



Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Özerkliği Arasındaki İlişkiye Dair Bir Çözümleme

Halil Buyruk ¹, Ali Akbaş ²

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkileri incelemektir. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Uşak il merkezinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme oransız küme örnekleme ile belirlenen 391 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, t-testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin cinsiyet ve alan değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Öğretme süreci özerkliği ile mesleki duyarlılık, duygusal emek ve kuruma katkı arasında orta düzeyde anlamlı, aynı yönlü ilişkiler mevcuttur. Öğretme sürecinde özerk davranabilen, mesleki gelişim ve iletişim özerkliği düzeyi güçlü olan öğretmenlerin mesleki duyarlılıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki gelişimlerini gerçekleştiren ve mesleki iletişim kurabilen öğretmenlerin mesleki duyarlılıklarının güçlü olduğu gibi kuruma katkılarının da daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Öğretmen profesyonelliğini güçlendirmek için öğretmenlerin öğretim sürecinde özerk, mesleki gelişim ve iletişim imkânlarına sahip olmalarının sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Mesleki profesyonellik
Öğretmen özerkliği
Mesleki gelişim
Duygusal emek
Mesleki duyarlılık

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.07.2020

Kabul Tarihi: 22.04.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 18.05.2021

DOI: 10.15390/EB.2021.9996

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye, halilbuyruk@yahoo.com

² Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, teacheraliakbas@gmail.com

Giriş

Profesyonel bir mesleği tanımlayan temel özelliklerden biri meslek üyelerinin sahip olduğu özerkliktir (Larson, 1977). Ancak günümüzde çalışma biçimlerinde ve mesleklerde yaşanan değişimler mesleki özerkliğin aşınmasına yol açmakta ve profesyonelliğin tanımlayıcı özelliklerinden biri olarak görülmesine zarar vermektedir. Zira kapitalizmin gelişim seyri içinde ayrıcalıklı bir konuma sahip profesyonel meslekler üretim koşullarında yaşanan değişimle birlikte mevcut güçlerini kaybetmekte, meslek üyelerinin emek süreçleri üzerindeki denetimleri giderek azalmaktadır (Buyruk, 2015). Öğretmenlik mesleği de özerklik gibi geleneksel özellikleri ile değil; hesap verebilirlik, standardizasyon ve performans gibi kavramlarla tanımlanmaktadır. Öğretmen özerkliği de bu bağlamda kurumsal düzeyden daha çok bireysel olarak ele alınmaktadır. Kuşkusuz eğitime yüklenen anlam ve işlevin tarihsel dönüşümü bu süreçte önemlidir. Ancak mesleki özerklikteki zayıflamaya rağmen, özerkliğe yüklenen anlamdaki değişimle de ilişkili olarak öğretmen profesyonelliği hala özerklik kavramıyla birlikte anılmaktadır (Hargreaves, 2000). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkinin ortaya konulması önem arz etmektedir.

Eğitimin nitelikli işgücü yetiştirmedeki önemli rolüne dair vurgunun tarihini sanayileşme dönemine kadar götürmek mümkünse de özellikle 21. yüzyılda bu vurgu giderek güçlenmiş, eğitimin niteliği ekseninde tartışmalar yoğunlaşmıştır. OECD ve Dünya Bankası gibi küresel örgütler, ekonomik gelişmenin kesintiye uğramadan sürdürülebilmesi için nitelikli eğitimin gerekliliğine dikkat çekmekte ve bunu sağlamada öğretmen niteliğinin önemli bir rolü olduğunu dile getirmektedir (OECD, 2005; World Bank, 2012). Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi ise genellikle profesyonelleşme bağlamında ele alınırken, öğretmenin profesyonel gelişimi eğitimin niteliğini artıran önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Bu çerçevede sürekli mesleki gelişme ile öğretmenlerin alan bilgisinin ve pedagojik pratiklerinin iyileştirilmesi, bilgisayar teknolojilerini kullanımlarının yanı sıra ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca okullarda hesap verebilirliğin artmasının, standartlaşma sağlamanın, performans değerlendirme sistemine geçilmesinin hem eğitimin niteliğini artıracığı hem de öğretmen profesyonelliğinin geliştirilmesine katkı sunacağı vurgulanmaktadır (Sachs, 2016). Pedagojik pratiklerdeki standardizasyon ve ölçülebilir performansla ifadesini bulan bu profesyonellik yaklaşımı geleneksel kavrayıştan farklı olması nedeniyle genellikle yeni profesyonizm olarak adlandırılmaktadır (Hargreaves, 1994; Robertson, 1996). Geleneksel anlamda profesyonizm temelde yapılan iş üzerinde takdir yetkisi kullanabilmeye ve özerkliğe dayanmaktadır. Dolayısıyla bir mesleğin profesyonel olarak tanımlanabilmesi için kullanılan temel parametrelerden biri sahip olduğu özerkliktir.

Mesleki özerklik, meslektaşlar arasında dayanışma ile oluşturulan, mesleki kuruluşların gözetiminde sağlanan profesyonel etik ilkeler temelinde iş üzerinde yetki ve kontrolün çalışanlarda olduğu bir durumu ifade etmektedir (Evetts, 2009). Bu bağlamda öğretmenler açısından düşünüldüğünde özerklik, öğretmenlerin okuldaki işleyişi yönlendirecek, tartışacak, müfredatı birlikte oluşturacak yapısal koşulları oluşturmaları anlamına gelebilir (Giroux, 1988). Ancak tarihsel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin İngiltere gibi bazı ülkelerde kimi dönemlerde müfredatın oluşturulması ve uygulanmasında özerkliğe sahip olduğundan bahsedilebilirse de pek çok ülkede yaptıkları iş üzerinde takdir yetkisi kullanabilme çerçevesinde kısmi özerklikleri olduğu söylenebilir (Lawton, 2012). Bu nedenle öğretmen özerkliği daha çok dar anlamda öğretmenin sınıfında eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken özgür hareket etmesiyle ilişkilendirilerek bireysel bağlamda ele alınmaktadır. Tıpkı özerklik gibi profesyonellik de bu çerçevede mesleki vasıf, tutum ve davranışla ilişkili bir biçimde bir meslek elemanı olarak öğretmenin sahip olduğu bireysel bir duruş olarak görülebilir. Ancak bu duruş mesleki habitusla doğrudan ilişkilidir. Bourdieu (2006) habitusu kültürel olarak edinilmiş bir dizi düşünce ve davranış kalıplarını tanımlamak için kullanır. Dolayısıyla öğretmenlik habitusu birey olarak öğretmende cisimleşmiş mesleğe özgü birtakım eğilimleri, değerleri, tutumları, davranış örüntülerini içerir. Dolayısıyla, özerklik de öğretmen profesyonelliğinin şekillenmesinde rol oynayan, mesleki habitusu biçimlendiren olmazsa olmaz temel bir özellik olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmen Profesyonelliği

Meslek kavramının kullanımıyla ilgili alan yazında bir karmaşa mevcuttur. Bu durum, kavramın ve onunla ilişkili profesyonelleşme, profesyonizm ve profesyonellik kavramlarının net bir biçimde tanımlanmasını güçleştirmektedir (Evans, 2008; Evetts, 2011). Profesyonel, kimi zaman bir işi ücret karşılığı yapanları ifade edecek biçimde kullanılsa da “atanamayan öğretmenler” örneğinde olduğu gibi, gerekli nitelik ve yeterliklere sahip bir meslek grubunun üyelerini de profesyonel olarak tanımlamak mümkündür. Bu çerçevede meslek, kişiye ya da gruba bir işi yapma yetkisini ve gücünü sağlayan ve bunu belgelendirmeyi de kapsayan toplumsal bir statüye karşılık gelmektedir. Bir mesleği farklı açılardan tanımlamak ve o mesleğin profesyonellik düzeyini saptamak mümkündür. Örneğin geleneksel profesyonelleşme yaklaşımı çerçevesinde meslekler sahip oldukları özellikler açısından diğer işlerden ayrıştırılırken; bütün işlerin, ideal bir mesleğin sahip olması gereken belirli birtakım özellikleri kazandığında profesyonelleşeceği iddia edilir (Ginsburg, 1997). Eğitim yoluyla elde edilen sistematik bilgi, işyerinde sahip olunan özerklik ve bir meslek örgütü etrafında birleşme profesyonel bir mesleği tanımlayan temel özellikler arasında sıralanabilir (Barber, 1996; Freidson, 1996; Hughes, 1963). Öğretmenliğin taşıdığı özellikler açısından geleneksel anlamda profesyonel meslek tanımına uygun olmadığı ifade edilebilir. Nitekim Etzioni (1969) öğretmenliği profesyonelleşme yolunda ilerleyen yarı-profesyonel bir meslek olarak tanımlanmış ve bir mesleğin gerektirdiği özellikleri sağladığında profesyonelleşeceğini öne sürmüştür. Benzer biçimde profesyonelleşmeyi gerekli niteliklerin sağlanması bağlamında bir süreç olarak gören Hoyle (1974), profesyonizmi öğretmenlerin statüsü ekseninde tanımlamış, profesyonelliği ise öğretmenlerin işlerinde kullandıkları bilgi, beceri ve işlemleri oluşturan unsurlarla ilişkilendirmiştir. Evans’a (2008) göre ise, profesyonellik meslek elemanlarının mesleğin uygulamasına ilişkin ideolojik, tutumsal, entelektüel ve epistemolojik olarak ait olduğu ve mesleki pratiklerini etkileyen temsili bir duruştur. Dolayısıyla profesyonellik mesleki vasıf, tutum ve davranışlarla ilişkili olarak meslek elemanının sahip olduğu habitus ekseninde geliştirdiği bireysel duruşunu temsil etmektedir. Profesyonizm ise meslek elemanında cisimleşen profesyonellik yönelimlerinin çoğul durumu olarak tanımlanabilir ve bu çerçevede çoklu profesyonelliklerin bir bileşimi olarak görülebilir (Evans, 2008). Bireysel profesyonelliklerin bileşimi kolektif profesyonellikleri şekillendirir ve bu da bireylerin profesyonellik yönelimlerini etkiler. Dolayısıyla profesyonizm ve profesyonellik birbirlerini etkileyen ve dönüştüren süreçlerdir. Profesyonel meslek elemanına özgü tutum ve davranış mesleğin statüsü ve ideolojisi ile doğrudan ilişkilidir.

