorumluluk üstlenme ve mesleki yeterliklerle yakından ilişkili olduğunun altını çizmektedir. (Yılmaz ve Altınkurt, 2014) öğretmen profesyonelliğini belirlemekte olan

unsurları mesleki gelişim, meslektaş etkileşimleri, uzmanlık bilgileri, mesleki gelişimler bakımından ele almaktadırlar. Bunun yanı sıra Buyruk ve Akbaş (2021) araştırmalarında öğretmenlik mesleği profesyonelliğini özerk anlayış, statüler, mesleki gelişimler ve iletişim bağlamında ele almaktadır. Bundan dolayı günümüz koşullarında öğretmenlerin hassaten de bireyin erken çocukluk döneminin mimarı okul öncesi öğretmenlerinin profesyonel olmaları gerekmektedir. Araştırmada okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının çalışılmasına karar verilmiştir.

1.1.1 Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik algıları nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.1.2 Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şöyledir.

1. Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik algıları nasıldır?
2. Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeyleri; Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Görev, Medeni durum, Eğitim düzeyi, Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, Okul öğrenci sayısı, Okul öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada 2021-2022 Eğitim yılında Denizli merkez ilçelerinde görev yapan okulöncesi öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının ölçülmesi, tespit edilmesi ve bu algıların öğretmen ve yöneticilerin özelliklerine göre değişiklik gösterip-göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte araştırma sonuçlarının bilim çevrelerince paylaşılması ile birlikte alan yazına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Şenol (2020), öğretmen bireylerin mesleğe yönelik görev ve sorumlulukları ile profesyonellik tanımlarının uygulamalarda devlet aracılığı ile tespit edildiğini ifade etmektedir. Bundan dolayı Türkiye’de öğretmenliğin profesyonelleşmesinin, öğretmen yetiştirmeye yönelik problemler, meslek birliklerinin oluşturulamaması ve tutarlılığı bulunmayan politikalardan dolayı yetersiz kalmıştır ve bu durum çok sayıda araştırma

neticesinde net bir şekilde gözlenmiştir (Bayhan, 2011). Ülkemizde bu mesleğin, 1924 yılının 13 Mart gününde TBMM tarafından kabul edildiği bilinen Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu'yla uzmanlığı gerektiren bir meslek şeklinde tanımlaması yapılmıştır. Cumhuriyetin kurulduğu dönemde, öğretmenlik için gereksinimi duyulan istihdamlar, Köy Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları gibi başarı düzeyi oldukça yüksek kurumlar aracılığı ile giderilmiştir. Fakat bunlarla beraber, uzmanlık alan bilgilerinin sorgulanmış olduğu kurum niteliğindeki Mektupla Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim kurslarının eleştiri alan uygulamalar içindeki yerini aldığı göze çarpmaktadır. Günümüzde de KPSS sınavı ve mülakatla öğretmen seçilmektedir. Öğretmen yetiştirme Türkiye'de hep tartışmalı olmuştur. Bu tartışmalar günümüzde de sürmektedir. Bu durumla ilgili bilimsel temele dayanan verilerle tartışmalara katılma ve durumun ortaya konulmasında bu vb. çalışmalar önemlidir. Öğretmen ve özellikle de okulöncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin bilinmesi eğitim kalitesi, beklentilerin karşılanması ve varsa eksikliklerin giderilmesi için de bu çalışma önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır;

- Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler ölçekleri doğru yanıtlamışlardır.
- Araştırmanın katılımcı öğretmen ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik ile ilgili bilgileri yeterlidir.
- Ölçme aracı araştırmanın alt problemlerine yanıt verme ve çalışma amacını gerçekleştirme de yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

- 2021-2022 Eğitim yılında Denizli merkez ilçelerinde çalışan okulöncesi öğretmen ve yöneticileri ile sınırlıdır.
- Veri toplama aracı olarak Yılmaz ve Altinkurt (2014) çalışmasıyla geliştirilen "Mesleki Profesyonelliği Ölçeği" kullanılmıştır.
- Çalışma konuyla ilgili literatür taramasında ulaşılabilen çalışmalar ve bu çalışmaların bulgularıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İş: uğraşı, görev ve meslek olarak tanımlanmaktadır

Profesyonellik: Herhangi bir meslek ya da işin ayrıntılı ve uzmanlaşmış bir biçimde yerine getirilmesidir.

Mesleki Profesyonellik: Çalışanların işlerini yaparken profesyonel davranış ve eylemler sergilemeleridir.

Yöneticiler: Denizli merkez ilçelerinde okulöncesi branşından olup okul müdürü veya müdür yardımcısı olarak görev yapanlardır.

Öğretmenler: Denizli merkez ilçelerinde okulöncesi branşından olup öğretmen olarak görev yapanlardır.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konuya ilişkin alan yazın taramasında ve bu alanda yürütülmüş ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Profesyonellik Kavramı

Profesyonellik; bir meslek ya da işin ayrıntılı ve uzmanlaşmış bir biçimde yerine getirilmesi şeklinde tanımlanmakta olan bu kavram, TDK sözlüğünde amatörlüğün zıt anlamlısı ve uzmanlaşma manasında kullanılmıştır (TDK (2022)). Literatüre yönelik inceleme yapıldığında profesyonelliğe ilişkin bilgi eksikliği bulunduğu dikkat çekmektedir (Evans, 2008). Belli başlı mesleklerde profesyonelliğin seviyesini ifade eden tanımlamalara başvurulmaktadır. Bu tanımlamalar birtakım eğitimler neticesinde mesleklerde “kıdem almak” şeklinde belirtilmektedir. Bu duruma doktorluk mesleğinde “pratisyen veya cerrah” olmak kaydıyla kıdemlerim bulunması örnek gösterilebilir (Demirkasımoğlu, 2010).

Herhangi bir mesleğin profesyonellik ölçeğinde ele alınabilmesi için belli başlı zorunlulukların söz konusu olduğu vurgulanmaktadır. Söz konusu zorunluluklar herhangi bir işin meslek bağlamında görülebilmesi adına bulunması gerekli olan hususlardır. Meslek kavramının, profesyonellik ile eşdeğer görülmesi mesleki zorunluluklarla profesyonellik olgusunun zorunluluklarının birbirlerine eş tutulmasına sebebiyet vermiştir. Mesleklerin profesyonel meslek özelliğine bürünebilmesi adına sahip olmaları gerekli olan özelliklerin aşağıdaki gibi sıralanması mümkündür (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Özkan, 2011):

- Mesleğin icra edilmesinden önce gerekli eğitimler alınmış olmalıdır.
- Mesleğin, belli yeterlik seviyesini ölçebilecek sınavların neticesinde yapılması gerekir.
- Teorik eğitimlerin ardından stajyerlik eğitimlerinin gerçekleştirilmiş olması gerekir.
- Kıdemin ön planda tutulması gerekir
- Meslekte yükselmeyi sağlayacak terfi sistemlerinin kurulmuş olması gerekir.
- Bütün mesleklerin bağlı buldukları ve uyma zorunluluklarının olduğu mesleki kriterler tertip eden meslek kuruluşlarının bulunması gerekir.
- Mesleklerin denetlenebilir niteliğe sahip olmaları gerekir.
- Mesleklerin yerinde uygulamalı denetim sistemlerinin bulunması gerekir.

- Meslekleri icra eden bireylerin söz konusu mesleklerin gerektirdiği yeterlik ve teknik bilgisine sahip olmaları gerekir.
- Profesyonel mesleklerin, bilimsel gerçekler bağlamında kendilerinde gerekli güncelleme ve değişimleri yapabilmiş olmaları, yeniliklere kapalı olmamaları, uzmanlar aracılığı ile belli başlı eğitimlerin ardından elde edilen ve bağlı durumda buldukları meslek kuruluşları tarafından desteklenerek sunulmuş olan hizmetler şeklinde tanımlaması yapılabilir.

TDK (2021)'ya göreyse profesyonellik, “profesyonel olma durumu” şeklinde ifade edilmektedir. Gökçora (2005)'ya göre toplumsal yapılarda herhangi bir iş ya da görevin bütün detaylarına kadar hâkim olan, bunu uygulayan, gerekli değişim ve yenilikleri hayata geçiren ve düzenli bir şekilde bu mesleği devam ettiren kişiler profesyoneldir. Profesyonelliğin, mesleklerin ve insan topluluklarının tamamını kapsadığı görülmektedir. Profesyonellik kavramını genel manada bireylerin mesleki bağlamda gelişebilmelerini sağlayacak sorumluluklar, özel bağlamdaysa yeniliklere kapalı olmamaları ve bu doğrultuda uygulamalar yapabilmeleri şeklinde tanımlanabilir. Profesyonellik, meslekler ile uyum içerisinde bulunma halidir (Lee, 2005). Profesyonellik, mesleklerle ilişkilendirilmiş birtakım sorumluluklar yerine getirildiğinde ve ortaya çıkmış olan performansların değerlendirilme yetkisi elde edildiğinde meydana gelmektedir (Freidson, 2001). Bu kavram, değişiklikleri reddeden bir kavram olmaktan ziyade insana yönelik olarak inşa edilmiş, anlam bakımından değişken ve tartışılır bir kavram kimliğine sahiptir (Ozga ve Lawn, 2017). Meslek ya da meslekleri icra etmekte olan kişilerin mümkün olduğu kadar fazla sorumluluğa talip olmaları mesleki profesyonelliği gerektirmektedir (Evans, 2008).

Eğitim sistemi bağlamındaysa profesyonellik, öğretmen bireylerin öğrenme çabasına girmek kaydı ile kendilerinde gelişim sağlayabilmek için birer araştırmacı gibi davranış ve tutum sergilemelerini gerektirmektedir (Kincheloe, 2004). Bu doğrultuda profesyonelliğin mesleki kapsamda bir anlayış şeklinde düşünülmesi mümkündür. Profesyonellik, olay ya da durumlar karşısında daha fazla hassasiyet gösterilmesini gerektirir. Bu kavram, yönetimler aracılığı ile tanımlanır ve çalışan bireylerin talep ve beklentilerine cevap verilebilecek öngörülerin oluşturulması ile anlam kazanır (Demirkasımoğlu, 2010). Öğretmen bireylerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin bilgilere bir sonraki başlık kapsamında ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

2.2. Mesleki Profesyonellik

Bireysel profesyonellik anlayışından kurtulmak kaydı ile kurumsal profesyonelliğe geçiş yapmak şeklinde tanımlanmakta olan mesleki profesyonellik kavramının bireysel profesyonellikten en fazla öne çıkan farkı sonuç ve çıktıların uzmanlaşmanın yerleşemediği bütün kurum üyelerine etkiye bulunmasıdır. Özetle; mesleki profesyonellik bireysel uzmanlaşmadan ziyade, örgütsel yapıların kalkınabilmeleri adına çalışan kişilerin tamamının profesyonel davranış ve eylemler sergilemeleridir. Günümüzdeki yoğun rekabetçi çalışma koşulları ve çalışma şartlarındaki baş döndürücü yenilik ve değişimler mesleki uygulamalarda da belli başlı değişimleri zorunlu kılmakta, bu bağlamda mesleki profesyonellik bir tercih edil mecburiyet niteliğine bürünmektedir (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Özkan, 2011).

