

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 21.04.2019
Kabul Tarihi / Date Accepted : 01.05.2020
Yayın Tarihi / Date Published : 02.06.2020



[doi https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-556552](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-556552)

OKULLARIN BÜROKRATİK YAPISININ ÖĞRETMEN PROFESYONELLİĞİNE ETKİSİ: LİSE ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Tuncer FİDAN¹, Adem BEYHAN²

ÖZ

Bu çalışmada lise öğretmenlerinin okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının öğretmen profesyonelliği algılarına etkisi incelenmiştir. Yordama deseninin kullanıldığı bu çalışmaya, Ankara İli Yenimahalle İlçesinde görev yapan 341 öğretmen katılmıştır. Katılımcılara Okulların Bürokratik Yapısı Ölçeği ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği uygulanmıştır. Cinsiyet, öğretmenlik branşı, eğitim durumu, okul türü, yaş ve mesleki kıdem kontrol değişkenleri olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma verilerini çözümlmek için aritmetik ortalama, standart sapma ve Pearson korelasyon katsayısı gibi betimsel istatistikler ile çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgular öğretmenlerin okulların bürokratik yapılarını büyük ölçüde kolaylaştırıcı olarak gördüklerini ve mesleki duyarlılığın en çok önem verdikleri profesyonellik boyutu olduğunu göstermektedir. Kadın öğretmenlerin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve duygusal emek düzeyleri erkek meslektaşlarına göre daha yüksektir. Kısıtlayıcı okul yapısı boyutu, öğretmen profesyonelliğinin kişisel gelişim, kuruma katkı ve mesleki duyarlılık boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı değildir; yalnızca duygusal emek üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Öte yandan kolaylaştırıcı yapı bütün öğretmen profesyonelliği alt boyutları üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Okullarda kolaylaştırıcı bürokratik yapının tesis edilmesi öğretmen profesyonelliği için önemli ancak yeterli değildir. Kolaylaştırıcı bürokratik yapı ile birlikte okul müdürlerinin sağlayacağı olumlu iklim ve örgütsel destek öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini artırmada etkili olabilir.

Anahtar Kelimeler: Okulların bürokratik yapısı, öğretmen profesyonelliği, lise, öğretmen

THE EFFECTS OF SCHOOLS' BUREAUCRATIC STRUCTURES ON TEACHER PROFESSIONALISM: A STUDY ON HIGH SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship of bureaucratic structures of schools to teacher professionalism. A prediction research design was used to collect data from 341 teachers working in Yenimahalle district of Ankara. Enabling School Structure Scale and Teacher Professionalism Scale were administered to participants. Gender, teaching field, educational status, school type, age and professional experience were included as control variables. To analyze the research data, descriptive statistics, such as arithmetic mean, standard deviation and Pearson correlation coefficients, and multiple regression analysis were used. Findings indicated that participants predominantly perceived school structures enabling rather than hindering and they attached highest importance to professional sensitivity among professionalism dimensions. Female teachers had higher levels of personal development, professional sensitivity and emotional labor than their male counterparts. Hindering structure was not a significant predictor of personal development, contribution to school and professional sensitivity dimensions of teacher professionalism; but had negative effects on emotional labor. On the other hand, enabling structure had significantly positive effects on all professionalism dimensions. Establishing enabling bureaucratic structure was found to be important but not sufficient for promoting teacher professionalism. In addition to enabling structure, positive climate and organizational support may be effective in promoting teacher professionalism.

Keywords: Schools' bureaucratic structures, teacher professionalism, high school, teacher

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü, İç Denetim Birimi, tuncerfidan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9954-1004>
² Milli Eğitim Bakanlığı, Yenimahalle Şehit Yunus Emre Duran İlkokulu, adembeyhan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4173-4217>

1.GİRİŞ

Okullar önemli ölçüde bürokratik özelliklere sahip örgütlerdir. Öyle ki, Weber tarafından ideal tip bürokrasinin özellikleri arasında sıralanan birçok özelliği okullarda görmek mümkündür. Okulda yürütülen etkinliklerin karmaşık doğası, Weber'in (2006, s. 43-44) bürokratik örgütler için öngördüğü etkililik ve rasyonellik ilkelerini zorunlu kılmaktadır. Okulların hedeflerine ulaşabilmeleri için örgütsel etkinliklere yön veren tarafsız ve soyut kurallar, resmi olarak belirlenmiş ve tebliğ edilmiş görev tanımları, iş bölümü ve okuldaki ast-üst ilişkilerini yansıtan otorite hiyerarşisine gereksinim duyulmaktadır (Bell, 1980).

Bununla birlikte, bürokratik perspektif ağır eleştirilerle karşılaşmıştır. Bürokrasiler; aşırı uyum ve katılık üreten, çalışanları istismar eden ve işlerine yabancılaştıran, yenilikçiliği engelleyen ve hizmet üretmektense varlığını sürdürmeyi amaçlayan örgütler oldukları gerekçesiyle eleştirilmiştir (Hoy ve Sweetland, 2001; Olsen, 2006). Her ne kadar çok fazla vurgu yapılmasa da, bürokratik perspektif eğitim örgütlerinin yapılanması ve yönetiminde büyük bir etkiye sahiptir. Yönetim ve eğitim süreçlerine ilişkin standart uygulamalar giderek yaygınlaşmaktadır. Denetim ve izleme etkinlikleri okullarda sıklıkla görülen uygulamalardır. Eğitim harcamalarının büyüklüğü yöneticiler üzerinde hesap verebilirlik konusunda baskı oluşturmaktadır. Toplumun ve siyasetçilerin sonuca dayalı performans beklentileri yöneticilerin ve öğretmenlerin özerkliğini kısıtlayabilmektedir. Okulların yapısına ve öğretim programlarının içeriğine ilişkin tepeden inme reformlar öğretmenlerin yaptıkları işe yabancılaşmalarına yol açabilmektedir (Firestone ve Bader, 1992, s. 13; Mesci ve Uzunbacak, 2018).

Bürokratik perspektifin taraftarları ise bürokrasilerin bazı olumsuz etkileri olmakla birlikte, olumlu yönlerinin daha ağır bastığını ileri sürmektedir. Örneğin hiyerarşik yapı, çevresel belirsizliği azaltarak genel örgütsel performansı artırabilmektedir (Stazyk ve Goerdel, 2010). Benzer şekilde, Andrews, Boyne ve Mostafa (2017), eğitim örgütlerinde bürokratik yapının belirli bir noktaya kadar performans artışına yol açabildiği sonucuna ulaşmıştır. Örgüt büyüklüğü arttıkça bürokrasinin performans üzerindeki olumlu etkisi de artış kaydetmekte ve uzmanlardan oluşan bir hiyerarşi yönetsel kapasiteyi güçlendirerek ek performans artışına yol açabilmektedir. Bunun yanında, eğitim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin görece belirsiz ve kişiye göre değişken doğası, bürokratik yapının öğretmenlere alan açmasını sağlamaktadır. Eğitim yöneticileri, bürokratik yapıyı eğitim sürecinin desteklenmesi ve öğretmenlerin mesleki konulardaki yetkinliklerinin geliştirilmesi için kullandıkları takdirde bürokrasi etkili bir yönetim aracına dönüşebilmektedir (Andrews, Boyne ve Mostafa, 2017).

Görüldüğü üzere bürokratik yapı hem öğretmenlerin özerkliğini azaltarak profesyonelleşmeyi engelleyebilmekte, hem de onları destekleyerek profesyonelleşme için uygun bir ortam sağlayabilmektedir. Bürokratik yapı ve profesyonelleşme ilişkisinin incelenmesi öğretmenlerin yaratıcılığını ve motivasyonlarını engelleyen olumsuz bürokratik özelliklerin ortaya konmasını sağlayabilir. Öte yandan, bürokratik yapının olumlu etkilerinin incelenmesi öğretmenlerin iş streslerini azaltan ve onları daha etkili kılan özelliklerin belirlenmesini sağlayabilir. Bürokratik yapı ve profesyonelleşme ilişkisi ayrıca okulların ne düzeyde profesyonel öğrenme ortamı olduklarına ilişkin ipuçları sunabilir (Tschannen-Moran 2009; Gray, Kruse ve Tarter, 2016). Bunun yanında, okullar yöneticilerin tutumlarına bağlı olarak hem kendi içlerinde bazı yönetim süreçlerinde, hem de diğer okullarla karşılaştırdıklarında farklı esneklik düzeylerine sahiptir. Bu nedenle okullarla ilgili kısıtlayıcı ve kolaylaştırıcı gibi genel ve keskin sınırları olan sınıflandırmalar geliştirmek mümkün olmayabilir. Bürokratik yapı ve profesyonelleşme ilişkisinin incelenmesi, okulların bir ucunda kısıtlayıcı yapının diğer bir ucunda da kolaylaştırıcı yapının bulunduğu uzam içindeki yerlerinin belirlenmesini sağlayabilir (Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004a).

1.1. Bürokratik Yapının Özellikleri

Okulların yapısal özellikleri bakımından kısıtlayıcı ve kolaylaştırıcı yapı arasında bir uzam içinde yer almaktadır. Bu iki zıt yapıyı tanımlayan bürokratik özellikleri, formelleşme ve merkezleşme kavramları yardımıyla betimlemek mümkündür (Hoy, 2003).

1.1.1. Formelleşme

Formelleşme, yazılı kural, yönerge, süreç ve politikaların miktarıyla ilgilidir. Weber'e (2006, s.43-44) göre formelleşme, çalışanların eylemlerine yön veren ve eşgüdümlemeyi kolaylaştıran işlemlerin yoğunluğunu ifade etmektedir. Bu nedenle formelleşme, örgütsel etkinliklerin daha hızlı ve etkin bir şekilde yürütülmesini, örgütsel yaşamın ve çalışan performansının öngörülebilir kılınmasını sağlayabilmektedir. Bununla birlikte, Weber'in (2006) kavramlaştırması rasyonel bir ideali yansıtmaktadır. Formelleşme, rasyonellikten çok birçok örgütsel patolojinin kaynağı olarak da betimlenmektedir. Örneğin esnekliği, uyum sağlama yeteneğini, yenilikçilik ve motivasyonu azalttığı yönünde eleştiriler mevcuttur. Bu eleştirilerin kaynağı genellikle formelleşmenin rutinleşmeye yol açmasıdır, çünkü formelleşme, katı bir şekilde ve sorgulamadan rutinelere bağlı kalmayı teşvik etmektedir (Juillerat, 2010).

Bu noktada, Adler ve Borys (1996), formelleşmenin çalışanları işlerine yabancılaştıran kısıtlayıcı türü ile onların görevlerini daha iyi bir şekilde yürütmelerini sağlayan kolaylaştırıcı türünün çözümlendiği kapsamlı bir kuramsal çerçeve oluşturmuştur. Kısıtlayıcı formelleşme, çalışanların işlerine yabancılaşması pahasına örgütsel bağlılık üretmektedir. Kısıtlayıcı kural ve süreçler, sıra dışı ve üretken uygulamaları ödüllendirmekten ziyade astların olağan dışı davranışlarını kısıtlamayı ve hatta cezalandırmayı amaçlamaktadır. Esneklik ve örgütsel öğrenmeyi teşvik etmek yerine çalışanların formal rutinlere uyum sağlaması tercih edilir (Adler ve Borys, 1996). Ancak bu durumun sonuçları genellikle olumsuzdur. Okullardaki kural ve süreçlerin kısıtlayıcılık düzeyi yükseldikçe, işe devamsızlık, stress ve işe yabancılaşma artmakta, iş doyumu ve yenilikçilik azalmaktadır (Hoy ve Sweetland, 2000). Kısıtlayıcı kural ve süreçler iki yönlü iletişimi engellemekte, örgüt içi güvensizliği beslemekte, en küçük hataları cezalandırarak olası sapmaları engellemeye çalışmaktadır (Hoy, 2003).

