

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ, PLANLAMASI ve EKONOMİSİ BİLİM DALI  
DOKTORA TEZİ**

**İLK VE ORTAOKULLARDA BÜROKRATİKLEŞME DÜZEYİNİN  
ÖĞRETMEN PROFESYONELLİĞİNE ETKİSİ**

**Didem KARACA**

**Danışman**

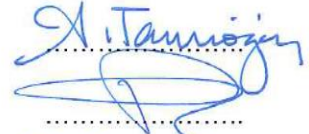
**Yrd. Doç. Dr. Meral URAS BAŞER**

## DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN




Üye: Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

Üye: Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK



Üye: Yrd. Doç. Dr. Meral URAS BAŞER



Üye: Yrd. Doç. Dr. Muammer KUNT

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 11./12/2015. tarih ve 63/02. sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK

Enstitü Müdürü

## ETİKBEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- 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.

  
Didem KARACA

## TEŞEKKÜR

Doktora tezim süresince her türlü desteğini gördüğüm ve üzerimde büyük emeği olan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Meral URAS BAŞER'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen jüri üyelerim Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e, Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK'e, Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'ya, Yrd. Doç. Dr. Muammer KUNT'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimimle başlayan ve araştırma süresince her türlü desteğini gördüğüm ve üzerimde büyük emeği olan Prof. Dr. İlhan GÜN BAYI ve Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI'ya teşekkür ederim.

Yüksek lisans ve doktora öğrenimim boyunca bursiyer olarak desteğini aldığım TÜBİTAK'a teşekkürler. Ölçeğini kullanmama izin veren Yrd. Doç. Dr. Namık ÖZTÜRK'e ve ölçükleri içtenlikle dolduran tüm öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim.

Tüm eğitim yaşamım boyunca her zaman yanımda olan sevgili annem, babam ve kız kardeşime; beni hep destekleyen eşim Fevzi KARACA'ya teşekkür ve sevgilerimi sunuyorum...

## ÖZET

### İlk ve Ortaokullarda Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğine Etkisi

Didem KARACA

Bu çalışmanın amacı, ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okulun bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla, ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyi ve profesyonelliklerine ilişkin algı düzeylerine; öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyi ve profesyonelliklerine ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem, görev, okul düzeyi, sendika üyeliği değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine; farklı bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin görüşlerine ve bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğini ve alt boyutlarını etkileyip etkilemediğine bakılmıştır.

Araştırma, tarama modeli benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel araştırmanın örneklemini Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan ilk ve ortaokullarında görev yapan 515 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel araştırma farklı bürokratikleşme düzeyine sahip okullardan seçilen 14 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmanın verileri, Öztürk (2001) tarafından geliştirilen “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Nitel araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir.

Nicel araştırma sonuçlarına göre, Antalya il merkezindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine ve profesyonelliklerine ilişkin algıları “yüksek” düzeydedir. Öğretmen algılarına göre okullarının bürokratikleşme düzeyi, profesyonelliğinin tüm alt boyutlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Nitel araştırma sonuçlarına göre yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler profesyonelliğin mesleki gelişim, meslektaş ilişkileri ve özerklik

süreçlerinde meslektaşları ile paylaşımı ve onların desteğini önemserken, düşük bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler daha bireysel davranmaktadırlar ve mesleki bağlılıkları daha düşük düzeydedir.

Anahtar Kelimeler: Bürokratikleşme, Öğretmen Profesyonelliği, İlkokul, Ortaokul

## ABSTRACT

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

Didem KARACA

The purpose of this study is to investigate the relationships between the level of bureaucratization of schools and professionalism of teachers according to the perceptions of primary and secondary school teachers. For this purpose, it was examined that participating teachers' perceptions about the level of bureaucratization of schools and professionalism of teachers; whether this perception differentiate according to gender, seniority, assignment, level of school and union membership; whether level of bureaucratization of schools affect professionalism of teachers and its dimensions.

The research was conducted by survey model adopted. Quantitative and qualitative data collection techniques were used during the data collection phase. The research sample of the study consists of 515 teachers working at primary and secondary schools in the central county of Antalya. Qualitative data was collected through conversing 14 teachers working at school that have different level of bureaucratization. The data was collected by "The Scale for the Bureaucratic Characteristics of Schools" developed by Öztürk (2001) and "Teacher professionalism Inventory" developed by the researcher.

According to the quantitative results, the perceptions of the teachers who are working at central Antalya elementary and secondary schools towards the bureaucracy level of schools they work in and professionalism have been found as "high" level. The bureaucracy level of schools can predict professionalism all sub dimensions. According to the qualitative results, the teachers working at the level of low bureaucratization behave more individually and their occupational devotion is at the lower level while the teachers working at the level of high bureaucratization give importance to sharing with their colleagues and their support in the process of occupational development, colleague relationships and autonomy of professionalism

Key Words: Bureaucratization, Teacher Professionalism, Elementary School and Secondary School



## İÇİNDEKİLER

<b>DOKTORA TEZİ ONAY FORMU</b> .....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
<b>ETİKBEYANNAMESİ</b> .....	iii
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	v
<b>ÖZET</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	viii
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	x
<b>ÇİZELGELER DİZİNİ</b> .....	xiv
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b> .....	xvii
<b>BİRİNCİ BÖLÜM:GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Alt Problemler .....	6
1.4. Araştırmanın Amacı .....	7
1.5. Araştırmanın Önemi.....	7
1.6. Araştırmanın Sayıltıları .....	8
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	9
1.8. Tanımlar .....	9
<b>İKİNCİ BÖLÜM:ALANYAZIN TARAMASI</b> .....	10
2.1. Kavramsal Çerçeve .....	10
2.1.1. Bürokrasi Kavramı.....	10
2.1.2. Profesyonellik Kavramı .....	28
2.1.3. Bürokrasi Profesyonellik İlişkisi .....	42
2.2. İlgili Araştırmalar.....	46
2.2.1. Bürokratikleşme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	46
2.2.2. Bürokratikleşme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	53
2.2.3. Profesyonellik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	56
2.2.4. Profesyonellik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	59
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM:YÖNTEM</b> .....	65
3.1. Araştırmanın Modeli .....	65
3.2. Evren ve Örneklem .....	66

3.2.1. Nicel Araştırmada Evren ve Örneklem.....	66
3.2.2. Nitel Araştırmada Evren ve Örneklem .....	68
3.3. Veri Toplama Araçları .....	72
3.3.1. “Okulların Bürokratik Özellikleri” Ölçeği .....	72
3.3.2. “Öğretmen Profesyonelliği” Ölçeği.....	73
3.3.3. Öğretmen Profesyonelliği Görüşme Formu.....	77
3.4. Verilerin Analizi.....	79
3.4.1. Nicel Veri Analizi Süreci.....	79
3.4.2. Nitel Veri Analizi Süreci .....	81
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM:BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>84</b>
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	84
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	86
4.2.1. Öğretmenlerin “prosedürel özellikler” alt boyutuna ilişkin algıları .....	86
4.2.2. Öğretmenlerin “kurallar ve düzenlemeler” alt boyutuna ilişkin algıları.....	88
4.2.3. Öğretmenlerin “nesnellik” alt boyutuna ilişkin algıları .....	90
4.2.4. Öğretmenlerin “otorite hiyerarşisi” alt boyutuna ilişkin algıları .....	92
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	94
4.3.1. Öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları .....	94
4.3.2. Öğretmenlerin, kıdem değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları.....	95
4.3.3. Öğretmenlerin, görev değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları.....	98
4.3.4. Öğretmenlerin, görev yaptıkları okul düzeyine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları .....	99
4.3.5. Öğretmenlerin, sendikalı olup olmamalarına göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları .....	101
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	102
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	105
4.5.1. Öğretmenlerin profesyonelliğin “mesleki gelişim” alt boyutuna ilişkin algıları.....	105
4.5.2. Öğretmenlerin profesyonelliğin “meslektaş ilişkileri” alt boyutuna ilişkin algıları.....	107
4.5.3. Öğretmenlerin profesyonelliğin “özerklik” alt boyutuna ilişkin algıları .....	108

4.5.4. Öğretmenlerin profesyonelliklerinin “öğrenci merkezlilik” alt boyutuna ilişkin algıları.....	110
4.5.5. Öğretmenlerin profesyonelliklerinin “mesleki bağlılık” alt boyutuna ilişkin algıları.....	111
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	112
4.6.1. Öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre profesyonelliklerine ilişkin algıları.....	113
4.6.2. Öğretmenlerin, kıdem değişkenine göre profesyonelliklerine ilişkin algıları..	113
4.6.3. Öğretmenlerin, görev değişkenine göre profesyonelliklerine ilişkin algıları..	116
4.6.4. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre profesyonelliğe ilişkin algıları.....	117
4.6.5. Öğretmenlerin sendikalı olup olmamalarına göre profesyonelliğe ilişkin algıları.....	119
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	120
4.7.1. Öğretmenlerin, profesyonelliğin mesleki gelişim boyutuna ilişkin görüşleri	120
4.7.2. Öğretmenlerin, profesyonelliğin meslektaş ilişkileri boyutuna ilişkin görüşleri.....	131
4.7.3. Öğretmenlerin, profesyonelliğin özerklik boyutuna ilişkin görüşleri.....	137
4.7.4. Öğretmenlerin, profesyonelliğin öğrenci merkezlilik boyutuna ilişkin görüşleri.....	147
4.7.5. Öğretmenlerin, profesyonelliğin mesleki bağlılık boyutuna ilişkin görüşleri	153
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	159
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	162
4.9.1. Okulun Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğinin “Mesleki Gelişim” Alt Boyutunu Yordama Düzeyi .....	162
4.9.2. Okulun Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğinin “Meslektaş İlişkileri” Alt Boyutunu Yordama Düzeyi .....	163
4.9.3. Okulun Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğinin “Özerklik” Alt Boyutunu Yordama Düzeyi.....	165
4.9.4. Okulun Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğinin “Öğrenci Merkezlilik” Alt Boyutunu Yordama Düzeyi .....	166
4.9.5. Okulun Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğinin “Mesleki Bağlılık” Alt Boyutunu Yordama Düzeyi .....	168
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM:TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>170</b>
5.1. Tartışma ve Sonuçlar.....	170
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar .....	170

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar .....	170
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar .....	171
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	173
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	174
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar .....	175
5.1.7. Yedinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar .....	176
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	179
5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar .....	179
<b>6.2. Öneriler .....</b>	<b>180</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>184</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>195</b>

## ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo 2. 1Weber Modelinin İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Yönleri.....	19
Tablo 2. 2Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Formalleştirimin Karşılaştırması.....	21
Tablo 2. 3Farklı Yazarlar Tarafından Ele Alınan Bürokratik Özellikler.....	23
Tablo 2. 4Profesyonellik İle İlgili Yaklaşımlar .....	31
Tablo2. 5Eğitim Açısından Bürokratik ve Profesyonel Yapıdaki Farklılıklar .....	45
Tablo 3. 1Antalya Merkez İlçelere Göre Okul ve Öğretmen Sayıları.....	66
Tablo 3. 2Evren ve Örnekleme Ait İstatistikî Bilgiler .....	67
Tablo 3. 3Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri .....	68
Tablo 3. 4Okulların Bürokratikleşme Puan Ortalamaları ve Bürokratikleşme Düzeyleri...	69
Tablo 3. 5Nitel Araştırmanın Örnekleme Alınan Okullara Ait Bürokratikleşme Düzeyleri .....	70
Tablo3. 6Nitel Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler .....	71
Tablo3. 7Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları.....	75
Tablo3. 8Öğretmen Profesyonelliği Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Katsayıları .....	76
Tablo 3. 9Kolmogorov-Simirnov Test Sonuçları .....	79
Tablo 3. 10“Okulların Bürokratik Özellikleri” Ölçeğinin Tamamına ve Alt Boyutlarına Verilen Yanıtların Aritmetik Ortalamalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları.....	80
Tablo3. 11“Öğretmen Profesyonelliği” Ölçeğinin Tamamına Ve Alt Boyutlarına Verilen Yanıtların Aritmetik Ortalamalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları ...	81
Tablo 4. 1Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Alt Boyutlarına İlişkin Algıları.....	84
Tablo4. 2Öğretmenlerin “Prosedürel Özellikler” Alt Boyutuna İlişkin Algıları.....	86
Tablo4. 3Öğretmenlerin “Kurallar ve Düzenlemeler” Alt Boyutuna İlişkin Algıları .....	88
Tablo 4. 4Öğretmenlerin “Prosedürel Özellikler” Alt Boyutuna İlişkin Algıları.....	90
Tablo 4. 5Öğretmenlerin “Otorite Hiyerarşisi” Alt Boyutuna İlişkin Algıları .....	92
Tablo 4. 6Öğretmenlerin, Cinsiyet Değişkenine Göre Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algıları (t-testi) .....	94
Tablo 4. 7Öğretmenlerin, Kıdem Değişkenine Göre Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algıları (Tek Yönlü Anova) .....	96

Tablo 4. 8Öğretmenlerin, Görev Değişkenine Göre Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algıları (t-testi) .....	98
Tablo 4. 9Öğretmenlerin, Görev Yaptıkları Okul Düzeyine Göre Okullarının Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algıları (t-testi) .....	100
Tablo 4. 10Öğretmenlerin, Sendikalı Olup Olmamalarına Göre Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algıları (t-testi).....	101
Tablo 4. 11Öğretmenlerin Profesyonelliğin Alt Boyutlarına İlişkin Algıları.....	103
Tablo 4.12Öğretmenlerin “Mesleki Gelişim” Alt Boyutuna İlişkin Algıları .....	105
Tablo 4. 13Öğretmenlerin “Meslektaş İlişkileri” Alt Boyutuna İlişkin Algıları .....	107
Tablo 4. 14Öğretmenlerin “Özerklik” Alt Boyutuna İlişkin Algıları.....	108
Tablo 4.15Öğretmenlerin “Öğrenci Merkezilik” Alt Boyutuna İlişkin Algıları .....	110
Tablo4. 16Öğretmenlerin “Mesleki Bağlılık” Alt Boyutuna İlişkin Algıları .....	111
Tablo 4. 17Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Profesyonelliğe İlişkin Algıları (t-testi)..	113
Tablo 4. 18Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Profesyonelliğe İlişkin Algıları .....	114
Tablo 4. 19Öğretmenlerin Göreve Göre Profesyonelliğe İlişkin Algıları (t-testi) .....	116
Tablo 4. 20Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Düzeyine Göre Profesyonelliğe İlişkin Algıları (t-testi) .....	118
Tablo 4. 21Öğretmenlerin Sendikalı Olup Olmamalarına Göre Profesyonelliğe İlişkin Algıları (t-testi) .....	119
Tablo 4. 22Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve % Dağılımı .....	122
Tablo 4. 23Öğretmenlerin Meslektaş İlişkilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve % Dağılımı .....	132
Tablo 4. 24Öğretmenlerin Özerkliklerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve % Dağılımı ...	139
Tablo 4. 25Öğretmenlerin Öğrenci Merkeziliklerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve % Dağılımı .....	148
Tablo 4. 26Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve % Dağılımı .....	154
Tablo4. 27Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğini Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	160
Tablo 4. 28Bürokratikleşme Düzeyinin “Mesleki Gelişim” Alt Boyutunu Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	162

Tablo 4. 29Bürokratikleşme Düzeyinin “Meslektaş İlişkileri” Alt Boyutunu Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	164
Tablo 4. 30Bürokratikleşme Düzeyinin “Özerklik” Alt Boyutuna Etki Derecesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	165
Tablo4. 31Bürokratikleşme Düzeyinin “Öğrenci Merkezilik” Alt Boyutunu Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	167
Tablo4. 32Bürokratikleşme Düzeyinin “Mesleki Bağlılık” Alt Boyutunu Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	168

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1. Bürokratik Örgüt Modelleri (Hoy ve Sweetland, 2001, s. 302) .....	27
Şekil 2. 2. Profesyonellik Modeli (Gesilva, 1994, s. 18).....	37
Şekil 2. 3. Okulun Örgütsel Yapısının Tipolojisi (Hoy ve Miskel, 2010, s. 99) .....	46
Şekil 3. 1. Araştırmada kullanılan ana ve alt temalar.....	83
Şekil 4. 1. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin görüşlerini yansıtan model.....	121
Şekil 4. 2. Öğretmenlerin meslektaş ilişkilerine ilişkin görüşlerini yansıtan model .....	132
Şekil 4. 3. Öğretmenlerin özerkliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan model .....	138
Şekil 4. 4. Öğretmenlerin öğrenci merkezliliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan model ...	147
Şekil 4. 5. Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin görüşlerini yansıtan model .....	153



## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlar yer almaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

Örgütler modern insanın hayatının vazgeçilemez bir ögesidir. İnsanlar tek başlarına gerçekleştiremedikleri amaçlarını ulaşmak için örgütlere ihtiyaç duymuşlardır. En basit örgüt en az iki kişinin kurduğu ve ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya geldiği örgüttür (Şimşek, 2009, s. 20). Barnard bir örgütün var olabilmesi için örgütte birbiriyle iletişimde bulunabilecek bireyler, amacın gerçekleşmesine katkıda bulunma isteği ve gerçekleştirilmesi gereken ortak amaçlar olmak üzere üç ögenin varlığını zorunlu görmektedir (Aydın, 2000, s. 14).

Bugün bildiğimiz anlamıyla formal örgütlerin ortaya çıkışı 18. Yüzyılın ortalarında başlayan sanayi devrimine denk gelir. Dünya tarihinde ilk defa çok sayıda insanın “fabrika” denilen bir üretim ortamında belirli bir iş bölümü çerçevesinde belirli türdeki bir ürünü üretmeleri sanayi devrimi ile başlamıştır. İşçilere fabrikada harcadıkları emeklerinin karşılığı olarak belirli aralıklarla ödeme yapılmaya başlanmıştır. Bu durum örgüt yapısında meydana gelmiş köklü bir değişiklik olarak kabul edilmektedir çünkü bu örgüt biçimi öncesinde egemen üretim biçimi aile veya küçük çiftlik işletmeleriydi. Bu küçük işletmeler çoğu zaman tüketecekleri kadar üretmekte iken sanayi devrimi ile birlikte ortam ve ilişkiler bütünü radikal bir şekilde değişmiştir (Şimşek, 2009, s. 22).

Farklı büyüklükteki örgütler içerisinde temel örgütsel özellikler ve yönetsel süreçler anlamında birçok benzerlikler vardır. İnsan örgütlerindeki süreçleri anlama ve açıklama konularında 19. Yüzyılın sonlarından başlamak üzere sosyal bilimciler çeşitli kuramlar ve yaklaşımlar geliştirmişlerdir (Şimşek, 2009, s. 22). Örgütlerin yönetimi ve işletilmesi ile ilgili olarak ortaya çıkan ilk önem kuram ve ilkeler bilimsel paradigma geleneğinden yola

çıkarak geliştirilmiştir. Bu dönemde ortaya çıkan teoriler klasik teoriler olarak isimlendirilmiş ve bilimsel işletme ve yönetsel işletme olarak iki farklı yönetim perspektifini içermektedir (Lunenburg ve Ornstein, 1996, s. 5). Örgütsel faaliyetlerin ilk sistematik incelemesinin yapıldığı bu dönem, daha sonraki kuramsal çalışmaları etkilemesi ve altyapısını oluşturması bakımından önemli bir yere sahiptir. Örgütleri makine olarak ele alan bu kuramlar, örgütsel faaliyetlerde, düzen, devamlılık ve usallık üzerinde durmuşlardır (Yağmurlu, 2004, s. 33).

Bir işletme mühendisi olan Frederick W. Taylor, çalıştığı işletmede üretimi arttırmak için bir dizi deneme yapmıştır. Taylor'a göre bir işi yapmanın mutlak kestirme bir yolu vardı ve bu kestirme yol bulunursa bu işin yapılması için harcanan zaman ve emek azalacak yani iş daha etkili bir şekilde yapılacaktı (Başaran, 2000, s. 47). Taylor'ın bilimsel işletmesinin dayandığı dört temel ilke vardır. Bunlar: (1) Her işi yapmanın en iyi tek bir yolunun olduğu "bilimsel iş analizi", (2) İşçilerin bilimsel bir yöntemle seçildiği "personel seçimi", (3) İşin en iyi şekilde yapılabilmesi için yöneticilerin ve işçileri "yönetimsel işbirliği", (4) Yönetim ve işçilerin arasındaki kesin işbölümünün olduğu "fonksiyonel yönetim". Taylor bu dört prensibi askeri bir sertlikte işçilere uygulayarak üretimi arttırmaya çalışmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 1996, s. 5; Yağmurlu, 2004, s. 34).

Bilimsel işletme tek tek işçilerin yaptıklarına odaklanırken, yönetsel işletme tüm örgütün yönetimi üzerinde odaklanmaktadır. Yönetsel işletmenin öncüleri Henri Fayol, Luther Gulick ve MaxWeber'dir. Fayol bir yönetici olarak başarısını sahip olduğu bireysel niteliklere değil, kullandığı bir dizi yönetim ilkeleriyle ilişkilendirmiştir. Fayol ve Gulick uzmanlaşma, kontrol, otorite ve sorumluluğun temsili konusunda yöneticiler için bir dizi ilke geliştirmişlerdir. Klasik örgüt kuramına en etkili katkıda bulunanlardan birisi bürokrasi kavramını ilk kez tanımlayan MaxWeber'dir (Lunenburg ve Ornstein, 1996).

Bürokratik modelin öncelikli amaçları örgütü düzensizlikten kurtarma, işlerin daha hızlı yapılması, sonuçların önceden tahmin edilebilmesidir (Dunham ve Pierce, 1989, s. 142). Weber'e göre (1964) bürokrasi yapılması gerekenlerin açık bir şekilde dağıtıldığı ve görevler olarak belirlendiği işbölümünü içerir. Sistem sürekli kontrol edilmelidir ve kurallar ve düzenlemelerle görevlerin nasıl yapılması gerektiği belirlenmelidir. Çalışanların rolleri teknik yeterliliklerine göre belirlenmeli ve bu kişisel olmayan

prosedürlerle düzenlenmelidir. Örgüt içerisinde astların üstler tarafından kontrol edildiği açıkça belirlenmiş bir ast-üst ilişkisi olan bir hiyerarşik yapı olmalıdır. Bürokratik bir örgüt yapısında işgörenler tüm duygularından ve önyargılarından arınmalıdır. Çalışanların işe alınması, işle ilgili görevlerin düzenli ve devamlı bir şekilde yerine getirilebilmesi için sistematik bir biçimde yapılmalıdır. Sadece işin gerektirdiği niteliklere sahip kişiler işe alınmalıdır (Weber, 1964; Hoy ve Miskel, 2010; Lunenburg, Ornstein, 1996).

Weber'in bürokrasi modeli örgütün amaçlarına ulaşmasında verimliliğin sağlanması ve örgütü düzensizlikten kurtarması açılarından önemlidir. Fakat literatürde bu model birçok açıdan da eleştirilmektedir. Hoy ve Miskel (2010, s. 86) bürokratik modelin eleştirisini üç boyutlu olarak yapmıştır. Bunların birincisi modelin formüle edilmesinde işlevsel olmayan özelliklerin ele alınmamasıdır. İkincisi modelin informal örgütü tamamıyla göz ardı etmesi üçüncü eleştirisi ise öğeler arasındaki çelişkilerle ilgilenmediğine dairdir.

Weber sonrasında bürokrasi ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Örgütlerin bürokratik yapıları ile ilgili araştırmalarda iki farklı yaklaşımın etkili olduğu görülmektedir. Bunların ilki örgüt yapısına bütünsel bakan yaklaşımdır (Gouldner, 1954; Hoy ve Sweetland, 2001; Adler ve Borys;1996). Bu yaklaşımda örgüt yapısının bürokratik olup olmadığı bir bütün olarak ele alınmış ve bu yapının örgüt üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri tartışılmıştır. İkinci yaklaşımda özellikler yaklaşımıdır (Hall, 1964; Pugh ve diğerleri, 1963; Udy, 1959). Bu yaklaşımda örgütün yapısındaki farklı bürokratik özellikler incelenmiş ve bu boyutlara göre bürokratikleşme düzeyi belirlenmiştir.

Weber sonrasında yapılan araştırmalar örgütün iki farklı bileşen olan bürokratik ve profesyonel özelliklerin bir bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hall (1964) yaptığı araştırmada örgüt yapısını incelemiş ve örgütsel yapının farklı özelliklerini ölçen örgütsel envanteri geliştirmiştir. Hall bu envanter ile örgütün şu altı bürokratik özellik üzerinde durmuştur: (1) yetkinin kademeleştirilmesi, (2) uzmanlaşma, (3) görevliler için kurallar, (4) prosedürel düzenlemeler, (5) nesnellik ve (6) teknik yeterlidir. Hall'ın bürokratikleşme modelini okullara uygulayan Mackay bütünüyle iç içe geçmiş bürokratik model yerine iki farklı örgütsel model olduğunu ortaya koymuştur. Yetkinin kademeleştirilmesi, görevlilerle

ilgili kurallar, prosedürel düzenlemeler ve nesnellik gibi bürokratik özelliklerinin bir arada değişim gösterirken, uzmanlaşma ve teknik yeterlilik gibi profesyonel değişkenlerinin bir arada ve bürokratik özellikler ile ters orantılı olarak değiştiği sonucuna ulaşmıştır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 98).

Profesyoneller modern örgütlerin vazgeçilmez öğeleridirler. Okul örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin profesyonellikleri hala tartışma konusudur (Etzioni, 1975; Pratte ve Rury, 1991). Fakat çağın gelişen toplumuna ayak uydurabilmek için günümüz öğretmenlerinin profesyonelleşmeleri gerektiği açıktır. Profesyonellik, öğretmenin yeterliliğine, işle ilgili tutumuna ve mesleğine olan bağlılığına, meslektaşları, yöneticileri ve öğrencileri ile olan ilişkileri ile ilgilidir (Welker, 1992, s. 39).

Profesyonellik öğretmenlerin sadece belirli bir kısmının değil genelinin sahip olması gereken bir özellik haline gelmiştir. Profesyonellik günümüzde çeşitli özellikleri nedeniyle ihtiyaç duyulan bir özelliktir. Okuldaki eğitim öğretim etkinliklerinin daha karmaşık bir hal alması, okulda karşılaşılabilecek problemlerin artması ve bu problemlerin farklı bilgi ve becerileri gerektirmesi, daha öğrenci merkezli ve öğrenci etkileşimli müfredat uygulanması öğretmenlerin daha profesyonel özelliklere sahip olmasını gerektiren nedenlerdendir (Gesilva, 1994, s. 63).

Okullar bürokratik örgütlerdir (McGuigan, 2005; Anderson, 1974; Öztürk, 2001). Okuldaki bürokratik yapının birer temsilcisi olan yöneticiler ve alanlarında teknik bilgi ve uzmanlığa sahip olan profesyonel öğretmenler belirli konularda birbirleri ile çatışırken, belirli konularda da birbirlerini bütünlerler. Yöneticiler de profesyoneller de karar verme sürecinde belirli standartları vardır ve bu süreçte her ikisi de tarafsız ve duygularından arınmışlardır. Bürokratlar ve profesyonellerin davranışları yaptıkları işle ilgili bilgi ve becerilerinin birikimi ile belirlenir (Jones, 1969, s. 34).

Her ikisi de teknik yeterlilik, nesnellik, kişisel olmama ve hizmete vurgu yapsa da, mesleklerin kendine özgü yapıları ikisi arasındaki çatışmanın temel kaynağıdır. Profesyoneller kendilerini, kendi kendilerine dayattıkları standartlar ve grup gözetimi sayesinde kontrol etmeye çalışırlar. Bunun tersine, bürokraside çalışanlarının kural ve düzenlemelere katılmaları ve kendilerini hiyerarşinin bir alt ögesi olarak algılamaları

beklenir. Profesyonelleşmenin en önemli dayanağı mesleki bilgidir. Bürokrasinin en önemli gerekçesi ise, örgütsel kural ve düzenlemeler ile olan tutarlılığı ve üstlerin astlar tarafından kabul edilmesidir. Bu iki kavram arasındaki çatışma; mesleki uzmanlık ve otonomi ile bürokratik disiplin ve kontrol arasındadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Yurt içi ve yurt dışında literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde okulların bürokratik yapısını araştıran çeşitli araştırmalar (Roache, 1993; Demir, 2005; Özer, 2010) olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bürokratikleşmenin okul iklimi (Jacob, 2002; Mcvey, 2009), sosyo ekonomik düzey (Cloyd, 1972), öğretmenlerin güç algısı (Yücel, 1999), yabancılaşma (Griego, 1973; Çiftçi 2009), akademik iyimserlik (McGuigan, 2005; Özdemir ve Kılınç, 2014), demokrasi (Rakoff, 1998), cinsiyet (Mantilla, 2002), örgütsel güven (Geist, 2002), iş doyumunu (Gosine, 1970), öğrenci kontrol ideolojileri (Jones, 1969), yöneticilerin değer sistemi ve kural yönelimleri (Kidd, 1967), saldırganlık (King, 1972), okul kültürü (Zeytin, 2008), örgütsel bağlılık (Tüzel, 2010), örgütsel sosyalleşme (Erdoğan, 2012), okula ilişkin tutum (Ömeroğlu, 2006), moral (Ermeç, 2007), Stres (Öztürk, 2001), örgütsel vatandaşlık (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008), liderlik (Buluç, 2009) ile ilişkisi incelenmiştir.

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 vardır. Bunlar süreçler; örgütsel güçlendirme (Khmelkov, 2000), örgütsel iklim (Frothingham, 1988), sosyo ekonomik düzey (Wiley, 1969), çatışma (Willavize, 1974), sendikalaşma (Kelly, 1998), yaş (Hildebrandt ve Eom, 2011), motivasyon (Mooij, 2008), iş doyumunu (Altinkurt ve Yılmaz, 2014), okul kültürü (Kılınç, 2014) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmada okullarda bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Literatürde okullarda bürokratikleşme ve öğretmen profesyonelliğini ortaya koyan yurt dışında sınırlı araştırmanın olması (Douglass ve Gittell, 2012; Spinks, 1980) yurt içinde sadece bir çalışmaya (Cerit, 2012) ulaşılmış olması bu araştırmanın gerekçesidir.

## 1.2. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin, ilk ve ortaokulların bürokratikleşme düzeyine ve profesyonelliklerine ilişkin algılarını belirlemek, bunları farklı bağımsız değişkenlere göre çözümlenmek, öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen profesyonelliği üzerindeki etkisini saptamak bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## 1.3. Alt Problemler

Araştırmada aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır. Bu kapsamda 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 ve 9'uncu alt problemlerine nicel araştırma teknikleri ile 7'inci alt probleme ise nitel araştırma yöntemleri ile cevap aranmıştır.

- 1) Öğretmenlerin algılarına göre, ilk ve ortaokullarda bürokratikleşme hangi düzeydedir?
- 2) Öğretmenlerin, okul bürokratikleşmesinin (a) otorite hiyerarşisi, (b) kurallar düzenlemeler, (c) nesnellik ve (d) prosedürel özellikler boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?
- 3) Öğretmenlerin, ilk ve ortaokullarının bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları, onların (a) cinsiyetlerine, (b) kıdemlerine, (c) yaptıkları göreve (Yönetici-Öğretmen), (d) okul düzeyine, (e) sendikalı olup olmamalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 4) İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algıları hangi düzeydedir?
- 5) İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerinin (a) mesleki gelişim, (b) meslektaş ilişkileri, (c) özerklik, (d) öğrenci merkezlilik, (e) mesleki bağlılık boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?
- 6) İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algıları, onların (a) cinsiyetlerine, (b) kıdemlerine, (c) yaptıkları göreve (Yönetici-Öğretmen), (d) okul düzeyine, (e) sendikalı olup olmamalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

- 7) Farklı bürokratikleşme düzeyinde okullarda çalışan öğretmenlerin, kendi profesyonelliklerinin (a) mesleki gelişim, (b) meslektaş ilişkileri, (c) özerklik, (d) öğrenci merkezlilik, (e) mesleki bağlılık boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 8) Öğretmenlerin, okulun bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları, profesyonelliklerine ilişkin algılarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?
- 9) Öğretmenlerin okulun bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları profesyonelliklerinin (a) mesleki gelişim, (b) meslektaş ilişkileri, (c) özerklik, (d) öğrenci merkezlilik, (e) mesleki bağlılık boyutlarına ilişkin algılarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?

#### **1.4. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin, okullarındaki bürokratikleşme düzeyi ile profesyonelliklerine ilişkin algılarını ve bürokratikleşmenin öğretmen profesyonelliğine etkileri hakkında öğretmen algılarını ortaya koymaktır.

#### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Hızla değişen teknoloji ve bilim, toplumda hızla artan nüfus ve bunun okula ve sınıfa yansımaları, öğretmenlerden beklentilerin giderek artması, öğrenci profilinde meydana gelen hızlı değişimler ve eğitimde meydana gelen reformlar öğretmenleri ve onların öğretme becerilerini ciddi şekilde etkilemektedir. Günümüzde öğretmenler alanlarında uzman olmalı ve teknolojiyi ve yeni materyalleri etkin bir şekilde kullanarak öğrenci performansını üst düzeye çıkarabilmelidirler. Bunları gerçekleştirebilmesi ise öğretmenin profesyonelleşebilmesine bağlıdır.

Profesyonelleşme kavramı günümüzde önemli bir kavram olarak literatürde yerini almıştır. Fakat ülkemizde eğitimde profesyonelleşme ve profesyonellik yeterince gündeme gelememiştir. Öğretmenliğin bir profesyonellik olup olmadığı bile hala tartışılmaktadır. Sistem içerisinde öğretmen profesyonelliğinden bahsedebilmek için öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirebildikleri, özerk kararlar alabildikleri, meslektaşları ile olumlu ve eşgüdümlü çalışabildikleri, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına ihtiyaç vardır. Ülkemiz açısından değerlendirildiğinde, eğitim sisteminin bürokratik yapısı nedeniyle öğretmen profesyonelliği önünde çeşitli engeller olduğu açıktır.

Doğası gereği bürokrasi ve profesyonellik kavramları birbiri ile sürekli bir çatışma halindedir. Çünkü bürokrasi kaynağını örgütsel kurallar ve düzenlemelerden alırken profesyonel davranış kaynağını uzmanlıktan almaktadır. Okul açısından düşüncecek olursak, bürokrasinin okulda uygulanmasını sağlamakla görevli yöneticiler ve çeşitli konularda özerlik isteyen profesyoneller yani öğretmenler çatışma halindedirler. Bu nedenle araştırmada öncelikle okulların bürokratikleşme düzeyleri belirlenmiş ve bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğini ne şekilde etkilediği üzerinde durulmuştur.

Yurtiçi alanyazın incelendiğinde okulların bürokratikleşme düzeyi ile ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmüştür (Yücel, 1999; Öztürk, 2001; Ömeroğlu, 2006; Zeytin, 2008; Ermeç, 2007; Buluç, 2009; Tüzel, 2010; Erdoğan, 2012; Arıcan, 2009; Gönüllü 2009; Özer, 2010;). Fakat öğretmen profesyonelliği üzerine yapılan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır (Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Cerit, 2012; Uzun ve diğerleri, 2013; Kılınç, 2014). Bunun yanında okuldaki bürokratikleşme ve öğretmen profesyonelliği ilişkisini inceleyen sadece bir araştırmaya ulaşılabilmektedir (Cerit, 2012).

Konu ile ilgili yurt dışı literatür incelendiğinde okuldaki bürokratikleşme ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır (Gosine, 1970; Griego; 1965; Kidd, 1967; Jacob, 2004; McGuigan, 2005; Deidre, 2009). Bu araştırmalar okulun bürokratikleşmesi ile okul iklimi, öğretmen memnuniyeti ve motivasyonu akademik başarı gibi değişkenlerle ilişkisini incelemektedirler. Yapılan tarama sonrası okuldaki bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen profesyonelliğine etkilerine ilişkin araştırmaların yurt içindeki araştırmalara oranla daha fazla fakat yine de yetersiz olduğu görülmüştür (Douglass ve Gittell, 2012; Spinks, 1980) Bu açıdan araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.6. Araştırmanın Sayıtları**

- 1) Araştırmaya katılan öğretmenler, hazırlanan ölçeğe ve yapılan görüşmedeki sorulara içtenlikle ve doğru cevap vermişlerdir.
- 2) Ölçme araçlarını kapsam geçerliliği için başvuru uzman kanıları yeterlidir.
- 3) Kaynaklardan sağlanan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.
- 4) Araştırma için seçilen yöntem, araştırmanın amacı için uygundur.



### 1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Antalya merkez ilçelerinde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma, örnekleme alınan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, yaptığı görev, okul düzeyi, sendikalı üyeliği gibi değişkenlerle sınırlıdır.
- 3) Araştırma, ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.
- 4) Genellemeler araştırmanın kapsadığı evren ile sınırlıdır.

### 1.8. Tanımlar

Bürokrasi: Dağınık işlem ve eylemleri ussal ve nesnel kurallara göre düzenleme sürecidir (Başaran, 2000, s. 52).

Bürokratikleşme: Hiyerarşik yapı temelinde görevlerin kesin bir şekilde çalışanlar arasında dağıtıldığı, günlük işlerde sıkı bir kontrol sistemi ve zorlayıcı kurallar bulunduğu, çalışanların görevleri teknik yeterliliklerine göre belirlendiği ve örgüt içerisindeki bireyler arasında kişiselleştirilmeyen bir ilişkinin olduğu süreçtir (Merton, 1968).

Otorite Hiyerarşisi: Örgüt içerisinde astların üstler tarafından kontrol edildiği açıkça belirlenmiş bir ast-üst ilişkisi olan yapıdır (Weber, 1978, s. 251).

Prosedürel Özellikler: örgüt içerisinde yapılması gereken işle ilgili takip edilmesi gereken süreçler bütünüdür (Hall, 1962, s. 297).

Nesnellik: Bürokratik örgüt yapısında yöneticilerin resmiyeti sağlayarak duygularıyla değil, olgulara dayanarak kararlar vermesi ve çalışanlarla arasına sosyal bir mesafe koymasüdür (Hoy ve Miskel, 2010, s. 84; Aydın, 2000, s. 89).

Öğretmen Profesyonelliği: Öğretmenlerin statü, eğitim ve çalışma koşullarını geliştirme girişimidir (Hildebrandt ve Eom, 2011, s.416).

Özerklik: Profesyonelin, profesyonel olmayan veya yaptığı işten fayda sağlayan kişilerin etkisi altında kalmadan kendi kararını verebilmesidir (Hall, 1967).

## İKİNCİ BÖLÜM

### ALANYAZIN TARAMASI

#### 2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde alanyazına dayalı olarak bürokrasi ve profesyonellik olgularını açıklamaya yönelik kuramsal bilgilere ve araştırmanın konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara değinilmektedir.

##### 2.1.1. Bürokrasi Kavramı

Günümüzde bürokrasi terimi olumsuz bir çağrışım yapmaktadır. Bürokrasiyi katı ve anlamsız kurallar, kırtasiyecilik, formaliteler ve işe yaramamakla ilişkilendiririz. Genel olarak bürokrasi denildiğinde karmaşık işlemler, katı ve ayrıntılı kurallar, dostça davranmayan yüzler, masaları dolaşan kişiler, yetersiz kişilerin ellerine verilen işler, gereksiz ve işlevsiz denetimler aklımıza gelir. Fakat gerçek anlamda bürokrasi bunlarla ilişkili değildir. En genel anlamda bürokrasi, dağınık işlem ve eylemleri ussal ve nesnel kurallara göre düzenleme sürecidir (Başaran, 2000, s. 52) .

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. Örgüt büyüdüğünde ve yapısı karmaşıklaştığında, örgütün bürokratikleşmesi kaçınılmaz olur. Diğer bir deyişle karmaşıklık bürokrasiyi yaratmaktadır (Aydın, 2000, s. 88-89).

Bürokrasi, bureau ve cratie kelimelerinden oluşan ve büroların yetkilerini kullandıkları sistem anlamına gelmektedir (Buluç, 2009, s. 74). Karaman ve diğerleri (2008) bürokrasinin üç farklı anlamı üzerinde durmaktadır. Bunlardan ilki konuşma dilinde “bugün git yarın gel” olan kırtasiyeciliktir. İkincisi, kamu kuruluşları ve bu kuruluşlardagörev alanların oluşturduğu yapı anlamına gelir. Üçüncü anlamı, toplum bilimlerinde ideal tip yapısını ifade etmektedir (Karaman ve diğerleri, 2008, s. 55).

Benzer şekilde Punch (1967) bürokrasinin üç genel kullanım alanı üzerinde durmaktadır. Bunlardan ilki bürokrasinin tarihsel ve kültürlerarası en genel kullanımınıdır ve sosyal örgütlerin özelliklerini belirlemeye çalışır. Bu görüşte bürokrasi, örgüt üyelerinin gerçekleştirmesi gereken işlerin sistematik bir şekilde yönetilmesi için büyük ölçekteki örgütlerin tasarlanmasıdır. İkinci kullanımında bürokrasi örgütün içyapısı üzerinde odaklanmaktadır. Üçüncü kullanımında ise bürokrasi zorlayıcı gücü, verimsizliği, kırtasiyeciliği ifade etmektedir (Punch, 1967, s. 7).

Bürokrasinin ortaya çıkışı ataerkil yönetim dönemine dayanmaktadır. Topluluklar büyüdükçe halkla ilişkilerin kesintiye uğraması sonucu toplumları yönetenler (krallar) buyruklarını yazılı olarak göndermeye başlamıştır. Gerekli talimatların merkezden (bürodan) yazılı olarak gönderilmesi diğer bir deyişle toplumları bu şekilde yönetilmesi bürokrasiyi başlatmıştır (Başaran, 2000, s. 40). Fakat 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. Bu dönemde kurulan sosyal bilimlerin temelinde de pozitivist/akılcı paradigma hakimdir. Bu durumun bir sonucu olarak örgütlerin yönetilmesine ve işletilmesine yönelik o yıllarda ortaya çıkan “bilimsel yaklaşım” veya “klasik örgüt kuramı” olarak adlandırılan kuram ve ilkeler pozitivist/akılcı paradigma geleneğindedir (Şimşek, 2009, s. 23).

Klasik örgüt kuramı iki yönetim perspektifini içermektedir. Bunlar iş ve işçilerin yönetimi üzerine odaklanan bilimsel işletme, örgütün nasıl yapılandırılması gerektiği üzerinde duran yönetsel işletmedir. Yönetim alanında ilk sistematik çalışma olarak adlandırabilecek bilimsel işletme kuramının öncüsü W. Taylor’dur (Lunenburg ve Ornstein, 1996; Başaran, 2000). Taylor’un ana temasına göre, yöneticiler bir görevin yapılmasında “en iyi yolu” belirlemek için işi bilimsel olarak incelemelidirler. Bu görüşe göre bir işi yapmanın mutlaka kestirme ve en kısa bir yolu bulunmaktaydı ve bu en kestirme yol bulunursa, bu işe harcanan zaman ve emek giderek azalacak böylece iş daha etkili yapılacaktı (Başaran, 2000, s. 47). Taylor, dikkatli bir bilimsel analiz ile iş geliştirilebilir düşüncesini takip etmiştir. Bilimsel işletmecilik hareketinin öncüleri, örgüt

yapısından çok, yapılan işlerin incelenmesini üzerine odaklanmışlar sistem, prosedür ve iş ölçümü gibi konuları ön planda tutarak yapı ve hiyerarşiye pek önem vermemişlerdir (Bursalıoğlu, 2005, s. 15).

Klasik örgüt kuramı konusundaki ikinci perspektif yönetsel işletmedir. Bilimsel işletme tek tek işçilerin yaptıklarına odaklanırken, yönetsel işletme tüm örgütün yönetimi üzerinde odaklanmaktadır. Yönetsel işletmenin öncüleri Henri Fayol, Luther Gulick ve MaxWeber'dir. Fayol bir yönetici olarak başarısını sahip olduğu bireysel niteliklere değil, kullandığı bir dizi yönetim ilkeleriyle ilişkilendirmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 1996; Aydın, 2000; Bursalıoğlu, 2005). Fayol yönetim süreçlerini planlama, örgütleme emretme, koordinasyon ve kontrol olarak gruplandırmıştır (Bursalıoğlu, 2005). Böylece yapıya ilişkin ilk bilimsel yaklaşım Fayol ile başlamıştır. Fayol yönetimle ilgili önemli bazı özellikler öne sürmüştür ve bu ilkeler mutlak olmayan, değişebilir durumlarda kullanılabilir ilkelerdir. Bu ilkeler yapıya ilişkin ilkeler, sürece ilişkin ilkeler ve sonuca ilişkin ilkeler olmak üzere üç grup altında toplanmaktadır. Yapıya ilişkin ilkeler (1) işbölümü, (2) komuta birliği, (3) otoritenin merkezileşmesi, (4) yetki ve sorumluluk, (5) hiyerarşidir. Sürece ilişkin ilkeler (1) denkserlik, (2) disiplin, (3) uygun ödeme, (4) amaç birliği ve (5) örgütün amaçlarının üstünlüğüdür. Sonuca ilişkin ilkeler ise (1) düzen, (2) Kararlılık, (3) girişim hakkı ya da inisiyatif ve (4) birlik duygusudur (Aydın, 2000, s. 100-101).

Yönetsel işletme kuramının diğer bir öncüsü Gulick uzmanlaşma, kontrol, otorite ve sorumluluğun temsili konusunda yöneticiler için bir dizi ilke geliştirmişlerdir (Lunenburg ve Ornstein, 1996). Yönetim sürecini planlama, örgütleme, personel alma, yöneltme, eşgüdümleme, rapor etme ve bütçeleme öğelerinden oluşan bir bütün olarak tanımlamıştır. Gulick'in yönetim süreçlerine ilişkin bu görüşü literatüre yönetim süreçlerinin İngilizce karşılıklarının baş harflerinden oluşan POSDCoRB olarak geçmiştir (Aydın, 2000, s. 101)

Klasik örgüt kuramına en etkili katkıda bulunanlardan birisi bürokrasi kavramını ilk kez tanımlayan MaxWeber'dir (Lunenburg ve Ornstein, 1996; March ve Simon,1975, s. 41). Max Weber adı bürokrasi ile bütünleşmiştir. Weber ideal tip bürokrasi olarak

isimlendirdiği örgüt modelini oluşturmuştur. Weber'e göre tüm örgütler bürokratik bir şekilde olarak örgütlenmişlerdir.

#### **2.1.1.1. Bürokratik Model**

Bürokrasi ile ilgili ilk çalışma alman sosyolog Max Weber tarafından yapılmıştır. Weber birçok örgüt üzerinde çalışmış ve bürokrasi kavramını örgüt yapısının ideal bir formu olarak ortaya koymuştur (Lunenburg ve Ornstein, 1996, s. 27).

Weber (1964) bürokrasi ile ilgili birçok çalışma yapılması ve endüstriyel araştırmaların artmasına rağmen sistematik olarak takip edilmesi gereken yolu gösteren kompleks bir bürokratik teorinin oluşturulamadığı üzerinde durmaktadır. Weber'e göre bürokrasi yapılması gerekenlerin açık bir şekilde dağıtıldığı ve görevler olarak belirlendiği işbölümünü içerir. Sistem sürekli kontrol edilmelidir ve kurallar ve düzenlemelerle görevlerin nasıl yapılması gerektiği belirlenmelidir. Çalışanların rolleri teknik yeterliliklerine göre belirlenmeli ve bu kişisel olmayan prosedürlerle düzenlenmelidir. Bürokratik yapılarda hiyerarşik olarak düzenlenen otorite bulunur. Çalışanların yapması gereken işler, uzmanların ücretleri örgütteki üstler tarafından belirlenir. Kesin olarak belirlenmiş kurallar ile yapılması gereken özelleşmiş işlerin nasıl yapılacağı açık bir şekilde belirlenir (Weber, 1964).

Weber (1964, s.328) her türlü yönetsel çalışmalara çerçeve oluşturabilecek üç farklı otorite yapısı üzerinde durmaktadır.

- 1) Rasyonel çerçeve: Yasallık temeline dayanan normatif kurallar ve bu kuralların düzenlemesine ve bu düzenlemelerin otorite tarafından yapılmasına dayanır (Yasal otorite),
- 2) Geleneksel çerçeve: çok eski zamanlardan kalma geleneklerin kutsallığına ve bu gelenekler doğrultusunda otorite kullanan kişinin yasallığına olan inanca dayanır (Geleneksel otorite),
- 3) Karizmatik çerçeve: Özel ve olağan üstü yetenekli bir kişiye bağlı olunmasına, bu bireydeki kahramanlık ve önderlik özelliklerine olan inanç ve itaata dayanır (Karizmatik otorite).

Weber bürokratik modeli geliştirirken örgütlerin yüzleşebileceği iki temel sorun üzerinde durmuştur. Bunlar (1) bireylerin örgütsel aktiviteler üzerindeki kontrolünün resmi olarak belirlenmesinin kontrol altına alınması (2) Kararların en doğru bilgi esas alınarak alınması. Bu problemlerin giderilebilmesinin iki temel yolu vardır. İlki örgütlerin, formalleşme ve örgütsel kurallara dayanmalarındır. İkincisi örgütler uzmanlık, kontrol ve otoriteyi geliştirerek örgütsel düzenlemeleri meşrulaştırmaya çalışmalıdırlar. (Miller, 1970, s. 91-92).

Weber'e göre ideal tip bir bürokrasinin sahip olması gereken çeşitli özellikler vardır. Bunları şu başlıklar altında toplamak mümkündür ( Weber, 1978; Şimşek, 2009; Hoy ve Miskel, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 1996):

- 1) Uzmanlaşma temeline dayanan bir işbölümü,
- 2) İşlemleri ve örgütsel süreçleri belirleyen formal kurallar ve düzenlemeler,
- 3) Piramit şeklinde düzenlenmiş bir hiyerarşik otorite,
- 4) İş yaparken nesnel ve yansız bir yaklaşım,
- 5) Çalışanların işe alınırken teknik yeterliliklerin göz önüne alınması,
- 6) Performans temelinde kariyer yönelimi.

#### **2.1.1.1.1. İşbölümü**

Bürokratik yapının amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli olan günlük işler resmi görevler olarak belirlenir (Weber, 1978, s. 250). Tüm bu resmi görevler işgörenlere dağıtılır. Bunun nedeni çoğu örgütlerdeki görevlerin tek bir kişi tarafından yapılamayacak kadar karmaşık olmasıdır. İşbölümü sayesinde örgütün verimliliği artırılmış olur. İşbölümü ile verimliliğin artmasındaki en önemli faktörler işlerin bu şekilde bölünmesi, işgörenlerin ilgili alanda bilgi sahibi olmalarının sağlanması ve uzmanlaşmalarını sağlamasıdır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 83). Örgüt içerisinde açık ve net bir işbölümü vardır. İşbölümü sayesinde bürokratik yapıda işin gerektirdiği tüm görevler yüksek düzeyde uzmanlaşmayı olanaklı kılar (Aydın, 2000, s. 89). Ayrıca tüm işgörenlere işlerini gerçekleştirebilmeleri için yetki verilir (Lunenburg ve Ornstein, 1996, s. 27).

### **2.1.1.1.2. Kurallar ve Düzenlemeler**

Weber (1978, s. 250) bürokratik örgütlerde kanunlar ve yasal düzenlemelere dayanan kurallar tarafından düzenlenen resmi bir yetki alanı olduğunu belirtmektedir. Bu bürokratik yapı içerisinde bir işin gerçekleŐtirilebilmesi için belirli kurallar seti düzenlenir (Lunenburg ve Ornstein, 1996, s. 27). Kurallar her pozisyona özgü hak ve görevleri ortaya koyar ve işgörenlerin etkinliklerini kontrol etmek için kullanılır. Bu sayede işlerin ve işgörenlerin istikrarlı olmasını sağlanır. IŐg renlerin değişmesi durumunda bile işlerin sürekliliği yine bu kurallar ve düzenlemeler ile sağlanmış olur (Hoy ve Miskel, 2010, s. 84).

### **2.1.1.1.3. Otorite hiyerarşisi**

Örgüt içerisinde astların üstler tarafından kontrol edildiği açıkça belirlenmiş bir ast-üst ilişkisi olan bir hiyerarşik yapı olmalıdır. Böyle bir yapı astların, üstlerinin otoritesine ilişkin düşüncelerinin daha net olmasını sağlar. Yüksek düzeyde bürokratikleşmiş bir yapıda, örgüt içerisindeki hiyerarşi otokritik olarak organize edilmiştir ve tüm b rokrasilerde hiyerarşik yapının en üstünde bir yönetici bulunmaktadır (Weber, 1978, s. 251). Örgüt içerisindeki tüm birimler hiyerarşik bir otorite yapısı içinde örgütlenir. Bu hiyerarşik yapı genellikle piramit Őeklinindedir ve üstler kendilerine bağlı astların karar ve eylemlerinden sorumludur (Aydın, 2000, s. 89). Tüm alt düzeydeki işgörenler bir üstün kontrolü altındadır ve örgütte üstten alta doğru açık ve net bir yetki komuta zinciri vardır (Lunenburg ve Ornstein, 1996, s. 27).

Örgüt içerisindeki her konumda yapılacaklar ve üstlerin denetleyecekleri g revlerdetaylı bir Şekilde yönergelerle belirlenmelidir. Böylelikle örgütün otorite hiyerarşisi belirlenmiş olur. BasamaklandırılmıŐ  rg t yapısında her konumda bulunan kişinin yetki ve sorumluluğu yazılı ve açık olarak belirlenmeli, her konumdaki kişinin yetkisine denk sorumluluğu olmalıdır. Örgüt içerisindeki yetki zinciri bozulmamalıdır. Kararlar üstler tarafından verilmeli, örgüt içerisindeki karar verme ve uygulama süreçleri birbirinden ayrılmalıdır (Başaran, 2000, s. 52).

#### **2.1.1.1.4. Nesnellik**

Bürokratik bir örgüt yapısında işgörenler tüm duygularından ve önyargılarından arınır. Bürokratik bir yönetici formal nesneliği sağlayarak duygularıyla değil, olgulara dayanarak kararlar verir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 84). Ayrıca işgörenlerin örgüt içerisinde oldukları kadar örgütün ilişki içerisinde olduğu diğer insanlarla ilişkilerinde de tarafsız olmalıdır. (Aydın, 2000, s. 89). Bu sosyal mesafe ile üstler ve astların aldıkları kararlarla adam kayırma ve torpilin önüne geçmiş olurlar (Lunenburg ve Ornstein, 1996, s. 27).

#### **2.1.1.1.5. Kariyer yönelimi**

Weber'e göre (1978, s. 250) çalışanların işe alınması, işle ilgili görevlerin düzenli ve devamlı bir şekilde yerine getirilebilmesi için sistematik bir biçimde yapılmalıdır. Sadece işin gerektirdiği niteliklere sahip kişiler işe alınmalıdır. Bürokratik bir örgütte çalışanların seçiminde temel ölçüt teknik yeterliliklerdir. Örgütte görev alma birey için sürekli iş imkânı sunar. Tam zamanlı bir çalışan, örgütte yaşam boyu çalışma garantisi bulur (Aydın, 2000, s. 89). Bu sayede çalışanlar kariyer olarak kendi işlerini görürler. Çalışanlar yeteneklerine göre görevlendirilir ve işleri ile ilgili performanslarına göre ödüllendirilirler. Çalışanlar keyfi işten çıkarmalardan korunur ve bu sayede çalışanların örgüte olan bağlılıklarının artması sağlanır (Lunenburg ve Ornstein, 1996, s. 27).