Mesleği profesyonel çizgiye çeken nitelik, söz konusu mesleklerin kendi içerisindeki işleyişleri ve üstlenmekte oldukları mesleklere özgü rollere sahip olmalarıdır (Yıldız, 2003). Bütün alanlar üzerinde gerçekleşen rekabet, mesleki ölçütlerin baz alınması ve kişilerin bunların üzerinde gelişimler sergilemeleri, mesleki başarıların sürdürülebilmesi adına gerekliliği bulunan beceriler, profesyonellik sonucunda elde edilebilmektedir (Demirkasımoğlu, 2010). Sözen (2004), mesleklerin toplumsal çizgide saygınlık kazanabilmeleri, çalışan kişilerin psikolojik bakımdan tatmin olmaları ve itibar kazanılmasında mesleki profesyonelliğin temel belirleyici olduğunun altını çizmektedir.

Mesleki profesyonelliğin bireylerin iç dünyaları ile mümkün olabileceği vurgulanmaktadır. Bireyler mesleklerinde ne düzeyde içsel motivasyon sahibi olurlarsa, kurum ya da kuruluşların profesyonelliği de o düzeyde oluşacaktır. Bunun nedeni bireylerin öğrenme ve kendilerini geliştirme merakları dış unsurlardan uzak nitelikte ve içsel olgular olmasıdır (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Çağdaş örgütsel yaklaşım modelleri bağlamında mesleki profesyonelliğin yerini bu anlamda örgütsel profesyonelliğe bıraktığı göze çarpmaktadır (Evetts, 2003). İçsel motivasyonu yüksek olan çalışan kişiler, profesyonelleşme süreçleri içerisinde istekli bir şekilde katılım sağlarlar, talep ve gereksinimleri doğrultusunda profesyonel davranış ve eylemler ortaya koyarlar. Mesleki profesyonellikte devamlılık hayati öneme sahiptir.

2.3. Öğretmenlik Mesleği ve Profesyonellik

Altınkurt ve Yılmaz (2014), mesleki profesyonelliğin kurum ve kuruluşların faydası bağlamında ele alınan bir kavram olsa da esasında örgüt çalışanlarının motivasyonlarının üst düzey noktalara çıkarılmasında öncü rol üstlendiğinin altını

çizmektedirler. Eğitim kurumu niteliğindeki okullar hitap ettikleri ve ulaştıkları çevreler göz önünde bulundurulduğunda gerek bireysel gerekse de toplumsal bakımdan etki görme olanağı bulunan ve bu doğrultuda mesleki profesyonellik ilkesinin göz önünde bulundurulduğu yapılardır. Öğretmenlik mesleği bağlamında öğretmen bireylerin de asgari seviyede sahip olmaları gereken profesyonellik ilkeleri bulunmaktadır (Cerit, 2012). Dünyadaki en saygın meslekler arasında ön sıralarda bulunan öğretmenlik mesleği; öğreten ve bilgi üreten anlamlarında tanımlanabilmektedir (Aydın, 2015). Toplumsal yapıların gelişimlerinde pay sahibi olan sosyal, ekonomik, kültürel ve teknolojik boyutları bulunan bir meslektir. Öğretmenlerse bireylerin davranış ve eylemlerine yön tayin eden, bu davranış ve eylemleri istedik şekilde biçimlendiren, öğrencilere eğitsel anlamda rehberlik eden meslek mensubu konumundadırlar (Eroğlu, 2011). Öğretmenler, alan bilgisi sahibi olan, kişilerin gelişimlerine katkı sağlayarak toplumların olumlu şekilde gelişebilmelerine zemin hazırlayan bireylerdir (Yirci, 2017).

Eğitim sistemlerini teşkil eden temel unsurların öğretmenler, öğrenciler ve eğitim programları olduğu bilinmekle birlikte, sistemin en önemli dışlisinin öğretmenler olduğu da tartışılmaz bir gerçek durumundadır. Bu bağlamda öğretmen bireylerin eğitim sistemleri içerisindeki öneminin idrakinde olan toplumlarda öğretmenliğe hak ettiği değer verilmekte ve sosyal yaşamlar içerisinde bu bireylere saygınlık atfedilmektedir. Toplumsal gelişmelerdeki devamlılığı muhafaza edebilmek adına öğretmenlerin mesleklerini profesyonel çizgide yürütmeleri zorunlu hale gelmiştir. Eğitim örgütleri bağlamında profesyonellik, mesleğe yönelik alan bilgilerine sahip, kendisini yenileme ve güncellemede sorun yaşamayan, öğrenmiş olduklarını rahatça aktarma yetisine sahip olmak şeklinde tanımlanmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2014).

Öğretmen bireylerin mesleki profesyonelliklerine etkide bulunan pek çok neden bulunmaktadır. Eğitim kurumları özlük hakları ve maaşlar gibi bir kısım hakları sağlamaktadırlar fakat etkili mesleki gelişim programlarını göz önünde bulundurmamaları, statü, kıdemler ve ücretlerdeki düşüklükten dolayı mesleki gelişim eksikliklerinin yaşandığı da görülmektedir (Fakıllı, 2019). Konu ile alakalı olarak literatüre yönelik taramalarda öğretmenlik profesyonelliğinin araştırmacılarca genel olarak üç aşama dâhilinde incelendiği görülmektedir. Mesleğe yönelik alan bilgisi ilk aşamayı oluştururken, ikinci aşama öğrencilerin görevleri ve sorumlulukları olmaktadır. Son aşamadaysa öğretmen bireylerin mesleki özgülükleri, başka bir ifade ile mesleki otonomileri yer almaktadır (Fakıllı, 2019).

Tarihsel aşamalar göz önünde bulundurulduğundaysa öğretmen profesyonelliğinin “meslek öncesi dönem, özerk dönem, meslektaşlar dönemi ve meslek sonrası dönem” olmak kaydı ile dört başlık altında ele alındığı görülmektedir (Hargreaves, 2000). Bunların yanı sıra toplumların gözü ve algılarında öğretmenlerin statü ve konumları, öğretme becerileri, toplumca kabul görme düzeyleri, örgütsel yapıların öğretmen bireylere yönelik tutum ve hallerinin de profesyonellik düzeyinin ayarlanmasında etkili olduğu ifade edilmektedir (Aydın, 2015).

MEB (2017), öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme süreçlerini göz önünde bulundurmuş, bu konu ile alakalı olarak diğer ülkelerin gerçekleştirdikleri uygulama ve faaliyetleri de gözden geçirip öğretmenlik meslek yeterliliğine ilişkin çalışmalar yürütmüştür. Birçok öğretmene bilim insanları ve bakanlık bünyesindeki eğitim kurumları ile ortak çalıştaylar tertip edilerek belge düzenlenmiştir. MEB (2017), aracılığı ile düzenlenmiş olan ve *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*'nce yayınlanan öğretmen yeterlilik meslek belgesi kapsamında “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum” ve “değerler” olmak kaydı ile üç aşama halinde ele alınmıştır (MEB, 2017).

Türkiye’deki öğretmenliğin profesyonelleşme sürecinde değişkenlik sergileyen uygulamaların varlığı dikkat çekmektedir. 2021 yılına dek bu mesleğin profesyonelleşme aşamalarına ilişkin yapılacak olan incelemelerde, öğretmenliğe başlanan andan emekliliğe kadar, toplumsal düzende kabul görmekte olan değer düzeylerine kadar belli başlı aşamaların göz önünde bulundurulması gerekir. Mesleki profesyonelliğin gereği olarak, öğretmen bireylerin gerek bireysel gerekse de mesleki bakımdan desteklenmeleri son derece önemlidir. Bireysel profesyonellik belli başlı değer ve becerileri gerektirmektedir. Profesyonel öğretmenlerin sahip oldukları değerlere aşağıda değinilmiştir (Yıldız, 2013; MEB, 2017; Yirci, 2017). Bunlar; Duygusal kararlar almazlar. Bu durum duygusuz anlamını taşımaz. Akli duyguların önünde tutabilirler. Zamanlarını verim ve etkililik bakımında doğru kullanırlar, bunu sağlayabilmek için en uygun yöntemleri devreye sokabilirler. Güçlü gözlem becerisine sahiptirler. Uyum düzeyleri son derece fazladır. Doğru yöntemleri ve teknikleri saptayarak uygulamaya sokarlar. Hedefleri bulunur. Ne istedikleri bellidir. Bu hedefler doğrultusunda çevrelerinde bulunan bireyleri motive edebilirler. Hatalarının üzerini örtmezler. Hatalarını kabul edip düzelme yolu giderler. Modelleyicilik güçleri üst düzeydedir. Eğitim ve öğretime ilişkin gelişim ve ilerlemelere önem gösterirler. Sorunların kaynağını bulma konusunda inatçı ve akılcıdırlar. Problemlerden ziyade çözümlere odaklanırlar.

Kişilere değil, olay ve durumlara odaklanırlar. Teknolojiye büyük önem verirler ve gerekli olduğunda en uygun teknolojiyi kullanmasını bilirler. Hatalarını problem olarak görmek yerine, öğrenebilmek için fırsat olarak görürler. Etkili sınıf yöneticisi uzmanlarıdır. Plan ve programların doğrultusunda hareket ederler. Sorumluluk duyguları son derece gelişmiştir. Mesleklerini büyük bir tutku ve sevgi ile icra ederler, fedakârlıktan kaçınmazlar. Empati kurmayı önemserler. Saygındırlar, saygı duyar ve saygı beklerler. Çocuklara büyük sevgi duyarlar, öğretme eyleminden keyif duyarlar. Öğrenme süreçlerinde bireysel özellik ve farklılıkları ön planda tutarlar. Süreç odaklıdırlar. Öğrenmekten geri durmazlar. Etkili iletişim becerisi sahibidirlere. Öz değerlendirme yapma noktasında oldukça disiplinli ve objektiftirler. Öğretmen bireylerin mesleki anlamda profesyonelleşebilmeleri adına gereksinimini hissettikleri şeylerin eğitim örgütlerince karşılanması oldukça önemlidir. Bu kapsamda öğretmen profesyonelliği mesleki gelişim ve meslektaş iş birliği başlıkları altında detaylı incelenmiş ve aşağıda verilmiştir (Yirci, 2017).

2.3.1. Mesleki Gelişim

Eğitim sistemlerindeki en önemli amaç, sistem içerisindeki öğrencilerin arzu edilen yeterlik ve becerilere ulaştırılması ve istedik yönde gelişmelerinin sağlanmasıdır. Bu amaç, globalleşmekte olan küremizde göçler, demografik yapılarıdaki hızlı değişimler gibi unsurlar karşısında güncellenmek durumundadır (OECD, 2018). Bu çerçevede değişimlere yönelik olarak öğretmen bireylerin öğrencilerini dünyadaki hızlı değişimlere ve değişkenlik gösteren ihtiyaçlara karşı hazır durumda olabilmelerinin sağlanmasında kilit role sahip oldukları tartışılma bir gerçektir. Bundan dolayı eğitim sistemleri öğretmenlerin mesleki bakımdan gelişim biçimlerini planlamak suretiyle desteklemeyi amaçlar ve bu bireylerin mesleki gelişimlerini çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Yirci, 2017).

Ülkemizdeki eğitim sisteminin de bu bağlamda öğretmen bireylerin mesleki gelişim durumlarının bilgileri aktarma noktasındaki becerileri, pedagojik alan yeterlikleri, kişisel yetkinlik kullanımında güçlü donanımlar sağlayan faaliyetler bütünü şeklinde tanımlaması yapılmaktadır (Yurdakul Kabakçı, 2012). OECD (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları doğrultusunda öğretmen bireylerin mesleki gelişimlerinin şu hususları hedeflediği ifade edilebilir. Bunlar; öğretmen bireylerin pedagojik kapsamda sahip oldukları yeterlik seviyelerini iyileştirip yukarı taşıma, çağdaş ve değişim gösteren yaklaşımları benimseyerek öğrencilerinin akademik başarı

düzelelerini yükseltme ve meslektaşlar arası iş birliğinin etkin hale getirilmesi hedeflenmiştir. Bunun yanında değışen program ve müfredatlara yönelik uygulama oryantasyonlarının sağlanması, öğretmenlere öğretime ortamlarında çok daha efektif ve verimli olabilmeleri noktasında rehberlik edilmesi gibi yeterlikler sıralanmıştır (OECD (2009)).

