

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**MESLEKİ PROFESYONELLİK VE İŞBİRLİKÇİ İKLİME**  
**YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI**

**ALPASLAN FAKILI**

**BOLU-2019**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Alpaslan FAKILI tarafından hazırlanan “Mesleki Profesyonellik ve İşbirlikçi İklim Yönelik Öğretmen Algıları” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.  
(29.07.2019)

**Akademik Unvan ve Adı Soyadı**

**İmza**

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

Üye : Prof. Dr. Türkan ARGON

Üye : Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı**

**Prof. Dr. Türkan ARGON**  
**Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü**

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**MESLEKİ PROFESYONELLİK VE İŞBİRLİKÇİ İKLİME**  
**YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**Alpaslan FAKILI**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN**

**BOLU, TEMMUZ-2019**

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Mesleki Profesyonellik ve İşbirlikçi İklim'e Yönelik Öğretmen Algıları” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ahlaka ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlandığımda onlara atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının veya bir kısmının, bu üniversite ya da başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 24/07/2019



Alpaslan Fakılı



Eşime ithafen...

## TEŞEKKÜR

Özü itibariyle yüksek lisans çalışması emek ve zahmet isteyen bir süreçtir. Bu zorlu süreçte, her daim telefonlarıma ve attığım mesajlara cevap veren değerli danışman Hocam Prof. Dr. Şenay Sezgin Nartgün'e hassaten teşekkür ederim. Ders sürecinde ve sonrasında değerli birikiminden faydalandığım Hocam Prof. Dr. Türkan Argon'a ayrıca teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte her işimde olduğu gibi beni yüreklendiren ve teşvik eden, çalışmalarım esnasında yükümü hafifleten, aynı zamanda bana fikir desteği veren maddi, manevi destekçim eşim Necla Fakılı'ya teşekkür ederim.

Bir hocadan çok bir abi yakınlığı hissettiğim ve uzun telefon danışmanlığıyla her daim bana destek olan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Refik Balay'a teşekkürlerimi sunarım.

Ve anneler her zaman görünmeyen emektarlarımızdır. Beni yetiştiren anneme her zaman minnetlerimi sunarım.

**Alpaslan FAKILI**

**Ankara, 2019**

## İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	iv1
TABLOLAR DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xv
I. BÖLÜM	
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3.1. Alt problemler.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Sayıtlar.....	8
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	9
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür.....	10
2.1. Mesleki Profesyonellik.....	10
2.1.1. Meslek ve profesyonellik.....	10
2.1.1.1. Meslek.....	11
2.1.1.2. Profesyonellik.....	14
2.1.2. Mesleki profesyonellik-bireysel profesyonellik.....	16

2.1.3. Profesyonel bir meslek olarak öğretmenlik mesleği .....	16
2.1.4. Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme serüveni .....	20
2.1.4.1. Tanzimat dönemi öğretmenlik mesleği ve mesleki profesyonelleşme.....	22
2.1.4.2. Cumhuriyet sonrası öğretmenlik mesleği ve mesleki profesyonelleşme.....	25
2.1.4.3. 2000'li Yıllarda öğretmenlik mesleği ve mesleki profesyonelleşme .....	29
2.1.5. Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme sürecinin genel değerlendirmesi .....	32
2.1.6. Profesyonel Öğretmen.....	35
2.2. İşbirlikçi İklim .....	38
2.2.1. Örgüt ve örgüt iklimi.....	38
2.2.2. Bir örgüt türü olarak okul ve okul iklimi .....	40
2.2.3. İşbirliği .....	42
2.2.4. İşbirlikçi iklim.....	43
2.2.5. Okulda işbirlikçi iklim .....	44
2.3. Mesleki Profesyonellik ve İşbirlikçi İklim .....	45
2.4. İlgili Araştırmalar .....	46
2.4.1. Mesleki profesyonellik.....	47
2.4.1.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar.....	47
2.4.1.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar .....	50
2.4.2. İşbirlikçi İklim.....	53
2.4.2.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar.....	53
2.4.2.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar .....	54

### III. BÖLÜM

3. Yöntem.....	57
----------------	----



3.1. Araştırmanın Modeli .....	57
3.2. Çalışma Evreni .....	57
3.3. Veri Toplama Aracı .....	60
3.3.1. Kişisel bilgi formu .....	60
3.3.2. Mesleki profesyonellik ölçeği .....	60
3.3.3. İşbirlikçi iklim ölçeği.....	61
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Verilerin Toplanması .....	63
3.5. Verilerin Analizi .....	63
<b>IV. BÖLÜM</b>	
4. Bulgular, Tartışma ve Yorum .....	65
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma .....	65
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	70
4.2.1. Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik cinsiyet değişkenine göre öğretmen algıları .....	71
4.2.2. Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algılarının branş değişkenine göre incelenmesi.....	73
4.2.3. Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algılarının medeni durum değişkenine göre incelenmesi .....	76
4.2.4. Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algılarının sendikalı olma durumuna göre incelenmesi .....	79
4.2.5. Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algılarının sendika tercihinine göre incelenmesi .....	82
4.2.6. Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi .....	83
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	86
<b>V. BÖLÜM</b>	
Sonuçlar ve Öneriler .....	90
5.1. Sonuçlar .....	90

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar .....	90
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar.....	90
5.1.3.Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar.....	92
5.2. Öneriler .....	92
5.2.1 Uygulamaya yönelik öneriler .....	93
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler .....	94
KAYNAKÇA.....	95
EKLER.....	105
Ek 1. Mesleki Profesyonellik Ölçeği İzni .....	106
Ek 2. İşbirlikçi İklim Ölçeği İzni .....	107
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu .....	108
Ek 4. Mesleki Profseyonllek Ölçeği .....	109
Ek 5. İşbirlikçi İklim Ölçeği.....	110
Ek 6. AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurul İzni.....	111
Ek 7. MEB Araştırma izni.....	112
Ek 8. Mesleki Profesyonellik ve İşbirlikçi İklim Ölçeğinin Veri Gruplarının Normalliğinin Sınanmasına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testine Ait Bulgular ...	113
Ek 9: Ölçekler ve Alt Boyutların Madde Frekans Değerleri.....	119
ÖZ GEÇMİŞ .....	121

## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 2.1.</b> Meslek, uğraş ve iş kavramlarının özellikleri.....	12
<b>Tablo 2.2.</b> Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlilikleri .....	31
<b>Tablo 3.1.</b> Araştırma evreninde yer alan ilkokullar ve ölçek geri dönüş oranı .....	58
<b>Tablo 3.2.</b> Öğretmenlerin demografik özellikleri frekans ve yüzde dağılımları.....	59
<b>Tablo 3.3.</b> Mesleki profesyonellik ölçeği ve alt boyutlara ait cronbach alpha güvenilirlik katsayıları sonuçları .....	61
<b>Tablo 3.4.</b> İşbirlikçi iklim ölçeği ve alt boyutlara ait cronbach alpha güvenilirlik katsayıları sonuçları .....	62
<b>Tablo 3.5.</b> Ölçeklere ait puan aralıkları.....	62
<b>Tablo 4.1.</b> Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait betimleyici analiz sonuçları.....	66
<b>Tablo 4.2.</b> Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Mann Whitney U Testi sonuçları .....	71
<b>Tablo 4.3.</b> Branş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algılarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları .....	74
<b>Tablo 4.4.</b> Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Mann Whitney U Testi analiz sonuçları ..	76
<b>Tablo 4.5.</b> Sendikalı olma değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Mann Whitney-U analiz sonuçları.....	79
<b>Tablo 4.6.</b> Sendika tercihi değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Kruskal Wallis H analiz sonuçları .....	82
<b>Tablo 4.7.</b> Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Kruskal-Wallis Testi analiz sonuçları.....	84
<b>Tablo 4.8.</b> Mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algılarının ilişki düzeyine ait Spearman rho Korelasyon analizi.....	86
<b>Tablo 5.1.</b> Mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklim ölçekleri ve alt boyutları Normallik Testi Sonuçları.....	113
<b>Tablo 5. 2.</b> Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait normallik testi sonuçları.....	114

<b>Tablo 5.3.</b> Branş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algılarına ilişkin Normallik Testi sonuçları .....	115
<b>Tablo 5.4.</b> Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Normallik Testi sonuçları. ....	115
<b>Tablo 5.5.</b> Sendikalı Olma değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Normallik Testi sonuçları .....	116
<b>Tablo 5.6.</b> Sendika Tercihi değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Normallik Testi sonuçları .....	117
<b>Tablo 5.7.</b> Mesleki Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Normallik Testi sonuçları .....	118
<b>Tablo 5.8.</b> Ölçeklerin ve alt boyutların madde frekans değerleri.....	119

