

**Makale Bilgisi****Makale Geliş Tarihi:** 03.09.2020**Makale Kabul Tarihi:** 14.12.2020**ÖĞRETMEN PROFESYONELLİĞİ İLE ÖZERKLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Mahmut KARATAY\*

Melike GÜNBEY\*\*

Muhammed TAŞ\*\*\*

**ÖZ**

İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırmada, “öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişki” incelenmiştir. Katılımcıların görüşleri betimlenerek çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmış ve aralarındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmaya kamu liselerinde görev yapmakta olan 199 öğretmen alınmıştır. Örneklemenin belirlenmesinde tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak *Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği* ve *Öğretmen Özerkliği Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma verileri betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen profesyonelliği ile özerklik davranışları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde bir mesleki profesyonellik algısına sahip olduğu, profesyonellik alt boyutlarında mesleki duyarlılığın en üst düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca analiz sonuçları, öğretmen özerkliğinin, profesyonelliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu doğrular niteliktedir. Çalışmada, farklı okul türleri ve değişkenler ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Özerklik, Profesyonellik, Öğretmen Özerkliği, Öğretmen Profesyonelliği.

\* Öğr. Gör., Munzur Üniversitesi, Tunceli Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, mahmutkaratay@munzur.edu.tr, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4810-9000>.

\*\* Öğr. Gör., Giresun Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, m\_gunbey@hotmail.com, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0402-5611>.

\*\*\* Yüksek lisans mezunu, muhammedtas0@hotmail.com, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5882-5812>.

## THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER PROFESSIONALISM AND AUTONOMY

### ABSTRACT

In this study, designed in a relational screening model, “the relationship between teacher professionalism and autonomy” was examined. The views of the participants were described and compared with various variables, and the relationship between them was tried to be revealed. 199 teachers working in state high schools participated in the study. Stratified sampling technique was used to determine the sample. In the research, the *Professional Professionalism of Teachers Scale* and the *Teacher Autonomy Scale* were used as data collection tools. The data were analyzed using descriptive statistics, t-test, one-way analysis of variance, correlation and regression. The results of the research show that there is a moderate significant relationship between teacher professionalism and teaching autonomy behaviors. However, it is seen that the teachers participating in the research have a medium level perception of professional professionalism, and that occupational sensitivity is at the highest level in the sub-dimensions of professionalism. In addition, the results of the analysis confirm that teacher autonomy and professionalism are meaningful predictors. In this study, suggestions were made about different school types and variables.

**Keywords:** Autonomy, Professionalism, Teacher Autonomy, Teacher Professionalism.

### GİRİŞ

Eğitimin çok yönlü tanımlarının ve amaçların, okul boyutunda ortaklaştığı temel nokta, bireylerin; zihinsel, fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak gelişimlerinin sağlandığı, çağın gerektirdiği temel bilgi ve becerilerin edinildiği bir araçsal ortam olduğudur. Ülkenin kalkınmasında önemli bir katkısı olduğu düşünülen bu ‘yatırım aracının” etkili olabilmesi aynı zamanda uygulayıcısı konumunda bulunan öğretmenlerin de etkili olmasına bağlıdır. Okullar, sahip oldukları nitelikli öğretmenler sayesinde toplumun geleceğini inşa etme görevini üstlenen kurumlar olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda okullarda öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin, mesleki gelişimlerinin iyileştirilmesi, toplumların geleceği için önem taşımaktadır.

İçinde bulunduğumuz çağ bilgi toplumu olarak adlandırılmakta ve sürekli değişimlere sahne olmaktadır. Bu süreçte okullardan hızla değişen dış koşullara göre kendini yeniden yapılandırması ve öğrencilerini değişen koşullar ile rekabet edebilecek becerilere sahip bireyler olarak mezun etmesi beklenmektedir (Tschannen-Moran, 2009). Okullar ve öğretmenlerden beklenen bu zorlu görev, özellikle öğretmenlerin değişen koşullara ayak

uydurmasını gerektirmektedir (Seashore Louis & Kruse, 1995; Lieberman, 2005). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki olarak profesyonelleşmeleri öğrencilere kazandırılan becerilerin niteliği açısından önemlidir.

Gelişen teknoloji ve giderek artan toplumsal ihtiyaçlar, beraberinde eğitim alanında da birtakım yenilikleri gerekli kılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin ve okulların sorumluluklarını arttırmakta ve eğitime dair konularda öğretmenlerin katılımını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim sistemindeki rolünün etkin kılınması, yetki ve sorumluluk alanlarının genişletilmesi günümüz toplumsal yaşamının ve eğitim sistemlerinin gereksinimlerinin karşılanması yönünden oldukça önemlidir.

Öğretmen özerkliği, mesleki uygulamaları planlama, uygulama ve bu konulara ilişkin kararların alınmasında öğretmenlerin özerk olmaları anlamına gelmektedir (Öztürk, 2012). Öğretmen özerkliği kavramının, alanyazında geniş yelpazede tanımları ve kuramsal temelleri bulunmakta ve günümüz eğitim sistemlerinde farklı şekillerde uygulanmaktadır. Garvin'e (2007) göre, öğretmen özerkliği; öğretmenin eğitime dair uygulamalarda, değerlendirme sisteminde, okul girişimleri ve reformlarında yetki gücü, esneklik, etki ve denetleme yetkisine sahip olması durumudur. Huang'a (2007) göre ise, öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi öğretme ve öğrenme durumlarının kontrolünü sağlamak için istekli, birikimli ve özerk olmalarıdır. Friedman'a (1999) göre, öğretmen özerkliğinin yeni girişimlerin ve uygulamaların başlamasını sağlama ve okul ile ilgili politika ve uygulamalarda etkin katılım sağlama anlamına gelmektedir. Wagner (2001), öğretmen özerkliğinin ilk zamanlarda eşit düzeyde bağımsızlık anlamına geldiğini ancak daha sonra izole olma, tek başına hareket etme anlamında kullanılan bir kavram haline geldiğini vurgulamıştır. Alanyazında yer alan tanımlamalardan hareketle, öğretmen özerkliğinin ne tam olarak bağımsızlık ne de tam olarak izole olma ve tek başına hareket etme anlamına geldiği söylenebilir. Öğretmen özerkliğinin sağlandığı bir eğitim sisteminde, öğretmenler meslektaşlarıyla, okul yöneticileriyle ve öğrencileriyle birlikte profesyonellikleri ölçüsünde kararlar alırlar ve bu kararlardan hem yetkili hem de sorumlu konumunda olurlar. Bu açıdan, öğretmen özerkliğinin, eğitime dair uygulamalar, politikalar, reformlar ve girişimler konusunda öğretmenlerin söz sahibi olması, yetki ve sorumluluk alanlarının genişletilmesi ve kararlara etkin katılımı anlamına geldiği söylenebilir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim uygulamaları, mesleki kararlara etkin katılımları, yetki ve sorumluluk alanlarının genişletilmesi eğitim sistemini doğrudan etkilemektedir. Kararlara etkin katılım ve yetki alanlarının genişletilmesi yönünde öğretmenlere sağlanan özerkliğin yanı sıra öğretmenlerin bu özerkliği mesleki olarak en iyi biçimde kullanabilmesi

için öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması gerekmektedir ki bu da öğretmenlerin profesyonelleşmesi kapsamında ele alınmaktadır.

Mesleki profesyonellik, öğretmen özerkliği ile yakından ilişkili bir kavramdır (Demirkasımoğlu, 2010). Öğretmenlerin özerkliğinin etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin de geliştirilmesinin gerekli ve önemli olduğu anlaşılmaktadır. Montgomery ve Prawtiz'e (2011) göre, özerklik, bilgi ve tecrübeye dayanarak kararlar almayı ve mesleki etik ile uygulamaları devamlı olarak değerlendirmeyi gerektirir. Bu açıdan bazı çalışmalarda mesleki profesyonelliğin bir boyutu olarak da değerlendirilmektedir.

OECD tarafından yayınlanan TALIS (Teaching And Learning International Survey - Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) raporuna göre, öğretmen profesyonelleşmesi üç alanda kavramsallaştırılmıştır. Buna göre; öğretim için gerekli bilgiye sahip bilgi tabanı (knowledge base) alanı, mesleği ile ilgili çalışmalarda karar verme olarak tanımlanan özerklik (autonomy) alanı ve öğretimin yüksek standartlarda gerçekleştirilmesini sağlamak için gerekli destek ve karşılıklı bilgi paylaşımı olarak tanımlanan akran iletişimidir (OECD Report TALIS, 2016). Bu araştırma kapsamında incelenecek bir kavram olan özerklik, bahsi geçen raporda öğretmenlerin dersin içeriği, farklı ders teklifleri sunabilme, disiplin uygulamaları, değerlendirme ve ders ile ilgili kullanılacak araç ve gereçlere ilişkin konularda kendi karar verme gücü olarak tanımlanmıştır.

Bu noktadan hareketle öğretmenin mesleği ile ilgili bazı özerk davranışlar sergileyebilmesi öğretmenin profesyonelleşmesi için gerekli bir unsur olarak belirtilebilir. Öğretimi bir meslek olarak tanımlamak ve profesyonel öğretmenler yetiştirmek öğretimi iyileştirmek bağlamında önem taşımaktadır. Eğer öğretmenler profesyonel olarak yetiştirilecek ve güçlendirilecekse, tıpkı doktorun hastasına avukatın müvekkiline yaptığı gibi öğretmenlerin de öğrencilerine en iyi tedaviyi sunması için öğretmen özerkliği diye adlandırılan bir özgürlüğe sahip olması gerekmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005).

### **Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği**

Profesyonelleşme kavramı, bir mesleğin profesyonel olarak tanımlanması için hangi özellikleri taşıması gerektiği ile tartışılmaya başlanmıştır. Bu özellikler, kuramsal bilgiye dayalı becerilerin kullanılması, bu becerilere ilişkin eğitim ve yetiştirme süreci olan ve bu sürecin sonunda bir sınav ile belgelendirme, kamu yararı adına profesyonel davranış kuralları

olan ve güçlü mesleki örgüte sahip olarak belirtilmektedir (Millerson, 1964; akt. Whitty, 2006). Bir başka tanıma göre profesyonelleşme; bir meslek grubunun mensuplarının taşıdığı ortak bilgi ve o meslek grubuna ait paylaşılan standartların olması ve bu standartların hedeflediği kitlenin özel ihtiyaçları için kullanılması olarak ifade edilebilir (Hammond, 1988). Evans'a (2010) göre profesyonelleşme davranışsal, tutumsal ve bilgisel olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır; Davranışsal boyutu mesleğin uygulayıcısının çalışma yaşamında ne yaptığı; tutumsal boyutu neden ve nasıl yaptığı, bilgisel boyutu ise mesleği ile ilgili ne bildiği ve bu bilgiyi nerede ve nasıl elde ettiği ile ilgilenmektedir.

Mesleki profesyonellik kavramı çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Yılmaz ve Altinkurt (2014), kişinin kendi öğrenmesini gerçekleştirmeye yönlendiren, isteklerini ve merakını yansıtan bir içsel etken olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre ise öğretmen profesyonelleşmesi, sınıf içinde gerçekleştirilen öğretimin geliştirilmesi ve iyileştirilmesini yansıtan odaklanmadır (Hildebrandt ve Eom, 2011; Tschannen-Moran, 2009). Öğretmenler açısından bakıldığında ise mesleki profesyonellik mesleğe ilişkin bilgisini iyileştirmek, okulda gerçekleşen olaylar ile ilgili bilgi sahibi olmak, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda onlara yardımcı olabilmek gibi beceriler olduğu ifade edilebilir (Girgin, Çetingöz ve Ekinci-Vural, 2009). Belirtilen tanımlar ışığında profesyonel öğretmenlerden, öğrenci öğrenmesini gerçekleştirmek için sorumluluk almalarını (Timperley, 2008), sınıftaki öğretim ortamının düzenlenmesi için etkinlikler gerçekleştirmeleri, okulun amaçlarını gerçekleştiren bir paydaş olarak etkili öğretimi gerçekleştirecek uygulamalar yapmaları ve yapılan uygulamaların etkili olup olmadığını değerlendirmeleri ve böylece okula yönelik duygusal bağlılık geliştirmeleri beklenmektedir (Tschannen-Moran, 2009).

Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen profesyonelliği kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlık ve duygusal emek boyutlarında incelenmiştir. Kişisel gelişim boyutu, çalışanların meslekleri ile ilgili kendilerini geliştirme çabası içerisinde olmasını; kuruma katkı boyutu, öğretmenlerin mesleğe ilişkin sahip olduğu bilgi, deneyim ve çevre ile sağladığı güçlü iletişimi kurum yararına kullanması; mesleki duyarlılık, öğretmenlik mesleğinin gereksinimlerinin farkında olan, yeni fikirlere ve değişimi takip eden, meslektaşlarıyla iletişim ve işbirliği içinde, mesleki etik ilkeleri uygulayan, işini layık ile yapmaya çalışan ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olan profesyonel bir meslek olmasını; duygusal emek ise öğretmenlerin çalıştıkları örgütün amaçlarına ve çalışma ortamında uygun davranışlar göstermesini ifade ederken duygularını yönetmesi olarak da tanımlanmaktadır. Gerçek duygularını düzenleyip, duygularını yönetmesi olarak ifade

etmektedir. İlgili alanyazından yola çıkarak, bu boyutların öğretmen özerkliği ile ilişkili olabileceği göz önünde bulundurularak bu araştırmada da öğretmenlerin mesleki profesyonelliği bu dört boyut temel alınarak araştırılmıştır.

### **Öğretmen Özerkliği**

Öğretmen özerkliği kavramı alanyazında çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Pearson ve Hall'a (1993) göre, öğretmen özerkliği kavramının belirli bir tanımı olmamakla birlikte, geçmişten bugüne, öğretmenlerin kendilerini ve okul ortamını kontrol edebilme algısı olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin eğitim öğretime dair kararları bağımsız bir şekilde alabilme decesi olarak tanımlanabilir. Rudolph'a (2006) göre öğretmen özerkliği, öğretmenlerin okul ortamında yetki ve sorumluluk sahibi olması ve kararlara katılımı anlamına gelmektedir. Vieira, Barbosa, Paiva ve Fernandes (2008) ise öğretmen özerkliğini, eğitim ve öğretime dair mevcut sınırları aşabilme isteği ve becerisidir.

Öğretmen özerkliği geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki farklı bakış açısıyla ele alınmıştır. Willner (1990), öğretmen özerkliğinin geleneksel bakış açısıyla, tek başına hareket etme ve soyutlanma üzerinden bağımsızlığı temel alan tanımlamasının yanı sıra çağdaş bakış açısıyla, işbirliğine dayalı karar verme ve eğitim öğretime dair uygulamalara ilişkin mesleki seçimlerde özgür olma olarak da tanımlamıştır. Ramos (2006), çağdaş bakış açısının tek başına hareket etmeyi özerklik olarak ele almadığını belirtmiştir. Çağdaş tanıma göre özerk olan öğretmenler meslektaşlarıyla, okul yöneticileriyle ve öğrencileriyle işbirliği yaparlar ve mesleki bilgi ve becerileri kapsamında karar verirler. Benson'a (2000) göre özerklik, başkaları tarafından kontrol edilmekten kurtulma hakkıdır ve elde etmesi çok zor bir haktır. Çoğu öğretmen kendilerini özerk, meslektaşlarının, yöneticilerinin, okulun ve eğitim sisteminin kontrolünden bağımsız, yani özerk olarak algılamak ve mesleki uygulamalarına dair kararları kendileri alabilmek istemektedirler.

Little (1995), öğretmen özerkliğini öğretmenlerin öğretme ve diğer mesleki uygulamaları kendileri yönetme işini yürütme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısına göre, öğretmen özerkliği; öğretmenlerin öğretme işine dair güçlü bir kişisel sorumluluk duygusu geliştirmelerini, sürekli bir yansıtma ve değerlendirme sürecinde olmalarını ve öğretme sürecinin duyuşsal ve bilişsel kontrolünü sağlamalarını da kapsamaktadır.

Öğretmen özerkliğine dair bir başka bakış açısı da, öz-yönetimli mesleki gelişim kapasitesiyle özerk öğretmeni özerk bir öğrenci olarak ele alan bakış açısıdır. Bu bakış açısına göre, özerk öğretmenler, pedagojik bilgi ve becerileri ile mesleğe dair güncel bilgiyi öğretme sürecinin bir parçası olarak niçin, ne zaman, nerede ve nasıl edinebileceklerinin farkındadırlar (Tort-Moloney, 1997; Smith 2000). Bu bakış açısı, öğretmenlerin öğrencileri daha özerk yapma görevlerine değil, mesleklerini icra ederken her zaman hazırlıklı olma ve mesleki olarak kendilerini geliştirme sorumluluğuna odaklanır.