Mesleki gelişim faaliyetleriyle öğretmen bireylerin bilgileri, becerileri, alan yeterlikleri gibi konulardaki eksikliklerinin giderilebilmesi ve öğretmenlerin kariyer gelişimleri ve profesyonelleşmeleri noktasında hizmetiçi eğitimlerin rolü son derece büyük durumdadır (Guerrero, 2017). Fakılı (2019), öğretmenliğin profesyonelleşebilmesinde meslek öncesindeki eğitimlerle beraber meslek esnasında alınacak hizmetiçi eğitimlerin birer zorunluluk şeklinde algılanmasının önemine vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanabilmesi adına formal ve informal faaliyetlerin düzenlendiği görülmektedir. Söz konusu faaliyetlerin kapsamında konferans, seminer, hizmet içi eğitim, yüksek lisans ve doktora eğitimleri gibi formal nitelikte düzenlenen faaliyetler yer almaktadır. Öğretmenlerin arasındaki iş birliği, gözlemler ve görüşmeler, eğitim koçluğu, ortak planlamalar yapma ve uygulama gibi faaliyetler ise informal bir şekilde gerçekleşmektedir (OECD, 2009).

Mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerce düzenlendiği gibi kurum ya da kuruluşlarca da düzenlenebildiği ifade edilmektedir. Bu eğitimler gelişim ve değışimleri yerinde izleyebilmek ve tatbik edebilmek için olanaklar sunmaktadır, bunun yanı sıra merak edilen hususlara yönelik olarak tasarlanma imkanı bulunmaktadır (Taştekin, 2018). Kurs ve seminerlerin öğretmen bireyler tarafından mesleki gelişimler bağlamında klasik yaklaşımlar şeklinde algılandığından eleştirildikleri dikkat çekmektedir. Çünkü bu tarzdaki eğitimler içerisinde öğretmenler bilgiyi aktaran değil alan pozisyonunda bulunmaktadırlar (Avalos, 2011). Bu tarz faaliyetler öğretmen bireylerin mesleki gelişimleri bakımından gerekliliği bulunan konular ve içerikleri verse de söz konusu faaliyetlerin birçoğunun okullar ile olan ilişkisinin kopuk olması geniş çevrelerce eleştiri konusu olmaktadır (Borko, 2004).

Araştırmacılar bu tarz geleneksel eğitimler yerine mesleki gelişim seminerlerini önermektedirler. Bu eğitimlerin de okullarda eş zamanlı bir şekilde gerçekleştirilmesi tavsiye edilmektedir. Okullarda tertip edilen ve bir nevi başlangıç noktası şeklinde kabul edilmekte olan stajyerlik uygulamalarında eğitsel faaliyetler ve öğretmen çatışmalarının aynı anda ele alınabilmesi mümkün olabilmektedir (Opfer ve Pedder, 2011). Öğretmen bireylerin mesleki eğitimler içerisinde çok daha aktif oldukları “akranlar, gözlemler ve

koçluk” gibi uygulamalar okul kültürü içerisinde yer almakta olan etkin iş birliği yöntemleri arasında yer almaktadır (OECD, 2014). Özellikle son dönemlerde yoğun bir şekilde gündemde bulunan ve rağbet gösterilen mesleki gelişim dallarından koçluk, çok sayıda ülkenin eğitim sistemi içerisinde entegre edilmeye başlamıştır. Güney Afrika’da gerçekleştirilen bir çalışmanın sonucunda mesleki gelişim faaliyetlerini koçluk çerçevesinde yürüten okullarda okuma becerilerinde kayda değer artışların görüldüğü dikkat çekmektedir. Pedagojik bağlamda da koçluk uygulamalarının öğrencilerde son derece çarpıcı davranış değişikliklerine neden olduğu ifade edilmektedir (Bruns, Leandro ve Nina, 2018).

2.3.2. Meslektaş İş birliği

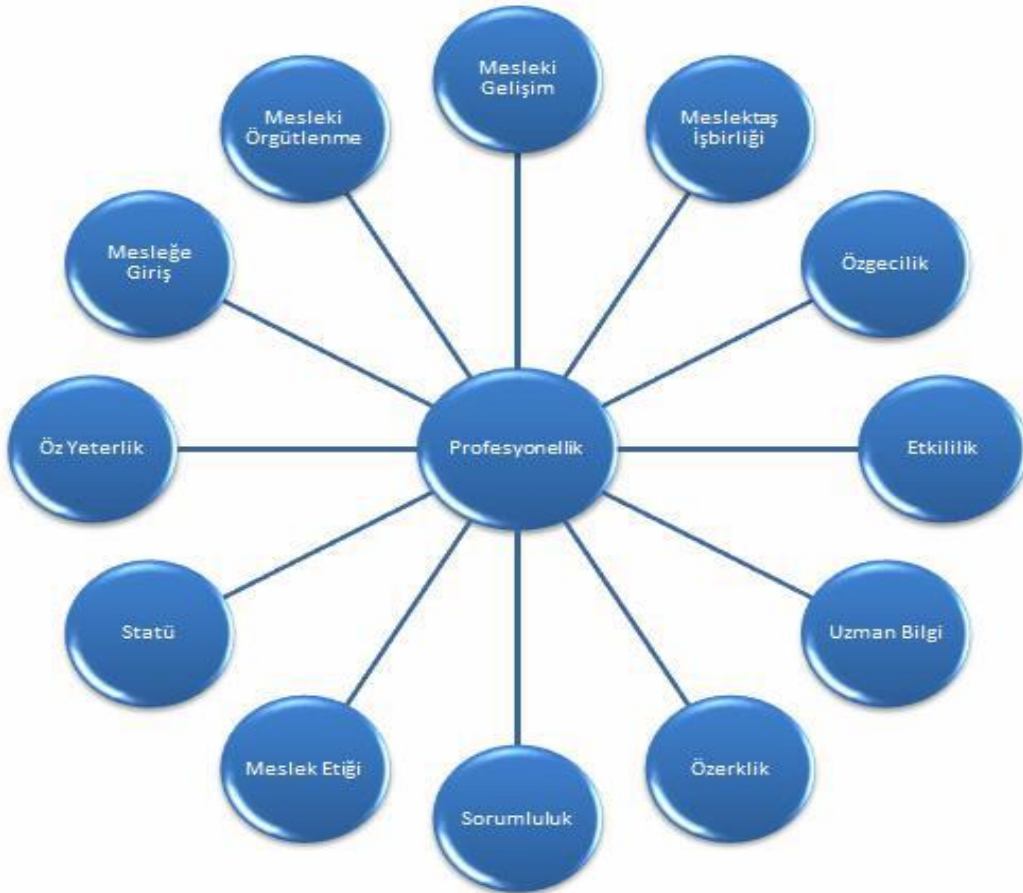
Bu kavram, profesyonelliğin temel taşları arasında yer alan unsurlardan birisidir. Öğretmenlerin mesleki bakımdan yüksek standarda sahip olmalarının desteklenmesi ile öğretimsel faaliyetler bireysel bir şekilde gerçekleştirilen faaliyetler olmaktan çıkıp toplu gözlem ve etkinliklere açık profesyonel eylemlere dönüşmeye başlamıştır (Fakıllı, 2019). Yüksek standartların yakalanmasının en kolay yollarından birisi meslektaşlar arasında bilgi paylaşımının ve iş birliğinin etkin hale getirilmesidir. Öğretmenliğin profesyonelleşmesi bağlamında meslektaş iş birliğinin kurulması hesap verilebilirlik açısından bir iç hesap verilebilirlik şeklinde algılanmaktadır (Sexton, 2007).

Mesleki profesyonellik kapsamında iş birliği içerisinde olmanın takım ruhu taşımak şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Takım çalışmalarında kişilerin tamamının aktif olma zorunlulukları bulunmaktadır. Bunun sebebi, takım çalışmalarının bireysellikten uzaklaşıp ekip davranışlarını gerektirmesidir. Bu ortamın sağlandığı örgütlerde çalışanlar “ben” noktasında “biz” noktasına geçiş yaparlar. “Biz” duygusu ile hareket eden çalışanların başarısızlığa uğrama ihtimalleri son derece düşük olmaktadır (Fakıllı, 2018). Meslektaş iş birliğinin, meslek koçluğu şeklinde de tanımlandığı görülmektedir. Öğretmen bireylerin belli başlı açılardan kendilerinde gördükleri eksikliklerine yönelik olarak diğer meslektaşlarından geri bildirim almaları mesleki profesyonellik süreçlerine pozitif etki yapan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin mesleki iş birliğinin belli başlı koşullar barındırdığını ifade etmektedir (Fakıllı, 2019). Bu koşullar; eğitim kurumlarında yerleşik koçluk uygulamalarının varlığı, mesleki oryantasyon programları, meslektaşlar arasında etkin iletişim ve ilişki ağları ve bireyselleştirilmiş mesleki gelişim planlarının hazırlanmış olmasıdır ((Fakıllı, 2019).

Özetle; meslektaş iş birliği, kişiler arası etkin iletişim ile paylaşımlara dayanır. Samimiyet, aidiyet ve biz olgusunun esas olduğu ifade edilmektedir. Rekabetçi ortamların bulunmaması, kaynakların verimli bir şekilde kullanılabilmesine, adil paylaşılmasına ve arkadan gelenlere de destekte bulunulmasına yardım etmektedir (Limon ve Durnalı, 2017).

2.4. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği

İlhan, Aslanargün ve Shaukat (2015) öğretmenlik mesleği profesyonelliğinin, öğretmenlerin kaliteleri ile mesleki duyarlılıklarına, üst kademelerdeki yöneticilerle kamuoyundaki meslek algılarına, mesleğe bağlılık durumuna, bilgiler ve becerilerdeki seviyelere, mesleki disiplin olgusuna, mesleki gelişimlere, kamuoyunda öğretmenlere duyulan güven durumuna ve mesleki özerklik algılarına dayanmakta olduğunu altını çizmektedir. Şekil 2.1'de Öğretmen profesyonelliğinin özellikleri verilmiştir (İlhan, Aslanargün ve Shaukat, 2015).



Şekil 2.1. Öğretmen profesyonelliğinin özellikleri

Kaynak: İlğan, A. Aslanargün, E., Shaukat, S. (2015).

Şekil 2.1'e göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin on iki bileşenli bir yapı arz ettiği görülmektedir. Bu bileşenlerle ilgili yeterlikleri ne kadar güçlü ise öğretmenin profesyonelliğinin de o kadar fazla olduğu ve yetkinliğinin güçlü olduğu söylenebilir. Bundan dolayı öğretmenlerin bu bileşenlerim tamamında yetkinliğinin fazla olmasında fayda vardır.

Öğretmenlik mesleği profesyonelliğindeki belirleyici faktörlerin genellikle; mesleki gelişim, meslektaşlar arası iş birliği, özgeci ve etkililik, öğretmenlik uzmanlığı bilgisi, öğretmen özerklikleri, mesuliyet bilinci, meslek etik ve statüler, iş tatmini, öz yeterlikler, meslek başlangıcı ve mesleki örgütlenmeler gibi faktörler olduğu ifade edilebilir. Bu belirleyici faktörler esasında herhangi bir mesleğin profesyonelleşmesi adına gerekli koşulları sağlamaktadır (Limon ve Durnalı, 2017).