#### **2.1.1.2. Bürokratik Modelin Değerlendirilmesi**

Weber'in tanımladığı bürokratik örgüt hükümetlerde, büyük işletmelerde, eğitim kurumlarında, askeri örgütlerde değişen düzeylerde karşımıza çıkabilir. Weber bürokrasi kavramını olabilecek en iyi organize olmuş, en akılcı ve en etkili örgütleri tanımlamak için oluşturmuştur. 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 (Gouldner, 1954, s. 54).

Weber bürokrasisinin özellikleri günümüzde birçok örgütte uygulanmaktadır. Fakat bürokratik modelin tüm özelliklerini taşıyan ideal bir örgüt bulunmamaktadır. Örgütler



tamamıyla olmasa da yapılarında bazı bürokratik özellikleri mutlaka taşımaktadırlar (Lunenburg ve Ornstein, 1996, s. 28). Weber'in bürokrasi modeli ile ortaya koyduğu ideal tip gerçek hayatta bulunmayabilir. Ancak örgütlerdeki temel yönelimleri yansıtır. İdeal tip bize formal bir örgütün nasıl bürokratikleşeceği konusunda yol gösterici bir rol oynar (Aydın, 2000, s. 91).

Merton'a (1968, s.250) göre bürokrasi modeli formal bir örgüt için en ideal yapıdır. Ona göre bürokratik modelin temelinde görevlerin kesin bir şekilde çalışanlar arasında dağıtılması vardır. Günlük işlerde sıkı bir kontrol sistemi ve zorlayıcı kurallar bulunmaktadır. Çalışanların görevleri teknik yeterliliklerine göre belirlenir ve örgüt içerisindeki bireyler arasında kişiselleştirilmeyen bir ilişki sistemi vardır. Hiyerarşik olarak yapılanmış otorite içerisinde, eğitilmiş ve uzmanlaşmış işgörenler işe alınır ve her birinin yapacakları işler kesin kurallarla belirlenir. Açık olarak ortaya konulan kurallar sayesinde bireysel problemler ve durumlar belirlenmiş kriterlere göre sınıflandırılır ve işlem görür. Bürokratik bir örgütte çalışanlar ya yöneticiler tarafından ya da işyerindeki rekabet sonucu belirlenir. Üst düzey yöneticiler ise örgüt hedefleri doğrultusunda yönetim kurulları tarafından belirlenir. Birçok bürokratik örgüt hayat boyu iş güvencesi verir. Çalışanların emekliliği, maaşı, ücret artışları işyerindeki performansına bağlıdır. Bürokrasinin en önemli faydaları kesinlik, hız, uzman kontrolü, süreklilik ve verimdir (Merton, 1968, s. 250-251)

Miller'e (1970) göre Weber bürokrasi modelinde üst kademelerdeki bireylerin örgütün hiyerarşik yapısı içerisinde yüceltilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Üstler emir verme yetkisine sahiptir. Astarlar da üstleri bu pozisyonda kaldıkları sürece ve verdikleri emirlerin örgüt kural ve politikalarına uygun ve yeterli olduğu sürece bu emirlere uymaları beklenmektedir. Bunun anlamı örgüt içerisinde uzmanlık, kontrol, otorite ve meşruluk birbirlerini etkilerler ve herhangi birinde görülen değişim diğerlerini de doğrudan etkilemektedir (Miller, 1970, s. 93).

Örgütsel araştırmalar bürokratik modelin insan kaynağını değerlendirmesine yönelik iki tip eleştiri getirmektedir. Pozitif bakış açısı bürokrasinin yol gösterici olduğunu, sorumlulukları açıkladığını, çalışanların stresini azalttığını ve bireyleri daha verimli olmaya teşvik ettiğini savunur. Negatif bakış açısı ise bürokrasinin

yabancılaştırdığını, memnuniyetsizliğe yol açtığını, yaratıcılığı engellediğini ve çalışanları demoralize ettiğini iddia eder (Adler ve Borys, 1996; Hoy ve Miskel, 2010). Bürokratik modelin birçok işlevsel özelliğinin yanında, bu modele çeşitli eleştiriler de yapılmıştır.

### **2.1.1.3. Bürokratik Modele Getirilen Eleştiriler**

Weber bürokratik yapıyı tasvir ederken örgütün ideal bir durumundan bahsetmektedir. İdeal tip hem soyut hem de geneldir. Weber ortaya koyduğu ideal tip ile bireysel ve somut durumlardan ziyade örgüt içerisindeki davranışın ideal akışını anlatır. Bürokrasi, en ideal, saf ve mümkün olan en keskin haliyle düşünülür. Ayrıca deneysel gerçekliğe dayanmadığı için gerçek örgütlerde tam ideal tipten söz edilemez sadece gerçek bir bürokratik yapıya ne kadar yaklaştıkları incelenebilir ve ideal ile karşılaştırılabilir (Gosine, 1970, s. 13).

Gouldner (1950)'a göre Weber'in ortaya koyduğu ideal tipinde somut durumlarda karşılaşılabilecek belirli eğilimler üzerinde durulmaktadır. Her örgüt ideal tip bürokraside belirtilmiş olan özellikleri taşımamaktadır. İdeal tip, bir örgütün bürokratikleşmesi durumunda karşılaşılabilecekleri konusunda bilgi vermektedir. İdeal tip bürokrasi çalışanlar için standart bir ölçek olarak düşünülebilir. Fakat çalışanların hepsini standart bir ölçekle ölçmemiz beklenemez, bazıları bu ölçekten fazla bazıları ise daha az beklentileri gerçekleştirebilir (Hall, 1964, s. 33).

Weber örgütü ve işlemlerini ciddi şekilde etkileyen insan boyutunu ihmal ederek sadece örgütün yapısı ile ilgilenmiştir. Hümanist bakış açısı bu nedenden dolayı Weber'i eleştirmiş ve örgüt içerisindeki informal ilişkiler ve sosyal yapı üzerinde önemle durmuştur (Hoy ve Miskel, 2010). Bazıları bunu Weber'in modelinin bir kusuru olarak görürken, diğer bir bakış açısı da Weber'in örgüt yapısının yasal özellikleri üzerinde durduğunu ve insan faktörünü çalışmasına dahil etmediğini savunmaktadır. Örgüt içerisindeki insan faktörü örgütün elde etmesi gereken sonuçlarda farklılıklar olmasına neden olmaktadır. İnsanlar aralarındaki informal ilişkiler yoluyla örgütü etkilerler ve bu informal yapı örgütün amaçlarını ve etkinlikleri belirlenmesinde önemli rol oynar. Bu gerçek Weber'in teorisi üzerinde negatif bir etkiye neden olmuştur (Roache, 1993, s. 32-33).

Hoy ve Miskel (2010, s.87) Weber'in Bürokrasi Modeli'nin işlevsel ve işlevsel olmayan özelliklerini Tablo 2.1'de şu şekilde özetlemiştir.

Tablo 2. 1

*Weber Modelinin İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Yönleri (Hoy ve Miskel, 2010, s. 87)*

<b>Bürokratik özellikler</b>	<b>İşlevsel olmayan yönleri</b>	<b>İşlevsel yönleri</b>
İş bölümü	Monotonluk	Uzmanlık
Kurallar ve düzenlemeler	Katılık ve amaç değişmesi	Süreklilik ve birmodellik
Otorite hiyerarşisi	İletişim engelleri	Disiplinli uyum ve koordinasyon
Nesnellik	Moral eksikliği	Rasyonellik
Kariyer yönelimi	Başarı ve kıdem arasındaki çatışma	Teşvik

Bürokrasinin en önemli özelliklerinden biri ileri derecede işbölümü ve uzmanlaşmadır. İleri derecede işbölümü monotonluğu da beraberinde getirdiği için düşük performans, devamsızlık veya iş bırakmalarla sonuçlanacak sorunlara neden olabilmektedir. Bürokratik kurallara ileri derecede bağlılık verimsizliğe ve işlerin yapılamayacak hale gelmesine yol açabilmektedir. Ayrıca kurallar ve düzenlemeler gereksiz kırtasiyecilik ve katılıkla sonuçlanabilmektedir. Bürokratik modelin bir diğer özelliği olan otorite hiyerarşisi iletişimin tek yönlü olarak yukarıdan aşağıya olmasına neden olabilmektedir. Birçok çalışan üst yönetimden bilgi saklayabilir ve karar almada hiçbir fonksiyonu olmadığı için yaptıkları işi sabote edebilmektedir. Weber işe alma ve terfiinin çalışan niteliklerine göre olması gerektiğini savunmaktadır. Fakat birçok işte performansın ölçülmesi oldukça güçtür.(Lunenburg ve Ornstein, 1996, s. 28).

Weber örgütsel otoritenin karizmatik, geleneksel ve yasal otorite olarak üç farklı kaynağı olduğu üzerinde durmaktadır. Fakat formal otorite ve profesyonel otoriteden hiç bahsetmemektedir. Formal otorite kaynağını bürokratik hiyerarşinin bireylere verdiği güçten alırken, profesyonel otorite ise bireylerin sahip olduğu teknik yeterlilik ve uzmanlıktan almaktadır. Bu açıdan Weber'in ideal tip bürokrasisine getirilen eleştirilerden biri de hiyerarşik ve profesyonel otorite arasındaki özellikler üzerinde durmamış olmasıdır. Bu iki kavram formal örgüt içerisinde çatışma halindedir. Yapılan araştırmalarda profesyonellik ve bürokrasi örgüt yapısı ve bireylerin yönelimleri açısından ilişkili iki kavramdır (Toren, 1976, s.12; Blau ve Scott, 1962, s. 246-247). Fakat Weber'in bakış açısına göre bu iki boyut arasında hiçbir çatışma bulunmamaktadır. Weber bürokrasiyi

profesyonel bileşeni de içeren statik bir yapı olarak görmektedir. Ona göre bunlar aynı yapı oluşturan iki bileşendir (Roache, 1993, s. 34).

#### **2.1.1.4. Weber Dışında Bürokrasiye Yapılan Katkılar**

Weber'den günümüze bürokrasi üzerine çalışan tüm araştırmacılar örgüt içerisindeki çeşitli değişkenler ve bunların örgüt yapısına etkilerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu araştırmalarda örgüt yapısının düzenlenmesi ve geliştirilmesi, bireylerin bu örgüt yapısı içerisindeki yeri ve bunlarla ilgili problemler üzerinde durulmuştur. Örgütlerin bürokratik yapıları ile ilgili araştırmalarda iki farklı yaklaşımın etkili olduğu görülmektedir. Bunların ilki örgüt yapısına bütünsel bakan yaklaşımdır (Gouldner, 1954; Hoy ve Sweetland, 2000; Adler ve Borys;1996). Bu yaklaşımda örgüt yapısının bürokratik olup olmadığı bir bütün olarak ele alınmış ve bu yapının örgüt üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri tartışılmıştır. İkinci yaklaşımda özellikler yaklaşımıdır (Hall, 1964; Pugh, 1963; Udy, 1959). Bu yaklaşımda örgütün yapısındaki farklı bürokratik özellikler incelenmiş ve bu boyutlara göre bürokratikleşme düzeyi belirlenmiştir.

Örgütün bürokratik yapısına bütünsel olarak bakan yazarlardan biri Gouldner'dır. Gouldner (1954) bürokratik yapının iki farklı boyutunu ele almış ve temsili ve ceza odaklı olarak isimlendirmiştir. Temsili bürokratik yapılarda kurallar ve düzenlemeler teknik bir şekilde ve karşılıklı etkileşim içerisinde oluşturulur. Örgüt üyeleri bu kurallara gönüllü şekilde uyarlar çünkü bu kurallar bürokratik yapı içerisindeki profesyoneller tarafından oluşturulmuştur ve onların kontrolü altındadır. Bu yapıda kuralları örgütün tüm üyeleri benimser, kabul eder. Uyumlu bir etkileşim vardır ve bireyler ortak amaçlar etrafında toplanmıştır. Kurallar hem yöneticilere hem de çalışanlara hizmet eder (Adler ve Borys, 1996) Ceza odaklı yapılarda ise örgüt kuralları ve düzenlemeleri tek taraflı olarak bir kişi tarafından belirlenir ve kuralların belirlenmesinde örgüt üyelerinin herhangi bir fonksiyonu bulunmamaktadır. Bu yapılar güce dayanır ve çalışanların davranışlarına şekil vermeyi amaçlar. Bu kurallara uymayanlara çeşitli yaptırımlar uygulanır ve cezalandırılır. Bu tür yapılarda örgüt içi ilişkilerde, iletişimde çeşitli gerginlikler, zıtlasmalar ve çatışmalar yaşanabilir (Gouldner, 1954, s. 121-134).

1990'lerde Adler ve Borys (1996) iş dünyasındaki örgütsel süreçlere ve yapıları incelemek için yeni bir paradigma önermişlerdir. Bürokrasi ile ilgili geleneksel görüşe meydan okumuş ve açık otorite yapılar, yardımcı politikalar ve işlemler gibi bürokratik özelliklerin örgüt için yararlı olabileceği üzerinde durmuşlardır. Bürokratik yapıları tamamen kötülemek yerine örgütlerin etkili bir şekilde görev yapmalarını sağlayan bürokratik yapılarla, görev yapmasını engelleyen yapıları birbirinden ayırmışlar ve kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokrasi olarak isimlendirmişlerdir (Adler ve Borys, 1996).

Hoy ve Sweetland (2001) Adler ve Borys (1996) tarafından öne sürülen kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokrasi yaklaşımını kullanarak, bürokratik örgütlerin iki göstergesi olarak formalleşme (formal kurallar ve düzenlemeler) ve merkezileşme (otorite hiyerarşisi) üzerinde durmuşlardır. Formalleşme örgüt içerisindeki yazılı kurallar düzenlemeler ve prosedürlerin derecesi ile ilgilidir. İki tip formalleşme bulunmaktadır. Bunlar kolaylaştırıcı formalleşme ve engelleyici formalleşmedir. Kolaylaştırıcı formalleşme işgörelere yardımcı olmayı amaçlar. İşgöreleri sıkı bir şekilde kontrol etmeyi ve görevini yerine getirmeyenleri cezalandırmayı amaçlayan yapıyı ise engelleyici formalleşme olarak tanımlamışlardır. Hoy ve Sweetland (2001) iki yaklaşımın arasındaki farkları Tablo 2.2'de özetlemektedirler.

Tablo 2. 2

*Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Formalleşirmenin Karşılaştırması (Hoy Ve Sweetland, 2001, s. 299)*

<b>Kolaylaştırıcı Formalleşme Özellikleri</b>	<b>Engelleyici Formalleşme Özellikleri</b>
Karşılıklı etkileşim vardır.	İkili iletişim engellenir.
Problemler fırsat olarak görülür.	Problemler engel olarak görülür.
Karşılıklı güveni destekler.	Karşılıklı şüpheyi destekler.
Farklı fikirler vardır.	Fikir birliği vardır.
Hatalardan öğrenilir.	Hatalar cezalandırılır.
Beklenmeyen durumlardan keyif alınır.	Beklenmeye durumlardan korkulur.
Problem çözmeye olanak sağlanır	Kurallara körükörüne uyulur.

Hoy ve Sweetland (2001) merkezileşmeyi örgütsel karar alma sürecine çalışanların katılımlarının düzeyi olarak tanımlamakta ve iki tip merkezileşme üzerinde durmaktadır. Bunlardan ilki kolaylaştırıcı merkezileşmedir. Kolaylaştırıcı merkezileşme çalışanlarını işlerini yapmaları konusunda engellemek yerine karşılaştıkları problemleri çözmelerine

yardım eder. Çalışanlar profesyonel rollerine bağlı olarak karar alma sürecine katılırlar. Engelleyici merkezileşmede ise yöneticiler hiyerarşik olarak sahip oldukları gücü çalışanları kontrol ve disipline etmek için kullanırlar (Hoy ve Sweetland, 2001, s.300).

Örgütün bürokratik yapısına farklı boyutlar kullanarak ele alan araştırmalardan biri Udy (1959) tarafından gerçekleştirilmiş ve yaptığı çalışmada bürokrasinin farklı özelliklerini ortaya koymuştur. Çalışmasında bürokrasinin yedi farklı boyutu üzerinde durmuştur. Bu boyutlar (1) hiyerarşik otorite yapısı, (2) uzman yönetim kadrosu, (3) ödüller, (4) belirlenmiş amaçlar (5) performans yönelimi, (6) bölümlenmiş katılım, (7) kaynakların paylaşımıdır. Bu boyutları “bürokratik” ve “rasyonel” boyutlar olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Bu yedi boyutun çeşitli örgütlerde bulunup bulunmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda bu boyutların tamamının bulunduğu ya da hiçbirinin bulunmadığı bir örgüt olmadığını belirlemiştir. Bazı örgütlerde boyutların bir kısmı gözlemlenirken, bazılarında farklı boyutların gözlemlendiğini belirtmiştir. Ayrıca Udy üç bürokratik özelliğin (otorite hiyerarşisi, uzman yönetim kadrosu ve performansa göre verilen ödüllendirme) birbirleri ile ilişki içerisinde olduğunu ve diğer dört rasyonel özelliğin (belirlenmiş amaçlar, performans yönelimi, bölümlenmiş katılım ve kaynakların paylaşımı) birbirleri pozitif ilişkili olduğunu fakat bürokratik ve rasyonel boyutların ise negatif ilişkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır (Udy, 1959).

Litwak (1961) kompleks örgütleri üç farklı model kullanarak tanımlamaktadır. Bunlar Weberci, insan ilişkileri ve profesyonel modeldir. Litwak’a (1961) göre resmi görevler ve geleneksel bilgiyi gerektiren durumlarda Weberci model, resmi olmayan görevler ve bireyler arası ilişkilerin ön planda olduğu durumlarda insan ilişkileri modeli daha etkilidir. Üçüncü model olan profesyonel model ise daha büyük boyuttaki ve modern örgütler için daha uygundur. Modern ve karmaşık örgütlerin en büyük problemi örgüt amaçlarına ulaşmak için kullanılan örgütsel yapı içerisinde yaşanan çatışmalardır. Litwak (1961) “profesyonel bürokrasi” olarak isimlendirdiği üçüncü modelde, resmi ve resmi olmayan işleri diğer bir deyişle sosyal ilişkileri gerektiren işlerle, teknik bilgi birikimini gerektiren işler arasında bir işbirliği sağlamaya çalışmıştır. Bunu yaparken örgütün çeşitli bürokratik özellikleri üzerinde durmuştur. Bu özellikler: (1) Nesnellik, (2) Liyakat, (3) İş otoritesi önceliği, (4) Otorite Hiyerarşisi, (5) Yönetimsel ve resmi kararların bölünmesi, (6) Kurallar, (7) Uzmanlaşmadır (Litwak, 1961).

Örgütün bürokratik yapısına farklı boyutlar kullanarak ele alan araştırmalardan biri Pugh tarafından Aston Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Pugh'un gerçekleştirdiği bu araştırma Aston çalışmaları olarak isimlendirilmiştir. Aston araştırması Weber'in ortaya koyduğu bürokratik özelliklere dayanmaktadır. Bu çalışmalarda bürokrasinin tek yönlü ve statik bir yapı olmadığı, insan faktörü ve çevresel koşullarında yapı üzerinde etkili olduğu savunulmaktadır. Pugh (1963) örgüt yapısının fonksiyonel işlemlerinden etkilendiği üzerinde durmaktadır. Pugh'a göre bir örgütün bürokratik özellikleri, örgütün etkinliklerinden, çevresinden ve örgüt üyelerinin informal ilişkilerinden etkilenmektedir (Pugh ve diğerleri, 1963, s. 300).

Örgütleri basitçe bürokratik veya bürokratik olmayan örgütler şeklinde kategorize etmek yerine Hall (1962) örgüt yapısı ile ilgili olarak yapının özelliklerini zincirleme birbirlerini izleyen genel bileşenler olarak görülmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Bir örgütte bürokratik özellikleri var ya da yok olarak kategorize etmek yerine bürokratikleşme düzeyine bakmanın örgüt yapısını belirlemede daha kullanışlı olduğunu belirten Hall (1962) çalışmasını Udy'nin (1959) çalışmasına dayandırarak bürokrasinin bölümlenemez bir bütün değil, çeşitli bölümlerden oluşan sürekli bir yapı olduğunu savunmuştur (Roache, 1993, s. 38). Hall çalışmasında farklı yazarların ele aldığı bürokratik özellikler üzerinde durmuş ve bu bürokratik özellikleri Tablo 2.3'deki gibi özetlemiştir.

Tablo 2. 3

*Farklı Yazarlar Tarafından Ele Alınan Bürokratik Özellikler (Hall, 1962, s. 298)*

Bürokratik boyutlar	Weber	Litwak	Friedrich	Merton	Udy	Heady	Parson	Berger
Otorite Hiyerarşisi	*	*	*	*	*	*	*	*
İş Bölümü	*	*	*	*	*	*	*	
Teknik Yeterlilik	*	*	*	*	*		*	*
Prosedürel Araçlar	*	*	*	*		*		*
Kurallar ve Düzenlemeler	*	*	*	*				*
Çalışanların sınırlı otoritesi	*			*				
Çalışanları ödüllendirilme	*				*			
Nesnellik	*	*		*				
Yönetimin ayrışması	*	*						
Yazılı İletişim	*							
Örgütsel Disiplin	*							

Hall (1964) farklı yaş, büyüklük ve tipteki on farklı örgütte araştırma yapmış ve bu örgütlerdeki bürokratikleşmeyi incelemek için bir örgütsel envanter hazırlamıştır. Deneysel çalışmalara ve kendi hipotezine dayandırarak hazırladığı bu ölçekte Hall altı bürokratik özellik belirlemiştir (Hall, 1964, s.33). Bunlar:

- 1) Otorite hiyerarşisi: Örgüt içerisinde ast ve üstlerin konumunu belirler
- 2) Kurallar: Örgüt içerisinde hazırlanır ve üyelerin görevlerini kontrol eder.
- 3) Uzmanlaşma üzerine kurulu bir iş bölümü
- 4) İş bölümünü tanımlayan prosedürler
- 5) Nesnellik: Örgüt üyeleri ve üyeler arasında ilişkilerde uygun tavır ve davranış
- 6) Çalışanların seçimi ve terfisinin teknik yeterliliklere dayanması

İdeal tip bir bürokratik örgütte tüm bu özellikler yüksek düzeyde olurken, bürokratik olmayan bir örgütte düşük düzeyde olmalıdır. Yani yüksek düzeyde bürokratikleşmiş bir örgütte gelişmiş bir iş bölümü, çok düzeyde sıkı bir şekilde takip edilen hiyerarşik yapı, işin gerektirdiği davranışları açıklayan detaylı kurallar, iyi geliştirilmiş ve sıkı takip edilen prosedürler, örgüt içinde ve dışındaki bireylerle kişisel olmayan bir ilişki ve çalışanların işe alımında ve terfilerinde performansa dayalı bir tutum olmalıdır (Hall, 1964, s. 33-34).

Hall (1964) bu araştırmanın sonucunda yaş ve büyüklüğün örgütlerin bu altı boyutta bürokratikleşme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ve teknik yeterlilikler boyutunun diğer üç boyutla (otorite hiyerarşisi, prosedürel özellikler ve nesnellik) negatif yönde anlamlı şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hall ikinci bir araştırmayı Litwak'ın teorisine dayandırarak gerçekleştirmiştir. Litwak (1961) Weber'in bürokrasi modeli, insan ilişkileri modeli ve profesyonel model olmak üzere üç farklı modeli birleştiren bir teori ileri sürmüştür. Bu üç modele alternatif olarak Hall bürokratik modeli öne sürmüştür. Bu modellerle Hall farklı hiyerarşik düzeylerdeki bölümler arasındaki bürokratikleşme düzeyleri ile ilgilenmiştir. Yaptığı araştırmada on farklı örgüt üzerinde çalışmış ve otorite hiyerarşisi, iş bölümü ve prosedürel



özellikler boyutlarında standardize edilmemiş görevlere sahip örgütsel bölümlerin daha düşük bürokratikleşmeye sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır (Gosine, 1970).

#### **2.1.1.5. Okulda Bürokratik Yapı**

Okullar bürokratik örgütlerdir. Yapı, kurallar ve prosedürler okulu öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de okuldaki işleyişin nasıl olması gerektiğini tanımlar. Okuldaki işleyiş planlar çerçevesinde yürütülür. Okulda müfredat tarafından belirlenen konular öğretilir, öğrenci ve öğretmen davranışlarını belirleyen geniş kurallar sistemi vardır ve yapılması gereken işlemlerin kimin tarafından ne şekilde ve ne zaman yapılacağını belirleyen prosedürler vardır. Okul müdürü öğretmenler üzerinde açık bir otoriteye sahiptir. Bu özelliklerinden dolayı okulların bürokratik yapılar oldukları nettir fakat üzerinde durulması gereken konu bürokratik yapılarında ve bürokratikleşme düzeylerindeki farklılıkların okuldaki etkinlikler üzerindeki etkileridir (McGuigan, 2005; Anderson, 1974; Öztürk, 2001).

Okullar formal örgütlerdir ve çeşitli bürokratik özellikler gösterirler. Bunlar fonksiyonel bir iş bölümü, çalışanların yapması gerekenleri açık olarak tanımlayan prosedürler, birimler arası hiyerarşi ve tanımlanmış kurallardır. Bu bürokratik özellikleri taşımalarına rağmen okullar klasik bürokratik örgütlerden çeşitli yönleri ile ayrılmaktadır. Bunlardan ilki öğretmenler daha çok sınıf içinde görev aldıkları için yöneticilerinin kontrolünden, farklı örgütlerde çalışanlar kadar etkilenmezler. Diğer bir deyişle daha serbest ve özgür çalışabilecekleri bir ortam vardır. İkincisi ise uzmanlık boyutundadır. Okulun alt hiyerarşik kademelerinde bulunan öğretmenler, en az yöneticiler kadar uzmanlığa sahiptirler (Anderson, 1974, s. 24).

Erdoğan (2010, s. 29-30) okullardaki bürokratik yapının çeşitli özellikleri üzerinde durmaktadır. Öğretmenler ortaöğretim okullarında ve gittikçe artan bir şekilde ilköğretim okullarında farklı bölümlerde uzmanlaşmaktadırlar. Bu okullardaki uzmanlaşmaya dayalı işbölümünün göstergesidir. Üst konumda müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ile oluşmuş katı bir hiyerarşik otorite yapısı vardır. Öğretmenler üstlerine karşı sorumludur. Bu otorite hiyerarşisinin göstergesidir. Öğretmen ve öğrencilerin eylemleri, davranışları ve kararları farklı kurallar, düzenlemeler, yönetmelikler ve standart

prosedürler tarafından kontrol edilir. Bu da kurallar düzenlemeler ve prosedürel özelliklerin okullarda olduğunun bir göstergesidir.

Bush (1995), bürokrasinin temel özellikleriyle bunların okullardaki uygulamasını şöyle ifade etmektedir:

- 1) Bürokraside farklı konumlar arasında hiyerarşik bir otorite yapısı vardır. Bu hiyerarşik yapıda emir verme konumunda bulunan bireylere yetkiler verilmektedir. Bu kişilerin de üstlerine karşı sorumluluğu vardır. Benzer şekilde, okullarda da öğretmenler müdürlerine karşı sorumludurlar.
- 2) Weber modelinde, örgütsel amaçların uyumunu vurgulamaktadır. Yazılı olanlar hariç, okulun amaçları da genellikle müdürler tarafından belirlenmekte ve okul çalışanları tarafından da kabul edilmektedir.
- 3) Bürokrasi modelinde yeterliliğe dayanan bir işbölümü ve uzmanlaşma vardır. Okullarda da önceden belirlenmiş bir müfredat programını öğreten konun uzmanı öğretmenlerle uzmanlığa dayalı işbölümünü açıkça sergilemektedirler.
- 4) Bürokrasilerde kişisel olmaktan çok, yasa ve yönetmeliklere dayandırılan kurallar ve davranışlar, faaliyetlerdeki uyumu sağlamak ve otorite ile birlikte eşgüdümü olanaklı kılmaktadır. Aynı zamanda okuldaki kurallar da öğretmen davranışlarına rehberlik etmektedir.
- 5) Bürokratik modelde ilişkilerde nesnellik vurgulanmaktadır. Nesnellik, karar vermede tarafsızlığı sağlamak ve bireyselliği en aza indirmektedir. Okullarda da bu anlamda kişisel olmayan ilişkiler öne çıkmakta, öğrenci ve öğretmenler arasında belirli bir mesafenin olması istenmektedir.
- 6) Bürokrasilerde liyakate göre memur alımı ve yükselmeler olmaktadır. Okullarda da işe başlamak ve terfi etmek bu ilke doğrultusunda olmaktadır (Öztürk, 2001, s.15-16).

Hoy ve Sweetland (2001) okullardaki bürokratik özelliklere dayanan dört farklı bürokratik yapı tanımlamışlardır. Bu dört yapıya tanımlarken okuldaki biçimsel ve merkezi özellikleri göz önünde bulundurmuşlardır. Kolaylaştırıcı ve engelleyici biçimsel ve merkezi özellikleri kullanarak Şekil 2.1'deki bürokratik yapıları modelleştirmişlerdir.

		<b>Biçimsel Özellikler</b>	
		Kolaylaştırıcı	Engelleyici
<b>Merkezi Özellikler</b>	Kolaylaştırıcı	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	Kural Yönelimli Bürokrasi
	Engelleyici	Hiyerarşik Bürokrasi	Engelleyici Bürokrasi

Şekil 2. 1. Bürokratik Örgüt Modelleri (Hoy ve Sweetland, 2001, s. 302)

Kolaylaştırıcı bürokrasi kolaylaştırıcı biçimsel özellikler ve kolaylaştırıcı merkezileşmenin bir arada bulunduğu yapıyı temsil etmektedir. Bu tip bürokratik yapıya sahip okullarda kurallar, düzenlemeler ve prosedürler yardımcıdır ve uyulması gereken sert ve zorlayıcı kurallar olmaktan ziyade okul içerisinde problemlerin çözülmesine yöneliktirler. Kolaylaştırıcı merkezi özellikler de hiyerarşinin alt basamaklarındakilerin işlerini engellemek yerine onlara yardımcı olan bir yapıyı ifade etmektedir. Bu iki kolaylaştırıcı bürokratik özelliğin bir arada bulunduğu bürokratik yapıyı kolaylaştırıcı bürokrasi olarak tanımlamış ve en etkili bürokratik yapı olduğunu belirtmişlerdir (Hoy ve Sweetland, 2001).

Biçimsel özelliklerin ve merkezileşmenin örgüttekilere yardım etmek yerine engellediği bürokratik yapıdaki okulları engelleyici bürokratik yapılar olarak tanımlanmıştır. Bu tip yapılar Mintzberg (1989) tarafından makine bürokrasileri, Gouldner (1954) tarafından ise ceza odaklı bürokratik yapılar olarak isimlendirilmiştir. Fakat Hoy ve Sweetland (2001) bu tip yapıları sadece kontrol ve ceza odaklı olarak görmedikleri aynı zamanda örgüt etikliğini engelleyici yapılar olarak gördükleri için engelleyici bürokratik yapılar olarak tanımlamışlardır (Hoy ve Sweetland, 2001).

### 2.1.2. Profesyonellik Kavramı

Profesyonellikle ilgili literatürde çeşitli tanımlamalar ve görüşler vardır. Spor ve müzik alanında profesyonellik maddi getirisinden dolayı profesyoneli amatörden ayıran bilgi ve beceriler bütünüdür. Ticari alanda profesyonel beklenen çeşitli davranışları gösteren kişidir. Benzer şekilde doktorlar ve avukatlar için profesyonellik sistematik kurallar çerçevesinde ve yüksek statü ve gelir ile ilişkili davranışlar bütünüdür (Goepel, 2012, s. 492).

Profesyonellik terimi “iddia etmeye” dayanır. Profesyonel bir alanda özel bir bilgiye, beceriye ve anlayışa sahip olduğunu iddia eden kişidir. Profesyonellik ile ilgili teorilerin temeli ilahiyat, hukuk ve tıp alanlarının araştırılmasına dayanır. Cogan (1953) bu alanların ilişkilere (insanın tanrıyla olan, toplumla olan ve bedeniyle olan ilişkilere) dayandığını iddia etmektedir. Bu nedenle bu mesleklerin insanoğlu için özel bir değeri vardır (Monroe, 2001, s. 22).

Middleton (1991) profesyonel bir mesleği tanımlayan iki temel özellik üzerinde durmaktadır. Bu özellikler: (1) profesyonel meslekler için yeterli olacak eğitim, hazırlık, yetenek, ve değerlendirme gibi özellikler, (2) profesyonelleri meslekten olmayan insanlardan ayıran motivasyon ve davranışlardır. Bunların yanında profesyoneller sıradan insanların bilmediği veya yapamadığı işleri yapmak için özel yeteneklere sahiptirler. Ayrıca profesyoneller toplum için önemli olan hizmetleri sunarlar ve bu hizmetlerinin karşılığında sosyal bir statüye sahip olurlar (Ray, 1997, s. 42).

Profesyonellik sadece bir işi iyi yapmak ile ilgili değil aynı zamanda doğru sebepler için ve doğru zamanda yapmak anlamına gelir. Darling ve Hammond (1989) bir mesleğin profesyonel olarak kabul edilebilmesi için üç temel prensip olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki sahip olunan bilginin hizmetten fayda sağlayacakların ihtiyaçları doğrultusunda kullanılmasıdır. İkincisi profesyonelin her türlü uygulamasının merkezine, sunduğu hizmetten fayda sağlayanları koymasındadır. Son prensip ise profesyonelin standartlar uygulamalarının ve etik davranışlarının kaynağını meslektaşları ile oluşturduğu müşterek sorumluluktan almasıdır (Gesilva, 1994, s. 41).

Bir meslekte profesyonelleşmenin derecesini belirleyen iki temel etken vardır. Bunlar “iş yönelimi” ve “mesleki teknolojidir”. İş yönelimi bireylerin yaptıkları işte motive olmalarını ve topluma hizmet etmelerini içerir. Mesleki teknolojiler ise bireylerin işleri ile ilgili karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilme becerisini ifade etmektedir. Ayrıca bireylerin karmaşık teknoloji ile başa çıkabilmeleri onları özerk kararlar almaları konusunda motive edici bir etkidir (Williams ve Charles, 1976, s. 121).

Bazı meslekleri icra edenlerin profesyonel olarak adlandırılması beklenen bir durumdur. Çünkü bu meslekleri icra edenler kendilerini toplum yararına adanmış olmaları veya amaçları gereği profesyonel olarak bilinirler. Özünde bu meslekler üç başlık altında toplanabilir. Bunlar: Tıp, hukuk ve teknolojidir. Bu alanların profesyonel meslekler olduğu kesindir çünkü bu meslekler sadece bireylerin geçimini sağlamak ve ticari olarak gelir sağlamaktan daha ötedir. Bu meslekler ileri düzeyde zihinsel yönelim ve mesleki beceri gerektirmektedir (Roddenberry, 1953, s. 109).

#### **2.1.2.1. Profesyonellikle İlgili Yaklaşımlar**

Toplumbilimciler grupların sosyal değişim ve ilerleme sürecinin yanı sıra toplum içindeki statülerini ve güce ne kadar sahip olduklarını da incelemişlerdir. Profesyonellik toplumbilimciler tarafından uzun zamandır araştırılmaktadır. 1950’lerde bazı araştırmacılar profesyonelliğin toplum düzenini sağlama görevi üzerinde durmuşlardır. Bu yaklaşımla profesyonellikle ilgili olarak özellikler teorisi ortaya atılmış ve profesyonelliğin çeşitli özellikleri (özerklik, fedakarlık, uzmanlaşmış bilgi ve sorumluluk gibi) ortaya konulmuş ve çeşitli meslek grupları karşılaştırılarak bu özelliklere ne derecede sahip oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen özelliklere göre grupları karşılaştırarak, meslek gruplarının kendilerini “profesyonel” olarak nitelendirebileceği özellikleri içeren bir liste oluşturulmaya çalışılmıştır (Robson, 2006, s. 175). Özellikler teorisinde profesyonel bir mesleğin sahip olması gereken özellikler şunlardır: mesleki anlamda özerklik ve kontrole sahip olmak, etik kurallar ve değerlere sahip olma, güçlü akademik bilgi birikimine sahip olma (Snoek, Swennen ve Klink, 2011, s.653).

Özellik teorisine göre profesyonelliğin en önemli ayırt edici özellikleri alan bilgisi, müşteri merkeze alma ve uygulamalarında özerklidir (Popa ve Acedo, 2006: 99). Etzioni

(1969) öğretmen profesyonelleşmesi için ideal bir model ortaya koymuştur. Bu modele göre profesyonel öğretmen uygulamalarında özerk, alanında ileri derecede eğitim almış ve uzmanlaşmış, öğretmenlik becerilerine sahip, öğretmen olarak seçilebilmek için yeterli nitelikleri taşıyan, disiplinlidir (Popa ve Acedo, 2006, s.101).

Fakat daha sonra özellikler yaklaşımının oldukça sınırlı ve güvenilmez olduğu ileri sürülmüştür. Genellikle tıp ve hukuk alanları bu paradigmayı kullanmaya yönelmiş, mesleklerin doğası gereği var olan farklılıklar ve örgütteki sosyal algıda ve anlayışta meydana gelen değişimler çok az dikkate alınmıştır (Snoek ve diğerleri, 2011, s.650).

Profesyonel grupların davranışları etkileşimleri ile ilgili daha şüpheli bir yaklaşım Becker(1961) tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmalar ile doktor adaylarının fedakârlıktan daha çok çıkarıcı, toplum yararından çok doktorluğun gücü ile ilgilendiklerini ortaya koymuştur. Profesyonellerin günlük yaşantısında ne yaptığı ile ilgili bu etkileşimsel yeni bakış açısı profesyonellerin kendilerini nasıl ifade ettiklerini belirlemeye çalışmıştır. Böylece profesyonelliğin tarafsız ve bilimsel bir kavram olmadığı, farklı kişiler tarafından farklı kullanılan bir sembol olduğunu ileri sürülmüştür. Bu yaklaşıma göre bu sembol profesyonel davranıştan ayrılabilirdi. Profesyonellik içinde bulunan topluluğun bir parçası olarak görülebilir ve toplumun işlevlerini yerine getirebilmesi için nasıl bir rol oynadığı ortaya konulabilirdi (Robson, 2006, s.176-177).

Daha sonra ortaya atılan endüstriyel bakış açısına göre profesyonellik endüstriyel toplumu tanımlamak için kullanılan özelliklerden biri olarak görülmüştür. Bu bağlamda profesyonellik belirli bir alanda topluluğa güç katmak için kullanılan bir stratejidir. Profesyonelliğe sosyal açıdan bakarak coğrafi ve kültürel farklılıklara bağlı, statü ve finansal kazanç getiren bir kavram olarak ele alınmıştır (Hinai, 2007, s.46). Bu bakış açısına göre profesyonel performans standartları açıkça formüle edilir, profesyonellik toplum tarafından kabul edilir, profesyonel gelişim hayat boyu sürer, profesyonel mesleğe sahip olanlar ortaklarla ve meslektaşlarla işbirliği içerisinde çalışır, mesleki yeniliklere açıktır (Snoek ve diğerleri, 2011, s.653).

Farklı bir yaklaşım olan “mantıksallaştırma” yaklaşımı temelde iş piyasasındaki temel farklılıklara dayanır. Freidson (2001) modern örgütlerin bürokrasi, serbest piyasa ve

profesyonellikten oluşan üç farklı bileşenden meydana geldiğini ve bunların örgüt içerisinde birlikte var olabilmesi için farklı özelliklere sahip olması gerektiği üzerinde durmuştur. Bu görüşte profesyoneller için profesyonel değerler ve etik kurallar doğrultusundaki kalite kontrolü ve profesyonel ve müşteri arasındaki bağın güçlü olması önemlidir (Snoek ve diğerleri, 2011, s.655).

Miros (1990) profesyonellik ile ilgili yaklaşımları yaptığı çalışmada üç farklı kategori altında toplamıştır. Bunlar; (1) Sembolik/ İdeal Yaklaşım, (2) Tümdengelim/ Tarihi Yaklaşım, (3) Tümevarım/ Deneysel Yaklaşım. Bu yaklaşımlara ait görüşler Tablo 2.4’de özetlenmiştir (Miros, 1990, s.36-46).

Tablo 2. 4

*Profesyonellik İle İlgili Yaklaşımlar (Miros, 1990)*

Yaklaşım	Sembolik/ İdeal Yaklaşım	Tümdengelim/Tarihi Yaklaşım	Tümevarım/Deneysel Yaklaşım
Profesyonellik Tanımı	Mesleğin teknik kısmından çok mesleği icra edenlerin işlerinden aldıkları manevi tatmin ile ilgilidir.	Bir mesleğin profesyonel olup olmadığı üzerinde değil, yapılan işin ne derecede profesyonellik gerektirdiği üzerinde durur.	Profesyonelliğe ilişkin açık ve net bir tanım yapılmazken meslek gruplarının yaptıkları ile ilgili tabakalaşması ilgilidir. Bu görüşe göre profesyonel ve profesyonel olmama değil profesyonelleşmenin düzeyi üzerinde durulur.
Profesyonelliğin Özellikleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Topluma hizmet amacı ön plandadır.</li> <li>• Kaynağını bilimsel bilgi ve mantıksal analizlerden alır.</li> <li>• Zorlu bir eğitim süreci gerektirir.</li> <li>• Mesleğe girişte zorlu eleme ve sınavlardan geçilir.</li> <li>• Fedakarlık ve kendini adamaya dayalı etik kurallara sahip olma</li> <li>• Yaptığı işten fayda sağlayanlara kendini adama ve bu şekilde motive olma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilimsel araştırmalara dayanan teorik ve entelektüel bilgiyi gerektirir.</li> <li>• Temel sosyal değerler ile ilgilidir.</li> <li>• Belirli bir eğitim süresi gerektirir.</li> <li>• Kariyer ve ücret sağlar.</li> <li>• Etik kuralları vardır.</li> </ul>	Profesyonellikle ilgili özellik tanımlaması yoktur.

Sembolik yaklaşımda profesyonelliğin teknik yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında, profesyonelliğin motivasyon gerektiren ve toplum için bir

sembol halini almış meslekler için kullanılmıştır. Sembolik yaklaşımda profesyonelin birincil amacı topluma hizmet etmektir ve bunun için mesleğini her şeyin üstünde tutarak kendini bu mesleğe adanması söz konusudur. Tümdengelimci yaklaşımda bireylerin sahip olması gereken profesyonel özelliklerden çok yapılan işin gerektirdiği profesyonel özellikler üzerinde odaklanılmıştır. Tümevarımcı yaklaşımda ise her meslek bir profesyonellik olarak görülmüş ve bunların ne derecede profesyonelleştikleri üzerinde durulmuştur. (Miros, 1990).

### **2.1.2.2. Profesyonelin Özellikleri**

Roddenberry (1953, s. 110) profesyoneli diğer bireylere göre belirli işleri daha iyi icra edebilecek tecrübeye sahip ve alanı ile ilgili eğitimi almış kişiler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bir profesyonelin sahip olması gereken çeşitli özellikler vardır. Bunlar: İşlemlerin gerçekleştirilmesi için belirli teknik bilgi birikimi, etik kurallar, eğitim, mesleki birlik, icra edebilmek için belirli niteliklere sahip olma, yüksek itibar, terfi imkânı, sınav sonucu işe alınmadır.

Millerson (1964) yirminci yüzyılın ortalarında profesyonel meslek olarak kabul gören hukuk ve tıp meslekleri ile ilgili olarak çeşitli özellikler ortaya koymuştur. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir: profesyonel meslekler teorik bilgiye dayanmaktadır, alanla ilgili eğitime sahiptir, yeterlilikleri bir sınavla belirlenir, belirlenmiş kurallar vardır, toplum yararını gözetirler, meslek birlikleri vardır (Swann ve diğerleri, 2010, s. 550).

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 şu şekilde listelemiştir:

- 1) Profesyonel örgüt yapılanmasını birincil otorite olarak görmek: Resmi örgütü ve resmi olmayan meslektaş gruplarını işi ile ilgili kararların merkezinde görmek.
- 2) Topluma hizmet bilinci: Bu bileşen profesyonelliği en önemli özelliğidir ve yapılan işin sonuçlarının katılımcıların ve toplum yararına olmasını gerektirir.
- 3) Özdenetim: Profesyonel bir insan özdenetim ve meslektaş denetimi ile yaptığı işi değerlendirir.



- 4) Görev aşkı: Kendini yaptığı mesleğe adamayı ve elde ettiği getirisi daha az olsa bile bu mesleği yapmaya devam etmeyi gerektirir.
- 5) Özerklik: Profesyonel olmayan veya yaptığı işten fayda sağlayan kişilerin etkisi altında kalmadan kendi kararını verebilmeyi gerektirir.

Hammond ve Wise (1983) profesyonel bir mesleğin sahip olması gereken üç temel özellik üzerinde durmuşlardır. Bunlar: (1) bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için karar alma ve yeterli bilgi birikimine sahip olma, (2) kendisinden hizmet bekleyenlerin merkeze alarak davranma, (3) uygulamalarında belirli standartlara ve etik değerlere sahip olma.

Carr (2000, s. 23)'a göre profesyonel bir mesleğin sahip olması gereken beş temel özellik vardır. Bunlar: 1) profesyonel bir meslek önemli bir toplum hizmeti sunmalı, 2) pratikte ve teorikte uzmanlığa dayanmalı, 3) etik yönleri olan mesleki standartlara dayanmalı, 4) yerleştirme ve denetimi için çeşitli meslek kuruluşlarına sürece dahil olmalı ve 5) profesyonel mesleğe sahip olanlar yüksek düzeyde bireysel özerklik sağlanmalıdır. Bu özellikler açısından bakıldığında bazı meslekler (doktorluk, avukatlık gibi) bu özelliklerin tümünü taşıdıkları için profesyonel olarak adlandırılır, bazıları ise (öğretmenlik, hemşirelik gibi) yarı profesyoneller olarak adlandırılmaktadırlar.

Bureau ve Suquet (2009, s.467) özellikler teorisi temelinde profesyonel bir mesleğin sahip olması gereken beş temel özellik üzerinde durmuşlardır. Bunlar: (1) profesyonel bir meslek entelektüel işlemlerin bireysel sorumluluk çerçevesinde yerine getirilmesini gerektirir, (2) ortaya çıkardıkları materyaller bilimsel bilgidir, (3) ortaya çıkardıkları ürün kullanışlı ve işe yarar olmalıdır, (4) eğitim sonucu elde edilebilir bir tekniğe sahip olmalı ve (5) yaptıkları işle başkalarına fayda sağlamayı amaç edinmelidirler.

Güven (2010, s.14) profesyonel meslek kavramını ele alarak Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin profesyonel meslek statüsünde olup olmadığını sorguladığı araştırmasında Tobias ve Baffert (2010)'dan aktardığı beş temel özellik üzerinden profesyonel bir mesleği irdelemiştir. Bunlar: (1) bilgiye dayalı uzmanlık alanı akademik bir çalışma ile kazanılır, (2) mesleki uygulamanın standartları mesleki organizasyon tarafından

belirlenir, (3) mesleğin icrası için sınanma, yeterliliğin sürekli kontrolü ve iyileştirme gerekir, (4) toplumsal statü ve ekonomik getirisi göreceli olarak yüksektir ve (5) mesleğin icrasında belli ölçülerde bağımsızlık ve özerklik vardır.

### **2.1.2.3. Bir Profesyonellik Olarak Öğretmenlik**

Hildebrandt ve Eom (2011, s.416) öğretmen profesyonelliğini eğitimlerini, göreve alınmalarını ve profesyonel gelişimlerini, yetkilerini ve ücretlerini dikkate alarak “öğretmenlerin statü, eğitim ve çalışma koşullarını geliştirme girişimi” olarak tanımlamaktadırlar.

Günümüzde öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olarak görülmesi ile ilgili tartışmalar devam etmektedir. Bir kısım araştırmacılar öğretmenlik mesleğini profesyonel bir meslek olarak görmemektedir. Etzioni (1975) çeşitli nedenlerden ötürü öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak görmediğini belirtmiştir. Bu nedenleri şu şekilde sıralamıştır: öğretmenler bir profesyonele göre daha kısa bir eğitimden geçerler, statüleri daha düşüktür, ayrıcalıkları daha azdır, alanları ile ilgili daha az özelleşmiş bilgi vardır, yönetimde ve denetimde daha az özerkliğe sahiptirler (Etzioni, 1975, s. 135).

Pratte ve Rury (1991, s.157) öğretmenliğin profesyonel bir meslek olmadığını ve bunun çeşitli nedenlere dayandığı üzerinde durmaktadır. Pratte ve Rury’e (1991) göre öğretmenlik tıp ve hukuk gibi profesyonellikler gibi bilimsel temellere oturtulamayacak bir meslektir. Öğretmenlik mesleği diğer profesyonelliklerin sahip olduğu toplumsal değere sahip değildir çünkü düşük riskler vardır ve kendini adamayı gerektirmez. Çok uzun süreli ve özverili bir çalışmayı gerektirmez ve yılda sadece dokuz ay çalışmak yeterlidir. Ayrıca öğretmenlik düşük bir sosyal getiriye ve toplum içerisinde düşük bir statüye sahiptir.

Bir kısım araştırmacılar ise hemşirelik ve öğretmenlik gibi bazı meslekleri “yarı profesyonel” olarak adlandırmaktadırlar. (Hildebrandt ve Eom, 2011; Goepel, 2012; Demirkasımoğlu, 2010). Bunun nedeni olarak da literatürde genel kabul görmüş profesyonellik kriterlerini karşılamamaları olarak gösterilmektedirler. Profesyonelliğin en önemli özelliklerinden biri olan özerk karar verme bu meslekler için örgütsel kontrol ile sağlanmaktadır. Bu görüşe göre öğretmenlerin performansı yöneticiler ve standart kurullarla denetlenmektedir. Örgütsel amaçları gerçekleştirmeleri için yönlendirildikleri,

bu nedenle özerkliklerinin sınırlandırıldığı iddia edilmektedir (Demirkasımoğlu, 2010, s. 2049).

Ayrıca öğretmenlik öğrencinin müşteri olarak görülmemesinden dolayı yarı profesyonellik olarak görülmektedir. Fakat öğretmenlerin öğrencilerle çalıştıkları için yüksek davranış standartlarına ve rehberlik yapma yeterliliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu açıdan yarı profesyonellik tanımlaması tekrar gözden geçirilmeli ve profesyonelin rolü ve sorumlulukları arttırılmalıdır. Toplumda profesyonellik güç ve para ile ilişkilendirilmiştir fakat öğretmenlik düşük maddi gelir ile kendilerini öğrencilerine adamayı ve alanı ile ilgili bilgi birikimine sahip olmayı gerektirir (Goepel, 2012, s.491-492).

Çeşitli araştırmacılar öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olarak tanımlanması için bazı özelliklere sahip olması gerektiğini savunmaktadırlar. Fullan (2001)'e göre öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşebilmesi için çeşitli konularda köklü değişikliklere ihtiyaç vardır. Öğretmenlik rolü, değişen çağa ayak uydurabilmek için hızla değişmesi gereken sistem içerisinde çok daha fazla karmaşık bir hal almıştır. Özellikle öğretmenlerin uyması gereken kurallar ve sorumluluklarında ciddi değişiklikler yapılması gerekmektedir. Öğretmenlere daha fazla özerklik ve mesleklerinde daha fazla gelişme imkânı verilmelidir ki, bu karmaşık ve beklenmedik değişikliklere sahip sistem içerisinde öğretmen profesyonelliğinden bahsedilebilsin (Hinai, 2007, s. 42).

Oborny'ye (1970) göre öğretmenlik profesyonel bir meslektir ve bunun çeşitli nedenleri vardır. Bunlar:

- 1) Teknik Bilgi: Alan ile ilgili özelleşmiş bir bilgi birikimi gerektirir.
- 2) Topluma Hizmet: Öğretmenlik toplum için özel ve önemli bir hizmet sunar.
- 3) Güven: Öğretmenler özel yetenekleri ve yeterlilikleri sayesinde ailelerin ve yöneticilerin onlara olan güvenini kazanırlar.
- 4) Birliktelik: Öğretmenler gerek kendilerini geliştirmek gerekse paylaşımda bulunmak için mesleki topluluklara üye olurlar.
- 5) Mesleki Bağlılık: Mesleki amaçlarına içten bir şekilde bağlılık duyarlar.
- 6) Öğrenciyi merkeze alma: Öğrencileri arasında ayırım yapmaz ve onlara yetenekleri doğrultusunda yardımcı olurlar.

- 7) Teorik ve uygulama arasında denge kurarlar.
- 8) Özerklik ve kabul görme: Öğretmenler alanları ile ilgili bilgi birikimine sahip oldukları için yöneticiler tarafından çok sıkı bir denetim altında tutulmazlar ve meslektaşları ve içsel denetime önem verirler.

Firestone ve Bader (1992, s. 12) öğretmen profesyonelliğine ilişkin olarak dört özellik üzerinde durmuşlardır. Bunlar: (1) öğretmenlere profesyonel bir şekilde işlerini yapmalarını sağlayacak özerk bir ortam sağlanmalı, (2) yönetimler eğitimle ilgili karar verme mekanizmalarında öğretmenlerin katılımına önem vermeli, (3) öğretmenlere daha etkili ve üretken olmaları için gerekli destek personeli sağlanmalı, (4) okul yönetimleri liderlik yöntemleri geliştirirken çok çeşitli yaklaşımlardan yararlanılmalıdır.

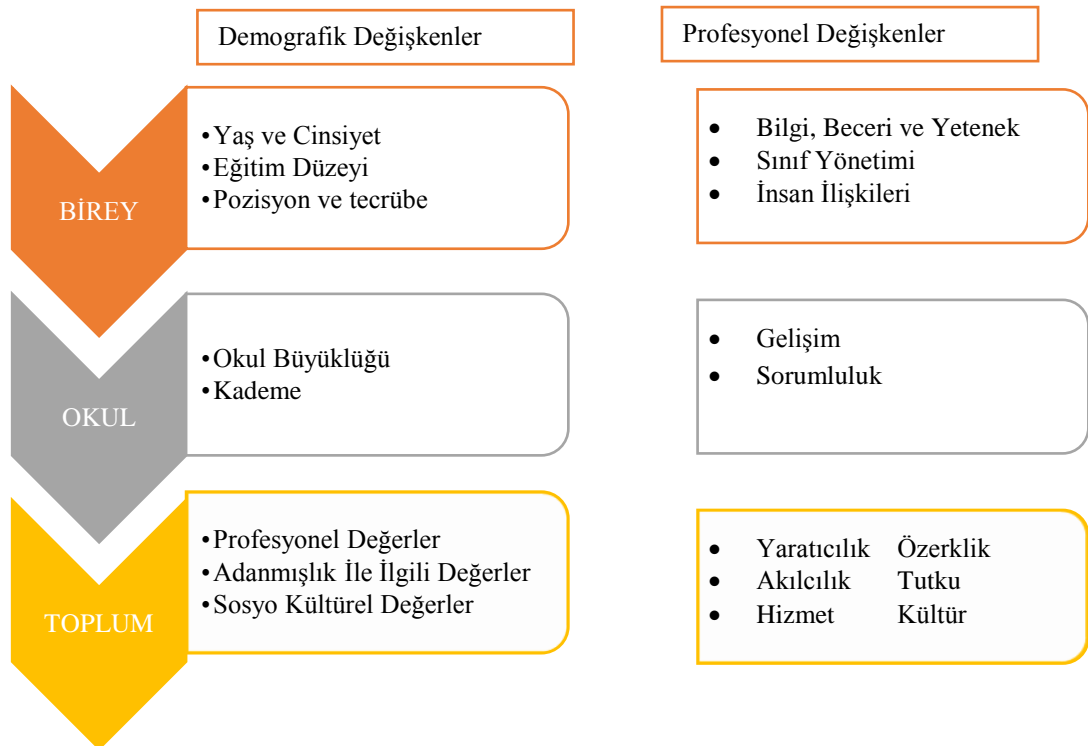
Knoll (1987) öğretmenlerin gösterdiği profesyonelliğin derecesinin iyi öğretmen ve mükemmel öğretmen arasındaki farkı ortaya koyduğunu belirtmiştir. Mükemmel bir öğretmen olabilmek için öğretmenlik sanatının bir iş değil; bir kariyer, bir adama bir uzmanlık olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Knoll'a (1987, s. 20-21) göre profesyonel öğretmenin sahip olması gereken özellikler şunlardır: (1) Meslektaşlar ile işbirliği: Profesyonel bir öğretmen meslektaşları ve yöneticilerle samimi ve dostça ilişkiler kurar. Öğretmen diğerlerini dostça bir tavırla karşılar ve onlarla sohbet eder. Onlarla yardımcı ve cesaretlendirici etkileşim gösterir. (2) Kişisel Gelişim: Profesyonel öğretmen alanı ile ilgili kendini sürekli olarak günceller, alanı ile ilgili makaleleri, dergileri ve konferansları takip ederek alan bilgisini güncel tutar. Personel geliştirme etkinliklerine katılır. Yeni teknik ve yaklaşımları hizmet içi eğitim veya üniversitede açılan kurslara katılarak öğrenir. (3) Okul kuralları: Profesyonellik öğretmenlerin okul politikasını ve kurallarının geliştirilmesine, ilettilmesine ve uygulanmasında katılımı gerektirir. Bu bağlamda öğretmenler de eğitim alanında uzmanlaşmış profesyonellerdir.