Öğretmen profesyonizmi tarihsel ve toplumsal koşullarla birlikte sürekli olarak değişmekte, yeniden tanımlanabilmekte, güç ilişkilerine bağlı olarak yeni bir içerik ve biçim kazanabilmektedir (Whitty ve Wisby, 2006). Profesyonizmde yaşanan değişim mesleki değerleri, profesyonel kimliği ve bu çerçevede bireysel anlamda profesyonelliği de etkilemekte ve yönlendirmektedir. Örneğin Evetts (2011) mesleki ve örgütsel profesyonizm arasında bir ayrım yapar. İlkinde meslektaşlar arasında dayanışmaya dayalı özerklik, profesyonel enstitü ve kuruluşların gözetiminde sağlanan profesyonel etik ilkeler temelinde iş üzerinde yetki ve kontrolün çalışanlarda olduğu bir durum söz konusu iken, ikincisinde ise neoliberal politikaların etkisi ile artan işletmecilik, bürokrasi, standardizasyon, değerlendirme ve performans incelemesine dayalı bir yaklaşım vardır. Yeni profesyonizm olarak da adlandırılan ikinci yaklaşım iş üzerinde takdir yetkisi ve özerkliğe vurgu yapan geleneksel profesyonizmden bir kopuşu ifade etmektedir (Evans, 2008; Hargreaves, 1994; Robertson, 1996). Yeni profesyonizm çerçevesinde öğretmenlerden öğretim tekniklerini nasıl uygulayacağını bilen, teknolojiye hâkim, müfredatı ve kitapları takip eden, bilimsel olarak nitelikli “teknisyenler” olmaları beklenmektedir (Hypolito, 2004). Bu yaklaşımla öğrencilerin aktif ve eleştirel vatandaşlar olarak yetiştirilmesinde rol oynayan öğretmenlerin entelektüel rolü ihmal edilmekte, dolayısıyla öğretmenler sınıf ortamından uzak uzmanların aldıkları kararların uygulayıcısı olarak görülmekte ve vasıfsızlaş(tırıl)maktadır (Giroux, 1988). Yaşanan bu süreç, bütünsel bir dönüşümün kamu hizmetleri alanındaki tezahürü olarak değerlendirilmelidir. Zira eğitim de dâhil olmak üzere kamu hizmetlerinin Yeni Kamu İşletmeciliği (YKİ) yaklaşımı ile daha etkili ve verimli bir şekilde sunulacağı öne sürülerek piyasa işleyişine özgü pratikler devreye sokulmaya çalışılmaktadır (Robertson, 2000). Pek çok ülkede hizmet öncesi öğretmen yetiştirme süreçleri yeniden düzenlenirken, öğretmen performansı işveren

tercihlerine göre belirlenmeye başlamış, kamu denetimi yerine okul performansı öne çıkarılmış, müfredat merkezileşirken ölçme ve değerlendirme sistemleri standardize edilerek sonuç odaklı bir ölçme ve değerlendirme sistemi oluşturulmaya çalışılmıştır (Dempster, Freakley ve Parry, 2001). Böylece, öğretmenler üzerinde denetim artarken ve merkezileşirken, piyasa işleyişi ve değerlerinin daha fazla egemen olduğu yeni bürokratik bir düzen inşa edilmektedir. Çalışma ilişkilerinde esnek uygulamaların yaygınlaşmasıyla eğitim alanında da tam zamanlı ve sürekli istihdam biçimi yerini farklı ve belirli bir standardı olmayan esnek istihdam biçimlerine bırakmaktadır. Öğretmenler güvencesiz koşullarda geçici, sözleşmeli statülerde çalışma yaşamıyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum öğretmenliğe yüklenen meslek ideolojisini de aşındırmaktadır. İnşa edilen yeni yönetim paradigmasıyla birlikte meslek elemanının sahip olduğu güç profesyonel yöneticiye geçmekte, çalışanların emek süreçleri üzerindeki denetimleri giderek zayıflamaktadır. Bu durum profesyonelliğin önemli bir parçası olarak görülebilecek öğretmenlerin mesleki tutumu ve diğer okul bileşenleriyle kurdukları ilişkilerde de önemli değişimler yaratmaktadır.

İngiltere’de performans yönetiminin hayata geçirilmesiyle öğretmen profesyonalizmindeki değişimi ele aldığı çalışmada Evans (2011), profesyonelizmi davranışsal, tutumsal ve entelektüel olmak üzere üç boyut üzerinden tanımlamıştır. Meslek elemanının fiziksel olarak işteki davranışını tanımlayan davranışsal boyut yönetsel süreçlere, beceri ve yeterliklere odaklanmaktadır. Tutum boyutu algı, inanç ve görüşlerle birlikte motivasyonu ve iş doyumunu içermektedir. Bilgi temeliyle ilişkili olan entelektüel boyut ise profesyonelizmin epistemolojik ve analitik yönlerini, meslek elemanının pratiklerine uyguladığı akıl yürütme biçimini ifade etmektedir. Türkiye’de öğretmen profesyonelliğini inceleme konusu yapan Bayhan (2011) ise hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanarak öğretmen profesyonelizmini ve profesyonelliğini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Tek bir formda iki ölçek uygulayarak öğretmen profesyonelizmini sorumluluk, özerklik, iş birliği, sosyoekonomik statü alt boyutlarında, öğretmen profesyonelliğini ise mesleki yeterlik, profesyonel yaklaşım ve etkililik alt boyutlarında ele almıştır. Bu bağlamda yapılan ayırım temelinde profesyonellik daha çok mesleki yeterlik, tutum ve davranışlarla ilişkilendirilerek bir meslek elemanı olarak öğretmenin sahip olduğu bireysel bir duruş olarak görülebilir. Ancak bu bireysel duruş mesleki habitusla doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla, Evans’ın (2008) belirttiği gibi birbirlerini etkileyen ve dönüştüren süreçler olarak profesyonelizm ve profesyonellik bütünüyle ayrı olarak düşünülemez ve bu iki kavram arasında yapılacak bir ayırım temelde yönetseldir. Bu çalışmada meslek elemanının vasıf, davranış ve tutumu ekseninde biçimlenen profesyonellik yaklaşımına odaklanılmıştır. Bu nedenle Yılmaz ve Altınkurt’un (2014) geliştirdiği öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeğinin kullanımı tercih edilmiştir. Yılmaz ve Altınkurt (2014), öğretmenlik mesleğinin duygu yoğun ve değer merkezli olduğuna dikkat çekerek kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı ve duygusal emek alt boyutları olan bir ölçek geliştirmişlerdir. Kişisel gelişim, öğretmenlerin mesleki olarak gelişmelerini sağlayacak bilimsel yayınları, kitapları takip etmeleriyle ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla öğretmen profesyonelliğini belirleyen önemli boyutlardan biri öğretmenin mesleki ve entelektüel gelişimini sağlayacak etkinliklerde bulunması, uzmanlık alanındaki güncel gelişmeleri takip etmesiyle ilişkilidir. Mesleki duyarlılık, meslektaşlarla ilişki içerisinde, mesleki etik ilkelere uygun olarak görevin en iyi şekilde icrasını ifade etmektedir. Dolayısıyla profesyonellik, kolektif bir kimlik geliştirmeyi ve bu kimlik ekseninde belirli etik ilkelere uygun hareket etmeyi gerektirir. Kuruma katkı ise mesleki adanmışlıkla bağlantılı olarak okuldaki eğitimsel, sosyal ve kültürel faaliyetlerin örgütlenmesinde aktif görev almayı gerektirmektedir. Nitekim Helsby (1999), profesyonelliği mesleğe bağlılıkla ilişkilendirmektedir. Son boyut ise çalışanların işleri gereği duygularını ve davranışlarını hizmet alanların beklentilerini karşılayacak biçimde düzenlemeleri anlamına gelen duygusal emektir (Hochschild, 2012). Bu çerçevede öğretmenler mesleki faaliyetlerini yerine getirirken çalışma ortamına uygun davranışları sergileyerek duygularını mesleğin gereklerine uygun olarak yönetirler. Özerklik, öğretmen profesyonelliğini tanımlamaya yönelik bu boyutlar içerisinde yer almamıştır. Oysa profesyonel bir mesleği tanımlayan en temel özelliklerden biri özerkliktir.