2.5. Türkiye'de Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri

Encümen-i Muallimin, 1908 yılı içerisinde Darülfünun ile Darülmuallimin'den mezun olan kişiler aracılığı ile öğretmen bireylerin ilk mesleki birliği hüviyetinde tesis edilmiştir. İdadi, rüşti ve iptidai kurumlarına görev yapan öğretmenler de ikinci bir birlik olan Muhafaza-i Hukuk-u Muallimin birliğinin kurulmasına öncülük etmişlerdir. Kurulmuş olan ilk mesleki birliklerin bakanlığa iletmış olduğu hususların içerisinde öğretmen bireylerin haklarının savunulması, halk arasında eğitimin yayılmasının sağlanması, Avrupa'da faaliyet gösteren eğitim kurum ve kuruluşları ile irtibat halinde olunması, eğitim kurumlarındaki pedagojik sistemlerin değerlendirilmeleri, öğretmenlerin maaşları şeklindeki hususların bulunduğu ifade edilmektedir (Akyüz, 2007). 1965 yılı içerisinde kurulmuş olan Türkiye Öğretmen Sendikası, öğretmen haklarının korunmaya çalışılmasını amaç edinmiş bir yapıdır. Günümüze bakıldığında, Ülkemizde öğretmen bireylerin mesleki birliklerinin bulunmaması öğretmen bireylerin mesleki profesyonelliklerine olumsuz etkiler bıraktığına inanılmaktadır (Bayhan, 2011).

2002 yılı itibarı ile öğretmenliğe girişte uzmanlık alan bilgilerinin kısmi bir şekilde sorgulanmış olduğu Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'nin yürürlüğe girmesi sağlanmıştır. KPSS'nin içeriği kapsamında, eğitim bilimleri, genel kültür ve genel yetenek gibi alanlara yer verildiği göze çarpmaktadır. Öğretmen bireylerin mesleğe başlamanın ardındansa uzmanlık bilgilerinde gelişim sağlayabilmek adına hizmet içi

eğitimler ile kursların düzenlendiği ifade edilmektedir (Güven, 2015). Türkiye’de esnek kamu personel sistemi uygulamalarına geçiş süreciyle değişim gösteren politikaların kapsamı dahilinde öğretmenlik mesleğinin beş farklı kategoride ele alındığı görülmektedir. Bu kategoriler; kadrolu, sözleşmeli, ücretli, vekil ve asker öğretmenlik uygulamaları olarak sıralanmaktadır. 2004 yılı içerisinde göreve başlamış olan sözleşmeli öğretmenlerin 2011’de Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile kadroya alındıkları görülmektedir. 2016 yılındaysa Olağan üstü Hal (OHAL) kapsamında sözleşmeli öğretmenlik uygulaması yeniden hayata geçirilmiş ve bu tarihten itibaren göreve başlamış olan öğretmenlerin tamamı sözleşmeli öğretmen sıfatı ile göreve başlamışlardır. Öğretmen bireylerin atanmış oldukları yerlerde en az üç yıl çalışma mecburiyetlerinin yanında performansları doğrultusunda değerlendirmelere sokuldukları görülmektedir. Performans değerlendirmeler sonucunda başarılı olan çalışanların kadrolu öğretmen şeklinde görevine devam etmeleri kararı alınmıştır. Kadrolu öğretmenlerin bir sene daha aynı yerlerde görev yapmalarının ardından hizmet puanları ile yer değişikliği yapabilecekleri ifade edilmiştir (Özdemir, 2021). Bu uygulamalara rağmen öğretmen açığının giderilemediği noktalarda ücretli ve vekil öğretmenliğin devreye sokulduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin eğitim fakültelerinden mezun olma zorunluluğu bulunmaktadır. Ekonomik bakımdan doyum noktasına varmış olan gelişmiş ülkelerde görev yapan öğretmenler adına öğretmen bireylerin işe yönelik tutumlarında; takdir görme, saygınlık, güven ve adalet biçimindeki unsurların ekonomik kazançlardan daha önde tutulduğu görülmektedir (Bayhan, 2011).

MEB aracılığı ile öğretmenlik mesleğinin genel yeterliliklerinin “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak kaydı ile birbirleri ile etkileşim içerisinde bulunan üç başlık kapsamında, bu başlıkların içinde bulunan on bir yeterlik ile söz konusu yeterliklere ait altmış beş göstergeden meydana gelmektedir (MEB, 2017). Öğretmenlik mesleğine yönelik genel yeterlikler Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*

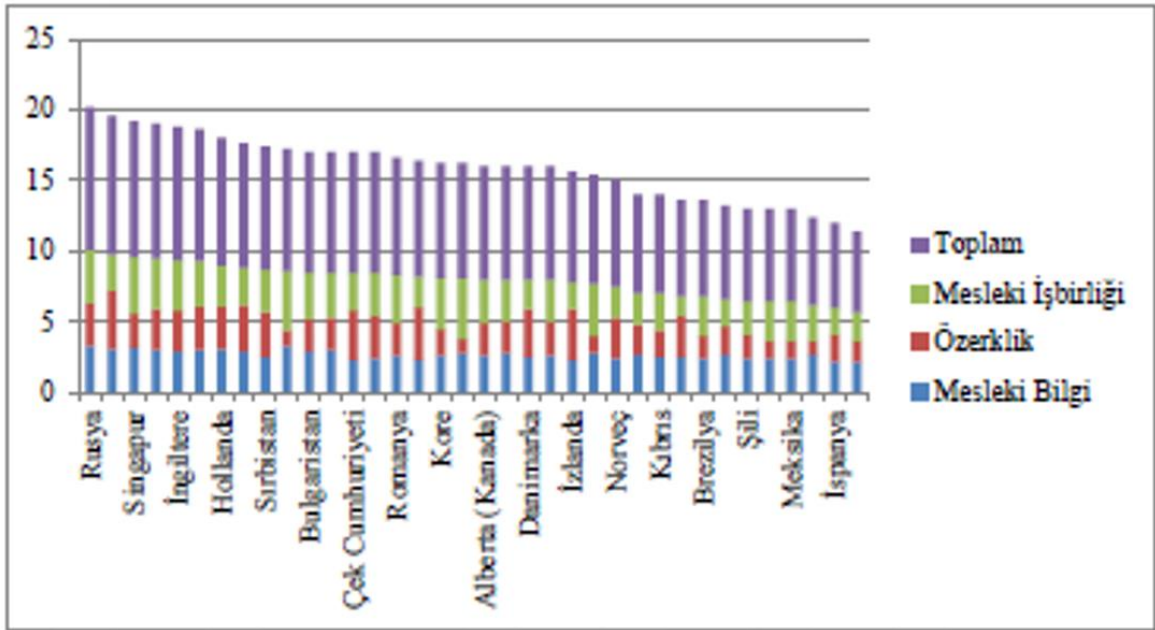
Meslek Bilgisi	Mesleki Beceri	Tutum ve Değerler
Alan Bilgisi	Eğitim Öğretimi Planlama	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alan Eğitimi Bilgisi	Öğrenme Ortamları Oluşturma	Öğrenciye Yaklaşım
Mevzuat Bilgisi	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	İletişim ve İş Birliği
	Ölçme Değerlendirme	Kişisel ve Mesleki Gelişim

Kaynak: MEB (2017)

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin genel yeterlikleri üç başlık altında ve meslek bilgisi, mesleki beceri ve tutum ve değerler kategorileri altında 11 alanda bilgi, beceri ve gelişim kriterleri verilmiştir. Bu yeterlikler genel ve temel yeterlikler olarak görülmelidir.

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerindeki başka bir boyutun mesleki beceri boyutu olduğu dikkat çekmektedir. Bu boyut kapsamında öğretmenlerin planlarını, alanlarının öğretim programları doğrultusunda tertip etme, sağlıklı öğrenme ortamlarını tesis etme biçimindeki becerileri yer almaktadır. Belirlenmiş olan bu becerilerin MEB tarafından ne şekilde yapılarda ve hangi materyallerle gerçekleştirilecekleri önceden belirlenmiştir. Belirlenmiş olan çerçeveler kapsamında öğretim süreci merkezi hale getirilip öğretmen bireylerin mesleki özerkliklerinde kısıtlamaya gidilmiştir. Veriler doğrultusunda, Türkiye, OECD ülkeleri içerisinde eğitim kurumlarına en düşük düzeyli özerklik veren ülkeler arasında yer almaktadır (Çolak, 2016). Öğretmen profesyonelliğinin, ücret, statü, özerklik, öz düzenleme, iyileştirilmiş eğitim standartları şeklindeki faktörlerden etkilenmekte olduğu görülmektedir (OECD, 2016). Öğretmen profesyonelliği pek çok araştırma kapsamında öğretmen güçlendirme ile öğretmen özerkliği kavramlarıyla da ilişkilendirilmektedir.

Ülkelere göre öğretmen profesyonelliği indeksinin değiştiği görülmektedir. OECD verileri doğrultusunda bir kısım bazı ülkelerin temel verileri Şekil 2.2’de verilmiştir.



Şekil 2.2. Öğretmenlik Profesyonelliği İndeksi

Kaynak: OECD (2016)

Şekil 2.2’de görüldüğü gibi öğretmen profesyonelliği, mesleki işbirliği, özerklik ve mesleki bilgi kriterleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelere göre ilk sırada Rusya yer almaktadır. Bunu Singapur, İngiltere ve Hollanda izlemektedir. İlk 18 içinde Türkiye bulunmamaktadır ve 18. sırayı İspanya almaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Koşar (2015) makale çalışmasında öğretmen öz yeterliği ile öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeylerinin öğretmenlerin profesyonelizmiyle pozitif yönde ve anlamlı ilişki tespit etmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyleri ile özyeterlik algılarının öğretmenlerin profesyonizm algılarını tahmin etmede önemli ipuçları versiyi görülmüştür.

Cansoy ve Parlar (2016) çalışmaları sonucunda okul gelişimiyle ilgili algıları yordamak için öğretmen profesyonelizminin bilinmesine gereksinim olduğu orta çıkarılmıştır. Öğretmen profesyonelliklerinin duygusal emek botunda yoğunluk göstermiştir. Öğretmenlerin profesyonellik özelliklerinin ortanın üzerinde olduğu görülmüştür. En yüksek algı düzeyi öğretmenlerin kuruma katkı boyutundadır. Mesleki duyarlılık ve kişisel boyut düzeyine ait algı düzeyleri de birbirine yakın düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin profesyonelizim özelliklerinden, kuruma katkı ve kişisel

gelişim özelliklerinin okul gelişimi ile orta düzeyde bir ilişki gösterdiği, ancak mesleki duyarlık ve duygusal emek boyutunun ise düşük düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.