Hoy ve Miskel (2010) öğretmen profesyonelliğinin dört boyutundan bahsetmektedirler. Bunlar;

- 1) Uzmanlık: Alan bilgisine, gerekli ve yeterli eğitim ve tecrübeye sahip olma
- 2) Öğrenci merkezli olma: Öğrenci tatminini ön plana alma, topluma hizmet etme, öğrencilere bireysel ilgi gösterme, fedakârlık yapma
- 3) Özerklik: Kararların profesyonelin kendisinin alması

- 4) Öz Denetim: Kendi kurallarını koyma, sadece meslektaşlar tarafından eleştirilme

Gesilva (1994, s. 18) yaptığı araştırmada öğretmen profesyonelliğine ilişkin bir model geliştirmiştir. Ona göre öğretmen profesyonelliği bireyin kendinden, çalıştığı kurumdan ve toplumdaki kaynaklanan çeşitli etkenlere göre değişiklik göstermektedir. Bunları Şekil 2.1. üzerinde özetlemek mümkündür:



Şekil 2. 2. Profesyonellik Modeli (Gesilva, 1994, s. 18)

Profesyonellik, öğretmenlerin yeterliliklerine, yaptıkları işe karşı olan tutumlarına ve bağlılıklarının düzeyine, diğer öğretmenlerle, yönetimle ve öğrencilerle olan ilişkilerine olan ilişkilerine bağlıdır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğretmenlerin müfredat ve bu müfredatla ilgili materyaller geliştirmeye katkı sağlaması onların profesyonelliklerine de katkı sağlamaktadır (Welker, 1992, s. 72). Öğretmenlerin daha fazla profesyonelleşmesi, kendilerini olan güvenlerini arttıracak, problem çözme becerilerini geliştirecek, yeni fikirler geliştirebilecek ve okul yönetim sürecine katılımı konusunda isteklenmesini sağlayacaktır (Ray, 1997, s.128).

Hargreaves (2000) çeşitli ülkelerde öğretmen profesyonelliğinin gelişimini incelemiş ve dört aşamada özetlemiştir. Bunlar:

- 1) Profesyonellik öncesi dönem: öğretmenlik mesleği idari açıdan emek isteyen fakat teknik açıdan basittir. Öğretmenler topluma hizmet ederek kişisel ödül kazanırlar.
- 2) Profesyonel özerklik dönemi: öğretmenin müfredat ve karar alma süreçleri üzerinde geniş yetkisi vardır. Birçok ülkede öğretmenliğin statüsü ve gelir düzeyi artmıştır.
- 3) Meslektaş işbirliği dönemi: ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelmiş güçlü profesyonel topluluklar kurarlar. Bu topluluklarda eğitim reformları ve farklı öğretimsel teknikleri tartışırlar.
- 4) Profesyonellik sonrası dönem: Öğretmenler farklı grup ve güçlerin profesyonelliği tanımladığı ve yeniden yapılandığı profesyonellik kavramı ve bunun yanında farklı ve karmaşık müşteri kitlesi ile savaşmak zorunda kalmışlardır (Goepel, 2012, s. 493).

Hargreaves and Goodson (1996) profesyonel öğretmenliğin yedi prensibi üzerinde durmuşlardır. Bunlar: (1) öğretme, müfredat ve öğrencileri etkileyen konularla ilgili karar alma sürecinde daha fazla sorumluluk alma imkanı, (2) ahlaki ve sosyal amaç ve değerlere bağlılık, (3) meslektaşları ile daha fazla işbirliği içerisinde çalışabilecekleri ortamlar, (4) demokratik bir ortamda çalışma, (5) öğrencilere sadece hizmet değil aktif şekilde onlarla ilgilenme, (6) bilgi birikimini sürekli yenileme, (7) karmaşa ile baş edebilme becerisidir (Day, 2002, s.679).

Literatürde profesyonel bir öğretmenin sahip olması gereken çeşitli özellikler üzerinde durulmaktadır. Araştırmada kullanılan ve profesyonel bir öğretmenin sahip olması gereken çeşitli özellikler aşağıda açıklanmıştır.

#### **2.1.2.3.1. Mesleki gelişim**

Öğretmenlerin profesyonelliklerinin önemli göstergelerinden bir tanesi mesleki gelişimleri için harcadıkları çabadır. Mesleki gelişim; okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgilerinin, becerilerinin, değerlerinin ve tutumlarının gelişimini destekleyen,

etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçleri içerir (Pusmaz, 2008). Öğretmenler mesleki gelişimlerini meslekleri ile ilgili topluluklara üye olarak, diğer meslektaşları ile iletişim kurarak, alanları ile ilgili işletmeleri ziyaret ederek, mesleki toplantılara katılarak, güncel kitap ve dergileri takip ederek veya hizmetiçi ve dışı eğitimlere katılarak gerçekleştirebilirler (Gesilva, 1994; Miros, 1990). Öğretmenlerin bu aktiviteler sonucunda elde ettiği teori ve uygulamaya dönük yeni bilgi ve beceriler, sınıf içerisinde yeni yeterlilikler kazandırdığı ve bunları uygulamaya geçirdiği ölçüde önem taşırlar.

Öğretmenlerin okul içerisindeki performanslarını arttırmanın en önemli yolu onların profesyonel olarak gelişimleri konusunda motive olmalarını sağlamaktır. Öğretmenin performansının artması, öğrenci performansında da artışı sağlamaktadır. Öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmeleri, öğretmelerin alan ile ilgili bilgi birikimlerinin artmasına ve böylelikle öğrencilere sunduğu hizmetin kalitesini arttırmaktadır (Ray, 1997).

Öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri, çalıştıkları ortama ve meslektaşları olan ilişkilerine bağlıdır (Swamn ve diğerleri, 2003). Eğer çalıştıkları okul öğretmenlere meslektaşları işbirliği içerisinde bilgi ve becerilerini geliştirici bir ortam sağlıyorsa bu öğretmenlere öğrenci başarısına odaklanma, okul başarısı için ortaklaşa çalışma ve okul gelişimine katkı sağlama olanağı sunmakta ve öğretmen profesyonelliğini arttırmaktadır (Lieberman, 1995).

Vescio, Ross ve Adams (2006) öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları sayesinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının değişerek daha çok öğrenci merkezli olduğu, öğretmenlerin aynı sorunları paylaşan diğer meslektaşları ile işbirliğine girmesi ve öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili paylaşımda bulunmaları sonucu öğretmenlerin öğretim kültürünün geliştiği ve mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlerin sınıflarında zamanla öğrencilerin başarı seviyelerinin arttığını belirlemişlerdir (Kanadlı, 2012, s. 9).

### 2.1.2.3.2. Meslektaş İlişkileri

Knoll (1987) profesyonelliğin öğretmenlerin meslektaşları ile gösterdiği samimi ve destekleyici ilişkilerle gösterilebileceği üzerinde durmaktadır. Profesyonel öğretmenler meslektaşları ile samimi ve dostça ilişkiler kurar ve bu iletişim sürecinde onların görüş ve önerilerine önem verir. Profesyonel öğretmenler meslektaşları ihtiyaç duyduğunda onları destekler ve yeni uygulamalarında onları cesaretlendirirler (Knoll, 1987, s. 20). Profesyoneller kendi standartlarını, değerlerini, sembollerini ve normlarını kendileri oluştururlar. Bunları oluştururken de kendi bilgi birikimlerine dayandırırlar. Meslektaşlar bu sürecin dışında değildir ve yaptıkları işleri daha nitelikli bir hale getirmek için destekleyicidirler (Dorrel, 1990, s. 25).

Meslektaşların arasında olumlu ilişkilerin bulunduğu ortamda, öğretmenler alanları ile yeni gelişmeleri ve başarılı uygulamalarını birbirlerinden öğrenme fırsatı bulurlar. Bu informal iletişim sayesinde yaşadıkları problemler konusunda bilgi alışverişinde bulunurlar, birbirlerini cesaretlendirirler, stres duydukları konularda rahatlarlar ve üretken ve yaratıcı ilişkilerle mesleklerine ve örgütlerine olan bağlılıklarını arttıırırlar (Geist, 2002, s. 78).

Little (1988) meslektaşların arasında olumlu ilişkilerin etkili okul yapısı ve öğretmenlerin profesyonelliği ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Olumlu meslektaş ilişkilerini çeşitli göstergelerini şu şekilde özetlemiştir (Gesilva, 1994, s. 58-59).

- 1) Öğretmenler sürekli bir araya gelirler ve öğretme süreçleri hakkında fikir alışverişinde bulunurlar.
- 2) Birbirlerinin uygulamalarını takip eder ve eleştiri ve önerilerde bulunurlar.
- 3) Çeşitli öğretimsel materyalleri birlikte geliştirir, uygular ve değerlendirirler.
- 4) Diğer öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarını gözlemle fırsatı bulurlar.

Öğretmenler okul içerisinde meslektaşları ile iletişim kurarak formal örgüt içerisindeki informal örgütü oluştururlar. İnfomal örgütün formal örgüt üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri vardır. Etkili bürokratik yapılarda informal örgüt bir değişim mekanizması olmasının yanında, yapıcı bir güç olarak da kullanılabilir. Barnard (1938)



informal örgütün etkili bir iletişim aracı, uyumu sağlama ve bireyleri bütünleştirme, koruyucu bir araç olmak üzere üç hayati öneme sahip olduğunu belirtmiştir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 93) .

#### **2.1.2.3.3. Özerklik**

Özerklik pek çok yazar tarafından profesyonelliğin bir önemli bir özelliği olarak görülmektedir (Hall, 1967; Carr, 2000; Firestone ve Bader, 1992). Profesyoneller sahip oldukları alanları ile ilgili özel bilgi birikimi sayesinde, yaptıkları işle ilgili kendi kararlarını vermeleri gerektiğine, profesyonel olmayanların işle ilgili kurallar ve değerlendirmeler getiremeyeceklerine inanırlar (Dorrel, 1990, s. 26). Profesyonel özerklik yapılması gereken işle ilgili kararları ve davranışları içerir. Bu karar ve davranışlar profesyonelin meslektaşları olan ilişkileri ve profesyonel grubun değerleri ile şekillenir (Wiley, 1969, s. 34).

Bir profesyonel olarak öğretmenlerin özerk karar almaları çalıştıkları okul örgütünde, öğretmene verilen özgürlükle de ilgilidir. Hoy ve Miskel (2010) profesyonel bir okul örgütünde karar verme yetkisinin profesyonele devredilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu tür bir örgütte örgüt üyeleri önemli örgütsel kararları almak için yeterliliğe ve uzmanlığa sahip profesyoneller olarak görülmektedir. Öğretmenler örgütsel karar alma sürecinde çok fazla güce sahiptir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 99).

#### **2.1.2.3.4. Öğrenci merkezlilik**

Profesyoneller toplum yararını kendi kazançlarının önünde tutarlar ve topluma hizmet etmek için çalışırlar. Topluma hizmet etmek üzerine odaklanmışlardır ve bu hizmet karşılığında bireysel kazanç sağlarlar (Hall, 1967). Öğretmenlerin sunduğu hizmet de eğitim öğretim faaliyetleridir. Bu süreçte öğrenciler onların hizmet sundukları müşterileri olarak görülmektedir. Becker (1978) toplum hizmeti sunan profesyonellerin “ideal” bir müşteri imajı bulunduğunu ve işlerini nasıl yapacaklarını bu imaja göre belirlediklerini belirtmektedir. Fakat öğretmenlikte durum biraz daha farklıdır. Çünkü öğretmenlerin müşterileri olan öğrenciler önceki yaşantılarından getirdikleri ve okul dışındaki etkenlerden dolayı birbirinden çok farklı özelliklere sahiptirler (Wiley, 1969, s. 28-29)

Farklı özelliklere sahip öğrencileri toplum için yararlı birer birey olarak yetiştirme sürecinde öğretmenin çeşitli yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Profesyonel öğretmenin öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda bir yaklaşım geliştirmesi önemlidir. Glatthom (1992) öğretmenliği bir zanaat, bilim ve sanat olarak görmektedir. Etkili öğretim becerileri için sınıf yönetimini etkili kullanması gerekmektedir. Bunun için profesyonel öğretmenin sahip olması gereken özellikleri üç başlık altında toplamaktadır. Bunlar: (1) sınıf içerisinde kullanabileceği etkinlikleri düzenler, (2) amaçlar ve öğrenme teorileri ile uyumlu öğrenme aktiviteleri geliştirir ve (3) öğrenci katılımına önem verir (Gesilva, 1994, s. 57).

#### **2.1.2.3.5. Mesleki bağlılık**

Profesyoneller kendilerini mesleklerine adanmışlardır ve mesleklerini hayatları boyunca sürecek bir iş olarak görürler. Yaptıkları iş karşılığı aldıkları ücretten çok işten aldıkları hazla motive olurlar. Yaptıkları işten gurur duyarlar ve yüksek düzeyde bireysel memnuniyet sağlarlar (Dorrel, 1990; Hall, 1967). Profesyoneller mesleklerine yüksek düzeyde bağlılık duyarlar. Profesyonel öğretmen mesleğini severek yapar ve getirileri daha fazla olacak bir iş fırsatı bulsa dahi öğretmenlik mesleğini bırakmayı asla düşünmez (Hall, 1967; Edstam, 1998).

#### **2.1.3. Bürokrasi Profesyonellik İlişkisi**

Blau ve Scott (1962) profesyonellerin ve kontrolü elinde tutan bürokratların örgüt içerisindeki konumları itibarıyla benzer davranışlar sergiledikleri üzerinde durmaktadırlar. Her ikisi de örgüt amaçlarını göz önünde bulundurlar, tarafsızdırlar, bağımsız karar alırlar ve örgüt içerisindeki konumları gösterdikleri performans ile ilişkilidir. Bu iki konumun benzerlikleri olduğu kadar farklılıkları da bulunmaktadır. Bürokratik yönelimde performans üstler tarafından verilen talimatlarla kontrol edilir. Profesyoneller örgütsel hiyerarşiden çok kendilerini örgüt içindeki ve dışındaki profesyonel gruplar ve meslektaşları tarafından belirlenen normlar ile kontrol ederler (Blau ve Scott, 1962, s. 63).

Profesyonel-bürokratik çatışmanın temel kaynağı, bürokrasiler ve profesyoneller tarafından kullanılan kontrol sistemidir. Profesyoneller, iş kararlarını kendileri kontrol

etmek için girişimde bulunurlar. Onlara, hareketlerini yönlendiren etik davranışları içselleştirmeleri öğretilmiştir ve meslektaşları da bu etik davranışları destekler. Profesyoneller, temelde işlerinden sorumludur ve bazen meslektaşları onları eleştirebilirler. Diğer taraftan, bürokratik örgütlerde kontrol, meslektaş grupları elinde değildir; disiplin temel bir otoriteden kaynaklanır. Performans, profesyonel meslek elemanlarında olduğu gibi akran gruplarının birbirini izlemesi ve içselleştirilmiş standartlar yerine kişinin üstlerinden aldığı talimatlar tarafından kontrol edilir (Hoy ve Miskel, 2010).

Özellikleri açısından incelendiğinde bürokratik bir örgüt, bir profesyonelin çalışabilmesi için uygun ortam şartlarını ona sağlamamaktadır. Bürokratik örgütlerde işin nasıl yapılması gerektiği net bir şekilde belirlenmiştir. Çalışanların karşılaştıkları problemleri nasıl çözecekleri açık bir şekilde ortaya konulmuştur ve onlardan çözüm stratejilerini kendilerinin geliştirmesi beklenmez. Ayrıca bu örgütlerde yapılan işin yapısı gereği çalışanların karşılaşılabileceği problem sayısı oldukça düşüktür. Çoğu problem durumu benzerdir ve çözüm yolları açıktır. Bu gibi işleri yapmak için bürokratik örgüt yapısı oldukça idealdir (Firestone ve Bader 1992, s. 17-18).

Diğer taraftan profesyonel örgütlerde büyük belirsizlikler vardır. Her durum kendine özgü farklı problemler yaratır ve problemleri çözüme yolları açık değildir. Bu tip örgütlerde profesyonel ihtiyaçlar bir uzmanı gerektirir, çalışanlardan beklentiler yüksektir ve örgütler bu insanların çalışmalarını kolaylaştırmak için dizayn edilirler. Bürokrasilerde uzmanlık hiyerarşinin üst kademelerinde ihtiyaç duyulan bir şeydir ve çalışanların işlerini kolaylaştırmaktan çok kontrol etmek için kullanılır. Bürokrasilerde çalışanlardan beklentiler oldukça düşük düzeydedir (Firestone ve Bader 1992, s. 17-18).

Bürokratik bir örgütün en önemli yapısal özelliği hiyerarşik komuta zinciri iken profesyonellerin en önemli özellikleri kendi alanlarında özelleşmiş bilgi birikimleri ve yeterlilikleridir. Bürokratik ve profesyonel otorite de bu temel özelliklere dayanmaktadır. Bürokrasi kaynağını örgütsel hiyerarşiden alırken, profesyonellik özelleşmiş bilgi ve yeterlilikten almaktadır. Profesyoneller işlerini yapmaları için özgürlüğe ihtiyacı olan uzmanlar olmasına rağmen, kontrol, koordinasyon ve tüm birimlerin sürece katılımını sağlamak yöneticilerin görevidir (Toren, 1976, s. 36). Profesyoneller hızla gelişen iş

alanlarında en çok aranan kişiler oldukları için profesyoneller ve örgütsel bürokrasi arasındaki uyum ve işbirliğini sağlamak büyük önem taşımaktadır.

Yapılan araştırmalarda bürokrasi ve profesyonelliğe ilişkisine dair çeşitli bulgular ortaya konulmuştur. Bunlar iki kategori halinde özetlenebilir: (a) yapısal düzeyde ortaya konan bulgular göstermektedir ki örgüt içerisindeki otoriteye dayanan hiyerarşik yapı ve profesyonel uzmanlık bir arada bulunmaktadır ve etkileşim halindedir. Biri arttığında diğeri de artmaktadır; (b) davranışsal düzeydeki yapılan araştırmalar göstermektedir ki bürokratik düzenlemeler profesyonel değer ve yönelimleri engellemektedir (Toren, 1976: 38-39).

Yeni uzmanlıklar örgütlerde karşılaşılan bir değişimin sonucudur ve her şeyden önce eski yönetimleri ve uzmanlıkları tehdit eder. Eski uzmanlar işlevlerini yitirme kaygısı ile tedirgin olurlar. İleri derecede uzmanlaşma ile ast ve üstleri birbirine bağımlı ilişkiler içine sokmakta ve rollerin çatışmasına neden olmaktadır. Bu çatışma genelde “bürokrat-profesyonel” çatışması olarak bilinmektedir. Bürokrat olarak tanımlanan örgüt yöneticilerinin, uzmanlıkları gereği görevlerinde önemli ölçüde özerklik isteyen profesyonellere liderlik yapma girişimleri “bürokrat-profesyonel” çatışmasına neden olmaktadır. Örgütlerde görev alan uzmanlıklarla ilgili çatışmalar dört noktada toplanmaktadır (Aydın, 2000)

- Profesyonelin bürokratik kurallara karşı direnmesi ve uzmanlığının gerektirdiği yeterli bilgi, becerilerini hedefleri doğrultusunda uygulamak için özerk olmak isteği ile sonuçlara varabilmek için gerekli yöntemlerin ve araçların belirlenmesinde söz sahibi olmak istemesi,
- Profesyonelin bürokratik standartları kabul etmeyerek kendi mesleki kural ve değerleri ile örgüte gelmeleri,
- Profesyonelin, uzmanlığa ilişkin sahip oldukları bilgi ve beceri nedeniyle bürokratların örgüte işlerlik kazandıracak, örgütsel etkinlikleri eşgüdümleyecek kuralları denetleme yetkisi gereği oluşan denetimi gereksiz bulmalarından ve profesyonelin bürokratik denetime karşı direnmesi,

- Profesyonelin, görev alacağı örgütlerdeki kural ve değerlerden farklı olarak bir takım mesleki kural ve standartlara sahip olması örgüte bürokratlardan ayrı bir bakış açısına sahip olmalarıdır.

Okul açısından bakıldığında örgüt yapısı; işin tanımında, öğretmenden beklentilerde, ödüllendirme ve terfilerde ve bunlar gibi iş ve işlemlerde farklılaşmalara neden olmaktadır. Tablo 2.5’de bürokratik ve profesyonel örgüt yapısına sahip eğitim kurumları arasında bir karşılaştırmaya yer verilmiştir.

Tablo 2. 5

*Eğitim Açısından Bürokratik ve Profesyonel Yapıdaki Farklılıklar (Firestone Ve Bader 1992, s. 17-18)*

		<b>Bürokratik Örgüt</b>	<b>Profesyonel Örgüt</b>
<b>İşin Tanımı</b>		Yüksektir- karşılaşılan problem azdır ve çözüm yolları açık bir şekilde ortaya konulmuştur.	Düşüktür- karşılaşılabilecek sorunlar daha belirsizdir ve çözüm stratejileri açık değildir.
<b>Öğretmenden Beklenti</b>	Alan bilgisi	Temel düzeyde yeterlidir.	Üst düzeyde bilgi birikimi gereklidir.
	Mesleki bağlılık	Yararlıdır fakat kritik önem arz etmez	Çok önemlidir ve kendine özgü değerleri vardır.
<b>Örgütsel Antlaşmalar</b>	Stratejik kararlar	Yöneticiler tarafından alınır.	Yönetici ve çalışanlar bir arada alır.
	Uygulama ile ilgili kararlar	Yapılan uygulamalar yakından takip edilir ve nasıl yapılacağı açık bir şekilde belirlenmiştir.	Kararlar karşılıklı alınır
<b>Teşvik</b>		Finansaldır	Finansal ve manevidir.

Okullar bürokratik ve profesyonel otoritenin bir arada bulunduğu yapılardır. Bir tarafta bürokratik özellikler olan hiyerarşik otorite, kurallar ve düzenlemeler, belirlenmiş

prosedürler ve nesnellik bulunurken diğer tarafta ise uzmanlık, teknik yeterlilik gibi profesyonel özellikler bulunur (Roache, 1998, s. 36). Okulda profesyonel ve bürokratik yönelimlerin tek bir bürokratik modelde bir araya getirmek, okullar arasındaki önemli farklılıkları gizlemektedir. Bu nedenle Hoy ve Miskel (2010) bürokratik ve profesyonel yönelimlerin düşük ve yüksek olma durumuna göre Şekil 2.2’de gösterilen dört farklı okul yapısı tanımlamışlardır.

		<b>Profesyonel Yapı</b>	
		Yüksek	Düşük
<b>Bürokratik Yapı</b>	Yüksek	Weberci	Otoriter
	Düşük	Profesyonel	Kaotik

Şekil 2. 3.Okulun Örgütsel Yapısının Tipolojisi (Hoy ve Miskel, 2010, s. 99)

Weberci okul yapısı profesyonellik ve bürokratikleşmenin birbirini tamamladığı bir yapıdır. Otoriter yapı profesyonellik yerine otoriteyi vurgular. Hiyerarşi ve otoriteye dayalıdır ve kural ve düzenlemelerle talimatlara itaat temel yönetim ilkesidir. Karar verme yetkisinin büyük ölçüde profesyonelle devredildiği örgüt tipi profesyonel örgüt olarak isimlendirilir. Örgüt üyeleri örgütsel kararları vermek için yeterliliğe ve uzmanlığa sahip bireyler olarak görülür ve kurallar ve düzenlemeler yol gösterici olarak hizmet eder. Kaotik yapılarda düşük seviyede profesyonellik ve bürokratikleşme olduğu için bu tür yapılarda düzensizlik ve anlaşmazlıklar yaşanır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 99).

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bürokratikleşme ve profesyonelleşmeye ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

### 2.2.1. Bürokratikleşme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öztürk (2001) yaptığı çalışmada lise öğretmenlerinin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ve stres düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma için

gerekli veriler, Açıkgöz ve Skovholt tarafından geliştirilen "Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği Türkçe Formu" ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir İli sınırlarında 46 lisede çalışan 725 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken; yaş, mesleki kıdem, okulların türü, okulların büyüklüğü ve yerleşim birimleri değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin, stres düzeylerine ilişkin algılarıyla okullardaki bürokratikleşme düzeyi ve bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallardüzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında negatif ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretim üyelerinin kara harp okulunun bürokratik özellikleri ve işleyişine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Tarama modelinde yapılan araştırmada iki grubun görüşleri arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için ilişkisiz örneklemler için t-testi; üç ve fazlası grubun görüşleri arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için tek yönlü Varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Boyutlar arasındaki anlamlı ilişkiyi test etmek için ise Pearson Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Kara Harp Okulu bütün boyutlarda orta derecede bürokratik özellikler göstermektedir. Temel bilimler ve teknik bilimler bölüm başkanlıklarında görevli öğretim üyeleri, sistem yönetim bilimleri bölüm başkanlığında görevli öğretim üyelerine göre okulun daha fazla bürokratik özellikler gösterdiği yönünde algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ömeroğlu (2006) yaptığı araştırmada okul yönetimindeki bürokratik özellikler ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tarama modelindeki araştırmada Buca'da görev yapan 374 ilköğretim okulu öğretmeni örnekleme yer almıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak "Okula İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Bürokratik Özellikler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okullarındaki bürokrasiye ilişkin algıları "katılmıyorum" düzeyindedir. Araştırmada öğretmenlerin okul yönetiminde bürokrasiye ilişkin görüşleri, okullarındaki hizmet sürelerine göre anlamlı

farklılaşma göstermekteyken, diğer değişkenlerde anlamlı fark bulunmamaktadır. Araştırmada öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ile okul yönetiminde bürokrasiye ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Ermeç (2007) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler” isimli çalışmada ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin öğretmen morali üzerindeki etkilerini belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim öğretim yılında Denizli İl merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 436 öğretmen oluşturmaktadır. Okulların bürokratikleşme düzeyini ölçmek için öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen ve 28 sorudan oluşan “İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği” ile moral düzeylerini belirlemek için “Purdue Teacher Opinionaire” ölçeğinin adaptasyonu olan ve 96 sorudan oluşan “İlköğretim Okulları Öğretmenleri Moral Anketi” uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi, doğrusal regresyon analizi gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin görüşleri “orta üstü” düzeydedir. Araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında cinsiyet, kıdem, yas, eğitim durumu ve kademe değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu hariç tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karaman ve diğerleri (2008) tarafından yürütülen araştırmada ilköğretim okullarında örgütsel vatandaşlık davranışları ile okulun örgüt yapısındaki bürokratikleşme derecesi arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırmaya Uşak İlinde 26 okulda görev yapan 538 öğretmen katılmıştır. Örneklem tabakalı örnekleme metodu ile belirlenmiştir. Araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde bürokrasinin etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bürokrasinin örgütsel vatandaşlık davranışının bütün boyutlarını etkilediği ve okulun kuralcı bir tarz ile yönetilmesi okulun atmosferini olumsuz olarak etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Zeytin (2008) “İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme ve Okul Kültürü” isimli araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin; okullardaki bürokratikleşme düzeyine, okullardaki bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel



özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeylerine ve okul kültürüne ilişkin algılarını saptayıp, bu algıların öğretmenlerin bazı kişisel özellikleri ile okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlemeye çalışmıştır. Araştırma için gerekli veriler Öztürk tarafından geliştirilen “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ve Güven tarafından geliştirilen ve İra tarafından son şekli verilen “Okul Kültürü Ölçeği” ile elde edilmiştir. Veri analizinde, veri gruplarının türüne göre t, r ve tek yönlü varyans testleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir metropolde bulunan Aliağa, Balçova, Çiğli, Gaziemir, Menemen ve Torbalı ilçelerinde yer alan 25 okulda çalışan 298 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve okulların sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark saptanmamıştır. Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bu okullardaki bürokratikleşme düzeyi ve bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallardüzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları ile okul kültürüne ilişkin algıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buluç (2009) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen ve Ankara’da bulunan 12 ilköğretim okulunda çalışan toplam 250 öğretmenden oluşmaktadır. Bürokratik okul yapısının işleyişini belirlemek için “Okul Yapısının Etkiliği Ölçeği”, okul müdürlerinin liderlik stillerini belirlemek için ise, “Çok Faktörlü Liderlik Anketi (Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ 5-X Short)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Moments çift yönlü korelasyon analizi ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada, yöneticilerin çoğunlukla dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilemekte olduğu ve okul yapısında bürokrasinin etkili işleyişi ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Arıcan (2009) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim kurumlarında yönetimindeki bürokratik işleyiş ile mesleki tükenmişlik duygusu arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu tesadüfi olarak seçilen ve 2008–2009 eğitim

öğretim yılında, İstanbul'un Anadolu yakasındaki okullarda görev yapan 292 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirliği Ergin (1992) tarafından yapılan “Mesleki Tükenmişlik Ölçeği” ve okullardaki bürokratikleşme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Öztürk (2001) tarafından oluşturulan “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okulların bürokratik özellikleri yargıları ortalamalar seviyesindedir. Okulların bürokratik özellikleri öğretmenlerin yaşlarına, kıdemine, okul türüne göre değişme gösterirken, cinsiyete, medeni duruma, mezun olunan son programa, branş alanlarına, öğretim şekline göre değişme göstermemektedir. Okulların bürokratik özellikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gönüllü (2009) tarafından yapılan ve bürokrasi ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın örneklemini ilk ve orta dereceli okulda görev yapan 181 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan “bürokrasiyi tasvip” ile “bürokratikleşmeyi tasvir” anketleri Yücel'in (1999) geliştirdiği “Bürokratikleşme” anketinden uyarlanarak geliştirilmiştir; “Öğretmen Yeterlikleri Anketi” ise Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün 2006 yılında hazırladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” raporu ile literatürdeki ilgili verilerden yararlanılarak geliştirilmiştir. Veriler Faktör analizi, ortalama, standart sapma, anova, Tukey ve t- testleriyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen yeterliği üzerinde bürokratikleşmenin etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Yöneticiler, en çok kuralcılığı ve kuralları önemserken, yaşları ilerledikçe öğretmenleri yeterli görme eğilimleri de artmaktadır. Hiyerarşik otorite kullanımının önemsenmesi, öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerilerini düşürürken, okuldaki bürokratikleşmenin artması öğretmen yeterliğini artırmaktadır.

Özmatyalı (2010) tarafından yapılan, “Max Weber'in Bürokratik Örgüt Anlayışının Kuzey Kıbrıs'taki Okullardaki Uygulanışı” isimli araştırmada Kuzey Kıbrıs'ın Lefkoşa bölgesine bağlı ortaokul ve lise bölümü olan bir okul (SL), Weber'in teorileri açısından incelenmiş, bu teorilerin ne kadarının halen KKTC'deki okullarda kullanıldığı değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 10 öğretmen, 1 müdür ve 4 müdür yardımcısından oluşan 15 katılımcı öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini

maksimum çeşitlilik yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma verileri araştırılan konular hakkında ucu açık sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Sonuçlar, SL'deki katılımcıların, Weber'in bazı teorilerini ve dolayısıyla Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın kurallarını, içinde buldukları durumlara göre kendi içlerinde şekillendirdiklerini, okul yöneticilerinin kullandıkları yetki ve yetki çeşitlerinin farkında olduklarını ve bu farkındalığı etkili bir şekilde kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Tüzel (2010) yaptığı araştırmada ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma tarama modelindeki yapılmıştır ve araştırmanın örneklemini 2008-2009 öğretim yılında Ankara İli merkez ilçelerine bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan 454 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson momentler çarpım korelasyon katsayıları kullanılmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okullarının orta düzeyde bürokratikleşme gösterdiği belirlenmiştir. En yüksek düzeyde gerçekleşen bürokratikleşme boyutunun prosedürel özellikler olduğu, bu boyutu kurallar düzenlemeler ve nesnellik boyutunun izlediği sonucuna ulaşılmıştır. En düşük bürokratikleşmenin ise otorite hiyerarşisi boyutunda olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmada okullarda bürokratikleşme düzeyi ile öğretmenlerin duygusal bağlılık ve normatif bağlılık düzeyleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bürokratikleşme düzeyi ile devam bağlılığı arasındaki ilişkinin ise daha düşük düzeyde ve anlamlı olduğu saptanmıştır.

Özer (2010) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarının Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik ve Örgüt Normları Açısından Analizi" isimli çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada kota örnekleme yöntemi ile 1018 öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgüt normları ölçeklerinde yer alan ifadelere çoğunlukla katıldıkları, engelleyici bürokrasi boyutunda yer alan ifadelere ise nadiren katıldıkları belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ise engelleyici bürokrasi boyutunda daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda kolaylaştırıcı

bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerinin örgütsel dirikliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Erdoğan (2012) yaptığı araştırmada ilköğretim okullarının bürokratik yapıları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tarama modelinde yapılan araştırmanın örneklemini Malatya İli ilköğretim okullarında görev yapan tabakalı-rastgele örnekleme yöntemine göre seçilen 398 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” ve Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen “Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği” ile toplanmıştır. Yapılan betimsel istatistikler sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendilerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerini “çok” olarak algıladıkları ve görev yaptıkları okulların bürokratik yapısını “çoğunlukla” kolaylaştırıcı, “nadiren” engelleyici olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarının, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin okullarındaki bürokratik yapıyı 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha kolaylaştırıcı algıladıkları görülmüştür. Kıdem değişkeninin kolaylaştırıcı bürokrasi boyutu üzerinde düşük etki büyüklüğüne ( $\eta^2=.04$ ) sahip olduğu bulunmuştur. Cinsiyet, branş ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre öğretmenlerin algılarında hem kolaylaştırıcı hem de engelleyici bürokrasi boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmada örgütsel sosyalleşme ile kolaylaştırıcı bürokrasi arasında pozitif yönde orta düzeyde, engelleyici bürokrasi ile arasında negatif yönde düzeyde düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve Kılınç (2014) tarafından yapılan, “Bürokratik Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” konulu araştırmada, öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarında bürokratik okul yapısının işleyişi ile öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya, Kastamonu ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 14 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 211 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında, Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen ve Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği" ve Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2009) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bireysel Akademik İyimserlik Ölçeği"

kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu ve etkili bürokratik okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

### **2.2.2. Bürokratikleşme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Jones (1963) yaptığı çalışmada okulun bürokratik yapısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Hall (1963) tarafından hazırlanan ve MacKay ve Robinson tarafından okullara uyarlanan “Okul Örgüt Envanteri” kullanılmıştır. Oklahoma Bölgesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmen, yönetici ve diğer personel dahil olmak üzere örnekleme 822 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda okulların uzmanlık ve otorite boyutlarında çeşitli farklılıklara sahip olduğu görülmüştür. Yüksek otorite yapıya sahip okullar ile düşük otorite yapıya sahip okullarda öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonucunda yüksek bürokratik okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinde daha korumacı oldukları görülmüştür.

Kidd (1967) yaptığı çalışmada okulun bürokratik yapısı ile okul yöneticilerinin değer sistemleri ve kural yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 557 ilköğretim öğretmeni, 34 ilköğretim yöneticisi, 565 ortaokul öğretmeni ve 12 ortaokul yöneticisi katılmıştır. Araştırmada okulların bürokratikleşme düzeyleri Hall (1963) tarafından geliştirilen “Örgütsel Envanter” ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okulun bürokratikleşmesine ilişkin algıları ile yöneticilerin değer sistemleri ve kural yönelimleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve kıdeme göre okula ilişkin bürokratikleşme algıları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Gosine (1970) yaptığı doktora tezinde bürokrasi ile öğretmenlerin kişilik özellikleri ve memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Ottowa’da bulunan 40 devlet okulundan şehrin farklı bölgelerinden rastgele seçilen 22 okulda görev yapan 267 bayan öğretmenle yürütülmüştür. Seçilen okullarda görev yapan bay öğretmen sayısı

karşılaştırma yapacak yeter sayıda olmadığı için araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmada okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algısını belirlemek için Hall (1963) tarafından hazırlanan “Örgütsel Envanter” okullara uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmada yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan bayan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile düşük bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan bayan öğretmenlerin memnuniyet düzeyi ile düşük bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlerin memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu ve yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlerin daha düşük memnuniyet düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Cloyd (1972) yaptığı araştırmada öğrencilerin okul bürokrasisi ile ilgili görüşlerini ve bu görüşlerinin yaş, cinsiyet, etnik köken, sosyo ekonomik yapılarına göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırma Albuquerque bölgesinde bulunan üç ilkokul, üç ortaokul ve üç lisede gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin okulun bürokratik yapısına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere Moeller and Charters (1966) tarafından hazırlanan ölçek araştırmacı tarafından yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaş, cinsiyet, etnik köken, sosyo ekonomik yapılarına göre okula yönelik bürokrasi algılarının farklı olduğu ve aynı okulda öğrenim gören öğrencilerin okulun bürokratik yapısını farklı algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Griego (1973) çalışmasında öğrenci ve okulun özelliklerinin öğrencilerin okullarına ilişkin bürokrasi algıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin etnik grup, sosyo ekonomik statü ve cinsiyet değişkenlerine göre okulu bürokratik algılamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı üzerinde durulmaktadır. Okul kaynaklı değişken olarak öğrencilerin sınıf düzeyi ve okulun içinde bulunduğu sosyal statü ele alınmıştır. Araştırmaya sosyo ekonomik düzeylerine göre üçe ayrılan okullardan 466 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri Cloyd tarafından hazırlanan ve okulun bürokratik veya bürokratik olmadığını yansıtan sorulardan oluşan ölçek ile toplanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans ve çoklu regresyon analizi sonucunda, öğrencilerin özelliklerine göre okulun bürokratikleşmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, okul kaynaklı değişkenlere göre ise öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Roache (1993) hazırladığı doktora tezinde Sousa tarafından hazırlanan ölçek ile okulların bürokratik ve profesyonel kontrol derecelerini belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırmada Arizona'da Maricopa bölgesinde bulunan ilkokullarda çalışılmış ve ölçekteki beş bürokratik boyut (merkezileşme, uzmanlık, okul merkezlilik, standartlaşma ve formalleşme) açısından okullar incelenmiştir. Araştırmadaki okullar belirlenirken okulların büyüklükleri ve yönetim şekilleri (merkezi yapılanmış veya yerel yapılanmış) dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda okulun büyüklüğü ve yönetim şekli ile merkezileşme, uzmanlık, okul merkezlilik boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı, standartlaşma ve formalleşme boyutlarında ise düşük düzeyde anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Geist (2002) yaptığı çalışmada ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kurumlarına olan güvenlerini ve bunun etkili bürokratik yapı ve öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Ohio'da 146 ilkokulda görev yapan 4.069 öğretmen katılmıştır. Araştırmada etkili bürokratik yapı ile yöneticilerin kurumlarına olan güvenleri arasında pozitif yönde, öğretmenlerin profesyonel davranışları ile kurumlarına olan güvenleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jacob (2004) yaptığı araştırmada okuldaki etkili bürokratik yapı ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini New York eyaletinde bulunan 40 ve daha fazla öğretmenin görev yaptığı 45 ilkokuldan seçilen 180 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri ilkokulların için örgütsel sağlık ve örgütsel iklim ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada pearson korelasyon, çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda etkili bürokratik yapı ve okul iklimi arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucu elde edilmiştir.

McGuigan (2005) tarafından yürütülen çalışmada okuldaki etkili bürokratik yapı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Ohio bölgesinde bulunan 40 ilkokulda görev yapan 384 öğretmen katılmıştır. Araştırmada okulun bürokratik yapısını belirlemek için öğretmenlere Hoy and Sweetland (2000) tarafından hazırlanan "Örgüt Yapısının Etkililiği Ölçeği" uygulanmıştır. Yapılan korelasyon analizleri sonucunda etkili bürokratik yapı ile öğretmenlerin akademik

iyimserlikleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonucunda etkili bürokratik yapı öğretmenlerin akademik iyimserliklerini %10 oranında yordamaktadır.

### **2.2.3. Profesyonellik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Sözen (2004) yaptığı çalışmada Türk polislerinin profesyonelleşme düzeyi ile ilgili genel bir değerlendirme yapmıştır. Araştırmada profesyonellik konusuna kısaca değinilmekte ve ardından profesyonel meslek ölçütleri geliştirilmektedir. Oluşturulan bu temel kriterler çerçevesinde de Türk polislerinde eksik olan profesyonel özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, profesyonel meslek örgütünün bulunmaması, sistematik ve uzmanlığa dayalı mesleki bilgi yetersizliği ile mesleki özerkliğin olmaması Türk polislerinin profesyonelleşmesi önündeki engeller olarak gösterilmektedir.

Işıklioğlu (2007) gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi eğitimi gören öğrencilerin öğretmenlik uygulaması sırasında tuttukları yansıtıcı günlüklerin profesyonel gelişimlerine etkisini araştırmıştır. Çalışmaya Pamukkale Üniversitesi okul öncesi eğitimi programına devam eden 32 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veriler doküman incelemesi ve görüşme teknikleriyle toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, aday öğretmenlerin “değerlendirme, problem çözme ve bilinçlenme” olarak ortaya çıkan profesyonel gelişim temalarında “durumsal, teknik ve eleştirel” düzeyde yansıtma yaptıklarını ortaya koymuştur. Teknik ve eleştirel düzeyde yapılan yansıtma adayların profesyonel gelişim ve değişim içinde olduklarını göstermektedir.

Güven (2009) yaptığı çalışmada “Meslek” ve “profesyonellik” kavramları, tıp etiği açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre profesyonellik kavramının yozlaşması; meslek mensuplarının yükümlülüklerini ihmal ederek bilgi ve becerilerini sadece kendi çıkarları doğrultusunda kullanması deprofesyonelizasyon ya da profesyonelliğin yitilmesi olarak tanımlanan sorunlu süreçte yol açtığını ortaya koymuştur.

Güven (2010) profesyonel meslek kavramını beş temel karakteristik üzerinden ele alarak Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin profesyonel meslek statüsünde olup olmadığını



sorgulamakta ve bu seviyeye ulaşabilmesi için atılacak olası adımları önermektedir. Bu bağlamda sürekli yön değiştiren öğretmen eğitimi ve istihdam politikaları, sivil mesleki organizasyonların azlığı ve eğitim süreciyle ilgili karar ve uygulamaların büyük oranda merkezi bir mekanizma ile düzenlenmesi öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kurgulanmasının önündeki engeller olduğu üzerinde durmuştur.

Adıgüzel ve diğerleri (2011) çalışmalarında, farklı meslek gruplarının profesyonellik açısından incelemiş ve hemşirelerde profesyonellik eğilimini belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmada Isparta il merkezi kamu ve özel hastanelerinde görev yapmakta olan 260 hemşirenin mesleki profesyonellik davranışları 9 farklı boyutta incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre hemşirelerin profesyonellik puanlarının ortalamaları “4,463” ile “orta” düzeyde olduğu görülmüş ve profesyonellik kapsamında kendilerini geliştirmeleri gerektiği kanaatine varılmıştır.

Cerit (2012) 2011-2012 öğretim yılında Bolu ilindeki ilköğretim okullarında çalışan 260 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmasında okulların bürokratik yapıları ile öğretmenlerin profesyonel davranışları sergilemeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmanın verileri Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen “Etkili Okul Yapısı Ölçeği” ve Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmen profesyonelizmi arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi ise etkili bürokratik okul yapısının öğretmen profesyonelizminin önemli bir açıklayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Uzun, Paliç ve Akdeniz (2013) yaptıkları çalışmada Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmen kavramına ilişkin algılarını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın örneklemini, Rize ilinde görev yapan 10 Fen ve Teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin çoğunun kendilerini profesyonel bir öğretmen olarak algılamadıkları ve profesyonelliğin zamanla oluşabileceği şeklinde bir düşünceyi benimsedikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin önemli bir kısmı da hizmet içi eğitim fırsatlarının yetersiz olmasını profesyonel öğretmen olma yolunda bir dezavantaj olarak görmektedirler.

Kılınç (2014) yaptığı araştırmada öğretmen profesyonelizmi ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya Ankara ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 18 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 386 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan örgüt kültürü boyutunun görev kültürü olduğunu ve öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarının orta düzeyin üstünde olduğunu göstermiştir. Örgüt kültürünün destek ve görev kültürü boyutlarının öğretmen profesyonelizmiyle olumlu yönde anlamlı, bürokratik kültür ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir.

Altinkurt ve Yılmaz (2014a) tarafından Kütahya il merkezindeki okullarda görev yapan 363 öğretmen ile yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, orta düzeyde bir profesyonellik algısına ve iş doyumuna sahiptir. Katılımcıların, kuruma katkı boyutundaki görüşleri cinsiyete ve görev yapılan okul türüne; duygusal emek boyutlarındaki görüşleri görev yapılan okul türüne; kişisel gelişim boyutundaki görüşleri görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Katılımcıların, kuruma katkı, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık ile ilgili görüşleri ile iş doyumunu arasında düşük düzeyde, aynı yönde ve anlamlı; duygusal emek ve mesleki profesyonellik toplam puan ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde, aynı yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altinkurt ve Yılmaz (2014b) çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini belirlemede kullanılabilecek bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezindeki kamu okullarında görev yapan ve çalışmaya gönüllü 251 öğretmene ölçek uygulanmış ve ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır. AFA sonucuna göre ölçek; “Kişisel Gelişim”, “Kuruma Katkı”, “Mesleki Duyarlılık”, “Duygusal Emek” olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçekte 24 madde bulunmaktadır. Araştırma sonucunda kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini belirlemede kullanılabilecek psikometrik özellikleri yeterli, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

#### 2.2.4. Profesyonellik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hall (1967) profesyonellikle ilgili olarak yaptığı çalışmada profesyonel örgütler ve büyük örgütlerdeki profesyonel departmanları örgüt yapısı çerçevesinde karşılaştırmıştır. Araştırmasını farklı üniversite, hastane, hukuk firması, okul ve bunun gibi on farklı sektörlerden 23 örgüt üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre büyük örgütlerdeki profesyoneller kendilerinin daha fazla uyumsuzluk halinde hissetmektedirler. Yüksek düzeyde bürokratikleşmenin örgüt içerisindeki daha alt düzeydeki departmanlardaki profesyonel gruplarda görüldüğü bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada grubun profesyonelleşme düzeyi arttıkça, örgütün bürokratikleşme düzeyi azalmazsa örgüt içerisinde çatışmalar arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Wiley (1969) yaptığı çalışmada öğretmenlerin profesyonel rolleri ve çalıştıkları okulun sosyo ekonomik durumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Oklahoma'da devlet okullarında görev yapan 300 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya, düşük sosyo ekonomik düzeydeki okullardan 100, orta sosyo ekonomik düzeydeki okullardan 100 ve yüksek sosyo ekonomik düzeydeki okullardan 100 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri Corwin tarafından hazırlanan "Profesyonel Yönelim Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklı sosyo ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonel yönelimleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Frothingham (1988) yaptığı çalışmada öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi, meslektaşları ile ilişkileri ve profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma değişkenleri devlet okullarında ve özel okullarda ayrı ayrı incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Öğretmenlere Corwin tarafından hazırlanan "Profesyonel Yönelim Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada tek yönlü varyans ve korelasyon analizleri teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada okul iklimi ile öğretmen profesyonelliği arasında anlamlı pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Miros (1990) yaptığı çalışmada profesyonellikle ilgili genel standartları oluşturmaya ve öğretmenlerin profesyonellikleri ile ilgili olarak var olan ve olması gereken durumları arasındaki farkı ortaya koymaya çalışmışlardır. Amerika'da çeşitli eyaletlerde

görev yapan öğretmen ve yöneticilerle yaptığı araştırmada öğretmen ve yöneticilerin profesyonelleşmeye ilişkin görüşleri arasındaki farkları da ortaya belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve yöneticilerin profesyonelleşmeleri düşük düzeydedir. Ayrıca öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Gesilva (1994) araştırmasında ilk ve ortaokullarda öğretmen profesyonelleşme ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Araştırmacı araştırmasını Tayland'da bulunan beş okulda görev yapan 558 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Öğretmenlere yeterlilik, tutum ve bağlılık başlıkları altında toplanmış 76 sorudan oluşan bir ölçek uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler alanları ile ilgili bilgi birikimlerini profesyonelliklerinin en önemli parçası olarak görmektedirler. Araştırmada öğrenim durumu, eğitim niteliği, kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin profesyonelliklerinin anlamlı birer belirleyicisi olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca etik değerleri ve öğretme isteklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bunun dışında öğretmenlerin örf ve adetlerin profesyonelleşmede önemli rol oynadığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ray (1997) yaptığı çalışmada kavramsal görüşlerin öğretmenlerin profesyonel davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma Texas eyaletinde 4. Eğitim bölgesindeki okullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okula olan bağlılıklarının özdenetimleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür. 10-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin kendine geliştirmeye daha açık olduğu ve ilkökul öğretmenlerinin özerkliklerine ilişkin algılarının ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Edstam (1998) yaptığı çalışmada Midwestern bölgesinde bulunan ilkökullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin profesyonelliklerine ilişkin algılarını ve bunun öğrenciler, yöneticiler ve diğer personel üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel araştırmada öğretmenlere Hall (1963) tarafından belirlenen profesyonelliğe ilişkin özelliklerin ölçüldüğü “Öğretmen Profesyonelliği” ölçeği uygulanmıştır. Nitel araştırmada öğretmenlere altı açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin

profesyonelliklerine ilişkin algılarının en yüksek ‐Topluma Hizmet‐ boyutunda olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla özerklik, mesleki bağlılık, mesleki toplulukları ana referans alma, öz denetim boyutları izlemektedir.

Reault (1998) yaptığı araştırmada bürokratik yönelim ve profesyonel özerkliğin profesyonel gelişim üzerindeki etkisini incelemiştir. Nitel araştırma tekniklerini kullanıldığı araştırmada Washington’da bulunan iki farklı okul bölgesinde görev yapan  cer yönetici ve altışar  ğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda profesyonel gelişim odaklı değerlendirmenin yapıldığı okullarda öğretmenlerin memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Profesyonelliğin bürokratik sistem içerisinde bir mekanizma olarak kullanılmasının  ğretmen etkililiğini arttırdığı belirtilmiştir.

Day (2002) araştırmasında son yirmi yılda profesyonellekle ilgili yapılan tanımları incelemiştir. Yaptığı araştırmada öğretmenliğin profesyonelliği üzerinde hala tartışmaların devam ettiğini ve gerek müfredat, gerek diğer eğitimsel konularda özerk olması gereken öğretmenlerin geleneksel okul yapısı ve toplumsal nedenlerle öğretmenlerin başarısızlığı uğradığı üzerinde durmuştur.

Popa ve Acedo (2006) gerçekleştirdikleri araştırmada 1990’ların başından itibaren Romanya’daki öğretmenlerin profesyonelliklerini incelemişlerdir. Meydana gelen ekonomik değişikler ve gerçekleştirilen eğitim reformları öğretmenlerin sosyal ve profesyonel yaşantısında değişime neden olmuştur. Sistemin  ncelikli amacı özel eğitimi desteklemek olmuştur. Böylelikle  zel eğitim devlet eğitimine paralel bir eğitim sistemi halini almıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel eğitimde  ğretmen profesyonelleşmesi önemsenmiş ve teknik bilgiye, etik değerlere ve özerkliğe dayandırılmıştır.

Mooij (2008)  alışmasında Hindistan 1990’lardan itibaren eğitim sisteminde ve  ğretmen mesleğini meydan gelen değişimleri incelemiştir. Mooji’e (2008) göre sistem içerisinde olumlu değişimler olmuş ve öğretmenler eğitim ile ilgili görüş ve düşüncelerini daha kolay ifade edebilir hale gelmişlerdir. Güney Hindistan’da gerçekleştirdiği çalışmasında devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapmış ve onları motive eden ve motivasyonlarını düşüren faktörleri ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma

sonuçlarına göre eğitim sisteminde yeni ahlaki ve kültürel profesyonel yapıya ihtiyaç vardır.

Bureau ve Suquet (2009) yaptıkları çalışmada A. Abbott tarafından 1988’de yayınlanan “Meslekler Sistemi (The System of Professions)” isimli kitabının yeniden gözden geçirmişlerdir. Araştırmacılara göre kitap meslek sosyolojisinde önemli bir etki yapmış olmasına rağmen yönetim bilimciler bu konuya hala yeterince ilgi göstermemektedirler. Araştırmalarında yazarlar kitaptaki profesyonellik yaklaşımının işin yapısını anlama konusunda yardımcı olduğunu ve sonuç olarak insan kaynakları yönetimi, örgütsel kontrol ve bilgi sistemleri yönetimi konularında yararlı bilgiler içerdiğini belirtmişlerdir.

Swann ve diğerleri (2010) çalışmalarında İngiltere’de ilk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerini incelemişlerdir. Öğretmenlerin profesyonellelikle ilgili neler düşündüklerini, düşüncelerinin nelere göre değiştiğini ve ne kadar değişiklik gösterdiği araştırmışlardır. Öğretmen profesyonelliği ile ilgili görüşlerini hükümetin tutumunun ne derecede etkilediği üzerinde durmuşlardır. Ulusal çapta büyük ölçekli bir anket öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler profesyonelliklerinin en önemli bölümünün paylaşılan değerler ve bağlılıktan kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Yuwono ve Harbon (2010) yaptıkları çalışmada Endonezya’da İngilizce öğretmenlerinin profesyonelliklerini ve profesyonel gelişimlerini araştırmışlardır. Bu amaçla 2007 yılında 46 İngilizce öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin profesyonelliklerinin yetersiz olduğu görülmüş ve üzerinde durulması gereken beş temel alan belirlenmiştir. Bunlar: öğretmenlik mesleğine giriş için motivasyon, öğretme ödülleri, toplumun öğretmenliğe ilişkin görüşleri, kariyer başmakları ve öğretmenlerin profesyonelliğe ilişkin görüşleri olarak belirlenmiştir.

Demirkazıkoğlu (2010) yaptığı çalışmada öğretmen profesyonelliğini incelemektedir. Bu amaçla araştırmasında profesyonellik kavramının literatürdeki tanımlamalarına, profesyonellik kriterlerine, profesyonel bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklere farklı bakış açılarından yararlanarak açıklık getirmeye çalışmıştır.