Kolaylaştırıcı formelleşme ise sorunlara çözüm üretmeleri için örgüt paydaşlarına destek olmayı gerektirmektedir. Bu formelleşme türünde, kural ve süreçler, katı emirlerden ziyade en iyi uygulamaları yansıtan esnek ana hatlar olarak görülmektedir. Kolaylaştırıcı kural ve süreçler, öngörülemeyen sorunları ve krizleri çözmeleri için çalışanları desteklemektedir. Kurallara sıkı sıkıya bağlılık öngörülebirliliği sağlayabilir, ancak beklenmedik olaylar, çalışanların uzmanlıklarından faydalanmasını ve yenilikçi çözümler üretmesini gerektirmektedir (Adler ve Borys, 1996). Kolaylaştırıcı formelleşme, çalışanlara çözüm üretebilmeleri için uzmanlık becerilerini kullanabilecekleri alanlar açabilir. Karşılaşılan sorunları ve krizleri, öğrenme ve yenilenme fırsatlarına dönüştürebilir. Açık iletişim yolu ile elde edilen çözümlerin örgüt geneline yayılmasını kolaylaştırabilir. Bunun yanında çok farklı geçmiş ve düşüncelere sahip insanların bir arada uyumlu bir şekilde çalışmalarını kolaylaştırabilir. Bu şekilde daha yaratıcı çözümler üretilmesini sağlayabilir. Kolaylaştırıcı formelleşme uygulandığında karşılaşılan olumsuz sonuçların kaynağı genellikle kural ve süreçlerin kendisinden çok yöneticilerin karar alma stillerinden kaynaklanmaktadır (Sinden ve diğerleri, 2004a).

1.1.2. Merkezileşme

Örgütlerin merkezileşme (veya ademi merkezileşme) düzeyleri; kaynak tahsisi, politika ve amaçların belirlenmesi gibi konulardaki karar alma süreçleriyle yakından ilişkilidir. Örgüt kuramcılarına göre otorite hiyerarşisi ve çalışanların karara katılım düzeyi bir örgütün merkezileşme düzeyinin göstergeleridir. Zira bu göstergeler aynı zamanda örgüt genelindeki güç dağılımını yansıtmaktadır. Otorite hiyerarşisi, karar yetkisinin ne düzeyde örgüt hiyerarşisinin üst seviyelerinde kullanıldığını ifade ederken, karara alma süreçlerine katılım düzeyi ise örgüt amaçlarının ve politikalarının belirlenmesinde çalışanların etki düzeyi hakkında fikir vermektedir. Merkezileşme örgütlerde genellikle yüksek düzeyde otorite hiyerarşisi ve düşük düzeyde çalışan katılımı gözlenmektedir. Ademi merkezileşme örgütlerde düşük düzeyde otorite hiyerarşisi ve yüksek düzeyde çalışan katılımı gözlenmektedir. Kararların yalnızca bir veya birkaç çalışan tarafından alındığı örgütler genelde merkezileşme örgütleri olarak tanımlanmaktadır. Karar süreçlerine çalışan katılımı arttıkça örgütlerin merkezileşme düzeyleri de azalmaktadır (Andrews, Boyne, Law ve Walker, 2007).

Formelleşmeye benzer şekilde merkezileşme de bir ucunda kısıtlayıcı diğer ucunda kolaylaştırıcı merkezileşmenin yer aldığı bir uzam içinde çözümlenebilir. Kısıtlayıcı merkezileşme, çalışanların karşılaştıkları sorunları çözmelerine ve işlerini daha etkili yapmalarına yardım etmek yerine engel çıkaran örgüt yapısı ve yönetim anlayışıdır. Hiyerarşi yenilikçiliği engellemekte ve yöneticiler yetkilerini öğretmenleri kontrol etmek ve disipline etmek için kullanmaktadır. Eğitim-öğretim süreci otokratik bir yönetim tarafından denetlendiğinde, öğrencilerinin gereksinimlerini ön planda tutmak yerine yapay standartları karşılamak zorunda bırakılan öğretmenlerin direnciyle karşılaşmaktadır (Hoy ve Woolfolk, 1993; Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012). Bu merkezileşme türü genellikle katı denetim uygulamaları, standartlara aşırı vurgu yapan iş süreçleri ve sonuçlara ilişkin standartlar yoluyla dış aktörlerin taleplerini karşılama amacı taşımaktadır. Okullar günlük etkinliklerini sürdürmek için belirli düzeyde bürokratik yapılara gereksinim duymaktadır, fakat bu yapılara kontrol odaklı bir anlayış egemen olduğunda iş tatminsizliği, yabancılaşma ve dirençle karşılaşmaktadır (Hoy, 2003).

Kolaylaştırıcı merkezileşme ise çalışanları kısıtlamaktansa işleriyle ilgili sorunların çözümünde yardımcı olur. Örgütün bürokratik yapısı, hiyerarşik konumlarından kaynaklanan engellere takılmadan çalışanların bir arada görevlerini sürdürmelerini sağlayabilir. Çalışanlar bürokratik konumlarından ve kimliklerinden vazgeçmeden birlikte aynı amaç doğrultusunda çalışabilirler. Kolaylaştırıcı merkezileşme katı, otokratik ve kontrol odaklı bir bürokratik kafesten ziyade işbirliğine olanak tanıyan, hizmet odaklı esnek bir yapıdır. Yöneticiler, yetkilerini, öğretmenleri desteklemek ve eğitim-öğretim sürecinin önündeki engelleri kaldırmak için kullanır (Wu, Hoy ve Tarter, 2013).

1.2. Kısıtlayıcı ve Kolaylaştırıcı Okul Yapısı

Okullar, yüksek düzeyde eğitilmiş çalışanların görece gevşek bir bürokratik yapı içinde karmaşık hizmetler sundukları formal örgütlerdir. Bu özellik, eğitim öğretim sürecinin çıktıları konusunda öğretmenlerin takdir

yetkilerini sınırlandırırken, diğer taraftan onları yöneticilerden ve diğer meslektaşları soyutlayarak eğitim öğretim sürecinde belirli düzeyde özerklik kazandırmaktadır (Lunenburg, 2012). Formelleşme ve merkezileşmeye ilişkin tartışmalara dayalı olarak okulların yapısını kısıtlayıcı ve kolaylaştırıcı olarak sınıflandırmak mümkündür. Bununla birlikte, kısıtlayıcı ve kolaylaştırıcı örgüt yapıları arasında kesin sınırlar bulunmadığı ve aynı okulun iki özelliğe de farklı derecelerde sahip olabileceği unutulmamalıdır (Hoy ve Sweetland, 2001).

Kısıtlayıcı yapının en belirgin örneği, öğretmenlerin yalnızca yukarıdan gelen emirler ve belirlenen hedeflere ulaşmak için çalıştıkları, inisiyatif kullandıkları durumlarda da disipline edici yasal düzenlemelerle karşılaştıkları otorite hiyerarşisinin belirgin olduğu okullardır. Yöneticilerin temel amacı hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını denetlemek ve uyum sağlamayan öğretmenleri yola getirmektir. Bu tür okul yapılarının dayandığı temel varsayım öğretmen davranışının çok yakından denetlenmesi ve sıkı bir şekilde düzenlenmesidir. Öğretmenlerin uyum sağlamaları için yalnızca otorite hiyerarşisinin kullanılması yeterli olmayabilir. Yasal düzenlemeler de öğretmen denetimini desteklemek ve sapmalar olduğu takdirde onları cezalandırmak amacıyla kullanılır. Bürokratik yapının, yöneticilerin ve yasal düzenlemelerin işlevi çalışmaya gönülsüz, eğitim süreci ve çıktılarıyla ilgili herhangi bir sorumluluk kabul etmeyen öğretmenlerin yönetimin emirleri doğrultusunda çalışmalarını sağlamaktır. Kısıtlayıcı yapı okul yöneticilerinin yetkileri genişletmektedir ve sıklıkla öğretmenlerin işlerine müdahale etmelerini teşvik etmektedir. Güven ve işbirliği yerlerini çatışma ve yabancılaşmaya terk etmiştir (Tarter ve Hoy, 2004).

Kolaylaştırıcı yapı da kısıtlayıcı yapı ile aynı bürokratik özelliklere dayanmaktadır; fakat bu türde bürokrasi, insanları kısıtlayan bir kafes değil hizmet aracı olarak görülmektedir. Kolaylaştırıcı yapının en belirgin örneği otorite hiyerarşisi ve kurallar sistemini eğitim-öğretim hizmetini desteklemek için kullanan okullardır. Hiyerarşik konumlarının kısıtlayıcı etkilerine rağmen, yöneticiler ve öğretmenler ekipler oluşturabilirler ve yakın işbirliği içinde çalışabilirler (Fidan ve Balcı, 2017). Kurallar öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümüne engel değildir, onların davranışlarına yön veren esnek kılavuzlar olarak işlev görürler. Otorite hiyerarşisi ve kurallar, okul müdürünün yetkilerini artırmak yerine öğretmenlerin çalışmalarını desteklemek ve sorunlarını çözmek amacıyla tasarlanmıştır. Kolaylaştırıcı yapı, yöneticiler ve öğretmenler arasında güvene dayalı ilişkilerin kurulmasını kolaylaştırabilir ve öğretmenlerin okula ve mesleklerine adanmışlıklarını güçlendirebilir (Sweetland, 2001).

1.3. Öğretmen Profesyonelliği

Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının artırılması ve öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi uzun ve zorlu mücadeleleri gerektirmektedir. Daha yüksek gelir, daha fazla özerklik ve eğitim-öğretim ortamlarının geliştirilmesi arayışları genellikle bu mücadelenin öznesini oluşturmaktadır. Öte yandan, siyasi ve bürokratik aktörlerin müdahaleleri ile özel sektör talepleri, öğretmenlerin aleyhine sonuçlar doğurmaktadır. Öğretmenlerin gelir artışı ve öğretim programlarının geliştirilmesi konusundaki kazanımları çoğunlukla kısa vadeli olmuştur. Siyasi aktörler ve eğitim bürokrasileri, öğretmenlerin yaptıkların işi “maliyet-etkin” olmadığı gerekçesiyle mali kazanımları ortadan kaldırmışlar; öğretimin içeriği ile ilgili kontrolü kaybetme korkusuyla öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasında öğretmenlere daha az inisiyatif tanıma eğilimine girmişlerdir. Buna bağlı olarak öğretmenler de genellikle kimlikleri konusunda karışık düşüncelere sahiptirler. Uzman mı veyahut kültür işçisi mi oldukları konusunda kafa karışıklığı yaşamaktadırlar. Öğretmenler, öncelikle eğitim programlarının oluşturulması ve okulların yönetimi gibi konularda mücadele etme veya bunun yerine mali çıkarların korunması için sendikal mücadelede bulunma konusunda genellikle ikilem içindedir (Bascia, 2009). Bunun yanında öğretmen profesyonelliğiyle ilgili tartışmalar cinsiyet, okul türü, öğrenim durumu, yaş ve mesleki deneyim gibi bireysel değişkenlerin etkisi altında kalabilmektedir. Zira her bir öğretmen aynı düzeyde profesyonel değildir. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı öğretmen profesyonelliği her zaman tartışmalı bir konu olarak görülmüştür (Hanlon, 1998; Hargreaves ve Goodson, 2003).