**KISALTMALAR DİZİNİ**

- MEB : Millî Eğitim Bakanlığı  
SPSS : Statistical Package for the Social Sciences / Sosyal Bilimler İçin İstatistikî Paket Programı.  
TDK : Türk Dil Kurumu



## ÖZET

### MESLEKİ PROFESYONELLİK VE İŞBİRLİKÇİ İKLİME YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI (ANKARA İLİ- KEÇİÖREN ÖRNEĞİ)

Fakılı Alpaslan

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

Temmuz 2019; XX + 121 Sayfa

Eğitimin yegâne emekçileri öğretmenlerin, mesleklerini icra etmede eyleme döktükleri tüm davranışların, gösterdikleri performans ve motivasyonun, eğitimin ve öğretimin nesnesi olan bireyleri doğrudan etkilediği, şüphe götürmez bir gerçekliktir. Öğretmenlerin mesleklerini icra etmedeki profesyonelleşmeleri, hata paylarını azaltacak, bireylerin istedik davranışlar kazanmaları daha kolay olacaktır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin gerek mesleklerini icra etmedeki bireysel profesyonellikleri gerekse de icra ettikleri mesleğin, mesleki profesyonelliğin gerektirdiği standartları barındırması ve profesyonelleşmiş bir meslek olması oldukça önemlidir. Profesyonel bir meslek olarak öğretmenliğin okul ortamında icra edilmesi, ekip ruhunu ve işbirliği içinde çalışmayı zorunlu kılar. İşbirlikçi iklim profesyonelliğin doğal bir gerekliliğidir. Mesleki profesyonelliğin ve mesleki profesyonelliğin olmazsa olmazı işbirlikçi ikliminin önemine binaen yapılan bu çalışmanın amacı Ankara ili Keçiören ilçesi ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile işbirlikçi iklime yönelik algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu araştırmanın çalışma evreni, Ankara ili Keçiören ilçesinde, 2018-2019 eğitim öğretim yılı, ikinci yarısında

kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem olarak basit tesadüfî örneklem seçilmiş olup ölçeklerin uygulamaya gidildiği günlerde okulda olan veya bırakılan ölçekleri gönüllü olarak doldurmayı kabul ederek, araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler bu örnekleme dâhil edilmiştir. 605 ölçek dağıtılmış olup 355 tanesi geri dönmüştür. Araştırma verileri, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini belirlemek amacıyla Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilen Mesleki Profesyonellik Ölçeği ve öğretmenlerin işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerini belirlemek amacıyla Limon ve Durnalı (2017) tarafından geliştirilen İşbirlikçi İklim Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizi için normallik testi, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler ile Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve Spearman Rho Korelasyon analizi gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı ve işbirlikçi iklim algısı “Katılıyorum” (yüksek) düzeyindedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeği kişisel gelişim ve kuruma katkı alt boyutlarında algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Mesleki profesyonellik ölçeği alt boyutlarından mesleki duyarlılık ve duygusal emek algıları ise “kesinlikle katılıyorum” düzeyindedir. İlkokul öğretmenlerinin işbirlikçi iklim algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. İşbirlikçi iklim ölçeğinin; işbirlikçi örgüt kültürü, işbirliğine yönelik yönetici tutumu, işbirliğine yönelik öğretmen tutumu, zümre içi işbirliği alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları “katılıyorum” düzeyindedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarına göre “cinsiyet” değişkenine göre alt boyutlardan kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık alt boyutlarında anlamlı bir fark görünmezken, duygusal emek boyutunda kadınlarda anlamlı bir fark görülmektedir. “Cinsiyet” değişkenine ait ikinci ölçeğin alt boyutlarında (işbirlikçi örgüt kültürü, işbirliğine yönelik örgüt kültürü, işbirliğine yönelik öğretmen tutumu, zümre içi işbirliği) erkek ve kadın katılımcılar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Öğretmen algılarına göre mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklim ile mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklim alt boyutlarında “brans”, “medeni durum”, “mesleki

kıdem” değişkenlerine göre algılarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmen algılarının mesleki profesyonellik ölçeğinin toplamında ve alt boyutlarından kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı alt boyutlarında “sendikalı olma” değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak öğretmen algıları, duygusal emek alt boyutunda “sendikalı olma” değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir. İşbirlikçi iklim ölçeği alt boyutlarında ve toplamında “sendikalı olma” değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmen algılarının mesleki profesyonellik ölçeğinin toplamında ve alt boyutlarında “sendika tercihi” değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmen algılarının işbirlikçi iklim toplamında ve alt boyutlarında “sendika tercihi” değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki Profesyonellik, İşbirlikçi İklim, Öğretmen Algıları



**ABSTRACT****TEACHER PERCEPTIONS OF OCCUPATIONAL PROFESSIONALISM  
AND COLLABORATIVE CLIMATE  
(ANKARA PROVINCE- KEÇİÖREN EXAMPLE)**

Fakılı Alpaslan

Master's Thesis

Major of Educational Sciences

Department of Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Prof. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN

July – 2019, xvii +121 Pages

It is an undoubted reality that the behavior, performance, and motivation of teachers, who are the only laborers of education, directly affect individuals who are the object of education. Teachers' professionalism in performing their occupations will reduce margins of error and it will be easier for individuals to gain desired behaviors. From this point of view, it is very important that teachers have a personal sense of professionalism, that their occupation has the standards required for professionalism, and that their occupation is a professionalized one. As a professional occupation, teaching in the school environment requires team spirit and collaboration. The collaborative climate is a natural necessity of professionalism. The aim of this study, which is based on the importance of occupational professionalism and a collaborative climate, is to reveal the relationship between occupational professionalism and the perceptions of teachers working in primary schools of Ankara's Keçiören district.

A correlational survey model was used in this research. The correlational survey model is a research model that aims to determine the presence and/or degree of interchange between two or more variables. The population of this study consists of teachers working in public primary schools in the second semester of the 2018-2019 academic year in the Keçiören district of Ankara. In this study, a simple random sample was selected and teachers who were in the school on the days of the study or who

agreed to voluntarily fill in the surveys that were dropped off at the school were included in this sample. 605 surveys were distributed and 355 were returned. The research data was collected with the Occupational Professionalism Scale developed by Yılmaz and Altinkurt (2014) to determine the occupational professionalism levels of the teachers and the Collaborative Climate Scale developed by Limon and Durnalı (2017) to determine the teachers' perception of the collaborative climate. Data was analyzed with SPSS 20 package and descriptive statistics such as normality test, arithmetic mean, standard deviation and statistical methods such as Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H test, and Spearman Rho Correlation analysis were used.

According to the results of the study, the perception of vocational professionalism of teachers working in primary schools and the perception of collaborative climate is at the “Agree” level (high). Teachers' perceptions of occupational professionalism scale, personal development and contribution to the institution sub-dimensions are at the “agree” level. Professional sensitivity and perceptions of emotional labor, one of the sub-dimensions of professional professionalism scale, are “strongly agree”. It is seen that elementary school teachers' perceptions of collaborative climate are at the level of “Agree”. Collaborative climate scale; the perceptions of teachers regarding the sub-dimensions of collaborative organizational culture, manager attitude towards cooperation, teacher attitude towards cooperation, and intra-level cooperation are at the level of “agree”.

While teachers' perceptions of occupational professionalism do not show a significant difference in the sub-dimensions of personal development, contribution to the institution, professional sensitivity according to the “gender” variable, there is a significant difference in the emotional labor dimension of women. There was no significant difference between male and female participants in the sub-dimensions of the second survey of the “gender” variable (collaborative organizational culture, organizational culture for cooperation, teacher attitude towards cooperation, intra-group cooperation).

There was no significant difference in the perceptions of the teachers in terms of occupational professionalism and collaborative climate and occupational professionalism and collaborative climate sub-dimensions according to branch, marital status and professional seniority variables. It was observed that teacher perceptions did not differ from the total and sub-dimensions of occupational professionalism scale in terms of personal development, professional sensitivity, contribution to the institution according to the "unionization" variable. However, teacher perceptions show a significant difference in the emotional labor sub-dimension according to the "unionization" variable. There was no significant difference in the teachers' perceptions according to the "unionization" variable in the total and sub-dimensions of the collaborative climate scale. There was no significant difference in the total and sub-dimensions of teachers' perceptions of professional professionalism according to "union preference" variable. There was no significant difference in the total and sub-dimensions of teachers' perceptions in terms of collaborative climate according to "union preference" variable. A significant positive correlation was found between occupational professionalism in primary schools and teachers' perceptions about collaborative climate.