Öğretmen Özerkliği

Özerklik bir topluluk ve/veya kuruluş açısından ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, muhtariyet, otonomi; bireysel açıdan ise bir kişinin kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Bu çerçevede mesleki özerklik, meslek üyelerinin çeşitli biçimlerde uygulanan dış baskı ve denetimlerden görece uzak kalarak kendi kararlarını verebilme gücüne sahip olmasını ifade eder. Mesleki konularda karar alma süreci genellikle meslek örgütleri aracılığıyla sağlanırken, bu durum meslek üyelerinin bir dereceye kadar dış kontrolden yalıtılmalarına, işleri ve davranışlarını kontrol edebilmelerine ve böylece belirli bir özerkliğe sahip olmalarına olanak tanır. Larson'a (1977) göre özerklik, profesyonel bir mesleği diğer işlerden ayıran en temel özelliklerden biridir. Profesyonel meslek sahipleri çalıştıkları işyerlerinde işleri üzerinde kontrol sağlayarak mesleklerinin geleceğini güvence altına alabilirler ve böylece özerkliklerini sürdürebilirler (Freidson, 1996). Bu çerçevede öğretmen özerkliğinin temelde öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarını ifade ettiği söylenebilir (Öztürk, 2011). Öğretmen özerkliği, öğretmenin okuldaki yönetim süreçlerine katılımını, çalışma ortamlarının düzenlenmesinde söz sahibi olabilmelerini ve işleriyle ilgili kararlar alabilmesini kapsar (Friedman, 1999; Ingersoll, 2007). Dolayısıyla öğretmenlerin okul politikalarıyla ilgili alınacak kararlarda, kendi sınıflarında uygulayacakları eğitim-öğretimin planlanması ve uygulanmasında yetkili olmaları sahip oldukları özerklikle ilişkilidir (Ingersoll, Alsalam, Quinn ve Bobbitt, 1997). Friedman (1999), okulda öğretmen faaliyetlerinin örgütsel ve pedagojik olarak adlandırılacak iki alanda gerçekleştiğini, öğretmen özerkliğini ele alan bir çalışmada bu faaliyetlerin imgesel olarak iki bağımsız eksende kavramsallaştırılabileceğini öne sürer. Bunlardan ilki ilkeleri içeren ve öğretmenlerin işlerinin temel kurallarını belirleyen karar düzeyi eksen, ikincisi ise pedagojik ve örgütsel faaliyetleri içeren karar içeriği eksenidir. İlk eksen politika ve faaliyetlerin oluşturulmasını, ikinci eksen ise öğrencilerin pedagojik ihtiyaçlarını, eğitim aktörleri arasındaki ilişkileri, müfredatı, öğretim yöntemlerinin belirlenmesini, bütçeyi ve okuldaki örgütsel konuları içerir. Dolayısıyla öğretmen özerkliği öğretmenlerin hem pedagojik hem de örgütsel konulara dair her iki eksende söz sahibi olmasına karşılık gelir. Ayrıca öğretmenlerin bu süreçlerde yer alabilmeleri, özerk hareket edebilmeleri için mesleki olarak gelişmeleri önemlidir. Bu çerçevede Friedman (1999), öğretmen özerkliğinin örgütsel ve pedagojik boyutuna mesleki gelişmeyi de ekler. Öztürk (2011) de benzer biçimde öğretimin planlanması ve uygulanması, yönetim süreçlerine katılma ve mesleki gelişim boyutları olan üç boyutlu bir özerklik tanımlamıştır.

Kuramsal olarak öğretmen özerkliği farklı boyutlarıyla tanımlansa da merkezîyetçi bir örgütlenmeye sahip eğitim sistemlerinde öğretmenlerin, merkezi düzeyde alınan kararlara, oluşturulmuş öğretim programlarına, başarı değerlendirilme biçimlerine çeşitli denetim mekanizmalarıyla uymaları sağlanır. Dolayısıyla öğretmenin mesleki rol ve görevlerinin belirlenme süreçlerine katılmadığı, öğretimin içeriğini ve yöntemini belirleyemediği bir sistemde mesleklerine dair söz söyleme imkânları oldukça kısıtlıdır. Bu çerçevede öğretmen özerkliği daha çok dar anlamda öğretmenin sınıfında, eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütürken özgür hareket etmesiyle ilişkilendirilmektedir. Bu durum merkezi düzeyde belirlenen bütün kurallara ve kısıtlamalara rağmen öğretmenin özerk hareket edebileceği bir alanın var olduğuna işaret etmektedir. Zira öğretmen, sınıfında mevcut müfredatı farkı bir biçimde yorumlama şansına sahiptir ve sınıfın dışı kapalı yapısı nedeniyle fiili bir özerkliğe sahiptir. Öğretmenin bireysel olarak yaptığı faaliyetleri düşünmesi, planlaması, tasarlaması, uygulaması ve bu anlamda kendi faaliyetleri üzerinde görece hâkimiyet kurması bireysel anlamda özerklik olarak ifade edilebilir. Öğretmen özerkliğini profesyonellelikle ilişkili olarak ele alan Hargreaves (2000), refah devleti politikalarının yaygın olduğu dönemde öğretmen özerkliğinin bireysel olarak tanımlandığını, öğretmenlerin sınıflarını diğer öğretmenlerden izole ederek kendi başlarına çalışmalarını yürüttüklerini belirtmektedir. 1980 sonrası gerek toplumsal yaşamda gerekse eğitimde yaşanan değişimlere paralel öğretim materyalleri ve metotlar hızla değişmiş, bireysel özerklik yerini daha çok meslektaşlar arası birlikte hareket etmeye dayalı bir özerklik yaklaşımına bırakmıştır. Bu dönemde öğretmenin emek süreci üzerindeki denetimi zayıflamış, sınıfını izole ederek çalışması zorlaşmıştır. Zira Lawn'ın (1996) vurguladığı gibi, ekonomide yaşanan değişimle birlikte

refah devleti döneminde aktif vatandaşları yetiştirecek özellikler çerçevesinde tanımlanan öğretmenlik yüzyılın sonunda verimlilik hedefleri ile ilişkilendirilmeye başlamıştır. Bu gelişmeler pratiklerdeki standardizasyon ve ölçülebilir performansla ifadesini bulan yeni profesyonelizmin yükselişine yol açmış, öğretmenin sahip olduğu özerkliği büyük oranda ortadan kaldırmıştır. Özellikle “bilgi temelli ekonomi” çerçevesinde toplumda yaşanan ontolojik ve epistemik değişim eğitimin ekonomiye daha sıkı bağlanmasıyla birlikte öğretmen rollerinin yeniden tanımlanmasına yol açmış, öğretmenler üzerindeki denetimi artırmıştır (Robertson, 2010). Yeni süreçle birlikte özerklik, eleştirelilik, eşitlik, güven ve saygı gibi değerler iktisadi öncelikler dikkate alınarak yeniden tanımlanmış, anlamları büyük oranda daral(tıl)mış ya da değişime uğramıştır (Bottery, 2000). Bu çerçevede öğretmen özerkliğinin anlamı da bu gelişmelere paralel daralmış, daha teknik bir içerikle anılır olmuştur. Bunun yanı sıra YKİ yaklaşımı ile değişen yönetim paradigmasının öğretmen özerkliğini geliştireceği, eğitimde yerleşme ile birlikte merkezi düzeyde alınan eğitime dair kararların yerel birimlere, okullara devredileceği ve öğretmenlerin bu süreçte rollerinin artacağı öne sürülmüştür (Yolcu, 2010). Ancak, İngiltere örneğinde olduğu gibi, uygulanan politikalar öğretmen özerkliğini artırmak bir yana öğretmen üzerindeki denetimi artırmış, öğretmenin özerk hareket etmesini kısıtlamıştır (Ball, 2008). Öğretmenlerin işe alınmasının ve işine son verilmesinin, ücretlerinin okul düzeyinde belirlenmesi öğretmen üzerindeki baskı ve denetimi artırmıştır. Üstelik merkezi sınavlar, kılavuz kitaplar, yeni yönetim paradigması ve gelişen teknoloji öğretmenin mesleki faaliyetleri üzerindeki görece denetimini ve dolayısıyla bireysel özerkliğini azaltırken, karar alma süreçlerinin daha fazla dışına çıkmalarına yol açmaktadır.

Türkiye’de eğitim sisteminin merkezi olarak örgütlenmesi, müfredatın merkezi düzeyde hazırlanması, öğretmenlerin okuldaki yönetim süreçlerine katılımlarının kısıtlı olması öğretmen özerkliğinin geniş anlamda çeşitli boyutlarını dâhil ederek kullanımını güçlendirmektedir. Bu nedenle Çolak ve Altinkurt’un (2017) alinyazında daha önce uygulanmış ölçekleri temel alarak hazırladığı, daha çok öğretmenin bireysel özerkliğini ön plana çıkaran öğretmen özerkliği ölçeğinin bu çalışmada kullanılması tercih edilmiştir. Çolak ve Altinkurt (2017) öğretmen özerkliğini öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Öğretme süreci özerkliği, öğretmenin öğretim programında yer almayan konulara da ders esnasında yer verebilmesini, kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerine karar verebilmesini ve öğrencilerin değerlendirilmesini içermektedir. Öğretim programı özerkliği, öğretmenin programı öğrencinin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilmesi, dersi planlarken öğrencinin gereksinimi çerçevesinde konu seçimi yapabilmesi, öğretim esnasında uygun materyali ve kaynakları seçebilmesi ile ilgilidir. Mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kendilerince gerekli gördükleri hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılabilmelerini ifade etmektedir. Mesleki iletişim özerkliği ise, öğretmenlerin okul içindeki toplantılarda, kurullarda düşüncelerini özgürce söyleyebilmelerine karşılık gelmektedir.