Bununla birlikte, son yıllarda öğretmen profesyonelliği ile ilgili düşünsel bir dönüşüm yaşanmaktadır. Siyasetçiler, bürokratlar ve özel sektör örgütleri giderek artan bir şekilde öğretmen profesyonelliğini destekleme eğilimine girmiştir. Siyasi ve bürokratik çevreler öğretmenler için mesleki standart belirleme ve uygulama konusuna ilgi göstermeye başlamıştır. İngiltere ve ABD gibi ülkelerde öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin denetlenmesi ve gerektiği durumlarda sertifikalandırma uygulamaları yaygınlık kazanmaktadır. Avustralya gibi bazı ülkelerde ise bilgi ve beceri artışına paralel bir ücret artışı öngören öğretmenler için kariyer basamakları sistemi geliştirilmiştir (Hargreaves ve Goodson, 2003, s. 3). Türkiye’de ise merkezi sınavlar, özellikle öğrenci velileri tarafından performans göstergesi olarak kabul edilmekte ve öğretmenler üzerinde öğrencilerin sınav başarısı için çalışma baskısı oluşturmaktadır (Buyruk, 2014). Öte yandan, öğretmen profesyonelliğine duyulan bu ilgi, eğitim paydaşlarının profesyonelleşme kavramına farklı anlamlar atfettiği gerçeğini de gözler önüne sermektedir. Mesleki standartlar, kaynak kısıtlamaları, ücretlerin erimesi ve reform hareketleri ile birleştiğinde profesyonelleşme, öğretmenlik mesleği için kısıtlayıcı bir kavrama dönüşmektedir. Zira standartları karşılama

çabası bir taraftan öğretmenlik mesleğinin kapsamının genişlemesine, karmaşıklaşmasına ve karar yüklerinin ağırlaşmasına yol açarken, diğer taraftan amaçlar ve kazanımlar üzerindeki hâkimiyetlerinin azalmasına ve başkaları tarafından belirlenmiş öğrenme hedeflerine bağımlı kalmalarına yol açmaktadır. Bir diğer konu da bütçe baskıları nedeniyle büyük yönetim ve denetim sistemlerini finanse edemeyen hükümetlerin profesyonelleşme yoluyla öğretmenler üzerinde doğrudan denetim sağlama amacı taşımasıdır. Görüldüğü üzere özellikle eğitimin çıktıları ile ilgili hususlarda profesyonelleşme öne çıkarken süreç ve denetim konularında gerileme söz konusudur. Başka bir ifadeyle, artan kısıtlamalar öğretmenlerin özerk entelektüellere dönüşme hedefini büyük ölçüde engellemektedir (Milner IV, 2013; Taylor, 2007).

Öğretmenlerin iş koşullarındaki değişmeler öğretmen profesyonelliği kavramının tartışılmasını gerektirmektedir. Geleneksel profesyonellik tanımı, meslek kavramı üzerine inşa edilmiştir (Nartgün ve Özen, 2015). Mesleki etkinlikler, bilimsel kuram ve teknikler yardımıyla belirli alanlara özgü sorunların çözümü ve engellerin aşılmasını kapsamaktadır. Buna göre profesyonellik, bilimsel bilginin belirli durum veya olaylara genel kabul görmüş ve kurumsallaşmış yöntemler aracılığıyla uygulanması şeklinde tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle profesyonellik; bir mesleğe mensup insanların, o mesleğin gerektirdiği değerlere, bilgiye ve beceriye sahip olmasını ve bunları meşru yollardan kullanmasını ifade etmektedir. Bu tanımlardan hareketle profesyonelleşme, bir mesleğe mensup insanların çıkarlarını koruma ve geliştirme amaçlı bir çaba olarak görülebilir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere profesyonellik içerik ve kontrol olmak üzere iki sütun üzerinde yükselmektedir. İçerik, meslek mensuplarının sahip olmaları gereken bilgi, uzmanlık ve teknik becerileri kapsamaktadır. Kontrol ise mesleki etkinliklerin meşru yöntemlerle yürütülüp yürütülmediğinin denetlenmesidir. Zira bir etkinliğin, bir mesleğin sınırlarında kabul edilebilmesi için o mesleği oluşturan, tanımlayan ve kontrol eden kurumsallaşmış değerlere uygun olarak yürütülmesi gerekmektedir (Noordegraaf, 2007).

Fakat profesyonellik sabit değil değişken bir görüngüdür. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve niteliklerin neler olduğu tartışmalı bir konudur ve bu husus öğretmen profesyonelliği için evrensel bir tanım geliştirilmesini güçleştirmektedir. Başka bir ifadeyle, hangi kültürel sermayenin profesyonelliği oluşturduğu, zamana ve kültürlere göre değişmektedir. Eğitim kurumları, piyasa talepleri ve kamu örgütleri, bazı bilgi ve becerileri, destekleyerek ve meşrulaştırarak, bir mesleğin sınırlarına dâhil ederken bazılarını da çıkarabilmektedir (Hanlon, 1998). Bu nedenle günümüzün kısıtlayıcı, zorlayıcı ve bir o kadar da değişken ve karmaşık iş çevresinde öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikleri tartışmak, ana hatlarıyla öğretmen profesyonelliğinin betimlenmesini sağlayabilir (Hargreaves ve Goodson, 2003, s. 20).

Her ne kadar dış aktörler öğretmenlerin karar yetkisi konusunda kısıtlayıcı bir etkiye sahip olsalar da, merkezi bürokrasiler tarafından belirlenen hedef ve program içerikleri, okul düzeyinde belirsizliğe yol açmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin bireysel farklılıkların ve yerel baskı gruplarının etkisine fazlasıyla açık olması, merkezi kural ve politikaların yerel düzeyde okul şartlarına uyarlanmalarını gerektirmektedir (Meyer ve Rowan, 1991). Bu husus öğretmenlere eğitim-öğretim süreci, öğretim programı ve öğrencileri ilgilendiren diğer hizmetler hakkında takdir yetkisi kullanma sorumluluğu yüklemektedir. Buna bağlı olarak, öğretilen içeriklerin veya becerilerin toplumsal amaçlarının ve değerlerinin ne olduğu ve bunlara öğretim programlarında ve ölçme-değerlendirme uygulamalarında nasıl yer verildiği hususlarında öğretmenlerin sorgulamalar yapmaları gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, yasal düzenlemeler ve politika belgelerinin kısıtlayıcı etkilerine rağmen, yerel düzeydeki farklılıklar öğretmenler lehine zorunlu alanlar açmaktadır (Spillane ve Burch, 2006).

Bu husus aynı zamanda, tepeden inme programların yürütülmesi için öğretmenleri zorunlu olarak bir araya getirildiği ortak çalışmaların etkililiğini azaltabilmektedir. Bunun yerine eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sorunların çözümü için uzmanlık bilgisinin ve deneyimlerin paylaşıldığı işbirlikçi çalışmalar daha etkili olabilmekte ve öğretmen profesyonelliğini güçlendirebilmektedir (Hargreaves ve Goodson, 2003, s. 21). Bu noktada tam bir özerkliğin öğretmen profesyonelliğini desteklemediğini söylemek mümkündür. Zira meslektaşlar arası etkileşimi azaltacak düzeydeki iş özerkliği mesleğin değerlerinin, genel kabul görmüş yöntemlerin ve yeniliklerin yayılmasını engelleyebilmektedir. Öğretmenlerin diğer meslektaşlarıyla resmi ancak açık bir şekilde işbirliği yapmalarına olanak tanıyan mesleki bağımlılık ilişkisi profesyonelleşmeyi destekleyebilmektedir (Tichenor ve Tichenor, 2009).

Öte yandan, öğretmen profesyonelliğini yalnızca eğitim paydaşlarıyla ve diğer meslektaşlarla ilişkilere dayalı olarak tanımlamak mesleğin gerektirdiği duygusal ve bilişsel özelliklerin yadsınmasına yol açmaktadır. Öğretmenler, öğrencilere günü kurtaran ve yüzeysel hizmetler yerine onların gönencini ve akademik başarısını arttıracak hizmetler sunmaya gayret etmelidir. Öğretmenlerin bu konuda yüksek düzeyde mesleki adanmışlık için gerekli beceri ve kişilik özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Alanlarındaki güncel değişmeleri takip etme çabaları öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarını beslemektedir. Ancak bu çabaların profesyonellik kapsamında değerlendirilebilmesi için başkalarının zorlamasıyla girişilen değil öz yönelimli çabalar olması gerekmektedir (Hargreaves ve Goodson, 2003, s. 21). Görüldüğü üzere öğretmenlik, çok farklı sayıda aktörün müdahalesi nedeniyle, karmaşık ve katı standartlara ulaşmak için kişilere göre değişkenlik gösterebilen içerik ve

yöntemlerin kullanılması nedeniyle zorlayıcı bir görevdir. Öğretmen profesyonelliği ile ilgili kavramlaştırmaların, öğretmenlik mesleğine özgü karmaşıklık ve zorlukları göz önünde bulundurmaları gerektiğini söylemek mümkündür (Çelik ve Yılmaz, 2015; Evans, 2011).

1.3.1. Öğretmen Profesyonelliğinin Boyutları

Hangi nitelik ve becerilerin profesyonelleşme göstergesi olabileceğine ilişkin tartışmalar ve farklı bakış açıları, farklı öğretmen profesyonelliği kavramlaştırmalarının geliştirilmesine yol açmıştır. Örneğin Tschannen-Moran, Parish ve Dipaola (2006), öğretmen profesyonelliğine davranışsal perspektiften yaklaşmakta ve öğretmen profesyonelliğini, öğretmenlerin mesleklerine adanmışlıklarını ve diğer meslektaşlarıyla çalışma istekliliklerini gösteren davranışlar olarak tanımlamaktadırlar. Tichenor ve Tichenor (2009), bir adım ileri giderek öğretmen profesyonelliğine davranış ve nitelikler kümesi olarak yaklaşmaktadır. Öğretmen profesyonelliğini mesleğini en iyi şekilde temsil etme ve öğretmenliği en iyi şekilde yapmak için en yüksek standartları sağlama olarak kavramlaştırmaktadırlar. Tichenor ve Tichenor (2009), öğretmen profesyonelliğini; bireysel özellikler, değişim ve ilerlemeleri takip etme, eğitim bilimi ve öğretmenlik alan bilgisi ile sınıf dışındaki eğitim etkinliklerine katılım boyutlarında incelemiştir.