Öğretmenlerin bireysel karar alma özerklikleri sınırlı olduğu için çeşitli yazarların bu mesleği yarı profesyonellik olarak nitelendirmediği üzerinde durmuştur. Sonuç olarak çalışmada öğretmen profesyonelliğinin anlamının eğitimde çeşitli standartlara sahip olması ve yeterlilikle ilgili olduğunu ifade etmiştir.

Dean (2011) hazırladığı doktora tezinde okul ikliminin (mesleki liderlik ve profesyonel öğretmen davranışları açısından), okuldaki yöneticilere ve meslektaşlara güvenin ve sosyo ekonomik düzeyin, akademik iyimserlik ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma Alabama eyaletinde bulunan 67 ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Okul iklimi “Örgütsel İklim Ölçeği” ile okuldaki güven “Omnibus Güven Ölçeği” ile ve akademik iyimserlik “Akademik İyimserlik Ölçeği” ile ölçülmüştür. Araştırmadaki tüm değişkenlerin akademik iyimserliğin anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Profesyonel öğretmen davranışının ve yöneticilere güven değişkenlerinin, mesleki liderlik ve meslektaşlara güven değişkenleri ile anlamlı ve pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Snoek ve diğerleri (2011) Avrupa Birliği ülkelerinde gerçekleştirdiği çalışmalarında Avrupa yasalarının öğretmen profesyonelliğine yaptığı etkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Avrupa birliğine üye yedi ülkenin öğretmen niteliğini arttırmaya yönelik olarak yaptıkları yasa ve yönetmelikleri incelenmiştir. Ayrıca on altı Avrupa ülkesinde yasa ve yönetmelik yapıcılarla görüşülmüş ve onların görüşleri irdelenmiştir. Bulgular, Avrupa birliği yasalarının öğretmen profesyonelliğine ve niteliklerinin arttırılmasına çok sınırlı özen gösterdiğini ortaya koymuştur. Fakat ülkelerin bireysel olarak daha özenli oldukları görülmüştür. Genel olarak yasa ve yönetmelikler yükseköğretimde öğretmen niteliğini arttırmak üzerinde yoğunlaşırken, öğretmenlerin profesyonelliklerini geliştirecek olan yasa ve yönetmeliklerin hazırlanması sürecine katılımları oldukça düşüktür.

Goepel (2012) yaptığı çalışmada İngiltere’de öğretmen profesyonelliğini incelemiş ve yasa ve yönetmelikler çerçevesinde nasıl değişip geliştiğini belirlemeye çalışmıştır. İngiltere’de yayınlanan “Öğretmenlik Standartlarını” incelemiş ve öğretmen profesyonelliğine çeşitli standartlar getirdiği ortaya koyulmuştur. Araştırma sonucunda bu standartlar ile öğretmenlik mesleğine olan toplum güvenini devam ettirmek ve öğretmenlik mesleğine nitelik kazandırmak amaçlandığı belirlenmiştir.

Douglass ve Gittell (2012) yaptıkları araştırmada Amerika’da okul öncesi ile ilgili yasa ve yönetmelikleri incelemiş ve yasalarda artan bürokratikleşmenin okul öncesi programlar üzerindeki etkisi ve profesyonellik tanımında meydana getirdiği değişiklik üzerinde durmuşlardır. Araştırmada profesyonelleşmenin okul öncesi alanda birçok katkısı olmasına rağmen, biçimsellik ve standardizasyonun öğretmen veli ilişkisine negatif etki yaptığı belirtilmiştir. Bu makale ile aile merkezli uygulamalar ve bürokratik örgüt yapısı arasındaki çatışmalara açıklık getirmeye çalışılmış ve “ilişkisel bürokrasi” adı ile alternatif bir model önerisi sunulmuştur.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1.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, s. 77). Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Karma araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2010, s. 44).

Araştırmanın birinci aşamasında öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyine ve profesyonelliklerine ilişkin algı düzeyleri tespit edilmiş ayrıca ilk ve ortaokulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmenlerin profesyonelliklerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin ilk ve ortaokulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ile profesyonelliklerine ilişkin algıları ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği” ile belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında farklı bürokratik düzeylere sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik durum tespiti için nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. Araştırmanın nitel boyutunda bir veya birkaç durumun kendi sınırları içerisinde bütüncül olarak analiz edilmeye çalışılan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması desenlerinden; birden fazla

durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alındığı ve sonra birbirleriyle karşılaştırıldığı “bütüncül çoklu durum deseni” ne yer verilmiştir. Bu desende araştırmacının tek bir problem durumundan yola çıkarak alana standart bir araçla gitmesi ve farklı durumlar için karşılaştırılabilir veriyi toplaması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 291-292).

### 3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Antalya ili merkez ilçelerindeki (Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı, Aksu, Döşemealtı) ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında evren ve örneklemin belirlenmesi sürecine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

#### 3.2.1. Nicel Araştırmada Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel boyutunun evrenini, Antalya ili merkez ilçelerindeki (Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı, Aksu, Döşemealtı) ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu ilçelerdeki toplam okul ve öğretmen sayıları Tablo3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1

*Antalya Merkez İlçelere Göre Okul ve Öğretmen Sayıları (Evren)*

İlçe adı	İlkokul		Ortaokul	
	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Aksu	29	272	24	300
Döşemealtı	22	195	20	238
Kepez	75	1327	67	1481
Konyaaltı	21	345	17	358
Muratpaşa	71	1363	66	1630
Toplam	218	3502	194	4007

Araştırmanın evrenini, 2013–2014 Eğitim Öğretim yılında Antalya İli merkez ilçeleri sınırları içinde bulunan 218 ilkokul ve 194 ortaokulda görev yapmakta olan toplam 7509 öğretmen oluşturmaktadır.

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, s. 115).

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Cochran'ın (1962) örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmış (akt. Balcı, 2010) ve .05 tolerans düzeyine göre, 377 kişi olması gerektiği belirlenmiştir. Ancak 500 ve üzeri örnekleme ulaşılmaması amaçlanmış ve 535 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerin 515'i geçerli kabul edilmiş ve örnekleme dahil edilmiştir. Örneklemdeki öğretmen sayıları, aşağıdaki formül kullanılarak bulunmuştur (Balcı, 2010, s. 111):

$$n = \frac{\frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Tutum düzeyi ( .05 )

t= Güven düzeyinin tablo değeri ( t: 1.96 )

PQ= ( .50 ) . ( .50 ) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi.

Evren alt evrenlere merkez ilçelere göre ayrılmıştır. Her bir grupta yer alan öğretmen sayısı Tablo3.2'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.

Tablo 3. 2

*Evren ve Örnekleme Ait İstatistikî Bilgiler*

Antalya Merkez İlçeleri	Okul Sayısı	Evrendeki Öğretmen Sayısı (N)	Alt evrenlerin evren içerisindeki oranı (%)	Örnekleme en az alınması gereken öğretmen sayısı (n)	Örnekleme 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
Toplam	412	7509	%100	377	515

Araştırmaya katılan 515 öğretmenin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo3.3'de görülmektedir.

Tablo 3. 3

*Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	264	51,3
	Erkek	251	48,7
	Toplam	515	100,0
Kıdem	0-5 yıl arası	99	19,2
	6-10 yıl arası	97	18,8
	11-15 yıl arası	107	20,8
	16-20 yıl arası	98	19,0
	21 yıl ve üstü	114	22,1
	Toplam	515	100,0
	Görev	Yönetici	124
Öğretmen		391	75,9
Toplam		515	100,0
Okul Düzeyi	İlkokul	287	55,7
	Ortaokul	228	44,3
	Toplam	515	100,0
Sendika Üyeliği	Sendika Üyesi	305	59,2
	Sendika Üyesi Değil	210	40,8
	Toplam	515	100,0

Tablo3.3’de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %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) görev yapmaktadır.Araştırmaya katılan öğretmenlerin sendikal durumları incelendiğinde %59.2’sinin sendika üyesi (n=305), %40.8’inin sendika üyesi olmadığı (n=210) görülmektedir.

**3.2.2. Nitel Araştırmada Evren ve Örneklem**

Araştırmanın nitel boyutunda ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı veya aykırı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre bu örnekleme tekniği, derin bir incelemeye tabi tutulabilecek sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde de bilgi

bakımından zengin durumların çalışılmasını öngörür. Aşırı ve aykırı durumlar normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilir ve araştırma problemini derinlemesine çok boyutlu bir biçimde anlamamıza yardımcı olur. Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutunda uygulanan “Okulların Bürokratik Özellikleri” ölçeği sonuçlarına göre uygulama yapılan okullar bürokratikleşme düzeyine göre “düşük”, “orta” ve “yüksek” olarak gruplanmıştır.

Araştırmada okulların bürokratikleşme düzeyleri belirlenirken araştırmanın yapıldığı her okul için, o okulda görev yapan öğretmenlerin “Okulların Bürokratik Özellikleri” ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasından oluşan okul puanı hesaplanmıştır. Okul ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov Simirnov Testi yapılmıştır. Yapılan test sonucu ortalamaların normal dağılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır ( $K-S(z)=.586, p>.05$ ).

Tablo 3. 4

*Okulların Bürokratikleşme Puan Ortalamaları ve Bürokratikleşme Düzeyleri*

Okul Kodu	N	$\bar{X}$	Ss	Z	Bürokratikleşme Düzeyi
1	10	3,25	0,32	-1,26	Düşük
2	23	3,49	0,41	0,06	Orta
3	11	3,18	0,68	-1,65	Düşük
4	24	3,69	0,54	1,22	Yüksek
5	17	3,61	0,57	0,73	Yüksek
6	20	3,67	0,44	1,07	Yüksek
7	5	3,26	0,42	-1,18	Düşük
8	18	3,48	0,30	0,04	Orta
9	30	3,36	0,75	-0,62	Düşük
10	5	3,48	1,01	0,01	Orta
11	12	3,59	0,47	0,66	Yüksek
12	10	3,54	0,26	0,38	Orta
13	27	3,52	0,40	0,23	Orta
14	17	3,49	0,46	0,11	Orta
15	22	3,37	0,43	-0,56	Düşük
16	11	3,13	0,22	-1,91	Düşük
17	25	3,32	0,46	-0,85	Düşük
18	74	3,44	0,60	-0,17	Orta
19	9	3,80	0,66	1,83	Yüksek
20	20	3,43	0,55	-0,24	Orta
21	10	3,44	0,55	-0,20	Orta
22	13	3,47	0,60	0,00	Orta

Okul Kodu	N	$\bar{X}$	Ss	Z	Bürokratikleşme Düzeyi
23	10	3,59	0,30	0,62	Yüksek
24	11	3,48	0,29	0,02	Orta
25	11	3,24	0,53	-1,28	Düşük
26	5	3,25	0,29	-1,24	Düşük
27	16	3,57	0,59	0,53	Yüksek
28	11	3,89	0,62	2,33	Yüksek
29	7	3,70	0,64	1,28	Yüksek
30	31	3,48	0,44	0,05	Orta

Baykul'a (1996) göre, ölçeklerden elde edilen ham puanlar aritmetik ortalaması 0,00 ve standart kayması 1,00 olan standart normal dağılıma dönüştürülerek yorumlanabilir. Bu nedenle, okulların bürokratikleşme düzeylerini belirlemek amacıyla okulların puan ortalamaları, ortalaması 0,00 ve standart sapması 1,00 olan standart normal dağılıma (Z puanlarına) dönüştürülmüştür. Standart normal dağılımda ortalamanın yarım standart sapma sağı ile yarım standart sapma solu arasında kalan okullar "orta", yarım standart sapmadan daha büyük olan okullar "yüksek" ve yarım standart sapmadan daha küçük olan okullar ise "düşük" düzey olarak kabul edilmiştir. Okul kodları ve okulların bürokratikleşme puan ortalamaları ile Z puanları Tablo 3.4'de gösterilmektedir.

Tablo3.5'de bürokratikleşme ölçeği sonuçlarına göre örnekleme alınan okullara ait bürokratikleşme düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 3. 5

*Nitel Araştırmanın Örnekleme Alınan Okullara Ait Bürokratikleşme Düzeyleri*

Okul Kodu	Bürokratikleşme Düzeyi (Z)	Okul Sayısı	Düzeyi	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı
16, 3, 25, 1, 26, 7, 17, 9,15	(-1.90)-(-0.50)	9	Düşük	7
20, 21, 18, 22, 10, 24, 8, 30, 2, 14, 13, 12	(-0.49)-(-0.50)	12	Orta	-
5, 6, 4, 29, 19, 28,11, 23, 27	(0.51)-(2.33)	9	Yüksek	7

Nitel araştırmada amaç evren ile ilgili genellemeler yapmaktan ziyade evren içerisinde bulunması muhtemel bütün çeşitliliği, zenginliği, farklılığı ve aykırılığı temsil edecek bütüncül bir resim elde etmektedir (Karataş, 2015, s. 70). Araştırmanın nitel

boyutunda örneklem belirlenirken gönüllülük esasına göre düşük bürokratikleşme düzeyindeki okullardan yedi öğretmen, yüksek bürokratikleşme düzeyindeki okullardan yedi öğretmen alınmıştır. Ayrıca bu öğretmenlerin kıdem, branş ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık göstermelerine özen gösterilmiştir. Katılımcıların soruları içtenlikle cevaplandırmaları için isimleri belirtilmeyip kodlanarak araştırmacı tarafından saklı tutulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılırken yüksek bürokratikleşme düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6 ve Y7; düşük bürokratikleşme düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler D1, D2, D3, D4, D5, D6 ve D7 olarak kodlanmıştır. Araştırmanın örneklemini toplam ondört öğretmen oluşturmaktadır. Tablo3.6'da araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3. 6

*Nitel Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler*

<b>Katılımcı</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Kıdem</b>	<b>Branş</b>	<b>Okulun Bürokratikleşme Düzeyi</b>
Y1	Erkek	10 yıl	Bilişim Teknolojileri	Yüksek
Y2	Kadın	15 yıl	İngilizce	Yüksek
Y3	Kadın	17 yıl	Beden Eğitimi	Yüksek
Y4	Erkek	21 yıl	İngilizce	Yüksek
Y5	Erkek	7 yıl	Matematik	Yüksek
Y6	Kadın	15 yıl	Türkçe	Yüksek
Y7	Kadın	17 yıl	Sınıf Öğretmeni	Yüksek
D1	Kadın	20 yıl	Sınıf Öğretmeni	Düşük
D2	Erkek	12 yıl	Matematik	Düşük
D3	Erkek	29 yıl	Sosyal Bilgiler	Düşük
D4	Erkek	20 yıl	Fen Bilgisi	Düşük
D5	Erkek	3 yıl	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Düşük
D6	Kadın	21 yıl	Sınıf Öğretmeni	Düşük
D7	Kadın	16 yıl	İngilizce	Düşük

Tablo3.6'da nitel araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları görülmektedir. Araştırmaya 6 kadın, 8 erkek öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 1 tanesi 0-5 yıl, 2 tanesi 6-10 yıl, 3 tanesi 11-15 yıl, 5 tanesi 16-20 yıl ve 3 tanesi 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 3 tanesi ilkokul, 11 tanesi ortaokul öğretmenidir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel kısmında Öztürk (2001) tarafından geliştirilen “Okulların Bürokratik Özellikleri” ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Profesyonelliği” ölçeği, nitel kısmında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Aşağıda bu ölçme araçlarının geliştirilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.3.1. “Okulların Bürokratik Özellikleri” Ölçeği

Araştırmanın nicel aşamasında veri toplamak için okulların bürokratik özelliklerine ilişkin öğretmen algılarını ortaya koymak amacıyla yurtiçi ve yurt dışı literatür taranarak çeşitli bürokratikleşme ölçekleri incelenmiştir. İnceleme sonunda Öztürk (2001) tarafından geliştirilen “Okulların Bürokratik Özellikleri” ölçeğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Öztürk (2001) tarafından geliştirilen ölçekte otorite hiyerarşisi, kurallar düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler olmak üzere dört boyuttan oluşan 42 madde yer almaktadır. Ölçek beşli likert tipindedir ve öğretmenlerden maddelerin karşısında bulunan “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” ifadelerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Yapılan analizler sonrasında ölçeğin güvenirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Boyutlar için hesaplanan güvenirlik katsayıları ise otorite hiyerarşisi .70, kurallar düzenlemeler .84, nesnellik .90, prosedürel özellikler .86 olarak bulunmuştur.

Ölçek maddelerinin boyutlara göre dağılımı şu şekildedir;

1. Otorite Hiyerarşisi: 23, 29, 30, 33
2. Kurallar düzenlemeler: 1, 2, 3, 4, 5, 10, 27
3. Nesnellik: 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 25, 28, 34, 35, 36, 37, 38, 39
4. Prosedürel Özellikler: 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 31, 32, 40, 41, 42

Ölçeğin 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 23, 25, 28, 30, 33, 35, 37 ve 39. maddeleri ters kodlanmıştır.



### 3.3.2. “Öğretmen Profesyonelliği” Ölçeği

Öğretmenlerin profesyonelliğe ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında kullanılan ölçekler incelenerek, öğretmen profesyonelliğinin boyutları ortaya konulmuştur. Sonraki aşamada bu boyutlarla ilgili maddeler hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilecek profesyonellik ölçeğine ilişkin madde havuzu hazırlanırken mesleki gelişim (Hall, 1967; Edstam, 1998; Gesilva, 1994; Wiley, 1996; Willavize, 1974; Lieberman, 1995), meslektaş ilişkileri (Wiley, 1969; Willavize, 1974; Lieberman, 1995 ), özerklik (Hall, 1967; Edstam, 1998; Gesilva, 1994; Wiley, 1996; Willavize, 1974; Lieberman, 1995), öğrenci merkezlik (Darling-Hammond, 1990; Gesilva, 1994; Wiley, 1996; Willavize, 1974) ve mesleki bağlılık (Edstam, 1998; Lieberman, 1995) boyutlarında daha önceden geliştirilmiş ölçme araçlarından faydalanılmıştır. Alan yazın taraması ve ilgili ölçme araçlarından elde edilen bilgiler ışığında, öğretmen profesyonelliğine ilişkin 90 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

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.

#### 3.3.2.1. Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği Geçerlilik Çalışmaları

Hazırlanan ölçeğin içerik geçerliliğini saptamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. İçerik geçerliliği ölçme aracında bulunan soruların ölçme amacına uygun olup olmadığını, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup, “uzman görüşü” ile saptanır (Karasar, 2011). Bu amaçla ölçeğin içerik geçerliliğini saptamak üzere, hazırlanan 54 maddelik ölçek Eğitim Yönetimi alanındaki akademisyenlerin görüş ve önerilerine sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüş ve önerilerden sonra ölçek 37 maddeye indirilmiş ve örneklem içerisine alınmayacak olan 160 öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Ölçme aracının yapı geçerliliğini belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacı ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi yapılmıştır. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2006). Faktör analizi için KMO değeri 0.793 olarak elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir ( $X^2= 2958,46$ ;  $p<0.00$ ).

Ölçekte bulunan 37 madde üzerinde yapılan faktör analizinde, ölçek Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile sınanmıştır. Ölçekteki faktörler incelenirken Varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Faktörlerin oluşturulmasında maddelerin faktör yükü için alt sınır .45 olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2006). Bu nedenle faktör yükü .45'in altında olan 5, 8, 13 ve 21. maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Temel Bileşenler Analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük 11 faktör bulunmuştur. Bu 11 faktörün tümü varyansın % 64,15'ini açıklamaktadır. Ancak bir faktörün tek bir madde ile ölçülemeyeceği düşünüldüğü için 7, 6, 12, 14 ve 22, 30. maddeler, kuramsal açıdan farklı boyutlarda oldukları düşünüldüğü için 10, 11, 15, 17. maddeler ve iki yük değeri arasında 0,10'dan daha az bir fark olduğu (Büyüköztürk, 2006) için 16. madde analiz dışı bırakılmıştır.

Analizler sonucu çıkarılan maddelerin ardından, kalan 22 madde tekrar faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacı ile 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 ( $X^2=1912$ ;  $p<0.00$ ) ve Tablo3.7'deki veriler elde edilmiştir.

Tablo 3. 7

*Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları*

Madde No	Faktör Ortak		Döndürme Sonrası Yük Değeri				
	Varyansı	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5	
2	,501			<b>.670*</b>			
3	,747			<b>.847*</b>			
4	,524			<b>.653*</b>			
9	,784			<b>.844*</b>			
15	,731					<b>.788*</b>	
16	,598					<b>.583*</b>	
17	,587					<b>.560*</b>	
18	,875				<b>.871*</b>		
19	,598				<b>.733*</b>		
20	,806				<b>.849*</b>		
25	,559		<b>.713*</b>				
26	,691		<b>.734*</b>				
27	,658		<b>.717*</b>				
28	,595		<b>.704*</b>				
29	,564		<b>.639*</b>				
31	,698	<b>.797*</b>					
32	,566	<b>.573*</b>					
33	,549	<b>.578*</b>					
34	,632	<b>.689*</b>					
35	,761	<b>.803*</b>					
36	,525	<b>.596*</b>					
37	,607	<b>.742*</b>					
Açıklanan Varyans: %64,36							
Faktör 1: %16,68							
Faktör 2: 16,22							
Faktör 3: %11,36							
Faktör 4: %10,91							
Faktör 5: %9,20							

Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün yedi maddeden (31, 32, 33, 34, 35, 36 ve 37), ikinci faktörünün beş maddeden (25, 26, 27, 28 ve 29), üçüncü faktörün dört maddeden (2, 3, 4 ve 9), dördüncü faktörün üç maddeden (15, 16 ve 17) ve beşinci faktörün üç maddeden (18,19 ve 20) oluştuğu belirlenmiştir. Faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmiştir.

İlk faktörde yer alan maddelerin tümünün öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları ile ilgili olduğu dikkate alınarak bu faktöre, “Mesleki Bağlılık” ismi verilmiştir.

İkinci faktörde yer alan maddeler öğretmenin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alması ilgilidir. Bu nedenle ikinci faktöre “Öğrenci Merkezilik” ismi verilmiştir. Üçüncü faktöründeki maddeler öğretmenin mesleki açıdan bilgi birikimini güncel tutması ve arttırması ile ilgili olduğu için “Mesleki Gelişim” ismi verilmiştir. Dördüncü faktörde öğretmenlerin meslektaşları ile olan ilişkileri ve işbirlikleri ile ilgili olduğu için bu boyuta “Meslektaş İlişkileri” ismi verilmiştir. Ölçeğin beşinci faktöründeki maddeler öğretmenlerin bireysel karar almaları ile ilgili olduğundan bu boyuta “Özerklik” ismi verilmiştir.

1.	Boyut: Mesleki Bağlılık	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37
2.	Boyut: Öğrenci Merkezilik	25, 26, 27, 28, 29
3.	Boyut: Mesleki Gelişim	2, 3, 4, 9
4.	Boyut: Meslektaş İlişkileri	15, 16, 17
5.	Boyut: Özerklik	18, 19, 20

#### 4.3.2.2. Öğretmen Profesyonelliği Ölçeğinin Güvenirliği

Faktör analizi sonrası 22 maddeye indirilen “Öğretmen Profesyonelliği” ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek üzere ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve madde analizi yapılmıştır. Bir ölçme aracı için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçek puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006) Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde tamamının .70’in üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları ve tamamına ait veriler Tablo3.8’de verilmiştir.

Tablo 3. 8

#### *Öğretmen Profesyonelliği Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Katsayıları*

Ölçeğin Boyutları	Alpha Cronbach	Madde Sayısı
Mesleki Bağlılık	.861	7
Öğrenci Merkezilik	.837	5
Mesleki Gelişim	.766	4
Meslektaş İlişkileri	.781	3
Özerklik	.813	3
Ölçeğin Tamamı	.882	22

Güvenirligi belirlemede ikinci olarak, 22 maddelik “Öğretmen Profesyonelliği” ölçeğinin boyut bazında madde analizleri yapılmıştır. Madde toplam puan korelasyonu ölçek maddelerinden alınan puanlar ile tamamından alınan puan arasındaki ilişkiyi açıklar. Büyüköztürk (2006) madde toplam korelasyonunun .30’dan yüksek olanlarının bireyleri iyi derecede ayırt ettiği fakat bu değer .20’ye kadar düşürülebileceğini belirtmiştir. Maddelerin toplam korelasyon değerleri incelendiğinde .20’den düşük hiçbir maddenin bulunmadığı görülmüştür Bu bilgiler doğrultusunda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

### 3.3.3. Öğretmen Profesyonelliği Görüşme Formu

Araştırmanın nitel aşamasında öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin görüşleri belirlemek üzere, açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle alanyazın taranmış, ön görüşmeler yapılmıştır. Ön hazırlıkların ardından görüşme formu alan uzmanları tarafından değerlendirilerek uygun bulunmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu sayesinde, görüşme önceden hazırlanan sorulara bağlı kaldığı için daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 122).

Görüşme formunda katılımcılar için kısa bir ön bilgi verildikten sonra kişisel bilgilere yer verilmiştir. Kişisel bilgilerin ardından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki 9 soru öğretmenlere yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tarzına uygun olarak sorular sorulduktan sonra çeşitlendirilmiş ve öğretmenlerden detaylı bilgi alınmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görüşme esnasında görüşmenin bazı kısımları yapılandırılmış, bazı kısımları ise yapılandırılmamış ve bireylerin serbest tepki vermesine olanak sağlayan sorulardan oluşmaktadır (Baş ve Akturan, 2008, s. 27).

#### 3.3.3.1. Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada geçerlik bilimsel bulguların doğruluğu, güvenirlik ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 255). Bu doğrultuda araştırma geçerliği ve güvenirligi artırmak için aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir:

*İç Geçerlilik:* Nitel araştırmada iç geçerlilik araştırmacının gözlemlediği olaylar veya anladığını düşündüğü olgulara ilişkin yorumlarının gerçeği yansıtması ile ilgilidir

(Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 257). Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmanın doğası gereği nicel yaklaşımdan farklı olduğunu ve iç geçerlik yerine “inandırıcılık” kavramını kullanmayı tercih etmiş ve inandırıcılığın sağlanması için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi stratejileri kullanılmasını önermiştir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanması için öğretmenlerle uygulama öncesi görüşmeler yapılmış ve gönüllü olan öğretmenlerin araştırmaya katılımı sağlanmış, pilot uygulamalar ve uzman görüşleri alınarak görüşme formundaki sorular yeniden düzenlenmiştir. Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi amacıyla öğretmenlerin farklı bürokratikleşme düzeyindeki okullarda görev yapıyor olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formunun hazırlanması ve verilerin analizi sürecinde uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca görüşme esnasında kayıt edilen görüşmeler raporlandırılmış ve katılımcıların görüşlerini yansıtıp yansıtmadığı konusunda geri dönüt alınmıştır.

*Dış Geçerlik:* Araştırmanın benzer ortamlara ve durumlara genellenebilir olması ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 258). Erlandson ve diğerleri (1993) nitel araştırmada genelleme yerine “aktarılabildik” kavramını kullanmış ve bunun için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerini önermişlerdir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 270-271). Ayrıntılı betimleme için öğretmenlerle yapılan görüşmeler kavram ve temalara göre düzenleniş ve yorum katmadan aktarılmıştır. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiyi görsel olarak ortaya koymak için modellerden faydalanılmıştır. Ayrıca araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örnekleme veri kaynaklarının farklılıklarını yansıtacak biçimde, farklı bürokratik özelliklere sahip okullardan seçilmiştir.

*İç Güvenirlik:* Guba ve Lincoln (1985) iç güvenirlik yerine güvenirliğin de odaklandığı alanlardan biri olan “tutarlılık” üzerinde durmuşlardır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 271). Tutarlılık incelemesi için öğretmenlerle yapılan görüşmelerde görüşme formuna bağlı kalınmış ve gerek duyulmadıkça bu form dışına çıkılmamıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmıştır, verilerin kodlanmasında tutarlılığın sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca verilerin sonuçlarla ilişkileri kurulmuştur.

Dış Güvenirlik: Erlandson ve diğerleri (1993) nitel araştırmada dış güvenirliğin sağlanabilmesi için “teyit incelemesi” yaklaşımını önermektedirler. Bu incelemede dışarıdan bir uzman araştırmada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilere geri gidildiği zaman teyit edilip edilemeyeceğine ilişkin bir değerlendirme yapar(akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 272). Bu amaçla öğretmenlerle yapılan görüşmeler bir diğer alan uzmanıyla incelenmiş ve teyit edilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Nicel ve nitel araştırma süreçlerinde kullanılan veri analiz yöntemleri şu şekildedir:

#### 3.4.1. Nicel Veri Analizi Süreci

“Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ve “Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği” ile toplanan verilerin çözümlemesi, SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar, “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” için “Tamamen katılıyorum” dan “Hiç katılmıyorum” a; “Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği” için “Her zaman” dan “Hiçbir zaman” a 5’ten 1’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Ölçeklerde yer alan olumsuz maddeler ters çevrilerek hesaplamalara dahil edilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde hangi istatistik tekniklerin kullanılacağını belirlemek amacıyla, bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Simirnov testi yapılmıştır. Tablo3.9’da araştırma verilerinin Kolmogorov-Simirnov testi sonuçları verilmiştir. Değerler incelendiğinde araştırmadaki bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösterdikleri sonucuna varılmıştır ( $p > .05$ ).

Tablo 3. 9

#### *Kolmogorov-Simirnov Test Sonuçları*

Uygulanan Ölçekler	Kolmogorov Simirnov Z	p	Dağılım
Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği	1.02	.246*	Normal
Otorite Hiyerarşisi	1.11	.220*	Normal
Kurallar ve Düzenlemeler	1.20	.123*	Normal
Nesnellik	1.16	.199*	Normal
Prosedürel Özellikler	1.15	.203*	Normal
Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği	1.21	.118*	Normal
Mesleki Gelişim	1.17	.202*	Normal
Meslektaş İlişkileri	1.34	.111*	Normal
Özerklik	1.43	.060*	Normal
Öğrenci Merkezlilik	1.11	.207*	Normal
Mesleki Bağlılık	1.09	.245*	Normal

\* $p > .05$

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin algılarına göre, ilk ve ortaokullarda bürokratikleşme hangi düzeydedir?” ve ikinci alt problemi “Öğretmenlerin, okul bürokratikleşmesinin (a) otorite hiyerarşisi, (b) kurallar düzenlemeler, (c) nesnellik ve (d) prosedürel özellikler boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemlerin çözümlenmesinde, öğretmenlerin “Okulların Bürokratik Özellikleri” ölçeğinin tamamına ve alt boyutlarına verdikleri yanıtlardan elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu ortalamalara göre öğretmenlerin okulların bürokratik özelliklerini göstermelerine ilişkin katılma düzeyleri ve okulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algı düzeyleri belirlenmiştir. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları ve bürokratikleşme düzeyleri Tablo3.10’da gösterilmiştir.

**Tablo 3. 10**

*“Okulların Bürokratik Özellikleri” Ölçeğinin Tamamına ve Alt Boyutlarına Verilen Yanıtların Aritmetik Ortalamalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları*

<b>Puan Ortalaması</b>	<b>Katılma Düzeyi</b>	<b>Bürokratikleşme Düzeyi</b>
4.21-5.00	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek
4.20-3.41	Katılıyorum	Yüksek
3.40-2.61	Kararsızım	Orta
2.60-1.81	Katılmıyorum	Düşük
1.80-1.00	Hiç Katılmıyorum	Çok Düşük

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algıları hangi düzeydedir?” ve beşinci alt problemi “İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerinin (a) mesleki gelişim, (b) meslektaş ilişkileri, (c) özerklik, (d) öğrenci merkezlilik, (e) mesleki bağlılık boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemlerin çözümlenmesinde, öğretmenlerin “Öğretmen Profesyonelliği” ölçeğinin tamamına ve alt boyutlarına verdikleri yanıtlardan elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu ortalamalara göre öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin davranışları gösterme sıklıkları ve öğretmenlerin profesyonellik düzeylerine ilişkin algı düzeyleri belirlenmiştir. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları ve profesyonellik düzeyleri Tablo3.11’de gösterilmiştir.



Tablo 3. 11

*“Öğretmen Profesyonelliği” Ölçeğinin Tamamına Ve Alt Boyutlarına Verilen Yanıtların Aritmetik Ortalamalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları*

<b>Puan Ortalaması</b>	<b>Sıklık Düzeyi</b>	<b>Profesyonellik Düzeyi</b>
4.21-5.00	Her Zaman	Çok Yüksek
4.20-3.41	Sıklıkla	Yüksek
3.40-2.61	Ara Sıra	Orta
2.60-1.81	Nadiren	Düşük
1.80-1.00	Hiçbir Zaman	Çok Düşük

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin okullarının bürokratik özelliklerine ilişkin algılarının, altıncı alt problemde ise öğretmen profesyonelliğine ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem, yaptıkları görev, okul düzeyi, sendika üyeliği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri normal dağılım gösterdiği için bu alt problemler çözümlenirken iki alt kategorili değişkenlerde (cinsiyet, yaptıkları görev, görev aldıkları kademe, sendika durumları) bağımsız örneklem t-testi (Independent Samples t-test); üç ya da daha fazla kategorili kıdem değişkeninde tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) testlerinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analiz testi sonucunda, grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık çıkmışsa, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için “POST HOC” işlemi yapılmış ve gruplardaki eleman sayıları birbirine yakın olduğu için “Tukey” testi yapılmıştır.

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin okulun bürokratik özelliklerine ilişkin algıları, profesyonelliklerine ilişkin algılarını anlamlı olarak yordamaktadır?”, dokuzuncu alt problemi ise “Öğretmenlerin okulun bürokratik özelliklerine ilişkin algıları profesyonelliklerinin (a) mesleki gelişim, (b) meslektaş ilişkileri, (c) özerklik, (d) öğrenci merkezlilik, (e) mesleki bağlılık boyutlarına ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır?” şeklinde belirlenmişti. Bu alt problemlerin çözümlenmesinde çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

### **3.4.2. Nitel Veri Analizi Süreci**

Araştırmanın yedinci alt problemi “Farklı bürokratikleşme düzeyinde okullarda çalışan öğretmenlerin, kendi profesyonelliklerinin (a) mesleki gelişim, (b) meslektaş ilişkileri, (c) özerklik, (d) öğrenci merkezlilik, (e) mesleki bağlılık boyutlarına ilişkin

görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu problemin çözümünde nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapılmış ve görüşmeler araştırmacı tarafından yazılı hale getirilerek NVIVO paket programı ile çözümlenmiştir.

Bu aşamasında öğretmenlerle yapılan görüşme dökümleri “içerik analizi” ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizde veriler dört aşamada analiz edilir: Birincisi verilerin kodlanması, ikincisi temaların bulunması, üçüncüsü kodların ve temaların düzenlenmesi, dördüncüsü bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Simsek, 2008, s. 228).

Verilerin analizinden önce literatür ile bağlantılı genel bir kavramsal çerçeve oluşturulmuş ve kavramsal yapıya göre kodlama yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nicel kısmında hazırlanan “Öğretmen Profesyonelliği” ölçeğinin alt boyutları nitel araştırmaya temel oluşturmuş ve ölçeğin boyutları ana temalar olarak belirlenmiştir. Alt temaların oluşturulabilmesi için ana temalar ile bağlantılı kodlamalar yapılmıştır. Daha sonraki aşamada kodlar arasındaki benzerlikler ve farklıklar saptanmış ve birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek alt temalar oluşturulmuştur. Temaların oluşturulmasından sonra veriler bu temalara göre yeniden düzenlenmiş ve bulgular ortaya konulmuştur. Araştırmada kullanılan ana ve alt temaları ilişkin bilgiler Şekil 3.1’de görülmektedir.



Şekil 3. 1.Araştırmada kullanılan ana ve alt temalar

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak modeller oluşturulmuştur. Modeller nitel çalışmaların bilimsel nitelik kazanabilmesi ve diğer araştırmacılar tarafından tekrar edilebilmesi için gereklidir (Baş ve Akturan, 2008, s. 162). Bu amaçla temalar ve alt temalar arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve araştırma sonuçlarını görselleştirmek için bulgular modelleştirilerek aktarılmıştır.

Nitel araştırmanın önemli bir işlevi de anlamlı bir sayısallaştırmaya olanak sağlamasıdır. Nitel yöntemlerle elde edilen veriler matematiksel operasyonlar yardımıyla oluşturulur ve oluşturulan bu birimler karşılaştırılabilir (Mayring, 2000, s. 28). Araştırmanın nitel kısmında temalandırılan veriler yüksek ve düşük bürokratikleşme düzeyindeki okullara göre sayısallaştırılmış ve böylece bürokratikleşme düzeylerine göre öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması sağlanmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın her bir alt problemi alt başlıklar şeklinde ele alınarak, elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve bu bulgular ile ilgili yorumlar yapılmıştır.

#### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin algılarına göre, ilk ve ortaokullarda bürokratikleşme hangi düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. İlk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla; öğretmenlerin “Okulların Bürokratik Özellikleri” ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir.

Tablo4.1’de ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama, standart sapma değerlerine ve katılma düzeylerine yer verilmektedir.

Tablo 4. 1

#### *Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Alt Boyutlarına İlişkin Algıları*

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	Düzyey
Prosedürel Özellikler	515	3.65	.58	Katılıyorum
Kurallar ve Düzenlemeler	515	3.49	.73	Katılıyorum
Nesnellik	515	3.38	.59	Kararsızım
Otorite Hiyerarşisi	515	3.34	.77	Kararsızım
Toplam	515	3.48	.53	Katılıyorum

Tablo4.1’de öğretmenlerin çalıştıkları okulun bürokratikleşme düzeyi ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler bürokratik özelliklerin iki boyutunda “Katılıyorum” düzeyinde iki boyutunda ise “Kararsızım” düzeyinde algıya sahiptirler. Bürokratikleşmenin alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları en düşük düzeyde 3.34 ile “otorite hiyerarşisi” boyutunda, en yüksek 3.65 ile “prosedürel özellikler” boyutlarındadır. Öğretmenlerin okulların bürokratik özelliklerinin tamamına ilişkin algılarının ortalaması 3.48 ve “katılıyorum” düzeyindedir. İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları “yüksek” düzeydedir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları bürokratik örgütlerdir (Bursalioğlu, 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 (Bursalioğlu, 2002). Öğretmenlerin “otorite hiyerarşisi” ve “nesnellik” boyutlarında “kararsızım” düzeyinde 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.

Öğretmenler en düşük algıya “otorite hiyerarşisi” boyutunda sahiptirler. Okulda otorite hiyerarşisinin çok katı bir biçimde uygulanmıyor olması okullarda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin aynı eğitim seviyesine sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Okul yöneticisinden daha üst düzeyde eğitim görmüş öğretmenlere rastlamak da mümkündür. Yani, okulun işgörenleri mesleklerinde uzmanlaşmış bireylerdir. Bu durum, diğer örgütlerdeki gibi katı bir ast-üst ilişkisini mümkün kılmamaktadır.

Kidd (1967) okul yöneticilerinin bürokratikleşmeye ilişkin algılarını incelediği çalışmada, bu çalışmada elde edilen bulguyla uyumlu şekilde yöneticilerin bürokratikleşmeye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Bunun yanında Zaller’in (1987) gerçekleştirdiği ve ilköğretim okullarının bürokratik yapısını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşmeni orta düzey olarak algıladıkları belirlenmiştir.

İlköğretim okullarında yaptıkları çalışmalarında Çiftçi (2009) ve Ermeç (2007) bürokratikleşme düzeyini orta üstü olarak belirlemişlerdir. Ömeroğlu (2006) ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okulun bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öztürk’ün (2001) “Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri” adlı araştırmasında öğretmenlerin bürokratikleşmeye ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğunu bulmuştur. Araştırma bulguları arasındaki bu farkın aynı kademelerde olan örneklem gruplarıyla çalışılmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

## 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin, okul bürokratikleşmesinin (a) otorite hiyerarşisi, (b) kurallar düzenlemeler, (c) nesnellik ve (d) prosedürel özellikler boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu probleme yanıt aramak için ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğinin” alt boyutlarına verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir.

### 4.2.1. Öğretmenlerin “prosedürel özellikler” alt boyutuna ilişkin algıları

Tablo4.2’de ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarının bürokratik özelliklerinden “prosedürel özellikler” alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama, standart sapma değerlerine ve katılma düzeylerine ilişkin veriler görülmektedir.

Tablo 4. 2

#### *Öğretmenlerin “Prosedürel Özellikler” Alt Boyutuna İlişkin Algıları*

Maddeler	N	$\bar{X}$	Ss	Düzyey
Öğretmenler kurulu toplantıları önceden belirlenen gündem doğrultusunda yapılır.	515	4.01	0.92	Katılıyorum
Tayin, emeklilik gibi işlerde izlenecek yollar önceden belirlenmiştir.	515	3.97	0.86	Katılıyorum
Eğitsel kollar, disiplin kurulu vb. gibi işlerde görev alacakların görevlerini nasıl yerine getirecekleri yönetmeliklerde açık olarak belirlenmiştir.	515	3.89	0.91	Katılıyorum
Öğrenci kayıt kabulünde her zaman aynı yol izlenmektedir.	515	3.67	0.94	Katılıyorum
Yaptırım gerektiren davranışlar hakkında tüm çalışanlara önceden bilgi verilmektedir.	515	3.65	1.03	Katılıyorum
Bu okulda yapılacak işlerle ilgili ölçütler önceden bildirilmektedir.	515	3.64	0.93	Katılıyorum
Resmi yazışmalarda, önceden belirtene yollar izlendiği için işleyişte hiçbir aksama olmaz.	515	3.62	0.94	Katılıyorum
Yapılacak işlerle ilgili izlenecek yollar, okul idaresi tarafından önceden belirlenmektedir.	515	3.62	0.86	Katılıyorum
Bir karar alınırken bireysel değerler değil, okulun amaçları göz önüne alınmaktadır.	515	3.61	1.05	Katılıyorum
Öğrenci disiplin işleri disiplin yönetmeliğine uygun olarak yapılır.	515	3.56	1.01	Katılıyorum

Maddeler	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Bu okulda prosedürüne uygun olmayan hiçbir iş kabul görmez.	515	3.48	0.99	Katılıyorum
Yapılacak bir işle ilgili izlenecek yol önceden belli olduğu için, o işi ilk defa yapacak olanlar zorluk çekmezler.	515	3.46	0.96	Katılıyorum
Aynı işi yapan herkes aynı yolu izler.	515	3.15	1.09	Kararsızım
Toplam	515	3.65	.58	Katılıyorum

Öğretmenlerin okullarının bürokratikleşmenin “prosdürel özellikler” alt boyutuna ilişkin algıları Tablo4.2’de yer almaktadır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenler prosedürel özellikler boyutuna yönelik soruların on iki tanesini “katılıyorum” düzeyinde bir tanesini ise “kararsızım” düzeyinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin bu boyutun maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde en düşük 3.15 ile “Aynı işi yapan herkes aynı yolu izler” maddesi “kararsızım” düzeyinde, en yüksek ise 4.01 ile “Öğretmenler kurulu toplantıları önceden belirlenen gündem doğrultusunda yapılır” maddesi “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “prosdürel özellikler” alt boyutunun tamamına verdikleri yanıtların genel ortalaması 3.65 ile “katılıyorum” düzeyindedir. Araştırma bulgularına göre ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, okullarının prosedürel özelliklerine ilişkin algıları “yüksek” düzeydedir.

Öğretmenler okullarında yapılacak iş ve işlemlerin kim tarafından ne şekilde ve ne zaman yapılacağına açık olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu bulgular olumludur çünkü etkili bürokratik yapının özelliklerinden biri, işle ilgili prosedürlerin iyi bir şekilde yapılandırılması ve sistematik bir şekilde takip edilmesidir (Hall, 1964). Ayrıca prosedürler çalışanları işlerini doğru şekilde yapmaları konusunda destekler. Gerek yöneticiler gerekse öğretmenler yapacakları işler ile ilgili olarak önceden belirlenmiş prosedürlere göre hareket edecekleri için karşılaşabilecekleri zorlukları en aza indirmiş olurlar. Prosedürler çalışanların işleri ile ilgili olarak karşılaştıkları problemleri çözmeleri konusunda onlara yardımcı olur (Adler ve Borys, 1996).

Çalışanlar için olduğu kadar okulun işleyişi açısından da prosedürel özellikler oldukça önemlidir. Mevzuata ve yasal düzenlemelere dayalı olarak iş ve işlemlerde izlenecek yollar ve yapılması gerekenler önceden belirlendiği için aksamalar yaşanmadığı

söylenebilir çünkü prosedürler işlerde sürekliliği ve bir örnekliliği sağlar (Hoy ve Miskel, 2010).

Araştırmanın prosedürel özellikler boyutuna ilişkin bulguları, Kidd'in (1967) araştırmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Kidd (1967) ilk ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerle yaptığı araştırmada, çalışma grubunun prosedürel özelliklere ilişkin algı puanlarının ortalamasının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani öğretmen ve yöneticilerin okullarının prosedürel özellikleri taşıdığını düşünmektedirler. Benzer şekilde Jones (1967) liselerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin prosedürel özellikler boyutunda yüksek düzeyde algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

#### 4.2.2. Öğretmenlerin “kurallar ve düzenlemeler” alt boyutuna ilişkin algıları

Tablo4.3’de ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarının bürokratik özelliklerinden “kurallar ve düzenlemeler” alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama, standart sapma değerlerine ve katılma düzeylerine ilişkin veriler görülmektedir.

Tablo 4. 3

#### *Öğretmenlerin “Kurallar ve Düzenlemeler” Alt Boyutuna İlişkin Algıları*

Maddeler	N	$\bar{X}$	Ss	Düzyey
İdarecilerin herhangi bir nedenle okulda bulunmadığı zamanlarda bile okulun işlerinde hiçbir aksama olmaz.	515	3.67	0.94	Katılıyorum
Bu okulun tüm çalışanları görevlerini bildikleri için okul işlerinde aksama olmaz.	515	3.62	1.09	Katılıyorum
Okulda işler daima bir disiplin içinde yürütülmektedir.	515	3.55	1.09	Katılıyorum
Bu okulda herkes görev ve sorumluluğunu bildiği için kimsenin kimseden emir almasına gerek kalmaz.	515	3.50	1.02	Katılıyorum
Bu okulun tüm çalışanları aldıkları görevleri zamanında yerine getirmektedir.	515	3.46	1.05	Katılıyorum
Bir öğretmenin sorunu ne kadar özel olursa olsun okul müdürümüz o öğretmene diğer öğretmenlere davrandığı gibi davranır.	515	3.39	1.11	Kararsızım
Bu okuldaki hiçbir öğretmen öğrencileri arasında ayırım yapmaz.	515	3.23	1.12	Kararsızım
Toplam	515	3.49	.73	Katılıyorum



Tablo4.3’de ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarındaki “kurallar ve düzenlemeler” bürokratik özelliğine ilişkin değerler yer almaktadır. Bu değerler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler “kurallar ve düzenlemeler” boyutuna yönelik soruların beş tanesini “katılıyorum” düzeyinde iki tanesini ise “kararsızım” düzeyinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin bu boyutun maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları birbirlerine yakın değerlerde 3.23 ile 3.67 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin “kurallar ve düzenlemeler” alt boyutunun tamamına verdikleri yanıtların genel ortalaması 3.49 ile “katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin okullarındaki kurallar ve düzenlemelere ilişkin algıları “yüksek” düzeydedir.

Öğretmenler en yüksek algıya “İdarecilerin herhangi bir nedenle okulda bulunmadığı zamanlarda bile okulun işlerinde hiçbir aksama olmaz.” maddesinde sahip oldukları görülmektedir. “Kurallar ve düzenlemeler” boyutu altında bulunan bu maddede öğretmenlerin yüksek algıya sahip olmaları, öğretmenlerin kurallar ve düzenlemeler sayesinde yapılacak iş ve işlemleri tam olarak bildiği ve okuldaki yöneticiler olmadığında dahi yapılacak işlerde herhangi bir aksama olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü kurallar, örgütsel davranış biçimleri ve rutin olarak yapılması gerekenler konusunda çalışanlara yol gösterir (Gouldner, 1954).

Kurallar ve düzenlemeler bürokratik örgütlerin en temel özelliklerinden biridir (Hoy ve Miskel, 2010). Araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmenlerin okullarda kural ve düzenlemelerin olduğunu ve bu kuralların uygulanması ile yapılması gereken iş ve işlemlerde herhangi bir aksaklık yaşanmadığını düşündükleri ileri sürülebilir. Kural ve düzenlemelerin örgüt içerisinde çeşitli fonksiyonları vardır. Bunlardan ilki, kurallar sayesinde, yapılması gerekenler sonucu elde edilecek çıktının kişiler değişse bile birörnek olmasını sağlar (Lunenburg ve Ornstein, 1996). İkinci bir fonksiyonu ise üstler ve astlar arasında bir tampon görevi görür. Kurallar çalışanların eşitlik duygusunu hissetmelerini sağlar çünkü kurallar herkese eşit olarak uygulanmaktadır. Ayrıca kurallar ve düzenlemeler sayesinde astlar yaptıkları davranışların yaptırımının neler olacağını önceden bilirler ve bu sayede ceza yasallaşmış olur (Gouldner, 1954). Bunun yanında biçimsel kuralları pazarlık aracı olarak kullanan denetmenler, astların informal işbirliğini sağlayabilirler (Hoy ve Miskel, 2010).

Araştırmanın bu bulgusu Tüzel (2010) ve Zeytin (2008) tarafından ilköğretim okullarında yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu çalışmalar sonucunda da okullardaki kurallar ve düzenlemeler boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Kidd (1967) araştırmasında, ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kurallar ve düzenlemeler boyutuna yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

#### 4.2.3. Öğretmenlerin “nesnellik” alt boyutuna ilişkin algıları

Tablo4.4’de ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin “nesnellik” alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama, standart sapma değerlerine ve katılma düzeylerine ilişkin veriler görülmektedir.

Tablo 4. 4

#### *Öğretmenlerin “Prosedürel Özellikler” Alt Boyutuna İlişkin Algıları*

<b>Maddeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Düzyey</b>
Okul müdürümüz olaylara akılcı yaklaşmaktadır.	515	3.67	1.09	Katılıyorum
İdareciler bazı velilere ayrıcalıklı davranmaktadır. (Ters kodlanmıştır.)	515	3.67	1.00	Katılıyorum
Bu okulda, başarılı her çalışan takdir edilir.	515	3.56	1.06	Katılıyorum
Bu okuldaki öğretmenleri anlamak oldukça zordur. (Ters kodlanmıştır.)	515	3.55	1.04	Katılıyorum
Okulun işleyişiyle ilgili bir karar alınırken duygusal davranılmaktadır. (Ters kodlanmıştır.)	515	3.53	1.00	Katılıyorum
Bu okulda gelişigüzel yapılan işler prosedürüne uydurulmaktadır. (Ters kodlanmıştır.)	515	3.48	1.08	Katılıyorum
Okul müdürümüzün ne zaman nasıl davranacağı hiç belli olmaz. (Ters kodlanmıştır.)	515	3.47	1.17	Katılıyorum
Nöbet hizmetleri yerine getirilirken bazı öğretmenlere ayrıcalıktı davranılmaktadır. (Ters kodlanmıştır.)	515	3.45	1.08	Katılıyorum
Bu okulda ödül alabilmek için başarılı olmanıza gerek yoktur. (Ters kodlanmıştır.)	515	3.43	1.03	Katılıyorum
Öğretmenlerden bazılarının idarecilerle yakın ilişkiler içinde olması işlerin aksamasına neden olmaktadır. (Ters kodlanmıştır.)	515	3.42	1.09	Katılıyorum
Bu okulda, herhangi bir kurala aykırı davranan herkes aynı yaptırımla karşılaşır.	515	3.38	1.09	Katılıyorum
Kurallar, okuldaki herkes için geçerlidir.	515	3.37	1.14	Kararsızım

Maddeler	N	$\bar{X}$	Ss	Düzyey
Sicilinizin iyi olması, idarecilerle ilişkilerinizin düzeyine bağlıdır. (Ters kodlanmıştır.)	515	3.34	1.16	Kararsızım
İdareciler bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranmaktadır. (Ters kodlanmıştır.)	515	3.29	1.14	Kararsızım
Okul müdürümüz bazı konularda oldukça önyargılı davranmaktadır. (Ters kodlanmıştır.)	515	3.28	1.14	Kararsızım
Bu okulda herkes kanısına göre iş yapmaktadır. (Ters kodlanmıştır.)	515	3.27	1.13	Kararsızım
Memurların okul idaresiyle yakınlığı, işleyişte sürekli aksamalara neden olmaktadır. (Ters kodlanmıştır.)	515	3.19	1.04	Kararsızım
Bu okulda hak eden herkese takdir ve teşekkür verilir.	515	2.35	1.16	Katılmıyorum
Toplam	515	3.38	.59	Kararsızım

Öğretmenlerin okullarının bürokratik özelliklerinden “nesnellik” alt boyutuna ilişkin algıları Tablo4.4’de yer almaktadır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenler nesnellik boyutuna yönelik soruların on bir tanesini “katılıyorum” düzeyinde altı tanesini “kararsızım” düzeyinde bir tanesini ise “katılmıyorum” düzeyinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin bu boyutun maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde en düşük 2.35 ile “Bu okulda hak eden herkese takdir ve teşekkür verilir” maddesi “katılmıyorum” düzeyinde, en yüksek ise 3.67 ile “Okul müdürümüz olaylara akılcı yaklaşmaktadır” maddesi “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “nesnellik” alt boyutunun tamamına verdikleri yanıtların genel ortalaması 3.38 ile “kararsızım” düzeyindedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin okullarındaki nesnelliğe ilişkin algıları “yüksek” düzeydedir.

Etkili bürokratik örgütlerde üstler ve astlar arasındaki sosyal mesafe sayesinde karar alma süreci adam kayırma ve önyargılardan kurtulur ve rasyonel düşünmeye dayalı bir temele oturur (Lunenburg ve Ornstein, 1996). Fakat araştırma bulgularına göre nesnellik boyutunda öğretmen algısının orta düzeyde olması öğretmenlerin okul yönetimini yeteri kadar tarafsız ve adil görmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler en yüksek algıya “Okul müdürümüz olaylara akılcı yaklaşmaktadır” maddesinde sahiptirler. Bu öğretmenlerin okul müdürlerini akılcı bulduğu, olaylara mantık çerçevesinden baktığı şeklinde yorumlanabilir. En düşük düzeyde algıya ise “Bu okulda hak eden herkese takdir ve teşekkür verilir” maddesinde sahiptirler. Öğretmenler okul içerisindeki ödüllendirme kriterlerini adil olmadığını ve ödüllerin hak eden kişilere verilmediğini ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenler okuldaki kuralların herkes için

geçerli olması, sicil durumlarının okul idaresi ile olan ilişkilerine bağlı olması, idarecilerin öğretmenlere eşit mesafede olması gibi maddelerde karasız kalmışlardır. Bu veriler ışığında, öğretmenlerin algılarına göre okullarda öğretmenlere verilen ödüllerin tarafsız olmayan değerlendirme sonucu dağıtıldığı söylenebilir.

Ömeroğlu (2006) tarafından yapılan ve ilköğretim okullarında gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre de okullarda nesnellik boyutunda öğretmen algılarının düşük düzeyde olduğu, yöneticilerin bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davrandığı, performans değerlendirme sürecinde kişisel ilişkilerin önem kazandığı yönünde bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Ömeroğlu'nun (2006) sonuçları, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Benzer şekilde Gönüllü (2009), yöneticilerin okulun bürokratikleşmesine ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmasında, yöneticilerin ilişkilerdeki resmiyeti yüksek düzeyde algıladıkları, terfilerde yeterlik yerine nepotist ve partiküler eğilim(kayırmacılık) boyutunda düşük algıya sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Kidd (1967) araştırmasında, ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin nesnellik boyutuna yönelik algılarını incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin algılarının ortalamasının orta düzeyde çıktığını tespit etmiştir.