**Keywords :** Occupational Professionalism, Collaborative Climate, Teacher Perceptions



# I. BÖLÜM

## 1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırma soruları, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar gibi başlıklar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Tarihin ilk zamanlarından bugüne değin, insanların meşgul olduğu iş ve uğraşlar vardır. İnsanlar, zamanın ilerlemesiyle ve ihtiyaçları doğrultusunda dilin oluşumunda olduğu gibi, üzerinde emek harcadıkları bu meşguliyetlerin her birini ayrı bir kavramla ifade etmeye başlarlar ve gruplarlar. Böylece meslekleşme ve ihtisaslaşmanın temeli atılmıştır. Amatörce icra edilen söz konusu uğraşlar, ayrı kavram ve olgularla isimlendirilmiştir (Arslan, Çağlar ve Gürbıyık, 2017).

Meslek, “belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş olarak tanımlanmaktadır” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). İnsanoğlu zamanın geçmesiyle meslekleşen bu uğraşlarla ilgili yazılı olmayan ama herkesçe kabul gören geleneksel kurallar geliştirirler.

Tüm meslek dalları ve uğraşlarla ilgili olarak kendi alanlarında gelişen ve hatta yazılı hale gelen mesleki kurallar bütünü, profesyonellik kavramını doğurur. Profesyonellik sözlüklerde amatör karşıtı olarak geçmektedir. Öner, Altınok ve Üstün (2014) profesyonelliğın meslekleşmeyle ortaya çıktığını ve eş anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Her bir meslek dalı için ayrı ayrı değerlendirildiğinde profesyonellik için

ortak bazı çağırışlar göz çarpmaktadır. Daha genel bir ifadeyle profesyonellikten söz edildiğinde ortak bazı kriterlerden söz etmek mümkündür (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Özkan, 2011; Gökçora, 2005). Mesleğin dernekleşmesi ve kuruluşunun olması, meslekle ilgili uzun süreli ve kapsamlı eğitim alınması, ilgili branşta gerekli bazı özelliklere sahip olunması, meslekle ilgili belli kuralların olması bu kriterlerden bazılarıdır (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Özkan, 2011).

Her bir meslek, zamanla kendine özgü bir takım kriterler oluştursa da bütün mesleklerde ortak olan şey ihtisaslaşmadır. İhtisaslaşma diğer adıyla uzmanlaşma, mesleğin kriterlerinin, mesleği icra edenlerce derinlemesine kavranması ve uygulanmasıdır. Modern dünyada uzmanlaşma şartlarında bir diğeri mesleklerle ilgili, belirli bir zaman dilimine yayılan eğitim sürecinin olmasıdır. Bu eğitimlerde meslekte uzmanlaşmak isteyenlere, meslekle ilgili derinlemesine bilgiler verilir, uygulama yaptırılır.

Bazı mesleklerde uzmanlaşmadan söz edebilmek için o meslekte geçirilen zaman ve kıdemden bahsetmek gerekmektedir. Mesleki kıdem, meslekte sarfedilen çaba ile geçen zamanda, belirli bir iş tecrübesiyle kazanılır. Belli bazı mesleklerde söz konusu kıdemi ifade eden kavramlar vardır. Örneğin askerlikte, her kademeyi hak edişe karşılık gelen bir rütbe vardır. Yine polislik için de kıdemi ifade eden benzer sözcükler mevcuttur. Diğer meslekler için kıdemi ifade eden rütbeler olmasa da kıdem, mesleki tecrübeye karşılık gelir, önemli ve değerlidir. Öğretmenlik de kıdemin değerli olduğu ancak rütbenin olmadığı mesleklerden biridir. Tarihten bugüne öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık alanına dönüşmesi çeşitli süreçler ve aşamalar sonucunda olmuştur (Yılmaz ve Altınkurt, 2014).

Öğretmenlik mesleği; 1739 sayılı kanunun Milli Eğitim Temel Kanununda “özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973). Güven (2015), Türkiye’de öğretmenlik mesleğini “öğretmenlik bilgisi, mesleki organizasyonlar ve mesleki standartlar, hizmet içi eğitim ve uygulamanın denetimi, toplumsal statü, mesleki özerklik” boyutlarında inceler, ancak bu beş boyutta Türkiye’de öğretmenlik mesleğini, profesyonelleşme yönünden yeterli görmemektedir.

Şüphesiz hem Türkiye’de hem de diğer dünya ülkelerinde öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi ve uzmanlaşması hem eğitimin kalitesini artırmakta hem de eğitimin en temel kurumları okulların, hedeflerine ulaşmasında ve öğrencilerin kazanımları edinmesinde önemli bir etken olmaktadır. Çünkü öğrencilerin belirlenen kazanımları edinmesi, öğretmenlerin rehberliğiyle mümkündür. Garmston (1998) profesyonel öğretmenin, yeterli düzeyde alan bilgisi ve pedagojik formasyona sahip olma, öğrencilerine bilgiye en etkili nasıl ulaşabileceğini öğretebilme, kendi değerlerinin, standartlarının, inançlarının farkında olma, bilişsel, duyuşsal süreçleri dikkate alma ve meslektaşlarıyla kuracağı iletişimin verimli olmasını sağlama gibi özellikleri haiz olmasının gerekliliğini vurgular.

Eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliği, öğrencilerin istendik davranışları kazanmalarına bağlıdır. Okulların, eldeki kaynakları etkili ve verimli kullanmaları ve sistemin çıktıları öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları öğretmen profesyonelliğine bağlıdır. Bir öğretmenin profesyonelliği, belirli davranışları öğrencilere kazandırmada kaynakları etkili ve verimli kullanma becerisine bağlıdır. Eğitim kurumunun amacı, sisteme girdi olarak eklenen öğrenciye belirlenen hedefleri kazandırmak olduğuna göre öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretmenlik mesleğinin meslekleşmesi önemli bir nokta olmaktadır (Yalçınkaya, 2002).

Sistemin girdileri öğrencileri süreç içerisinde işlemede ana etken öğretmen olduğuna göre öğretmenin profesyonelliğinin de sistemi ve girdilerini doğrudan etkilediğini söylemek mümkündür. Öğretmenin donanımlı olması, tecrübe ve birikim düzeyinin yüksek olması, uzun süreli, alanıyla ilgili ve alan dışı konularda, eğitimler almış olması, okuma ve araştırma düzeyi, kendini yenileme, adaptasyon, çevresel girdileri dikkate alma konusunda iyi gözlem gücüne sahip olması ve öğrenciyi etrafıca tanınması, örgütsel bağlılığı ve işinde tatminkâr olması gibi tüm olgular, öğretmen profesyonelliğiyle doğrudan ilişkili değişkenlerdir.

Bir sistem olarak okuldaki süreci başlatma, işleme, çıktıları değerlendirme ve geri dönüt alma, adaptasyon sağlama gibi işlevleri yerine getiren öğretmenlerin,

profesyonelliği ile alakalı olması umulan ve profesyonelliği desteklemesi beklenen değişkenlerden biri de okul ikliminin işbirlikçi iklim olmasıdır. İş iklimi diğer ifadeyle örgüt iklimi, örgüt ya da kuruma hâkim olan havayı ifade eder. Örgütler, insanların belli iş veya meslekleri yapmak için bir araya geldikleri gruplardır ve işbirliği yapma ihtiyacından doğarlar. Bireysel olarak çözülebilen sorunlar ve problemler, birlikte hareket etmeyi ve iş birliğini gerektirmezler. İnsanların tek başlarına çözemedikleri sorunlar ve karşılayamadıkları ihtiyaçları, iş birliğini zorunlu kılmaktadır. Toplumlarda ortak hedefleri gerçekleştirmek de işbirliğini zorunlu kılmaktadır (Aydın, 2000; akt. Baykal, 2007).

Bir toplumda ortak amaçlara ulaşmak için işbirliği yapmak amacıyla kurulan bir örgütün iklimi, ortak hedeflere odaklanan bireyler arası iletişim, ortamdaki psikolojik atmosfer, bireyler arası dayanışma ve rekabet ruhuyla oluşmaktadır. Bir örgütte, paylaşmaya uygun bir iklim hâkim olduğunda, iş görenler örgütün diğer çalışanlarında gördükleri eksiklikleri gidermede, avantajlı yönlerini diğer iş görenlerle paylaşmada sakınca görmezler. Kurumda iletişim ortamı rahat olur. İnsanların kendilerini daha rahat ifade etmesi, doğal ve içten davranmalarını sağlamaktadır. Örgütte güven havası hâkim olacaktır. Örgüt ikliminin destekleyici olması çalışma performansını ve örgüte bağlılığı artırmaktadır. Ancak alaya alınacağını, eleştirileceğini, yargılanacağını düşünen bir insanın, tüm duygularını, herhangi bir konuyla ilgili gerçek düşüncelerini yansıtmaması zor olacaktır veya mümkün olmayacaktır.