Evans (2011), öğretmen profesyonelliğini, davranışsal, tutumsal ve entelektüel yeterlikler boyutlarında inceleyerek davranışa ve niteliğe dayalı tanımların sınırlarını genişletmiştir. Davranışsal yeterlikler, uygulanan yöntemler, iletişim ve sınıf yönetimi becerileri gibi öğretmenlerin okul çevresinde sergiledikleri gözle görünür eylemleri kapsamaktadır. Tutumsal yeterlilikler, öğretmenlerin kendileriyle ilgi algıları, inançları ve görüşleri ile motivasyon ve iş doyumunu düzeyleriyle ilgilidir. Entelektüel yeterlilikler ise öğretmenlerin bilgi düzeyleri, akıl yürütme şekilleri ve çevrelerindeki olayları çözümüleme becerileriyle ilişkilidir. Bu kavramlaştırmalara dayalı olarak öğretmen profesyonelliğinin yalnızca mesleki gelişim, meslektaşlarla etkileşim ve topluma katkı gibi boyutlar altında incelenemeyeceği ifade edilebilir. Zira öğretmenlik duygu yoğun, değer merkezli ve yıpratıcı mesleklerden biridir ve tükenmişlik düzeyi son derece yüksektir (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Öğretmen profesyonelliğine ilişkin tanımların, öğretmenlerin diğer okul paydaşlarıyla ilişkilerini, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışsal ve entelektüel standartları, okul çevresindeki karmaşıklık ve zorluklarla mücadele edebilmeleri için öğretmenlerin sahip olmaları gereken duygusal ve bilişsel yetkinlikleri kapsamaması gerektiği söylenebilir. Bu noktada, Yılmaz ve Altınkurt (2014), öğretmen profesyonelliğini kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutlarında incelemektedir.

Kişisel gelişim. Öğretmenlerin kariyerleri boyunca deneyimledikleri öğrenme döngülerini ifade etmektedir. Her bir öğrenme döngüsünde yaşanan sorgulamalar ve uyum çabaları, öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin algılarının değişmesine ve mesleki bir etkinlik olarak öğretim işine ilişkin bilgi ve inanç sistemlerinin yeniden inşa edilmesine yol açmaktadır (Kelchtermans, 1993). Öğretmenlerin herhangi bir zorlama olmaksızın kendilerini geliştirme çabası içine girmeleri profesyonelliğin göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Zira öğretmen profesyonelliğinin en önemli bileşenlerinden biri de mesleğin gerektirdiği bilgi ve deneyime sahip olmaktır (Hargreaves ve Goodson, 2003, s. 21). Okul içi ve okul dışı eğitim programlarına katılım, lisansüstü eğitim olanaklarından faydalanma ve sorun çözme amaçlı ortak çalışmalara katılım kişisel gelişim çabalarına örnek olarak verilebilir (Fraser, Kennedy, Reid ve McKinney, 2007).

Kuruma katkı. Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, birikim, deneyim ve çevresindeki ilişkilerini kurum yararına kullanmasıdır (Çelik ve Yılmaz, 2015). Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin karşılık beklemeden okul yararına görevler üstlenmesi ve okul geliştirme sürecine katkı sunmalarıdır. Profesyonellik düzeyi yüksek öğretmenler son derece aktif çalışanlardır. Gerektiği durumlarda herhangi bir dış uyarıcıya gerek duymaksızın okul yararına değişim sürecini başlatabilir ve şekillendirebilirler. Öğretmenlerin okul geliştirme çalışmalarına yaptıkları katkı düzeyi arttıkça, özsaygıları ve yeni düşünceleri benimseme isteklilikleri de artmaktadır (Muijs ve Harris, 2006).

Mesleki duyarlılık. Profesyonel öğretmenler, mesleki gelişim gereksinimlerinin farkında olan, eleştiriye, yeni düşüncelere ve değişime açık kişilerdir. Öğrencilerinin ve okulun yararına olacak şekilde diğer öğretmenlerle ve öğrenci velileriyle işbirliği içinde çalışabilirler. İşleriyle ilgili yeni düşünce ve stratejilerin yaygınlaşması için çaba gösterirler. Diğer öğretmenler ve yöneticilerle kurdukları karşılıklı saygıya dayalı ilişki destekleyici çalışma ikliminin oluşmasına katkı sağlar (Tichenor ve Tichenor, 2009). Özetle, bu kişiler işini en iyi biçimde yapma gayretinde olan ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olan öğretmenlerdir (Yılmaz ve Altınkurt, 2014).

Duygusal emek. Duygusal emek, özellikle kamu hizmetiyle yükümlü çalışanların mesleki kimliklerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Etkili bir eğitim öğretim süreci, özellikle etkileşime girdiklerinde öğrencilerin davranışlarını istenilen şekilde değiştirecek ve akademik performanslarını yükseltecek şekilde öğretmenlerin duygularını yönetmelerini gerektirmektedir. Öğretmen profesyonelliği yalnızca öğrencilerle değil, öğretmenlerin yöneticilerle, öğretmenlerle ve öğrenci velileriyle kurdukları etkileşimlerde de duygularını yönetmelerini gerektirmektedir. Zira öğretmenler, sıklıkla okul çevresinden kaynaklanan olumsuz duygular, stres ve tükenmişlikle mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Başka bir ifadeyle duygusal emek, öğretmenlerin iş

yaşamının yol açtığı duygusal gerilimlerin üstesinden gelmek için rol yapabilesidir (Brown, Horner, Kerr ve Scanlon, 2014).

1.4. Okulların Bürokratik Yapısı ile Öğretmen Profesyonelliği İlişkisi

Bürokratik örgüt yapısı, büyüdükçe ve katılaştıkça, üst yöneticiler daha fazla söz sahibi olmakta, çalışanların özerkliği, iş üzerindeki kontrolleri ve yetkileri azalmaktadır. İş süreçlerinin aşırı düzeyde formelleşmesi ve karar yetkisinin merkezileşmesi nedeniyle iş süreçlerinin standart hale getirilmesi temel eşgüdümleme aracına dönüşmektedir. Standartlaşma aynı zamanda iş çevresinin durağanlaşmasına yol açmaktadır. Yukarı yönlü ve yatay iletişim azaldığından ve formelleştiğinden, ortak çalışmalar yalnızca üst yönetimin emirlerinin yerine getirildiği durumlarda gözlenebilmektedir (Lunenburg, 2012). Bu etkenlerin özerklik, meslektaş işbirliği, öz yönelimli öğrenme etkinlikleri ve sorun çözme çabaları gibi profesyonelliğin ayırt edici özelliklerini kısıtladığı veya ortadan kaldırdığı ifade etmek mümkündür (Sinden ve diğerleri, 2004a).

Kısıtlayıcı katı kurallar ve otorite hiyerarşisi, örgüt içinde bilgi paylaşımını engelleyebilmektedir. Özellikle ast ve üst konumdaki çalışanlar arasındaki iletişimin zayıflaması ve işbirlikçi çalışma olanaklarının ortadan kalkması, sorunlara çözüm geliştirme çabalarının önüne set çekebilmektedir. Başka bir ifadeyle bürokratik gelenekler, eskimiş ve rutinleşmiş iş süreçleri, çalışanlara inisiyatif kullanmamalarını salık veren örgütsel değerler ve katı örgüt yapısı çalışanların kişisel gelişim çabaları için engel oluşturmaktadır (Paloniemi ve Collin, 2012). Bu konuda öğretmenler; yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğu olduğunu, üst kademelerin emirlerini öğretmenlere iletmek dışında okulu geliştirmek için herhangi bir çaba harcamayan yöneticilerin bulunduğunu, özellikle siyasi ve bürokratik aktörler tarafından belirlenen standartlara ulaşma konusunda kendilerini baskı altında hissettiklerini dile getirmektedirler (Muijs ve Harris, 2006).

Bunun yanında, bencillikten uzak ve oto kontrole dayalı çalışmayı öne çıkaran mesleki değerler ile katı kurallar ve otorite hiyerarşisinin gerektirdiği örgüt yapısı arasında çelişkiler ortaya çıkabilir. Mesleki duyarlılığı güçlü öğretmenler sıkı denetim uygulamalarını ve eğitim sürecinin çıktılarını ilişkin katı standartları sınıf içi özerkliklerini azalttığı için hoş karşılamayabilir (Hoy, 2003; Şimşek ve diğerleri, 2012). Ayrıca, duygusal emek bürokratik denetime tabi olabilir. Hizmet alan kitleye karşı gösterilecek davranışlar detaylı olarak bürokratik kurallara dönüşebilir. Çalışanların tepeden inme emir ve kurallara verdikleri ilk tepki genellikle rol yapmaktır. Fakat hissedilenlerle söylenenler arasındaki farkın büyümesi ve hislerin sıkı bir şekilde kontrol edilmesi, çalışanlar arasında azalan bilgi akışına, tükenmişliğe ve yabancılaşmaya yol açabilir. Başka bir ifadeyle, engelleyici bürokrasi duygusal emeğin bireysel maliyetini artırabilir ve zamanla etkisini azaltabilir (Martin, Knopoff ve Beckman, 1998).

Öte yandan, kolaylaştırıcı örgütsel yapı çalışanların takdir yetkilerini genişleterek onlara özerk alanlar açabilmektedir. Kolaylaştırıcı okullar öğretmenlerin kendilerine özgü stillerini oluşturmalarına olanak tanımaktadır. Sınıf içi etkinliklerdeki hâkimiyet, öğretmenlere eğitim bürokrasisi tarafından belirlenen öğretim programı içeriğini kısıtlı da olsa değiştirme olanağı tanımaktadır. Ayrıca öğretmenler için mesleki bağlılık çoğunlukla örgütsel bağlılığın önüne geçmektedir. Yöneticilerin destekleyici tutumlarıyla birleştiğinde kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmen profesyonelliğini güçlendirdiğini ifade etmek mümkündür (Cerit, 2012; Hoy ve Woolfolk, 1993).

Kolaylaştırıcı okul yapısı; destekleyici liderlik, kolektif yaratıcılık, paylaşılmış değerler ve vizyon ile bilgi ve deneyimlerin paylaşımı yolu ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik edebilmektedir. Zira kolaylaştırıcı okulların odağı bürokratik yapının sürdürülmesi değil, akademik etkinliklerin etkili bir şekilde yürütülmesidir. Akademik etkinliklere yapılan vurgu aynı zamanda öğretmenlerin yetkinlikleri hakkında sorgulamalar yapmalarını ve herhangi bir dış etki olmaksızın öğrenme gereksinimlerini karşılamak için harekete geçmelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin risk alarak yeni yöntem ve teknikleri uygulayabilmeleri yöneticilerin ve diğer öğretmenlerin desteği ile mümkündür. İş arkadaşlarıyla kurulan güçlü etkileşim, çok yönlü iletişim yapıları ve öğretmenlerin güçlendirilmesi gibi kolaylaştırıcı okulun sağladığı olanaklar öğretmenlerin kişisel gelişim gereksinimlerini ortaya çıkarabilir ve onları bu doğrultuda gayret sarf etme yönünde teşvik edebilir (Gray ve diğerleri, 2016).

Buna ek olarak, işbirliğini ve öğretmenlerin sorun çözme çabalarını teşvik eden bir okul çevresi öğretmenlerin yönetim ve eğitim-öğretim sürecinde daha aktif rol almalarını sağlayabilir. Profesyonellik düzeyi yüksek öğretmenler esnek ve işbirlikçi çalışma ortamlarına katı ve otokratik olanlara göre daha fazla değer verme eğilimindedir. Öğretmenlerin okul değerlerini ve hedeflerini benimseme düzeyleri arttıkça okullarına katkı yapma isteklilikleri de artmaktadır. Bu nedenle kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenleri herhangi bir karşılık beklemeden okul yararına çalışmalarını yönünde özendirilebileceği ileri sürülebilir (Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004b).