Türkiye’de öğretmen profesyonelliği ve özerkliği konusunda yapılan çalışmaların sayısı giderek artmaktadır. Doğrudan öğretmen profesyonelliğini ele alan çalışmaların (Bayhan, 2011; İlhan, Aslanargun ve Shaukat, 2015; Yılmaz ve Altinkurt, 2014; Yirci, 2017) yanı sıra öğretmen profesyonelliği ile okuldaki bürokratik işleyiş (Cerit, 2012; Karaca ve Başer, 2016), iş doyumu (Altinkurt ve Yılmaz, 2014), iş-yaşam dengesi (Yılmaz ve Altinkurt, 2015), öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları (Eroğlu, Erdoğan ve Özbek, 2018), saygınlıklarını yitirme kaygıları (Hoşgörür, 2017) arasındaki ilişkilere odaklanan çalışmalardan da bahsedilebilir. Öğretmen özerkliği de pek çok çalışmada inceleme konusu olmuştur. Çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine dair görüşleri (Arslan ve Özenici, 2017; Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018; Özasan, 2015; Üzüm ve Karlı, 2013), öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı (Ayrıl vd., 2014), liderlik (Çelik, 2016; Öksüz-Gül, 2015; Yazıcı ve Akyol, 2017), okul iklimi (Çolak ve Altinkurt, 2017), iş doyumu (Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017), öğretmenlerin öz yeterlik algıları (Karabacak, 2014) arasındaki ilişkiler bu çalışmaların konuları arasındadır. Alan yazın taramasında öğretmen profesyonelliği ve özerkliği ilişkisine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa mesleki özerklik, geleneksel anlamda öğretmen profesyonelliğinin önemli bir boyutu ve profesyonelleşme sürecinde temel bir aşamadır. Mesleki yapılarda hızlı dönüşümlerin yaşandığı günümüzde öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve özerkliği arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması önemlidir ve bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu

çerçevede alan yazındaki temel bir eksikliğin giderilmesine katkı sunması umulan bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler üzerinden çözümlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve özerklik düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve özerkliği; cinsiyet, medeni durum, alan, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
4. Öğretmen özerkliği öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkileri ele alan bu araştırma ilişki tarama desenindedir (Karasar, 2012). Betimsel araştırma kapsamında değerlendirilebilecek ilişki yaklaşımlarda değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi amaçlanır. Bu bağlamda araştırma öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri çeşitli değişkenler üzerinden çözümlenmeyi hedeflemektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Uşak il merkezinde ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) kurumlarında görev yapan 2.254 öğretmenden oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Araştırmanın örneklemini oransız küme örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Evreni temsil edecek örneklem sayısı % 95 güven düzeyinde 381 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada veri kaybı olacağı düşünülerek toplamda 450 öğretmene ulaşılması planlanmış, 402 öğretmene ulaşılmıştır. Dolayısıyla veri toplama aracının geri dönüş oranı %89'dur. Balcı (2011) araştırma sonuçları ile ilgili olarak bir yargıya varılabilmesi için geri dönüş oranının en az %80 olması gerektiğini vurgulamaktadır. Normal dağılım göstermeyen 11 veri toplama aracı veri setinden çıkarılarak, 391 kişinin verileri geçerli sayılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %57.3'ünü ($n=224$) kadınlar %42.7'sini ($n=167$) erkekler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %17,1'i ($n=67$) bekâr, %82.9'u ($n=324$) ise evlidir. Öğretmenler mesleki kıdemlerine göre değerlendirildiğinde sırasıyla 21 yıl ve üstü (%29.4; $n=115$), 16-20 Yıl (%16.1; $n=63$), 11-15 yıl arası (%21; $n=82$), 6-10 yıl arası (%18.4; $n=72$), 1-5 Yıl (%15.1; $n=59$) oranlarında oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %33.2'si ($n=130$) sınıf öğretmeni, %66.8'i ($n=261$) branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğrenim düzeyi açısından incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümünün (%90.8; $n=355$) lisans mezunu, küçük bir bölümünün (%9.2; $n=36$) ise lisansüstü eğitim aldığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği ile Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler daha önce çeşitli çalışmalarda kullanıldığı (Çolak vd., 2017; Eroğlu vd., 2018; Hoşgörür, 2017; Yazıcı ve Akyol, 2017) ve dolayısıyla geçerlik ve güvenilirlikleri kanıtlanmış olduğu için tercih edilmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği: Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği 24 madde ve kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı, duygusal emek olmak üzere toplam dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, toplam puanı ile değerlendirilebileceği gibi boyutları itibarıyla da değerlendirilebilir. Beşli likert tipine uygun olarak hazırlanan ölçeğin yapılan DFA sonucuna göre uyum değerleri şöyledir: $\chi^2/sd=2.66$, RMSEA= 0.08, GFI= 0.82, AGFI= 0.78, RMR= 0.05, SRMR= 0.08, CFI = 0.80, NFI= 0.72, NNFI= 0.77, PGFI= 0.67. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına (α) bakılmıştır. Bu boyutlara ait güvenilirlik katsayıları; kişisel gelişim .79, mesleki duyarlılık .74, kuruma katkı .86, duygusal emek .80 şeklindedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliliğini analiz etmek için

doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin yapılan DFA sonucuna göre uyum değerleri şöyledir: $\chi^2/sd= 2.49$, RMSEA= 0.06, GFI= 0.89, AGFI= 0.86, RMR= 0.05, SRMR= 0.08, CFI= 0.92, NFI= 0.87, PGFI= 0.71. Bu sonuçlara göre model kabul edilebilir uyum değerlerine sahiptir. Ayrıca, ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına (α) bakılmıştır. Yapılan hesaplama göre Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; kişisel gelişim .78, mesleki duyarlılık .89, kuruma katkı .83, duygusal emek .86 ve ölçeğin tümü için .92'dir. Ölçekte yer alan maddeler, "1- kesinlikle katılmıyorum ile 5- kesinlikle katılıyorum" aralığında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde yanıtlayan kişinin mesleki profesyonellik düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği: Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği 17 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Faktörlerin açıkladığı varyanslar sırasıyla öğretme süreci özerkliği %19.06, öğretim programı özerkliği %16.87, mesleki gelişim özerkliği %14.31 ve mesleki iletişim özerkliği %13.57'tür. Dört faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı %63.84'tür. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri şöyledir: $\chi^2/sd=2.23$, RMSEA=.06, GFI=.90, AGFI=.86, SRMR=.06, CFI=.97, IFI=.97, NFI=.94, NNFI=.96, PGFI=.66. Faktörlere ait Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları (α); öğretme süreci özerkliği .82, öğretim programı özerkliği .82, mesleki gelişim özerkliği .85 ve mesleki iletişim özerkliği .78 ve ölçeğin tümü için .89 şeklindedir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğini analiz etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin yapılan DFA sonucuna göre uyum değerleri şöyledir: $\chi^2/sd= 3.27$, RMSEA= .07, GFI= .89, AGFI= .85, RMR= .05, SRMR= .08, CFI= .93, NFI= .90, PGFI= .64. Elde edilen uyum indeksi değerleri modelin kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığına işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına (α) bakılmıştır. Yapılan hesaplama göre Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; öğretme süreci özerkliği .85, öğretim programı özerkliği .85, mesleki gelişim özerkliği .83 ve mesleki iletişim özerkliği .75 ve ölçeğin tümü için .91'dir. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekte yer alan maddeler, "1-kesinlikle katılmıyorum ile 5- kesinlikle katılıyorum" aralığında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanların artması, alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde öğretmenlerin özerklik davranışlarının artması anlamına gelmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 20.0 programından yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi .05 ve .01 olarak kabul edilmiştir. Veri analizine geçmeden önce veri seti hatalı kodlama, eksik veya aykırı değerler açısından incelenmiştir. Kayıp değerler için ortalama değerlere göre atama yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak normal dağılıma uygunluğu açısından incelenmiştir. Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç Çakmak (2016) çarpıklık katsayısı -1 ve +1 sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabileceğini vurgular. Bu bağlamda normal dağılım dışında kalan 11 kişinin verisi kullanılmamış, kalan 391 kişinin verisinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini incelemek amacıyla betimsel istatistikler, cinsiyet, medeni durum, alan, eğitim durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve özerkliğinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t-Testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin kıdemi ile ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkilerin saptanması için Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır. Araştırmada korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, .70-1.00 arasında olması yüksek; .69-30 arasında olması orta; .29-.10 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın yordayıcı değişkenleri öğretmen özerkliği (öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği), yordanan değişkenleri ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliği (kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı, duygusal emek) şeklinde kabul edilmiş ve öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliği üzerindeki yordayıcı gücünü incelemek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılarak standartlaştırılmış regresyon katsayıları, yarı kısmi korelasyon katsayıları, çoklu korelasyon, R2 (determinasyon katsayısı) ve düzeltilmiş R2 (düzeltilmiş determinasyon katsayısı) değerleri

belirlenmiştir. Regresyon analizinin varsayımları olan değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olup olmadığı test edilmiş, yapılan analizde en yüksek VIF değeri 2.54, en düşük tolerans değeri .39, en yüksek CI değeri 24.9 bulunmuştur. Bu değerlere göre çoklu bağlantı sorunu olmadığı sonucuna varılmıştır (VIF<10; Tolerans değeri> .20 ve CI<30). Nitekim bağımsız değişkenler arası korelasyon değerlerinin .80'in altında olması çoklu bağlantı sorunu olmadığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ve özerkliklerine ilişkin görüşlerine, bu görüşlerin cinsiyet, alan, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırılmasına, öğretmen profesyonelliği ile özerkliği arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığına ilişkin korelasyon analizlerine ve öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğe İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile cinsiyet, medeni durum, alan ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğe İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet, Medeni Durum, Alan ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Kategori	n	\bar{X}	s	t	sd	p
Cinsiyet	Kadın	224	4.15	.45	3.00	389	.00*
	Erkek	167	3.99	.54			
Medeni Durum	Bekâr	67	4.14	.44	1.11	389	.27
	Evli	324	4.07	.51			
Alan	Sınıf	130	4.20	.56	3.34	389	.00*
	Branş	261	4.02	.45			
Eğitim Durumu	Lisans	355	4.07	.50	1.80	389	.07
	Lisansüstü	36	4.22	.48			