Karaca (2015) profesyonelliğin bütün alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcı olduğu, öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyi ve profesyonelliklerine ilişkin algılarının “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, “araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine kullanılan istatistiksel işlemler” yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Ortada var olan bir durumu tespit etmeye yönelik olduğu için “betimsel tarama modelinde bir çalışma” yapılmıştır. Tarama modelleri, “geçmişte veya hali hazırda mevcut olan bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde resmi okullarda çalışan okulöncesi öğretmen ve yöneticileri oluşturmaktadır. Evrende 673 okulöncesi öğretmeni ve yöneticisi bulunmaktadır. Araştırma örneklemini ise evreni temsil edecek şekilde okulöncesi öğretmen ve yöneticileri içinden “Kolay ulaşılabilir örnekleme” yöntemiyle seçilen 294 öğretmen ve 68 yöneticiden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılarak ölçek sorularının tamamına cevap veren 362 katılımcının kişisel bilgileri ve dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Katılımcıların Kişisel Özellikleri Dağılımı*

Değişken	Grup	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	317	87,6
	Erkek	45	12,4
Yaş	25-35	104	28,7
	36-40	94	26,0
	41-45	89	24,6
	46 ve üstü	75	20,7

(Devamı arkadadır)

Tablo 3.1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri Dağılımı

Değişken	Grup	n	%
Kıdem	1-10 yıl	90	24,9
	11-20 yıl	198	54,7
	21 ve üstü	74	20,4
Görev	Öğretmen	294	81,2
	Yönetici	68	18,8
Medeni durum	Evli	283	78,2
	Bekar	79	21,8
Eğitim düzeyi	Lisans	226	62,4
	Lisansüstü	136	37,6
Sosyo ekonomik durum	Alt	70	19,3
	Orta	217	59,9
	Üst	75	20,7
Okuldaki öğrenci sayısı	100'den az	83	22,9
	101-250	56	15,5
	251-400	79	21,8
	401-700	101	27,9
	701 ve üstü	43	11,9
Öğretmen sayısı	10'dan az	102	28,2
	11-20	101	27,9
	21 ve üstü	159	43,9

Tablo 3.1'de çalışmaya katılan okulöncesi eğitim yöneticileri ve öğretmenlerinin % 87,6'sının kadın; % 12,4'ünün erkek olduğu, % 28,7'sinin 25-35 yaş, % 26,0'sının 36-40 yaş, % 24,6'sının 41-45 ve % 20,7'sinin 46 yaş ve üzerindeki kişilerden oluştuğu görülmektedir. Kıdemlerinin % 54,7'sinin 11-20 yıl, % 24,9'unun 1-10 yıl ve % 20,4'ünün 21 yıl ve üstündedir. Görev olarak % 81,2'si öğretmen % 18,8'i yöneticidir. Evliler % 78,2 bekarlar % 21,8 oranındadır. Eğitim düzeyi olarak % 62,4'ü lisans ve % 37,6'sı lisansüstü mezundur. Katılımcıların çalıştıkları çevrenin sosyo ekonomik durumları % 59,9'u orta, % 20,7'si üst ve % 19,3'ü alt düzeydedir. Okuldaki öğrenci sayılarının % 27,9'u 400-700, % 22,9'unun 100'den az, % 21,8'i 251-400 ve % 11,9'u 701 ve üstü öğrencili okullarda çalışmaktadır. Öğretmen sayılarının ise % 43,9'unun 21 ve üstü, % 28,2'sinin 10'dan az, % 27,9'unun da 11-20 öğretmenli okullarda çalıştıkları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı; iki kısımdan oluşmuştur. Ölçeğin ilk kısmında okulöncesi öğretmenlerinin genel bilgileri içeren "a. Cinsiyet, b. Yaş, c. Kıdem, d. Görev, e. Medeni

durum, f. Eğitim düzeyi, g. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, h. Okul öğrenci sayısı, ı. Okul öğretmen sayısı” ile ilgili 9 soru bulunmaktadır.

İkinci bölümde öğretmenlerin profesyonellik düzeylerine ilişkin algılarını ortaya çıkarma amacıyla geliştirilen Mesleki Profesyonelliği Ölçeği, Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. 5 li likert tipte olan ölçek, kesinlikle katılmıyorum’dan kesinlikle katılıyorum’a doğru 1 ile 5 arası puanlanmaktadır. Ölçek, Kişisel Gelişim, Kuruma Katkı, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki boyutlar madde sayısı açısından incelendiğinde Kişisel Gelişim (1-5 maddeler) ve Mesleki Duyarlılık (6-10. Maddeler) faktörleri 5, Kuruma Katkı (11-18. Maddeler) 8 ve Duygusal Emek (19-24. Maddeler) faktörünün de 6 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alfa katsayıları alt boyutlarda sırasıyla 0,79, 0,74, 0,86, 0,80 iken ölçeğin tamamında 0,90 olarak belirtilmiştir. Ölçekte ters puanlanan madde yoktur ve ölçeğin tümünden toplam puan elde edilebilmektedir. Ölçekte, her bir faktörde farklı madde sayısı bulunduğundan, her bir boyuttan alınan puanın, ilgili faktörün madde sayısına bölünmesi ve 1–5 arası bir ortalamaya dönüştürülerek birbiri ile karşılaştırılabilir hale getirilmesi gerekmektedir. Bir faktörden ya da ölçeğin tümünden alınan puanların artması, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada Cronbach Alpha katsayılarının kişisel gelişim , 78 mesleki duyarlılık boyutu ,73 kuruma katkı ,81 ve duygusal emek ,74 iken ölçek tamamının ise ,84 olarak ölçülmüş ve güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler gerekli izin başvuruları yapıp izinler alındıktan sonra ölçek fotokopi ile çoğaltılarak ve ilgili okullara gidilerek yüz yüze dağıtılıp gerekli açıklamalar yapılarak doldurtulmuştur. Ölçeği gönüllü olanların doldurmalarına dikkat edilerek isim, soysim ve okul adları yazmamaları istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçesinde remi okullarda görev yapan okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin ölçeğe

verdiği cevaplar SPSS 26 istatistik programına kodlanarak girilmiş ve analizler bu verilerle yapılmıştır.

Verilerin dağılımının normallik testi için basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) analizi yapılarak bulgular Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Mesleki Profesyonellik ve Alt Boyutları Verilerinin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Testi Sonuçları*

Ölçekler ve Alt Boyutları	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
Kişisel gelişim	-,298	-,367
Mesleki duyarlık	1,171	-,716
Kuruma katkı	,234	-,237
Duygusal emek	,800	-,657
Ölçek ortalama	1,632	-,592

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi ölçek ve alt boyutların “Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness)” değerlerinin -2,00 ile +2,00 aralığında yer aldığı görülmüştür. Şencan (2002) çalışmasında -2 ile +2 arasındaki değerlerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edildiğini belirtmektedir. Bundan dolayı normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Manidarlık düzeyi olarak $\alpha = .05$ değeri baz alınmıştır.

Mesleki profesyonellik ölçeğine ilişkin yorumlamalarda aralıklar aşağıdaki gibi kabul edilmiştir.

- 1,00 – 1,80 Çok kötü
- 1,81 – 2,60 Kötü
- 2,61 – 3,40 Orta düzeyde
- 3,41 – 4,20 İyi
- 4,21 – 5,00 Çok iyi şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmanın analizlerinde şu süreçler izlenmiştir.

1) Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgilerinin dağılımlarında “betimsel istatistikler (frekans ve yüzde)” yapılmıştır.

2) Cinsiyet, görev, medeni durum gibi ikili değişkenlere göre analizlerde “Bağımsız Örneklem T” testi yapılmıştır.

3) Yaş, kıdem, öğrenci ve öğretmen sayıları gibi ikiden fazla kategorik değişkenlere göre analizlerde “tek yönlü varyans analizi (One way Anova)” yapılmıştır. Fark çıkması halinde Post Hoc testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Alt problemlere yönelik cevaplar bulma amacıyla toplanan veriler analiz edilerek sırasıyla alt problemlerin başlıkları altında tablolar ve tablo altı yorumlar biçiminde verilmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okulöncesi yöneticileri ve öğretmenlerinin mesleki profesyonellik algılarına ilişkin ortalamalar ve standart sapma bulguları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Okulöncesi Yönetici ve Öğretmenlerinin Mesleki Profesyonellik Algıları*

Maddeler	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
Kişisel gelişim boyutu	362	3,68	,56	İyi
1. Tatillerde bile derslerimle ilgili okumalar yaparım	362	3,73	,81	İyi
2.Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim	362	3,57	,82	İyi
3.Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) takip ederim	362	3,49	,84	İyi
4.Öğretmenlik alanım ile ilgili kitapları takip ederim	362	3,80	,75	İyi
5.Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum	362	3,83	,75	İyi
Mesleki duyarlılık	362	4,11	,57	İyi
6.Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almaktan mutlu olurum	362	4,04	,84	İyi
7.Meslektaşlarımla bilgi alış verişinde bulunmak benim için önemlidir	362	4,19	,74	İyi
8.Yeni fikirlere ve değişime açık olduğumu düşünüyorum	362	4,02	,81	İyi
9.Mesleki gereksinimlerimin farkındayım	362	4,13	,79	İyi
10.Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışırım	362	4,18	,75	İyi

(Devamı arkadadır)

Tablo 4.1. Okulöncesi Yönetici ve Öğretmenlerinin Mesleki Profesyonellik Algıları (Devamı)

Maddeler	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
Kuruma katkı	362	3,78	,57	İyi
11.Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersi geliştirmek için kullanırım	362	3,89	,76	İyi
12.Bireysel çalışmalardan çok takım çalışmalarını tercih ederim	362	3,73	,86	İyi
13.Görev, hak ve sorumluluklarımla ilgili mevzuatı takip ederim	362	3,75	,80	İyi
14.Okulun geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanmaya çalışırım	362	3,90	,84	İyi
15.Çevrenin gelişimine katkıda bulunmaya çalışırım	362	3,95	,80	İyi
16.Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü olurum	362	3,75	,89	İyi
17.Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara aktif bir biçimde katılırım	362	3,79	,85	İyi
18.Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım	362	3,51	,90	İyi
Duygusal emek	362	3,96	,63	İyi
19.Meslektaşlarımla aramda sorun olsa bile, ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm	362	3,85	,82	İyi
20.Kişisel sorunlarım olsa bile yürüttüğüm derse en iyi şekilde hazırlanmaya çalışırım	362	3,98	,83	İyi
21.Zor zamanlar geçirsem bile, bu durumu öğrencilerime yansıtmamaya çalışırım	362	4,10	,80	İyi
22.Öğrenci velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum	362	3,90	,80	İyi
23.Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım	362	4,08	,78	İyi
24.Okul yönetimiyle aramda sorun olsa bile ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm	362	3,84	,86	İyi
Ölçek ortalama	362	3,87	,46	İyi

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi okulöncesi yöneticileri ve öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin algılarıyla ilgili en yüksek ortalama ($\bar{X}=4,19$) ortalamayla ve "İyi" seviyesinde "Meslektaşlarımla bilgi alış verişinde bulunmak benim için önemlidir" maddesindedir. Bunu ($\bar{X}=4,18$) ortalamayla ve "iyi" seviyesinde "Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışırım" maddesi izlemiştir. En düşük ortalama ise ($\bar{X}=3,49$) ortalamayla ve "İyi" seviyesinde "Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) takip ederim" maddesindedir. Bütün maddelere katılım iyi düzeyinde olup yönetici ve öğretmenler kendilerini mesleki profesyonellik anlamında iyi

derecede görmektedirler. Bu durum insan kaynağı olarak okulöncesi yönetici ve öğretmenlerinin mesleki yeterlik ve niteliklerinin iyi olduğunu göstermektedir.