Öğretmen özerkliğinin tanımı konusunda tam olarak bir uzlaşma olduğu söylenememekle birlikte, kavramı karakterize etme yönünde ortak çaba olduğundan söz etmek mümkündür. 2001 yılında Japonya’da düzenlenen konferansın ardından bir grup dil öğretmeni öğretmen özerkliği kavramı üzerinde görüşmüşlerdir. Bu görüşme sonucunda kavrama dair aşağıdaki özellikler ve önerilen davranış biçimlerini sunmuşlardır (Ramos, 2006):

- ✓ Öğretmen özerkliği, uzlaşma becerisi, hayat boyu öğrenme yönünde olabildiğince çaba gösterme, öğrenci özerkliğini arttırmaya yönelik uygulamaları öğretme sürecine yansıtma ve öğretme becerilerini yönetme gibi özellikleri içermektedir.
- ✓ Öğretmen özerkliği, yansıtıcı öğretmen, araştırmacı öğretmen ve eylem araştırması kavramları ile yakından ilişkilidir. Öğretmenler kendi mesleki becerilerini kendileri geliştirebilmelidir.
- ✓ Özerk öğretmenler, öğretme ve öğrenme süreçlerine etkili katkılarda bulunabilmeleri açısından okullarına ve eğitim sistemine dair iyi düzeyde bilgiye sahip olmalıdırlar. Ayrıca, sistemin sınırlarına toplumsal olarak uygun bir şekilde karşı koyma ve bu sınırlamaları değişime yönelik fırsatlara dönüştürme konusunda istekli olmalıdırlar.
- ✓ Özerklik; gözlem, yansıtma, düşünce, anlayış, deneyim ve alternatiflerin değerlendirilmesi ile oluşur. Otoritelerin ve sistemin baskısının kalkması direkt olarak öğretmen özerkliğini oluşturmaz.

Özerkliğin kapsamı ve özelliklerine ilişkin yukarıda verilen bakış açıları, özerkliğin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması ile mümkün olabileceği yönünde bakış açılarıdır. Mesleki gelişimin ve mesleki profesyonelliğin özerk öğretmenin aldığı sorumluluklardan olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen özerkliği, öğretmen motivasyonu, iş doyumunu, tükenmişlik, profesyonellik ve yetkilendirme gibi konular ile ilişkilidir (Brunetti, 2001; Kim & Loadman, 1994; Klecker & Loadman, 1996; Ulriksen, 1996). Bu değişkenleri ve aralarındaki ilişkiyi inceleyen

araştırmaların çoğunda öğretmen özerkliğinin gerekli olduğu sonucuna varılmıştır (Erpelding, 1999; Jones, 2000; Wilson, 1993). Öğretmen özerkliği, eğitim reformlarının başlatılmasında anahtar değişken rolüne sahiptir, bu nedenle, öğretmenlerin özerklik ve yetki alanlarının genişletilmesi günümüzde yaşanan eğitime dair sorunların çözümünde önemli bir husustur (Melenzyer, 1990; Short, 1994).

Çolak ve Altinkurt (2017), öğretmen özerkliğini; “öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği” olmak üzere dört boyutta ele almışlardır. Öğretme süreci özerkliği; öğretmenlerin öğretimi nasıl gerçekleştireceklerine ilişkin kararları içermektedir. Öğretim, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin seçimi, etkinliklerin süresi, öğrencilerin ödüllendirilmesi ve sınıf yönetimi gibi konularda alınan kararlar bu kapsamdadır. Öğretim programı özerkliği; öğretimi daha nitelikli bir hale getirebilmek amacıyla öğretmenlerin neyi, ne zaman ve nasıl öğreteceği konusunda karar verebilmesiyle ilgilidir. Mesleki gelişim özerkliği; öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine kendilerinin karar vermesi ile ilgili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimleri alabilmeleri, bu eğitimlerin ne zaman olacağını belirleyebilmeleri, branşları ile ilgili toplantılara katılabilmeleri gibi konuları kapsamaktadır. Son olarak mesleki iletişim özerkliği ise; öğretmenlerin meslektaşları, okul yöneticileri ve veliler ile iletişimlerinde kaygı ve korku duymadan fikirlerini rahatça belirtebilmeleri ile ilgilidir (Çolak ve Altinkurt, 2017).

### **Öğretmen Mesleki Profesyonelliği ile Öğretmen Özerkliği İlişkisi**

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinde etkili bir faktör olabilir. Mesleki profesyonellik üzerine yapılan çalışmalarda, profesyonelliğin özerklik ile bağlantılı olduğu, özerkliği etkileyebilen bir unsur olabileceği belirtilmekte ve bazı çalışmalarda özerkliğin bir boyutu olarak ele alınmaktadır. Ingersoll (1997), öğretmen özerkliğini, meslek ve iş kavramlarını birbirinden ayırmayı sağlayan bir özellik olarak ele almıştır ve özerkliği, öğretmenlerin önemli eğitim sorunlarına dair okul kararlarına katılma derecesi olarak tanımlamıştır. Ingersoll ve Alsalam’a (1997) göre, öğretmen özerkliği, mesleki bağlılık ve mesleki profesyonellik ile yakından ilişkilidir. Khmelkov (2000) da özerkliğin, öğretmenlik mesleğine dair bilgi ve becerilini kullanmalarında oldukça önemli bir unsur olduğunu ve öğretmenliği bir meslek olduğunun önemli göstergesinin özerklik olduğunu ifade etmiştir.



Türkiye’de, öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin profesyonelliğe ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin profesyonelliğe ilişkin görüşleri; cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin özerklik davranışları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin özerklik davranışları; cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen özerkliği, öğretmen profesyonelliğini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada, öğretmen profesyonelliğinin öğretmen özerkliğinin yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Genellikle sosyal bilimlere konu olan araştırmalarda yaygın olarak kullanılan tarama modelleri “*büyük gruplar üzerinde çalışma olanağı*” verirler (Büyüköztürk, 2014: 2). Öte yandan tarama modelleri; “*hedef kitlenin cinsiyet, yaş ve sosyoekonomik durum gibi kişisel özellikleri ile bir olguya ilişkin var olan performans, görüş, düşünce ve tutumlar tekil ya da bazı faktörlerle ilişkileri bakımından betimlenir*” (Büyüköztürk, 2014: 2). Diğer bir ifadeyle çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012: 79).

### Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Tunceli il merkezinde bulunan 10 kamu lisesinde görev yapmakta olan 199 lise öğretmeni

oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı %95 güven düzeyi için en az 125 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin geri dönüşünde eksiklikler ya da özensiz işaretlemeler olabileceği düşünülerek tüm evrene ölçek dağıtılmıştır. Bunlardan 170 tanesi geri dönmüştür. Ancak geri dönen veri toplama araçlarından kullanılabilir durumda olanlar ve okul türlerinin temsil edilme oranları göz önüne alınarak 144 tanesi ile analizler yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin 18'i (%12.5) fen lisesinde, 50'si (%34.7) anadolu lisesinde ve 76'sı (%52.8) meslek lisesinde görev yapmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama araçları olarak Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilen “*Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği*” ve Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen “*Öğretmen Özerkliği Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanımı için araştırmacılar ile iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır.

**Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği**, “Kişisel Gelişim” (5 madde), “Kuruma Katkı” (8 madde), “Mesleki Duyarlılık” (5 madde) ve “Duygusal Emek” (6 madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 24 maddeden oluşmakta ve tüm maddeler; “1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Derecede Katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tümünden toplam puan elde edilebilmektedir. Ölçekten alınan puanların artması, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Faktörlerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; “Kişisel Gelişim” faktörü için 0.79, “Mesleki Duyarlılık” faktörü için 0.74, “Kuruma Katkı” faktörü için 0.86 ve “Duygusal Emek” faktörü için 0.80 ve ölçeğin tümü için 0,90 olarak hesaplanmıştır (Yılmaz ve Altinkurt, 2014).

Bu araştırmada, ölçeğin güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Faktörlerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; “Kişisel Gelişim” faktörü için 0.80 , “Mesleki Duyarlılık” faktörü için 0.77, “Kuruma Katkı” faktörü için 0.79 ve “Duygusal Emek” faktörü için 0.74 ve ölçeğin tümü için 0.82 olarak hesaplanmıştır.

**Öğretmen Özerkliği Ölçeği**, öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı; "Öğretme Süreci Özerkliği" boyutu için .82, "Öğretim Programı Özerkliği" boyutu için .82, "Mesleki Gelişim Özerkliği" boyutu için .85, "Mesleki İletişim Özerkliği" boyutu için .78 ve ölçeğin tümü için .89 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada, ölçeğin güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı; "Öğretme Süreci Özerkliği" boyutu için .69, "Öğretim Programı Özerkliği" boyutu için .71, "Mesleki Gelişim Özerkliği" boyutu için .77, "Mesleki İletişim Özerkliği" boyutu için .82 ve ölçeğin tümü için .80 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin öğretmenlerin özerklik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla da basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

### **Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular**

Çizelge 1'de, araştırmaya katılan öğretmenlerin %12,5'ünün (n=18) fen lisesi, %34,7'inin (n=50) anadolu lisesi, %52,8'unun ise (n=76) meslek lisesinde görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine bakıldığında; %49,3'inin (n=71) kadın, %50,7'sinin (n=73) erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin %11,8'si (n=17) 1-5 yıl, %27,8'i (n=40) 6-10 yıl, %24,3'sü (n=35) 11-15 yıl, %21,5'ü (n=31) 16-20 yıl, %14,6'si (n=21) 21 yıl ve üzeri çalışma yılına sahiptir. Öğretmenlerin yaklaşık %60'ının 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olması önemli bir durumdur. Aynı okulda çalışma

durumlarına bakıldığında ise, öğretmenlerin %47,9'ünün (n=69) 1-5 yıl, %30,6'sinin (n=44) 6-10 yıl, %14,6'sinin (n=21) 11-15 yıl, %6,9'inin (n=10) 16-20 yıl süreyle şu anda buldukları okulda çalışıyor olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %84,7'sinin (n=122) lisans mezunu olduğu ve yüksek lisans mezunlarının da azımsanmayacak bir paya (%15,3; n=22) sahip olduğu görülmektedir.

Çizelge 1'de öğretmenlerin demografik özellikleri görülmektedir.

*Çizelge 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri (N=144)*

<b>Değişkenler</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Çalıştığı Okul Türü</b>		
Fen Lisesi	18	12.5
Anadolu Lisesi	50	34.7
Meslek Lisesi	76	52.8
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	71	49.3
Erkek	73	50.7
<b>Mesleki Kıdem</b>		
1-5 Yıl	17	11.8
6-10 Yıl	40	27.8
11-15 Yıl	35	24.3
16-20 Yıl	31	21.5
21 Yıl ve Üzeri	21	14.6
<b>Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi</b>		
1-5 Yıl	69	47.9
6-10 Yıl	44	30.6
11-15 Yıl	21	14.6
16-20 Yıl	10	6.9
<b>Öğrenim Durumu</b>		
Lisans	122	84,7
Yüksek Lisans	22	15,3
<b>TOPLAM</b>	<b>144</b>	<b>100.0</b>

Çizelge 2'de Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının betimsel dağılımı verilmiştir.

Çizelge 2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Betimsel Dağılımı

Mesleki Profesyonellik Alt Boyutları	$\bar{X}$	SS
Kuruma Katkı	3,82	,60
Duygusal Emek	4,20	,57
Kişisel Gelişim	3,69	,76
Mesleki Duyarlılık	4,38	,57
<b>Toplam Puan</b>	<b>4,00</b>	<b>,50</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik profesyonellik alt boyutlarından sıra ortalamalarına göre; mesleki duyarlılık ( $\bar{X}$  =4,38; kesinlikle katılıyorum), duygusal emek ( $\bar{X}$  =4,20; kesinlikle katılıyorum), kuruma katkı ( $\bar{X}$  =3,82; katılıyorum), kişisel gelişim ( $\bar{X}$  =3,69; katılıyorum) şeklindedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız t-testi sonucunda öğretmen profesyonelliğinin toplam puanı ve alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ( $t=1,53$ ,  $p>.05$ ). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre normal dağılım göstermektedir. Dolayısıyla varyans analizi varsayımı sağlanmaktadır.

Çizelge 3'te öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmiştir.