Örgüt iklimi örgütte çalışanlar arası iletişim ve çalışanların ortamı algılama biçimi olarak ortaya çıkmaktadır. Örgüt ikliminin gergin olmaması insanların rahat davranabilmelerine, tercihlerini ortaya koyabilmelerine ve çalışanların yaratıcılığının ortaya çıkabilmesine zemin hazırlamaktadır (Çekmecioğlu, 2005). Örgüt iklimi, örgüt yöneticisi, örgüt çalışanları, örgüt kültürü ve yapısı, çalışanların karakteri gibi etkenlerden etkilenmektedir. Bir anlamda örgüt bu karakterlerin içinde toplandığı ve eridiği pota gibidir. Örgüt ikliminin çalışanların iş üretme kapasitesini, etkililiğini ve iş verimini artırması, çalışanların örgüt iklimini algılama tarzıyla doğrudan ilintilidir. İyi bir arkadaş ortamında çalışmadığını düşünen bir insanın iş veriminin düşmesi sürecin doğal getirisiidir (Özçiçek, 2016). Örgüt iklimi genel olarak destek, samimiyet, iş



arkadaşlığı, ödül-ceza, performans gibi etkenlere dayanır (Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan, 2008). Diğer yandan örgütlerde kültürel normların işbirlikçi iklimi, bilginin paylaşımını ve şeffaf iletişimi de desteklemesi gerekmektedir. Öğrenmenin önemli olduğu örgütlerde dil, iletişimde ve koordinasyonda önemli bir araçtır. İnsanlar istedikleri ve hissettikleri gibi konuşma ve diğer kişilerle diyalog kurma ihtiyacı hissederler. İnsanların ihtiyaçlarını karşılarken algıladıkları ortam ve değerler örgüte olan bağlılığı artırmakta veya azaltmaktadır (Kofman & Senge; Süral Özer, Topaloğlu ve Timurcanday Özmen, 2013). Bu kapsamda, belirtildiği gibi iş verimi ve örgütsel bağlılık değişkenleri, bireyin örgüt iklimini algılama tarzıyla doğrudan ilişkilidir. İş iklimindeki memnuniyet verici havanın yani işbirlikçi iklimin, çalışanların örgütsel bağlılığını, iş verimini ve iş performansını etkilemesi olası bir durumdur.

Okullar da iş ikliminin var olduğu kurumsal yapılardır. Öğretmenler arası ilişkiler, kurul toplantıları, terfi sistemi, ödül ve ceza yaklaşımı, yönetici yaklaşımları, teneffüs ve aralar, velilerle ilişkiler bu iklimin belirleyicileri arasında sayılır. Olumlu bir iş iklimin oluşması öğretmenlerin motivasyonlarını pozitif yönde etkilemektedir (Yüceler, 2005). Okulların etkililiği, verimliliği ve amaçlarına ulaşması noktasında öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi önem arz etmektedir. Okulların amacı öğrenci yetiştirmektir. Öğretmenlerin amacı okulun hedefine ulaşmasını sağlamaktır. Öğretmenlerin yetkin olması, mesleğinde ihtisaslaşması, öğrencilerin belirlenen hedef davranışlarını daha kolay kazanmalarını sağlar ve doğru orantılı olarak okulların hedeflerindeki en önemli çıktı olan öğrencilerin başarılarını etkiler. O halde öğretmenlerin profesyonelliğiyle ilişkili olan veya olması beklenen her kavramın ve mesleki profesyonelleşme ilişkisi düzeylerinin irdelenmesi bir zorunluluktur. Bu konuda da yol gösterici en önemli kaynak öğretmenlerin kendileri ve bizlere içtenlikle yansıttıkları algılarıdır.

Öğretmenlerden, okulda işbirlikçi iklimi oluşturan etkenlerden biri olarak okul çalışmalarında ve öğrenciye yaklaşımlarında, ekip çalışması gerektiren mesleki çalışmalar, sosyal etkinlikler, sportif faaliyetler, törenler gibi etkinliklerde profesyonelce davranmaları ve bencillik, kırgınlık, öfke gibi duyguların etkisinde kalmadan davranmaları ve reel karar vermeleri beklenir. İşbirlikçi iklimin hâkim olduğu

okulda, öğretmen, bencil değildir ve bireysel davranmaz. Kolektif davranmaya yatkındır. Öğretmenin meslektaşına verdiği destek, okulda yarattığı olumlu iklimle kendini de etkiler. Bu çalışmada da okulların amaçlarına ulaşmalarında, okulların etkililik ve verimliliklerinin artırılmasında önemli bir yere sahip öğretmenlere göre mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklim arasında nasıl bir ilişki olduğu üzerinde durulacaktır.

## 1.2. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Ankara ili Keçiören ilçesinde görev yapan ilkökul öğretmenlerinin mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerini belirlemek ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik algıları arasında ilişki olup olmadığını saptamaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

### 1.3.1. Alt problemler

Öğretmenlerin,

- 1.Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik algıları ne düzeydedir?
- 2.Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik algıları kişisel değişkenlerine göre (cinsiyet, branş, medeni durum, sendikalı olma, sendika tercihi, mesleki kıdem) anlamlı fark göstermekte midir?
- 3.Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Okulların farklı özellikleri öğrenen örgüt olmalarından dolayı birçok araştırmanın konusu olmaktadır. Okulların araştırmalara konu olmasının temel nedenlerinden biri okul ortamının daha uyumlu ve verimli olmasını sağlamaktır. Okulda uyumlu ve verimli bir ortamın oluşması, yöneticilerin, öğretmenlerin, çalışanların ve öğrencilerin moral ve motivasyonunun yükselmesine bağlıdır. Örgüt ortamının iyileştirilmesi, çalışanlar üzerinde pozitif etki yaratmaktadır (Berberoğlu, Besler ve Tonus, 1998). Dolayısıyla bir örgüt olarak okul ortamının iyileştirilmesi ve çalışanlar arası uyuma dayalı verimli bir iletişim ve çalışma ortamının oluşması, öğretmen, öğrenci ve diğer okul paydaş ve işgörenlerinin motivasyonu ve okulda işbirlikçi havanın oluşması bakımından oldukça önemlidir.

Mesleki profesyonellik kişinin mesleki açıdan kendini geliştirmesi ve ilerlemesini sürdürmenin sorumluluğunu alması olarak ifade edilmektedir (Shantz & Prieur, 1996). Diğer yandan profesyonellik bireyin kendisini geliştirmesi gibi görünse de örgüt içinde uyumlu çalışmasını da ifade etmektedir (Gökçora, 2006; Lee, 1981). İş görenlerin örgüt içinde uyumlu ve verimli çalışmalarının, örgütte insan ilişkilerinde çatışma ve gerginlikleri azaltması umulmaktadır. Örgütte çatışma ve gerginliklerinin azalmasının ise örgüt üyelerinin birbirlerine ve örgüte olan bağlılığını ve işbirliğini artırır (İra, 2004).

İşbirliğinin artması öğretmenlerin örgüt içinde risk alabilmelerine ve inisiyatif kullanabilmelerine de imkân tanımaktadır. Mesleki profesyonellik öğretmenlerin önceden tanımlanmış görevlerini yerine getirmelerini zorunlu kılarken aynı zamanda birlikte işbirliği içinde problem çözme davranışına yönlendirmektedir. Bu durum işbirlikçi iklimi zorunlu kılmaktadır (Korkmaz, 2008). Zorunlulukların örgütleri geliştireceği ve verimliliklerini artıracığı düşünülmektedir. Okullar ekip halinde çalışmanın zorunlu olduğu alanlardır. Bireysel davranmanın örgüt ikliminde ve örgüt olarak okul ikliminde rekabet iklimini oluşturacağı, işbirlikçi iklimin oluşturduğu güvenin azalacağı dolayısıyla mesleki profesyonelliğin gereği işbirlikçi ekip ruhunun olumsuz etkileneceği düşünülmektedir. Mesleki profesyonellik örgütlü yapılan işlerde

ekip ve işbirliğini esas alır. Diğer yandan mesleki profesyonelliklerini tamamlayan öğretmenlerin işbirlikçi iklim yaratmada etkili oldukları da düşünülmektedir. Bu bağlamda daha önce bu iki konunun birlikte çalışıldığı bir araştırmanı olmaması gibi sebepler araştırmanın önemini artırmaktadır. Ayrıca alan yazın tarandığında Türkiye’de işbirlikçi iklim ve mesleki profesyonellik ilişkisine yönelik bir çalışma bulunmamaktadır. Her ne kadar mesleki profesyonelliğe dönük yapılmış araştırmalar bulunsada işbirlikçi çalışma iklimine dönük literatürde bir boşluk bulunmaktadır. İşbirliğine dönük çalışmalar genellikle okul ve veli işbirliğine yönelik araştırmalardır. Bir örgüt olarak okulun çalışma ikliminde işbirlikçi iklime yönelik çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın bu alanda da bir boşluğu doldurma adına ilk olacağı düşünülmektedir.