Alt boyutlar olarak bakıldığında okulöncesi yöneticileri ve öğretmenlerinin mesleki profesyonellik alt boyutları algılarında en yüksek ortalamanın mesleki duyarlık boyutunda ($\bar{X}=4,11$) ortalamayla “iyi” derecesinde olduğu ve bunu duygusal emek ($\bar{X}=3,96$) ortalamayla “iyi” derecesinde izlemektedir. Kuruma katkı boyutu ($\bar{X}=3,78$) ortalamayla “iyi” iken en düşük ortalama ise kişisel gelişim boyutunda ($\bar{X}=3,68$) ortalamayla “iyi” düzeyindedir. Ölçek geneli ise ($\bar{X}=3,87$) ortalamayla “iyi” düzeydedir. Buna göre okulöncesi yönetici ve öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin mesleki duyarlılıklarının iyi düzeyde ve daha yüksek iken duygusal emek ve kuruma katkı algılarının iyi düzeydedir. Ancak iyi düzeyde olmasına rağmen kişisel gelişim boyutunun diğer boyutların içinde en düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi*

	Cinsiyet	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Kişisel gelişim	Kadın	226	3,59	,53	360	-4,00	00,*
	Erkek	136	3,83	,58			
Mesleki duyarlık	Kadın	226	4,24	,54	360	5,56	00,*
	Erkek	136	3,90	,55			
Kuruma katkı	Kadın	226	3,79	,55	360	,39	,69
	Erkek	136	3,77	,60			
Duygusal emek	Kadın	226	4,07	,57	360	4,38	00,*
	Erkek	136	3,78	,67			
Ölçek ortalama	Kadın	226	3,91	,43	360	2,01	,04*
	Erkek	136	3,81	,49			

* $p<0,05$

Tablo 4.2’de görüldüğü şekilde Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının cinsiyete göre kuruma katkı boyutunda ($t_{(360)}= ,39$; $p>0,05$) anlamlı farklılık göstermediği görülürken kişisel gelişim boyutunda ($t_{(360)}= -4,00$; $p<0,05$), mesleki duyarlık ($t_{(360)}= 5,56$; $p<0,05$), duygusal emek ($t_{(360)}= 4,38$; $p<0,05$) ve ölçek ortalama ($t_{(360)}= 2,01$; $p<0,05$) farklılık göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde

mesleki duyarlık, duygusal emek ve ölçek genelinde kadınların ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu görülürken kişisel gelişim boyutunda ise erkeklerin ortalaması kadınlardan daha yüksektir. Buna göre kadınların mesleki olarak duyarlı olma, duygusal emek sarf etme ve genel olarak kadınların mesleki profesyonellikleri daha ön planda iken erkekler ise kişisel gelişimlerini ön planda tutmaktadırlar.

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin yaş değişkenine göre yapılan Anova testi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Analizi*

	Yaş	n	\bar{X}	s	sd	F	p	Fark
Kişisel gelişim	25-35	104	3,78	,54	3:358	3,40	,01*	1-4
	36-40	94	3,62	,60				
	41-45	89	3,75	,53				
	46 ve üstü	75	3,54	,57				
Mesleki duyarlık	25-35	104	4,17	,58	3:358	4,05	,00*	1-4; 2-4
	36-40	94	4,25	,47				
	41-45	89	4,07	,45				
	46 ve üstü	75	3,90	,71				
Kuruma katkı	25-35	104	3,90	,53	3:358	2,25	,08	Yok
	36-40	94	3,78	,55				
	41-45	89	3,72	,54				
	46 ve üstü	75	3,71	,64				
Duygusal emek	25-35	104	4,10	,55	3:358	4,89	,00*	1-3; 1-4
	36-40	94	4,03	,59				
	41-45	89	3,86	,58				
	46 ve üstü	75	3,79	,76				
Ölçek ortalama	25-35	104	3,98	,44	3:358	4,69	,00*	1-4
	36-40	94	3,91	,42				
	41-45	89	3,83	,39				
	46 ve üstü	75	3,74	,55				
*p>0,05	1.25-35	2.36-40	3.41-45	4.46 ve üzeri				

Tablo 4.3'te Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının yaşa göre kuruma katkı boyutunda farklılık göstermediği ($F_{(3:358)}=2,25$; $p>0,05$) ancak kişisel gelişim ($F_{(3:358)}=3,40$; $p<0,05$), mesleki duyarlık ($F_{(3:358)}=4,05$; $p<0,05$), duygusal emek ($F_{(3:358)}=4,89$; $p<0,05$) ve ölçek genelinde ($F_{(3:358)}=4,69$; $p<0,05$) farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılık gösteren boyutlarda Post Hoc Tukey analizi yapılarak kişisel gelişim boyutunda 46 yaş ve üstündekilerden 25-35 yaştakilerin daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki duyarlık boyutunda 46 yaş ve üstündekilerden 36-40 yaştakilerin daha yüksek olduğu görülmüştür. Duygusal emek boyutunda 41-45 yaş ve 46

yaş ve üstündekilerden 25-35 yaştakilerin daha yüksek olduğu görülmüştür. Genel ortalama ise 46 yaş ve üstündekilerden 25-35 yaştakilerin daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki profesyonellik algılarının genellikle yaş ilerledikçe düştüğü görülmektedir. Bunun nedeni değişen ve gelişen teknolojinin eğitimde etkin kullanımı nedeniyle yaş ilerledikçe mesleği yaparken sorunlar yaşanmasına bağlanabilir.

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin kıdem değişkenine göre yapılan Anova testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Analizi*

	Kıdem	n	\bar{X}	s	sd	F	p	Fark
Kişisel gelişim	1-10 yıl	90	3,88	,54	2:359	6,23	,00*	1-2; 1-3; 2-3
	11-20 yıl	198	3,68	,55				
	21 yıl ve üzeri	74	3,45	,54				
Mesleki duyarlık	1-10 yıl	90	4,19	,55	2:359	5,11	,00*	1-3; 2-3
	11-20 yıl	198	4,14	,51				
	21 yıl ve üzeri	74	3,93	,68				
Kuruma katkı	1-10 yıl	90	3,98	,46	2:359	5,83	,00*	1-2; 1-3; 2-3
	11-20 yıl	198	3,78	,54				
	21 yıl ve üzeri	74	3,55	,65				
Duygusal emek	1-10 yıl	90	4,11	,50	2:359	5,53	,00*	1-3; 2-3
	11-20 yıl	198	3,98	,60				
	21 yıl ve üzeri	74	3,72	,77				
Ölçek ortalama	1-10 yıl	90	4,03	,39	2:359	5,32	,00*	1-2; 1-3; 2-3
	11-20 yıl	198	3,89	,42				
	21 yıl ve üzeri	74	3,65	,54				
*p>0,05	1.25-35	2.36-40	3.41-45	4.46 ve üzeri				

Tablo 4.4'te okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının kıdeme göre kişisel gelişim ($F_{(2:359)}=6,23$; $p<0,05$), mesleki duyarlık ($F_{(2:359)}=5,11$; $p<0,05$), kuruma katkı ($F_{(2:359)}=5,83$; $p<0,05$), duygusal emek ($F_{(2:359)}=5,53$; $p<0,05$) ve ölçek ortalama ($F_{(2:359)}=5,32$; $p<0,05$) farklılık göstermektedir. Farklılık gösteren boyutlarda Post Hoc Tukey analizi yapılarak kişisel gelişim boyutunda 1-10 yıl kıdemi olanların daha yüksek, Mesleki duyarlık boyutunda 21 yıl ve üstü kıdemlilerden 1-10 yıl kıdemlilerin daha yüksek, Kuruma katkı ve duygusal emek boyutlarıyla ölçek genel ortalamasında 11-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdemlilerden 1-10 yıl

kıdemlilerin daha yüksek çıkmıştır. Mesleki profesyonellik algılarının genellikle kıdem arttıkça düştüğü görülmektedir. Bunun nedeni de yine yakın zamanda teknolojinin eğitimde çok daha fazla kullanımından kaynaklı olarak kıdem süresi fazla olanların bu teknolojiyi derslerinde yeterince kullanamamasının etkisinden kaynaklanabilir.

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin görev değişkenine göre yapılan t testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Görev Değişkenine Göre Analizi*

	Görev	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Kişisel gelişim	Öğretmen	263	3,57	,55	360	-6,44	,00*
	Yönetici	99	3,98	,48			
Mesleki duyarlık	Öğretmen	263	4,11	,57	360	-,02	,98
	Yönetici	99	4,11	,57			
Kuruma katkı	Öğretmen	263	3,69	,55	360	-5,03	,00*
	Yönetici	99	4,02	,54			
Duygusal emek	Öğretmen	263	3,94	,63	360	-1,00	,31
	Yönetici	99	4,01	,63			
Ölçek ortalama	Öğretmen	263	3,82	,45	360	-4,00	,00*
	Yönetici	99	4,03	,44			

* $p < 0,05$

Tablo 4.5'te görüldüğü şekilde okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının görevlerine göre mesleki duyarlık boyutunda ($t_{(360)} = -,02$; $p > 0,05$) anlamlı farklılık göstermediği görülürken kişisel gelişim boyutunda ($t_{(360)} = -6,44$; $p < 0,05$), kuruma katkı ($t_{(360)} = -5,03$; $p < 0,05$), duygusal emek ($t_{(360)} = -1,00$; $p < 0,05$) ve ölçek ortalama ($t_{(360)} = -4,00$; $p < 0,05$) farklılık göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde yöneticilerin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Buna göre yöneticilerin mesleki profesyonellik algılarının kişisel gelişim, kuruma katkı, duygusal emek ve genel olarak öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre yapılan t testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Analizi*

	Medeni Durum	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kişisel gelişim	Evli	283	3,67	,54	360	-,85	,39
	Bekar	79	3,73	,64			
Mesleki duyarlık	Evli	283	4,17	,53	360	3,94	,00*
	Bekar	79	3,89	,64			
Kuruma katkı	Evli	283	3,81	,56	360	1,43	,15
	Bekar	79	3,70	,59			
Duygusal emek	Evli	283	4,00	,60	360	2,08	,03*
	Bekar	79	3,83	,70			
Ölçek ortalama	Evli	283	3,90	,44	360	2,08	,03*
	Bekar	79	3,78	,50			

* $p < 0,05$

Tablo 4.6’da görüldüğü şekilde okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının medeni durumlarına göre kişisel gelişim ($t_{(360)} = -,85$; $p > 0,05$) ve kuruma katkı ($t_{(360)} = 1,43$; $p > 0,05$) boyutlarında farklılık göstermediği görülürken mesleki duyarlık boyutunda ($t_{(360)} = 3,94$; $p < 0,05$), duygusal emek ($t_{(360)} = 2,08$; $p < 0,05$) ve ölçek ortalama ($t_{(360)} = 2,08$; $p < 0,05$) farklılık göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde evlilerin bekarlardan daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Buna göre evlilerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki duyarlık, duygusal emek ve genel olarak öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan t testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi*

	Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kişisel gelişim	Lisans	226	3,57	,57	360	-5,25	,00*
	Lisansüstü	136	3,88	,49			
Mesleki duyarlık	Lisans	226	4,15	,57	360	1,63	,110
	Lisansüstü	136	4,05	,56			
Kuruma katkı	Lisans	226	3,76	,58	360	-1,05	,29
	Lisansüstü	136	3,82	,54			
Duygusal emek	Lisans	226	4,04	,57	360	3,29	,00*
	Lisansüstü	136	3,82	,70			
Ölçek ortalama	Lisans	226	3,87	,46	360	-,20	,84
	Lisansüstü	136	3,88	,45			

* $p < 0,05$

Tablo 4.7’de görüldüğü şekilde okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının eğitim düzeylerine göre mesleki duyarlık ($t_{(360)}=1,63$; $p>0,05$), kuruma katkı ($t_{(360)}=-1,05$; $p>0,05$) ve ölçek genelinde ($t_{(360)}=-,20$; $p>0,05$) farklılık göstermediği görülürken kişisel gelişim ($t_{(360)}=-5,25$; $p<0,05$) ve duygusal emek ($t_{(360)}=3,29$; $p<0,05$) boyutlarında farklılık göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde kişisel gelişim boyutunda lisansüstü mezunlarının duygusal emek boyutunda da lisans mezunlarının ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Buna göre lisansüstü eğitim yapanların kişisel gelişim boyutunda daha yüksek ortalamalara sahip iken duygusal emek boyutunda da lisans mezunları daha yüksek ortalamalara sahiptir.