*p<.05

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet [$t_{(389)}=3.00$; $p<.05$] ve alan [$t_{(389)}=3.34$; $p<.05$] değişkenlerine göre mesleki profesyonellik düzeyleri anlamlı bir farklılık gösterirken, medeni durum [$t_{(389)}=1.11$; $p>.05$] ve eğitim durumu [$t_{(389)}=1.80$; $p>.05$] değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgular çerçevesinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, sınıf öğretmenlerinin de branş öğretmenlerine oranla daha yüksek düzeyde mesleki profesyonellik davranışı sergilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutlarından kişisel gelişim [$t_{(389)}=3.01$; $p<.05$] ve duygusal emek [$t_{(389)}=2.98$; $p<.05$] düzeyleri cinsiyete göre değişmektedir. Kadın öğretmenler kişisel gelişim ($\bar{X}=3.77$, $S=.64$) ve duygusal emek ($\bar{X}=4.38$, $S=.54$) boyutlarında erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3.55$, $S=.71$; $\bar{X}=4.20$, $S=0.66$) göre sırasıyla daha yüksek ortalamaya sahiptir. Katılımcıların mesleki profesyonellik alt boyutlarından, kişisel gelişim [$t_{(389)}=2.33$; $p<.05$] ve duygusal emek [$t_{(389)}=2.98$; $p<.05$] düzeyleri eğitim düzeylerine göre değişmektedir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenler kişisel gelişim ($\bar{X}=3.92$, $S=.69$) ve duygusal emek ($\bar{X}=4.54$, $S=.42$) boyutlarında lisans eğitimi alan öğretmenlere ($\bar{X}=3.65$, $S=.67$; $\bar{X}=4.28$, $S=0.61$) göre sırasıyla daha yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmen profesyonelliği alt boyutlarından mesleki duyarlılık [$t_{(389)}=2.59$; $p<.05$], duygusal emek [$t_{(389)}=2.90$; $p<.05$] ve kuruma katkı [$t_{(389)}=4.61$; $p<.05$] boyutları öğretmenlerin alanına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki duyarlılık ($\bar{X}=4.63$, $S=.60$), duygusal emek ($\bar{X}=4.42$, $S=.65$) ve kuruma katkı ($\bar{X}=4.08$, $S=.66$) düzeyleri branş öğretmenlerine ($\bar{X}=4.48$, $S=0.51$; $\bar{X}=4.24$, $S=.56$; $\bar{X}=3.78$, $S=.57$) göre sırasıyla daha yüksektir.

Öğretmenlerin Mesleki Özerkliğe İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Özerkliğe İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet, Medeni Durum, Alan ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Kategori	n	\bar{X}	s	t	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	224	4.23	.55	0.69	389	.49
	Erkek	167	4.18	.65			
Medeni Durum	Bekâr	67	4.17	.55	0.51	389	.61
	Evli	324	4.21	.60			
Alan	Sınıf	130	4.29	.66	1.91	389	.06
	Branş	261	4.17	.56			
Eğitim Durumu	Lisans	355	4.21	.58	0.48	389	.63
	Lisansüstü	36	4.16	.73			

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet [$t_{(389)}=0.69$; $p>.05$], alan [$t_{(389)}=1.91$; $p>.05$], medeni durum [$t_{(389)}=0.51$; $p>.05$] ve eğitim durumu [$t_{(389)}=0.48$; $p>.05$] değişkenlerine göre özerklik davranışları anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte öğretmen özerkliği alt boyutlarından mesleki iletişim özerkliği [$t_{(389)}=2.30$; $p<.05$] cinsiyete göre değişmektedir. Erkek öğretmenler bu boyutta ($\bar{X}=4.32$, $S=.75$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4.14$, $S=.76$) göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmen özerkliği alt boyutlarından mesleki iletişim [$t_{(389)}=2.20$; $p<.05$] ve öğretme süreci [$t_{(389)}=2.03$; $p<.05$] özerkliği boyutları öğretmenlerin alanına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki iletişim ($\bar{X}=4.33$, $S=.77$) ve öğretme süreci ($\bar{X}=4.46$, $S=.65$) özerkliği düzeyleri branş öğretmenlerine ($\bar{X}=4.15$, $S=0.75$; $\bar{X}=4.33$, $S=.57$) göre sırasıyla daha yüksektir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğe ve Özerkliğe İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	n	\bar{X}	s	sd	F	p	η^2
Mesleki Profesyonellik	1-5 yıl	59	4.10	.46	4	1.106	.35	-
	6-10 yıl	72	4.10	.39				
	11-15 yıl	82	4.03	.50				
	16-20 yıl	63	4.18	.46				
	21 ve üzeri	115	4.04	.57				
Mesleki Özerklik	1-5 yıl	59	4.04	.58	4	1.703	.15	-
	6-10 yıl	72	4.25	.47				
	11-15 yıl	82	4.24	.54				
	16-20 yıl	63	4.29	.57				
	21 ve üzeri	115	4.19	.69				

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki profesyonellik [$F_{(4,386)}=1.106$; $p>.05$] ve özerklik [$F_{(4,386)}=1.703$; $p>.05$] davranışları kıdemlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemiştir. Diğer yandan alt boyutlara dair yapılan incelemede; öğretmenlerin mesleki profesyonelliği alt boyutlarından kişisel gelişim [$F_{(4,386)}=3.069$; $p<.05$] ve öğretmen özerkliği alt boyutlarından mesleki iletişim özerkliği [$F_{(4,386)}=4.756$; $p<.05$] kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 1-5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin kişisel gelişim boyutunda ölçekten aldığı puan ortalaması ($\bar{X}=3.86$) 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere ($\bar{X}=3.52$) göre daha yüksektir. Mesleki iletişim özerkliği alt boyutunda ise hem 16-20 yıl ($\bar{X}=4.42$) hem de 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=4.33$) kıdemi öğretmenlerin 1-5 yıl kıdemi öğretmenlere ($\bar{X}=3.90$) göre ölçekten aldıkları puan ortalamaları daha yüksektir.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Özerkliği Arasındaki İlişkiler**Tablo 4.** Değişkenlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Değişkenler Arası Korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Öğretmen Profesyonelliği	1.00									
2. Kişisel Gelişim	.75**	1.00								
3. Mesleki Duyarlılık	.77**	.40**	1.00							
4. Duygusal Emek	.82**	.47**	.67**	1.00						
5. Kuruma Katkı	.86**	.55**	.54**	.57**	1.00					
6. Öğretmen Özerkliği	.57**	.30**	.54**	.50**	.49**	1.00				
7. Öğretme Süreci	.54**	.25**	.59**	.53**	.42**	.88**	1.00			
8. Öğretim Programı	.47**	.25**	.48**	.39**	.40**	.87**	.75**	1.00		
9. Mesleki Gelişim	.36**	.29**	.24**	.25**	.36**	.75**	.51**	.51**	1.00	
10. Mesleki İletişim	.45**	.18**	.39**	.45**	.43**	.69**	.50**	.45**	.45**	1.00
Ortalama	4.08	3.68	4.53	4.31	3.88	4.21	4.38	4.23	3.83	4.21
Standart Sapma	.50	.68	.55	.60	.62	.59	.60	.72	.96	.76

**p<.01

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonellik (\bar{X} =4.08, S=.50) ve özerklik (\bar{X} =4.21, S=.59) düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler en fazla mesleki duyarlılık (\bar{X} =4.53) boyutunda, en az ise kişisel gelişim (\bar{X} =3.68) boyutunda profesyonellik davranışı sergilemektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise mesleki profesyonellik boyutları arasında en homojen dağılımın yine mesleki duyarlılık (S= .55) boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla öğretim süreci (\bar{X} =4.38) boyutunda, en az ise mesleki gelişim (\bar{X} =3.83) boyutunda özerk davrandıkları belirlenmiştir. Standart sapma değerleri, öğretmen özerkliği boyutları arasında en homojen dağılımın yine öğretim süreci özerkliği (S= .60) boyutunda olduğunu göstermektedir.

Tablo 4 öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.57$; $p<.01$) olduğunu göstermektedir. Öğretmen özerkliği alt boyutlarından öğretim süreci özerkliği ile kişisel gelişim ($r=.25$) arasında düşük; mesleki duyarlılık ($r=.59$), duygusal emek ($r=.53$) ve kuruma katkı ($r=.42$) puanları arasında orta düzeyde anlamlı pozitif ilişkiler vardır. Öğretim programı özerkliği ile kişisel gelişim ($r=.25$) arasında düşük; mesleki duyarlılık ($r=.48$), duygusal emek ($r=.39$) ve kuruma katkı ($r=.40$) puanları arasında orta, öğretim süreci özerkliği ($r=.75$) arasında ise yüksek düzeyde anlamlı pozitif ilişkiler mevcuttur. Mesleki gelişim boyutu ile kişisel gelişim ($r=.29$), mesleki duyarlılık ($r=.24$), duygusal emek ($r=.25$) arasında düşük, kuruma katkı ($r=.36$), öğretim süreci ($r=.51$) ve öğretim programı ($r=.51$) özerkliği boyutları arasında orta düzeyde anlamlı pozitif ilişkiler görülmektedir. Öğretmen özerkliği boyutlarından mesleki iletişim özerkliği ile kişisel gelişim ($r=.18$) arasında düşük, mesleki duyarlılık ($r=.39$), duygusal emek ($r=.45$), kuruma katkı ($r=.43$), öğretim süreci özerkliği ($r=.50$), öğretim programı ($r=.45$) ve mesleki gelişim ($r=.45$) arasında ise orta düzeyde anlamlı pozitif ilişkiler bulunmaktadır.