#### 4.2.4. Öğretmenlerin “otorite hiyerarşisi” alt boyutuna ilişkin algıları

Tablo4.5’de ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarının bürokratik özelliklerinden “otorite hiyerarşisi” alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama, standart sapma değerlerine ve katılma düzeylerine yer verilmektedir.

Tablo 4. 5

#### *Öğretmenlerin “Otorite Hiyerarşisi” Alt Boyutuna İlişkin Algıları*

<b>Maddeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Düzye</b>
Okulun personelinden birisi tayin, emeklilik vb. gibi bir nedenle okuldan ayrılrsa bile yapılacak işlerde hiçbir aksama olmaz.	515	3.65	1.18	Katılıyorum
Aynı işin yapılmasında farklı zamanlarda farklı yollar izlendiği için işleyişte sürekli olarak aksamalar yaşanmaktadır. (Ters Kodlanmıştır)	515	3.50	1.06	Katılıyorum
Okulda uyulması gerekli davranış kurallarının çalışanlara önceden bildirilmemesi aksamalara neden olmaktadır. (Ters Kodlanmıştır.)	515	3.27	1.08	Kararsızım
Kurallara uyulmaması işleri aksatmaktadır.(Ters Kodlanmıştır)	515	2.93	1.18	Kararsızım
Toplam	515	3.34	.77	Kararsızım

Tablo4.5’de öğretmenlerin çalıştıkları okulun “otorite hiyerarşisi” boyutunun maddelerine ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler “otorite hiyerarşisi” alt boyutunun iki maddesinde “Katılıyorum” düzeyinde iki maddesinde ise “Kararsızım” düzeyinde algıya sahiptirler. “Otorite Hiyerarşisi” boyutunun maddelerine verilen yanıtların ortalamaları 2.93 ile 3.63 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin “otorite hiyerarşisi” alt boyutunun tamamına verdikleri yanıtların genel ortalaması 3.34 olup “kararsızım” düzeyindedir. Öğretmenlerin algılarının genel ortalaması ve “Katılıyorum” düzeyinde verdikleri yanıtların ortalamalarının katılıyorum” düzeyinin alt sınırına yakın olması okullarda otorite hiyerarşisinin yeteri kadar hissedilemediği yani hiyerarşik yapının tam olarak hissedilemediği söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin okullarındaki otorite hiyerarşisine ilişkin algıları “orta” düzeydedir.

Otorite hiyerarşisinin tam olarak hissedilememesi merkeziyetçi yapıya sahip bir sistemin alt ögesi olan okullarda, bunun yansımalarının aşırı derecede hissedilmediği, okul yönetiminin hiyerarşik yapıda çeşitli esnekliklere imkan sağladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu yönetici ve öğretmen ilişkilerinde olumlu bir durum olarak görülebilir çünkü otorite hiyerarşisinin aşırı derecede hissedildiği örgüt ortamında iletişim engellerinin ortaya çıkması kaçınılmazdır (Hoy ve Miskel, 2010).

Bürokratik özelliklerden otorite hiyerarşisi çalışanların karar alma sürecine katılımı ile ilgilidir (Aiken ve Hage, 1968). Yüksek düzeyde hiyerarşik yapıya sahip örgütlerde karar alma yetkisi birkaç kişiye aittir. Düşük bürokratik yapılarda ise çalışanların karara katılımı esastır. Araştırma bulguları bu açıdan değerlendirildiğinde otorite hiyerarşisinin orta düzeyde algılanması öğretmenlerin okulun karar alma sürecine katıldıkları, yöneticilerin karar alma sürecini tek başlarına kullanmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulgusu çeşitli çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Buluç (2009) ve Tüzel (2010) ilköğretim öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında okullardaki otorite hiyerarşisine ilişkin öğretmen görüşlerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Öztürk (2001) tarafından liselerde gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin bu boyuttaki görüşlerinin orta düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

### 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak “Öğretmenlerin, okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları, onların (a) cinsiyetlerine, (b) öğretmenlikteki kıdemlerine, (c) yaptıkları göreve (Yönetici-Öğretmen), (d) okul düzeyine, (e) sendikalı olup olmamalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap verebilmek için bağımsız örneklem t-testi (Independent Samples t-test) ve tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) testlerinden yararlanılmıştır.

#### 4.3.1. Öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları

Öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere uygulanan t-testi sonuçları Tablo4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6

*Öğretmenlerin, Cinsiyet Değişkenine Göre Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algıları (t-testi)*

Bürokratik Özellikler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Otorite Hiyerarşisi	Kadın	264	4.52	1.01	513	1.42	.154
	Erkek	251	4.39	1.04			
Kurallar Düzenlemeler	Kadın	264	3.56	0.67	513	2.16	.031*
	Erkek	251	3.41	0.77			
Nesnellik	Kadın	264	3.37	0.57	513	0.04	.961
	Erkek	251	3.37	0.60			
Prosedürel Özellikler	Kadın	264	3.69	0.50	513	2.12	.034*
	Erkek	251	3.59	0.64			
Toplam (Ölçeğin Tamamı)	Kadın	264	3.50	0.49	513	1.44	.149
	Erkek	251	3.44	0.56			

\* $p < 0.05$

Tablo4.6’da görülen öğretmen algıları incelendiğinde otorite hiyerarşisi ve nesnellik boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > .05$ ), kurallar düzenlemeler ve prosedürel özellikler boyutlarında cinsiyetlere göre öğretmen algıları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Ölçeğin tamamı ele alındığında öğretmenlerin okulların

bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p > .05$ ).

Tablo4.6'daki bulgulara göre kadın ve erkek öğretmenler okulun bürokratikleşme düzeyine ilişkin benzer algılara sahiptirler. Araştırmanın bu bulgusu Öztürk (2001), Ömeroğlu (2006), Dönder (2006), Ermeç (2007) ve Zeytin (2009) tarafından yürütülen araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre ilk ve ortaokullarda görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin okullarındaki otorite hiyerarşisi ve nesnelliğe ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen algıları kurallar düzenlemeler ve prosedürel özellikler boyutlarında fark göstermektedir. Öğretmenlerin algı ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenler bu boyutlarda erkek öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip oldukları görülmektedir. Okuldaki kurallar ve düzenlemeler, örgüt içerisinde çalışanların davranışlarının bir örnek ve istikrarlı olmasını sağlarken; prosedürel özellikler, çalışanların işleri ile ilgili olarak karşılaştıkları problemleri çözmeleri konusunda onlara yardımcı olur ve çıktılarının kontrol edilmesini sağlar (Hoy ve Miskel, 2010). Kadın öğretmenlerin bu iki boyutta da yüksek algıya sahip olmaları bürokrasinin bu iki boyutu birbirine benzer özellikler taşımasından düşünülmektedir. Kurallar ve düzenlemeler bireylerin davranışlarını belirlerken, prosedürel özellikler işin nasıl, ne şekilde ve kim tarafından yapılması gerektiğini belirler. Kadın öğretmenlerin kurallar prosedürleri daha çok önemsiyor olmaları, örgüt içerisinde kadın öğretmenlerin kurallara duyarlılığının ve kurallara ilişkin titizliklerinin bir sonucu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.3.2. Öğretmenlerin, kıdem değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları**

Öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının kıdemlerine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (one-way Anova) testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7

*Öğretmenlerin, Kıdem Değişkenine Göre Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algıları (Tek Yönlü Anova)*

<b>Bürokratik Özellikler</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ort</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Gruplar*</b>
	Gruplararası	3.218	4	.804	1.345	.252	
Otorite Hiyerarşisi	Gruplarıçi	304.949	510	.598			Fark Yok
	Toplam	308.167	514				
	Gruplararası	12.492	4	3.123	6.089	.000	
Kurallar ve Düzenlemeler	Gruplarıçi	261.584	510	.513			1-2*, 2-3*, 2-5*
	Toplam	274.076	514				
	Gruplararası	4.032	4	1.008	2.918	.021	
Nesnellik	Gruplarıçi	176.197	510	.345			1-2*
	Toplam	180.230	514				
	Gruplararası	6.922	4	1.730	5.295	.000	
Prosedürel Özellikler	Gruplarıçi	166.665	510	.327			1-2*, 1-4*, 2-5*
	Toplam	173.587	514				
	Gruplararası	5.413	4	1.353	4.994	.001	
Toplam (Ölçeğin Tamamı)	Gruplarıçi	138.213	510	.271			1-2*, 1-4*, 2-5*
	Toplam	143.627	514				

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

Tablo4.7 incelendiğinde, otorite hiyerarşisi boyutunda kıdemlerine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F=1.345$ ,  $p>0.05$ ). Kurallar ve düzenlemeler boyutunda ise kıdemlerine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $F=6.089$ ,  $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kurallar ve düzenlemeler boyutuna ilişkin algıları, 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin algılarının ( $\bar{X}=3.75$ ), 0-5 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=3.34$ ), 11-15 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=3.37$ ) ve 21 yıl ve üstü çalışan ( $\bar{X}=3.40$ ) öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında okuldaki kuralları ve düzenlemeleri yeteri kadar çözümleyemediği söylenebilir. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kurallar ve düzenlemeler



boyutunda daha düşük algıya sahip olmaları ise, örgüt içerisindeki davranışlarını örgüt kuralları ile değil kendi tecrübeleri ile belirledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Nesnellik boyutunda kıdeme göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $F=2.918$ ,  $p<0.05$ ). Nesnellik boyutunda kıdemlerine göre öğretmenlerin algıları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre 0-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.24$ ), 6-10 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=3.49$ ) öğretmenlere göre daha düşük algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgunun mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin okul yöneticilerini ve öğretmenlere karşı geliştirdikleri sosyal mesafeyi tam olarak çözümleyememelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kıdeme göre öğretmen algılarının prosedürel özellikler boyutunda fark gösterdiği görülmektedir ( $F=5.295$ ,  $p<0.05$ ). Farkın hangi kıdem boyutu arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin algılarının ( $\bar{X}=3.83$ ), 21 yıl ve üstü çalışan ( $\bar{X}=3.57$ ) öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 0-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin algılarının ( $\bar{X}=3.49$ ), 6-10 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=3.83$ ) ve 16-20 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=3.73$ ) öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin tecrübelerinin arttıkça yapacakları işlerle ilgili takip etmeleri gereken prosedürlerle ilgili farkındalıklarının arttığı düşünülmektedir.

Okullarda bürokratik özellikler ölçeğinin tamamına ilişkin kıdem değişkenine göre öğretmen algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $F=4.994$ ,  $p<0.05$ ). Ölçeğin tamamında 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. Araştırmanın bu bulgusuna göre 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.

Kidd (1967) ilk ve ortaokullarda gerçekleştirdiği çalışmasında, 0-15 yıl ve 31 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bürokratikleşmeye ilişkin algıları arasındaki farkı incelemiş ve anlamlı fark olduğu sonucunu elde etmiştir. Kidd'in (1967) bulgularına göre kıdem yılı az olan öğretmenlerin okulun bürokratikleşmesine ilişkin algılarının, kıdemi fazla olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Öztürk (2001) tarafından liselerde yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. "11-20 yıl" ile 21 yıl ve daha yukarı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, okullardaki bürokratikleşme düzeyini "1-10 yıl" mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan bu farklılığın nedeni araştırmaların farklı zamanlarda farklı örneklem gruplarında yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### 4.3.3. Öğretmenlerin, görev değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları

Öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının yaptıkları göreve göre fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere t-testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8

*Öğretmenlerin, Görev Değişkenine Göre Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algıları (t-testi)*

Bürokratik Özellikler	Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Otorite Hiyerarşisi	Yönetici	124	4.34	1.01	513	1.48	.139
	Öğretmen	391	4.49	1.03			
Kurallar Düzenlemeler	Yönetici	124	3.48	.73	513	0.11	.912
	Öğretmen	391	3.49	.73			
Nesnellik	Yönetici	124	3.56	.56	513	4.06	.002*
	Öğretmen	391	3.32	.58			
Prosedürel Özellikler	Yönetici	124	3.74	.60	513	1.96	.052
	Öğretmen	391	3.62	.57			
Toplam (Ölçeğin Tamamı)	Yönetici	124	3.57	.48	513	2.36	.018*
	Öğretmen	391	3.44	.53			

\*p<.05

Tablo4.8 incelendiğinde otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler ve prosedürel özellikler boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p>.05$ ), nesnellik boyutunda yaptıkları görevlere göre öğretmen algıları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Nesnellik boyutunda yöneticilerin algılarının ( $\bar{X}=3.56$ ), öğretmen algılarına ( $\bar{X}=3.32$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında “nesnellik” boyutunda okul yöneticilerinin algılarının öğretmen algılarına göre daha yüksek olduğu diğer bir deyişle yöneticilerin kendilerini öğretmenlere göre daha tarafsız ve adil, ilişkilerinde daha objektif gördükleri söylenebilir. Bu yöneticilerin öğretmenlerle aralarına koydukları sosyal mesafeyi tam olarak değerlendiremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeğin tamamı ele alındığında öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları görevlerine göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Ölçeğin tamamı incelendiğinde yöneticilerin algılarının ( $\bar{X}=3.57$ ), öğretmen algılarına ( $\bar{X}=3.44$ ) göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 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).

#### **4.3.4. Öğretmenlerin, görev yaptıkları okul düzeyine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları**

Öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının görev yaptıkları okul düzeyine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere t-testi uygulanmış ve sonuçları Tablo4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 9

*Öğretmenlerin, Görev Yaptıkları Okul Düzeyine Göre Okullarının Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algıları (t-testi)*

<b>Bürokratik Özellikler</b>	<b>Kademe</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Otorite Hiyerarşisi	İlkokul	287	4.39	1.10	513	1.59	.112
	Ortaokul	228	4.54	.92			
Kurallar Düzenlemeler	İlkokul	287	3.45	.75	513	1.29	.196
	Ortaokul	228	3.54	.69			
Nesnellik	İlkokul	287	3.39	.63	513	1.64	.101
	Ortaokul	228	3.42	.53			
Prosedürel Özellikler	İlkokul	287	3.60	.61	513	2.19	.029*
	Ortaokul	228	3.71	.52			
Toplam (Ölçeğin Tamamı)	İlkokul	287	3.43	.56	513	2.05	.041*
	Ortaokul	228	3.53	.48			

\*p<.05

Tablo4.9'daki öğretmen algıları incelendiğinde otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler ve nesnellik boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p>.05$ ), prosedürel özellikler boyutunda görev yaptıkları kademelere göre öğretmen algıları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ). Prosedürel özellikler boyutunda ilkokul öğretmenlerinin algılarının ( $\bar{X}=3.60$ ), ortaokul öğretmenlerinin algılarına ( $\bar{X}=3.71$ ) göre daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusuna göre ilkokulda görev yapan öğretmen algılarının ortaokulda görev yapan öğretmen algılarından düşük olmasının nedeni olarak, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin branşlaşması ve yapacakları işlerin prosedürel olarak daha net bir biçimde tanımlanmış olması gösterilebilir.

Ölçeğin tamamında öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları görev yaptıkları kademeye göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Ölçeğin tamamı incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerinin algılarının ( $\bar{X}=3.43$ ), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarına ( $\bar{X}=3.53$ ) göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin belirli bir sınıfta derse girmesi ve sadece bu öğrenci grubu ile ilgilenmesi, okulun genelini ilgilendiren bürokratik özellikleri daha az hissetmelerine neden olduğu düşünülmektedir.

Dönder (2006), Ömeroğlu (2006) ve Ermeç (2007) tarafından ilköğretim okullarında yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarını görev yaptıkları kademeye göre incelemişler, öğretmenleri “sınıf öğretmeni” ve “branş öğretmeni” olarak gruplandırmışlar ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçları arasındaki bu fark araştırmaların farklı örneklem grupları ve farklı ölçekler kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### 4.3.5. Öğretmenlerin, sendikalı olup olmamalarına göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları

Öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının sendikalı olup olmamalarına göre fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere t-testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 10

*Öğretmenlerin, Sendikalı Olup Olmamalarına Göre Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algıları (t-testi)*

Bürokratik Özellikler	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Otorite Hiyerarşisi	Sendikalı	305	4.51	.95	513	1.27	.206
	Sendikasız	210	4.39	1.13			
Kurallar Düzenlemeler	Sendikalı	305	3.55	.63	513	2.45	.015*
	Sendikasız	210	3.39	.84			
Nesnellik	Sendikalı	305	3.43	.53	513	2.56	.011*
	Sendikasız	210	3.30	.65			
Prosedürel Özellikler	Sendikalı	305	3.67	.50	513	1.31	.191
	Sendikasız	210	3.61	.67			
Toplam (Ölçeğin Tamamı)	Sendikalı	305	3.52	.45	513	2.41	.016*
	Sendikasız	210	3.41	.61			

\*p<.05

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğretmenlerin sendikalı olup olmama durumlarına göre okullarının bürokratik özelliklerine ilişkin algılarının otorite hiyerarşisi ve prosedürel özellikler boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p>.05$ ), kurallar düzenlemeler ve nesnellik boyutlarında arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ). Nesnellik

boyutunda sendika üyesi olan öğretmen algılarının ( $\bar{X}=3.43$ ), sendika üyesi olmayan öğretmen algılarına ( $\bar{X}=3.30$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sendikalar öğretmenlerin hak ve çıkarlarını korumak, sorunlarını çözmek için bir araya geldikleri kuruluşlardır. Bu nedenle yöneticilerin sendikalı öğretmenlere daha adil ve eşit davrandıkları düşünülmektedir.

Kurallar düzenlemeler boyutunda sendikalı öğretmenlerin algılarının ( $\bar{X}=3.55$ ), sendikaya üyesi olmayan öğretmen algılarına ( $\bar{X}=3.39$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamı ele alındığında öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları öğretmenlerin sendikalı olup olmamasına göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Ölçeğin tamamı incelendiğinde sendikalı öğretmenlerin algılarının ( $\bar{X}=3.52$ ), sendikasız öğretmenlerin algılarına ( $\bar{X}=3.41$ ) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre ilk ve ortaokullarda görev yapan sendikalı öğretmenler, sendika üyesi olmayan öğretmenlere göre okuldaki bürokratik özellikleri daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. 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.

#### **4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algıları hangi düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt problemine yanıt aramak için çalışma grubundaki öğretmenlere “Öğretmen Profesyonelliği” ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları belirlenmiştir.

Tablo4.11’de ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ve katılma düzeylerine yer verilmiştir.

Tablo 4. 11

*Öğretmenlerin Profesyonelliğin Alt Boyutlarına İlişkin Algıları*

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Düzyey</b>
Meslektaş İlişkileri	515	4.25	.63	Her Zaman
Öğrenci Merkezilik	515	4.24	.57	Her Zaman
Özerklik	515	4.22	.64	Her Zaman
Mesleki Bağlılık	515	4.01	.76	Sıklıkla
Mesleki Gelişim	515	3.52	.70	Sıklıkla
Toplam	515	4.03	.50	Sıklıkla

Tablo4.11’de öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler profesyonelliğin iki boyutunda “Sıklıkla” düzeyinde üç boyutunda ise “Her Zaman” düzeyinde algıya sahiptirler. Öğretmen profesyonelliğin alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları 3.52 ile 4.25 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin profesyonelliğin tamamına ilişkin algılarının ortalaması 4.03 ve “Sıklıkla” düzeyindedir. İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, profesyonelliklerine ilişkin algıları “yüksek” düzeydedir.

Öğretmenlerin en düşük algıya profesyonelliğin “mesleki gelişim” alt boyutunda sahip oldukları ( $\bar{X}=3.52$ ) görülmektedir. 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 hizmet öncesi 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 eğitimler 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).

Profesyonelliğin alt boyutları arasında ikinci düşük ortalamaya sahip olan boyut “mesleki bağlılık” boyutudur. Öğretmenler mesleklerinden gurur duyduklarını ve gerektiğinde özverili bir şekilde çalışacakları yönünde görüş bildirirken öğretmenlik mesleğinin kendileri için vaz geçilmez olması konusunda daha düşük görüş bildirmişlerdir. Bu boyutta öğretmenlerin düşük algıya sahip olması öğretmenlik mesleğinin toplum içerisinde saygın bir meslek olarak görülmesine rağmen maddi açıdan öğretmenlere yeterli gelmediği şeklinde yorumlanabilir. Bu boyutları birbirine çok yakın algı düzeyleri ile özerklik, öğrenci merkezilik ve meslektaş ilişkileri takip etmektedir. Öğretmenler en yüksek algıya meslektaş ilişkileri boyutunda sahiptirler. Bu bulgulara göre öğretmenlerin meslektaşları ile olumlu ilişkiler içerisinde olduğu ve meslektaşlarının yaptıkları etkinliklerden haberdar oldukları ve birbirlerine destek oldukları söylenebilir. Bu öğretmen profesyonelliği açısından önemli bir bulgudur çünkü profesyonellik öğretmenlerin meslektaşları ile kurduğu samimi ve destekleyici ilişkilerle yakından ilgilidir (Knoll, 1987, s. 20).

Bayhan (2011) orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algı düzeylerinin ortalamasını 3.83 olarak bulmuştur. Benzer şekilde ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada Kılınç (2014) öğretmenlerin algı düzeylerinin orta üstü düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Ray (1997) ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonellik algısını 3.05 “kararsızım” düzeyinde bulmuştur. Bulgular arasındaki farkın örneklem grubunun farklı kültürel özelliklere sahip olması ve ölçme aracının farklı olmasından ve kaynaklandığı düşünülmektedir.



#### 4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak “İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerinin (a) mesleki gelişim, (b) meslektaş ilişkileri, (c) özerklik, (d) öğrenci merkezlilik, (e) mesleki bağlılık boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin “Öğretmen Profesyonelliği” ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir.

##### 4.5.1. Öğretmenlerin profesyonelliğin “mesleki gelişim” alt boyutuna ilişkin algıları

Tablo4.12’de ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerinin “mesleki gelişim” alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. 12

##### *Öğretmenlerin “Mesleki Gelişim” Alt Boyutuna İlişkin Algıları*

Maddeler	N	$\bar{X}$	Ss	Düzyey
Alanımla ilgili güncel kaynakları takip ederim.	515	3.61	.80	Sıklıkla
Eğitim alanında gerçekleştirilen toplantıları takip ederim.	515	3.60	.93	Sıklıkla
Her zaman yeni ve orijinal işler ortaya koymaya çalışırım.	515	3.46	.99	Sıklıkla
Hizmet içi yapılan kurslara katılırım.	515	3.41	.89	Sıklıkla
Toplam	515	3.52	.70	Sıklıkla

Öğretmenlerin profesyonelliklerinin “mesleki gelişim” alt boyutuna ilişkin algıları Tablo4.12’de yer almaktadır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenler mesleki gelişim boyutuna yönelik soruların tamamını “Sıklıkla” düzeyinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin bu boyutun maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde 3.41 ile 3.61 arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “mesleki gelişim” alt boyutunun tamamına verdikleri yanıtların genel ortalaması 3.52 ile “sıklıkla” düzeyindedir. Araştırma bulgularına göre ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler, mesleki gelişimlerine ilişkin algıları “yüksek” düzeydedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin kendilerini mesleksi olarak geliştirmek için girişimlerde buldukları fakat profesyonelliğin bu boyutunda kendilerini çok yüksek düzeyde görmedikleri söylenebilir. Mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlere sağladığı getiriler iki farklı kategori altında toplanabilir. Bunlardan ilki öğretmenler katıldıkları mesleki gelişim çalışmalarında öğrenme ve öğretme sürecinin doğası hakkındaki düşüncelerini yeniden gözden geçirme fırsatı bulurlar. Öğretmen rollerinden sıyrılarak öğrenci rolünü üstlenirler (Borko ve Putnam, 1995). İkincisi eğitim bilimleri, yeni çalışmalarla bilgi tabanı sürekli olarak artan bir uzmanlık alanıdır. (Guskey, 2000). Mesleki gelişim ile öğretmenler hızla değişen ve gelişen bu bilgileri takip edebilirler. Öğretmenlerin yeni gelişmelere ayak uydurabilmeleri için mesleki kariyerleri boyunca sürekli kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Kaçan (2004) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişim için çaba harcadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin en düşük algıya sahip oldukları madde “Hizmet içi yapılan kurslara katılıyorum.” maddesi olarak görülmektedir. Oysa hizmet içi eğitimler öğretmen profesyonelliğinin çok önemli bir basamağını oluşturmaktadır. Eğitim konusunda uluslararası testlerde başarı elde eden ülkeler başarılarını çeşitli değişkenlerin yanında, görev başındaki öğretmenlere mesleki anlamda katkı sağlayacak hizmet içi eğitimler verilmesine bağlamaktadırlar (Malaty, 2006). Bu açıdan yöneticilerin öğretmenleri hizmetiçi eğitimlere katılımı konusunda desteklemeleri gerekmektedir. Öğretmenler en yüksek algıya “Alanımla ilgili güncel kaynakları takip ederim.” maddesinde sahiptirler. Bu bulguya göre öğretmenler mesleki gelişimlerini kurumsal girişimlerden daha çok bireysel çabalarla sağlama yolunu seçtikleri söylenebilir.

Edstam (1998) Midwestern bölgesinde, ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenler ölçeğin benzer maddelerinden “mesleki yayınları okurum” maddesine “kararsızım”; “Yerel düzeyde yapılan mesleki toplantılara katılıyorum” maddesine “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Boyutun tamamında öğretmen görüşlerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularındaki farklılığın nedeni olarak yurt dışında öğretmen yetiştirme ve seçimi politikalarının farklı

olması bu nedenle öğretmenlerin niteliklerinin ve mesleki gelişim ihtiyaçlarının farklılaşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### 4.5.2. Öğretmenlerin profesyonelliğin “meslektaş ilişkileri” alt boyutuna ilişkin algıları

Tablo4.13’de ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerinin “meslektaş ilişkileri” alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. 13

#### *Öğretmenlerin “Meslektaş İlişkileri” Alt Boyutuna İlişkin Algıları*

Maddeler	N	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Yeni uygulamalarında meslektaşlarımı her zaman desteklerim.	515	4.12	1.22	Sıklıkla
Meslektaşlarımla ilişkilerim karşılıklı olarak performansımızı arttırmaktadır.	515	4.29	.88	Her Zaman
Derslerde kullandığım teknik ve materyalleri meslektaşlarımla paylaşırım.	515	4.36	.80	Her Zaman
Toplam	515	4.25	.63	Her Zaman

Öğretmenlerin profesyonelliğin Tablo4.13’de yer alan “meslektaş ilişkileri” alt boyutuna ilişkin algılarına göre, öğretmenler meslektaş ilişkileri boyutuna yönelik soruların bir tanesini “Sıklıkla” düzeyinde, iki tanesini “Her zaman” düzeyinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin bu boyutun maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde 4.12 ile 4.36 arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “meslektaş ilişkileri” alt boyutunun tamamına verdikleri yanıtların genel ortalaması 4.25 ile “Her zaman” düzeyindedir. Bu bulguya göre ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, meslektaş ilişkilerine ilişkin algıları “Çok yüksek” düzeydedir.

Araştırmanın bu bulguları, öğretmenlerin meslektaşları ile iyi ilişkiler içerisinde oldukları, onlarla paylaşımda buldukları ve destek olduklarını göstermektedir. Bu öğretmen profesyonelliği açısından olumludur çünkü profesyonel öğretmen meslektaşları ile yardımcı ve cesaretlendirici etkileşim gösterir ve meslektaşlarından gelen dilekleri

olumlu bir şekilde karşılar, onları gösterdikleri çabalar için cesaretlendirir (Knoll, 1987). Bu aynı zamanda öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler ile ilgili olarak birbirlerinden haberdar olmalarını ve bu konuda değerlendirmeler yapmaları konusunda öğretmenlere fırsat sağlar. Bu yolla öğretmenler hem kendi yaptıkları ile ilgili, hem de meslektaşlarının etkinlikleri ile ilgili olarak meslektaş denetimini sağlamış olurlar. Profesyoneller işleri ile ilgili olarak performanslarını dışsal olarak değil içsel olarak değerlendirirler. Diğer bir deyişle denetimlerini özdenetim ve meslektaş denetimi ile sağlarlar (Hoy ve Miskel, 2010).

Ray (1997) Amerika'nın Texas eyaletinde, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen profesyonelliğinin bu boyutunda öğretmen algılarını 2.75 ile "Katılmıyorum" düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Edstam (1998) İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmada bu boyutta öğretmen algılarının düşük düzeyde olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Bulgular arasındaki farkın ölçme aracı ve örneklem grubunun farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bayhan (2011) yaptığı araştırmada öğretmen profesyonelliğinin bu boyutunu işbirliği olarak isimlendirmiş ve öğretmenlerin bu boyuttaki algılarının "katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

#### 4.5.3. Öğretmenlerin profesyonelliğin "özerklik" alt boyutuna ilişkin algıları

Tablo4.14'de ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerinin "özerklik" alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. 14

#### *Öğretmenlerin "Özerklik" Alt Boyutuna İlişkin Algıları*

Maddeler	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Küçük problemlerin çözümünde, üst kademelere danışmam.	515	4.08	.90	Sıklıkla
Mesleğimle ilgili konularda kendi kararlarımı veririm.	515	4.25	.72	Her Zaman
Öğrencileri değerlendirirken bağımsız olarak kendi kararlarımı veririm.	515	4.33	.81	Her Zaman
Toplam	515	4.22	.64	Her Zaman

Tablo4.14’de görülmekte olan öğretmenlerin profesyonelliğin “özerklik” alt boyutuna ilişkin algılarına göre, araştırmaya katılan öğretmenler özerklik boyutuna yönelik soruların bir tanesini “Sıklıkla” düzeyinde, iki tanesini “Her zaman” düzeyinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin bu boyutun maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde 4.08 ile 4.36 arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “özerklik” alt boyutunun tamamına verdikleri yanıtların genel ortalaması 4.22 ile “Her zaman” düzeyindedir. Bu bulgu ile ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, özerkliklerine ilişkin algıları “Çok yüksek” düzeydedir.

Tablo4.14’deki verilere göre ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler gerek meslekleri ile ilgili gerekse öğrencilerle ilgili kararlarını özerk olarak verdiklerini düşündükleri söylenebilir. Özerklik profesyonelliğin en önemli boyutudur (Hall, 1967). Özerklik sistemin profesyonele olan inancı güveni ile ilgilidir. Sistem profesyonele problemlerin çözümü konusunda özgürlük tanınmalı ve doğru olduğunu düşündüğü konuda profesyonele destek olmalıdır (Ray, 1997). Özerklik bireylerin bağımsız düşünebilme, bağımsız davranabilme özelliklerinin bir sonucudur ve bu da toplumun kültürel yapısıyla ilişkilidir. Özerklik özgür olma, özgür yetişme, özgür düşünceyi teşvik eden bir eğitim sistemi ile mümkün olabilir.

Eğitim sisteminin merkezi yapılanmadan kurtarılarak yerelleşmesinin sağlanması, okul politikalarının belirlenmesi sürecinde okullara daha fazla özerklik tanıyacaktır. Bunun bir sonucu olarak da yöneticiler öğretmenlere okul ve kendi alanları ile ilgili kararlarını almaları konusunda daha fazla özerklik tanıyabileceklerdir. Eğitim sisteminin merkezi yapısına rağmen öğretmenlerin özerkliklerine ilişkin algılarının yüksek olması kendi kararlarını verebilecekleri bir okul iklimi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu da okuldaki yöneticilerin öğretmenlere kendi alanları ve öğrencilerle ilgili konularda özgürlük tanıdıkları bu konuda öğretmenlerin bilgi ve birikiminin yeterli olduğuna inandıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın özerklik boyutuna ilişkin bulguları, Bayhan’ın (2011) araştırmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Bayhan (2011) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada, algı puanlarının ortalaması “katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır.

Dorrel (1990) ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerle yaptığı araştırmada, özerklik boyutuna yönelik algılarının “kararsızım” düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Yurt dışında eğitimin sisteminin daha yerel yapıda olması ve öğretmenlerin karar verme ve özerklik mekanizmalarının bundan etkilenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### 4.5.4. Öğretmenlerin profesyonelliklerinin “öğrenci merkezlik” alt boyutuna ilişkin algıları

Tablo4.15’de ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerinin “öğrenci merkezlik” alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. 15

#### *Öğretmenlerin “Öğrenci Merkezlik” Alt Boyutuna İlişkin Algıları*

<b>Maddeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Düzye</b>
Sınıf içerisinde öğrencilerle karşılıklı bir etkileşim içinde olmaya çalışırım.	515	4.40	.65	Her Zaman
Öğrencilerin sınıf içerisinde fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri ortam oluştururum.	515	4.37	.73	Her Zaman
Sınıfta farklı ilgi ve kapasiteye sahip öğrenciler olduğunu dikkate alarak dersimi işlerim.	515	4.21	.71	Her Zaman
Derslerde öğrencilerin ilgisini çekeceğini düşündüğüm farklı öğretimsel teknikler kullanırım.	515	4.13	.79	Sıklıkla
Öğrencilerin farklı yeteneklerini ortaya çıkarmaya çalışırım.	515	4.08	.81	Sıklıkla
Toplam	515	4.24	.57	Sıklıkla

Tablo4.15’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler öğrenci merkezlik boyutuna yönelik soruların iki tanesini “Sıklıkla” düzeyinde, üç tanesini “Her zaman” düzeyinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin bu boyutun maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde 4.08 ile 4.40 arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “öğrenci merkezlik” alt boyutunun tamamına verdikleri yanıtların genel ortalaması 4.24 ile “Her zaman” düzeyindedir. Araştırmanın bu boyutuna ilişkin bulgulara göre ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler, öğrenci merkezliklerine ilişkin algıları “Çok yüksek” düzeydedir.

Öğretmenler derslerinde öğrencileri ile etkileşim içerisinde olduğu ve öğrencilere düşüncelerini ifade edebilecekleri özgür ve rahat bir ortam sağladıklarını düşündükleri söylenebilir. Öğrenci merkezli yaklaşım sayesinde öğretmen sınıfın otoriter yöneticisi olmaktan çıkıp, öğrencilerin çalışmalarına rehberlik eden bir konuma gelmektedir (Ünver, 2002). Fakat öğretmenler farklı ilgi ve kapasitedeki öğrencileri dikkate alarak ders işleme konusunda daha düşük algıya ( $\bar{X}=4.08$ ) sahiptirler. “Derslerde öğrencilerin ilgisini çekeceğini düşündüğüm farklı öğretimsel teknikler kullanım” ve “Öğrencilerin farklı yeteneklerini ortaya çıkarmaya çalışırım” maddelerinde “sıklıkla” düzeyinde algıya sahiptirler. Öğretmenlerin farklı ilgi ve kapasitedeki öğrencileri dikkate alarak ders işleme konusunda daha düşük algıya sahip olmaları özellikle sınıf mevcutlarının kalabalık olmasına ve öğrencilere yeteri kadar zaman ayıramamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### 4.5.5. Öğretmenlerin profesyonelliklerinin “mesleki bağlılık” alt boyutuna ilişkin algıları

Tablo 4.16’da ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerinin “mesleki bağlılık” alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. 16

#### *Öğretmenlerin “Mesleki Bağlılık” Alt Boyutuna İlişkin Algıları*

Maddeler	N	$\bar{X}$	Ss	Düzyey
Bu meslekte sürekli daha iyi olmak istiyorum.	515	4.26	.88	Her Zaman
İyi bir öğretmenin mesleğini her şeyin üstünde tutması gerektiğini düşünüyorum.	515	4.24	.88	Her Zaman
Öğretmen olmaktan gurur duyuyorum.	515	4.10	1.10	Sıklıkla
Okulun ve öğrencilerin gelişimi için okul dışında da girişimlerde bulunurum.	515	3.96	.94	Sıklıkla
Gerektiğinde mesai saatleri dışında çalışmaktan çekinmem.	515	3.88	1.03	Sıklıkla
Getirileri daha az olsa bile bu meslekte kalmaya devam ederim.	515	3.86	1.19	Sıklıkla
Benim için vazgeçilemeyecek bir meslek varsa o da öğretmenliktir.	515	3.71	1.22	Sıklıkla
Toplam	515	4.01	.76	Sıklıkla

Tablo4.16’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler “mesleki bağlılık” boyutuna yönelik soruların iki tanesini “Her Zaman”, beş tanesini “Sıklıkla” düzeyinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin bu boyutun maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde 4.26 ile 3.71 arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “mesleki bağlılık” alt boyutunun tamamına verdikleri yanıtların genel ortalaması 4.01 ile “Sıklıkla” düzeyindedir. Bu bulguya göre göre ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, mesleki bağlılıklarına ilişkin algıları “Yüksek” düzeydedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler mesleklerini sevdiklerini ve daha iyi öğretmen olmak için çaba sarf ettiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenler yaptıkları meslekten gurur duydukları ve mesai saatleri dışında çalışmaktan çekinmedikleri söylenebilir. Fakat ölçeğin “Getirileri daha az olsa bile bu meslekte kalmaya devam ederim” ve “Benim için vazgeçilemeyecek bir meslek varsa o da öğretmenliktir” maddelerinde daha düşük algıya sahip olmaları öğretmenlerin zaman zaman mesleği bırakmayı düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bunun öğretmenlik mesleğinin toplum içerisinde saygınlığını yitirmesinden ve ekonomik getirisinin düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Edstam (1998) ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını yüksek düzeyde bulmuştur. Dorrel (1990) ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu bulgular araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

#### **4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın altıncı alt problemi olarak “Öğretmenlerin, profesyonellik algıları, onların (a) cinsiyetlerine, (b) öğretmenlikteki kıdemlerine, (c) yaptıkları göreve (Yönetici-Öğretmen), (d) okul düzeyine, (e) sendikalı olup olmamalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap vermek üzere bağımsız örneklem t-testi (Independent Samples t-test) ve tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) testlerinden yararlanılmıştır.



#### 4.6.1. Öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre profesyonelliklerine ilişkin algıları

Öğretmenlerin, profesyonelliklerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere uygulanan t-testi sonuçları Tablo4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 17

#### *Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Profesyonelliğe İlişkin Algıları (t-testi)*

Profesyonellik	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Mesleki Gelişim	Kadın	264	3.47	.68	513	1.65	.099
	Erkek	251	3.58	.72			
Meslektaş İlişkileri	Kadın	264	4.25	.61	513	0.04	.965
	Erkek	251	4.26	.64			
Özerklik	Kadın	264	4.26	.59	513	1.37	.172
	Erkek	251	4.18	.70			
Öğrenci Merkezlilik	Kadın	264	4.22	.55	513	0.78	.425
	Erkek	251	4.26	.60			
Mesleki Bağlılık	Kadın	264	3.99	.74	513	0.63	.529
	Erkek	251	4.03	.79			
Toplam (Ölçeğin Tamamı)	Kadın	264	4.02	.44	513	0.71	.480
	Erkek	251	4.05	.54			

p<.05

Kadın ve erkek öğretmenlerin profesyonelliğe ilişkin algılarının t-testi sonuçları Tablo4.17’de görülmektedir. Öğretmenlerin algıları incelendiğinde alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>.05).

#### 4.6.2. Öğretmenlerin, kıdem değişkenine göre profesyonelliklerine ilişkin algıları

Öğretmenlerin kıdemlerine göre profesyonelliğe ilişkin algılarının anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (One-way Anova) testi uygulanmış ve sonuçları Tablo4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 18

*Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Profesyonelliğe İlişkin Algıları (Tek Yönlü Anova)*

Profesyonellik	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark*
Mesleki Gelişim	Gruplararası	3.806	4	.951	1.934	.103	
	Gruplariçi	250.891	510	.492			Fark Yok
	Toplam	254.697	514				
Meslektaş İlişkileri	Gruplararası	2.164	4	.541	1.357	.248	
	Gruplariçi	203.349	510	.399			Fark Yok
	Toplam	205.514	514				
Özerklik	Gruplararası	6.896	4	1.724	4.186	.002	
	Gruplariçi	210.046	510	.412			2-5*,4-5*
	Toplam	216.942	514				
Öğrenci Merkezlilik	Gruplararası	8.601	4	2.150	6.719	.000	1-4*,1-5*, 2-4*
	Gruplariçi	163.218	510	.320			
	Toplam	171.819	514				
Mesleki Bağlılık	Gruplararası	15.515	4	3.879	6.896	.000	1-5*,2-4*, 2-5*
	Gruplariçi	286.863	510	.562			
	Toplam	302.377	514				
Toplam (Ölçeğin Tamamı)	Gruplararası	5.493	4	1.373	5.812	.000	
	Gruplariçi	120.503	510	.236			1-4*,2-4*, 2-5*
	Toplam	125.996	514				

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

Tablo4.18 incelendiğinde mesleki gelişim ve meslektaş ilişkileri boyutunda öğretmenlerin kıdemlerine göre öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F=1.934$ ,  $F=1.357$   $p>0.05$ ). Kıdeme göre özerklik boyutunda öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $F=4.186$ ,  $p<0.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.31$ ) ve 16-20 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=4.37$ ) öğretmenlerin, 21 yıl ve üstü çalışan ( $\bar{X}= 4.05$ ) öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna göre özerklik boyutunda kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemi yüksek olan öğretmen algılarına göre daha yüksek olduğu diğer bir deyişle meslekte yeni öğretmenlerin kendi kararlarını verme konusunda kendilerini daha özgür hissettikleri söylenebilir. Bu sonuç düşük kıdeme sahip öğretmenlerin daha idealist olmaları ve sistem yapısını yeteri kadar tanımamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin mesleklerindeki kıdemi arttıkça kararları konusunda daha temkinli olarak, okul yönetimine ve meslektaşlarına danıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre öğrenci merkezlilik boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark bulunmuştur ( $F=6.719$ ,  $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre 0-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.12$ ), 16-20 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=4.39$ ) ve 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}=4.39$ ), 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.09$ ) ise 16-20 yıl arası çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}=4.39$ ) göre daha düşük algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin kıdemi arttıkça daha öğrenci merkezli bir tutum sergilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, mesleklerindeki kıdemleri arttıkça öğrenci ile iletişimi artmakta, ilgi ve ihtiyaçlarını daha kolay belirleyebilmekte, ders içerisinde ve dışarısında daha kolay etkileşime girebilmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki bağlılık boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark bulunmuştur ( $F=6.896$ ,  $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 0-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.09$ ), 21 yıl ve üstü çalışan ( $\bar{X}=4.21$ ) öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.75$ ), 16-20 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=4.18$ ) ve 21 yıl ve üstü çalışan ( $\bar{X}=4.21$ ) öğretmen algılarına göre daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça mesleki bağlılıkları da artmaktadır. Öğretmenler, mesleklerini daha uzun yıllar icra ettiklerinde bu mesleği daha fazla benimsedikleri ve onlar için vaz geçilemeyecek bir meslek haline geldiği görülmektedir. Bu aynı zamanda öğretmenlerin yaşları ilerledikçe bir aile kurdukları, sorumluluklarının arttığı ve bu nedenle öğretmenlik mesleğini bırakma konusunda daha isteksiz oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin profesyonellik ölçeğinin tümüne ilişkin algıları 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 algılarına göre daha düşük algıya sahip olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular ışığında kıdemi az olan öğretmenlerin profesyonellik algısının kıdemi fazla olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmen profesyonelliğinde mesleki kıdemin pozitif etkisinin olduğu ve öğretmenlerin kıdemi arttıkça mesleki anlamda kendilerini daha yeterli gördüklerini düşündürmektedir.

Bu araştırmanın bulguları ile benzer şekilde, Gesilva (1994) ilkökul ve ortaokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin kıdemlerinin arttıkça profesyonelliğe ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de arttığını ortaya koymuştur.

#### 4.6.3. Öğretmenlerin, görev değişkenine göre profesyonelliklerine ilişkin algıları

Öğretmenlerin yaptıkları göreve göre profesyonelliğe ilişkin algılarının anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere t-testi uygulanmış ve sonuçları Tablo4.19'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 19

*Öğretmenlerin Göreve Göre Profesyonelliğe İlişkin Algıları (t-testi)*

Profesyonellik	Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Mesleki Gelişim	Yönetici	124	3.52	.80	513	0.26	.799
	Öğretmen	391	3.54	.67			
Meslektaş İlişkileri	Yönetici	124	4.17	.66	513	1.60	.110
	Öğretmen	391	4.28	.62			
Özerklik	Yönetici	124	4.10	.86	513	2.29	.022*
	Öğretmen	391	4.25	.55			
Öğrenci Merkezlilik	Yönetici	124	4.13	.66	513	2.40	.017*
	Öğretmen	391	4.27	.54			
Mesleki Bağlılık	Yönetici	124	3.96	.85	513	0.82	.412
	Öğretmen	391	4.02	.73			
Toplam (Ölçeğin Tamamı)	Yönetici	124	3.97	.60	513	1.66	.097
	Öğretmen	391	4.05	.45			

p<.05

Yönetici ve öğretmenlerin profesyonelliğe ilişkin algılarının t-testi sonuçları Tablo4.19’da görülmektedir. Öğretmenlerin algıları incelendiğinde mesleki gelişim, meslektaş ilişkileri, mesleki bağlılık boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p>.05$ ); özerklik ve öğrenci merkezlilik boyutlarında yaptıkları görevlere göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ). Özerklik boyutunda yöneticilerin algılarının ( $\bar{X}=4.10$ ), öğretmen algılarına ( $\bar{X}=4.25$ ) göre daha düşük olduğu görülmüştür. Öğrenci merkezlilik boyutunda yöneticilerin algılarının ( $\bar{X}=4.13$ ), öğretmen algılarına ( $\bar{X}=4.27$ ) göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamı ele alındığında öğretmenlerin profesyonelliğe ilişkin algıları görevlerine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

Ölçeğin tamamı ve alt boyutları incelendiğinde 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.

Willavize (1967) ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere uyguladığı profesyonellik ölçeği sonucunda, öğretmenlerin bu ölçekten aldığı puan ortalamasının ( $\bar{X}=41.44$ ) yöneticilerin puanlarından ( $\bar{X}=38.95$ ) daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu sonuç araştırmanın bu bulgusu ile örtüşmektedir.

#### **4.6.4. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre profesyonelliğe ilişkin algıları**

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre profesyonelliğe ilişkin algılarının anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere t-testi uygulanmış ve sonuçları Tablo4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 20

*Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Düzeyine Göre Profesyonelliğe İlişkin Algıları (t-testi)*

Profesyonellik	Kademe	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Mesleki Gelişim	İlkokul	287	3.52	.71	513	0.28	.780
	Ortaokul	228	3.53	.68			
Meslektaş İlişkileri	İlkokul	287	4.25	.65	513	0.07	.946
	Ortaokul	228	4.26	.60			
Özerklik	İlkokul	287	4.21	.63	513	0.17	.863
	Ortaokul	228	4.22	.66			
Öğrenci Merkezlilik	İlkokul	287	4.31	.56	513	3.41	.001*
	Ortaokul	228	4.14	.57			
Mesleki Bağlılık	İlkokul	287	4.10	.70	513	3.24	.001*
	Ortaokul	228	3.89	.82			
Toplam(Ölçeğin Tamamı)	İlkokul	287	4.08	.44	513	2.38	.018*
	Ortaokul	228	3.98	.54			

\* $p < .05$

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre profesyonelliğe ilişkin algılarının t-testi sonuçları Tablo4.20’de görülmektedir. Öğretmenlerin algıları incelendiğinde mesleki gelişim, meslektaş ilişkileri, özerklik boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > .05$ ); hem öğrenci merkezlilik hem de mesleki bağlılık boyutlarında ilkokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamı ele alındığında öğretmenlerin profesyonelliğe ilişkin algıları görev yaptıkları okul düzeyine göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p < .05$ ). Ölçeğin tamamında ilkokul öğretmenlerinin algılarının ( $\bar{X}=4.08$ ), ortaokul öğretmenlerinin algılarına ( $\bar{X}=3.98$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu bulgu ışığında ilkokul öğretmenlerinin aynı öğrenci grubu ile daha uzun süreler vakit geçirdikleri için öğrencileri daha iyi tanıdıkları ve onlarla daha fazla etkileşim kurdukları söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin meslekten daha fazla doyum sağladığı ve bağlılıklarının daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.6.5. Öğretmenlerin sendikalı olup olmamalarına göre profesyonelliğe ilişkin algıları

Öğretmenlerin sendikalı olup olmamalarına göre profesyonelliğe ilişkin algılarının anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere t-testi uygulanmış ve sonuçları Tablo4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 21

*Öğretmenlerin Sendikalı Olup Olmamalarına Göre Profesyonelliğe İlişkin Algıları (t-testi)*

Profesyonellik	Sendika Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Mesleki Gelişim	Sendikalı	305	3.46	.70	513	2.48	.013*
	Sendikasız	210	3.62	.69			
Meslektaş İlişkileri	Sendikalı	305	4.20	.64	513	2.43	.015*
	Sendikasız	210	4.33	.61			
Özerklik	Sendikalı	305	4.22	.64	513	0.25	.803
	Sendikasız	210	4.21	.65			
Öğrenci Merkezlilik	Sendikalı	305	4.20	.60	513	1.97	.052
	Sendikasız	210	4.30	.53			
Mesleki Bağlılık	Sendikalı	305	3.94	.79	513	2.43	.016*
	Sendikasız	210	4.12	.72			
Toplam(Ölçeğin Tamamı)	Sendikalı	305	3.98	.51	513	2.74	.006*
	Sendikasız	210	4.11	.45			

\* $p < .05$

Öğretmenlerin sendikalı olup olmamasına göre, profesyonelliğe ilişkin algılarının t-testi sonuçları Tablo4.21’de görülmektedir. Öğretmenlerin algıları incelendiğinde özerklik ve öğrenci merkezlilik boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > .05$ ); mesleki gelişim, meslektaş ilişkileri, mesleki bağlılık boyutlarında ve ölçeğin tamamında sendikalı öğretmenlerin algılarının sendikasız öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir

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 sendikalaşması, 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.

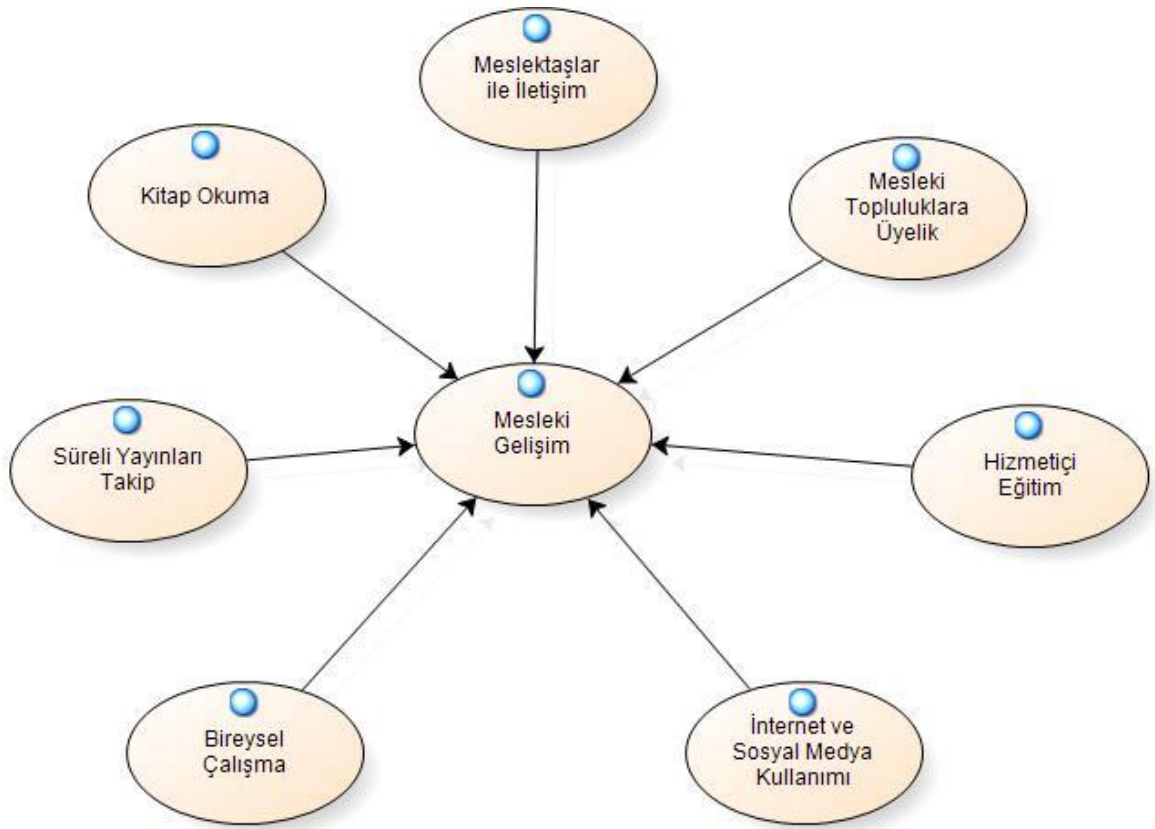
#### **4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın yedinci alt problemi “Farklı bürokratikleşme düzeyine sahip ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu probleme yanıt aramak için nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve araştırmanın nicel verilerine göre yüksek ve düşük bürokratik okullardan seçilen öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler profesyonelliğin alt boyutları olan “mesleki gelişim”, “meslektaş ilişkileri”, “özerklik, öğrenci merkezlilik” ve “mesleki bağlılık” çerçevesinde temalandırılarak içerik analizi yapılmıştır. Görüşme sonuçlarına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

##### **4.7.1. Öğretmenlerin, profesyonelliğin mesleki gelişim boyutuna ilişkin görüşleri**

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla, öğretmen görüşleri ile ilgili model, frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Şekil 4.1’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin görüşlerinin ana tema ve alt temalarına dayalı modeli görülmektedir.





Şekil 4. 1.Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin görüşlerini yansıtan model

Şekil 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinin kitap ve süreli yayınları takip, bireysel çalışma, hizmetiçi eğitim, internet ve sosyal medya kullanımı, mesleki topluluklara üyelik, meslektaşlar ile işbirliği alt temaları altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin görüşleri ile ilgili % ve frekans değerleri Tablo4.22’de görülmektedir.