#### 1.6. Sayıtlılar

Bu araştırmada kullanılan ölçeklere öğretmenlerin içten, samimi, doğru ve kendi gerçeklerine uygun olarak cevaplar verdikleri kabul edilmektedir. Ayrıca araştırma ölçeklerinden elde edilen sonuçların geçerli ve güvenilir oldukları kabul edilmektedir.

#### 1.7. Sınırlılıklar

Bu çalışma Ankara ili Keçiören ilçesi öğretmenlerinden örneklem üzerinden alınan verilerle sınırlıdır. Ayrıca çalışmada kullanılan ölçek sorularıyla sınırlıdır.

#### 1.8. Tanımlar

**Meslek:** Tanımlı bir hizmet alanında, uzman kişilerce icra edilen ve belirli bir tecrübeyi gerektiren iş alanı.

**Profesyonellik:** Herhangi bir mesleği icra etmede uzmanlaşma, ustalaşma, ihtisaslaşma. Yapılan işte hedefe ulaşmak için en etkili ve verimli yolu bulmak amacıyla eyleme dökülen davranışın sonuçlarını (çıktıklarını) kontrol etmek ve gerektiğinde yöntem değişikliğine gitmek. Bir mesleği icra etmede duygulardan arınık karar verebilmek. Bireylerin profesyonel davranabilme durumu.

**Mesleki Profesyonellik:** Bir mesleğin, profesyonel meslek sayılabilmesi ve profesyonelce icra edilebilmesi için gerekli profesyonellik standartlarına erişmesi.

**İklim:** Bir örgütte çalışanların her birinin örgüt ortamına kattığı ve örgüt ortamından algıladığı hava.

**İşbirlikçi:** Bir örgüt çalışanının paylaşma ve dayanışma içinde çalışması.

**İşbirlikçi İklim:** Bir örgütte çalışma ortamında oluşan atmosferin işbirliğine ve paylaşımına dayalı olması.

## II. BÖLÜM

### 2.Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde; mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik kuramsal bilgilere ve konu ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Mesleki Profesyonellik

Bu başlık altında meslek ve profesyonellik kavramlarına ayrı ayrı yer verilecek ve mesleki profesyonellik kavramı tanımlanacaktır.

##### 2.1.1. Meslek ve profesyonellik

Meslek ve profesyonellik kavramı, iç içe geçmiş iki kavramdır. Daha doğru bir ifadeyle söylemek gerekirse meslek kavramı, herhangi bir iş alanının profesyonelleşmesi anlamına gelir. Meslekleşme, bir iş alanının profesyonelleşmesi sürecidir. Herhangi bir mesleğin tarih boyunca aldığı yol ve yaşadığı süreç, o mesleğin uzmanlaşma sürecini ve ihtisaslaşma sürecini ifade eder. “Profesyonelleşme” daha çok bir mesleğin “ileri düzeyde icra edilmesi” anlamında kullanılmaktadır.

Türkçede herhangi bir mesleği daha basit düzeyde ve ilkelce icra edenler için, “profesyonel karşıtı” anlamında “amatör” kavramı kullanılmaktadır. Bir meslek dalı amatörce ve profesyonelce olmak üzere iki şekilde icra edilebilir. Amatör, başlangıç ve ilkel düzeyde icra edenler için, profesyonelse ileri düzey ve ince ayrıntılarıyla icra edenler için kullanılan kavramlardır. Nitekim Türk Dil Kurumu sözlüğünde amatör “Bir

iş para kazanmak için değil, yalnız zevki için yapan, hevesli, meraklı (kimse), özengen, profesyonel karşıtı” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

#### 2.1.1.1. Meslek

Meslek kelimesi, Türkçeye Arapçadan geçen bir kelimedir. Kök itibariyle “süluk” yol ve süreç anlamlarına gelir. Nitekim TDK sözlüğünde meslek kavramı “belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Başlangıç itibariyle bir kelime olarak kabul edilen meslek sözcüğü, mesleklerin geçirdiği evrelerle doğru orantılı olarak terimsel bir anlam kazanmış, uzmanlık alanını ifade eden bir kavrama dönüşmüştür. Bu anlamda meslek, kendine özgü kuralları olan, özel uzmanlık gerektiren çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır.

Bir uğraş alanının meslek sayılabilmesi için belirli ölçütleri taşıması gerekmektedir. Mesleki standartlar, uğraşın meslekleştiğini gösterir. Örnek vermek gerekirse yemek yapma, belki insanlık tarihi ile var olan bir uğraştır ancak aşçılık, temelde yemek yapma uğraşısı olan, belirli kıstasları karşılayan bir meslektir. Şoförlük, askerlik de öyle. Tarihin eski çağlarında ve Ortaçağda birçok devletin askerleri vardır ve bu askerler o devletin vatandaşlarından oluşur ancak modern çağda askerlik belirli ve özel bir uğraştır.

Meslek kavramı ile uğraş ve iş kavramları arasında kabul gören belirgin farklar vardır. Ülkelerin kabul ettiği standartlar, iş, uğraş ve meslek kavramlarını farklılaştırmaktadır. Meslek kavramıyla uğraş ve iş kavramlarını birbirinden ayıran özellikleri gösteren Tablo 2.1 aşağıda verilmiştir:

**Tablo 2.1.** Meslek, uğraş ve iş kavramlarının özellikleri

Özellik	Meslek	Uğraş	İş
Bilgi ve Becerinin doğası	Bilgi ve beceri ezoterik nitelikte, dışarıdan ulaşılması güç, iyi korunuyor	Bilgi ve beceri ezoterik nitelikte fakat dışarıdan kolayca ulaşılabilir	Temel bilgi ve beceri uğraşın dışındakilerce tutuluyor
Etkinlik Türü	Büyük ölçüde analiz gerektiren ve zihinsel	Büyük ölçüde analiz gerektiren ve zihinsel fakat kol gücünü yönelik etkinlikler de mevcut	Büyük ölçüde kol gücüne dayalı
Biçimsel Eğitim	Asgari lisans ya da lisansüstü eğitim	Bir kısmında lisans zorunlu, bir kısmında ise uğraş birliklerinden alınan dereceler yeterli	Biçimsel eğitim zorunluğu yok
Biçimsel Örgütleri	Meslek birliği zorunlu (lisans, belgeleme)	Bazıları birliğe sahip, zorunlu değil	Sendikalar yaygın ama bütün işleri kapsamıyor
Hizmet İçi Eğitim	Standart eğitime göre ikincil konumda	Standart eğitim biçimi	Özelliği nedeniyle zorunlu
Biçimsel Sertifika	Zorunlu	Bazılarında zorunlu	Zorunlu değil
Girişin Denetimi	Yüksek, sınırlı sayıda kabul var	Düşük, kısmen sayı sınırlaması var	Düşük, sayı sınırlaması yok
Sendikalaşma Oranı	Düşük	Orta	Yüksek

Kaynak: S.R. Barley, "Technicians in the Workplace: Ethnographic evidence for Bringing Work into Organization Studies", Administrative Science Quarterly (V.41, 1996), s.413; akt: Karasu, 2001, s. 38.

Tablo 2.1. meslek, uğraş ve iş kavramlarının farkları analiz edebilmek amacıyla listelenmiştir. Tabloda iş kavramı, bir sektörün en alt düzeyde personel ve çalışanlarını ifade etmektedir. Genellikle kol gücüne dayalı eylemleri barındırmaktadır. İş kavramında herhangi bir eğitim zorunluluğu yoktur. Niteliği itibariyle profesyonellik gerektirmez. Ancak uğraş ve meslek kavramları profesyonellikte bir basamak olarak ifade edilir. Uğraş kavramı daha çok meslekleşmemiş çalışma alanlarını ifade etmektedir. Aşçılık, şoförlük kuaförlük gibi. Ancak meslekte, gerek meslek öncesi eğitim zorunluluğu, gerek mesleğe giriş kriterleri, odalara ve birliklere bağlı olma, devletçe belirlenmiş bir alan olma gerekse de çalışanlarının belli bir uzmanlığa sahip olması, kendi içinde terfi sistemi gibi özellikler ve standartlar vardır.