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin sosyo ekonomik düzey değişkenine göre yapılan Anova testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Analizi*

	Sosyo ekonomik düzey	n	\bar{X}	s	sd	F	p	Fark
Kişisel gelişim	Alt	70	3,71	,59	2:359	,09	,91	Yok
	Orta	217	3,68	,56				
	Üst	75	3,68	,55				
Mesleki duyarlık	Alt	70	4,01	,61	2:359	3,63	,02*	1-3
	Orta	217	4,10	,51				
	Üst	75	4,25	,64				
Kuruma katkı	Alt	70	3,77	,58	2:359	3,67	,02*	2-3
	Orta	217	3,73	,53				
	Üst	75	3,94	,62				
Duygusal emek	Alt	70	3,94	,58	2:359	1,94	,14	Yok
	Orta	217	3,92	,61				
	Üst	75	4,09	,72				
Ölçek ortalama	Alt	70	3,85	,45	2:359	2,78	,06	Yok
	Orta	217	3,84	,43				
	Üst	75	3,99	,52				

* $p>0,05$ 1. Alt 2. Orta 3. Üst

Tablo 4.8’de okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının okulun sosyo ekonomik çevresine göre kişisel gelişim ($F_{(2:359)}=,09$; $p>0,05$), duygusal emek ($F_{(2:359)}=1,94$; $p>0,05$) ve genel ortalama ($F_{(2:359)}=2,78$; $p>0,05$) olduğu ve farklılık görülmediği ancak mesleki duyarlık ($F_{(2:359)}=3,63$; $p<0,05$) ve kuruma katkı

($F_{(2;359)}=3,67$; $p<0,05$) boyutlarında farklılık görülmektedir. Farklılık gösteren boyutlarda Post Hoc Tukey analizi yapılarak mesleki duyarlık boyutunda sosyo ekonomik düzeyi alt düzeyde olanlarla üst düzeyde olanlar arasında ve üst düzeydekilerin daha yüksek olduğu görülmüştür. Kuruma katkı boyutunda sosyo ekonomik düzeyi orta düzeyde olanlarla üst düzeyde olanlar arasında ve üst düzeydekilerin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin öğrenci sayısı değişkenine göre yapılan Anova testi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. *Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analizi*

	Öğrenci sayısı	n	\bar{X}	s	sd	F	p	Fark
Kişisel gelişim	100'den az	83	3,60	,47	4:357	3,77	,00*	1-3; 3-5
	101-250	56	3,65	,56				
	251-400	79	3,85	,55				
	401-700	101	3,72	,63				
	701'den fazla	43	3,48	,53				
Mesleki duyarlık	100'den az	83	4,29	,51	4:357	5,73	00*	1-4; 3-4; 4-5
	101-250	56	4,09	,49				
	251-400	79	4,13	,43				
	401-700	101	3,88	,66				
	701'den fazla	43	4,29	,59				
Kuruma katkı	100'den az	83	3,88	,56	4:357	2,48	0,4*	1-4
	101-250	56	3,84	,46				
	251-400	79	3,84	,53				
	401-700	101	3,67	,63				
	701'den fazla	43	3,66	,57				
Duygusal emek	100'den az	83	4,07	,64	4:357	2,97	02*	1-4;
	101-250	56	4,08	,48				
	251-400	79	3,92	,51				
	401-700	101	3,80	,76				
	701'den fazla	43	4,03	,59				
Ölçek ortalama	100'den az	83	3,96	,46	4:357	2,62	03*	1-4
	101-250	56	3,91	,35				
	251-400	79	3,92	,37				
	401-700	101	3,76	,55				
	701'den fazla	43	3,85	,47				
* $p>0,05$	1. 100'den az	2. 101-250	3. 251-400	4. 401-700	5. 701'den fazla			

Tablo 4.9’da okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının okuldaki öğrenci sayısına göre kişisel gelişim ($F_{(4;357)}=3,77$; $p<0,05$), mesleki duyarlık ($F_{(4;357)}=5,73$; $p<0,05$), kuruma katkı ($F_{(4;357)}=2,48$; $p<0,05$), duygusal emek ($F_{(4;357)}=2,97$; $p<0,05$) ve genel ortalama ($F_{(4;357)}=2,62$; $p<0,05$) farklılık

görülmektedir. Farklılık gösteren boyutlarda Post Hoc Tukey analizi yapılarak kişisel gelişim boyutunda öğrenci sayısı 100'den az okullar ile 251-400 olan okullar arasında ve 251-400 öğrencili okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin profesyonellikleri daha yüksektir.

Mesleki duyarlık boyutunda öğrenci sayısı 100'den az okullar, 251-400 olan, 401-700 olan okullar, 401-700 olan okullar ile 701'den fazla olan okullar arasında ve 100'den az ve 701'den fazla öğrencili okullarda çalışanlar yönetici ve öğretmenlerin profesyonellikleri daha yüksektir. Kuruma katkı boyutunda öğrenci sayısı 100'den az okullarda 401-700 olan okullarda çalışanlar arasında ve 100'den az öğrencili okullarda çalışanların daha yüksektir.

Duygusal emek boyutunda öğrenci sayısı 100'den az okullarda çalışanlarla (401-700 olan okullarda çalışanlar arasında ve 100'den az öğrencili okullarda çalışanların daha yüksektir. Genel ortalamada öğrenci sayısı 100'den az okullarda çalışanlarla 401-700 olan okullarda çalışanlar arasında ve 100'den az öğrencili okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin daha yüksektir.

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin öğretmen sayısı değişkenine göre yapılan Anova testi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. *Okulöncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi*

	Öğretmen sayısı	n	\bar{X}	s	sd	F	p	Fark
Kişisel gelişim	10'dan az	102	3,63	,48	2:359	4,79	,00*	1-2; 2-3
	11-20	101	3,87	,58				
	21'den fazla	159	3,60	,57				
Mesleki duyarlık	10'dan az	102	4,28	,48	2:359	5,78	,00*	1-3
	11-20	101	4,14	,44				
	21'den fazla	159	3,98	,66				
Kuruma katkı	10'dan az	102	3,87	,57	2:359	5,12	,00*	1-3; 2-3
	11-20	101	3,90	,49				
	21'den fazla	159	3,65	,58				
Duygusal emek	10'dan az	102	4,16	,49	2:359	6,04	,00*	1-3
	11-20	101	3,99	,49				
	21'den fazla	159	3,81	,74				
Ölçek ortalama	10'dan az	102	3,98	,43	2:359	6,09	,00*	1-3; 2-3
	11-20	101	3,97	,35				
	21'den fazla	159	3,75	,51				

*p>0,05 1. 10'dan az 2. 11-20 3. 21'den fazla

Tablo 4.10'da okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik algılarının okuldaki öğretmen sayısına göre kişisel gelişim ($F_{(2;359)}=4,79$; $p<0,05$),

mesleki duyarlık ($F_{(2:359)}=5,78$; $p<0,05$), kuruma katkı ($F_{(2:359)}=5,12$; $p<0,05$), duygusal emek ($F_{(2:359)}=6,04$; $p<0,05$) ve genel ortalamada ($F_{(2:359)}=6,09$; $p<0,05$) farklılık görülmektedir. Farklılık gösteren boyutlarda Post Hoc Tukey analizi yapılarak kişisel gelişim boyutunda öğretmen sayısı 11-20 öğretmenli okullarda çalışanların daha yüksek olduğu, mesleki duyarlık boyutunda öğretmen sayısı 10'dan az öğretmenli okullarda daha yüksek olduğu, kuruma katkı boyutunda öğretmen sayısı 10'dan az ve 11-20 öğretmenli okullarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte duygusal emek boyutunda 10'dan az öğretmenli okullarda daha yüksek ve genel ortalamada öğretmen sayısı 10'dan az ve 11-20 öğretmenli okullarda daha yüksek çıkmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Okulöncesi yöneticileri ve öğretmenler mesleki profesyonellikleriyle ilgili olarak meslektaşlarıyla bilgi alış verişinde bulunmayı önemli görmektedirler. Bunula birlikte öğretmenlik alanlarıyla ilgili bilimsel toplantılara (kongre, sempozyum gibi) takip etmede yetersiz olduklarını belirtmektedirler. Buna rağmen genel olarak okulöncesi yöneticileri ve öğretmenleri kendilerini mesleki profesyonellik anlamında iyi düzeyde değerlendirmektedirler. Okulöncesi yöneticileri ve öğretmenleri mesleki profesyonellikleri kapsamında mesleki duyarlıklarını en yüksek düzeyde görmektedir. Bunu duygusal emek ve kuruma katkı boyutu izlerken kişisel gelişim en sonda yer almıştır. Bütün alt boyutlarda yönetici ve öğretmenler kendilerini yüksek düzeyde görmektedir. Bulgular Limon ve Durnalı (2017) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının yüksek olması eğitim, eğitimciler ve yararlanıcılar açısından son derece önemli bir durum olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin meslektaşları ile bilgi paylaşımında bulunması, mesleki duyarlılıklarının yüksek olması, duygusal emek ve kuruma katkılarının fazla olması son derece önemlidir (Çolak, 2016). Bunun okula, okuldaki diğer meslektaşlara, öğrenci, veli ve diğer hizmet alıcılara olumlu yansımalarının olması ve sinerji yaratması beklenebilir. Ancak yönetici ve öğretmenlerin diğer profesyonellik alanlarına göre kişisel gelişim boyutlarını en düşük derecede görmeleri bu alandaki profesyonelliklerinin az olduğunu göstermiştir. Bunun nedenlerinin başında resmi okullarda çalışmaları ve kişisel gelişimleri çok iyi olanlarla olmayanların aynı biçimde değerlendirilmesi veya kişisel gelişimleri iyi olanların herhangi bir ödül veya taltif görmemesi de olabilir. Ancak nedeni ne olursa olsun kişisel gelişim boyutunun güçlendirilmesi ve bu alanda yönetici ve öğretmenlerin desteklenmesi gerekmektedir.

Okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, görev, medeni durum, eğitim düzeyi, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, okul öğrenci sayısı, okul öğretmen sayısına göre farklılık göstermektedir. Araştırma bulguları Özdemir (2021) araştırma bulgularıyla benzerlikler göstermekte ve öğretmenlerin kişisel özellikleri veya bireysel tercihlerinin mesleki profesyonellik algılarında belirleyici sonuçlar doğurduğu düşünülmektedir.

Cinsiyete göre duyarlık, duygusal emek ve ölçek genelinde kadınların ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu görülürken kişisel gelişim boyutunda ise erkeklerin ortalaması kadınlardan daha yüksek ölçülmüştür. Çolak (2016) bulgusuyla benzerlik gösteren bu durumun nedeni duyarlılık, duygusal emek ve genel mesleki profesyonellik bağlamında kadınların daha hassas olmaları ve farkındalıklarının yüksek olması olabilir. 25-35 yaşlardaki öğretmenlerin kişisel gelişim, mesleki duyarlık, duygusal emek ve ölçek genelinde mesleki profesyonellik algılarının yüksek olduğu ve yaş ilerledikçe bu düzeyin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Kıdeme göre kişisel gelişim, mesleki duyarlık, kuruma katkı, duygusal emek ve ölçek ortalama farklılık gösterdiği ve 1-10 yıl kıdemi olanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki profesyonellik algılarının genellikle kıdem arttıkça düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yaptıkları görevlerine göre kişisel gelişim, kuruma katkı, duygusal emek ve ölçek ortalamada yöneticilerin daha yüksek ortalamalara sahiptirler. Yöneticilerin mesleki profesyonellik algılarının kişisel gelişim, kuruma katkı, duygusal emek ve genel olarak öğretmenlerden daha yüksektir. Erkeklerin mesleki olarak daha çok öz güven duydukları gibi 25-35 yaş ve 1-10 yıl kıdem aralığındaki yönetici ve öğretmenler hem teknolojik hem pedagojik hem de diğer yeterlikler bağlamında yüksek düzeyde mesleki profesyonelliklerinin olduğuna inanmaktadır. Yaş ve kıdem aralığının özellikle belirgin şekilde ayırt edici olması yukarıda da belirtildiği gibi kişisel gelişim boyutunun kesinlikle desteklenmesi ve öğretmen ve yöneticilerin bu alanda geliştirilmesinin gerekliliği ortaya koymaktadır. Özellikle teknolojinin derslerde etkin kullanımı, işleyişteki farklılıklar, değişimlerin çok hızlı seyretmesi vb. gibi konularda yetiştirilmeleri mesleki profesyonelliklerinde önemli katkılar sağlayabilecektir.