Rutinlerin değişmezliğine vurgu yapan kısıtlayıcı okul yapısının aksine, kolaylaştırıcı yapı en iyi uygulamaları ve karşılaşılan sorunlar için üretilen çözümleri yansıtacak şekilde rutinlerin dönemsel olarak gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Okul çevresinden alınan dönütler düzenli olarak incelenir ve iş rutinleri çevresel değişimlerin gerektirdiği şekilde yenilenir. Benzer şekilde, mesleki duyarlılık katı rutinelere bağlılığı değil okul ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili yeni bilgi ve bakış açılarına açık olmayı gerektirmektedir. Kolaylaştırıcı okul yapısının esnekliği öğretmenlerin iş rutinleri hakkında sorgulamalar yapmalarına ve aksaklıklar için çözüm önerileri geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca çok yönlü iletişim ve işbirliği öğretmenlerin aynı olay veya eylemle ilgili farklı bilgi ve bakış açılarına ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır. Kolaylaştırıcı okul yapısı okullardaki farklı bilgi kaynaklarına ulaşma, mevcut işleyişi sorgulama, öngörülemez olaylara karşı hazırlıklı olma ve sorunları büyümeden çözme gibi konularda öğretmenlerin duyarlılıklarını besleyebilmektedir (Hoy, 2003).

Bunun yanında kolaylaştırıcı örgütler farklı bürokratik kademelerdeki çalışanların hiyerarşik konumlarından bağımsız olarak bir arada aynı amaç doğrultusunda görev yapmalarını sağlayabilmektedir. İletişimde esneklik ve açıklık vurgusu çalışanların ve hizmet alan kitlenin benzer duygulara sahip olmalarını sağlayabilmektedir. Ortak duygular çalışanların hissettikleriyle söyledikleri arasındaki farkı azaltmakta ve duygusal yüklerini hafifletmektedir (Graham, 2002). Benzer şekilde, öğretmenler gerçek duygularını genellikle yöneticiler ve diğer öğretmenlerle paylaşma arzusunda, fakat iletişim önyargıları ve hiyerarşik konum bunu engelleyebilmektedir. Ayrıca sadece rol yapmak ve kendilerinden beklendiği gibi davranmak daha kolay bir çözüm olarak görülmektedir. Kolaylaştırıcı okul yapısının özendirildiği destekleyici ve güvene dayalı ilişkiler öğretmenlerin hissettiklerini daha rahat ifade etmelerini sağlayabilir. Bu husus, aynı zamanda, en zorlu öğrenci ve velilerle ilgilenirken dahi öğretmenlerin duygularını daha kolay yönetebilmelerini ve mesleki rollerini oynayabilmelerini kolaylaştırabilir. Özetle, kolaylaştırıcı okul yapısı duygusal emeğin maliyetini hafifletebilir ve etkisini güçlendirebilir (Brown ve diğerleri, 2014)

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada lise öğretmenlerinin okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının öğretmen profesyonelliği algılarına etkisi araştırılmak istenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmıştır:

- 1- Öğretmenlerin, okulların bürokratik yapısının kısıtlayıcı ve kolaylaştırıcı yapı boyutlarına ilişkin algıları nasıldır?
- 2- Öğretmenlerin, öğretmen profesyonelliğinin kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutlarına ilişkin algıları nasıldır?
- 3- Okulların bürokratik yapısı öğretmen profesyonelliğinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

2. YÖNTEM

Öğretmen görüşlerine göre, okulların bürokratik yapısı ile öğretmen profesyonelliği ilişkisine odaklanan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli türlerinden “yordama (prediction) deseni” kullanılmıştır. Bu desende bağımsız değişkenler bağımlı değişkenden önce ortaya çıkmaktadır. Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi bulunmaktadır (Privitera ve Ahlgrim-Delzell, 2019).

2.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın hedef evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara İli Yenimahalle İlçesindeki 45 resmi lisede görev yapan 3,031 öğretmen oluşturmaktadır. Mouly'nin (1963, akt.: Balcı, 2013) örneklem saptama formülü kullanılarak örneklem büyüklüğü %95 güven aralığında ve %5 hata payı ile 341 olarak belirlenmiştir. Örneklem alınırken uygulama yapılacak okulların belirlenmesinde “küme örnekleme” kullanılmıştır. Buna göre uygulama yapılacak okullar, Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet gösteren resmi liselerin yer aldığı listeden seçilerek belirlenmiştir. Okullar içinden katılımcıların belirlenmesinde ise “rastgele örnekleme” yöntemi kullanılmıştır (Balcı, 2013). Olası hatalara önlem olarak örneklem büyüklüğünden daha fazla sayıda, 400 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından okullar ziyaret edilmek sureti ile toplanmıştır. Ölçeklerin doldurulması ortalama 15 dakika sürmüştür. Dağıtılan ölçeklerden 394'ü geri dönmüştür. On üç ölçek hatalı veya eksik doldurma nedeniyle, 19'u ise uç değerler nedeniyle analize dâhil edilmemiştir. Belirlenen örneklem büyüklüğünün fazla sayıda, 362 ölçek analize dâhil edilmiştir.

Katılımcıların % 56'sı kadın ve % 44'ü erkektir. % 76'sı kültür ve % 24'ü meslek dersi öğretmenidir. % 80'i lisans ve % 20'si lisansüstü mezundur. % 46'sı Anadolu lisesinde ve % 54'ü meslek lisesinde görev yapmaktadır. % 57'si 45 yaş ve altı ve % 43'ü 46 yaş ve üzeri yaşıdadır. % 53'ü 20 yıl ve altı, % 47'si 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen, Buluç (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve Özer ve Dönmez (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yinelenen "Okulların Bürokratik Yapısı Ölçeği" ile Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinden önce örnekleme alınmayan başka bir grup öğretmenin katılımıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliği yeniden sınanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi farklı katılımcı grupları verileri üzerinde uygulanmıştır.

Okulların bürokratik yapısı ölçeği. Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen orijinal ölçek tek faktörde toplanan 12 maddeden oluşmaktadır ve "kesinlikle katılmıyorum" ile "kesinlikle katılıyorum" arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. Özer ve Dönmez (2013) tarafından yapılan geçerlik güvenilirlik çalışmaları sonucunda kısıtlayıcı yapı ve kolaylaştırıcı yapı özelliklerine ilişkin ifadeler iki faktörde toplanmıştır. Bu çalışmada tekrarlanan açımlayıcı faktör analizinde de ölçeğin iki faktörden oluştuğu görülmüştür. İki faktör varyansın toplamda % 51,30'unu açıklamaktadır. Kısıtlayıcı yapı alt ölçeği için örnek madde "Yönetmelik hiyerarşi öğrenci başarısını engeller"dir. Kolaylaştırıcı yapı alt ölçeği için örnek madde "Yönetmelik hiyerarşi okulun misyonunu kolaylaştırır"dir. Kısıtlayıcı yapı alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .80'dir. Benzer şekilde, kolaylaştırıcı yapı alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .80'dir. Ölçeğin ikili faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri [$\chi^2/52=85,314$, $p<0.01$], $\chi^2/sd=1.64$, RMSEA=.06, GFI=.92 ve CFI=.95 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulandığı, başka bir ifadeyle kabul edilebilir bir uyum düzeyine sahip olduğu görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999).

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeği. Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilen dört faktörlü ölçek 24 maddeden oluşmaktadır ve "kesinlikle katılmıyorum" ile "kesinlikle katılıyorum" arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 57,27'dir. Ölçek; kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek şeklinde dört boyuttan oluşmaktadır. Kişisel gelişim alt ölçeği için örnek madde "Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum"dur. Kuruma katkı alt ölçeği için örnek madde "Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara aktif bir biçimde katılırım"dir. Mesleki duyarlılık alt ölçeği için örnek madde "Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışırım"dir. Duygusal emek alt ölçeği için örnek madde "Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım"dir. Kişisel gelişim alt ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .77, kuruma katkı alt ölçeğinin .83, mesleki duyarlılık alt ölçeğinin .82 ve duygusal emek alt ölçeğinin .83'tür. Ölçeğin dörtlü faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri [$\chi^2/237=343,816$, $p<0.01$], $\chi^2/sd=1.45$, RMSEA=.06, GFI=.85 ve CFI=.93 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığı, başka bir ifadeyle kabul edilebilir bir uyum düzeyine sahip olduğu görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999).

2.3. Kontrol Değişkenleri

Cinsiyet, öğretmenlik branşı, eğitim durumu, okul türü, yaş ve mesleki kıdem kontrol değişkenleri olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu değişkenler, iki değerli (dummy) değişkenler olarak (kadın= 0, erkek= 1; kültür= 0, meslek= 1; lisans= 0, lisanüstü= 1; Anadolu lisesi= 0, meslek lisesi= 1; 45 yaş ve altı= 0, 46 yaş ve üzeri= 1; 20 yıl ve altı kıdem= 0, 21 yıl ve üzeri kıdem= 1) modele dâhil edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin çok-değişkenli analizlere uygunluğunun saptanması amacıyla normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Çok değişkenli normalliğin incelenmesi için grafiksel yöntemler arasında yer alan kutu-bıyık (boxplot) grafikleri, çoklu saçılma grafikleri ve Q-Q grafikleri incelenmiştir. Kutu bıyık grafikleri verilerin ortancalar etrafında simetrik yayıldığını göstermektedir. Çoklu saçılma grafikleri incelendiğinde verilerin elips şeklinde dağıldığı görülmüştür. Q-Q grafikleri ise, gerçekleşen değerler ile beklenen değerler örtüşmesinin ortaya 45 derecelik açı yapan bir doğru ortaya çıkardığını göstermektedir. Grafiksel yöntemlere ek olarak betimsel yöntemler kullanılmıştır. Betimsel yöntem olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık katsayılarının -0.84 ile +0.54 arasında, basıklık katsayılarının ise -0.56 ile +0.17 arasında değiştiği görülmüştür (Garson, 2012).