Şimşek'e (2012) göre meslekler sanayi devrimi ile standartlar kazanmış ve uzmanlaşma başlamıştır (Akt. Çelik, 2015). Özkara ve Özcan (2004), mesleği süreklilik



arz eden, bilinçli uğraş olarak ifade etmektedir. Kavram olarak “meslek”, kavramının Türkçedeki ilk hali “uğraş” kavramıdır. Ancak “meslek” kavramı, “uğraş” kavramı ve meslek kavramının bir alt kavramı olarak görülen “profesyonellik” kavramı, İngilizcede “profession”, “vocation”, “occupation” kavramlarıyla karşılanmakta ve Türkçedeki gibi bu kavramlar arasında bir ayırım bulunmamaktadır (Karasu, 2001).

Türkçede “professional” kavramı, İngilizcedeki kullanımdan farklı olarak, mesleğin icra edilmesinde uzmanlaşmayı ifade etmekte ve amatör karşılığı olarak kullanılmaktadır. “Uğraş” kavramı ise Türkçede, bir mesleğin amatörcce yapılmasını ifade etmektedir. Profesyonel ve amatör kavramı, mesleklerde ihtisaslaşmayla ilgilidir. Mesleklerin icra edilmesinde uzmanlaşma düzeylerini ifade ederler. Amatör kavramı mesleğin para karşılığı olmaksızın icra edilmesi, profesyonellik ise mesleğin hem para karşılığı icra edilmesi hem de belirli eğitim süreci sonucunda teorik ve pratik olarak tüm yönleriyle mesleğe hâkimiyeti ifade eder (Bayhan, 2011).

Mesleklerle ilgili son yıllarda yaşanan gelişmeler, mesleklerin bilgi ve iletişim teknolojileri ile farklı boyutlara doğru evrildiğini göstermektedir. Sanayi devrimi ile makineleşmenin getirdiği dönüşüm sonucu mesleklerden bazıları, üretim hızının ve üretimde otomasyonun kullanılmasıyla etkililiğin ve verimliliğin artması sonucu insan gücüne daha az ihtiyaç duyulması nedeniyle evrimler geçirmiş hatta bazıları yok olmaya yüz tutmuştur (Erdem, 2016; Ulutaş, 2015).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin 21.yy.da gelişmesi, mesleklere yeni boyutlar kazandırmıştır. Bilgiye ulaşmanın kolaylaşması, internetin yaygınlaşması ile insanların doğrudan mesleklerin mahiyetine dair verilere çok daha az çaba ile çok daha kolay yolla ulaşması, geleneksel mesleklerin dönüşmeye başlaması, yeni mesleklerin ortaya çıkması, var olan mesleklerin icra yöntemlerinin değişmesi, kolaylaşması, farklılaşması gibi çok farklı sonuçları doğurmuştur. Şüphesiz bilgi ve iletişim teknolojilerini gelişmesi ile mesleklerin aldıkları yeni boyutlar değerlendirilmelidir (Kocacık, 2003).

### 2.1.1.2. Profesyonellik

“Bir mesleğin daha detaylı ve uzmanlaşmış bir şekilde icra edilmesi” anlamına gelen profesyonellik, Türkçede “amatör” karşıtı ve “uzmanlaşmış” anlamında kullanılmaktadır. Herhangi bir meslek, Türkçeye göre amatörce ve profesyonelce olmak üzere iki şekilde icra edilebilir. TDK’ye göre amatör, “bir mesleği uzmanı olmaksızın ve para karşılığı olmaksızın icra eden kimse, acemi” olarak tanımlanırken, profesyonel ise “amatör karşıtı, bir işi para karşılığı icra eden, uzman ve usta kişİ” olarak tanımlanmaktadır.

Bazı mesleklerde profesyonelleşme düzeyini ifade eden kavramlar kullanılma yoluna gidilmektedir. Bu kavramlar genel olarak hem teorik hem uygulamalı eğitim ve eğitimlerin sonucu meslekte kıdem almayı ifade etmektedirler. Örneğin askerlik mesleğinde bu kavramlar “rütbe” ile ifade edilir. Türk tarihinde Selçuklu ve Osmanlı Devletlerinde meslekte kıdem, uzmanlaşma ve profesyonelleşmeyi ifade eden “yamak, çırak, kalfa, usta” kavramları kullanılmıştır (Çinar, 2007).

Bir mesleğin profesyonel sayılması için bir dizi gereklilik söz konusudur. Bu gereklilikler aslında bir uğraşın meslek sayılmasıyla eş değer gerekliliklerdir. Meslek kavramının profesyonel kavramıyla eş değer kullanılması, mesleki gerekliliklerle profesyonelliğin gerekliliklerinin benzeşmesine sebep olmuştur.

Bir mesleğin profesyonel meslek sayılmasının gereklilikleri şu şekilde sıralanabilir (Adıgüzel ve diğeri 2011):

- 1.Meslekle ilgili meslek öncesi uzun süreli, kapsamlı bir eğitimin olması.
- 2.Mesleğe girişte gereklilik ve yeterlilik şartlarının bulunması, gerektiğinde giriş sınavının olması.
- 3.Mesleki staj, teorik ve uygulamalı eğitimin olması.
- 4.Kıdeme önem verilmesi.
- 5.Terfi sisteminin olması.
- 6.Meslek kuruluşlarının olması ve bu kuruluşların mesleğin, profesyonellik kriterlerini belirlemesi.

- 7.Mesleğin uygulamasının yerinde denetimi.
- 8.Meslekle ilgili kontrol ve denetleme mekanizmasının olması.
- 9.Mesleği icra edenlerin sahip olması gereken donanım standartlarının belirli olması.
- 10.Mesleki standartların ve mesleğe bakışın, bilimsel veriler ışığında yenilenmesi.

Profesyonelleşmiş mesleği, icra eden kişiye “profesyonel” kişi denilmektedir. Bir mesleğin profesyonelleşmesi ile mesleği icra eden kişilerin profesyonel olması birbirlerinden farklı kavramlardır. Mesleki profesyonellikte yukarıdaki kıstasların yerine getirilmesi, mesleğin tüm bireyler ve toplum açısından profesyonel bir meslek olarak kabul edilme sebebi sayılmaktadır. Ancak profesyonel kişi ise mesleğin inceliklerini kavramış, gerekli eğitimleri almış, uzmanlaşmış kişi olarak kabul edilmektedir. Profesyonelleşmiş mesleklerin profesyonel kişilerce icra edilmesi beklenen bir durumdur. Fakat her profesyonel meslek profesyonellerce icra edilmemektedir (Erdem, 2016).

Türkiye’de Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na bağlı mesleki profesyonelleşme ve mesleklerde asgari düzeyde mesleki standartları belirleme adına Mesleki Yeterlik Kurumu kurulmuş, mesleklerin kurumsal standartları belirlenmiştir. Kurumun sitesinde mesleki standartlar ile mesleklerin standartları, standartlaşma süreci, kapsama alınan mesleklere dönük bilgiler mevcuttur. Mesleki Yeterlik Kurumuna ait internet sitesinde söz konusu verilere ulaşılabilmektedir (Mesleki Yeterlik Kurumu [MYK], 2019).

### 2.1.2. Mesleki profesyonellik-bireysel profesyonellik

Profesyonelleşme (professionalization) ve profesyonizm (professionalism) kavramları arasında tanım tartışması devam etmektedir. Bazı kaynaklar herhangi bir meslek erbabının yetkin ve deneyimli bireyler olmalarını örgütsel profesyonellelikle eş değer kabul ederken, bazı kaynaklar ise bireysel profesyonellelikle mesleki profesyonelliği ayırır ve mesleki anlamda profesyonelliği “profesyonizm” kavramıyla ifade eder (Bayhan, 2011). Burada meslekler ile mesleği icra edenler arasında bu ayrımı yapmak, mesleklere daha profesyonelce yaklaşmak açısından yerinde olacaktır. Şüphe götürmeyecektir ki bir meslek profesyonel bir meslek sayılabilir ancak profesyonel bir mesleği icra eden her meslek mensubunun profesyonel olduğunu kabul etmek yerinde olmayacaktır.

### 2.1.3. Profesyonel bir meslek olarak öğretmenlik mesleği

Mesleki profesyonelleşme, mesleği icra edenlerin belirli düzeyde profesyonel olmalarını zorunluluk ve gereklilik olarak kabul eder (Gökçora İ. , 2005b). Öğretmenlik mesleğinde de öğretmenlerin belirli ve asgari düzeyde profesyonel olmaları zorunluluk arz etmektedir. Meslek öncesi fakülte düzeyinde eğitimin zorunlu olması, mesleğe giriş öncesi sınavların olması, mesleki hizmetiçi eğitimlerin olması, belirgin ve tanımlı bir meslek ve hizmet alanının olması, mesleğin hizmet alanının devlet tarafından belirlenmesi, mesleği icra eden öğretmenlerin, meslek mensubu sayılmasından sonra zorunlu ve bireysel olarak asgari düzeyde profesyonelleşmesini sağlar ve öğretmenlerin bireysel olarak profesyonelleşmesine örnek teşkil eder (Cerit, 2012).