Çizelge 3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğe İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	n	$\bar{X}$	SS	F	P
1-5 yıl	17	3,98	,51		
6-10 yıl	40	4,12	,40		
11-15 yıl	35	4,10	,53		
16-20 yıl	31	3,70	,47	4,12	,003
21 yıl ve üzeri	21	4,10	,53		
<b>Toplam</b>	<b>144</b>	<b>4,00</b>	<b>,57</b>		

Çizelge 3 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir ( $F= 4,12$ ,  $p<.01$ ). Birimler arası farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını amacıyla ve daha tutucu davranmak için scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testinin sonuçlarına göre, 16-20 yıl üzeri

çalışan öğretmenlerin profesyonellik puanlarının diğer gruplardan daha olumlu olduğu görülmüştür.

Çizelge 4 incelendiğinde, profesyonellik alt boyutlarından kuruma katkı, duygusal emek, kişisel gelişim puanlarının; okul türüne göre farklılaştığı görülmüştür ( $p<.05$ ). Yani, öğretmenlerin profesyonellikleri okul türüne göre değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, meslek lisesi ve anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin profesyonellik puanları diğerlerinden daha olumlu olduğu görülmüştür.

Çizelge 4'te öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin görüşlerinin okul türüne göre ANOVA analizi sonuçları gösterilmiştir.

*Çizelge 4. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğe İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre ANOVA Analizi Sonuçları*

Profesyonellik Alt Boyutu		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kuruma Katkı	Gruplar arasında	3,72	2	1,86	5,42	<b>0,005**</b>
	Gruplar içinde	48,39	141	0,34		
	Toplam	52,12				
Duygusal Emek	Gruplar arasında	2,54	2	1,27	3,98	<b>0,021*</b>
	Gruplar içinde	45,04	141	0,31		
	Toplam	47,59				
Kişisel gelişim	Gruplar arasında	5,52	2	2,76	5,05	<b>0,008**</b>
	Gruplar içinde	77,18	141	0,54		
	Toplam	82,71				
Mesleki Duyarlılık	Gruplar arasında	0,56	2	0,28	0,86	0,42
	Gruplar içinde	46,04	141	0,32		
	Toplam	<b>46,61</b>				

\*\* $p<0.01$  \* $p<0.05$

Çizelge 5'te öğretmen özerkliği ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının betimsel istatistikleri verilmiştir.

Çizelge 5. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Betimsel Analizi

Özerklik Davranışı Alt Boyutları	$\bar{X}$	SS
Öğretme Süreci	4,06	0,70
Öğretim Programı	3,95	0,78
Mesleki Gelişim	3,67	0,94
Mesleki İletişim	4,17	0,72
<b>Toplam Puan</b>	<b>3,98</b>	<b>0,64</b>

Çizelge 5'te, araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmen özerkliği alt boyutlarından sıra ortalamalarına göre; mesleki iletişim ( $\bar{X}=4,17\pm 0,72$ ; katılıyorum), öğretme süreci ( $\bar{X}=4,06\pm 0,70$ ; katılıyorum), öğretim programı ( $\bar{X}=3,95\pm 0,78$ ; katılıyorum), mesleki gelişim ( $\bar{X}=3,67\pm 0,94$ ; katılıyorum) şeklindedir. Öğretmenlerin özerklik davranışına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre normal bir dağılım göstermiştir. Öğretmenlerin özerklik davranışına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta olup olmadığını test etmek için bağımsız t testi yapılmıştır.

Çizelge 6'da öğretmenlerin özerklik davranışına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta olup olmadığını test etmek için bağımsız t testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 6. Öğretmenlerin Özerklik Davranışına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öğretme Süreci	Kadın	71	4,18	0,07	0,62	1,88	,14
	Erkek	73	3,96	0,09	0,76		
Öğretim Programı	Kadın	71	4,10	0,08	0,71	2,17	,72
	Erkek	73	3,81	0,09	0,80		
Mesleki Gelişim	Kadın	71	3,84	0,10	0,80	2,12	,006
	Erkek	73	3,51	0,12	1,04		
Mesleki İletişim	Kadın	71	4,22	0,09	0,75	,744	,91
	Erkek	73	4,13	0,08	0,69		
Toplam Özerklik	Kadın	71	4,10	0,07	0,57	2,22	,40
	Erkek	73	3,86	0,08	0,68		

Çizelge 6 incelendiğinde öğretmenlerin özerklik davranışlarından mesleki gelişim alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Kadın öğretmenlerin

mesleki gelişim alt puan dağılımının (AO=3,84), erkek öğretmene (AO=3,51) göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Çizelge 7’de öğretmenlerin özerklik puanlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre tek yönlü varyans analizi sonuçları gösterilmiştir.

*Çizelge 7. Öğretmenlerin Özerklik Puanlarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları*

	N	$\bar{X}$	SS	F	p	
	1-5 yıl	17	3,91	,68		
	6-10 yıl	40	4,13	,56		
Toplam	11-15 yıl	35	4,15	,56	2,52	044
Puan	16-20 yıl	31	3,73	,61		
	21 yıl ve üzeri	21	3,89	,84		
<b>Toplam</b>	<b>144</b>	<b>3,99</b>	<b>,65</b>			

Çizelge 7 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılaştığı görülmektedir ( $p<.05$ ). Öğretmenlerin özerkliğe ilişkin görüşlerinin kıdem yılına göre elde edilen ANOVA analizi sonuçları ayrıntılı değerlendirildiğinde; farklılığın 11-15 ile 16-20 yıllık kategorilerden kaynaklandığı görülmüştür.

Çizelge 8’de öğretmenlik meslek profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki yer almaktadır.

*Çizelge 8. Öğretmenlik Meslek Profesyonelliği İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki*

Puanlar	R	p
Toplam profesyonellik puanı	,65	,00
Toplam özerklik puanı		

Çizelge 8’e göre, toplam profesyonellik puanı ile toplam özerklik puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ( $r=.65$ ;  $p<.01$ ). Profesyonellik ölçeği ile özerklik ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki değerlendirildiğinde bütün alt boyutlar arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ( $p<.01$ ). Buna göre öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arttıkça, özerk davranışlarının da arttığı söylenebilir.