Öğretmen Özerkliği Boyutlarının Öğretmen Profesyonelliği Boyutlarını Yordama Düzeyi**Tablo 5.** Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin ve Boyutlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Kişisel Gelişim	Mesleki Duyarlılık	Duygusal Emek	Kuruma Katkı	Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği
		[R=.32; R ² =.10]	[R=.61; R ² =.37]	[R=.58; R ² =.33]	[R=.51; R ² =.26]	[R=.59; R ² =.34]
		F _(4,386) =10.91; p=.00	F _(4,386) =57.13; p=.00	F _(4,386) =47.60; p=.00	F _(4,386) =33.48; p=.00	F _(4,386) =50.53; p=.00
Öğretme Süreci	β	.09	.52	.47	.16	.35
	t	1.12	8.03	7.02	2.30	5.33
	p	.27	.00**	.00**	.02*	.00**
Öğretim Programı	β	.08	.09	-.03	.11	.08
	t	1.08	1.42	-.47	1.61	1.25
	p	.28	.16	.64	.11	.21
Mesleki Gelişim	β	.20	-.13	-.09	.11	.05
	t	3.32	-2.68	-1.85	2.11	.88
	p	.00**	.01**	.07	.04*	.38
Mesleki İletişim	β	.01	.15	.27	.25	.22
	t	.24	3.05	5.36	4.66	4.46
	p	.81	.00**	.00**	.00**	.00**

*p<.05; **p<.01

Tablo 5'teki verilere göre öğretmen özerkliği boyutları birlikte öğretmen profesyonelliğinin öğelerinden kişisel gelişim ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.32$; $p<.01$) göstermektedir. Bu yordayıcı değişkenler kişisel gelişime ait varyansın %10'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre öğretmen özerkliği alt boyutlarının kişisel gelişim üzerindeki etkisinde görece önem sırası; mesleki gelişim ($\beta=.20$), öğretme süreci ($\beta=.09$), öğretim programı ($\beta=.08$), mesleki iletişim ($\beta=.01$) özerkliği şeklindedir. Regresyon katsayıları yalnızca mesleki gelişim özerkliğinin ($t=3.32$; $p<.01$) öğretmen profesyonelliği alt boyutlarından kişisel gelişim için anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Öğretmen özerkliği ile öğretmen profesyonelliği alt boyutlarından mesleki duyarlılık arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.61$; $p<.01$) olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenler mesleki duyarlılığa ait varyansın %37'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre öğretmen özerkliği alt boyutlarının mesleki duyarlılık üzerindeki etkisinde görece önem sırası; öğretme süreci ($\beta=.52$), mesleki iletişim ($\beta=.15$), mesleki gelişim ($\beta=.13$), öğretim programı ($\beta=.09$) özerkliği şeklindedir. Regresyon katsayıları öğretme süreci ($t=8.03$; $p<.01$), mesleki gelişim ($t=-2.68$; $p<.01$) ve mesleki iletişim ($t=3.05$; $p<.01$) özerkliğinin mesleki duyarlılık için anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen özerkliği öğretmen profesyonelliğinin temel öğelerinden olan duygusal emek ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.58$; $p<.01$) göstermektedir. Yordayıcı değişkenler duygusal emeğe ait varyansın %33'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre öğretmen özerkliği alt boyutlarının duygusal emek üzerindeki etkisinde görece önem sırası; öğretme süreci ($\beta=.47$), mesleki iletişim ($\beta=.27$), mesleki gelişim ($\beta=-.09$), öğretim programı ($\beta=-.03$) özerkliği şeklindedir. Regresyon katsayıları öğretme süreci ($t=7.02$; $p<.01$) ve mesleki iletişim ($t=5.36$; $p<.01$) özerkliğinin duygusal emek için anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymuştur. Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen özerkliği ile kuruma katkı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.51$; $p<.01$) olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenler kuruma katkıya ait varyansın %26'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre öğretmen özerkliği alt boyutlarının kuruma katkı üzerindeki etkisinde görece önem sıralamasında mesleki iletişim ($\beta=.25$) ve öğretme süreci ($\beta=.16$) özerkliğinden sonra mesleki gelişim ($\beta=.11$) ve öğretim programı ($\beta=.11$) özerkliği gelmektedir.

Regresyon katsayıları öğretme süreci ($t=2.30$; $p<.05$), mesleki gelişim ($t=2.11$; $p<.05$) ve mesleki iletişim ($t=4.66$; $p<.01$) özerkliğinin kuruma katkı için anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen özerkliği boyutları birlikte genel olarak öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.59$; $p<.01$) göstermektedir. Yordayıcı değişkenler öğretmen profesyonelliğine ait varyansın % 34'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre öğretmen özerkliği alt boyutlarının öğretmen profesyonelliği üzerindeki etkisinde görece önem sırası; öğretme süreci ($\beta=.35$), mesleki iletişim ($\beta=.22$), öğretim programı ($\beta=.08$), mesleki gelişim ($\beta=.05$) özerkliği şeklindedir. Regresyon katsayıları öğretme süreci ($t=5.33$; $p<.01$) ve mesleki iletişim ($t=4.46$; $p<.01$) özerkliğinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliği için anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Uşak il merkezinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ve özerkliklerine ilişkin değerlendirmeleri öncelikle farklı değişkenler açısından incelenmiş, daha sonra araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik ile özerklik davranışları arasındaki ilişkiler ve yordayıcılık düzeyi açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve özerklik düzeyleri yüksektir. Mesleki profesyonelliğin alt boyutlarında, en yüksek katılım mesleki duyarlılık boyutuna gösterilirken, bunu sırasıyla duygusal emek, kuruma katkı ve kişisel gelişim alt boyutları izlemektedir. Altınkurt ve Yılmaz'ın (2014), Yılmaz ve Altınkurt'un (2015) ve Hoşgörür'ün (2017) bu araştırmada kullanılan mesleki profesyonellik ölçeği ile gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları büyük oranda örtüşmektedir. Adı geçen araştırmalarda da öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyi yüksektir. Bu çalışmalarda alt boyutlara dair sıralama değişmiş olsa da öğretmenler en yüksek katılımı mesleki duyarlılık boyutuna, en düşük katılımı ise kişisel gelişim boyutuna göstermiştir. Öte yandan öğretmenler en fazla öğretme süreci boyutunda, en az ise mesleki gelişim boyutunda özerk davranış göstermektedir. Çolak ve Altınkurt'un (2017) ve Çolak ve diğerlerinin (2017) öğretmen özerkliği ölçeğini kullanarak yaptıkları araştırmada öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. Alt boyutlar dikkate alındığında ise bahsi geçen araştırmalarda da öğretmenlerin en fazla öğretme sürecinde en az ise mesleki gelişim boyutunda özerk davrandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve özerklik düzeyleri ile alt boyutlarına ilişkin elde edilen bulgular daha önce yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin değerlendirmeleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla mesleki profesyonellik düzeyleri daha yüksektir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye dair alan yazın tarandığında, öğretmen profesyonelliğinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir (Bayhan, 2011; Yılmaz ve Altınkurt, 2015; Hoşgörür, 2017). Ancak öğretmen profesyonelliği alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma vardır. Örneğin Bayhan (2011) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki açıdan kendilerini daha yeterli algıladıklarını belirlemiştir. Altınkurt ve Yılmaz (2014) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kurumlarına daha çok katkı yaptığını düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Aynı ölçeği kullanarak yaptıkları başka bir çalışmada ise Yılmaz ve Altınkurt (2015) katılımcıların mesleki profesyonellik alt boyutlarından kişisel gelişim ve kuruma katkı ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre değiştiği sonucuna ulaşmış, kadın öğretmenlerin bu boyutlarda erkek öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu belirtmişlerdir. Hoşgörür (2017) ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin cinsiyetlerine göre mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Her iki boyutta da kadınların mesleki profesyonellikleri erkekler göre daha yüksek bulunmuştur. Geleneksel profesyonelleşme yaklaşımlarında bir meslekteki kadın oranının artması mesleğin statüsünü zayıflattığı gerekçesiyle profesyonelleşmenin önünde bir engel olarak görülmektedir (Hypolito, 2004). Zira bir meslekte kadın istihdamının artması ücretlerin azalmasına, mesleğin tercih edilmemesine ve dolayısıyla statüsünün düşmesine neden olmaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde düşününce erkeklerin profesyonellik

düzeşinin daha yüksek çıkması beklenirdi. Ancak bu araştırmada kadınların profesyonellik düzeyi daha yüksektir. Alt boyutlar incelendiğinde durum daha net anlaşılabilir. Zira araştırma bulguları kişisel gelişim ve duygusal emek boyutlarında kadın öğretmenlerin profesyonellik düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Geleneksel mesleklerin aksine öğretmenlik, tarihsel gelişimi içerisinde toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olarak genellikle kadınların yerine getirmesi gereken bir iş olarak düşünülmüştür. Alan yazındaki araştırma sonuçları, bu araştırmanın sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde kadınlarla özdeşleştirilen duygusallık, sabır gibi özelliklerin öğretmenlik mesleğinde ön plana çıktığı ve duyguların mesleğin gereklerine göre yönetilmesinde toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir yaklaşımın benimsendiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin değerlendirmeleri alanlarına göre de anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yılmaz ve Altınkurt (2015) mesleki profesyonellik davranışlarında sınıf öğretmenlerinin kuruma katkı düzeylerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mesleki profesyonellik alt boyutlarından kuruma katkı boyutunda gözlenen farkın ilkökul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında olduğuna dikkat çeken Hoşgörür (2017) ise sınıf öğretmenlerinin profesyonellik toplam puanında ve mesleki duyarlılık, kuruma katkı ve duygusal emek alt boyutlarında diğer öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre mesleki profesyonellik düzeyleri anlamlı düzeyde yüksektir. Alt boyutlar incelendiğinde ise, sınıf öğretmenlerinin mesleki duyarlılık, duygusal emek ve kuruma katkı düzeyleri branş öğretmenlerine göre daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin uzun bir zaman diliminde öğrencilerle birlikte olması, pek çok dersin öğretimini yapması ve dolayısıyla emek süreçleri üzerinde daha fazla kontrole sahip olmaları hem mesleği daha fazla sahiplenmelerinde hem de kurumla daha fazla özdeşleşmelerinde etkili olabilmektedir. Bütün bu tartışmaları öğretmen özerkliği ile birlikte düşünmek daha anlamlı olacaktır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri medeni durum ve eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemiştir. Ancak mesleki profesyonellik alt boyutlarından kişisel gelişim ve duygusal emek davranışlarının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Lisansüstü eğitim alan öğretmenler kişisel gelişim ve duygusal emek boyutlarında lisans eğitimi alan öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Dolayısıyla lisansüstü eğitimin genellikle kişisel gelişime önem veren öğretmenler için öneminin daha yüksek olduğu öne sürülebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin medeni durumları ve kıdemleri mesleki profesyonelliklerine ilişkin değerlendirmelerinde anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya koymamıştır. Çeşitli çalışmalarda mesleki profesyonellik düzeyinin kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Hoşgörür, 2017). Karaca ve Başer (2016) ise kıdemın profesyonellik davranışlarını anlamlı düzeyde farklılaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kıdem arttıkça öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri artmaktadır. Yılmaz ve Altınkurt (2015) öğretmenlerin genel mesleki profesyonellik düzeylerinin, profesyonellik alt boyutlarından kişisel gelişim ve duygusal emek boyutlarının kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Kıdemli öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Hoşgörür (2017) ise kıdemli öğretmenlerin diğer gruplara göre daha fazla duygusal emek sarf ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da kişisel gelişim boyutunda öğretmenlerin profesyonellik davranışları kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Henüz mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre kişisel gelişimlerine daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Bu durum mesleğinin ilk beş yılında olan öğretmenlerin mesleki olarak gelişmelerini sağlayacak güncel gelişmeleri, bilimsel yayınları, kitapları takip etmekte olduğuna ve dolayısıyla entelektüel olarak gelişmelerini sağlayacak faaliyetlere yöneliklerine işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik davranışları cinsiyet, alan, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin özerkliği ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye dair alan yazın tarandığında, öğretmen özerkliğinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (Çolak ve Altınkurt, 2017; Üzüm ve Karlı, 2013;