Tarihi çok eskilere dayanan öğretmenlik mesleği, çok çeşitli aşamalardan geçerek yirmibirinci yüzyılda mevcut modern meslekler arasında yerini almıştır. Öğretmenlik mesleğinin tarihini, öğrenmeyle ve doğal olarak öğrenen varlık olan insanlık tarihi ile başlatmak mümkündür. İlk çağ medeniyetlerinde öğretme eylemi yaşamın doğal döngüsü içerisinde bir zorunluluk teşkil etmiştir. İnsanoğlu ilk çağlarda

yaşamda kalabilmek için geliştirdiği temel gereksinimlerini idame ettirmek için kullandığı aletlerin yapımını ve bu aletlerin nasıl kullanılacağını birbirlerine öğretmek zorunda kalmışlardır. Öğretme eylemi daha çok aile içinde kendine yer bulmuştur. 21.yy’da gündeme gelen “aile okulu” kavramı ilk çağlarda, insanlar tarafından zorunlu olarak uygulanmıştır (Eraslan, 2015a).

Yazının bulunmasıyla öğretme ve öğretmenlik mesleği farklı bir boyut kazanmıştır. Uygulamanın yanında öğretmenin teorik ve bilgi aktarımı boyutu bilinç dışı düzeyde gündeme gelmiştir. George (2005) öğretme eyleminin, yazılı metinlerin bulunmasıyla Sümerlerde görüldüğünü söyler. Sümerler’de “ edubba” adı verilen okul ve ibadet yeri olarak kullanılan dinsel mekanlar vardır. Öğretmenliğin ilk ilkel uygulaması, tapınak rahipleri tarafından icra edilmiştir. Sümerler’e ait ulaşılan yazılı tabletlerde yazıyla ve tapınaklarda rahiplerce icra edilen öğretme eylemiyle ilgili bilgiler vardır. Yazının icad edildiği ve böylece kurallı eğitime geçişin başladığı Sümer hayatı incelendiğinde kendilerinden beklenilenden daha ileri düzeyde eğitim uygulamaları görülmektedir. Profesyonel öğretmenlik uygulamalarının temeli Sümerlerde görülmektedir. Sümer kaynaklarından edinilen bilgilere göre okulun daha çok erkek okulu olduğu ve daha çok aileyi andırır tarzda bir yapılanma olduğu ve öğrencilere “oğul”, öğretmenlere “ağabey”, okul müdürlerine ise okulun babası anlamında “umnia” denildiği görülmektedir (Kramer, 2002).

Tarihin kurucu medeniyetlerinden Mısır, Çin, Hindistan ve Eski Yunan’da da öğretmenliğin mesleklaşma serüvenine dönük uygulamalar görmek mümkündür. Eski Mısır Medeniyetinde öğretmenlik önemli bir meslektir. Bu medeniyet, gelişimini öğretmenlik mesleğine verdiği değere borçludur. Öğretmenler, sosyal hayatta ve karar vericiler nezdinde önemi haiz bir meslek grubudur. Eski Mısır’da öğretmenlik mesleği disiplinize edilmiş meslektir. Modern dünyada Matematik, Coğrafya, Tıp, Astronomi, Müzik alanlarında Mısır medeniyetinin buluşlarının izlerinin olması, bu medeniyetin önemli bir eğitim sistemi ve öğretmen kadrosunun olduğunu ve öğretmeliğe önem verildiğini göstermektedir (Eraslan, 2013b).

Eski toplumlarda, ev aletlerinin üretimi ve kullanımı, ziraatin yapılışı ve öğretilişi, savaş aletlerinin bulunması, geliştirilmesi ve öğretilmesi, avcılık ve avcılığın yapılışı, incelikleri ve sonraki nesillere aktarımı, savaş ve savaş teknikleri ve savaşta kullanılan aletler, zanaat uygulamaları doğal olarak eğitim, öğretme ve öğretmenlik mesleğini önemli ve gerekli kılmıştır. Daha çok da uygulamalı eğitim ve öğretmenliği önemli hale getirmiştir. Tüm bu eylemlerin ilkçağ toplumlarında ve daha sonraki toplumlarda, toplumun fertlerine öğretilmesini ve nesilden nesile aktarımı, öğretmenlik mesleğinin amatörce uygulanmasını ve tarihin bazı zaman dilimlerinde mesleğe profesyonelce bakılmasını kaçınılmaz olarak önemli kılmıştır (Kansu, 1932; akt. Sağlam, 2009).

Öğretmenliğin meslekleşme ve profesyonelleşme süreci ve nihayetinde meslek olarak kabulü, eğitim tarihi ile doğru orantılı olarak gelişen bir süreçtir. Batılı anlamda eğitim-öğretimin kökleri Antik Yunan ve Roma medeniyetlerine dayanır. Antik Yunan medeniyetinde eğitim daha çok felsefenin öğretilmesi şeklinde görülmüştür. Dönemin felsefecileri felsefenin öğretilmesinde öğretmenlik uygulamaları da geliştirmişlerdir. Sokrates'e ait "soru-cevap" yöntemi "bireyin kendi kendine hakikati keşfetmesi" olarak da bilinen yöntem, dönemin filozoflarının öğretmenlikle de ilgili düşünce yapısına sahip olduklarını ve yöntemler geliştirdiklerini göstermektedir (Binbaşoğlu, 1982; akt. Sağlam, 2009).

Her mesleğin tarihsel gelişim seyri olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de tarihsel gelişim süreci vardır. Öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişim sürecinin olması, onun profesyonel meslek olarak modern dönemde var olan meslekler arasında yerini almasını sağlamıştır. Yirmi birinci yüzyılda öğretmenlik mesleğinin profesyonel meslekler arasında sayılma nedeni, mesleğe dönük belirli kıstasların devletler ve toplumlar tarafından benimsenmiş olmasıdır. Söz konusu kıstasların kabulü ve toplumlar ile devletler tarafından benimsenmiş olmalarında, mesleğin geçirdiği tarihsel süreçlerin önemi büyüktür. Hemen hemen her bir dünya ülkesinin kabul ettiği ortak kriterler, öğretmenlik mesleğinin profesyonel meslek olarak kabulünü sağlamıştır (Demirkasımoğlu, 2010).

Öğretmenlik mesleğinin meslek olarak kabul edilmesinin en belirgin kriteri, mesleği icra edenlerin taşınması gereken özelliklerdir. “Profesyonel meslek ancak profesyonellerce icra edilir” önvarsayımı, toplumlarca kabul edilerek, öğretmenliğin hem profesyonel meslek olarak kabul edilmesini hem de profesyonel bir meslek olarak kabul edilen öğretmenliğin, profesyonel bireylerce icra edilmesini zorunlu hale getirmiştir. Söz konusu yeni durumda öğretmen olmanın en önemli şartı iyi bir eğitim sürecinden geçmiş öğretmendir. Şüphesiz mesleğin geçirdiği tarihsel seyirle beraber kazandığı profesyonellik ölçütleri de zamanla mutasyona uğramış ve mustasyona uğraması da kaçınılmaz olmuştur. Örneğin yirmi birinci yüzyılda dijital çağa girerken öğretmen yeterlikleri arasında bilgisayar vb. elektronik ve teknolojik araçların kullanımı, devletlerin aradığı öğretmenlik mesleği gereklilikleri arasında sayılmıştır (Özer ve Gelen, 2008).

Öğretmenlik mesleğinin profesyonel meslekler arasına sayılmasında meslekleşme ve profesyonelleşme kriterleri devletten devlete farklılıklar arz etse de genel itibariyle ortak paydalar mevcuttur. Mesleki profesyonellik, mesleği icra eden bireylerin profesyonelliğini ön şart olarak kabul etse de mesleki profesyonellikte örgütsel profesyonellik ön plana çıkmaktadır (Çelik ve Yılmaz, 2015). Öğretmenlik mesleğinin profesyonel meslekler arasında sayılma kriterlerinden bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Bak, 2001; akt. Karaman, 2009; Güven, 2015; Habacı, Karataş, Adıgüzzelli, Ürker ve Atıcı, 2013; Seferoğlu, 2004):

- Yasal olarak belirli alanının olması
- Statü ve güvencesinin olması
- Öğretmenlik mesleğine giriş öncesi asgari lisans düzeyinde eğitim
- Meslek öncesi uygulamalı staj dönemi eğitimi
- Mesleğe giriş öncesi sınavı olması
- Pedagojik formasyon zorunluluğu olması
- Belirli bir uzmanlık alanı olması
- Mesleki mevzuatının olması
- Mesleki dilinin olması
- Terfi ve disiplin sistemi olması

- Mesleki özerkliğinin olması
- Meslek mensuplarının belirli özlük haklarının olması
- Mesleği teorik olarak destekleyecek hizmet içi eğitimlerin olması
- Maaş karşılığı yapılması
- Etik kurallarının olması
- Mesleki standartlarının ve yeterliklerinin olması
- Sendika, oda, dernek gibi meslek örgütlerinin olması
- Mesleki denetim mekanizmalarının olması

Dünya devletlerinde öğretmenliğin meslekleşmesi ile ilgili farklılıklar olsa da mesleğin genel gidişatı açısından bir standartlaşma mevcuttur. Bu konuda gelişmiş ülkeler başı çekmektedir. Modernleşmeyle beraber öğretmenlik mesleğinin uygulama şekli ve seyri de kaçınılmaz olarak değişim göstermektedir.