Tablo 4. 22

*Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve % Dağılımı*

Düzyey	Alt Temalar	Katılımcılar	f	%
Yüksek Bürokratik Okullar	1: Kitap ve Süreli Yayınları Takip	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6	6	85.71
	2: Bireysel Çalışma	Y1, Y5, Y7	3	42.86
	3: Hizmetiçi Eğitim	Y1, Y2, Y5, Y7	4	57.14
	4: İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı	Y2, Y3, Y6	3	42.86
	5: Mesleki Topluluklara Üyelik	Y1, Y5	3	42.86
	6: Meslektaşlar ile İletişim	Y2, Y3	2	28.57
Düşük Bürokratik Okullar	1: Kitap ve Süreli Yayınları Takip	D1, D2, D3, D4, D6, D7	6	85.71
	2: Bireysel Çalışma	D1, D3, D4, D5, D6	5	71.43
	3: Hizmetiçi Eğitim	D1, D3, D4, D5	4	57.14
	4: İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı	D2, D3, D5, D7	4	57.14
	5: Mesleki Topluluklara Üyelik	D1, D2	2	28.57
	6: Meslektaşlar ile İletişim	D3	1	14.29
Toplam	1: Kitap ve Süreli Yayınları Takip	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, D1, D2, D3, D4, D6, D7	12	85.71
	2: Bireysel Çalışma	Y1, Y5, Y7, D1, D3, D4, D5, D6	8	57,14
	3: Hizmetiçi Eğitim	Y1, Y2, Y5, Y7, D1, D3, D4, D5	8	57,14
	4: İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı	Y2, Y3, Y6, D2, D3, D5, D7	7	50,00
	5: Mesleki Topluluklara Üyelik	Y1, Y5, D1, D2	4	28,57
	6: Meslektaşlar ile İletişim	Y2, Y3, D3	3	21,43

**4.7.1.1. Öğretmenlerin “kitap ve süreli yayınları takip” alt temasına ilişkin görüşleri**

Tablo4.22 incelendiğinde yüksek bürokratikleşme düzeyinde ve düşük bürokratikleşme düzeyinde olan okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini %85.71 oranında kitap ve süreli yayınları takip ederek sağladıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler mesleki gelişimlerini en fazla kitap okuyarak ve süreli yayınları takip ederek sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler en fazla alanları ile ilgili kitaplar okuduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

*Alanımla ilgili dergi, kitap ve süreli yayınları takip ediyorum. Dergi olarak bilgisayar ve bilişim sektörüyle ilgili dergileri takip ederim. Bu şekilde sektördeki yenilikler hakkında daha fazla bilgi sahibi olabiliyorum. (Y1)*

*Alanımla ilgili dergi ve kitapları takip ederim. (Y2)*

*Alanımla ilgili yabancı filmler, müzik ve kitaplar okumaya gayret ediyorum. (Y3)*

*Kendimi geliştirmek için alanımla ilgili dergileri ve kitapları takip etmeye çalışıyorum. (Y5)*

*Alanımla ilgili kitaplar okuyorum fakat süreli yayın takip edebildiğimi söyleyemem. (Y6)*

*Mesleki olarak kendimi geliştirmek için alanımla ilgili kitapları sürekli takip ederim. (D1)*

*Alanımla ilgili derslere yönelik ve mesleki gelişim kitaplarını okurum. (D2)*

*Anlatacağım konu ile ilgili kitapları araştırırım. (D7)*

Bunun dışında D3 eğitim sistemi ve öğrenci psikolojisi ile ilgili kitaplar okuduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerden iki tanesi test kitapları ile mesleki gelişimlerini sağladıklarını belirtmişlerdir.

*Eğitim sistemi ve öğrenci psikolojisi ile ilgili kitaplar okumaya çalışırım. (D3)*

*Alanımla ilgili dergileri ve kitapları okurum. Derslere takviye olabileceğine inandığım test kitaplarını çözerim. Bunun dışında kitap okumayı da severim.(Y4)*

*Ben branşım itibari ile sürekli okuması gereken bir öğretmenim. Sürekli alanımla ilgili kaynakları okurum. Teknolojiye kendimi hazırladığımı söyleyemem. Teknoloji alanında eksikim. Yani bilgisayarla, flaş bellek veya benzeri teknolojik aletlerle pek bir alakam yok. Ama bol bol kitap okurum, okuduklarımdan ders çıkartırım. Daha önce dershanede çalıştığım için sürekli test soruları çözmeye alışkınım. (D4)*

Görüşme yapılan öğretmenler mesleki gelişimlerini süreli yayınları takip ederek geliştirdiklerini belirtmişler fakat bu konuda görüşme esnasında detaya girmekten kaçınmışlardır. Takip ettikleri süreli yayımla ilgili sadece D6 detaylı bilgi vermiştir.

*Kendimi geliştirmek için alanımla ilgili bolca kitap okurum. Özellikle eğitim kitapları, kişisel gelişim kitapları okurum. Alanımla ilgili olarak Türk Dili ve Edebiyatı dergisini takip ediyorum. (D6)*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamalarına ilişkin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda, öğretmenlerin daha çok alanları ile ilgili kitap ve süreli yayınları takip ettikleri bunun yanında öğrenci psikolojisi ve test kitaplarını takip ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki ve akademik anlamda meydana gelen değışim ve yenilikleri en güvenli şekilde takip edebilecekleri kaynaklar süreli yayınlardır. Öğretmenlerin takip ettikleri süreli yayımlar ile ilgili çok detaylı bilgi vermemeleri, bu konuda eksikliklerinin bulunduğu şeklinde yorumlanabilir ve kendilerini bu konuda geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Yüksek bürokratikleşme düzeyine ve düşük bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda görev yapan öğretmenler mesleki gelişimlerini %85.71 oranında kitap ve süreli yayınları takip ederek sağladıkları görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak farklı bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlerin kitap ve süreli yayınları takip etme düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu bulgu, kitap okuma ve süreli yayınları takip alışkanlığının öğretmenlerin bireysel çabalarından kaynaklandığı ve dışsal faktörlerin bu gelişimlerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.7.1.2. Öğretmenlerin “bireysel çalışma” alt temasına ilişkin görüşleri

Tablo4.22 incelendiğinde yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler mesleki gelişimlerini %42.86 oranında bireysel çalışmalarla sağladıkları görülmektedir. Düşük bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda görev yapan öğretmenler ise %71.43 oranında mesleki gelişimlerini bireysel çalışmalarla sağlamaktadırlar.

Öğretmenlerin bireysel çalışmalarda öne çıkardığı konu yeniliklere açık olmak olduğu görülmekte ve öğretmenler sürekli gelişime vurgu yaparak mesleki gelişimleri için bireysel girişimlerde bulduklarını ifade etmektedirler.

*Mesleki olarak yenilikleri sürekli takip etmek istiyorum fakat alanımla ilgili olarak ve mesleki olarak gördüğüm bazı yeniliklerin okulun şartlarıyla ters düştüğünü düşünüyorum. Yeniliklere her zaman açık biriyim. Takip edip uygulamayı seviyorum. (Y5)*

*Kendimi mesleğimle ilgili sürekli değerlendirip ne kadar daha farklı işler ortaya koyabilirim, öğrencilerime daha iyi bir öğretmen olabilirim diye sorarım ve sürekli kendimi geliştirmeye çalışırım. (Y7)*

*Yeniliklere açığım kendi alanımda okul öncesi seviyesinden üniversite hazırlık grubuna kadar her kesime hitap edebiliyorum. Alanımla ilgili kendimi geliştirmek için sürekli girişimlerim bulunmaktadır. (D1)*

Darling ve Hammond (1989) öğretmenin profesyonelleşmesinin öğrenci performansı açısından da çok önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Daha profesyonel öğretmenlerce yapılan eğitim etkinliği sonucu yetişen öğrenciler daha nitelikli olacaktır. Daha nitelikli öğrenciler yetiştirmek eğitimin öncelikli hedefidir. Profesyonel öğretmen mesleklerini öncelikli olarak öğrencileri için daha iyi yapma uğraşı içerisinde (Gesilva, 1994, s. 41). Bu görüşle benzer şekilde iki katılımcı mesleki gelişiminin bir parçası olarak

öğrenci gelişimini görmekte ve onlara daha iyi ulaşabilmek için çeşitli bireysel girişimler içerisinde olduğunu belirtmektedirler.

*Alanımla ilgili gelişmeleri sürekli takip etmeye çalıştım. Öğrenci psikolojisini araştırdım ve onlara daha iyi nasıl ulaşabileceğimi öğrenmeye çalıştım. (D3)*

*Örneğin aynı dersi aynı zamanda beş sınıfa veriyorsam aynı konuyu, aynı dersi aynı kelimelerle diğer sınıfa aktarmam. Aktardığım zaman kendimi papağan gibi hissedirim. En azından diğer sınıfta verdiğim örnekleri değiştiririm. Anlatış şeklimi değiştiririm. Öğrenciyle daha iyi nasıl iletişim kurup onları nasıl yakalayabileceğimi, derse ilgilerini nasıl çekebileceğimi sürekli araştırırım. Kendimi bu alanda sürekli yenilediğimi düşünüyorum ama teknolojik anlamda değil. (D4)*

D5 Avrupa Birliği projeleri ile ilgili çalışmalarından bahsetmekte ve bunun farklı ülkelerdeki uygulamaları görüp tanıma açısından kendisine ve öğrencilere katkı sağlayacağını düşünmektedir.

*Avrupa birliği projeleri ile ilgili çalışmalarım var. Bu konuda sürekli yenilikler var. Hem bizlerin oralardaki uygulamaları görmemiz gerekse öğrencilerin oraları görüp tanınması için buna çok önem veriyorum. Şu an için en çok çalıştığım şey o zaten. (D5)*

Y1 branşının bilişim teknolojileri olması nedeniyle bireysel çalışmalarda bulunduğunu bunun yanında bilişim sektöründe düzenlenen özel kurslara katıldığını belirtmektedir.

*Branşım bilişim teknolojileri olduğu için bu alanda bireysel anlamda birçok çalışmalarım oldu. Bunun yanında birçok özel kursa katıldım. (Y1)*

D6 katılımcısı kendini geliştirmek için akademisyenlerden destek almakta olduğunu ve onların akademik çalışmalarını takip ettiğini dile getirmektedir.

*Öğretmenlik için formasyon aldığım hocalarımla hala iletişim halindeyim. Özellikle onların makalelerini takip ederim.(D6)*

Öğretmen görüşleri genel olarak incelendiğinde, mesleki gelişimlerini sağlamanın bir yolu olarak bireysel girişimlerini görmektedirler. Öğretmenler bireysel olarak çeşitli şekillerde mesleki gelişimlerini sağlamaktadırlar. Bunlar yenilikleri sürekli takip etmek, yeni yöntemler denemek, Avrupa Birliği projeleri hazırlamak, özel kurslara katılmak, alan ile ilgili akademisyenlerle iletişim içerisinde olmak olarak gösterilebilir. Öğretmenler gelişimlerini sadece dışsal faktörlerle dayandırmamakta ve kendileri de gelişimleri için çaba sarf etmektedirler. Öğretmenler sadece gerektiği için değil, gelişimleri için istek duymalarından dolayı çeşitli çalışmalarda bulunmaktadır.

Yüksek bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda öğretmenler mesleki gelişimlerini %42.86 oranında bireysel çalışmalarla sağlarken düşük bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda %71.43 oranında mesleki gelişimlerini bireysel çalışmalarla sağladıkları görülmektedir. Araştırma bulgularına göre düşük bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimleri için daha fazla bireysel çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Bu bürokratikleşmenin prosedürel özellikleri ile ilişkilendirilebilir. Çünkü prosedürel özellikler çalışanların işleri ile ilgili yapmaları gerekenlerin açık olarak tanımlanması ile ilgilidir (Hall, 1964). Bu nedenle yüksek bürokratikleşme düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler mesleki ve öğrenci ile ilgili konularda yapılacakların açık ve net olmasından dolayı mesleki gelişimleri için daha düşük düzeyde bireysel çalışma ihtiyacını hissettikleri söylenebilir.

#### 4.7.1.3. Öğretmenlerin “hizmet içi eğitim” alt temasına ilişkin görüşleri

Tablo4.22 incelendiğinde yüksek ve düşük bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini %57.14 oranında hizmet içi eğitim ile sağladıkları görülmektedir. Katılımcıların hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri şu şekildedir:

*Alanımla ilgili birçok hizmetiçi eğitimde öğrenci ve eğitici olarak görev aldım. (Y1)*

*Hizmetiçi etkinliklere katıldım. Etkili öğrenme semineri ve kütüphanecilik seminerine katıldım. (Y5)*

*Birçok hizmetiçi eğitim etkinliklerine katıldım. Katıldığım çeşitli seminerlerden aldığım sertifikalar var. (Y7)*

*Pek çok hizmetiçi etkinliğe katıldım fakat bu hizmetiçi eğitimlerin hiçbiri doğrudan alanımla ilgili değildi. (D1)*

*Mesleki anlamda iki tane seminere katıldım. En son bu sene İzmit'te düzenlenen girişimcilik seminerine gittim. Ben bu tür hizmetiçi faaliyetlerin olması gerektiğine inanıyorum. (D3)*

*Beni destekleyebileceğini düşündüğüm gerek mahalli gerekse ülke çapında gerçekleştirilen hizmetiçi eğitimlere katıldım. Mutlaka senede bir iki hizmetiçi eğitime katılırım. (D5)*

Öğretmenler genellikle kendi alanlarında hizmetiçi etkinliklere katıldıklarını belirtmişler bunun dışında D4 yöneticilik yaptığı dönemde bununla ilgili bir eğitime katıldığını belirtmiştir.

*Bugüne kadar iki defa hizmetiçi eğitime katıldım. Bunlardan biri müdür yardımcısı olduğum dönemde idarecilik ile ilgili bir seminerdi. Bunun dışında gezili İstanbul diye bir seminere katıldım.*

*Bunun dışında da İstanbul'u gezme fırsatım olmamıştı. Bir öğretmen maaşı ile özellikle de tek maaş ile bir öğretmenin memleketin tarihi yerlerini tanyorum ve geziyorum diyemez. (D4)*

Y2 alanı ile ilgili hizmetiçi eğitimlere katıldığını fakat düzenlenen hizmetiçi eğitim sayısının yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

*Hizmetiçi etkinliklere katıldım ve daha fazlasına katılmak isterim fakat alanımda yeteri kadar hizmetiçi eğitim bulunmadığını düşünüyorum. (Y2)*

Öğretmenlerin bir kısmı mesleki gelişimlerini hizmetiçi etkinliklere katılarak arttırdıklarını belirtirken, bazı öğretmenler hizmetiçi etkinliklere hiç katılmadıklarını belirtmektedirler.

*Alanımla ilgili herhangi bir hizmetiçi etkinliğe katılmadım. Alanımla ilgili az sayıda hizmetiçi etkinlik oluyor. Bunlara da ben zaman ayırıp bir türlü katılmadım. (Y6)*

*Öğretmenlik mesleğinde henüz yeni olduğum için herhangi bir hizmetiçi eğitime katılmadım. Ama en kısa zamanda gitmek istiyorum. Fakat bulunduğum okulda ve ilçede bu tür etkinliklerin az olduğunu düşünüyorum. (D6)*

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için aldıkları hizmetiçi eğitimlerde öğrendikleri yöntem ve teknikler ile sınıfta kullanacakları birbiriyle uyumlu olmalı, sınıf içi uygulamaları desteklemelidir. Eğer hizmetiçi eğitimlerde öğretmenlere gösterilen yöntem ve teknikler, sınıflarında kullanabilecekleri şekilde uygulamaya dönük olmazsa, öğretmenler tarafından kullanılmayacak ve onlara katkı sağlamayacaktır. D7 ise hizmetiçi eğitime katıldığını fakat yetersiz bulduğunu ve mesleki gelişimine herhangi bir katkı sağlamadığını düşünmektedir.

*Katıldığım birkaç hizmetiçi etkinlik var. Ama bu etkinliklerim mesleki açıdan bana çok da katkı sağladığını düşünmüyorum. Birçok hizmetiçi eğitimin içeriği havada kalıyor. Çünkü oralarda gördüğümüz etkinlikleri, yöntemleri, metotları okullarda uygulayabileceğimiz bir altyapı yok. Okulda çok sınırlı imkânlar doğrultusunda bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Sadece alt yapı değil okulun idari yapısı da buna uymayabiliyor. Örneğin geçenlerde bir kursa katıldım. Kursta öğrenciyi eğlendirerek dil öğretelim denildi. Sınıf düzenini tüm öğrencileri görebileceğiniz şekilde düzenlememiz söylendi. İngilizce derslerini işleyebileceğiniz kendinize ait bir odanız olsun. Çocuk kendini nasıl rahat hissediyorsa derste öyle olsun isterse yerlere otursun, oynasın zıplasin dediler. Buna okul işleyişi açısından bakarsak böyle bir imkanımız yok. Böyle bir şeye en başta idare karşı çıkar. Uygulanabilirliği yok yani. (D7)*

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere katılımlarına ilişkin görüşleri genel olarak yorumlandığında öğretmenlerin hizmetiçi etkinliklere katıldıklarını fakat yeterli bulmadıkları söylenebilir. Öğretmenler hizmetiçi eğitimlerin sayısını ve burada uygulanan eğitim programlarını yetersiz görmekte ve okulun ve sınıfın şartları ile bu eğitimlerde

uygulan programların bağlantısız olduğunu ve uygulanabilirliğinin düşük olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlerin alanları ile ilgili hizmetiçi etkinliklere katıldıkları fakat bunun dışında pedagojik anlamda onlara destek sağlayacak kurslara yeteri kadar katılmadıkları görülmektedir. Bu açıdan hizmetiçi eğitimlerin artırılması, öğretmenlerin bu kurslara katılımının desteklenmesi, eğitim programlarının gözden geçirilmesi ve öğretmenlere daha fazla katkı sağlayacak farklı alanlarda eğitimlere katılımları için öğretmenlerin motive edilmesi gerekmektedir.

Düşük ve yüksek bürokratikleşme düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini aynı oranda (%57.14) hizmetiçi eğitimlerle sağladıkları görülmektedir. Bu oranlar incelendiğinde öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere katılımının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin alanları ile ilgili yeterli hizmetiçi eğitim programının olmamasından ve düzenlenen hizmetiçi eğitimlerin mesleki anlamda kendilerine katkı sağlamadığını düşünmeleri ile açıklanabilir. Hizmetiçi eğitim programlarının genellikle merkezi olarak düzenlenmesi ve başvuruların bireysel olarak yapılmasından dolayı okulun bürokratikleşme düzeyinin bu kurslara katılımı etkilemediği söylenebilir.

#### **4.7.1.4. Öğretmenlerin “İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı” alt temasına ilişkin görüşleri**

Tablo4.22 incelendiğinde yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler mesleki gelişimlerini %42.86 oranında internet ve sosyal medya kullanımı ile sağladıkları görülmektedir. Düşük bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda görev yapan öğretmenler ise %57.14 oranında mesleki gelişimlerini internet ve sosyal medya kullanımı ile sağlamaktadırlar. Katılımcıların internet ve sosyal medya kullanımına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

*Alanımla ilgili internet sitelerine üyeyim ve bu yolla alanımdaki değişiklikleri ve gelişmeleri takip ederim. Sosyal medya üzerinden üye olduğum grup ve topluluklar da var. Bu sayede meslektaş ve branşdaşlarımla iletişim kurar alanımı takip ederim. (Y2)*

*Alanımla ilgili sosyal medyayı aktif olarak kullanıyorum. Mesleğimle ilgili gruplara ve değişim programlarına üyeyim. Daha önce katıldığım değişim grubunda bulunan farklı ülkelerden farklı öğretmenlerle görüşmeye devam ediyorum. İngilizcede günlük konuşma dili çok önemlidir. Bu alanda kendimi geliştirmek için farklı ülkelerden internet ortamında edindiğim arkadaşlarımla sohbet ediyorum ve branşdaşlarıma bazı konuları danışıyorum. (Y3)*



*İnternet üzerinden alanımla ilgili bazı sitelerden faydalanıyorum. Alanım gereği kendimi sürekli olarak geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. (Y6)*

*İnternette alanımla ilgili videoları takip ederim ve derslerimde kullanırım. (D2)*

*Sadece ders içerisinde kullandığımız kitaplarla kalmam. Özellikle internette yeni bilgileri takip ederim. (D3)*

*İnterneti çok aktif kullanıyorum. Yeni ve güncel bilgileri sürekli olarak takip ediyorum. (D5)*

*Alanımla ilgili güncel bilgileri takip ederim. Alanımla yurtdışındaki internet sitelerini kullanırım. (D7)*

Akkoyunlu (2002) ilköğretim öğretmenlerinin internet kullanımını ve bu konudaki görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin % 46'sı internetin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacağını belirtmişlerdir. Bu bulgu, araştırma bulguları ile benzeşmektedir.

Öğretmenlerin internet ve sosyal medya kullanımına ilişkin görüşleri genel olarak yorumlandığında öğretmenlerin özellikle alanları ile ilgili internet sitelerinden araştırmalar yaparak güncel bilgileri takip ettikleri ve araştırdıkları bunun dışında sosyal medyada kurulan mesleki gruplara üye oldukları ve bu yolla meslektaşları ile iletişim kurarak mesleki yenilikleri takip ettikleri görülmektedir. İnternet ve sosyal medya öğretmenler açısından ele alındığında hem sınıf içi uygulamalar hem de mesleki açıdan gelişim konusunda, projeler, ders planları, öğretim materyalleri gibi birçok etkinliklere ulaşabilecekleri kaynakları oluşturmaktadır (Akkoyunlu, 2002). Fakat bu araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin interneti mesleki açıdan yeteri kadar kullanmadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan 14 öğretmenin sadece %50'si mesleki gelişimlerini bu şekilde sağladıklarını belirtmektedirler.

Araştırmanın ortaya koyduğu bu bulguya göre farklı bürokratikleşme düzeyindeki öğretmenlerin internet ve sosyal medya kullanımı oranları birbirine yakın değerlerdedir. Araştırmanın bu bulgusu öğretmenlerin internet ve sosyal medya kullanımı daha çok okul dışı etkenlerle bağlantılı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin evlerinde internet bağlantısının olması, internet ve teknoloji kullanım becerileri öğretmenlerin bu alanda yeterli olmama nedenleri arasında olabilir.

#### 4.7.1.5. Öğretmenlerin “mesleki topluluklara üyelik” alt temasına ilişkin görüşleri

Tablo4.22 incelendiğinde yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler mesleki gelişimlerini %42.86 oranında mesleki topluluklara üyelik ile sağladıkları görülmektedir. Düşük bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda görev yapan öğretmenler ise %28.57 oranında mesleki gelişimlerini mesleki topluluklara üyelik ile sağlamaktadırlar. Katılımcıların mesleki topluluklara üyelik ilişkin görüşleri şu şekildedir:

*Alanımla ilgili olarak değişiklik ve yenilikleri takip etmek için Bilişim Teknolojileri Eğitimcileri Derneğine üyeyim. (Y1)*

*Mesleki topluluk olarak sendika üyesiyim. (Y5)*

*Mesleğimle ilgili bir sendika üyeliğim var. (D1)*

*Mesleki topluluk olarak sendika üyeliğim mevcut fakat mesleki gelişimime fayda sağladığını düşünmüyorum. (D2)*

Öğretmen görüşleri incelendiğinde sadece Y1, alanı ile ilgili bir topluluğa üye olduğunu belirtmektedir. Ayrıca D2 mesleki topluluk olarak sendika üyeliği olduğunu fakat bunun mesleki gelişimine herhangi bir katkı sağlamadığını düşünmektedir.

Profesyonel topluluklar formal veya informal olabilir. Bu topluluklar mesleki değerleri, düşünceleri güçlendirir. Profesyonel topluluklarla yapılan toplantılar, meslektaşlarla bir araya gelmeye ve ortak bir bilinç kazanmaya yardım eder. Bu ortak bilinç de mesleki standartlara bağlılığı güçlendirir (Snizek, 1972). Ancak öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde meslekleri ile ilgili topluluklara üye olmayı mesleki gelişimlerinin aslında çok önemli bir parçası olarak görmedikleri anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %35.71’i mesleki topluluklara üye olduklarını belirtmektedirler. Öğretmenler mesleki topluluk olarak sadece sendikaları görmekte, alanları ile ilgili herhangi bir başka üyelikten bahsetmemektedirler.

#### 4.7.1.6. Öğretmenlerin “meslektaşları ile iletişim” alt temasına ilişkin görüşleri

Tablo4.22 incelendiğinde yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler mesleki gelişimlerini %28.57 oranında meslektaşları ile iletişim ile sağladıkları görülmektedir. Düşük bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda görev yapan

öğretmenler ise %14.29 oranında mesleki gelişimlerini meslektaşları ile iletişim ile sağlamaktadırlar. Katılımcıların meslektaşları ile iletişime ilişkin görüşleri şu şekildedir:

*Alanımla ilgili internet sitelerine üyeyim ve bu yolla alanımdaki değişiklikleri ve gelişmeleri takip ederim. Sosyal medya üzerinden üye olduğum grup ve topluluklar da var. Bu sayede meslektaş ve branşdaşlarımla iletişim kurar alanımı takip ederim. (Y2)*

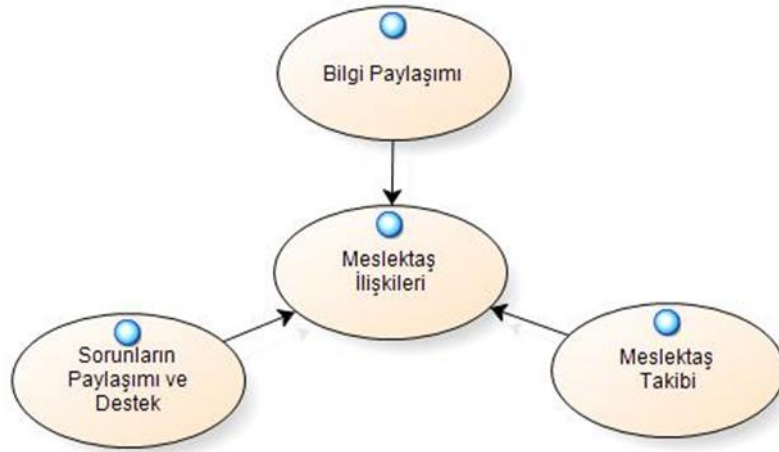
*Alanımla ilgili sosyal medyayı aktif olarak kullanıyorum. Mesleğimle ilgili gruplara ve değişim programlarına üyeyim. Daha önce katıldığım değişim grubunda bulunan farklı ülkelerden farklı öğretmenlerle görüşmeye devam ediyorum. (Y3)*

*Ders içerikleri ve öğretim programları ile ilgili olarak meydana gelen değişiklikleri gerek okulumdaki gerekse başka okullarda çalışan meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunarak tartışırım. (D3)*

Öğretmenlerin meslektaşları ile iletişimlerini gerek aynı okulda çalıştıkları meslektaşları gerekse farklı okullarda çalışan meslektaşları ile iletişime geçerek sağlamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler internet ve sosyal medya üzerinden meslektaşları ile iletişim kurmakta ve fikir alışverişinde bulunmaktadır. Yüksek bürokratikleşme düzeyinde ve düşük bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini meslektaşları ile iletişim kurarak sağlamaya yönelik az sayıda görüş bildirdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin %21.43'ü mesleki gelişimlerini meslektaşları ile iletişim kurarak sağladıklarını belirtmektedirler. Bu durum, meslektaşlarına danışmayı, fikir alışverişinde bulunmayı mesleki gelişimleri için gerekli görmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.7.2. Öğretmenlerin, profesyonelliğin meslektaş ilişkileri boyutuna ilişkin görüşleri**

Öğretmenlerin meslektaş ilişkilerine ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla, öğretmen görüşleri ile ilgili model, frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Şekil 4.2'de öğretmenlerin meslektaş ilişkilerine ilişkin görüşlerinin ana tema ve alt temalarına dayalı modeli görülmektedir.



Şekil 4. 2. Öğretmenlerin meslektaş ilişkilerine ilişkin görüşlerini yansıtan model

Şekil 4.2’de öğretmenlerin meslektaşları ile ilişkilere ilişkin görüşleri üç alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlar meslektaşlar ile bilgi paylaşımında bulunma, birbirlerinin sorunlarını dinleme ve sorunları ile ilgili destek olma ve meslektaşlarının gerçekleştirdikleri etkinlikleri takip edip değerlendirme olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin meslektaş ilişkilerine ilişkin görüşleri ile ilgili % ve frekans değerleri Tablo4.23’de görülmektedir.

Tablo 4. 23

*Öğretmenlerin Meslektaş İlişkilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve % Dağılımı*

Düzye	Alt Temalar	Katılımcılar	f	%
Yüksek Bürokratik Okullar	1: Sorunların Paylaşımı ve Destek	Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y7	6	85.71
	2: Meslektaş Takibi	Y1, Y4, Y5, Y6	4	57.14
	3: Bilgi Paylaşımında Bulunma	Y3, Y4, Y5, Y6, Y7	5	71.43
Düşük Bürokratik Okullar	1: Sorunların Paylaşımı ve Destek	D1, D3, D4, D7	4	57.14
	2: Meslektaş Takibi	D1, D2, D4, D5, D6	5	71.43
	3: Bilgi Paylaşımında Bulunma	D3, D6	2	28.57
Toplam	1: Sorunların Paylaşımı ve Destek	Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y7, D1, D3, D4, D7	10	71.43
	2: Meslektaş Takibi	Y1, Y4, Y5, Y6, D1, D2, D4, D5, D6	9	64.29
	3: Bilgi Paylaşımında Bulunma	Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, D3, D6	7	50.00

#### 4.7.2.1. Öğretmenlerin “sorunların paylaşımı ve destek” alt temasına ilişkin görüşleri

Tablo4.23 incelendiğinde yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler %85.71 oranında meslektaşları ile sorunlarını paylaştıkları ve onlara destek oldukları görülmektedir. Düşük bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda ise bu oran %57.14’e inmektedir. Katılımcıların sorunların paylaşımı ve desteğe ilişkin görüşleri şu şekildedir:

*Meslektaşlarımla genel olarak olumlu bir iletişime sahibim. Paylaşım ve destek olma konusunda etkin bir yapıdayım. Meslektaşlarımla sorunlarını dinleyip imkanlar doğrultusunda çözüm üretmeye çalışırım. (Y2)*

*Onlara takıldığım konularda veya yaşadığım problemlerde her zaman danışırım. Bundan da hiçbir zaman rahatsızlık duymam. Meslektaşlarımla işimle ilgili konularda görüşlerini önemserim ve onlara sürekli danışırım. Okul ortamımızın bu konuda oldukça rahat olduğunu düşünüyorum. (Y3)*

*Öğretmen arkadaşlarımla yaşadıkları problemlerde her zaman yanlarında olurum. Her zaman onların sorunlarını dinler, sorunlarına çözümler bulmaya çalışırım. (Y5)*

*Yaptıkları etkinlikleri takip eder ihtiyaç duymaları halinde onlara her türlü desteği veririm. Onların desteklerini de beklerim. (Y6)*

*Meslektaşlarımla iletişimimde herhangi bir problem yaşamıyorum. Her konuda onları desteklemeye ve destek olmaya ihtiyaç duyduğumda onlara her konuda yardım etmeye çalışırım ve çözümler üretirim. (Y7)*

*Meslektaşlarımla sorunlarıyla kendi sorunlarım özellikle ortak payda da kesişiyorsa dinlerim. Oldukça yapıcıyım ve bir çözüm üretme çabasına girerim. (D1)*

*Meslektaşlarımla sürekli karşılıklı iletişimim vardır. Takıldığım yerler, yaşadığım problemlerde onlara mutlaka danışırım gerekiyorsa yardım isterim. (D2)*

*Aynı şekilde onların da takıldıkları yardıma ihtiyaçları olduğu yerlerde ben de onlara destek olamaya çalışırım. (D3)*

Öğretmenler teknik konularda, bilgisayar kullanımı ve bilişim teknolojilerini kullanarak materyal hazırlama konularında yardıma ihtiyaç duyduklarını ve birbirlerine bu konularda destek olduklarını ifade etmektedirler.

*Arkadaşlarımla her türlü sorunun dinleyip onlara destek vermeye çalışırım. Genellikle bu sorunlar arkadaşların bilişim teknolojileri alanında karşılaştıkları sorunlar olmaktadır. Onlara bilişim teknolojilerini ve altyapısını kullanarak materyal hazırlamaları konusunda yardımcı olurum. (Y1)*

*Bazen teknik konularda diğer arkadaşlarımla bana yardım ederler. Bilgisayar kullanımında onların yardımını alırım. (D4)*

Knoll (1987) profesyonelliğin göstergelerinden bir tanesi olarak meslektaşlar arasındaki samimi ve destekleyici ilişkileri göstermektedir. Profesyonel öğretmen meslektaşları ile yakın ilişki içerisinde ve yardım isteyen arkadaşlarına olumlu dönütler verir ve onları yaptıkları etkinliklerde destekler. Bu açıdan araştırmanın bu alandaki bulgusu incelediğinde öğretmenlerin profesyonelliğin bu boyutunda oldukça başarılı oldukları söylenebilir. Öğretmenler meslektaşları ile olumlu ilişkilere sahip olduklarını görmektedir. Öğretmenler meslektaşları ile iyi iletişime sahip olduklarını ve onların sorunlarını her zaman dinleyip gerek kişisel konularda gerekse mesleki konularda onlara her zaman destek olduklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin çözümünde meslektaşlarına yardım ettikleri ve kendileri de meslektaşlarından problemlerinin çözümü konusunda destek bekledikleri söylenebilir.

Araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde Burgaz ve diğerleri (2013) öğretmenlerin mesleki ve bürokratik sosyalleştirmelerini değerlendirdikleri nitel çalışmalarında öğretmenler, çalışmaya başladıklarından itibaren özellikle sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri için zümre öğretmenlerinden, gerek zümre toplantılarında gerekse öğretmenler odasındaki etkileşimler yoluyla destek almakta olduklarını belirtmişlerdir.

Okulların bürokratikleşme düzeyleri açısından incelendiğinde yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler %85.71 oranında meslektaşları ile sorunlarını paylaştıkları ve onlara destek oldukları, düşük bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda ise bu oranın %57.14'e düştüğü görülmektedir. Hoy ve Miskel (2010) bürokratik örgüt yapısının işlevsel yönleri arasında okulda uyum ve koordinasyon sağladığı üzerinde durmuştur. Yüksek bürokratikleşme düzeyindeki okullardaki bu uyum ve koordinasyonun öğretmenler arasında olumlu ilişkilerin oluşmasına destek olduğu ve öğretmenlerin meslektaşları ile daha rahat sorunlarını paylaşabildikleri ve birbirlerine destek oldukları söylenebilir.

#### **4.7.2.2. Öğretmenlerin “meslektaş takibi” alt temasına ilişkin görüşleri**

Tablo4.23 incelendiğinde yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler %57.14 oranında meslektaşlarını takip ettikleri görülmektedir. Düşük

bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda ise %71.43 meslektaşlarını takip ettikleri görülmektedir. Katılımcıların meslektaşlarını takibe ilişkin görüşleri şu şekildedir:

*Meslektaşlarımla ilişkilerim gayet iyidir. Yaptıkları işleri her zaman takip eder her konuda onlara destek olmaya çalışırım. (Y4)*

*Meslektaşlarımla ilişkilerim hep iyi olmuştur. Arkadaşlarım yaptıkları işleri her zaman takip ederim. Mesleki olarak yaptığım etkinlikleri onlarla paylaşıp onların da görüşlerini alırım. (Y5)*

*Kendi branşımдан olmasa dahi arkadaşlarımla neler yaptığımı takip ederim. (Y6)*

*Meslektaşlarımla etkinliklerini sürekli takip ederim. (D1)*

*Branşım ile ilgili meslektaşlarımla etkinliklerini takip ederim ve kendi etkinliklerimi onlarla paylaşıyorum. (D2)*

*Meslektaşlarımla ilişkilerim olumludur. Eğitsel anlamda yaptıklarını takip etmeye çalışırım. Kullandığı yöntemleri çok beğendiğim arkadaşlar da var, hiç beğenmediğim arkadaşlarım da var. Bazen öğretmenler odasında boş olan arkadaşları alıp dersime de götürürüm. (D4)*

Y1 ve D5 branşı itibari ile meslektaşlarını çok fazla takip etmediklerini ve bu konuda tek başına olduklarını ifade etmektedirler. Buna rağmen D5 meslektaşları ile yaptığı kişisel diyaloglar sonrasında derslerde görsel materyaller kullanmanın etkili bir yöntem olduğunu görmüş ve derslerinde bu yöntemi daha fazla kullandığını ifade etmiştir.

*Arkadaşlarımla uyguladığı öğretimsel teknikleri takip ederim. Fakat bunlar dersten derse değişiklik gösterdikleri için genellikle ben kendi dersimde bu teknikleri kullanmam. Örneğin benim dersimde kullandığım bir yöntemi bir fizik öğretmeni dersinde kullanmaz. (Y1)*

*Mesleki anlamda öğretmen arkadaşlarımla yaptıklarını çok fazla takip etmiyorum. Genellikle dersimle ilgili olarak tek başımayım. Ama bazı arkadaşların kişisel diyaloglarımızla görsel işler yaptığını ve bunun etkili olduğunu görüyorum ve ben de derslerimi daha fazla görsel kullanarak işlemeye çalışıyorum. (D5)*

D6 meslektaşlarını sadece yüzyüze görüşmelerle değil, internet ve sosyal medya ortamında görüştüğünü ve onlarla bu ortamlarda da fikir alışverişinde bulunduğunu dile getirilmektedir.

*Meslektaşlarımla sık sık bir araya gelirim. Meslektaş gruplarımla sosyal medyada alanımızla ilgili grupları sık sık takip ederim. Buralarda gördüğüm yeni ve orijinal yöntem ve teknikleri uygulayırım. Meslektaşlarımla yaptıklarını yakından takip ederim. Bunun için yanyana olmamıza gerek yok. Bilgi çağında bilgiye ulaşmanın bu kadar kolay olduğu bir ortamda internet ortamından onlarla görüşüp birbirimizin yaptıklarını değerlendiririz. (D6)*

Öğretmenler genel olarak meslektaşlarının neler yaptıklarını, derslerinde hangi öğretimsel teknikleri kullandıklarını, hangi etkinlikleri yaptıklarını takip etmektedirler. Meslektaşlarının özellikle aynı branşta oldukları arkadaşlarının yaptıkları hakkında bilgi sahibi olduklarını ve bunlardan beğendiklerini ve kendilerine uygun gördüklerini kendileri de kullanmaktadırlar. Sadece aynı okulda çalıştıkları arkadaşları ile değil sosyal medya üzerinden farklı yerlerdeki meslektaşları ile iletişime geçerek onlarla da fikir alışverişinde buldukları ve kendilerini değerlendirdikleri söylenebilir.

#### 4.7.2.3. Öğretmenlerin “bilgi paylaşımı” alt temasına ilişkin görüşleri

Tablo4.23 incelendiğinde yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler %71.43 oranında meslektaşları ile bilgi paylaşımında buldukları düşük bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda ise bu oranın %28.57’ye indiği görülmektedir. Katılımcıların bilgi paylaşımına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

*Kişilik olarak hem meraklı hem de paylaşımcı bir insanım. Özellikle zümrelerin ekip çalışması yapması gerektiğine inanıyorum. Bu nedenle hazırladığım yazılıları ve quizleri meslektaşlarımla sürekli paylaşıyorum. (Y3)*

*Onların bana verdikleri önerileri dikkate alırım. Eksiklerimi görmek ve onları tamamlamak hoşuma gider. Çünkü meslektaşlarımla olan bilgi alışverişinin hem beni hem de karşıdakini geliştireceğini düşünüyorum. (Y4)*

*Hiçbir zaman sahip olduğum bilgiyi saklamam, tüm meslektaşlarımla paylaşmaya çalışırım. (Y5)*

*Yaptığım etkinliklerde onlarla paylaşımlarda bulunurum. Özellikle branşımdaki arkadaşlarımla bilgi alışverişinde bulunmaya çalışırım. (Y6)*

*Her türlü bilgiyi arkadaşlarımla paylaşıyorum. Bilginin paylaşıldığı zaman anlamlı olduğunu düşünüyorum. (Y7)*

*Meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum. Bilmediğim bir şeyler varsa çekinmem sorarım ama onu sormadan önce kesinlikle araştırmamı yaparım. Örneğin geçenlerde arkadaşlarla bir ev oturmasına gittik. Burada bir arkadaşla dersle ilgili bir konu üzerinde tartışıyorduk. Bu şöyle mi olacak böyle mi diye. Diğer arkadaşlar bizi uyardı. Yeter artık burada mı derslerden konuşuyorsunuz dediler. (D3)*

*Meslektaşlarımla sık sık bir araya gelirim. Sosyal medyada alanımızla ilgili grupları sık sık takip ederim. Buralarda gördüğüm yeni ve orijinal yöntem ve teknikleri uygularım. (D6)*

Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin %50’si meslektaşları ile bilgi paylaşımında bulduklarını ifade etmektedirler. Meslektaşları ve sürekli olarak etkileşim içerisinde olduklarını, zümre arkadaşları ile sürekli birlikte çalıştıklarını ve fikir alışverişinde bulduklarını belirtmektedirler. Öğretmenler bilgi paylaşımında bulunmayı sadece okul ortamında değil okul dışarısında ve sosyal medya üzerinden bilgi alışverişinde bulduklarını dile getirmektedirler.



Araştırma bulguları incelendiğinde yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, düşük bürokratikleşme düzeyindeki öğretmenlere göre daha fazla bilgi paylaşımında buldukları görülmektedir.

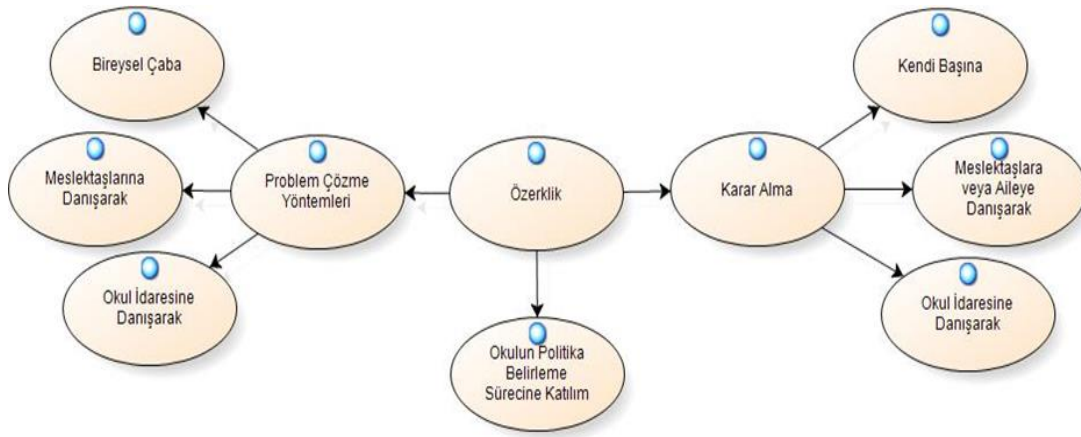
D7 daha önce çalıştığı okulda zümre arkadaşları ile bilgi alışverişinde bulunduğunu fakat bu okulda iletişim sıkıntısı olduğunu dile getirmektedir. D7'nin görüşleri şu şekildedir.

*Zümre arkadaşlarımla derslerimle ilgili çok fazla istişare yaptığımı söyleyemem. Bunda zümre arkadaşlarımla da etkili olduğunu düşünüyorum. Aslında benim daha önce çalıştığım okulda zümre arkadaşlarımla gerçekten güzel paylaşımlarımız olurdu. Alanla ilgili olarak sürekli etkileşim içerisindeydik. Fakat bu okulda o paylaşım ortamını yakalayamadık. İletişimle ilgili sıkıntularımız var. (D7)*

D7 çalıştığı okulda öğretmenler arasında iletişim engelleri olduğu ve bu nedenle diğer öğretmenler ile bilgi paylaşımında bulunamadığı üzerinde durmaktadır. Örgüt içerisinde iletişimi engelleyen etkenlerden bir tanesi örgütsel etmenlerdir (Bolat, 1996). Bu durum örgütün çok büyük olması, örgütte yer alan bireylerin çok fazla olması gibi nedenlerden kaynaklanabileceği gibi örgüt yapısından da kaynaklanıyor olabilir. Örgütte bürokratik yapı içerisinde hiyerarşik olarak tüm bireylerin görev ve sorumlulukları belirlenir. Ayrıca kurallar ve düzenlemeler ile bireysel problemler ve durumlar belirlenmiş kriterlere göre sınıflandırılır (Merton, 1968). Okuldaki bürokratik yapı ile süreklilik ve koordinasyon sağlandığı için bunun örgüt içi iletişime olumlu etki ettiği düşünülmektedir.

#### **4.7.3. Öğretmenlerin, profesyonelliğin özerklik boyutuna ilişkin görüşleri**

Öğretmenlerin özerkliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla, öğretmen görüşleri ile ilgili model, frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Şekil 4.3'de öğretmenlerin özerkliklerine ilişkin görüşlerinin ana tema ve alt temalarına dayalı modeli görülmektedir.



Şekil 4. 3.Öğretmenlerin özerkliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan model

Şekil 4.3’de araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonelliğin özerklik boyutuna ilişkin görüşleri, üç alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan ilki öğretmenlerin mesleklerine ilişkin kararları alma süreçlerine ilişkin görüşleri, ikincisi okul politikalarının belirlenmesi sürecine katılımlarına ilişkin görüşleri, üçüncü olarak ise problem çözme yöntemlerine ilişkin görüşleridir.

Problem çözme temasına ilişkin öğretmen görüşleri bireysel çaba, meslektaşlarına danışarak ve okul idaresine danışarak olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır. Karar alma teması ise kendi başına, meslektaşlar ve aileye danışarak ve okul idaresine danışarak olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır. Okul politikalarının belirlenmesi sürecine katılıma ilişkin öğretmen görüşleri sürece katılanlar ve katılmayanlar olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin özerkliklerine ilişkin görüşleri ile ilgili % ve frekans değerleri Tablo4.24’de görülmektedir.

Tablo 4. 24

*Öğretmenlerin Özerkliklerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve % Dağılımı*

Düzye	Alt Temalar	Katılımcılar	F	%
Yüksek Bürokratik Okullar	1: Problem Çözme Yöntemleri			
	1.1: Meslektaşlarına Danışma	Y2, Y4, Y6, Y7	4	57.14
	1.2: Okul İdaresine Danışma	Y4	1	14.29
	1.2: Bireysel Çaba	Y1, Y3, Y5	3	42.86
	2: Karar Alma			
	2.1: Kendi Başına	Y1, Y4	2	28.57
	2.2: Meslektaşlara veya Aileye Danışarak	Y3, Y4, Y5, Y6, Y7	5	71.43
	2.3: Okul İdaresine Danışarak	Y2	1	14.29
	3:Okul Politikalarının Belirlenmesi Sürecine Katılım			
	3.1. Sürece Katılanlar	Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7	6	85.71
3.2. Sürece Katılmayanlar	Y1	1	14.29	
Düşük Bürokratik Okullar	1: Problem Çözme Yöntemleri			
	1.1: Meslektaşlarına Danışma	D4, D6	2	28.57
	1.2: Okul İdaresine Danışma	D6	1	14.29
	1.3: Bireysel Çaba	D1, D2, D3, D5, D7	5	71.43
	2: Karar Alma			
	2.1: Kendi Başına	D1, D3, D4, D5,D7	5	71.43
	2.2: Meslektaşlara veya Aileye Danışarak	D2, D6	2	28.57
	2.3: Okul İdaresine Danışarak	D2, D6	2	28.57
	3:Okul Politikalarının Belirlenmesi Sürecine Katılım			
	3.1: Sürece Katılanlar	D2, D5	2	28.57
3.2: Sürece Katılmayanlar	D1, D3, D4, D6, D7	5	71.43	
Toplam	1: Problem Çözme Yöntemleri			
	1.1: Meslektaşlarına Danışma	Y2, Y4, Y6, Y7, D4, D6	6	42,86
	1.2: Okul İdaresine Danışma	Y4, D6	2	14,29
	1.2: Bireysel Çaba	Y1, Y3, Y5, D1, D2, D3, D5, D7	8	57,14
	2: Karar Alma			
	2.1: Kendi Başına	Y1, Y4, D1, D3, D4, D5,D7	7	50,00
	2.2: Meslektaşlara veya Aileye Danışarak	Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, D2, D6	7	50,00
	2.3: Okul İdaresine Danışarak	Y2, D2, D6	3	21,43
	3:Okul Politikalarının Belirlenmesi Sürecine Katılım			
	3.1. Sürece Katılanlar	Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, D2, D5	8	57,14
3.2. Sürece Katılmayanlar	Y1, D1, D3, D4, D6, D7	6	42,86	

#### 4.7.3.1. Öğretmenlerin “problem çözme yöntemleri” alt temasına ilişkin görüşleri

Tablo4.24 incelendiğinde yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlerin problemlerini %57.14 meslektaşlarına danışarak, %42.86 bireysel çabalarıyla, %14.29 okul idaresine danışarak, düşük bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda görev yapan öğretmenler ise problemlerini %28.57 meslektaşlarına danışarak, %71.43 bireysel çabalarıyla, %14.29 okul idaresine danışarak çözdükleri görülmektedir.

Öğretmenler meslekleri ile ilgili yaşadıkları problemleri meslektaşlarına danışarak çözümlediklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedirler:

*Branşım ile ilgili yapılan toplantılarda alanımla ilgili yaşadığım problemleri dile getiririm. Yetkili kişi veya kurumlara iletip çözüm yolları üretilmesini isterim. Çalıştığım okulla ilgili olarak yaşadığım sorunları okul yönetimine bildirir gerekirse onlara önerilerde bulunarak çözüm yolu bulmaya çalışırım. (Y2)*

*Fikirlerine güvendiğim, saygı duyduğum kişilere danışırım. Gerekli araştırmaları yapar bu şekilde çözüme ulaşmaya çalışırım. (Y6)*

*Gerekirse meslektaşlarımdan yardım isterim. Bu konuda desteğin çok önemli olduğunu düşünüyorum. (Y7)*

*Problem benim çözebileceğim bir durumsa kendim çözerim. Çözülmediğini görürsem rehberlik servisinden yardım isterim. Bazen problemleri olan sınıflarla ilgili olarak o sınıfa giren diğer öğretmen arkadaşlarla işbirliği yaparım. (D4)*

Öğretmenler yaşadıkları problemleri meslektaşlarına danışarak çözdüklerini ifade etmekte, Y4 ve D6 katılımcıları meslektaşlarına danışarak çözemedikleri noktada problemleri ile ilgili okul idaresine başvurduklarını belirtmektedirler.

*Öncelikle benden daha tecrübeli olduğuna inandığım meslektaşlarıma danışırım. Onların tavsiyelerini dikkate alırım. Eğer çözüm bulunamazsa okul idaresinden yardım isterim. (Y4)*

*Mesleki açıdan yaşadığım problemleri öncelikle meslektaşlarımla paylaşırım. Onlarla müzakere ederim. Gerekliyse okul idaresinden destek alırım. Hatta ilgili mercilerle resmi olarak iletişime geçmekten çekinmem. (D6)*

Öğretmenler problemlerini bireysel çabalarıyla çözdüklerini, problem yaşadığı kişilerle iletişime geçtiklerini ve problemin kaynağına inmeye çalıştıklarını ifade etmektedirler.

*Problemin kaynağına inirim ve problemi kiminle yaşıyorsam direkt onunla görüşürüm. Örneğin okul idaresi ile bir problem yaşadığımda bunu rahatlıkla onlarla tartışırım ve çözümlenmeye çalışırım. (Y3)*

*Yaşadığım problemde odak noktası kimse onunla direkt iletişime geçerim. Ve onunla konuşur problemlerimi çözmeye çalışırım. (Y5)*

*Araştırırım. Benzer problemlerle karşı karşıya gelen kişilerin problemleri çözüme yollarının neler olduğuna bakarım. Bana uyan bir çözüm bulursam uygularım. Uymuyorsa alternatif çözüm yolları üretmeye çalışırım. Problemler iletişim yoluyla çözülebilecek problem ise hemen dile getiririm. Her şeyi konuşarak çözüme taraftarım. Sorunlar anında dile getirilmeli ve çözüme ulaştırılmalıdır. (D1)*

*Problemin ne olduğunu belirledikten sonra yüzyüze iletişimle çözmeyi tercih ediyorum. Konuşarak problemi çözmiyorsak eğer biraz zamana bırakıp tekrar ele almayı tercih ederim. (D2)*

*Öğrenci ile yaşadığım problemlerde mutlaka altında yatan başka sorunlar olduğunu bilirim ve bunların neler olduğunu araştırırım. Öğrenciyle özel olarak görüşürüm, gerekirse velileri çağırırım onlarla görüşürüm. Öğretmen arkadaşlarla problem yaşadığımda rahatlıkla problem yaşadığım arkadaşlarla konuşup tartışabilirim. Böyle bir ortamımız var. Kimse birbirine küsmüyor. Arkadaşlarla çeşitli problemler yaşadım. Bunlar ciddi problemlerdi. Fakat oturup konuşarak bu problemleri çözmeye çalıştım. Çünkü çözemediğiniz aşamada huzursuzluklar başlıyor. Zaten huzursuzluğun olduğu yerde verim de düşüyor. Çok sinirlensen de bir süre sonra sonuçlarını düşünürüm ve öfkem geçer. Daha sakin bir şekilde çözüm yolları ararım. Bütün problemlerin iletişimsizlikten kaynaklandığını düşünüyorum. (D3)*

*Kendi başıma çözmeye çalışırım. Problemin kaynağı kimse direkt onunla iletişime geçerim. Öğrenci ile yaşadığım bir problemse karşıma alır konuşurum, çözülmediği noktada veli ile iletişime geçerim. (D7)*

Öğretmenler problemlerini daha çok bireysel çabalarıyla çözdüklerini görülmektedir. Problemin kaynağı olan kişilerle doğrudan iletişime geçtikleri, karşılıklı diyaloglarla problemlerini çözdüklerini ifade etmektedirler. Bunun yanında öğretmenler problemlerinin çözümünde meslektaşlarının desteğini almakta ve onlara danışmaktadırlar. Öğretmenler çözüm üretmedikleri yani son noktaya geldiklerinde okul idaresine başvurduklarını ifade etmektedirler. Y1 ise okul idaresini çözüm mercii olarak görmediğini ve problemleri okul yönetimine yansıtmadan çözdüğü yönünde görüş bildirmektedir. Y1'in konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

*Mesleki olarak yaşadığımız problemlerin çözümünde çok ciddi bir merci olduğunu düşünmüyorum. Buna okul idaresi de dahildir. Okul idaresi bugün kendi iş ve işleyişleri ile uğraşmaktadırlar. Bu açıdan sorunların çözüm mercii de yine öğretmenin kendisidir diye düşünüyorum. Öğrenciyle sorun yaşadığımda bunu birebir kendim çözmeye çalışırım. Dışarıya yansıtmadan olayı okul idaresine bildirmeden ve büyütmeden kendi yöntemlerimle çözmeye çalışırım. Ancak olayın durumu farklı bir boyut arz ederse durumu okul yönetimine bildiririm. (Y1)*

Yüksek bürokratikleşme düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler problemlerin çözümünü daha çok meslektaşlarına danışarak bulmaya çalışırken, düşük

bürokratikleşme düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler bireysel çabalarıyla çözmeye çalışmaktadır. Bu bulgu okulun bürokratik yapısının öğretmenler arası ilişkilere olumlu yansıdığı ve öğretmenlerin profesyonel davranış sergileyerek meslektaşlarının desteğini alarak problemlerini çözdükleri şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.7.3.2. Öğretmenlerin “karar alma” alt temasına ilişkin görüşleri

Tablo4.24 incelendiğinde yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler kararlarını %28.57 kendi başına, %71.43 meslektaşlarına ve aileye danışarak, %14.29 okul idaresinde danışarak; düşük bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda görev yapan öğretmenler ise kararlarını %71.43 kendi başına, %28.57 meslektaşlarına ve aileye danışarak, %28.57 okul idaresine danışarak aldıkları görülmektedir.

Öğretmenler mesleki kararlarını bireysel olarak aldıklarını ve karar verme sürecinde özerk olduklarını ifade etmektedirler.