Çizelge 9’da toplam özerklik puanlarının toplam mesleki profesyonellik puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.



Çizelge 9. Toplam Mesleki Profesyonellik Puanlarının Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken Standart			t	p
	B	Hata	B		
1	Sabit	1,941			
	Toplam Özerklik Puanı	,516	,052	,65	9,9
		R=,65		R <sup>2</sup> =,43	
		F <sub>1-132</sub> =99,78		P=,00	

Çizelge 9 incelendiğinde; toplam özerklik puanının toplam mesleki profesyonellik puanıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir (R=0.65, R<sup>2</sup>=,0.43, P<,0001). Toplam özerklik puanı, toplam mesleki profesyonellik puan varyansının yaklaşık %43'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayısına göre değerlendirildiğinde ise toplam profesyonellik puanının toplam özerklik puanı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre toplam mesleki profesyonellik puanın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Toplam Mesleki Profesyonellik} = 1,941 + 0,516 \times \text{toplam özerklik}$$

### Sonuç

Bu çalışmada öğretmen profesyonelliği ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öncelikle öğretmenlerin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen özerkliğine ilişkin görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Ardından da öğretmenlerin görüşlerinin bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Son olarak da öğretmenlerin profesyonelliği ve özerkliği arasındaki ilişki ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmadan elde eden bulgulara göre öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Bu bulguya göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik açısından kendilerini yeterli gördükleri belirtilebilir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini inceleyen birçok araştırmanın sonuçları da araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Çelik ve Yılmaz, 2015). Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutları arasında en yüksek katılımı sırası ile Mesleki Duyarlılık, Duygusal Emek, Kuruma Katkı ve Kişisel Gelişim boyutlarında göstermiştir. Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutlarından en fazla *mesleki duyarlılık* boyutunda profesyonellik sergilediği görülmüştür. Altınkurt ve Ekinci (2016), Altınkurt ve

Yılmaz (2014), Çelik ve Yılmaz (2015) ve Yorulmaz, Çolak ve Yaşa (2015), Hoşgörür (2017) ve Koşar (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da mesleki duyarlılık alt boyutunun öğretmenlerin yüksek düzeyde sergilediği bulunmuştur. Bu bağlamda sözü edilen araştırmalar ve bu araştırmanın bulguları birbirini desteklemektedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin mesleki duyarlılığının yüksek düzeyde çıkması, öğretmenlerin mesleğin gereklerini yerine getirme, yeni ve değişik fikirlerin peşinde koşma ve mesleğin etik ilkelerine uyma gibi değerlere yüksek düzeyde sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin görüşleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Altıncı ve İkinci (2016), Çelik ve Yılmaz (2015), Yorulmaz ve diğerleri (2015), Hoşgörür (2017) araştırmalarında benzer cinsiyet değişkenine kadınların erkeklere göre mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutlarını daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Altıncı ve Yılmaz (2014) ise cinsiyet değişkenine göre yalnızca kuruma katkı boyutunda, erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark belirlemiştir. Dolayısıyla bu araştırmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmaması Türk toplumunda kadın öğretmenlere yönelik atfedilen duygusal boyutta mesleğine daha fazla emek gösterme algısının değişmeye başladığı şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaştığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin deneyim kazandıkça mesleklerinde profesyonellik gösterme düzeylerinin arttığı belirtilebilir. Kıdem değişkeni açısından anlamlı fark bulunan araştırmalarda, öğretmenlerin kıdemlerinin arttıkça, profesyonelliklerine dair algılarının da arttığına yönelik bir eğilim olduğu söylenebilir (Altıncı ve İkinci, 2016; Karaca, 2015). Mesleğinde belirli ölçüde tecrübe kazanmış öğretmenlerin bilgi becerilerinin önemi bu bağlamda önem kazanmaktadır. Bu sonuç mesleki kıdemleri artan öğretmenlerin mesleğe ilişkin duyarlılıkları, duygusal emekleri, kişisel gelişim ihtiyaçları ve kuruma yapabilecekleri katkı boyutlarında da mesleki profesyonelliklerini kullandıkları sonucunu verebilir. Eğitimin niteliğinin artırılması için mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin etkileşimlerinin sağlanmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada okul türü ile öğretmenlerin sergiledikleri profesyonellik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre meslek lisesi ve anadolu lisesi öğretmenleri fen lisesi öğretmenlerine göre daha yüksek profesyonellik sergilemektedir. Çelik ve Yılmaz (2015), öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin, çalıştıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Altıncı ve İkinci (2016), Yorulmaz ve

diğerlerinin (2015) ve Hoşgörür (2017) çalışmalarında ilkökul öğretmenlerinin, mesleki profesyonellik alt boyutlarından mesleki duyarlılık, kuruma katkı ve duygusal emek özelliklerini diğer öğretmenlere göre daha fazla sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik özelliklerin buldukları okul türüne göre değiştiği bu alanda yapılan birçok araştırmanın ortak özelliği olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin özerkliğe ilişkin görüşlerini incelendiğinde öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde özerklik davranışları sergilediği görülmektedir. Bu bulgu öğretmen özerkliğine ilişkin yapılan birçok araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir (Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017; Yazıcı ve Akyol, 2017). Bu çalışmada mesleki iletişim alt boyutu öğretmenlerin en fazla özerklik gösterdiği boyut olurken mesleki gelişim boyutu en az sergiledikleri özerklik davranışı olarak görülmektedir. Bu bulgular Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı ile öğretmenlerin mesleki açıdan sergiledikleri özellikler arasındaki ilişkiyi açıklayabilir. Öğretmenler mesleki bağlamda iletişimlerini çeşitli platformlar aracılığı ile sürdürmektedir. Ayrıca öğretmenlere veliler ve öğrenciler ile iletişimlerinde, öğrencinin başarısında birinci sorumlu rolü üstlendiği için bu boyutlarda özerklik davranışları sergilemelerinin doğal olduğu belirtilebilir. Özerk öğretmenlerin işlerinde verimli ve yetkin hissettikleri çalışma ortamları hakkında olumlu algılara sahip oldukları kanıtlandığından, yüksek düzeyde öğretmen özerkliği olumlu etkilerle ilişkilendirilmiştir (Parker, 2015; Wilches, 2007). Dolayısıyla öğretmenlerin sergiledikleri özerklik davranışlarının daha yüksek düzeyde sergileyebilmeleri için öğretmenlere mesleki özerklik konusunda daha çok inisiyatif sağlanması gerektiği belirtilebilir.