Toplanan veriler ilk olarak aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler yardımıyla çözümlenmiştir. Değişkenler arası ilişki düzeyi, yönü ve anlamlılığı Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olup olmadığı ise korelasyon katsayı değerleri ve Varyans Arttırıcı Faktör (VIF) değerleri yardımıyla incelenmiştir. Ardından çoklu regresyon analizi ile bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyleri sınanmıştır. Ayrıca modeldeki hata teriminin otokorelasyonlu olup olmadığını tespit etmek için Durbin-Watson testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Birinci ve İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okulların bürokratik yapısına ve öğretmen profesyonelliğine ilişkin algılarını betimlemek amacıyla betimsel istatistikler ve Pearson korelasyon katsayıları sunulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Ortalamalar, Standart Sapmalar ve Korelasyonlar

Değişkenler	Ort.	s.s.	1	2	3	4	5
1. Kısıtlayıcı Yapı	2.20	.82					
2. Kolaylaştırıcı Yapı	3.59	.75	.55**				
3. Kişisel Gelişim	3.50	.75	-.13*	.17*			
4. Kuruma Katkı	3.57	.62	-.09	.23**	.57**		
5. Mesleki Duyarlılık	4.42	.52	-.22**	.24**	.43**	.52**	
6. Duygusal Emek	4.41	.51	-.27**	.24**	.37**	.46**	.61**

Not: n = 362; *p < .05, **p < .01

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların kolaylaştırıcı yapıya ilişkin puan ortalamaları kısıtlayıcı yapı puanlarından daha yüksektir. Katılımcılar okullarının büyük ölçüde kolaylaştırıcı bürokratik yapıya sahip olduklarını düşünmektedir. Bunun yanında katılımcıların mesleki duyarlılık ve duygusal emek puan ortalamaları kişisel gelişim ve kuruma katkı puanlarından daha yüksektir. Katılımcılar, mesleki duyarlılık ve duygusal emeğin öğretmen profesyonelliği için görece daha önemli olduklarını düşünmektedirler. Öğretmen profesyonelliğinin alt boyutları ile kısıtlayıcı yapı arasında olumsuz yönde, kolaylaştırıcı yapı ile olumlu yönde ilişki bulunmaktadır. Değişkenler arasında en yüksek ilişki düzeyinin .61 olması, çoklu bağlantı (multicollinearity) sorununun bulunmadığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 90). Ayrıca Varyans Arttırıcı Faktör (VIF) değerlerinin 2.76’dan düşük olması bu varsayımını desteklemektedir. Durbin-Watson değerlerinin 1.76 ile 1.98 arasında değişmesi ise regresyon modellerindeki hata terimleri arasında olumlu veya olumsuz yönde bir otokorelasyon bulunmadığını göstermektedir.

3.2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okulların bürokratik yapısının öğretmen profesyonelliğinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığını sınamak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de özet olarak sunulmuştur.

Tablo 2.

Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Kişisel Gelişim		Kuruma Katkı		Mesleki Duyarlılık		Duygusal Emek	
	β	t	β	t	β	t	β	t
Aşama 1								
Sabit		44.28		53.15		82.44		83.96
Kadın veya Erkek	-.15**	-2.61	-.07	-1.32	-.16**	-2.88	-.25**	-4.53
Kültür veya Meslek	-.01	-.09	.06	.89	.05	.90	.09	1.44
Lisans veya L.üstü	.06	1.02	-.03	-.56	-.01	-.29	-.06	-1.18
And. veya Mslk L.	.04	.69	.02	.29	-.08	-1.34	-.05	-.90
45- veya 46+ yaş	.01	.01	.03	.28	-.11	-1.27	-.04	-.52
20- veya 21+ kıdem	-.02	-.24	-.03	-.28	-.04	-.49	.13	1.53
F	1.71		.51		3.38		4.09	
R ²	.03		.01		.05		.07	
Düzeltilmiş R ²	.01		-.01		.04		.05	
Aşama 2								
Sabit		9.69		10.47		19.95		21.71
Kadın veya Erkek	-.15**	-2.63	-.08	-1.48	-.15**	-2.86	-.23**	-4.45
Kültür veya Meslek	.02	.29	.08	1.34	.09	1.61	.14*	2.31
Lisans veya L.üstü	.05	.99	-.03	-.64	-.01	-.35	-.06	-1.28
And. veya Mslk L.	.02	.37	-.01	-.15	-.11	-1.90	-.08	-1.45
45- veya 46+ yaş	-.01	-.07	.02	.19	-.12	-1.47	-.06	-.73
20- veya 21+ kıdem	-.01	-.15	-.02	-.19	-.03	-.34	.14*	2.23
Kısıtlayıcı Yapı	-.02	-.36	.05	.81	-.10	-1.68	-.19**	-3.24

Tablo 2'nin devamı

Aşama 2'nin devamı	Kişisel Gelişim		Kuruma Katkı		Mesleki Duyarlılık		Duygusal Emek	
	β	T	β	t	β	t	β	t
Kolaylaştırıcı Yapı	.16*	2.57	.27**	4.35	.20**	3.35	.14*	2.44
F	2.71		3.21		6.35		7.85	
R ²	.06		.07		.13		.15	
Düzeltilmiş R ²	.04		.05		.10		.13	
ΔR^2	.03		.06		.07		.08	
DW	1.76		1.98		1.97		1.90	

Not: n= 362, *p<.05; **p<.01; DW= Durbin-Watson

Tablo 2'de öğretmen profesyonelliğinin alt boyutlarının yordanmasına ilişkin aşama 1'de kontrol değişkenlerinin etkilerini gösteren sonuçlara göre cinsiyet değişkeni kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve duygusal emek alt boyutlarının anlamlı yordayıcısıdır. Cinsiyet değişkeni ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin yönü kadın öğretmenlerin kişisel gelişime verdikleri önemin, mesleki duyarlılıklarının ve duygusal emek düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Aşama 1'de diğer kontrol değişkenleri ile bağımlı değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bunun yanında kontrol değişkenlerinin etkilerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Zira kontrol değişkenleri bağımlı değişkenlerdeki varyansın % 1 ila % 7'sini açıklamaktadır. Ayrıca kişisel gelişim (F= 1.71; p>.05) ve kuruma katkının (F= .51; p>.05) yordanmasına ilişkin regresyon modelleri anlamlı değildir.

Aşama 2'deki sonuçlar incelendiğinde, bağımsız değişkenler olan kısıtlayıcı ve kolaylaştırıcı yapı analize dâhil edildiğinde cinsiyet değişkeninin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve duygusal emek alt boyutlarının anlamlı yordayıcısı olmaya devam ettiği görülmektedir. Cinsiyetin yanında, aşama 2'de branş ve kıdem değişkenlerinin de duygusal emeğin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Kontrol değişkenlerine ilişkin sonuçlara göre kadın öğretmenlerin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve duygusal emek düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Buna ek olarak meslek dersi öğretmenleri kültür dersi öğretmenlerine göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 20 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek duygusal emek düzeyine sahiptir.

Bağımsız değişkenlerle ilgili sonuçlar incelendiğinde kısıtlayıcı yapı ile kişisel gelişim ($\beta=-.02$, p>.05), kuruma katkı ($\beta=.05$, p>.05) ve mesleki duyarlılık ($\beta=-.10$, p>.05) arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Kısıtlayıcı yapı, yalnızca duygusal emeğin ($\beta=-.19$, p>.05) anlamlı bir yordayıcısıdır. Kısıtlayıcı yapı duygusal emeği olumsuz yönde etkilemektedir. Öte yandan kolaylaştırıcı yapı kişisel gelişim ($\beta=.16$, p<.05), kuruma katkı ($\beta=.27$, p<.01), mesleki duyarlılık ($\beta=.20$, p<.01) ve duygusal emeğin ($\beta=.14$, p<.05) anlamlı yordayıcısıdır. Kolaylaştırıcı yapı ile bağımlı değişkenler arasında olumlu yönde ilişki bulunmaktadır. Aşama 2'de bağımsız değişkenler modellere dâhil edildiğinde açıklanan varyans oranı % 6-15 arasında gerçekleşmiştir. Bağımsız değişkenler olan kısıtlayıcı ve kolaylaştırıcı yapıdan kaynaklanan varyans % 3-8 arasında değişmektedir. Buna göre kontrol değişkenleri ile okulların bürokratik yapı özelliklerinin profesyonelleşmenin alt boyutları üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduklarını ifade etmek mümkündür.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada okulların kısıtlayıcı ve kolaylaştırıcı yapı özellikleriyle öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkilerin sınanması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okulların kısıtlayıcıdan çok kolaylaştırıcı yapı özelliklerine sahip olduklarını düşünmektedir. Alayazında bu konuda çelişkili bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin Buluç (2009) ilköğretim okullarının orta düzeyde kolaylaştırıcı yapı özelliklerine sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öte yandan Cerit (2012) ilköğretim okullarının kısıtlayıcı yapı özelliklerine sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin okulların bürokratik yapısına ilişkin algı farklılıkları yönetici-öğretmen ilişkisinin niteliği ile açıklanabilir. Zira okul müdürleri, okulların işleyişine ve iklimine ilişkin öğretmen tutumunu olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Price, 2012). Bunun yanında, mesleki duyarlılığın görece en önemli öğretmen profesyonelliği boyutu olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgunun benzer araştırmalarla uyumlu olduğu söylenebilir. Örneğin, Altınkurt ve Yılmaz (2014) ile Çelik ve Yılmaz (2015), mesleki duyarlılığın, mesleki profesyonellik alt boyutları arasında en yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Kontrol değişkenlerine ilişkin bulgular kadın öğretmenlerin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve duygusal emek düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu konuda alanyazında çelişkili bulgular gözlenebilmektedir. Örneğin Çelik ve Yılmaz (2015), kadın öğretmenlerin mesleki duyarlılık ve duygusal emek düzeylerinin daha yüksek olduğu, Altınkurt ve Yılmaz (2014) ise erkek öğretmenlerin kuruma katkı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öte yandan, Talbert ve McLaughlin (1994) ile Cheung (2006) kadın öğretmenlerin

genel profesyonellik düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ileri sürmektedir. Cinsiyet değişkeninden farklı olarak branş ve mesleki kıdem yalnızca duygusal emek boyutunda anlamlı etkiye sahiptir. Meslek dersi öğretmenleri kültür dersi öğretmenlerine göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 20 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek duygusal emek düzeyine sahiptir. Benzer şekilde Çekin (2015), meslek dersi öğretmenlerinin daha profesyonel olduklarına inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca mesleki kıdem, öğretmen profesyonelliği üzerinde etkili bir faktördür. Öte yandan Altinkurt ve Yılmaz (2014) ile Çelik ve Yılmaz (2015) ise kıdemın öğretmen profesyonelliği üzerinde anlamlı etkisinin bulunmadığını belirtmektedirler. Elde edilen bulgular ve alanyazındaki benzer sonuçlar değerlendirildiğinde kontrol değişkenlerinin öğretmen profesyonelliği üzerindeki etkisinin okul çevresine ve okuldaki toplumsal etkileşimin niteliğine göre farklılık gösterebileceğini söylemek mümkündür.

Öğretmen profesyonelliğinin alt boyutlarının yordanmasına ilişkin sonuçlar kısıtlayıcı yapının duygusal emek üzerinde olumsuz bir etkisinin bulunduğu, kolaylaştırıcı yapının ise kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir. Buna göre kısıtlayıcı yapının öğretmen profesyonelliği üzerindeki etkisine ilişkin bulgular alanyazındaki benzer araştırma bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Zira alanyazındaki tartışma ve bulgular kısıtlayıcı yapının kişisel gelişim (Paloniemi ve Collin, 2012), kuruma katkı (Muijs ve Harris, 2006; Sinden ve diğerleri, 2004b) ve mesleki duyarlılık (Hoy, 2003) üzerinde genellikle olumsuz etkilerde bulunduğu yönündedir. Bu noktada Toren (1976), uzmanlık bilgisine sahip ve katı bürokratik kurallardan çok mesleki normlar tarafından yönlendirilen çalışanların sayısı arttıkça örgütlerin bürokratik yapılarının sığlaşacağını ve yönetici sayısının azalacağını ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenliğin uzmanlık gerektiren bir meslek olması ve öğretmenlerin sınıf içi etkinlerdeki görece özerklikleri nedeniyle kısıtlayıcı yapının olumsuz etkilerini tam olarak hissetmedikleri düşünülmektedir. Duygusal emek ise öğretmenlerin özerkliklerini kısıtlayan unsurlarla yakından ilişkilidir. Zira yaşanan sorunlar öğretmen performansını tartışmaya açabilmektedir. Özellikle öğrenci ve velilerle yaşadıkları sorunlar karşısında yönetici ve diğer öğretmenlerin desteklerini alamayan öğretmenler için duygusal emeğin külfeti artmaktadır (Meyer, 2009).