Yazıcı ve Akyol, 2017). Çolak ve diğerleri (2017) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin diğer eğitim kademelerinde görev yapan meslektaşlarına göre daha fazla öğretme süreci özerkliği davranışı sergilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Yazıcı ve Akyol (2017) da benzer sonuçlara ulaşmış, öğretim programı ve öğretme süreci özerkliği alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla özerklik davranışı sergilediğini belirtmişlerdir. Benzer biçimde bu çalışmada da alt boyutlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretme süreci ve mesleki iletişim boyutlarında özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaptıkları işin doğası gereği öğretme sürecinde daha özerk oldukları ifade edilebilir. Gerek pek çok dersin temel düzeyde öğretimini yapmaları ve gerekse yaptıkları iş üzerinde daha fazla denetime sahip olmaları özerklik düzeylerini geliştirebilmektedir. Geleneksel anlamda profesyonelliği tanımlayan temel özelliklerden biri mesleki özerkliktir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeylerinin daha yüksek çıkması anlamlıdır. Zira sınıf öğretmenleri sınıflarını diğer çalışanlardan izole ederek çalışma imkânına daha yüksek oranda sahiptirler. Branş öğretmenleri ders planlaması, işlenişi, sınav uygulamaları konularında diğer öğretmenlerle daha fazla etkileşim halinde olmak durumunda kalmakta ve bu anlamda sınıf öğretmenlerine göre özerklikleri azalabilmektedir. Yeni profesyonelizm yaklaşımının gelişimiyle bütün öğretmenlerin özerkliğinin azalmasından bahsedilebilirse de branş öğretmenlerinin gerek merkezi sınav baskısı gerekse yalnızca belirli bir alanda uzmanlaşmanın ve diğer öğretmenlere bir biçimde bağımlı olmanın getirdiği baskı nedeniyle özerklik düzeylerinin düşebileceği ifade edilebilir. Araştırma bulguları da bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Üzümlü ve Karlı (2013) kıdemli öğretmen özerkliği üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı, ancak politik özerlikle doğru orantılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çolak ve diğerleri (2017) ise öğretme süreci özerkliğinin öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, on yıldan az kıdemli öğretmenlerin daha fazla özerklik davranışı sergilediklerini öne sürmüşlerdir. Çolak ve Altınkurt (2017), Yazıcı ve Akyol (2017) mesleki iletişim özerkliği davranışlarının kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada ise öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği davranışları kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Kıdemli öğretmenler 1-5 yıl kıdemli öğretmenlere göre daha fazla mesleki iletişim özerkliği davranışı göstermektedir. Dolayısıyla kıdemli öğretmenlerin okul içi toplantılarda, kurullarda kendilerini daha iyi ifade edebildikleri, daha özgürce düşüncelerini dile getirebildikleri söylenebilir. Bu sonucun elde edilmesinde meslekte edinilen deneyimin rolü olabilir. Diğer yandan 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin sözleşmeli olarak çalıştığı düşünüldüğünde iş güvencesinin öğretmenlerin okuldaki iletişim süreçlerine katılmasını etkileyebileceği sonucuna ulaşmak mümkündür. Zira kadrolu öğretmenler toplantılarda, kurullarda kendilerini ifade ederken iş güvencesinin verdiği özgüvenle daha özgür hareket edebilmektedir.

Larson'un (1977) vurguladığı gibi, kuramsal tartışmalarda özerklik profesyonel bir mesleği diğer işlerden ayıran en temel özelliklerden biri olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması önemlidir. Öğretmenlerin görüşlerine göre mesleki profesyonellikleri ile özerklikleri ve bunların alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde çeşitli düzeylerde pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır. Türkiye'de yapılan çalışmalarda öğretmen özerkliği genellikle profesyonellik ile ilişkili bir biçimde ele alınmamış ya da profesyonellik çalışmalarına çok fazla dâhil edilmemiştir. Bayhan (2011) öğretmenlerin profesyonellik ve özerklik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir. Diğer yandan öğretmen özerkliği yurt dışında yapılan pek çok çalışmada öğretmen profesyonelliğinin önemli bir ögesi olarak tanımlanmıştır (Hargreaves, 2000; Hextall, Gribb, Gewirtz, Mahony ve Troman, 2007). Özellikle Anglosakson dünyada yapılan çalışmalarda öğretmen özerkliğinin önemi vurgulanmakta ve mesleki özerklikteki daralma çeşitli kuramsal makalelerde ve nitel araştırmaya dayalı çalışmalarda ele alınmaktadır (Au, 2007; Buyruk, 2018; Evans, 2011; Hargreaves, 2000; Robertson, 1996; Stevenson ve Wood, 2013). Bahsi geçen çalışmalarda mesleki özerkliğin azalması sık sık vurgulanmakla birlikte öğretmenlerin özerkliğe önem verdiğine ilişkin vurgular dikkat çekmektedir. Müfredatın ve sınavların merkezileşmesi, okullarda denetimin artması öğretmen özerkliğini büyük oranda sınırlandırmakta ve öğretmenlerin hareket alanını kısıtlamaktadır. Dolayısıyla yapılan çalışmalardan yola çıkarak öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve özerkliği arasında güçlü bir ilişkinin ortaya çıkmasının

beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu ilişkinin beklenenden görece düşük çıkmasının çeşitli nedenlerinden bahsedilebilir. Profesyonellik her ne kadar mesleki vasıf, tutum ve davranışla ilişkili bir biçimde bir meslek elemanı olarak öğretmenin sahip olduğu bireysel bir duruş olarak tanımlanabilirse de Evans'ın (2008) belirttiği gibi profesyonel meslek elemanına özgü tutum ve davranış mesleğin statüsü ve ideolojisi ile doğrudan ilişkilidir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliği daha çok bireysel boyutlarıyla ele alınmıştır. Öte yandan öğretmen özerkliği, kuramsal tartışmalarda belirtildiği üzere öğretmenin okuldaki yönetim süreçlerine katılımını, çalışma ortamlarının düzenlenmesinde söz sahibi olabilmelerini ve işleriyle ilgili kararlara katılabilmesini kapsar (Friedman, 1999; Ingersoll, 2007). Öğretmenin örgütsel ve pedagojik konularda yetkili olmasının yanı sıra mesleki gelişme eksenini de içerir (Friedman, 1999; Öztürk, 2011). Türkiye'de öğretmenlerin örgütsel ve pedagojik süreçlere katılımı oldukça kısıtlıdır. Bu çerçevede öğretmen özerkliği daha çok dar anlamda öğretmenin sınıfında eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütürken özgür hareket etmesiyle ilişkilendirilmektedir. Bu çalışmada da öğretmen özerkliği açısından daha çok bireysel özerkliğe odaklanılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve özerkliği arasındaki ilişki bu çerçevede değerlendirilebilir. Alt boyutlarda yapılan inceleme hangi boyutlar arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretim programı ile öğretme süreci özerkliği arasında yüksek düzeyde anlamlı pozitif ilişki dikkat çekmektedir. Zira öğretmenin program üzerinde söz sahibi olmasının öğretme sürecinde özerk olmasıyla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Mesleki profesyonelliğin alt boyutlarından olan mesleki gelişim boyutu ile öğretim programı ve öğretme süreci özerkliği arasında orta düzeyde pozitif ilişkiler olması da oldukça anlamlıdır. Zira her ne kadar resmi olarak merkezi ya da okul düzeyinde öğretimin planlanması ve uygulanması konusunda öğretmen özerkliğinden bahsedilemezse de öğretmenin mesleki gelişimini sağlayarak bu süreçleri fiilen sınıfında hayata geçirmesi mümkün olabilmektedir. Nitekim Friedman (1999) mesleki özerkliğin örgütsel ve pedagojik boyutlarına dikkat çekmiş ve bu iki boyutun gerçekleşebilmesi için mesleki gelişimin önemini vurgulamıştır. Öztürk (2011) de planlama ve yönetim süreçlerine katılımın yanı sıra mesleki gelişimin önemine dikkat çekmiştir. Dolayısıyla mesleki gelişim sağlayabilen öğretmenlerin öğretim programı üzerinde söz söyleyebilme ve öğretme sürecinde daha özerk hareket etme imkânlarına sahip oldukları ifade edilebilir.