Öğretmenlerin sergiledikleri özerklik davranışlarının bu çalışmada okul türüne ve cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısının öğretmen özerkliği üzerindeki etkisi bir kez daha görülmektedir. Ayrıca mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin sergiledikleri özerklik davranışlarının arttığı araştırmanın bir diğer sonucudur. Mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerileri yönetebilme becerisi ve herhangi bir sorun ya da engelle karşılaşıldığında özerklik gösterme davranışının arttığı görülmektedir. Bu bağlamda da öğretmenlik mesleğinde kıdemli öğretmenlerin tecrübelerinin mesleğin gelişimi için önemli olduğu belirtilebilir. Araştırmanın öğretmen profesyonelliği ile özerklik davranışları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olması sonucunun bu bağlamda önemli bir sonuç olduğu vurgulanabilir. Öğretmen özerkliği ve öğrenci çıktıları arasında olumlu bir ilişki olduğu uluslararası yapılan PISA (Programme for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS

(Trends in International Mathematics and Science Study - Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) gibi birçok sınav sonucuna da yansımaktadır. Sahlberg (2011) tarafından yapılan araştırma Finlandiya'daki öğrencilerin PISA sınavlarında gösterdikleri başarı ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki olumlu ilişkiyi yansıtan bir araştırmadır. Bu bağlamda bu araştırmanın ortaya çıkardığı bulgulardan hareketle eğitimde niteliğin ve öğrenci başarısının artması öğretmenlerin sergiledikleri profesyonellik davranışları ve öğretmenlere mesleki anlamda daha fazla özerklik sağlamakla mümkün olduğu belirtilebilir.

### Kaynakça

Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 57-71.

Altinkurt, Y. ve Ekinçi, C. E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 236-253.

Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259-275.

Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A.

Çelik, M., ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 102-131.

Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Çolak, İ., Altinkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.

Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. doi: 10.14527/kuey.2017.002

Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining teacher professionalism from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.444

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20-38.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.

Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: Distinguishing perceptions by school cultural characteristics*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Erişim adresi ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. AAI3255863).

Girgin, G., Çetingöz, D., ve Ekinci-Vurak, D. (2009). Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-3 Ekim, 2009, Ege Üniversitesi, İzmir.

Hoşgörür, T. (2017). Correlation between occupational professionalism of teachers and their fear of loss of dignity. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 387-424. doi: 10.14527/kuey.2017.014

Huang, J. (2007). Teacher autonomy in second language education. *CELEA Journal*. 30(1), 30-42.

Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.

Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Khmelkov, V. T. (2000). *Developing professionalism: Effects of school workplace organization on novice teachers' sense of responsibility and efficacy*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). University of Notre Dame, Indiana, ABD. Dissertation Abstracts International 61 (04), 1639. (UMI Microform AAT 9967316).

Kim, I., ve Loadman, W. (1994). Predicting teacher job satisfaction. Columbus: Ohio State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED383707).

Klecker, B. J., ve Loadman, W. E. (1996). Exploring the relationship between teacher empowerment and teacher job satisfaction. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED400254).

Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).

Lieberman, A. (2005). *The roots of educational change: International handbook of educational change*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Melenyzer, B. J. (1990, November). Teacher empowerment: The discourse, meaning, and social actions of teachers. Paper presented at the annual meeting of the National Council on States on Inservice Education, Orlando, Florida.

Millerson, G. (1964) *The qualifying association*. London: Routledge & Kegan Paul.

Montgomery, B. M., ve Prawitz, A. D. (2011). Autonomy in teachers of family and consumer sciences: Factors contributing to educational decision making. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 29(2), 26-37.

OECD (2016). Teacher professionalism. ISSN: 23039280. <https://doi.org/10.1787/23039280>  
Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.

Parker, G. (2015). Postmodernist perceptions of teacher professionalism: A critique. *Curriculum Journal*, 26(3), 452-467.

Pearson, L. C., ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.

Pearson, L. C., ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.

Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202.

Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Erişim adresi ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3209981).

Sahlberg P (2011). *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.

Seashore Louis, K., ve Kruse, S. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114 (4), 488-493.

Smith, R. C. (2000). *Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning*. B. Sinclair, I. McGrath and T. E. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy-Teacher Autonomy: Future Directions* (89-99). London: Longman.

Tort-Moloney, D. (1997). 'Teacher autonomy: A Vygotskian theoretical framework', CLCS Occasional Paper, 48, Dublin Trinity College, CLCS.

Tschannen-Moran, M. Ve McMaster P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy, *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245.

Ulriksen, J. J. (1996). *Perceptions of secondary school teachers and principals concerning factors related to job satisfaction and job dissatisfaction*. (Doktora tezi). University of Southern California, Dissertations Abstracts International, 58 (01A), 0127.

Vieira, I., Barbosa, I., Paiva, M., ve Fernandes, I. (2008). *Teacher education towards teacher (and learner) autonomy: What can be learnt from teacher development practices?* In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 217-235). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Wagner, T. (2001). Leadership for learning: An action theory of school change. *Phi Delta Kappan*, 82(5), 378-383.

Wilches, J. (2007) Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 245–275.

Witty, G. (2006). Teacher professionalism in a new era. Paper presented at the first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast.

Yazıcı, A. Ş., ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.

Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345.

Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., ve Yaşa, R. (2017). The examination of teachers' loss of face. *Second International Symposium on Philosophy, Education, Art and History of Science*, 03-07 2017 (pp. 263-264). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.