Öte yandan kolaylaştırıcı yapının olumlu etkilerine ilişkin bulgular alanyazındaki kuramsal tartışma ve bulguları desteklemektedir. Kolaylaştırıcı okul yapısı öğretmenlerin kişisel gelişim (Gray ve diğerleri, 2016) ve kuruma katkı çabalarını (Sinden ve diğerleri, 2004b) teşvik etmekte, mesleki duyarlılıklarını desteklemekte (Hoy, 2003) ve öğretmenlerin hissettikleriyle ifade ettikleri arasındaki farkı azaltarak duygularını yönetmelerini kolaylaştırmaktadır (Brown ve diğerleri, 2014). Bununla birlikte, alanyazındaki kuramsal tartışma (Hoy ve Sweetland, 2000; Lunenburg, 2012) ve ilgili araştırma bulgularından (Cerit, 2012; Sinden ve diğerleri, 2004a) farklı olarak, kısıtlayıcı ve kolaylaştırıcı yapının öğretmen profesyonelliği üzerindeki etkisi sınırlıdır. Bu nedenle, okulların bürokratik yapı özelliklerinin hem doğrudan hem de farklı mekanizmalar aracılığıyla öğretmen profesyonelliğini etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

4.1. Kurama ve Uygulamaya Dönük Etkiler

Çalışmanın sonuçlarının birçok açıdan eğitim yönetimi alanyazına katkı sağladığı söylenebilir. Öncelikle bu çalışma okul yapısının kısıtlayıcı ve kolaylaştırıcı olmak üzere iki alt boyutunun öğretmen profesyonelliğinin kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek alt boyutları ile ilişkilerinin sınırlı ilk çalışmalardan biridir. Bunun yanında kontrol değişkenleri ile okulların bürokratik yapılarının öğretmen profesyonelliğindeki varyansa katkı miktarları ortaya konmuştur.

Sonuçlar bürokratik yapının öğretmen profesyonelliği üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum salt bürokratik yapının profesyonellik düzeyi üzerinde çok etkili olmadığını göstermekle birlikte yönetim tarzı, lider-üye etkileşimi, kişilerarası güven, kişi-örgüt uyumu ve içsel motivasyon gibi başka değişkenler aracılığıyla da etkili olabileceğine işaret etmektedir (Hoy, Smith ve Sweetland, 2002; Tschannen-Moran ve diğerleri, 2006). Örneğin, Watt ve diğerleri (2012, akt.: Cerit, 2012), öğretmenlerin dışsal ödüllerden çok öğrencilerin hayatında önemli katkılar yapma gibi içsel unsurlardan motive olduklarını ifade etmektedirler. Benzer şekilde, lider-üye etkileşim kuramına göre, çalışanların rolleri, üstleriyle olan etkileşimlerine bağlı olarak farklı niteliklerde gelişebilmektedir. Bu etkileşimin niteliğine göre çalışanların örgüt algısı farklılık gösterebilmektedir (Graen ve Uhl-Bien, 1995). Bu yüzden kuram geliştirme çalışmalarının bürokratik yapının etkisini öğretmenlere taşıyan mekanizmalara yoğunlaşması önerilebilir.

Okul müdürünün yönetsel davranışı öğretmenlerin profesyonelliği üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Okul müdürü, demokratik yönetim anlayışı içinde öğretmenler ile olumlu etkileşim içine girerek, güvene dayalı bir iklim yaratarak ve eğitim öğretim etkinliklerinde öğretmene örgütsel destek sağlayarak öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini artırmada etkin rol oynayabilir.

Bu genel anlayış ile birlikte okul müdürü; öğretmenleri, okul içi ve okul dışı eğitim programlarına, alanlarıyla ilgili lisansüstü programlarına katılmaya teşvik ederek ve bu konuda destek sağlayarak, eğitim ile ilgili güncel

gelişmeleri okula taşıyarak ve en önemlisi bu konularda kendisi rol model olarak öğretmenlerin kişisel gelişimine katkıda bulunabilir. Bununla birlikte okul müdürleri; diğer yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve velilerle saygıya dayalı ilişkiler kurarak, mesleki etik ilkelere uyararak öğretmenlerin mesleki duyarlılıklarının artmasını sağlayabilir.

Öğretmenler; değişen öğrenci ve veli profili, teknolojik gelişmeler, eğitim programlarının sık sık değişmesi gibi nedenlerle zaman zaman kendisini güçsüz hissedebilir, strese girebilir veya kendini baskı altında hissedebilir. Bu sebeple kendisinden beklenen davranışları sergileyemeyebilir. Böyle durumlarda okul müdürü destek vererek öğretmenin duygusal emek yükünü hafifletebilir.

Yapılan araştırmalar, örgütsel vatandaşlık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin karşılık beklemeden okul yararına görevler üstlendiğini ve okul geliştirme sürecince gönüllü katıldığını göstermektedir. Bu yüzden okul müdürleri, güvene ve adalet duygusuna dayalı bir örgüt iklimi oluşturarak öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyini artırmalıdır. Bununla birlikte okul müdürleri, öğretmenleri yönetim sürecine katabilir, işbirliği yoluna gidebilir. Öğretmenlerin sahip oldukları yeteneklere göre formal gruplar oluşturabilir veya var olan informal gruplardan yararlanma yoluna gidebilir. Okul için önemli olduklarını hissini oluşturarak öğretmenlerin kuruma katkısını artırabilir.

4.2. Sınırlılıklar ve Çalışma Önerileri

Bu çalışma, gelecekteki çalışmalarda değinilmesi gereken bir dizi sınırlılığa sahiptir. Öncelikle veriler Ankara İli Yenimahalle İlçesindeki kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerden oluşan bir örnekleme yürütülmüş ve veriler belirli yer ve zamanda toplanmıştır. Bu nedenle, sonuçlar diğer öğretim kademelerinde veya özel okullarda görev yapan öğretmenlere genellenemeyebilir. Gelecekteki çalışmalarda farklı büyüklükteki kentlerden seçilecek örneklemeler kullanılmak suretiyle bu araştırmanın sonuçlarının geçerliğinin sınanması önerilebilir. Kamu okullarının yanında özel okullardan seçilecek örneklemelerin kullanılması sonuçların farklı okul çevrelerine genellenmesini sağlayabilir.

Çalışmanın ikinci sınırlılığı, araştırma modelinde okulların bürokratik yapıları ile öğretmen profesyonelliğine yer verildiği halde, bürokratik yapı ile öğretmen profesyonelliği arasında aracılık etkisi bulunma olasılıkları olan değişkenlere yer verilmemiş olmasıdır. Zira çalışma sonucuna göre bürokratik yapının öğretmen profesyonelliği üzerindeki etkileri sınırlıdır. Gelecekteki çalışmalarda liderlik stilleri, lider üye etkileşimi, örgütsel güven, içsel motivasyon gibi değişkenlerin aracılık etkilerinin sınanması önerilebilir. Ayrıca kişi-örgüt uyumunun profesyonelleşme sürecinde farklılaştırıcı etkisinin bulunup bulunmadığı sınanabilir.

Çalışmanın üçüncü sınırlılığı, okul büyüklüğü ve geçmiş yöneticilik deneyimi gibi bürokratik yapı ve öğretmen profesyonelliği algısını şekillendirme olasılığı bulunan değişkenlerin modele dâhil edilmemiş olmasıdır. Gelecekteki çalışmalarda bu değişkenlerin modele dâhil edilmesi dışlanmış değişken önyargısı riskini azaltabilir.

Çalışmanın dördüncü sınırlılığı, katılımcılara uygulama öncesi çalışmanın içeriği hakkında bilgilendirme yapılarak verilerin öz-bildirim ölçeği ile toplanmış olmasıdır. Gelecekteki çalışmalarda öz-bildirim ölçeğinin yanında üçüncü şahıslardan veri toplanması veya katılımcı görüşlerine dayanmayan değişkenlerin kullanılması önerilebilir. Katılımcı görüşlerine dayanmayan değişken kullanımı ortak yöntem sapmasına karşı ek bir önlem olarak işlev gösterebilir.

4.3. Sonuç

Sonuç olarak, bu çalışma ile okulların bürokratik yapısının öğretmen profesyonelliğine etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin okulların bürokratik yapılarını büyük ölçüde kolaylaştırıcı olarak gördükleri ve mesleki duyarlılığın en çok önem verdikleri profesyonellik boyutu olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, kısıtlayıcı yapının kişisel gelişim, kuruma katkı ve mesleki duyarlılığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı, yalnızca duygusal emek üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öte yandan kolaylaştırıcı yapı bütün öğretmen profesyonelliği alt boyutları üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Genel olarak değerlendirildiğinde, kontrol değişkenlerinin ve okulların bürokratik yapısının öğretmen profesyonelliği üzerinde sınırlı etkileri olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bulgularına dayalı olarak araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 61-89.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Relationship between occupational professionalism of teachers and their job satisfaction. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Andrews, R., Boyne, G. A., Law, J., & Walker, R. M. (2007). Centralization, organizational strategy, and public service performance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(1), 57-80.
- Andrews, R., Boyne, G., & Mostafa, A. M. S. (2017). When bureaucracy matters for organizational performance: Exploring the benefits of administrative intensity in big and complex organizations. *Public Administration*, 95(1), 115-139.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: PegemAkademi.
- Bascia, N. (2009). Teachers as professionals: Salaries, benefits and unions. In Lawrence J. Saha & A. Gary Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 481-489). Boston, MA: Springer.
- Bell, L. A. (1980). The school as an organisation: A re-appraisal. *British Journal of Sociology of Education*, 1(2), 183-192.
- Brown, E. L., Horner, C. G., Kerr, M. M., & Scanlon, C. L. (2014). United States teachers' emotional labor and professional identities. *KEDI Journal of Educational Policy*, 11(2), 205-225.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 497-521.
- Çekin, A. (2015). İmam-Hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin profesyonelliği üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 37, 85-100.
- Çelik, M., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 93-122.
- Cheung, H. Y. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435-451.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Fidan, T., & Balcı, A. (2017). Managing schools as complex adaptive systems: A strategic perspective. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 11-26.
- Firestone, W. A., & Bader, B.D. (1992). *Redesigning teaching: Professionalism or bureaucracy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153-169.
- Garson, G. D. (2012). *Testing statistical assumptions*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishing.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Graham, M. (2002). Emotional bureaucracies: Emotions civil servants, and immigrants in the Swedish welfare state. *Ethos*, 30(3), 199-226.
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 875-891.
- Hanlon, G. (1998). Professionalism as enterprise: service class politics and the redefinition of professionalism. *Sociology*, 32(1), 43-63.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. F. (2003). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In Ivor F. Goodson and Andy Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-109.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). School bureaucracies that work: Enabling, not coercive. *Journal of School Leadership*, 10(6), 525-541.

- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Juillerat, T. L. (2010). Friends, not foes?: Work design and formalization in the modern work context. *Journal of Organizational Behavior*, 31(2-3), 216-239.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456.
- Lunenburg, F. C. (2012). Organizational structure: Mintzberg's framework. *International Journal of Scholarly, Academic, Intellectual Diversity*, 14(1), 1-8.
- Martin, J., Knopoff, K., & Beckman, C. (1998). An alternative to bureaucratic impersonality and emotional labor: Bounded emotionality at The Body Shop. *Administrative Science Quarterly*, 43(2), 429-469.
- Mesci, H., & Uzunbacak, H. H. (2018). *Total quality management in Turkish public sector*. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1991). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The New institutionalism in organizational analysis* (ss. 41-62). Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer, D. K. (2009). Entering the emotional practices of teaching. In Paul A. Schutz & Michalinos Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 73-91). Boston, MA: Springer.
- Milner IV, H. R. (2013). *Policy reforms and de-professionalization of teaching*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972.
- Nartgün, Ş. S., & Özen, R. (2015). Investigating pedagogical formation students' opinions about ideal teacher, teaching profession, curriculum, responsibility, public personnel selection examination (ppse) and employment: A metaphor study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2674-2683.
- Noordegraaf, M. (2007). From "pure" to "hybrid" professionalism: Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, 39(6), 761-785.
- Olsen, J. P. (2006). Maybe it is time to rediscover bureaucracy. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16(1), 1-24.
- Özer, N., & Dönmez, B. (2013). Kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin yeniden değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(4), 57-68.
- Paloniemi, S., & Collin, K. (2012). Discursive power and creativity in inter-professional work. *Vocations and Learning*, 5(1), 23-40.
- Price, H. E. (2012). Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85.
- Privitera, G. J., & Ahlgrim-Delzell, L. (2019). *Research methods for education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sinden, J. E., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2004a). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478.
- Sinden, J., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2004b). Enabling school structures: Principal leadership and organizational commitment of teachers. *Journal of School Leadership*, 14(2), 195-210.
- Spillane, J., & Burch, P. (2006). The instructional environment and instructional practice: changing patterns of guidance and control in public education. In H. D. Meyer & B. Rowan (Eds.), *The new institutionalism in education* (ss. 87-102). Albany, NY: State University of New York Press.
- Stazyk, E. C., & Goerdel, H. T. (2010). The benefits of bureaucracy: Public managers' perceptions of political support, goal ambiguity, and organizational effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21(4), 645-672.
- Sweetland, S. R. (2001). Authenticity and sense of power in enabling school structures: An empirical analysis. *Education*, 121(3), 581-588.
- Şimşek, H., Balay, R., & Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Needham Height, MA: Allyn & Bacon.
- Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102(2), 123-153.
- Tarter, C. J., & Hoy, W. K. (2004). A systems approach to quality in elementary schools: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 539-554.

- Taylor, I. (2007). Discretion and control in education: the teacher as street-level bureaucrat. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(4), 555-572.
- Tichenor, M., & Tichenor, J. (2009). Comparing Teacher and Administrator Perspectives on Multiple Dimensions of Teacher Professionalism. *SRATE Journal*, 18(2), 9-18.
- Toren, N. (1976). Bureaucracy and professionalism: A reconsideration of Weber's thesis. *Academy of Management Review*, 1(3), 36-46.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & Dipaola, M. (2006). School climate: The interplay between interpersonal relationships and student achievement. *Journal of School Leadership*, 16(4), 386-415.
- Weber, M. (2006). *Bürokrasi ve otorite* (Çev. H. Bahadır Akın). Ankara: Adres Yayınları.
- Wu, J. H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176-193.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 332-345.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

In this study, the relationship between high school teachers' perceptions of schools' bureaucratic structure and teacher professionalism was examined. Tschannen-Moran (2009) argues that the bureaucratic structures of schools have an important impact on teacher professionalism. There are also researches showing that there is a relationship between organizational structure and professionalism in the related literature. Therefore, it is seen that these two constructs should be considered together with their sub-dimensions and the relationship between them should be examined.

As the bureaucratic organization structure grows and gets stricter, top managers have a greater voice, and autonomy of the employees, their control over the work and power are decreasing (Lunenburg, 2012). This restricts or even eliminates the distinctive features of professionalism, such as autonomy, collegial cooperation, self-directed learning activities and problem solving efforts (Sinden et al., 2004a).

Restrictive strict rules and the hierarchy of authority can prevent information sharing within the organization. Especially the weakening of the communication between the employees in the upper and lower positions and the disappearance of the collaborative working opportunities can be set in front of the efforts to solve the problems. On the other hand the enabling organizational structure can extend autonomous areas by expanding the discretionary power of employees. Enabling schools allow teachers to create their own unique styles. The dominance in in-class activities partially allows teachers to change the content of the curriculum determined by the education bureaucracy. Therefore, it is possible to say that the enabling school structure strengthens professionalism of teachers when it is combined with the supportive attitudes of managers (Cerit, 2012; Hoy and Woolfolk, 1993).

In addition, a school environment that encourages cooperation and teachers' problem-solving efforts can enable teachers to take a more active role in the management and education process. Teachers with a high level of professionalism tend to value more flexible and cooperative work environments than those who are strict and autocratic. Teachers' willingness to contribute to their schools increases when their level of adopting school values and goals increases. Therefore, it can be argued that the enabling school structure may encourage teachers to work for the benefit of a school without waiting for any compensation (Sinden, Hoy and Sweetland, 2004b).

2. Method

In this research a prediction design was used. Prediction design is a type of correlational study. Correlational studies aim to determine the relationship between two and more variables and/or to determine the degree of the relationship. In this respect, independent variables must precede dependent variable in a prediction design and there must be a cause-effect relationship between them (Balçı, 2013). The sample of this study included 341 teachers from high schools in Yenimahalle district, Ankara. Data were collected using Enabling School Structure Scale developed by Hoy and Sweetland (2000) and adapted into Turkish by Buluç (2009), and Teacher Professionalism Scale developed by Yılmaz and Altinkurt (2014). The School Structure Scale consists of two sub-dimensions (restrictive structure and enabling structure) and 12 scale items. Teacher Professionalism Scale consists of 4 sub-dimensions (self-improvement, contribution to organization, professional sensitivity, and emotional labor) and 24 scale items. Both scales are a five-point Likert-type scale with "strongly disagree" and "strongly agree".

The validity and reliability of the scales were re-tested with exploratory and confirmatory factor analyzes with the participation of another group of teachers who did not participate the main survey. The Cronbach alpha reliability coefficient of the restrictive structure subscale is .80, and the enabling structure subscale is .80. The dual factor structure of the bureaucratic structure scale of schools was tested by confirmatory factor analysis. The confirmatory factor analysis revealed that the fit indexes of the two-factor structure were [$\chi^2=85,314$, $p < 0.01$], $\chi^2/sd = 1.64$, RMSEA = .06, GFI = .92 and CFI = .95.

On the other hand the Cronbach alpha reliability coefficient of the self-improvement subscale was .77, the contribution to organization subscale was .83, the professional sensitivity subscale was .82, and the emotional labor subscale was .83. The four-factor structure of the scale was tested with confirmatory factor analysis. The confirmatory factor analysis revealed that the fit indexes of the four-factor structure were [$\chi^2= 343,816$, $p < 0.01$], $\chi^2/sd = 1.45$, RMSEA = .06, GFI = .85 and CFI = .93. As a result, it was seen that the validity and reliability coefficients for exploratory factor analysis, and fit index values for confirmatory factor analysis of both scales were within acceptable limits.

The data were first analyzed with the descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation. Then, the relationship between variables has been analyzed by using Pearson correlation coefficient to find out the direction and significance the relationship. After that multiple regression analysis was used to determine the degree of prediction of independent variables on dependent variables.

3. Findings, Discussion and Results

According to findings of the study, it was found that the mean scores of the participants for enabling bureaucratic structure are higher than the restrictive bureaucratic structure scores. In other words, the participants of the survey thought that their schools had predominantly enabling bureaucratic structures. Another finding of the survey was that the mean scores of the participants for professional sensitivity and emotional labor were relatively higher than the personal development and contribution to school scores. Participants of the survey thought that professional sensitivity and emotional labor were relatively more important for teacher professionalism.

A positive relationship had been detected between the enabling bureaucratic structure and the all sub-dimensions of the teacher professionalism, whereas there has been a negative relationship between hindering bureaucratic structure and emotional labor sub-dimension of teacher professionalism. Furthermore, no significant relationship was found between hindering structure and other teacher professionalism sub-dimensions. Female teachers' personal development, professional sensitivity and emotional labor levels were found to be higher than their male counterparts. The overall results indicated that bureaucratic school structure had a limited impact on teacher professionalism, since the variation degrees in dependent variables that were accounted for by independent and control variables were below 15%.

This study aimed to test the relationship of hindering and enabling structure of schools to teacher professionalism. According to the research results, teachers thought that their schools had largely enabling structure characteristics rather than hindering. There are contradictory findings on this subject in literature. For example, Buluç (2009) found that primary schools had medium level enabling structure characteristics. On the other hand, Cerit (2012) found that primary schools had predominantly hindering structural characteristics. The perception differences of teachers about the bureaucratic structure of schools can be attributed to the changing nature of the administrator-teacher relationship; because school principals can affect the attitude of teachers in a positive or negative way in the functioning of schools (Price, 2012).


In addition, it had been determined that professional sensitivity was the most important dimension in teacher professionalism dimensions. This finding is similar with some other research findings in the literature. For example, Altinkurt and Yılmaz (2014) and Çelik and Yılmaz (2015) found that professional sensitivity had relatively the highest mean scores among sub-dimensions of professionalism.

Findings regarding control variables showed that female teachers had higher levels of professional development, professional sensitivity and emotional labor. In the literature, there are some contradictory findings about this subject. For example, Çelik and Yılmaz (2015) found that female teachers had higher levels of professional sensitivity and emotional labor, and Altinkurt and Yılmaz (2014) found that male teachers had higher levels of contribution to school. On the other hand, Talbert and McLaughlin (1994) and Cheung (2006) suggest that female teachers usually have higher levels of professionalism than their male counterparts.

The results regarding the prediction of the sub-dimensions of teacher professionalism revealed that the hindering structure had a negative impact on emotional labor, and that the enabling structure had a positive effect on personal development, contribution to school, professional sensitivity and emotional labor. The findings on the effect of the hindering structure on teacher professionalism are partially similar with other research findings in the literature. On the other hand, the effect of restrictive and enabling structure on teacher professionalism was limited. Therefore, it is possible to say that the bureaucratic structure characteristics of schools can affect teacher professionalism both directly and through different mechanisms, such as leader-member exchange, administration style, leadership, trust and intrinsic motivation.

ETİK BEYANNAME

Yapılan bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel ve etik kurallara tüm araştırmacılar tarafından uyulmuş, farklı eserlerden yararlanması durumunda atıfta bulunulmuş, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmamış, araştırmanın tamamı veya bir kısmı farklı bir akademik yayın platformunda yayınlanılmak üzere gönderilmemiştir. Tüm bu durumlardan araştırmada ismi bulunan yazarların bilgisi olduğunu ve gerekli kurallara uyulduğunu beyan ederim. 22/05/2020



Tuncer Fidan

Araştırmanın Sorumlu Yazarı