Yapılan regresyon analizine göre, mesleki gelişim özerkliği öğretmen profesyonelliği alt boyutlarından kişisel gelişim için anlamlı bir yordayıcıdır. Ancak, kişisel gelişim üzerinde özerklik alt boyutlarının etkisi oldukça sınırlıdır. Zira öğretmen özerkliğinin diğer alt boyutları kişisel gelişimi yordamamaktadır. Dolayısıyla, kişisel gelişimdeki varyansın büyük ölçüde model dışı değişkenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumun hangi değişkenlerden kaynaklandığı başka bir araştırmanın konusu olabilir. Bununla birlikte araştırma bulguları öğretme süreci, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliğinin öğretmen profesyonelliği alt boyutlarından mesleki duyarlılık için anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla, öğretme sürecinde özerk olan, mesleki gelişim ve iletişim süreçlerinde özerk davranabilen öğretmenlerin mesleki duyarlılıklarının yüksek olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin mesleklerini etik ilkeler çerçevesinde en iyi şekilde icra edebilmeleri için öğretme sürecinde görece özerk hareket etmeleri, mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri, okul içindeki karar süreçlerinde söz söyleyebilmeleri önem arz etmektedir. Analiz sonuçlarına göre, öğretme süreci ve mesleki iletişim özerklikleri duygusal emek için anlamlı yordayıcılarıdır. Öğretme sürecinde özerk hareket edebilen ve mesleki iletişimde özerk olan öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının daha fazla gelişmiş olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca öğretme süreci, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliğinin kuruma katkı için de anlamlı yordayıcılar oldukları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, özellikle öğretme sürecinde özerk davranabilen, mesleki gelişimlerini gerçekleştiren ve mesleki iletişim kurabilen öğretmenlerin mesleki duyarlılığa sahip olduğu gibi kuruma katkılarının da daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Çalışmamızda özerkliğin daha çok bireysel anlamda ele alındığını ve bu çerçevede öğretmen özerliğinde daha çok belirleyici olanın öğretme süreci özerkliği olduğunu ifade etmek mümkündür. Ancak örgütsel konularda da öğretmenlerin söz söylemesi, kurul ve toplantılarda kendilerini var edebilmeleri özerkliğin önemli bir boyutudur. Nitekim analiz sonucunda öğretme süreci

ve mesleki iletişim özerkliğinin genel olarak ğretmen profesyonelliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla ğretme sürecinde özerk davranabilen, mesleki iletişim davranışları gcl olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkinin daha büyük örneklemeler üzerinde çalışılması; iş güvencesi, resmi-özel okullar, görev yapılan Őehir ve okul büyüklüğü gibi değişkenlerin de çalışmaya dâhil edilerek elde edilen sonuçların daha geniş bir perspektifle değerlendirilmesine olanak sunacak araştırmaların yapılması önerilebilir. Diğer yandan araştırma bulgularına dayanarak eğitim politikası geliştirme sürecinde yer alan uzmanlara, uygulayıcılara yönelik çeşitli önerilerde bulunmak mümkündür. OECD (2005, 2016) raporlarında da sık sık vurgulandığı gibi, ğretmen niteliğini artırmak öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini gclendirmekle yakından ilişkilidir. Dolayısıyla niteliği artırmak, ğretmen profesyonelliğini geliştirmek için öğretmenlerin özellikle öğretme sürecinde özerk olabilmelerini sağlayacak, mesleki gelişimlerini destekleyecek ve mesleki iletişim kapasitelerini artıracak politikaların hayata geçirilmesi önemlidir. Öğretmenlerin ğretme sürecinde özerk davranabilmeleri, mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleri ve mesleki iletişimlerini gclendirebilmeleri ise öncelikle güvenceli çalışma koşullarına sahip olmaları, özlük haklarının iyileştirilmesi ile mümkün olabilir. Öte yandan öğretmenlerin gerek örgütsel gerekse pedagojik konularda karar süreçlerine katılabilmeleri, mesleki gelişimlerini sağlayacak hizmet içi eğitim faaliyetlerine erişebilmeleri profesyonellik düzeylerini ve eğitimin niteliğini artırabilir ve öğretmenlik mesleğini gclendirebilir. Nitekim bu araştırma ile bahsi geçen boyutlarda özerklik davranışları gcl olan öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının gelişmiş, mesleki duyarlılıklarının ve kuruma katkılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 57-71.
- Arslan, A. ve Özenici, S. (2017). İngilizce okutmanlarının öğretmen özerkliğine ilişkin görüş ve algıları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 297-305.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S. ... Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 207-218.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Barber, B. (1996). Meslekler sosyolojisinde bazı sorunlar. Z. Cirhinlioğlu (Ed.). *Meslekler ve sosyoloji içinde* (s. 43-65). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bottery, M. (2000). *Education, policy and ethics*. London and Newyork: Continium
- Bourdieu, P. (2006). *Pratik nedenler* (H. U. Tanrıöver, Çev.). İstanbul: Hil Yayınları.
- Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Buyruk, H. (2018). Changes in teachers' work and professionalism in England: Impressions from the "shop floor". *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 1-20.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç Çakmak, E. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi: Elâzığ ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çolak, İ. ve Altınkurt, 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
- Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.
- Dempster, N., Freakley, M. ve Parry, L. (2001). The ethical climate of public schooling under new public management. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 4(1), 1-12.
- Eroğlu, M., Erdoğan, U. ve Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(30), 4379-4388.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization*. New York: Free Press.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- 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.
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism: A contemporary paradox. S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall ve A. Cribb (Ed.), *Changing teacher professionalism içinde* (s. 19-30). USA and Canada: Routledge.

- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422. doi:10.1177/0011392111402585
- Freidson, E. (1996). Mesleki kontrolün değişen doğası. Z. Cirhinlioğlu (Ed.), *Meslekler ve sosyoloji içinde* (s. 99-127). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Ginsburg, M. (1997). Professionalism or politics as a model for educators' work and lives. *Educational Research Journal*, 11(2), 133-146.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals*. USA: Bergin and Garvey Publishers.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Helsby, G. (1999). Multiple truths and contested realities: The changing faces of teacher professionalism in England. C. Day, A. Fernandez, T. Hague ve J. Moller (Ed.), *The life and work of teachers içinde* (s. 93-108). London: Falmer.
- Hextall, I., Gribb, A., Gewirtz, S., Mahony, P. ve Troman, G. (2007). *Changing teacher roles, identities and professionalism: An annotated bibliography*. England, London: King's College, Roehampton University, & T.L.R.P. Teaching & Learning Research Programme. <http://www.tlrp.org/themes/seminar/gewirtz/papers/bibliography.pdf> adresinden erişildi.
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. California: The University of California Press.
- Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(3), 387-424.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Education Review*, 3(2), 13-19.
- Hughes, E. C. (1963). Professions. *Daedalus*, 92(4), 655-668.
- Hypolito, A. M. (2004). Teachers' work and professionalization: The promised land or dream denied?. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2(2), 203-226.
- Ingersoll, R., Alsalam, N., Quinn, P. ve Bobbitt, S. (1997). Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis. National Center for Education Statistics. https://repository.upenn.edu/gse_pubs/548 adresinden erişildi.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept07/vol65/num01/Short-on-Power,-Long-on-Responsibility.aspx> adresinden erişildi.
- İlhan, A., Aslanargun, E. ve Shaukat, S. (2015). Developing teacher professionalism scale: Validation and reliability study. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1454-1474.
- Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karaca, D. ve Başer, M. U. (2016). İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 73-92.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E. ve İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 77-98.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. California: University of California Press.
- Lawn, M. (1996). *Modern times? Work, professionalism and citizenship in teaching*. London: Falmer Press.

- Lawton, D. (2012). *The politics of school curriculum*. London: Routledge.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Milli eğitim istatistikleri. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361 adresinden erişildi.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers, education and training policy*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264018044-en
- OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264248601-en
- Öksüz-Gül, F. (2015). *Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Robertson, S. L. (1996). Teachers' work, restructuring and postfordism: Constructing the new 'professionalism'. I. Goodson ve A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* içinde (s. 28-55). London & Philadelphia: Falmer Press.
- Robertson, S. L. (2000). Teachers' labour, social class and change: Toward a new theoretical framework. *International Studies in the Sociology of Education*, 10(3), 285-302.
- Robertson S. L. (2010). Teachers matter... Don't they? Placing teachers and their work in the global knowledge economy. S. Macrine, P. McLaren ve D. Hill (Eds.), *Revolutionizing pedagogy: Education for social justice within and beyond global neo-liberalism* içinde (s. 235-255). New York: Palgrave Macmillan.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it?. *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. doi:10.1080/13540602.2015.1082732
- Stevenson, H. ve Wood, P. (2013). Markets, managerialism and teachers' work: The invisible hand of high stakes testing in England. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12(2), 42-61.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. bs.). New York: Allyn and Bacon.
- Türk Dil Kurumu. (2019). Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr> adresinden erişildi.
- Üzüm, P. ve Karslı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 79-94.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org> adresinden erişildi.
- Whitty, G. ve Wisby, E. (2006). 'Collaborative' and 'democratic' professionalisms: Alternatives to 'traditional' and 'managerialist' approaches to teacher autonomy?. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 1, 25-36.
- World Bank. (2012). *What matters most in teacher policies? Framework for Building a more effective teaching profession*. SABER Working paper series. <https://openknowledge.worldbank.org> adresinden erişildi.
- Yazıcı, A. Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.
- Yolcu, H. (2010). Neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerleşme ve okul özerkliği uygulamaları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 253-273.

- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345. <http://www.j-humansciences.com/> adresinden erişildi.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14(28), 105-128.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522.