Medeni duruma göre evlilerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki duyarlık, duygusal emek ve genel olarak öğretmenlerden daha yüksektir. Eğitim düzeylerine göre lisansüstü eğitim yapanların kişisel gelişim boyutunda daha yüksek ortalamalara sahip iken duygusal emek boyutunda da lisans mezunları daha yüksektir. Lisansüstü eğitimin kişisel gelişimi desteklediği görülürken duygusal emekte ise aynı katkı görülememiştir. Bulgular Limon ve Durnalı (2017)'nin ifade ettiği öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile yetiştirilmelerinin profesyonelliklerini etkilediği vurgusuyla benzerlik göstermektedir. Eğitim düzeyinin artması, bilgi ve bilinç düzeyinin yükselmesiyle olağan biçimde mesleki profesyonellik düzeyinin artması beklenmektedir. Sosyo ekonomik çevresine göre mesleki duyarlık ve kuruma katkı boyutlarında üst düzeydekilerin mesleki profesyonellik algıları daha yüksek çıkmıştır. Sosya ekonomik düzeyin yüksek olmasıyla

hem kuruma katkının artması hem de mesleki duyarlılığın yüksek olmasında pozitif etkisinin olduğu Fakıllı (2019) çalışmasında ifade edilmektedir. Öğrenci sayısına göre kişisel gelişim, mesleki duyarlık, kuruma katkı, duygusal emek ve genel ortalama 100'den az öğrencili okullarda çalışanlar lehine çıkmıştır. Kişisel gelişim, mesleki duyarlık, kuruma katkı, duygusal emek ve genel ortalama 10'dan az öğretmenli okullarda çalışanların mesleki profesyonellik algıları daha yüksektir. Bu öğretmen sayısının az olmasının mesleki profesyonellik algısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Küçük okullarda çalışanların profesyonelliklerini yüksek ölçülmesi bu okullarda çalışanların mesleki olarak daha aktif olmak durumunda kalmalarına bağlanabilir. Nitekim İlğan, Aslanargün ve Shaukat (2015) mesleki profesyonelliğin özelliklerinde bu konuya dikkat çekmektedir.

5.2. Öneriler

- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin yüksek düzeyden çok yüksek düzeye çıkarılması için mesleki ve pedagojik eğitimlerle yüz yüze, hibrit veya uzaktan eğitim vb. farklı şekillerde esnek çalışmalarla desteklenmeleri sağlanabilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin artırılması ve desteklemesi için okulların kalabalık olmayacak şekilde butik okullar şeklinde yapılandırılması sağlanarak okul kültürü ve ikliminin olumlu etkilerinden faydalanılabilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri yüksek olan genç ve orta yaşlardakilerin yoğun çalışabilmelerine fırsat vermek için yaşlı ve emekliliği gelmiş olanlara EYT (Emeklilikte yaşa takılan) ve 3600 Ek gösterge hakları verilerek emekli olmaları teşvik edilebilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin artırılması için lisansüstü eğitim teşvik edilebilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini geliştirme konusunda düşük çıkan kongre, sempozyum vb. çalışmalarını teşvik etmek amacıyla teşvik ikramiyesi gibi maddi ödül ile kazanımlarını sunabileceği uygun alanlar sunma ve başarı belgesi gibi manevi ödüller verilebilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin işbirliği, dayanışma ve paylaşımlarına açık çeşitli STK veya dijital platformlar kurularak gelişimleri ve profesyonellikleri desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H. ve Özkan, D. S. (2011). Mesleki Profesyonellik Ve Bir Meslek Mensupları Olarak Hemşireler Örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 237-259.
- Akyüz, Y. (2007); *Türk Eğitim Tarihi* (11. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Avalos, B.(2011); Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years, *Teaching and Teacher Education*, Cilt 27, Sayı 1, s. 10-20.
- Aydın, A.(2015); *Eğitim Politikası*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Bayhan, Güzide (2011); “Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Borko, H. (2004); “professional development and teacher learning: Mapping the terrain”, *Educational Researcher*, Cilt 33, Sayı 8, s. 3-15.
- Bruns, B., Leandro C., Nina C. (2018); Through the looking glass: Can classroom observation and coaching improve teacher performance in Brazil? *Economics of Education Review*, Cilt 64, s. 214-250.
- Buyruk, H., Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Özerkliği Arasındaki İlişkiye Dair Bir Çözümleme, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, ss. 1-21.
- Cerit, Y. (2012). Okulun Bürokratik Yapısı ile Sınıf Öğretmenlerinin Profesyonel Davranışları Arasında İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), ss. 207-237.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)* (Tez No. 448387) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=OykDDeWBWTL9-7>
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from Different Perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*(9), 2047-2051.

- Eroğlu, B. (2011); *Öğretmenlik Uygulamasının Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlikleri ve Mesleğe Yönelik Tutumları Üzerine Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Evans, L. (2008); Professionalism, professionalism and the development of education professionals,” *British Journal of Educational Studies*, Cilt 56, Sayı 1, s. 20-38.
- Evetts, J.(2003); The sociological analysis of professionalism occupational change in the modern world, *International Sociology*, Cilt 18, Sayı 2, s. 395-415.
- Fakıllı, A. (2019). *Mesleki Profesyonellik ve İşbirlikçi İklim Yönelik Öğretmen Alguları*, Yüksek Lisans Tezi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Freidson, Eliot (2001); “professionalism, the third logic: On the practice of knowledge”, *University of Chicago*, Cambridge.
- Gökçora, İ. H. (2005). Toplumsal yaşamımızda ve Türk bilim-dünyasında profesyonel ve profesyonellik kavramlarına değin, *Bilgi Dünyası*, Cilt 6, Sayı 2, s. 237-250.
- Guerriero, S. (Ed.), (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
- Güven, D. (2015). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/3832/51438>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning, *Teachers and Teaching*, History and Practice, Cilt 6 (2), s. 151-182.
- İlgan, A. Aslanargün, E., Shaukat, S. (2015). *Öğretmenlik Mesleği Profesyonellik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, Cilt 11, Sayı 4, s. 1454-1474.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Kincheloe, J. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology”, *Teacher Education Quarterly*, Sayı 31, s. 49-66
- Lee, H. J. (2005). Developing a Professional development program model based on teachers’ needs. Fall-Spring, Cilt 27, Sayı 1, s. 39-49.
- Limon, İ. Durnalı, M. (2017). İşbirlikçi İklim Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, Cilt 7, Sayı 2, s. 282-294.
- MEB (2017. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirmelerine İlişkin Yönetmelik, Resmi Gazete, Sayı: 30046.

- OECD (2009); *Professional Development of Teachers: Creating Effective Teaching And Learning Environments*, OECD Publishing: Paris.
- OECD (2014); *TALIS 2013 results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing: Paris.
- OECD (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insight from TALIS 2013*.
<https://doi.org/10.1787/9789264248601>
- OECD (2018); *Turkey-Country Note-Education At A Glance*, OECD indicators.
- Opfer, Darleen V. ve David Pedder (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning”, *Review of Educational Research*, Cilt 81, Sayı 3, s. 376-407.
- Ozga, Jennifer Teachers ve Martin Lawn (2017); *Teachers, Professionalism and Class: A Study Of Organized Teachers*, Routledge, s. 42.
- Özdemir, Z. (2021). *Milli eğitim sisteminde esnek istihdam politikaları bağlamında sözleşmeli öğretmenlik* (Tez No. 652090) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=wf-FPgY>
- Sexton, M. (2007). Evaluating teaching as a profession implications of a research study for the work of the teaching council,” *Irish Educational Studies*, Cilt 26, Sayı 1, s.79-105.
- Sözen, Seval (2004); “polis ve profesyonellik”, *Polis Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 3-4, s.115-130.
- Şencan, H.(2002), Bilimsel Yazım, İstanbul Üniversitesi, İşletme Fak. Yayınları no:283, s.459)
- Şenol, Cem (2020); “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algılarının Mesleki Statü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlik Algıları Üzerine Etkisi,” Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Taştekin, S. (2018); “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Uygulamaları Açısından Pısa’da Başarılı Bazı Ülkeler İle Türkiye’nin Karşılaştırılması,” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Türk Dil Kurumu*. (2021). TDK: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5839f63472e987.77638764 adresinden alındı
- Yıldız, S. (2003). Profesyonel hemşirenin rol ve işlevleri, *Modern Hastane Dergisi*, Cilt7, Sayı 2, s. 35- 40.

- Yıldız, A. (2013). *Finlandiya'nın Pisa Başarısına Etki Eden Faktörler*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 332-345.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt18, sayı 1, s. 503-522
- Yurdakul K. I. (2012). Öğretmenlikte mesleki gelişim, *Anadolu Üniversitesi, Eskişehir*.

EKLER

Ek 1: Denizli il Milli Eğitim Müdürlüğü Veri Toplama İzin Onayı



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-44914937
Konu : Anket Uygulama İzni

03/03/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 16.02.2022 tarihli ve 168613 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi (İ.Ö.) Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğba AKIN, "Okul Öncesi Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Mesleki Profesyonellik Algısı" konulu proje çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli İli Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan resmi bağımsız anaokulu ve resmi anasınıflarında görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müzacaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazılan ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde denetimî ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
03/03/2022
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ah20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@ta01.kem.tr


Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOC-V.H.K.İ. / Sefa GELMEŞ-Sef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorga.meb.gov.tr> adresinden b5d4-8b83-35e7-b656-fc39 koda ile teyit edilebilir.

Ek 2: Ölçek Kullanım İzinleri

← 📧 ⚠️ 🗑️ 📧 🕒 🗑️ 📧 📧 ⋮ 204 ileti dizisinden 9. < >

Fwd: Mesleki Profesyonellik Ölçeği Gelen Kutusu x 🖨️ 📧

 **Kürşad Yılmaz** Alıcı: ben ▾ 📧 5 Şubat Cmt 07:46 (2 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Merhaba. Ölçeği kullanabilirsiniz, ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim...

--

<p>Prof. Dr. Kürşad Yılmaz Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü</p> <hr/> <p>Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü</p> <hr/> <p>http://kursadyilmaz.blogspot.com/ https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader</p>	<p>Prof. Dr. Kürşad Yılmaz Kyrgyz-Turkish Manas University Faculty of Humanities Department of Pedagogy</p> <hr/> <p>Dumlupınar University Faculty of Education Department of Educational Sciences</p> <hr/> <p>http://kursadyilmaz.blogspot.com/ https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

--

<p>Prof. Dr. Kürşad Yılmaz Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü</p>	<p>Prof. Dr. Kürşad Yılmaz Kyrgyz-Turkish Manas University Faculty of Humanities Department of Pedagogy</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

2021

Ek 3: Özgeçmiş