*Ders içerikleri ile ilgili sene başında müfredat doğrultusunda hazırladığımız ders planları var. Derslerimizin içeriğine müfredata göre karar veriyorum ve ders planı doğrultusunda işliyorum. Bu ders planlarının dışında gerek ölçme değerlendirme konusunda olsun, gerek dersin işlenişi ile ilgili kararları yani kendi branşım ve dersimle ilgili kararları tamamen kendim veririm. (Y1)*

*Öncelikle kendim sorgular, kendi kararlarımı veririm. Kararsızlığa düştüğüm durumlarda aileme ve meslektaşlarıma danışırım. (Y4)*

*Mesleğimle ilgili kararları kendi başıma alırım. Gerek öğrenciyi değerlendirirken gerekse ders içi ve dışı etkinliklerde kendi kararlarımı uygulayırım. (D1)*

*Mesleğimle ilgili kararları kendim alırım. Özellikle öğrencileri değerlendirirken onlarla ilgili temiz bir sayfa açarım ve objektif bir şekilde değerlendiririm. Öğrencileri kazanmak için uğraşırım. Derslerde kullanacağım program ve içerikle ilgili olarak da kendim karar alırım. Öğrenci düzeyini ve kapasitelerini belirlerim. (D3)*

*Kendi kararlarımı kendim alırım. Ders içeriği ve anlatım şeklimle ilgili olarak öğrenciden aldığım dönütlere göre karar veririm. Ders planına bağlı olarak hareket ederim ama öğrencilerden aldığım mesaja göre içeriğin ağırlığına karar veririm. (D4)*

*Gerek kullanacağım yöntemler açısından gerekse öğrencilerin değerlendirilmesi ve diğer açılardan kendi kararlarımı kendim veririm. Bunu yönetmeliklere uyararak yaparım. Yasa ve yönetmelikler ne şekilde uygun görüyorsa onun rehberliğinde kararlarımı veririm. (D5)*

*Kararları kendim alırım. Ama bu kararlardan özellikle okul idaresini de haberdar ederim. İnandığım bir şey varsa okul idaresi karşı çıksa bile uygulayırım. Yapmazsam kendimi vicdanen rahatsız hissederim. (D7)*

Öğretmenler kararlarını meslektaşlarına ve ailelerine danışarak da aldıkları görülmektedir.

*Kararlarımı alırken önce konu ile ilgili araştırma yaparım. Daha sonra meslektaşlarıma danışırım ve bunların sonucunda bir karara varırım. (Y3)*

*Mesleki kararlarımı bireysel almam. Zümre toplantılarında derslerle ilgili kararları zümre arkadaşlarımla birlikte alır ve onları uygularım. (Y5)*

*Öncelikle meslektaşlarıma danışırım. Bunun yanında ailemin ve diğer dostlarımla da fikirlerini alır daha sonra o konu hakkında oluşan düşünceme göre kararımı veririm. (Y6)*

*Meslektaşlarıma ve öğretmenlik mesleğinde üstat olarak gördüğüm birkaç kişi var onlara mutlaka danışırım. Özellikle ablam bu konuda çok değerlidir. Onun görüş ve düşüncelerine çok önem veririm. (Y7)*

Y2 aldığı kararlarda okul idaresinin etkisi olduğunu ve okul idaresinin kararlarına müdahale ettiğini belirtmektedir.

*Çoğu zaman almak istediğim kararlar konusunda kendimi özgür hissetmiyorum. Okul idaresinin bizim yerimize, kararları aldıklarını ve bizden bu kararlara uymamızı beklediklerini düşünüyorum. (Y2)*

Araştırmaya katılan bir öğretmen üstesinden gelemeyeceğini düşündüğü durumlarda meslektaşlarına ve okul idaresine danıştığını ifade etmektedir.

*Karar alırken okul, aile, öğretmen, öğrenci durumlarını göz önüne alırım. Mesleğimle ilgili etik kuralların dışına çıkmamaya çalışıyorum. Üstesinden gelemeyeceğimi düşündüğüm bir karar ise öğretmen arkadaşlarımdan amirimden yada rehber öğretmenlerden destek alırım. (D2)*

D6 tüm okulu ilgilendiren kararları alırken meslektaşlarına ve okul idaresine danıştığını dile getirmektedir.

*Tüm okulu ilgilendiren konularda mutlaka zümre arkadaşlarıma ve okul idaresine danışırım. (D6)*

Araştırmaya katılan öğretmenler karar alma konusunda kendilerini özerk hissetmektedirler. Kendi dersleri ve branşları ile ilgili kararları yasalar ve yönetmelikler çerçevesinde kendileri almaktadırlar. Sadece belirli konularda arkadaşlarına ve gerekirse ailelerine görülmektedir. Fakat danıştıktan ve fikir alışverişinde bulunduktan sonra kendi kararlarını aldıklarını belirtmektedirler. Karar alma sürecinde okul idaresinin müdahalesi olduğunu sadece Y2 düşünürken, öğretmenlerin genellikle tüm okulu ilgilendiren kararlar alırken okul idaresine danıştıkları görülmektedir.

Yüksek bürokratik okullarda görev yapan öğretmenler kararlarını daha çok meslektaşlarına danışarak aldıklarını, düşük bürokratik okullarda ise kendi kararlarını özerk olarak aldıkları görülmektedir. Farklı bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlerin özerk karar aldıkları söylenebilir. Özerklik bireylerin örgütün dışından veya diğer üyelerinden baskı görmeden kendi kararlarını almaları ile ilgilidir (Hall, 1967). Bu bağlamda öğretmenler kararlarını, ihtiyaç duyduklarında meslektaşlarına veya okul idaresine danışarak kendileri aldıklarını ifade etmektedirler. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin özerk kararlar aldıkları, karar alma süreçlerini etkileyen etkenlerin okul kaynaklı olmaktan çok eğitim sisteminin merkezi yapısından kaynaklanan müfredat, yasa ve yönetmelik gibi değişkenlerden etkilendiği söylenebilir.

#### **4.7.3.3. Öğretmenlerin “okul politikalarının belirlenmesi sürecine katılım” alt temasına ilişkin görüşleri**

Öğretmenlerin okul politikalarının belirlenmesi sürecine katılıma ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlerin bir kısmı okul politikalarının belirlenmesi sürecinden haberdar olduklarını ve bu sürece katıldıkları yönünde görüşlerini dile getirmektedirler.

*Okuldaki işleyişten haberdarım. Okul yönetimi ve öğretmenler arasında bu konuda olumlu bir iletişim, birliktelik olduğunu düşünüyorum. Yeni politikalar geliştirilmesi sürecine zaman zaman katılıyorum. Fakat bu sürece yeteri kadar katılamadığımı düşünüyorum. (Y2)*

*Okulumuzda bir ekip ruhu olduğunu düşünüyorum. Okuldaki tüm kararlar kurul toplantılarında tüm öğretmenlerin katılımı ile verilir. Bu toplantılarda ben de fikir alış verişi sürecine katılırım. (Y3)*

*Okul işleyişinin çoğundan haberdar olduğumu düşünüyorum. Beni ilgilendiren her konuda fikirlerimi ortaya koymaktan çekinmem. Düşüncelerimi ortaya koyarım ve katkı sağlamaya çalışırım. (Y4)*

*Okulda öğretmenleri ve öğrencileri ilgilendiren her konudan biz öğretmenlerin de haberi olur. Okul yönetimi bizi ilgilendiren tüm konularda bizlerin fikrini alır. Okulda tüm öğretmenler ben de dahil olmak üzere okuldaki kurum bilincini benimser ve her fırsatta fikirlerimi hem okul idaresi hem de öğretmen arkadaşlarımla paylaşıyorum. (Y5)*

*Okul ile ilgili kararlar okul kurulunda belirleniyor. Ben de bu toplantılarda fikirlerimi belirtirim. Okul politikalarının belirlenmesi sürecine aktif olarak katılır, değerlendirmeler yaparım. (Y6)*

*Okulda sürece katkı sağladığımı düşünüyorum. Kendi alanımla ilgili her konuda fikirlerimi beyan etmekten çekinmem. Okul gelişimi ve eğitim öğretim etkinliklerinin daha iyi olması için her zaman*



*her konuda okul idaresine destek olurum. Maddi konularda bile okumuza destek olabilecek kişiler bulur destek olmalarını sağlarım. (Y7)*

*Sene başı yapılan toplantıda aktif bir şekilde okul politikalarının belirlenme sürecine katılıyoruz. Yeni politikaları tartışıp uygun olanları uygulamaya alıyoruz. Kendi düşüncelerimiz paylaşıyoruz.(D2)*

*Okul yönetimi alınan kararlarla ilgili beni sürece dahil ediyor tabi bu gerektiği zamanlarda ve gerektiği durumlarda oluyor. Bizi ve alanımızı ilgilendiren her konuda okul idaresi benimde fikrimi alır. Ben de bu kararlara her zaman katılırım. İdareye fikirlerimi söylerim. Birlikte değerlendirmeler yaparız. Zaman zaman benim fikirlerim kabul edilir zaman zaman edilmez. Ama son karar okul idaresinindir. (D5)*

Öğretmenlerin bir kısmı ise okul politikalarının belirlenmesi sürecine yeteri kadar katılmadıklarını, fikirlerini gerek okul idaresiyle gerekse diğer öğretmen arkadaşları ile paylaşmasına rağmen süreçte etkili olmadığını düşünmektedirler.

*Demokratik ve adil olan okulun okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenlerle birlikte yönetilmesidir. Fakat şu anki işleyiş içerisinde okullarda bu şekilde demokratik bir uygulama olduğunu düşünmüyorum. Belki belli başlı kurumlarda bu yapılıyor olabilir ama bunun tamamen okul müdürü ile ilgili olduğunu düşünüyorum. Okul müdürümüz de elindeki bu yetkiyi sonuna kadar kullanarak öğretmenleri yönetim sürecine katmamaktadır. (Y1)*

*Okulda ilk yılım. Aışma sürecindeyim. Okuldaki işleyişle ilgili yeterince bilgi sahibi olmadığımı düşünüyorum. Bu konuda zamana ihtiyacım var. Daha önce çalıştığım okullarda bu konularda katkılarımla olmuştur. (D1)*

*Mutlaka karar alma aşamasında fikrimi beyan ederim. Okul idaresi de bazı durumlarda bana fikrimi sorarlar. Bazen ise karara katılım aşamasına hiç katılmıyoruz ve oldubittiye getiriliyor. Bu genellikle daha fazla oluyor. Ben yaptım oldu deniliyor. Bu durumda da soğuyorsun. Okul idaresinden yapıcılık ve iletişim bekliyorum. Okul idaresinin çalışanlarla olan iletişiminde üslubun çok önemli olduğunu düşünüyorum. (D3)*

*Karar alma sürecine öğretmenlerin çok fazla katılmadığını düşünmüyorum. Zaten okul idaresinin de kararlarını alırken özgür olduklarını düşünmüyorum. Yine de idarenin herhangi bir konuda biz öğretmenlere danıştıklarını düşünmüyorum. Biz her ne kadar öğretmenler kurulunda ya da herhangi bir ortamda karar alsak da bu karar idari kadro tarafından değiştirilebiliyor. Bu değişikliklerinde idareye yakın bir grup tarafından etkilendiğini düşünüyorum. (D4)*

*Okuldaki alanımla ilgili okuldaki işleyişten haberim olur. Ama beni veya dersimi ilgilendirmeyen süreçle ilgilenmem. İdare tarafından verilen görevleri yapar, katılmam gereken etkinliklere katılırım. Herhangi bir konuda fikrime başvurulursa gerekli olan katkıyı sunarım ama sorulmazsa idare işlere karışmam. (D6)*

D7 okul politikalarının belirlenmesi sürecinde bazı konuların okul dışı etkenlerin etkisi altında olduğunu bunun da daha çok siyasi güçler olduğunu belirtmektedir.

*Okul idaresinin karar sürecine genellikle bizi dahil ettiğini düşünüyorum. Etmediği noktalarda da konu ile ilgili bizlere açıklama yaptığını düşünüyorum. Her konuda okul idaresine fikirlerimi açıkça söyleyebilirim. Örneğin okul müdürüne okula atanacak müdür yardımcılarını neden bu kişilerden seçtiğini sordum o da bana detaylarıyla nedenlerini açıkladı. Fakat kimi seçeceği ile ilgili bizlerden*

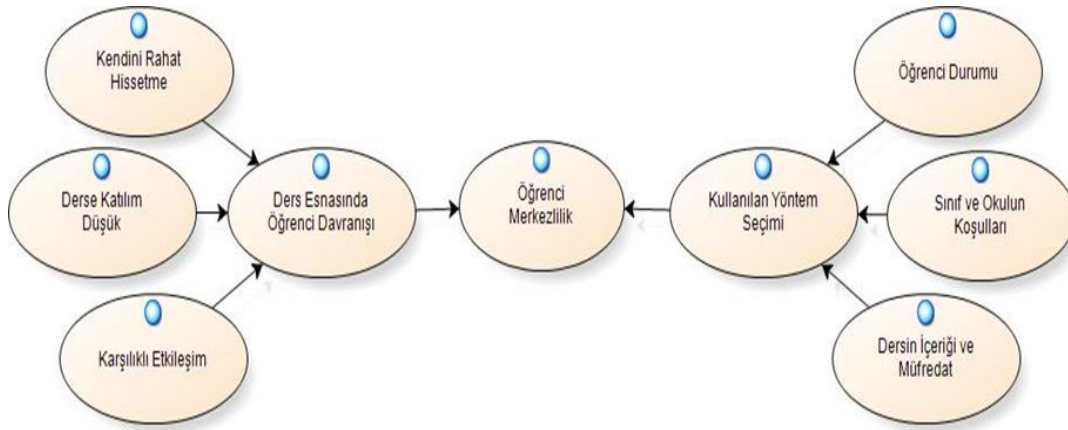
*herhangi bir fikir almadı. Şunu da söylemem gerekir. Okulun karar alma sürecinin bazı konularda okul dışarısından siyasi baskılarla da yürüdüğünü görüyorum. Yani çoğu zaman okul idaresinin de karar sürecine katılmadığını düşünüyorum. Kararlar okul dışından siyasi olarak alınıyor. Bu nedenle öğretmenleri toplayıp da karar sürecine katmalarının çok da bir anlamı yok çünkü kararı özgür olarak okul idaresi de alamıyor bence. Bunların dışında çoğu zaman bilginiz oluyor fakat bazen hiç haberimizin olmadığı konular da oluyor tabii ki.(D7)*

Öğretmen profesyonelliği, öğretmenlerin okul politikalarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerine aktif katılımıyla ilgilidir. Profesyonel öğretmen bu sürecin farkındadır, uygular, değerlendirir ve yeni politikalar oluşturulmasına katkı sağlar (Knoll, 1987). Araştırmaya katılan öğretmenler okul politikalarının belirlenmesi sürecine aktif olarak katılmak istemektedirler. Fakat okul idaresinin öğretmenleri yeteri kadar sürece dahil etmediği, sadece öğretmenlerin kendi alanlarını ve branşlarını ilgilendiren konularda bu sürece katıldıkları görülmektedir. Öğretmenler de bu konuda herhangi bir problem görmemekte, onlar da politika belirleme sürecinin tamamına değil de sadece kendilerini ilgilendiren kısmına katılmak istediklerini belirtmektedirler. Bazı öğretmen görüşlerine göre ise okulun politikalarının zaten okul idaresi tarafından belirlenmemektedir. Okul politikaları okul dışarısından ve genellikle siyasi olarak belirlenmekte ve okul idaresi bu sürecin sadece uygulayıcı olarak kalmaktadır.

Bürokratikleşme düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul politikalarının belirlenmesi sürecine katılımının, bürokratikleşme düzeyi düşük okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Weber'e göre bürokratik örgütlerde tüm birimler hiyerarşik bir otorite yapısı içinde örgütlenir. Bu hiyerarşik yapı genellikle piramit şeklindedir ve her konumda bulunan görevli, kendine bağımlı işgörenlerin karar ve eylemlerinden sorumludur (Aydın, 2000, s. 89). Örgütün amaçları üstler tarafından belirlenir. Fakat araştırma bulguları okuldaki merkezi yapının diğer örgütlerde olduğu kadar etkili olmadığını göstermektedir. Bu öğretmenlerin ve yöneticilerin niteliklerinden kaynaklanmaktadır. Okullarda öğretmenler yöneticiler kadar bazen daha fazla eğitim görmüş ve alanlarında uzmanlaşmış bireylerdir. Bu nedenle okullarda öğretmenler politika belirleme sürecine katılımı daha fazla istemekte ve katılmaktadırlar.

#### 4.7.4. Öğretmenlerin, profesyonelliğin öğrenci merkezilik boyutuna ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin öğrenci merkezliliğe ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla, öğretmen görüşleri ile ilgili model, frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Şekil 4.4’de öğretmenlerin öğrenci merkezliliklerine ilişkin görüşlerinin ana tema ve alt temalarına dayalı modeli görülmektedir.



Şekil 4. 4. Öğretmenlerin öğrenci merkezliliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan model

Şekil 4.4’de öğrenci merkezlilik ile ilgi olarak öğretmen görüşleri kullanılan yöntem seçimi ve ders esnasındaki öğrenci davranışı olarak iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Ders esnasında öğrenci davranışı temasına ilişkin öğretmen görüşleri; kendini rahat hissetme, düşük derse katılım ve karşılıklı etkileşim alt temaları altında toplanmıştır. Kullanılan yöntem seçimi temasına ilişkin öğretmen görüşleri; öğrenci durumu, sınıf ve okulun koşulları ve dersin içeriği ve müfredat alt temaları altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin öğrenci merkezliliklerine ilişkin görüşleri ile ilgili % ve frekans değerleri Tablo4.25’de görülmektedir.

Tablo 4. 25

*Öğretmenlerin Öğrenci Merkezliliklerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve % Dağılımı*

Düzyey	Alt Temalar	Katılımcılar	F	%
Yüksek Bürokratik Okullar	1:Öğrenci Davranışı			
	1.1:Kendini Rahat Hissetme	-	0	0
	1.2:Karşılıklı Etkileşim	Y1, Y2, Y3, Y4, Y6, Y7	6	85.71
	1.3: Düşük Derse Katılım	Y5	1	14.29
	2: Kullanılan Yöntem Seçimi			
	2.1:Öğrenci Durumu	Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y7	6	85.71
	2.2:Sınıf Ve Okulun Koşulları	Y7	1	14.29
Düşük Bürokratik Okullar	1:Öğrenci Davranışı			
	1.1:Kendini Rahat Hissetme	D1, D7	2	28.57
	1.2:Karşılıklı Etkileşim	D2, D3, D4, D5, D6	5	71.43
	1.3: Düşük Derse Katılım	-	0	0
	2: Kullanılan Yöntem Seçimi			
	2.1:Öğrenci Durumu	D1, D3, D4, D5, D6, D7	6	85.71
	2.2:Sınıf Ve Okulun Koşulları	D1, D3	2	28.57
Toplam	1:Öğrenci Davranışı			
	1.1:Kendini Rahat Hissetme	D1, D7	2	28.57
	1.2:Karşılıklı Etkileşim	Y1, Y2, Y3, Y4, Y6, Y7, D2, D3, D4, D5, D6	11	78.57
	1.3: Düşük Derse Katılım	Y5	1	7.14
	2: Kullanılan Yöntem Seçimi			
	2.1:Öğrenci Durumu	Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y7, D1, D3, D4, D5, D6, D7	12	85.71
	2.2:Sınıf Ve Okulun Koşulları	Y7, D1, D3	3	21.42
2.3:Ders İçeriği Ve Müfredat	Y4, D2, D4	3	21.42	

**4.7.4.1. Öğretmenlerin “ders esnasında öğrenci davranışı” alt temasına ilişkin görüşleri**

Tablo4.25 incelendiğinde yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler %85.71 ders esnasında öğrencileri ile etkileşim kurduklarını belirtirken %14.29 düzeyinde dersinde öğrencilerin düşük katılımı olduğunu belirtmektedir. Düşük bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda görev yapan öğretmenler ise %71.43 öğrencileri ile karşılıklı etkileşim kurduklarını belirtmekte, %28.57 öğrencilerin dersleri esnasında kendilerini rahat hissettiklerini dile getirmektedirler.

Öğretmenler öğrencileri ile sürekli etkileşim içerisinde bulduklarını ve olumlu bir iletişim geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmektedirler. Derslerini öğrenciyi merkeze alarak işlediklerini ve öğrencilerin derse katılımına önem verdiklerini belirtmektedirler.

*Daha çok uygulamaya dönük bir branşım olduğu için öğrenciler sürekli olarak birbirleri ile iletişim halindedirler ve paylaşımlarda bulunurlar. (Y2)*

*Dersimde genelde öğrencilerle karşılıklı etkileşim içerisindeyim. Vücut dilini etkin bir biçimde kullandığım için çok zayıf olan öğrencileri bile bir fikir ortaya atmaları ve derse katılmaları için isteklendiririm. Böylelikle onların daha fazla derse katılmasını ilgilenmesini sağlamış olurum. (Y3)*

*Matematik dersine öğrenciler önyargılı olarak geliyorlar. Fakat sonraki süreçte dersti anlayabildiğini fark eden öğrenci derse daha fazla katılmaya başlıyor. Öncesinde dersti dinlese bile anlayamayacağını düşünen öğrenci konuyu anlayabildiğini gördüğünde kendini daha mutlu hissediyor ve daha fazla motive oluyor. Bu şekilde sınıf düzenini bozan problemliler birçok öğrenci derse katılmaya başlıyor. (Y4)*

*En çok önem verdiğim şey öğrenci ile etkileşimdir. Öğrencilere de bunu hissettirdiğim için derse katılım konusunda bir sorun yaşamam. Derse katılmadığını gördüğüm öğrencilerle ders sonrası görüşmeler yapar, gerekirse velileriyle görüşürüm. (Y7)*

*Derste öğrenciler ile göz temasının önemli olduğunu düşünüyorum. Dikkati dağıldığında konu ile ilgili soru sormak öğrenciyi yeniden derse katmaktadır. Öğretmen oturuyorsa öğrenci uyuyordur. Bu nedenle derste sürekli ayakta ve aktif olmam gerektiğini düşünüyorum. (D2)*

*Ders boyunca ne öğrenci ne de ben zamanın nasıl geçtiğini anlamayız. Çünkü derslerimiz çok zevkli geçer. Sıkıldıklarını anladığımda sohbet ederim, şarkılar söyleriz, oyunlar oynarız. Öğretmenin görevi sadece kitapta yazılı olanı öğretmek değildir. Öğrencileri motive etmek gerektiğini düşünüyorum. İnsani değerleri kazandırmak da çok önemli. İyi bir kişiliğe sahip düzgün davranışlı insan yetiştirmek çok önemli. Öğrencilere kendi çocuğuma nasıl davranılmasını istiyorsam öyle davranırım. (D3)*

*Öğrenci ile karşılıklı etkileşim içinde bir ders işlerim. Öğrencinin katılmadığı etkileşim olmayan bir dersti devam ettirmem. Öğrenci sosyal bilgiler dersini sevmese de beni sevdiği için mutlaka derse katılır ve ilgi gösterirler. (D4)*

*Öğrencilerin derse katılımına önem veririm. Öğrenciler sürekli olarak derse katılır. Sınıftaki öğrencilerle dersim boyunca karşılıklı etkileşim kurmaya çalışırım. Öğrenciler arasında öğretimsel olarak farklılıklar olduğunun farkındayım. Dersim süresince buna dikkat ederim. (D6)*

D1 ve D7 ders esnasında öğrencilerin kendini rahat hissettikleri ve fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik ortamlar oluşturduklarını ifade etmektedirler.

*Ders esnasında öğrencilerin çoğu aktiftir. Yanlış yapmaktan çekinmeden kendilerini ifade etmeye çalışan öğrencilerim var. Gülen yüzler, yerinde duramayan eller ve kollar var derslerimde. (D1)*

*Ders süresince öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini isterim. İsteyen bir şeyler yesin, içsin, isteyen gezsın rahat bırakırım. Önemli olanın öğretmenin dersti öğrencilere sevdirebilmesidir. Bir özeleştirii yapmam gerekirse isim hafızam çok kötü. Öğrencilere isimleri ile hitap edebilsem çok daha etkileşimli bir ortam olur aslında. Öğrenciyi dersimle ilgili cesaretlendirmeye çalışırım.*

*Örneğin öğrencinin seviyesi diğerlerinden daha düşükse ona daha basit sorular sorarak yapabildiğini hissettirmeye çalışırım. Öğrenecekleri şeyler konusunda onları isteklendirmeye çalışırım. Ders içeriği ile ilgili öğrencilerin benden bir şeyler istemesini sağlarım. Ben de onların bu isteklerine göre ders anlatınca öğrenci motivasyonu daha yüksek oluyor. Böylelikle öğrencilerde isteksizlik olduğunda arkadaşlar kendiniz öğrenmek istediniz şimdi de gevşiyorsunuz derim. Böylece öğrenciler otokontrol sağlamış olurlar ve kendiliğinden toparlanırlar. (D7)*

Y1 sınıf içerisinde farklı ilgi ve kapasiteye sahip öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenmenin gerekliliği üzerinde dururken, sınıf kapasitesinin yüksek olması nedeniyle bunu tam olarak gerçekleştiremediği üzerinde durmaktadır.

*Dersimin içeriği gereği öğrencilerle sürekli bir etkileşim vardır. Böyle olmaması durumunda öğrencilerin dikkat kaybı yaşaması kaçınılmazdır. Farklı ilgi ve kapasiteye sahip öğrenciler için farklı öğrenme ortamları yaratmaya çalışırım. Fakat 30 kişilik bir sınıfta farklı ilgilere ve kapasiteye sahip öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenmek pek mümkün olmuyor. Bir şekilde öğrenciler arasında bir orta yol bulup, bu çizgide ilerlemeniz gerekmektedir. (Y1)*

Y5 öğrencinin derse katılımın öğretmenden çok ders ve konulardan kaynaklandığını, ilgisini çekmeyen konularda öğrencilerin derste uyuduğunu ve derse katılmadığını ifade etmektedir.

*Ben tatlı sert öğretmenlerdenim. Öğrencilerin öğretmenine ve dersine göre farklı davranışlar sergilediklerini düşünüyorum. Konular öğrencilerin ilgisini çekmiyorsa bazen derste uyuyan, huzursuz öğrenciler olabiliyor. Bunun yanında ağızdan çıkan her şeye dikkat kesilen öğrenciler de var tabii ki. Ders içerisinde ve dışarısında öğrenciyle kurduğum iletişim ne kadar iyiyse öğrencini derse karşı ilgisi de o kadar fazla oluyor. Ve öğrenci başarısı da kendiliğinden geliyor. Derslerimde öğrenci merkezli eğitim uyguluyorum. Bu noktada ben bir anlamda onların danışmanı oluyorum. (Y5)*

Öğretmen görüşleri genel olarak yorumlandığında, ders boyunca öğrencilerin aktif katılımında buldukları, derste etkileşimli bir ortam olduğu ve öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebildikleri, sorular sorabildikleri, yanlış yapmaktan çekinmeden cevaplar verebildikleri görülmektedir. Öğretmen öğrenci etkileşimini kalabalık sınıflar ve ders içeriği ve müfredatın ağır olması olumsuz etkilemektedir.

Düşük bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, dersleri esnasında öğrencilere kendilerini daha rahat hissedebilecekleri ortamlar sundukları görülmektedir. Bürokratik yapılara getirilen en önemli eleştiri kurallar ve düzenlemelere aşırı derecede bağlı kalınması ve bunun sonucu olarak örgüt içerisinde katılık ve amaç değişmesinin meydana gelmesidir (Hoy ve Miskel, 2010). Eğitim öğretim etkinliğinin birincil amacı öğrenci davranışı üzerinde olumlu davranış değişikliği meydana getirmektir. Fakat yüksek bürokratik yapılarda okul kurallarına aşırı bağlılık, bu amacın önüne geçmekte ve ders

esnasında aşırı gürültü olması, temizlik ve düzenle ilgili kurallara uyulması, müfredata sıkı sıkıya bağlı kalınması gibi kurallara uymak için öğrencinin ders esnasında kendini rahat hissetmesi ikinci plana atılmaktadır.

#### 4.7.4.2. Öğretmenlerin “kullanılan yöntem seçimi” alt temasına ilişkin görüşleri

Tablo4.25 incelendiğinde yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler %85.71 öğrenci durumunu dikkate alarak, %14.29 sınıfın ve okulun koşullarını dikkate alarak, %14.29 dersin içeriği ve müfredatı dikkate alarak derste kullanacakları yöntemi belirlediklerini belirtmektedirler. Düşük bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda görev yapan öğretmenler ise %85.71 öğrenci durumunu dikkate alarak, %28.57 sınıfın ve okulun koşullarını dikkate alarak, %28.57 dersin içeriği ve müfredatı dikkate alarak derste kullanacakları yöntemi belirlemektedirler.

Öğretmenler derslerinde kullanacakları yöntemleri belirlerken öncelikle öğrencilerin durumunu dikkate almaktadırlar. Öğrencilerin bilgi birikimi, düzeyi, ilgisi, becerisi öğretmenlerin yöntemleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

*Öğretim tekniklerini seçerken birincil faktör karşınızdaki öğrenci topluluğunun algı düzeyidir. Öğrenci grubunun seviyesi, yaşı, ihtiyaçları bunların hepsi öğretim yöntem ve tekniklerini etkiler. (Y1)*

*Öğrenci ilgisi ve becerisi seçtiğim öğretim yöntem ve tekniklerimi belirler. Örneğin öğrencilerin o günkü konu ile ilgili altyapısının yetersiz olduğunu hissedersen önce bu eksikliği gidermeye çalışır, sonra üstüne yeni bilgiler eklerim. Mutlaka her öğrencinin bir spor dalı ile ilgilenmesini isterim ve bunun için derslerimde farklı sportif etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin farklı spor dalları ile ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlarım. (Y2)*

*Öğretim tekniklerini sınıfın ve öğrencilerin durumuna göre seçerim. Örneğin İngilizce temeli zayıf olan bir sınıfta konuyu daha basite indirgeyerek anlatırken, yüksek olan bir sınıfta daha detaylandırarak anlatırım. (Y3)*

*Her şeyden önce sınıf seviyesini belirlerim. Öğrencilerin hangi yöntem ve tekniklerle daha kolay öğrendiğine bakarım. Öncelikle konularımı anlatır daha sonra bunu görsellerle desteklerim. Öğrencilere bazen ders içeriği ile ilgili konularda ödevler verir, derste bu konularla ilgili sunumlar yapmalarını isterim. (Y5)*

*Girdiğim sınıfta öğrenci profilini tanıyana kadar kendime ait ders anlatma şekli ile başlarım. Öğrencileri tanıdıktan sonra öğrenci kapasitesine göre ders anlatma metotlarımda değişiklik yaparım. Ders araç ve gereçlerini dersimde fazla kullanmıyorum. Dersimin içeriği gereği fazla araç gereç ihtiyacı duymuyorum. Ders aracı olarak ders kitabını kullanıyorum yeterli gelmediği zamanlarda ise bilgisayar ve projeksiyondan faydalaniyorum. Genellikle soru cevap ve karşılıklı konuşma tekniklerini kullanmaya çalışırım. (Y6)*

*Her zaman en iyiyi bulmaya çalışırım. Öğrencilerimle diyaloglarım her zaman en üst seviyededir. Derslerimi genellikle öğrencilerle karşılıklı etkileşim içerisinde ve uygulamalı olarak geçiririm. Daha çok uygulamalar yaparım ve öğrencileri kağıt üzerinde değil de uygulama anlamında geliştirmeye çalışırım. Dersler genellikle kendiliğinden akıp gidiyor. Bana genellikle kırk dakika yetmiyor. Zilin ne zaman çaldığını bile anlayamıyoruz. Benim için her zaman merkezde öğrenci vardır. Öğrenciyi her zaman aktif tutmaya çalışıyorum ve sürekli onların sorularını dinlerim ve bunların üzerinden konuyu anlatırım. Sık sık gösteri tekniğini kullanırım. Kendimi rolden role sokarım. Gerçek hayattan çok örnekler veririm. (D5)*

*Kullanacağım teknikleri öğrenciyi göz önünde tutarak seçerim. Öğrenciyi hangi teknik daha fazla derse katacaksa onu kullanırım. Öğrencileri derste kullandığımız kitapların dışında kaynakları araştırmaları konusunda teşvik ederim. Öğrencilerin derste ilgilerinin dağıldığını hissettiğimde her konuyla ilgili güncel fıkra, hikaye ve geçmişten örnekler vererek öğrencilerin dikkatlerini toplamaya çalışırım. (D6)*

*Öğrencilerin dili günlük yaşantılarında kullanabilecekleri şekilde öğretirim. Gerekirse müfredatın dışına çıkarım ve onlara karşılaşılabilecekleri İngilizceyi öğretmeye çalışırım. Benim için gramerden daha çok konuşmaya önem veririm. İhtiyaç duyduğunda örneğin gitmek istediği yeri sorabilmeli basit anlamda sohbet edebilmeli bence. (D7)*

Öğretmenlerin yöntemlerini etkileyen diğer bir değişkenin sınıf ve okulun koşulları olduğu görülmektedir.

*Dersin içeriği çok önemli. Bunun yanında öğrencinin hazır bulunuşluğuna da bakarım. Tabi öğretim yöntem ve tekniklerimi seçerken kullanılacak materyaller de çok önemli. Okulun imkânlarına göre kullanabileceğim materyallere göre yöntemlerimi seçerim. Öğrencilerin hem gözlerine hem kulaklarına hitap eden yöntemleri seviyorum. Derslerde canlandırmalar ufak tiyatrolar yapıyoruz bazen. (Y7)*

*Öğrencilerin ilgileri, seviyeleri, yaş grupları, sınıfın fiziki durumu ve sınıfın mevcudu çok önemli. Örneğin sabahın ilk saatlerinde olan derslerimde ilgilerini çekmek daha kolay ancak son saatlerde bu iş daha da zorlaşıyor. Bu nedenle son derslerde daha farklı teknikler uygulamaya çalışıyorum. (D1)*

*Derslere girmeden önce konuları mutlaka gözden geçiririm. Öğrencilerin takılabilecekleri yerleri belirlerim. Özellikle bu konuları daha iyi anlatabilmek için çalışmalar yaparım. Gerekirse çizimler hazırlarım. (D3)*

Dersin içeriği ve müfredat da öğretmenlerin yöntemleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şunlardır:

*Anlattığım konunun içeriği ve anlaşılabilirliğine göre seçerim. Çünkü konuyu ne kadar basitleştirerek anlatırsam o kadar başarılı olabileceğini düşünüyorum. Örneğin geometri ile ilgili bir konu anlatırken üç boyutlu bir cismi örnek göstererek anlatırken, hız problemlerinde arabayla seyahat ettiklerini düşünmelerini isterim. Birisinde somut bir örnek gösterirken diğer örnekte gerçek hayattan örnek vererek öğrencinin daha iyi anlamasını sağlamış olurum. (Y4)*

*Branşıma yönelik derslerde anlatım ve soru cevap yeterli olmadığı için sunum tekniği ve video gösterimi yöntemlerini de kullanıyorum. (D2)*

*Derste kullanmamız gereken devlet tarafından dağıtılan ders kitabını kullanmıyorum. Öğrencilere kendi notlarımdan defterlerine not tutturuyorum. Okul kitapları ile öğrencileri sınavlara hazırlamam mümkün değil bu nedenle ben anlatıyorum onlar da not tutuyorlar. Öğrenciler sıkıldıkları zaman dersi bırakır onların ilgisini çekebileceğini düşündüğüm hikayeler ya da anılar anlatırım. (D4)*

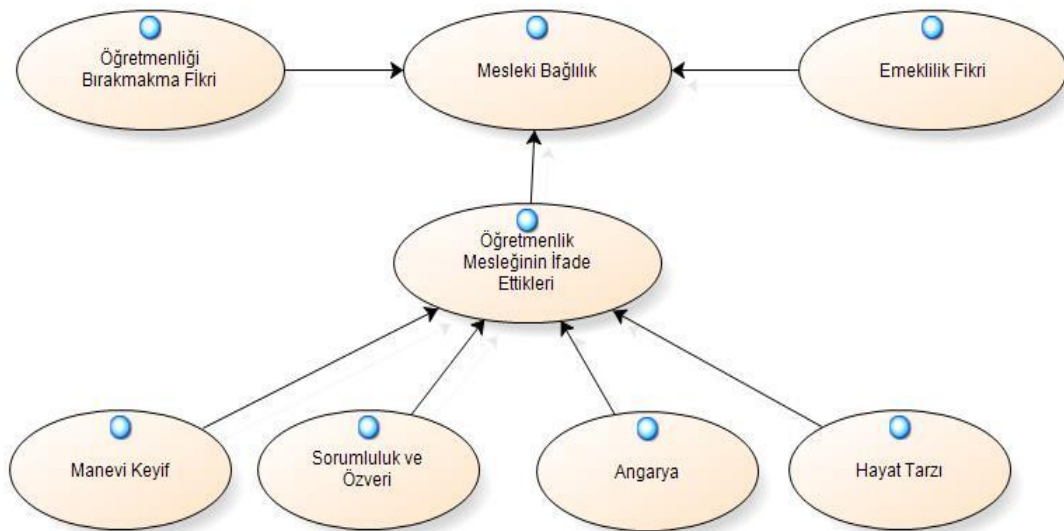


Öğretmenler derslerde kullandıkları yöntemleri seçerken çeşitli değişkenlere dikkat ettiklerini belirtmektedirler. Bunlar öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, ilgisi, kapasitesi, okulun ve sınıfın fiziki imkanları, kullanılacak yöntemin müfredata uygunluğu gibi kriterlerdir. Kullandıkları yöntemleri belirlerken en önemli ölçütlerinin öğrenciyi daha fazla derse katmak, ilgilerini çekmek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin genellikle kullanacakları yöntemleri seçerken öğrenci faktörünü ön planda tuttıkları yani öğrenci merkezli oldukları söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre farklı bürokratikleşme düzeyindeki öğretmenlerin yöntemlerini seçerken dikkat ettikleri unsurlar benzeşmektedir. Öğretmenlerin yöntem seçiminde okulun yapısı ve bürokratikleşme düzeyinden daha çok öğrencinin etkisinin olduğu söylenebilir.

#### 4.7.5. Öğretmenlerin, profesyonelliğin mesleki bağlılık boyutuna ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla, öğretmen görüşleri ile ilgili model, frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Şekil 4.5’de öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin görüşlerinin ana tema ve alt temalarına dayalı modeli görülmektedir.



Şekil 4. 5. Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin görüşlerini yansıtan model

Şekil 4.5’de mesleki bağlılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlar öğretmenlik mesleğini bırakma ve öğretmenlik mesleğinin ifade ettikleridir. Öğretmenlik mesleğini bırakma teması bırakmayı düşünenler ve düşünmeyenler olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin ifade ettikleri teması manevi keyif, sorumluluk ve özveri, angarya ve hayat tarzı olmak üzere dört alt tema altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin, mesleki bağlılıklarına ilişkin % ve frekans dağılımları Tablo4.26’da görülmektedir.

Tablo 4. 26

*Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve % Dağılımı*

Düzyey	Alt Temalar	Katılımcılar	f	%
Yüksek Bürokratik Okullar	1:Öğretmenlik Mesleğini Bırakma			
	1.1:Bırakmayı Düşünenler	Y1, Y3	2	28.57
	1.2:Bırakmayı Düşünmeyenler	Y2, Y4, Y5, Y6, Y7	5	71.49
	2:Öğretmenlik Mesleğinin İfade Ettikleri			
	1.1:Manevi Keyif	Y1, Y2, Y4, Y5, Y6	5	71.49
	1.2:Sorumluluk ve Özveri	Y3	1	14.29
	1.3:Angarya	-	0	0
	1.4:Hayat Tarzı	Y7	1	14.29
Düşük Bürokratik Okullar	1:Öğretmenlik Mesleğini Bırakma			
	1.1:Bırakmayı Düşünenler	D2, D5, D6, D7	4	57.14
	1.2:Bırakmayı Düşünmeyenler	D1, D3, D4	3	42.86
	2:Öğretmenlik Mesleğinin İfade Ettikleri			
	1.1:Manevi Keyif	D1, D5	2	28.57
	1.2:Sorumluluk ve Özveri	D2, D6	2	28.57
	1.3:Angarya	D7	1	14.29
	1.4:Hayat Tarzı	D3, D4	2	28.57
Toplam	1:Öğretmenlik Mesleğini Bırakma			
	1.1:Bırakmayı Düşünenler	Y1, Y3, D2, D5, D6, D7	6	42.86
	1.2:Bırakmayı Düşünmeyenler	Y2, Y4, Y5, Y6, Y7, D1, D3, D4	8	57.14
	2:Öğretmenlik Mesleğinin İfade Ettikleri			
	1.1:Manevi Keyif	Y1, Y2, Y4, Y5, Y6, D1, D5	7	50.00
	1.2:Sorumluluk ve Özveri	Y3, D2, D6	3	21.42
	1.3:Angarya	D7	1	7.14
	1.4:Hayat Tarzı	D3, D4	2	14.29

#### 4.7.5.1. Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini bırakma” alt temasına ilişkin görüşleri

Tablo4.26 incelendiğinde yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler %28.57 mesleği bırakmayı düşünürken, %71.49 öğretmenlik mesleğini bırakmayı düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Düşük bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda %57.14 öğretmenlik mesleğini bırakmayı düşünürken, %42.86 bırakmayı düşünmemektedir. Katılımcıların öğretmenlik mesleğini bırakmaya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlik mesleğini bırakmayı düşünen öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde iki öğretmeni akademisyenlik yapmak için mesleği bırakma düşüncesinde olduğu görülmektedir. Bunu öğretmenliği bırakma olarak değil kariyer olarak daha üst düzeyde öğretmenlik mesleğine devam etmek olarak gördüklerini dile getirmektedirler.

*Düşündüm. Kariyer olarak biraz daha yüksekte, üniversitede çalışmayı düşündüm. Yani yine öğretmenlik ama biraz daha üst seviyede çalışmak istedim. Bu konudaki düşüncem ve çabam hala devam etmekte. Öğretmenlik mesleğinden vaz geçmeden eğitim içinde olarak daha üst bir kariyerde mesleğime devam etmek istiyorum. Bugüne kadar çok idarecilik teklifi aldım ama benim tercihim hep öğretmenlikten yana oldu. (D5)*

*Öğretmenlik mesleğini bırakıp akademisyen olmayı istedim. Ama akademisyenliğe geçiş sınavını kazanamadığım için bu isteğimi gerçekleştiremedim. (D6)*

Y3 öğretmenlik mesleğinin toplum içerisinde saygınlığını yitirdiğini, çok fazla fedakârlık ve özveri isteyen bir meslek olduğunu ifade etmektedir.

*Zaman zaman düşündüm. Bazen yaşadığımız bazı olaylar bizi böyle düşünmeye sevk ediyor. Ben öğretmenliğin fedakarlık mesleği olduğuna inanıyorum. Bence öğretmenlik en yıpratıcı mesleklerden biri. İnsan kendini mesleğini kaptıracağı zaman bazı duyguları çok yoğun yaşıyor. Öğretmenlik mesleğinin zaman zaman ayaklar altına alınması bu mesleği bırakıp gitmeyi düşündürüyor. Ama beni engelleyen öğrencilerim oluyor. Onları ve sınıfı çok seviyorum. (Y3)*

Öğretmenlik mesleğini bırakmayı düşünen öğretmenlerin, ekonomik nedenler ve iş güvencesi nedeniyle mesleği bırakmadıklarını ifade etmektedirler.

*Tabiki ara ara bırakıp gitmek istediğim zamanlar oluyor. Beni engelleyen sadece kendimden sorumlu olmam oldu. Hayatımda belli riskleri alabilmeme için bağımsız olmam gerekiyor. Sonuç olarak bir aile sahibiyim ve ekonomik olarak onları zor durumda bırakmak istemedim. (Y1)*

*Öğretmenlik mesleğini bırakıp başka bir alanda çalışmayı düşündüm. Fakat yine eğitim ile ilgili bir meslekti. Devlette çalışmanın iş güvencesi açısından daha iyi olduğunu düşündüğüm için bu fikrimden vazgeçtim. (D2)*

*Çok düşündüm. Beni engelleyen sorumluluklarım oldu. Geçindirmem gereken bir evim. çoluğum çocuğum var. Maddi nedenlerden dolayı bırakamadım. Bu sorumluluklarım olmasa kesinlikle bırakırdım. (D7)*

Öğretmenler mesleklerini severek yaptıklarını, bu işi yapmaktan mutluluk duydukları ifade etmektedirler. Öğretmenlik mesleğinden aldıkları hazzı başka mesleklerden almayacaklarını düşünmektedirler. Öğretmenler görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

*Hayır. Hiç düşünmedim. Mesleğimi, öğrencilerimi çok seviyorum. Sınıfa girip ders işlediğimde kendimi çok mutlu hissediyorum. Bu bana yaşam sevinci veriyor. (Y2)*

*Mesleğimi severek yapıyorum ve bırakmayı hiç düşünmedim. (Y4)*

*Bazen düşünüyorum. Öğretmenliği bıraksam ne iş yaparım diye ama aklıma hiçbir şey gelmiyor. Bu nedenle yapmak istediğim meslekteyim. (Y5)*

*Hiç düşünmedim. Çünkü mesleğimi yapmak beni hayata bağlıyor. Öğrencileri, onların enerjilerini çok seviyorum. (Y6)*

*Hiçbir zaman düşünmedim. Ben öğrencilerimle sınıfta iken manevi doyum sağlıyorum. Yıllar sonra beni aradıklarında aldığım hazzı hiçbir meslek bana veremez diye düşünüyorum. (Y7)*

*Ciddi anlamda mesleğimi bırakmayı hiçbir zaman düşünmedim. Ara ara bırakıp başka bir iş yapsam mı diyorum ama yapabileceğim tek iş bu galiba. (D1)*

*Hiçbir zaman öğretmenliği bırakıp başka bir meslek yapmayı düşünmedim. (D4)*

D3 öğretmenlik mesleğini çok sevdiğini ve bırakmayı hiç düşünmediğini bunun nedeni olarak da yapmak istediği tüm meslekleri öğretmenliğin içerisinde zaten yaptığını dile getirmektedir.

*Düşünmedim çünkü yapmak istediğim her şeyi öğretmenliğin içinde yapıyorum. Sunuculuk yapıyorum, şarkı söylüyorum, tiyatro yapıyorum. (D3)*

Öğretmenler genel olarak öğretmenlik mesleğini bırakmayı düşünmemektedirler. Öğretmenler mesleği bıraksalar dahi yine eğitim ile ilgili olarak akademik kariyer yapmak istedikleri görülmektedir. Mesleği bırakmayı düşünen öğretmenlerin ise bırakmama nedeni olarak maddi kaygılar ve iş güvencesi olduğu görülmektedir.

Yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, mesleğini

bırakmaya ilişkin görüşleri, düşük bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler göre daha yüksektir. Yüksek bürokratik okullarda kurallar ve prosedürel düzenlemeler öğretmenlerin davranış ve tutumlarını belirlediği ve örgüt içerisinde yapılması gerekenlerin daha net bir şekilde ortaya koydukları için öğretmenler bu konularda kaygı duymazlar. Fakat düşük bürokratik okullarda izlenmesi gereken yönergelerin açık olmayışı okul içerisinde kaosa neden olabilir. Bunun da öğretmenlerde stres yaratarak bağlılıklarının azalması ile sonuçlandığı düşünülmektedir.

#### 4.7.5.2. Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin ifade ettikleri” alt temasına ilişkin görüşleri

Tablo4.26 incelendiğinde yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler 71.49 öğretmenlik mesleğinin manevi keyif sağladığını, %14.29 sorumluluk ve özveri isteğini, %14.29 hayat tarzı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Düşük bürokratikleşme düzeyine sahip okullarda 28.57 öğretmenlik mesleğinin manevi keyif sağladığını, %28.57 sorumluluk ve özveri isteğini, %28.57 hayat tarzı, %14.29 angarya olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların öğretmenlik mesleğinin ifade ettiklerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

##### Manevi Keyif

*Öğretmenlik mesleğinin günümüzde saygınlığını yitirdiğini düşünüyorum. Bence öğretmenlik çok yüce ve kutsal bir görev. Neticede işlediğiniz materyal, elinizdeki malzeme bir insan. İnsan davranışı üzerine çalışıyorsunuz. Öğrencilerde olumlu yönde davranış değişikli yaratma yönünde bir çaba içerisinde bulunuyorsunuz. Gerçekten çok yüce ve ulvi bir meslek olduğunu düşünüyorum ama son yıllardaki eğitim politikaları, eğitim öğretim sürecini ve öğretmeni ciddi anlamda yıpratmıştır. Öğretmenlik mesleğine olan azmimiz ve isteğim ciddi anlamda olumsuz yönde etkilenmiştir. (Y1)*

*Öğretmenlik mesleği maddi yönüyle değil ama manevi yönüyle bana büyük zevk veren bir meslektir. Günümüz şartlarında hak ettiği değeri ve yeri bulamasa da mesleğimi yapmaktan büyük mutluluk duyuyorum. (Y2)*

*Öğretmenlik mesleğinin çok kutsal bir meslek olduğunu düşünüyorum ve ben bu mesleği çok severek ve isteyerek yapıyorum. Vatana ve millete hayırlı yetiştirdiğim her öğrenciyle gurur duyuyorum. Yoğrulmaya hazır bir hamur olarak bana gelmeleri ve benim onlara şekil veriyor olmam beni ayrıcalıklı ve değerli hissettiriyor. (Y4)*

*Mesleğimi seviyorum ve öğrencilerle derste bulunmaktan mutluluk duyuyorum. Ancak yaptığımız işe karşılık getirisini yeterli olmadığını düşünüyorum. Manevi hazzı yüksek maddi hazzı ise düşük bir mesleğe sahibim. (Y5)*

*İlk mesleğe başladığım yıllardaki heyecanımı hala taşıyorum. Fakat toplumun, karşınızdaki öğrencinin ve velinin öğretmene verdiği değeri görünce zaman zaman bu heyecanın düştüğünü görüyorum. Son yıllarda özellikle öğretmenlik mesleğinin giderek değersizleştiğini ve hak ettiği saygı ve değeri görmediğini düşünüyorum. Her şeye rağmen yeryüzündeki en güzel mesleği yaptığımı düşünüyorum. (Y6)*

*Sürekli üreten yaratıcı bir insanım. İletişimim etkili. Öğrencilerle belli bir ahengi yakaladığım zaman öğretmenlik benim için bir terapi halini alıyor. Bambaşka özel ve güzel bir dünya öğretmenlik. Kutsal ve manevi değeri asla yadsınamaz. (D1)*

*Öğretmenlik mesleği benim için çok şey ifade ediyor. Maddi açıdan yeterli olmasa da manevi anlamda beni çok tatmin ediyor. Öğrencilerle çok şeyler paylaşıyoruz. Mesleğimi çok severek yapıyorum. Mezun ettiğim öğrenciler sürekli beni arar iletişim içerisindeyim hepsiyle ve bu beni çok mutlu ediyor. (D5)*

### Sorumluluk ve Özveri

*Zaman zaman mutluluk, fedakarlık, özveri ve çoğunlukla delilik. Öğretmenlik mesleği çok fazla verip az almayı gerektiriyor. Bu sadece maddi anlamda değil. Öğretmenlik mesleğinin kıymetinin bilinmemesi, üst düzeylerde öğretmenlikle hiç alakası olmayan insanların meslekle ilgili en önemli kararları alması insanı mesleki anlamda yıldırıyor. Öğretmen olarak anlaşılmamak deli miyim ben sorusunu sorduruyor. (Y3)*

*Mesleğimi çok seviyor ve önemsiyorum. Öğretmen mesleği sorumluluk isteyen bir meslek. Genç beyinlerin üretken olmasını sağlamak bunun için çaba harcamak son derece özveri isteyen bir durumdur. (D2)*

*Öğretmenlik fedakarlıktır. Çok emek isteyen bir meslek olduğunu düşünüyorum. Ama günümüzde öğretmenlik mesleğine yeteri kadar önem verilmediğini düşünüyorum. Günümüz şartlarında öğretmenlik mesleğini yapmak gerçekten çok zor. Ama dersin sonunda öğrencilerin ışıldayan yüzlerini görmek tüm bu zorlukları aşmak için bana güç veriyor. (D6)*

### Hayat Tarzı

*Mesleğim benim yaşama sevincim. Çünkü öğrencilerimden enerji alıyorum. Onların enerjileri bana da yansıyor. Onların temiz ve saf duyguları beni çok mutlu ediyor. Onları çok seviyorum. (Y7)*

*Öğretmenlik benim için her şey demek. Mesleğimi çok seviyorum ve İyi ki öğretmen olmuşum diyorum. (D3)*

*Öğretmenlik benim için bir hayat tarzıdır. Tekrar dünyaya gelsem yine öğretmen olurum. (D4)*

### Angarya

*Açık konuşmak gerekirse son zamanlarda eski tadı yok. Toplum içerisinde öğretmenlik mesleğinin bir saygınlığı kalmadı. Siyasilerin de bunda rolü olduğunu düşünüyorum. Sadece öğrencilere bir şeyler verebiliyor olmak beni mutlu ediyor. Ama onun dışında karşıma hep engeller çıktığı için bazen umutsuzluğa düşünüyorum. Çok fazla angarya olduğunu düşünüyorum. Evrak işi yapmaktan kendi işim olan öğretmenliği yapamadığımı düşünüyorum. Bazen öğretmenlikten bıktığımı hissediyorum. (D7)*

Öğretmenlik mesleğinin ifade ettiklerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin mesleklerini hayat tarzı olarak gördüklerini ve bu mesleği seçtikleri için memnun olduklarını görülmektedir. Mesleki olarak olumsuz görüş bildiren tek öğretmen D7 kodlu öğretmen ise daha önceden mesleğini severek yaparken günümüzde toplumsal ve siyasi nedenlerle öğretmenlik mesleğinin değersizleşmesi, çok fazla angarya ve evrak işiyle uğraşması gibi nedenlerle yılgınlığa düştüğünü ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler öğretmenlik mesleğinin daha çok manevi yönü üzerinde durmaktadırlar. Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğretmenliğin maddi olarak yeterince tatmin etmemesine rağmen manevi olarak kendilerini tatmin ettiğini ve bu mesleği severek yaptıklarını belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin çok saygın ve yüce bir meslek olmasına rağmen günümüzde toplum içerisinde saygınlığını yitirdiğini ve değersizleştiği yönünde fikir beyan etmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlik mesleğinin manevi yönden haz sağlayan fakat maddi yönden yeteri kadar katkı sağlamayan bir meslek olduğu söylenebilir.

Yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, mesleklerinin manevi yönden getirilerine ilişkin görüşleri, düşük bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler göre daha yüksektir. Bürokrasinin öğretmenlerin mesleklerinden manevi keyif almaları konusunda olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Bürokrasi örgütü karmaşıklıklardan kurtarmakta ve bireylerin davranışlar ve yaptıkları işle ilgili belirli standartlar getirmektedir. Bu örgüt içerisinde uyum ve koordinasyonu sağlamaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Örgüt içerisindeki uyum ve koordinasyon öğretmenlerin mesleklerine ilişkin görüşlerini olumlu etkilemekte ve manevi olarak daha fazla tatmin olmalarını sağlamaktadır.

#### **4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin okulun bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları, profesyonelliklerine ilişkin algılarını anlamlı olarak yordamaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin “otorite hiyerarşisi”, “kurallar ve düzenlemeler”, “nesnellik” ve “prosedürel özellikler” alt boyutlarının öğretmen profesyonelliği yordama

düzeıyı 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 Tablo4.27’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 27

*Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğini Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.257	.143	-	22.699	.000	-	-
Otorite Hiyerarşı	-.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			

Tablo4.27’de bürokrasinin alt boyutlarının, öğretmen profesyonelliğine yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; bürokrasinin alt boyutlarının öğretmen profesyonelliğini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir (R= .288, R<sup>2</sup> = .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 görelı 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.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretmen profesyonelliğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şöyledir; Öğretmen Profesyonelliği = 3.257 - 0.092 Otorite Hiyerarşisi + 0.036 Kurallar ve Düzenlemeler + 0.146 Nesnellik + 0.128 Prosedürel Özellikler.

Araştırmanın bu bulgusuna göre okuldaki bürokratikleşme öğretmen profesyonelliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır ve okulun bürokratikleşme düzeyi arttıkça öğretmenlerin profesyonellikleri de artmaktadır. Bu okullarda bürokratik özellikler ile



profesyonel özellikler arasında bir denge kurulduğu şeklinde yorumlanabilir. 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.

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 içerisindedir (Miller, 1966). Etzioni (1959) bunun çözümü olarak 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.

Okulun bürokratikleşmesi ile öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişki çeşitli araştırmalarla da ortaya konulmuştur. Geist (2002) ilkökul öğretmenleri ile yaptığı

çalışmada okulun bürokratik yapısı ile öğretmenlerin profesyonel davranışları arasında anlamlı ilişki ( $r=.63$ ,  $p<.01$ ) olduğu sonucunu elde etmiştir. Cerit (2012) sınıf öğretmenlerin örnekleme alındığı çalışmasında bürokratik okul yapısının öğretmen profesyonelizminin önemli bir açıklayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

#### 4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Öğretmenlerin okulun bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları profesyonelliklerinin (a) mesleki gelişim, (b) meslektaş ilişkileri, (c) özerklik, (d) öğrenci merkezlilik, (e) mesleki bağlılık boyutlarına ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin “otorite hiyerarşisi”, “kurallar ve düzenlemeler”, “nesnellik” ve “prosedürel özellikler” alt boyutlarının öğretmen profesyonelliğinin “mesleki gelişim”, “meslektaş ilişkileri”, “özerklik”, “öğrenci merkezlilik”, ve “mesleki bağlılık” alt boyutlarını yordama düzeyleri çoklu doğrusal regresyon analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Okulların bürokratik özellikleri ölçeğinin alt boyutları bağımsız değişken, öğretmen profesyonelliğinin alt boyutları bağımlı değişken olarak alınmıştır.

##### 4.9.1. Okulun Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğinin “Mesleki Gelişim” Alt Boyutunu Yordama Düzeyi

Okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen profesyonelliğinin “mesleki gelişim” alt boyutunu yordama düzeyine ilişkin veriler Tablo4.28’de verilmiştir.

Tablo 4. 28

*Bürokratikleşme Düzeyinin “Mesleki Gelişim” Alt Boyutunu Yordama Düzeyine İlişkin 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				

Tablo4.28’de görülen bürokrasinin alt boyutlarının, öğretmenlerin mesleki gelişimi yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; bürokrasinin alt boyutlarının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin 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.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, mesleki gelişimin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şöyledir; Mesleki Gelişim =  $8.724 - 0.058$  Otorite Hiyerarşisi +  $0.274$  Kurallar ve Düzenlemeler +  $0.010$  Nesnellik -  $0.015$  Prosedürel Özellikler.

Araştırmanın bu bulgusuna göre 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 çözümede 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.

#### **4.9.2. Okulun Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğinin “Meslektaş İlişkileri” Alt Boyutunu Yordama Düzeyi**

Okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen profesyonelliğinin “meslektaş ilişkileri” alt boyutunu yordama düzeyine ilişkin veriler Tablo4.29’da verilmiştir.

Tablo 4. 29

*Bürokratikleşme Düzeyinin “Meslektaş İlişkileri” Alt Boyutunu Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata B	$\beta$	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				

Tablo4.29’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.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, meslektaş ilişkilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şöyledir; Meslektaş İlişkileri = 9.836- 0.052 Otorite Hiyerarşisi - 0.044 Kurallar ve Düzenlemeler + 0.123 Nesnellik + 0.244 Prosedürel Özellikler.

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 yapılacağına 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 tutum meslektaşların iletişimini desteklediği ve olumlu şekilde yönlendirdiği görülmektedir.

#### 4.9.3. Okulun Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğinin “Özerklik” Alt Boyutunu Yordama Düzeyi

Okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen profesyonelliğinin “özerklik” alt boyutunu yordama düzeyine ilişkin veriler Tablo4.30’da verilmiştir.

Tablo 4. 30

*Bürokratikleşme Düzeyinin “Özerklik” Alt Boyutuna Etki Derecesine İlişkin 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				

Tablo4.30’da 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<sup>2</sup> = .094, p<.05). Bürokratik özelliklerle ilgili 4 boyut toplam varyansın yaklaşık % 9’unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, bürokratik değişkenlerin özerklik üzerindeki göreceli 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.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, özerkliğin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şöyledir; Özerklik = 13.217- 0.101 Otorite Hiyerarşisi + 0.060 Kurallar ve Düzenlemeler - 0.006 Nesnellik + 0.298 Prosedürel Özellikler.

Bu bulgulara göre okulun bürokratikleşme düzeyi arttıkça öğretmenlerin özerkliği de artmaktadır. Öğretmenlerin özerkliklerini en fazla etkileyen bürokratik özellik prosedürler ve düzenlemelerdir. Okulda kimin, hangi işi, ne zaman yapacağını açık ve net olması öğretmenlere kendi alanları ve branşları ile ilgili eğitimsel ve öğretimsel konulardaki kararları almalarını kolaylaştırdığı söylenebilir.

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 araştırmada 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.

Spinks (1980) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bürokratikleşme ve profesyonelliğe ilişkin algılarını incelediği çalışmasında, bu çalışmada elde edilen bulguyla uyumlu şekilde özerk karar almanın, bürokratikleşme düzeyi ile anlamlı ve negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

#### **4.9.4. Okulun Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğinin “Öğrenci Merkezilik” Alt Boyutunu Yordama Düzeyi**

Okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen profesyonelliğinin “öğrenci merkezilik” alt boyutunu yordama düzeyine ilişkin veriler Tablo4.31’de verilmiştir.

Tablo 4. 31

*Bürokratikleşme Düzeyinin “Öğrenci Merkezlilik” Alt Boyutunu Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata B	$\beta$	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				

Tablo4.31’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<sup>2</sup> = .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.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrenci merkezliliği yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şöyledir; Öğrenci Merkezlilik = 6.867- 0.020 Otorite Hiyerarşisi - 0.013 Kurallar ve Düzenlemeler + 0.157 Nesnellik + 0.112 Prosedürel Özellikler.

Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin öğrenci merkezli bir yaklaşım geliştirebilmelerinin en önemli yolu okul yönetiminin nesnel tutum göstermesi olduğu söylenebilir. Okul yönetiminin öğrenci performansını ölçme değerlendirme konusunda öğretmeni özgür bırakması, öğretmenler ve öğrenciler arasında tarafsız ve adil bir tutum sergilemesi, yaşanan problemleri akılcı şekilde çözülmesi öğretmenlerin daha fazla öğrenciye dönmesini ve öğrenciyi merkeze alan bir tutum sergilemesini sağladığı söylenebilir.

#### 4.9.5.Okulun Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğinin “Mesleki Bağlılık” Alt Boyutunu Yordama Düzeyi

Okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen profesyonelliğinin “mesleki bağlılık” alt boyutunu yordama düzeyine ilişkin veriler Tablo4.32’de verilmiştir.

Tablo 4. 32

*Bürokratikleşme Düzeyinin “Mesleki Bağlılık” Alt Boyutunu Yordama Düzeyine İlişkin 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 <sup>2</sup> =.050	F(4-510)=6.759	p=.000				

Tablo4.32’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<sup>2</sup> = .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.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, mesleki bağlılığın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şöyledir; Mesleki Bağlılık = 6.759- 0.195 Otorite Hiyerarşisi - 0.036 Kurallar ve Düzenlemeler + 0.222 Nesnellik + 0.066 Prosedürel Özellikler.

Bu bulguya dayalı olarak yöneticilerin tarafsız ve adil tutumu ve karar verme sürecine öğretmenleri de dahil etmesi onların mesleki bağlılıklarını olumlu şekilde etkilediği söylenebilir. Tak ve Çiftçioğlu’na (2008) 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.

Özerklik profesyonellerin örgüte bağlılıklarının yüksek veya düşük olmasını en fazla etkileyen değişkenlerden bir tanesidir. Eğitimsel konularda kendi kararlarını alma konusunda kendilerini özgür hisseden bireylerin bağlılıkları bu konuda kendini kısıtlı hissedenlere göre daha yüksektir. Bireyler özgürlüklerinin sınırlandığını hissettiklerinde kendilerini örgüte yabancılaşmış hissetmektedirler (Gesilva, 1994). Eğer öğretmenler kendilerini etkileyecek kararlar üzerinde daha fazla söz sahibi olurlarsa öğretmenlik mesleğine olan bağlılıkları artacak, daha fazla sorumluluk almak isteyecekler ve gelişim için daha fazla çaba sarf edeceklerdir.

Bu bulgu, Spinks (1980) araştırmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Spinks (1980) yönetici ve öğretmenlerle yaptığı çalışmada, çalışma grubunun mesleki bağlılıkları ve bürokratikleşmeye ilişkin algıları arasında ilişki olduğunu ve bürokratikleşme arttıkça öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Antalya ili merkez ilçelerindeki (Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı, Aksu, Döşemealtı) ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının profesyonellikleri üzerindeki etkisini belirlemeye amaçlayan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, araştırmanın alt problemlere göre aşağıda özetlenmiştir.

##### 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi; “Öğretmenlerin algılarına göre, ilk ve ortaokullarda bürokratikleşme hangi düzeydedir?” olarak düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okulların Bürokratik Özellikleri” ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması “ $\bar{X}=3.48$ ” ile “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki bürokratikleşme düzeyini “yüksek” olarak algıladıkları belirlenmiştir.

##### 5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin, okul bürokratikleşmesinin (a) otorite hiyerarşisi, (b) kurallar düzenlemeler, (c) nesnellik ve (d) prosedürel özellikler boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okulların Bürokratik Özellikleri” ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması prosedürel özellikler boyutu için “ $\bar{X}=3.65$ ”, kurallar ve düzenlemeler boyutu için “ $\bar{X}=3.49$ ”, nesnellik boyutu için “ $\bar{X}=3.38$ ”, otorite hiyerarşisi

boyutu için “ $\bar{X}=3.34$ ” olarak belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin:

- a) Prosedürel özellikler boyutunda yer alan ifadelerle ilişkin algılarının ortalaması “katılıyorum” düzeyinde olduğu, bir diğer ifadeyle öğretmenlerin okullarındaki prosedürel özellikleri “yüksek” düzeyde algıladıkları belirlenmiştir.
- b) Kurallar ve düzenlemeler boyutunda yer alan ifadelerle ilişkin algılarının ortalaması “katılıyorum” düzeyinde olduğu, bir diğer ifadeyle öğretmenlerin okullarındaki kurallar ve düzenlemeleri “yüksek” düzeyde algıladıkları belirlenmiştir.
- c) Nesnellik boyutunda yer alan ifadelerle ilişkin algılarının ortalaması “kararsızım” düzeyinde olduğu, bir diğer ifadeyle öğretmenlerin okullarındaki nesnelliği “orta” düzeyde algıladıkları belirlenmiştir.
- d) Otorite hiyerarşisi boyutunda yer alan ifadelerle ilişkin algılarının ortalaması “kararsızım” düzeyinde olduğu, bir diğer ifadeyle öğretmenlerin okullarındaki otorite hiyerarşisini “orta” düzeyde algıladıkları belirlenmiştir.

### 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak “Öğretmenlerin, okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları, onların (a) cinsiyetlerine, (b) öğretmenlikteki kıdemlerine, (c) yaptıkları göreve (Yönetici-Öğretmen), (d) okul düzeyine, (e) sendikali olup olmamalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a) Cinsiyet değişkenine göre öğretmen algıları incelendiğinde otorite hiyerarşisi ve nesnellik boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p>.05$ ), kurallar düzenlemeler ve prosedürel özellikler boyutlarında cinsiyetler arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Öğretmenlerin algı ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenler bu boyutlarda erkek öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip oldukları görülmüştür. Ölçeğin tamamı ele alındığında öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ). Bu bulgudan hareketle farklı

cinsiyetlerdeki öğretmenlerin bürokratik yapıya ilişkin benzer algılara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

- b)** Kıdem değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları incelendiğinde:
- i)** Otorite hiyerarşisi boyutunda öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
  - ii)** Kurallar ve düzenlemeler boyutunda 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin algılarının ( $\bar{X}=3.75$ ), 0-5 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=3.34$ ), 11-15 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=3.37$ ) ve 21 yıl ve üstü çalışan ( $\bar{X}=3.40$ ) öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
  - iii)** Nesnellik boyutunda kıdeme göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 0-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.24$ ), 6-10 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=3.49$ ) öğretmenlere göre daha düşük algıya sahip oldukları belirlenmiştir.
  - iv)** Kıdeme göre öğretmen algılarının prosedürel özellikler boyutunda fark gösterdiği belirlenmiştir. 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin algılarının ( $\bar{X}=3.83$ ), 21 yıl ve üstü çalışan ( $\bar{X}=3.57$ ) öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 0-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin algılarının ( $\bar{X}=3.49$ ), 6-10 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=3.83$ ) ve 16-20 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=3.73$ ) öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
  - v)** Okullarda bürokratik özellikler ölçeğinin tamamına ilişkin kıdem değişkenine göre öğretmen algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 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.
- c)** Görev değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları incelendiğinde otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler ve prosedürel özellikler

boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p>.05$ ), nesnellik boyutunda yaptıkları görevlere göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ( $p<.05$ ). Nesnellik boyutunda yöneticilerin algılarının ( $\bar{X}=3.56$ ), öğretmen algılarına ( $\bar{X}=3.32$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamı ele alındığında öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları görevlerine göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Ölçeğin tamamı incelendiğinde yöneticilerin algılarının ( $\bar{X}=3.57$ ), öğretmen algılarına ( $\bar{X}=3.44$ ) göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

- d) Görev yaptıkları okul düzeyine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları incelendiğinde otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler ve nesnellik boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p>.05$ ), prosedürel özellikler boyutunda görev yaptıkları kademeler arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ). Prosedürel özellikler boyutunda ilkökul öğretmenlerinin algılarının ( $\bar{X}=3.60$ ), ortaokul öğretmenlerinin algılarına ( $\bar{X}=3.71$ ) göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamında öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları görev yaptıkları kademeye göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Ölçeğin tamamı incelendiğinde ilkökulda görev yapan öğretmenlerinin algılarının ( $\bar{X}=3.43$ ), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarına ( $\bar{X}=3.53$ ) göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- e) Sendikalı olup olmamalarına göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları incelendiğinde otorite hiyerarşisi ve prosedürel özellikler boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p>.05$ ), kurallar düzenlemeler ve nesnellik boyutlarında arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ). Nesnellik boyutunda sendika üyesi olan öğretmen algılarının ( $\bar{X}=3.43$ ), sendika üyesi olmayan öğretmen algılarına ( $\bar{X}=3.30$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### 5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algıları hangi düzeydedir?” olarak

düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretmen Profesyonelliği” ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması “ $\bar{X}=4.03$ ” ile “Sıklıkla” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, profesyonelliklerine ilişkin algılarının “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

#### **5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak “İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerinin (a) mesleki gelişim, (b) meslektaş ilişkileri, (c) özerklik, (d) öğrenci merkezlilik, (e) mesleki bağlılık boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?” olarak belirlenmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretmen Profesyonelliği” ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması mesleki gelişim boyutu için “ $\bar{X}=3.52$ ”, meslektaş ilişkileri boyutu için “ $\bar{X}=4.25$ ”, özerklik boyutu için “ $\bar{X}=4.22$ ”, öğrenci merkezlilik boyutu için “ $\bar{X}=4.24$ ”, mesleki bağlılık boyutu için “ $\bar{X}=4.01$ ”, olarak belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin:

- a) Mesleki gelişimlerine ilişkin davranışları “sıklıkla” gösterdikleri bir diğer ifadeyle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin algılarının “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- b) Meslektaş ilişkilerine ilişkin davranışları “her zaman” gösterdikleri bir diğer ifadeyle öğretmenlerin meslektaş ilişkilerine ilişkin algılarının “çok yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- c) Özerkliklerine ilişkin davranışları “her zaman” gösterdikleri bir diğer ifadeyle öğretmenlerin özerkliklerine ilişkin algılarının “çok yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- d) Öğrenci merkezliliklerine ilişkin davranışları “her zaman” gösterdikleri bir diğer ifadeyle öğretmenlerin öğrenci merkezliliklerine ilişkin algılarının “çok yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

- e) Mesleki bağılıklarına ilişkin davranışları “sıklıkla” gösterdikleri bir diğer ifadeyle öğretmenlerin mesleki bağılıklarına ilişkin algılarının “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

### 5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi olarak “Öğretmenlerin, profesyonellik algıları, onların (a) cinsiyetlerine, (b) öğretmenlikteki kıdemlerine, (c) yaptıkları göreve (Yönetici-Öğretmen), (d) okul düzeyine, (e) sendikalı olup olmamalarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a) Cinsiyet değişkenine göre profesyonelliklerine ilişkin öğretmen algıları incelendiğinde alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).
- b) Kıdem değişkenine göre profesyonelliklerine ilişkin öğretmen algıları incelendiğinde:
- i) Mesleki gelişim ve meslektaş ilişkileri boyutunda öğretmenlerin kıdemlerine göre öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
  - ii) Kıdeme göre özerklik boyutunda öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.31$ ) ve 16-20 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=4.37$ ) öğretmenlerin, 21 yıl ve üstü çalışan ( $\bar{X}= 4.05$ ) öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduğu belirlenmiştir.
  - iii) Öğretmenlerin kıdemlerine göre öğrenci merkezlilik boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark bulunmuştur. 0-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.12$ ), 16-20 yıl arası çalışan ( $\bar{X}=4.39$ ) ve 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}=4.39$ ), 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.09$ ) ise 16-20 yıl arası çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}=4.39$ ) göre daha düşük algıya sahip olduğu belirlenmiştir.
  - iv) Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki bağlılık boyutuna ilişkin algılarında anlamlı fark bulunmuştur. 0-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.09$ ), 21 yıl ve üstü çalışan ( $\bar{X}=4.21$ ) öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.75$ ), 16-20 yıl arası çalışan

( $\bar{X}=4.18$ ) ve 21 yıl ve üstü çalışan ( $\bar{X}=4.21$ ) öğretmen algılarına göre daha düşük olduğu gözlenmiştir.

- c) Görev değişkenine göre profesyonelliklerine ilişkin öğretmen algıları incelendiğinde mesleki gelişim, meslektaş ilişkileri, mesleki bağlılık boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p>.05$ ); özerklik ve öğrenci merkezlilik boyutlarında yaptıkları görevlere göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $p<.05$ ). Özerklik boyutunda yöneticilerin algılarının ( $\bar{X}=4.10$ ), öğretmen algılarına ( $\bar{X}=4.25$ ) göre daha düşük olduğu görülmüştür. Öğrenci merkezlilik boyutunda yöneticilerin algılarının ( $\bar{X}=4.13$ ), öğretmen algılarına ( $\bar{X}=4.27$ ) göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamı ele alındığında öğretmenlerin profesyonelliğe ilişkin algıları görevlerine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).
- d) Görev yaptıkları okul düzeyine göre öğretmenlerin profesyonelliğe ilişkin algıları incelendiğinde mesleki gelişim, meslektaş ilişkileri, özerklik boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p>.05$ ); hem öğrenci merkezlilik hem de mesleki bağlılık boyutlarında ilkökul düzeyinde çalışan öğretmenlerin ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı ele alındığında öğretmenlerin profesyonelliğe ilişkin algıları görev yaptıkları okul düzeyine göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Ölçeğin tamamında ilkökul öğretmenlerinin algılarının ( $\bar{X}=4.08$ ), ortaokul öğretmenlerinin algılarına ( $\bar{X}=3.98$ ) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.1.7. Yedinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “Farklı bürokratikleşme düzeyine sahip ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu probleme yanıt aramak için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin görüşleri “mesleki gelişim”, “meslektaş ilişkileri”, “özerklik, öğrenci merkezlilik” ve “mesleki bağlılık” çerçevesinde temalandırılarak içerik analizi yapılmıştır. Görüşme sonuçlarına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.



- a) Mesleki gelişim ana temasına ilişkin sonuçlar:**
- i) Öğretmenler mesleki olarak kendilerini en fazla kitap ve süreli yayınları takip ederek geliştirmektedirler.**
  - ii) Düşük bürokratikleşme düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler mesleki gelişimleri için yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla bireysel çaba göstermektedir.**
  - iii) Öğretmenler mesleki gelişimleri için hizmetiçi etkinliklere katılmakta fakat hizmetiçi eğitim programlarını ve açılan hizmetiçi etkinlik sayısını yeterli bulmamaktadırlar.**
  - iv) Öğretmenler özellikle alanları ile ilgili internet sitelerinden araştırmalar yaparak güncel bilgileri takip etmekte ve araştırmaktadırlar. Bunun dışında sosyal medyada kurulan mesleki gruplara üye oldukları ve bu yolla meslektaşları ile iletişim kurarak mesleki yenilikleri takip ettikleri görülmektedir.**
  - v) Öğretmenler meslekleri ile ilgili topluluklara üye olmayı mesleki gelişimlerinin çok önemli bir parçası olarak görmemektedirler. Mesleki topluluk olarak sadece sendikaları görmekte, alanları ile ilgili herhangi bir başka üyelikten bahsetmemektedirler.**
- b) Meslektaş ilişkileri ana temasına ilişkin sonuçlar:**
- i) Yüksek bürokratikleşme düzeyindeki okullardaki öğretmenlerin meslektaşları ile daha rahat sorunlarını paylaşabilmekte ve birbirlerine destek olmaktadır.**
  - ii) Öğretmenler genel olarak öğretimsel anlamda yaptıklarını takip etmekte ve değerlendirmektedirler.**
  - iii) Yüksek bürokratikleşme düzeyindeki okullardaki öğretmenler meslektaşları ile daha fazla bilgi paylaşımında bulunmaktadırlar.**
- c) Özerklik ana temasına ilişkin sonuçlar:**
- i) Yüksek bürokratikleşme düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler problemlerin çözümünü daha çok meslektaşlarına danışarak bulmaya çalışırken, düşük bürokratikleşme düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler bireysel çabalarıyla problemlerini çözmeye çalıştıkları görülmektedir.**

- ii) Öğretmenler mesleki kararlarını bireysel olarak vermekte ve bu süreçte kendilerini özerk hissetmektedirler. Kendi dersleri ve branşları ile ilgili kararları yasalar ve yönetmelikler çerçevesinde kendileri almaktadırlar. Sadece belirli konularda arkadaşlarına ve gerekirse ailelerine danışmaktadırlar.
  - iii) Yüksek bürokratik okullarda görev yapan öğretmenler kararlarını daha çok meslektaşlarına danışarak aldıkları, düşük bürokratik okullarda ise kendi kararlarını özerk olarak aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
  - iv) Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul politikalarının belirlenmesi sürecine aktif olarak katılmak istedikleri fakat okul idaresinin öğretmenleri yeteri kadar sürece dahil etmediği, sadece öğretmenlerin kendi alanlarını ve branşlarını ilgilendiren konularda bu sürece katıldıkları görülmektedir.
  - v) Bürokratikleşme düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul politikalarının belirlenmesi sürecine katılımının, bürokratikleşme düzeyi düşük okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- d) Öğrenci merkezlik ana temasına ilişkin sonuçlar:
- i) Öğretmenlerin, öğrencileri ile sürekli etkileşim içerisinde buldukları ve olumlu bir iletişim geliştirmeye çalıştıkları belirlenmiştir.
  - ii) Düşük bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, dersleri esnasında öğrencilere kendilerini daha rahat hissedebilecekleri ortamlar sundukları sonucuna ulaşılmıştır.
- e) Mesleki bağlılık alt temasına ilişkin sonuçlar:
- i) Öğretmenler genel olarak öğretmenlik mesleğini bırakmayı düşünmemektedirler. Mesleği bırakmayı düşünen öğretmenlerin ise bırakmama nedeni olarak maddi kaygılar ve iş güvencesi olduğu belirlenmiştir.
  - ii) Yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, mesleğini bırakmaya ilişkin görüşleri, düşük bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler göre daha yüksektir.

- iii) Öğretmenler, mesleklerinin manevi keyif sağladığını, sorumluluk ve özveri isteğini ve bu mesleği hayat tarzı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan bir öğretmen, mesleğini angarya olarak görmektedir.
- iv) Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlik mesleği manevi yönden haz sağlayan fakat maddi yönden yeteri kadar katkı sağlamayan bir meslektir.
- v) Yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, mesleklerinin manevi yönden getirilerine ilişkin görüşleri, düşük bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler göre daha yüksektir.

#### **5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin okulun bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları, profesyonelliklerine ilişkin algılarını anlamlı olarak yordamaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla yapılan analizler sonucunda bürokrasinin alt boyutlarının öğretmen profesyonelliğini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bürokratik özelliklerle ilgili 4 boyut toplam varyansın yaklaşık % 8’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, bürokratik değişkenlerin öğretmen profesyonelliği üzerindeki göreceli önem sırası; nesnellik, prosedürel özellikler, otorite hiyerarşisi ve kurallar ve düzenlemelerdir.

#### **5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Öğretmenlerin okulun bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları profesyonelliklerinin (a) mesleki gelişim, (b) meslektaş ilişkileri, (c) özerklik, (d) öğrenci merkezlilik, (e) mesleki bağlılık boyutlarına ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır?” şeklinde belirlenmiştir.

- a) Bürokrasinin alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki gelişimini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bürokratik özelliklerle ilgili 4 boyut toplam varyansın yaklaşık % 6’sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına

- ( $\beta$ ) göre, bürokratik değişkenlerin mesleki gelişim üzerindeki görelî önem sırası; kurallar ve düzenlemeler, otorite hiyerarşisi, prosedürel özellikler ve nesnelliktir.
- b)** Bürokrasinin alt boyutlarının öğretmenlerin meslektaş ilişkilerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bürokratik özelliklerle ilgili 4 boyut toplam varyansın yaklaşık % 7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, bürokratik değişkenlerin meslektaş ilişkileri üzerindeki görelî önem sırası; prosedürel özellikler, nesnellik, otorite hiyerarşisi ve kurallar ve düzenlemelerdir.
- c)** Bürokrasinin alt boyutlarının öğretmenlerin özerkliklerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bürokratik özelliklerle ilgili 4 boyut toplam varyansın yaklaşık % 9'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, bürokratik değişkenlerin özerklik üzerindeki görelî önem sırası; prosedürel özellikler, otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler ve nesnelliktir.
- d)** Bürokrasinin alt boyutlarının öğretmenlerin öğrenci merkezliliklerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bürokratik özelliklerle ilgili 4 boyut toplam varyansın yaklaşık % 5'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, bürokratik değişkenlerin öğrenci merkezlilik üzerindeki görelî önem sırası; nesnellik, prosedürel özellikler, otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemelerdir.
- e)** Bürokrasinin alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bürokratik özelliklerle ilgili 4 boyut toplam varyansın yaklaşık % 5'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, bürokratik değişkenlerin mesleki bağlılık üzerindeki görelî önem sırası; nesnellik, otorite hiyerarşisi, prosedürel özellikler ve kurallar ve düzenlemelerdir.

## 6.2. Öneriler

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bürokratikleşme düzeyine ilişkin en düşük algı ortalamasına 2.35 ile “Bu okulda hak eden herkese takdir ve teşekkür verilir” maddesinde sahiptirler. Bu bulgu öğretmenlerin okul içerisindeki ödüllendirme kriterlerinin adil olmadığını ve ödüllerin hak eden kişilere verilmediğini düşündüklerini göstermektedir. Bu bulgudan hareketle;

- Yöneticilere nesnellik becerileri geliştirmeye dönük bir eğitim programı hazırlanabilir. Bu eğitim ile okul yöneticilerine; öğretmenlerle, öğrencilerle, okul personeliyle, velilerle nesnel ilişkilerin nasıl geliştirebileceği konusunda bilgi ve beceriler kazandırılabilir.
  - Öğretmen performansının değerlendirilmesi sürecine diğer öğretmenler, öğrenciler ve velilerin katılımı sağlanarak daha tarafsız bir seçim yapılması sağlanabilir.
  - Yöneticiler öğretmen değerlendirme kriterleri önceden öğretmenlerle paylaşılarak, öğretmenden beklentinin neler olduğu açıkça ortaya koyabilir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarının en düşük olduğu maddeler mesleki gelişim boyutundadır. Nitel araştırma bulgularına göre de öğretmenlerin mesleki gelişimleri önünde çeşitli engeller bulunmaktadır. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük önlemler alınmalıdır.
- Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenler mesleki olarak kendilerini geliştirmenin en önemli yolu olarak kitap ve süreli yayınları takip etmeyi görmektedirler. Bu amaçla okul kütüphanelerine öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirebilecekleri kitaplar alınarak ve takip edebilecekleri süreli yayınlara üye olunarak bu kaynaklara ulaşımı kolaylaştırılabilir.
  - Öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarının en düşük olduğu madde “Hizmet içi yapılan kurslara katılım” maddesidir. Araştırmanın nitel verilerine göre de öğretmenlerin yeteri kadar hizmetiçi etkinliğe katılmadıkları ve katıldıkları hizmetiçi eğitimlerin de genellikle branşları ile ilgili olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenler hizmetiçi eğitimlerin sayısını ve burada uygulanan eğitim programlarını yetersiz görmekte ve okulun ve sınıfın şartları ile bu eğitimlerde uygulanan programların bağlantısız olduğunu ve uygulanabilirliğinin düşük olduğunu savunmaktadırlar. Bu bulgudan hareketle öğretmenler için hazırlanan hizmetiçi etkinlik programlarının sayısının artırılabilir, öğretmenleri branşları dışında mesleki anlamda kendilerini geliştirebilecekleri programlara yönlendirme yapılabilir ve programların içerikleri gözden geçirilebilir.

- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırabilmeleri ve yenilikleri kolaylıkla takip edebilmeleri için okulda bilgisayar ve internet erişimleri kolaylaştırılmasına dönük önlemler alınabilir.
3. Okulun bürokratikleşme düzeyi, öğretmen profesyonelliği üzerinde anlamlı etkiye sahiptir. Farklı bürokratikleşme düzeyindeki öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin görüşleri de bu bulguyu destekler niteliktedir
- Okuldaki nesnellik, öğretmen profesyonelliği üzerinde en önemli etkiye sahip bürokratik özelliktir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin nesnel tutum sergilemelerini sağlayıcı önlemler alınabilir.
  - Okuldaki kurallar ve düzenlemeler, öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde en önemli etkiye sahip olan bürokratik özelliktir. Bu bulgudan hareketle okuldaki kurallar ve öğretmenlerin problemlerini çözmeye esnek ve yol gösterici olacak şekilde düzenlenebilir.
  - Okuldaki prosedürel özellikler, öğretmenlerin meslektaş ilişkileri üzerinde en önemli etkiye sahip olan bürokratik özelliktir. Bu bulgudan hareketle formal görevlerin nasıl bir arada yapılabileceğini belirleyen prosedürler öğretmenler arasındaki ilişkileri destekleyici ve geliştirici şekilde düzenlenebilir. Okulun bürokratik yapısı öğretmenlerin birbirleri ile olumlu ilişkiler kurmasına olanak sağlayacak şekilde düzenlenebilir ve gerek zümre toplantıları gerekse kurul toplantıları ile öğretmenlerin kendi aralarında birbirlerini değerlendirebilecekleri, kullandıkları yöntem ve materyalleri paylaşabilecekleri ortamlar yaratılabilir.
  - Araştırma bulgularına göre okuldaki otorite hiyerarşi ile öğretmenlerin özerklikleri arasında negatif bir ilişki vardır. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin kendi kararlarını alabilecekleri demokratik ortamlar yaratılabilir ve okul politikalarının belirlenmesi sürecine öğretmenlerin katılımının arttırılması sağlanabilir.
  - Okuldaki nesnellik, öğrenci merkezilik üzerinde en önemli etkiye sahip olan bürokratik özelliktir. Bu bulgudan hareketle okul yönetiminin öğrenci

performansını ölçme değerlendirme konusunda öğretmeni özgür bırakması, öğretmenler ve öğrenciler arasında tarafsız ve adil bir tutum sergilemesi sağlanabilir. Okul yönetimi öğretmenlerin ders içerisinde öğrenciler ile daha fazla etkileşime girebileceği ortamlar yaratabilir. Öğrenci merkezli bir yaklaşım için sınıf mevcutları azaltılabilir. Böylelikle öğretmenlerin farklı ilgi ve kapasiteye sahip öğrencilerle daha fazla ilgilenebilmesi sağlanmış olur.

- Okuldaki nesnellik, öğretmen bağlılığı üzerinde en önemli etkiye sahip olan bürokratik özelliktir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması için performansları doğrultusunda takdir ve teşekkür belgesi gibi çeşitli ödüller verilebilir, performans değerlendirmeleri nesnel kriterler göre düzenlenebilir.

İleride yapılacak araştırmalar için de aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

1. Bu araştırma ile ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyine ve profesyonelliklerine ilişkin algıları belirlenmiştir. Yapılacak başka araştırmalar ile öğrencilerin, velilerin ve okuldaki diğer personelin konuya ilişkin algılarını ve beklentilerini belirlemeye dönük araştırmalar yapılabilir.
2. Bu araştırma ile ilk ve ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırma lise ve yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilebilir.
3. Araştırma, resmi ve özel okullarda karşılaştırmalı olarak yapılabilir.
4. Araştırma Antalya ili merkez ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma Türkiye genelinde gerçekleştirilebilir.
5. Yapılan araştırmada öğretmen profesyonelliği üzerinde en fazla öneme sahip bürokratik özellik nesnellik olduğu fakat öğretmen görüşlerine göre okuldaki nesnellığın orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okuldaki bu bürokratik özelliğin düşük olmasının nedenleri araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H. ve Özkan, D. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 238-259
- Adler, P. and Borys, B. (1996). “Two types of bureaucracy: enabling and coercive”, *Administration Science Quarterly*, 41, 61-89.
- Aiken, M. and Hage, J. (1968). “Organizational interdependence and intra- organizational structure”, *American Sociological Review*, 33, 912-930
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-8
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014a). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4 (2), 57-71
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014b). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*. 11(2). 332-345.
- 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.
- Arıcan, T. (2009). *Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve okul yönetiminde bürokrasi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye
- 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
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. (3. Basım).Ankara: Feryal Matbaası
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
- Baykul, Y. (1996). *İstatistik (Metotlar ve uygulamalar)*. Ankara: Lazer Ofset
- Blau, P. and Scott, R. (1962). *Formal organizations*. Stanford, California: Stanford University Press



- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi uygulaması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Borko, H. and Putnam, R. (Ed.). (1995). *Expanding a teacher's knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development*. (35-65). New York: Teachers College Press.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bureau, S. and Suquet, J., B. (2009). A professionalization framework to understand the structuring of work. *European Management Journal*, 27, 467– 475.
- Burgaz, B., Koçak, S. ve Büyükgöze, H. (2013). Öğretmenlerin mesleki ve bürokratik sosyalleştirmeye yönelik değerlendirmeleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 39-54.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. Washington: Taylor & Francis Group.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(8), 497-521.
- Cloyd, T. H. (1972). *The relationship of ethnicity and socioeconomic status to student perceptions of school bureaucracy*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University Of New Mexico, ABD.
- Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677–692
- Dean, S. D. (2011). *Collegial leadership, teacher professionalism, faculty trust: predicting teacher academic optimism in elementary schools*. (Unpublished Doctoral Dissertation). ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: 3461037).
- Deidre, M. (2009). *Parsonian influence and the effect of school climate and bureaucracy on the perceived effectiveness in schools*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The School Of Education St. John's University Jamaica, New York.

- Demir, S. (2005). *Öğretim üyelerinin kara harp okulunun bürokratik özellikleri ve işleyişine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye
- Demir, S. (2005). *Öğretim üyelerinin kara harp okulunun bürokratik özellikleri ve işleyişine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “Teacher professionalism” from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047–2051
- Dorrel, S. S. (1990). *Professionalism in secondary schools as perceived by secondary principals and secondary teachers*. (Unpublished Doctoral Dissertation).ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi.(UMI Number: 9114014).
- Douglass, A. and Gittell, J. H. (2012). Transforming professionalism: Relational bureaucracy and parent–teacher partnerships in child care settings. *Journal of Early Childhood Research*, 10, 267– 281
- Dunham, R. D. and Pierce J. (1989). *Management*. Scott Foresman & Co, USA.
- 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).
- Erdoğan, U. (2012). *İlköğretim okullarının bürokratik yapıları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, Türkiye
- Ermeç, G. E. (2007). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye
- Etzioni, A. (1975). *A comparative analysis of complex organizations*. New York: The Free Press
- 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).

- Geist, J. R. (2002). *Predictors of faculty trust in elementary schols: Enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic press*, (Unpublished Doctoral Dissertation).ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number; 3081919).
- 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).
- Goepel, J. (2012). Upholding public trust: an examination of teacher professionalism and the use of Teachers' Standards in England. *Teacher Development*.16. 489–505
- Gosine, M. (1970). *An empirical study of the relationships among bureaucracy, teacher personality needs and teacher satisfaction*. (Unpublished Doctoral Dissertation).ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: DC53981).
- Gouldner, A. (1954). *Patterns of Industrial Bureaucracy*. New York: Free Press.
- Gökçora, İ. H. (2005). Toplumsal yaşamımızda ve Türk bilim-dünyasında “profesyonel ve profesyonellik” kavramlarına değin. *Bilgi Dünyası*. 6(2). 237-250
- Gönüllü, Y. (2009). *Bürokrasi ile öğretmen yeterliği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Uşak, Türkiye
- Griego, A. A. (1973). *The relationship of students' perceptions of school bureaucracy to student alienation*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of New Mexico.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press, Inc. New York
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 27 (2). 13-21
- Güven, T. (2009). Tıp etiği açısından meslek ve profesyonellik kavramlarının incelenmesi. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 40, 84-88
- Hall, R. H. (1962). Intraorganizational structural variation: application of the bureaucratic model. *Administrative Science Quarterly*,7 (3), 295-308
- Hall, R. H. (1964). Concept of bureaucracy: an empirical assessment. *The American Journal of Sociology*. 69(1). 32-40.
- Hall, R. H. (1967). Some organizational considerations in the professional-organizational relationship. *Administrative Science Quarterly*. 12(3). 461-478

- Hammond, L. D. and Wise. A. (1983). Teaching standards or standardized teaching. *Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development*. 41(2). 66-69.
- Hildebrandt, S. A. and Eom, B. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*. 27. 416-423
- Hinai, A. (Ed.). (2007). *The Interplay between Cultures. Teacher Professionalism and Teachers' Professional Development at Times of Change*. (42-56). Netherlands: Springer.
- 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.
- Işıkoğlu, N. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının profesyonel gelişiminde yansıtıcı günlüklerin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 7(2). 799-825.
- Jacob, J. A. (2004). *A study of school climate and enabling bureaucracy in select New York City public elementary schools*. (Unpublished Doctoral Dissertation). ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. [UMI Number: 3166881].
- Jones, T. E. (1969). *The relationship between bureaucracy and the pupil control ideology of secondary schools and teachers*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Oklahoma State University, ABD.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri, *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 122-133
- Kanadlı, S. (2012). Öğretmenlere yönelik hazırlanan bir mesleki gelişim programının etkililiğinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye
- 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
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-81
- 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
- Kidd, J. L. (1967). *A study of principals' belief systems and rule orientation as related to school organization bureaucracy*, (Unpublished Doctoral Dissertation).The University of Oklahoma
- King, D. K. (1972). *The relationship between selected dimensions of bureaucracy" and the militancy" of secondary teachers*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Oklahoma State University,
- Knoll, M. K. (1987). *Supervision for better instruction*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. Inc.
- Kurtaran, Y. Ve Yurttagüler, L. (2014). *Gençlik çalışmaları tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Şebeke Gençlerin Katılımı Projesi Kitapları
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76, 591-596.
- Litwak, E. (1961). Models of bureaucracy which permit conflict, *American Journal of Sociology*, 67(2), 177-18
- Lunenburg, F. C. and Ornstein, A. C. (1996). *Educational administration*(2. Basım). California, USA: Wadsworth Publishing Company.
- Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA? *Gazette des Mathematiciens*, 108, 59-66.
- Malloy, C. (2003). *Teacher professionalism in charter schools: An exploratory study*. (Unpublished Doctoral Dissertation).ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: 3116751).
- Mantilla, L. (2002). *Gender, bureaucracy and clientelistic relationships*. (Unpublished Doctoral Dissertation).ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: 3114780).
- March, J.G. and Simon, H.A. (1975). *Örgütler*. (Ö. Bozkurt ve O. Onaran. Cev.). Ankara: Sevinç Matbaası.

- Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (A. Gümüş ve M. S. Durgun. Cev.). Adana: Baki Kitapevi.
- McGuigan, B.A. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth*, (Unpublished Doctoral Dissertation).ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: 3179683).
- McVey, D. (2009). *Parsonian influence and the effect of school climate and bureaucracy on the perceived effectiveness in schools*. (Unpublished Doctoral Dissertation).ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: 3365685).
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure* (4. Basım). New York: TheFreePress A Division of Simon&SchusterInc.
- Miller, J. P. (1970). Social-psychological implications of weber's model of bureaucracy: relations among expertise, control, authority and legitimacy. *Social Forces*. 49. 91-102
- Miller, R. (1966). *Professionals in bureaucracy: role orientations and alienation among industrial scientists and engineers*.(Unpublished Doctoral Dissertation). University of Washington
- 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
- Oborny, W. J. (1970). *The relationship of teachers' perceptions of their professionalism, the organizational structure of schools, and the leadership behavior of their principals*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Oklahoma State University
- Ömeroğlu, Ö.(2006). *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye
- Öz, A. (2012). *Milli eğitim bakanlığı bünyesinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkısı İstanbul ili*

- örneği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye
- Özdemir, S. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki, *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 10(1): 1-23
- Özer, N. (2010). *İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye
- Özmatyatlı, İ. (2010). Max Weber'in Bürokratik Örgüt Anlayışının Kuzey Kıbrıs'taki Okullardaki Uygulanışı, *Mediterranean Journal Of Educational Research*, 8, 151-164
- Öztürk, N. (2001). *Liselerde bürokratikleşme ve öğretmenlerin stres düzeyleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye
- Popa, S. and Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 98-110.
- Pratte, R. and Rury, J. L. (1991). *Teachers, professionalism and craft*. Teachers Record, 22(1), 59-71.
- Pugh, D., Hickson, D.J., Hinnings, C.R., MacDonald, K.M., Turner, C. and Luptone, T. (1963). A conceptual scheme for organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*. 8(289), 315-326.
- 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*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye
- Rakoff, A. K. (1986) *Reintroducing democracy into a school bureaucracy: A case study of two districts*. (Unpublished Doctoral Dissertation). ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: 9923443).
- 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).

- Reault, J. A. (1998). *Professionalism and growth-oriented teacher evaluation: a cross-case study of two school districts*, (Unpublished Doctoral Dissertation). ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: 9917449).
- 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).
- Robson, J. (2006). *Teacher Professionalism in Future and Higer Education*. Washington. DC: Taylor& Francis Group.
- Roddenberry, E. W. (1953). Achieving professionalism. *Journal of Crimanal Low*, 144, 109-115
- Snizek, W. E. (1972). Hall's professionalism scale: an empirical reassessment. *American Sociological Review*, 37, 109-114
- Snoek, M., Swennen, A. and Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37, 651–664
- Sözen, S. (2004). Polis ve Profesyonellik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6 (3-4), 115-130
- Spinks, R., L. (1980). *The relationship between the level of bureaucratization and the level of professionalism and school climate*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Oklahoma State University
- Swann, M., Donald, M., Pell, T., Hargreaves, L. and e Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Association*. 36(4). 549–571
- Şimşek, H. (2009). *Toplam kalite yönetimi* (1. Basım). Seçkin Yayıncılık, Ankara
- Tak, B. ve Çiftçioğlu, A. (2008). Mesleki bağlılık ile çalışanların örgütte kalma niyeti arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 63(4), 155-178
- Toren, N. (1976). Bureaucracy and professionalism: a reconsideration of weber's thesis. *Academy of Management Review*, 36, 36-46.
- Tüzel, E. (2010). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye
- Udy, S. H. (1959). “Bureaucracy” and “rationality” in Weber's organization theory: An empirical study. *American Sociological Review*, 1, 791-795
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının*




- etkisi.*(Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, Türkiye
- Uzun, S., Paliç, G ve Akdeniz, A. R. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 128- 145
- Ünver, G. (2002). *Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirme.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye
- Weber, M. (1964). *The theory of social and economic organizations.* (Çev. A.M. Henderson, ve T. Parsons), New York: Free Press of Simon & Schuster Inc.
- Weber, M.(1978). *Economy and society: an outline of interpretive sociology.* (G. Roth. C. Wittich, Cev.). California: University of California Press.
- Welker, R. (1992). *The teachers as expert: A theoretical and historical examination.* New York: State University of New York 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.
- Williams, J. S. ve Charles. W. T. (1976). Attitudinal correlates of professionalism: the correctional worker. *Criminal Justice Review*, 120, 120-125
- Yağmurlu, A. (2004). Örgüt kuramları ve iletişim, *Amme İdaresi Dergisi*, 37(4), 31- 55
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yuwono, G. and Harbon, L. (2010). English teacher professionalism and professional development: some common issues in Indonesia September. *Asian EFL Journal*, 12(3), 145-163
- Yücel, C. (1999). *Bureaucracy and teachers' sense of power.*(Unpublished Doctoral Dissertation).ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: 3147768).
- Zaller, A. B. (1987). *The relationship between school bureaucratization and academic achievement.* (Unpublished Doctoral Dissertation).ProQuest Digital Dissertation veritabanından elde edildi. (UMI Number: 8711960).

Zeytin, N. (2008). *İlköğretim okullarında bürokratikleşme ve okul kültürü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye

**EKLER****Ek-1. Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği Kullanım İzni Belgesi**

Re: Anket izin isteği ↑ ↓ ×

 **Namık Öztürk** 2/11/13 ▶  
To: Didem EROĞLU KARACA ▼

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora öğrencisi olan Didem EROĞLU KARACA'nın tarafımdan geliştirilmiş olan "Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğini" çalışmalarında kullanmasında sakınca yoktur.  
Yrd. Doç. Dr. Namık Öztürk  
DEÜ Buca Eğitim Fakültesi EYD anabilim Dalı Öğretim Üyesi

6 Şubat 2013 13:36 tarihinde Didem EROĞLU KARACA <[didemeroğlu82@hotmail.com](mailto:didemeroğlu82@hotmail.com)> yazdı:

Hocam Merhaba,

Ben Pamukkale Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora öğrencisiyim. Bürokratik okul yapısının öğretmen profesyonelleşmesine etkisi ile ilgili bir tez çalışmasına başladım. Bu çalışmamda sizin doktora tezinizde hazırladığınız "Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeğini" eğer izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Yardımcı olursanız çok sevinirim.

Saygılar...



		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
3	Bu okulda herkes görev ve sorumluluğunu bildiği için kimsenin kimseden emir almasına gerek kalmaz.					
4	İdarecilerin herhangi bir nedenle okulda bulunmadığı zamanlarda bile okulun işlerinde hiçbir aksama olmaz.					
5	Bir öğretmenin sorunu ne kadar özel olursa olsun okul müdürümüz o öğretmene diğer öğretmenlere davrandığı gibi davranır.					
6	Bu okulda, herhangi bir kurala aykırı davranan herkes aynı yaptırımlarla karşılaşır.					
7	İdareciler bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranmaktadır.					
8	Öğretmenlerden bazılarınını idarecilerle yakın ilişkiler içinde olması işlerin aksamasına neden olmaktadır.					
9	Bu okuldaki öğretmenleri anlamak oldukça zordur.					
10	Bu okuldaki hiçbir öğretmen öğrencileri arasında ayırım yapmaz.					
11	Okul müdürümüzün ne zaman nasıl davranacağı hiç belli olmaz.					
12	Kurallar, okuldaki herkes için geçerlidir.					
13	Okul müdürümüz bazı konularda oldukça önyargılı davranmaktadır.					
14	İdareciler bazı velilere ayrıcalıklı davranmaktadır.					
15	Memurların okul idaresiyle yakınlığı, işleyişte sürekli aksamalara neden olmaktadır.					
16	Bir karar alınırken bireysel değerler değil, okulun amaçları göz önüne alınmaktadır.					
17	Nöbet hizmetleri yerine getirilirken bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranılmaktadır.					
18	Resmi yazışmalarda, önceden belirtilen yollar izlendiği için işleyişte hiçbir aksama olmaz.					
19	Aynı işi yapan herkes aynı yolu izler.					
20	Öğretmenler kurulu toplantıları önceden belirlenen gündem doğrultusunda yapılır.					
21	Yapılacak bir işle ilgili izlenecek yol önceden belli olduğu için, o işi ilk defa yapacak olanlar zorluk çekmezler.					
22	Bu okulda prosedürüne uygun olmayan hiçbir iş kabul görmez.					
23	Aynı işin yapılmasında farklı zamanlarda farklı yollar izlendiği için işleyişte sürekli olarak aksamalar					

		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	yaşanmaktadır.					
24	Yapılacak işlerle ilgili izlenecek yollar, okul idaresi tarafından önceden belirlenmektedir.					
25	Bu okulda gelişigüzel yapılan işler prosedürüne uydurulmaktadır.					
26	Eğitsel kollar, disiplin kurulu vb. gibi işlerde görev alacakların görevlerini nasıl yerine getirecekleri yönetmeliklerde açık olarak belirlenmiştir.					
27	Bu okulun tüm çalışanları aldıkları görevleri zamanında yerine getirmektedir.					
28	Bu okulda herkes kanısına göre iş yapmaktadır.					
29	Okulun personelinden birisi tayin, emeklilik vb. gibi bir nedenle okuldan ayrılrsa bile yapılacak işlerde hiçbir aksama olmaz.					
30	Okulda uyulması gerekli davranış kurallarının çalışanlara önceden bildirilmemesi aksamalara neden olmaktadır.					
31	Bu okulda yapılacak işlerle ilgili ölçütler önceden bildirilmektedir.					
32	Yaptırım gerektiren davranışlar hakkında tüm çalışanlara önceden bilgi verilmektedir.					
33	Kurallara uyulmaması işleri aksatmaktadır.					
34	Bu okulda, başarılı her çalışan takdir edilir.					
35	Sicilinizin iyi olması, idarecilerle ilişkilerinizin düzeyine bağlıdır.					
36	Bu okulda hak eden herkese takdir ve teşekkür verilir.					
37	Bu okulda ödül alabilmek için başarılı olmanıza gerek yoktur.					
38	Okul müdürümüz olaylara akılcı yaklaşmaktadır.					
39	Okulun işleyişiyle ilgili bir karar alınırken duygusal davranılmaktadır.					
40	Öğrenci disiplin işleri disiplin yönetmeliğine uygun olarak yapılır.					
41	Öğrenci kayıt kabulünde her zaman aynı yol izlenmektedir.					
42	Tayin, emeklilik gibi işlerde izlenecek yollar önceden belirlenmiştir.					

**BÖLÜM III: ÖĞRETMEN PROFESYONELLİĞİ ÖLÇEĞİ:** Aşağıda ölçek öğretmen profesyonelliğine ilişkin özellikleri içermektedir. Bu özellikleri ne sıklıkta gösterdiğinizi işaretleyiniz.

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sıklıkla	Her Zaman
1	Eğitim alanında gerçekleştirilen toplantıları takip ederim.					
2	Her zaman yeni ve orijinal işler ortaya koymaya çalışırım.					
3	Hizmet içi yapılan kurslara katılırım.					
4	Alanımla ilgili güncel kaynakları takip ederim.					
5	Derslerde kullandığım teknik ve materyalleri meslektaşlarımla paylaşıyorum.					
6	Yeni uygulamalarında meslektaşlarımla her zaman desteklerim.					
7	Meslektaşlarımla ilişkilerim karşılıklı olarak performansımı arttırmaktadır.					
8	Mesleğimle ilgili konularda kendi kararlarımı veririm.					
9	Öğrencileri değerlendirirken bağımsız olarak kendi kararlarımı veririm.					
10	Küçük problemlerin çözümünde, üst kademelere danışmam.					
11	Sınıfta farklı ilgi ve kapasiteye sahip öğrenciler olduğunu dikkate alarak dersimi işlerim.					
12	Derslerde öğrencilerin ilgisini çekeceğini düşündüğüm farklı öğretimsel teknikler kullanırım.					
13	Sınıf içerisinde öğrencilerle karşılıklı bir etkileşim içinde olmaya çalışırım.					
14	Öğrencilerin sınıf içerisinde fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri ortam oluştururum.					
15	Öğrencilerin farklı yeteneklerini ortaya çıkarmaya çalışırım.					
16	Benim için vazgeçilemeyecek bir meslek varsa o da öğretmenliktir.					
17	Bu meslekte sürekli daha iyi olmak istiyorum.					
18	Gerektiğinde mesai saatleri dışında çalışmaktan çekinmem.					
19	İyi bir öğretmenin mesleğini her şeyin üstünde tutması gerektiğini düşünüyorum.					
20	Getirileri daha az olsa bile bu meslekte kalmaya devam ederim.					

		<b>Hiçbir Zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Ara Sıra</b>	<b>Sıklıkla</b>	<b>Her Zaman</b>
21	Okulun ve öğrencilerin gelişimi için okul dışında da girişimlerde bulunurum.					
22	Öğretmen olmaktan gurur duyuyorum.					



**Ek-3. Nitel Araştırmada Kullanılan Görüşme Formu**

**Soru 1:** Mesleki olarak kendinizi geliştirmek için neler yaparsınız?

**Soru 2:** Meslektaşlarınızla olan ilişkileriniz nasıldır? Meslektaşlarınızla olan ilişkilerin mesleki olarak sizin performansınızı ne şekilde etkilediğini düşünüyorsunuz?

**Soru 3:** Mesleğinizle ilgili kararları nasıl alırsınız? Meslektaşlarınız ve okul yönetimi aldığınız kararlarda etkili olur mu?

**Soru 4:** Mesleki açıdan yaşadığınız problemleri çözme yollarınız nelerdir?

**Soru 5:** Çalıştığınız okulda okul politikalarının belirlenmesi süreci hakkında neler düşünüyorsunuz? Siz bu sürece katkı sağlamak için neler yaparsınız?

**Soru 6:** Derslerinizde kullandığınız öğretim tekniklerini seçerken nelere dikkat edersiniz? Neden? Örnekler verebilir misiniz?

**Soru 7:** Dersiniz süresince öğrenci davranışlarını tarif eder misiniz?

**Soru 8:** Öğretmenlik mesleği sizin için ne ifade ediyor? Neden?

**Soru 9:** Öğretmenlik mesleğini bırakıp başka bir meslek yapmayı düşündünüz mü? Neden? Düşündüyseniz bu konuda sizi engelleyen ne oldu?

## ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Didem
Soyadı	KARACA
Doğum Yeri ve Tarihi	Bitlis- 15.06.1982
Uyruğu	T.C
İletişim Adresi ve e-mail	Fevzi Çakmak Mah. 6160 Sok. Hisar Konakları Kepez/ANTALYA  didemeroglu82@hotmail.com
Eğitim Bilgileri	
İlkokul	Cumhuriyet İlkokulu/Keşan-Edirne
Ortaokul ve Lise	Metin Nuran Çakallıklı Anadolu Lisesi- Antalya
Yükseköğretim (Lisans)	Ankara Üniversitesi
Yükseköğretim (YüksekLisans)	Akdeniz Üniversitesi
Yabancı Dil	
İngilizce-KPDS- Mayıs 2004	72
MeslekiDeneyim	
2004-2015	MEB- Öğretmen