#### 2.1.4. Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve profesyonelleşme süreci

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin meslekleşme ve profesyonelleşme sürecini, Türkiye’nin eğitim tarihinden bağımsız düşünmek olası bir durum olarak görünmemektedir. Diğer dünya devletlerinde olduğu gibi Türkiye’de de öğretmenlik mesleğinin meslek olarak kabulü, gelişmesi, profesyonelleşme serüveni “eğitim” kavramının pratik olarak gerekliliği ile doğru orantılı olmuştur. Kuşaktan kuşağa aktarılması, toplumsal zorunluluk arz eden kültürün aktarımı öğretmenlik mesleğini zorunlu olarak gündeme getirmiştir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin meslek olarak kabulü, Osmanlı, Selçuklu Devletleri ve hatta daha öncesine kadar dayanmaktadır. Ancak öğretmenlik mesleğine bakışın profesyonelleşmesi anlamına gelen uygulamalara Osmanlı Devleti’nde rastlandığından Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme serüveni, Osmanlı dönemi, Cumhuriyet dönemi, 2000’li yıllarda olmak üzere üç dönem halinde incelenecektir.



Türkiye’de öğretmen yetiştirme serüveni Osmanlı Devleti’nde Fatih döneminde başlar. Fatih döneminde medreselerde normal müfredattan farklı olarak öğretmen eğitimi programı uygulanır. “Usul-ü tedris ve adab-ı muhasebe” yani “tartışma kuralları ve öğretim yöntemi” dersi öğretmen müfredatı derslerinden biridir. Bu derste, öğretmenlere eğitim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi vermek amaçlanmıştır (MEB, 2017).

Osmanlı Devleti’nde, Fatih döneminde başlayan öğretmenliğin meslekleşme serüveni ilerleyen zamanla Tanzimat’a kadar belli bir yapıda devam etmiştir. Fatih döneminde, ilkokul öğretmenlerine verilen dersler arasında fıkıh dersinin olmaması, Osmanlı Devleti’nde öğretmen yetiştirme müfredatının normal müfredattan farklı tutulduğunu ve öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesine yönelik bir adım atıldığını gösterir. Öğretmenlik müfredatının medrese müfredatından farklılıklar barındırması öğretmenliğin meslekleşmesi adına önemli bir veri sayılmaktadır.

Bununla beraber Osmanlı Devleti’nde profesyonel anlamda öğretmen yetiştiren ilk kurum Tanzimat Döneminde, İstanbul’da açılan Darulmuallimin olarak kabul edilmektedir. Darulmuallimin’in hedefi, Osmanlı Devleti’nde gelişmekte olan Rüşdiye mekteplerine öğretmen yetiştirmektir. Osmanlı Devleti’nde öğretmen yetiştirme sadece Rüşdiye mekteplerine öğretmen yetiştirmekle sınırlı bir eylem olarak kalmamış, beş ayrı kurum için öğretmen yetiştirilmiştir (Akyüz, 2006):

- Medreseler
- Sıbyan Mektepleri
- Enderun
- Askeri ve Teknik Okullar
- Azınlık ve Ecnebi Okulları

Osmanlı Devleti’nde, devletin öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğine bakışıyla ilgili değerli bilgiler barındıran bu kurumların öğretmen yetiştirmeye bakışı, 21. Yy.’da öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen yetiştirmeye bakışına benzerlik arz etmektedir. Zamanla “beşik uleması” gibi kavramların ortaya çıkmasıyla dejenerasyona uğrayan bu kurumlar, uzun yıllar Osmanlı Devleti’ne bürokrat yetiştirmişlerdir.

Osmanlı Devleti'nde öğretmenlerin maaşları vakıf gelirleriyle karşılanmıştır. Maaşlar yeterli düzeyde olmamıştır. Terfi sistemi de vardır ancak öğretmenler, mesleği belli bir süre icra ettikten ve üst medreselerde de görev aldıktan sonra devletin diğer kademelerinde öğretmenlik dışında başka alanlara geçiş yapmışlardır (Akyüz, 2006).

Öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi açısından düşünüldüğünde yukarıda sayılan kurumlar maaş, terfi, düzenli eğitim, gibi kriterlerin olması yönünden gerekli koşulları sağlasalar da maaş düşüklüğü, özlük haklarında netlik olmayışı, düzenli eğitim eksikliği gibi nedenlerden ötürü mesleki profesyonelleşme yönünden eksiklikler barındırmaktadırlar. Ancak bu kurumlar dönemlerine göre yapısal olarak sağlam kurumlardır. Kazanılan mesleki birikimin ve geleneğin, belirli bir farkındalıkla artırılarak ve eksikliklerin tamamlanması çabasıyla, var olan üzerinden daha iyi bir noktaya gidilmemesi, mesleğe dönük birikimi kesintiye uğratmış ve tarihin belli bir dönemiyle sınırlı kalmasına neden olmuştur.

Fatih döneminde normal müfredattan ufak da olsa farklılıklarla başlayan sıbyan mektebi muallimi yetiştirme serüveni, mesleki uzmanlaşma açısından önemli bir veridir. Ancak bu uygulama da daha sonra terk edilmiştir. Benzer şekilde öğretmenlik mesleğinin -belki de yeterli öğretmen yetiştirilmemiş olması ve okuma-yazma oranının artırılmak istenmesi nedeniyle- cami imamları ve müezzinleri gibi meslek erbabı olmayan kişilerce icra edilmesi de başlangıçta standartı yüksek tutulan mesleğe profesyonel bakışın zedelenmesine neden olmuştur. Ancak bu uygulamalar sadece sıbyan mektepleriyle sınırlı kalmıştır (Akyüz, 2006).

#### 2.1.4.1. Tanzimat dönemi öğretmenlik mesleği ve mesleki profesyonellik

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin meslekleşme ve profesyonelleşme serüveninde en önemli adım, şüphesiz Darulmuallimin'in açılmasıdır. 1848 yılında İstanbul'da açılan Darulmuallimin, Rüşdiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. 1848 yılında da sıbyan mekteplerine muallim yetiştirmek amacıyla Darulmuallimin-i Sıbyan açılmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi gerek

Türkiye’de gerekse diğer ülkelerde eğitimli insan sayısını artırma, eğitim-öğretimi geliştirme ve okullaşmayı artırma temennisine paralellik arz eden öğretmen yetiştirme ihtiyacı, Osmanlı Devleti’nde de öğretmen yetiştirme arayışlarına zemin hazırlamıştır. Osmanlı Devletinde eğitimli insan sayısını ve okullaşmayı artırmak amacına yönelik olarak çaba sarfedilen öğretmen yetiştirme ihtiyacı netice olarak öğretmenlik mesleğinin Türkiye’de profesyonelleşmesine zemin hazırlamıştır. Yine Osmanlı Devleti’inde 20 yıl sonra (1870) kız öğrencilerin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla Darulmuallimat kurulmuştur. Bu okullarda eğitim olarak İslam Kültürünün etkisi görülse de batı tarzı eğitimin modellenmeye çalışıldığı görülmektedir (Nazıroğlu, 2015).

Padişah tarafından 1847 yılında yayınlanan Talimat (Etfâlin Talîm ve Tedris ve Terbiyelerini Ne Vechile İcrâ Eylemeleri Lâzım Geleceğine Dâir Sıbyân Mekâtibi Hâceleri Efendilere İtâ Olunacak Talîmât - Çocukların Eğitim-Öğretim ve Yetiştirilmelerini Ne Şekilde Uygulamaları Gerektiğine Yönelik İlkokul Öğretmenlerine, Hoca Efendilere Verilecek Talimat şeklinde Türkçeleştirilebilir) dönemin ilkökul öğretmenlerine yönelik yasal düzenlemeleri içerir. İçeriği; pedagoji, eğitim süresi, eğitim-öğretim yöntemleri, okulların denetimi, öğrenci disiplini gibi konular olan Talimat, öğretmenlik mesleği açısından düşünüldüğünde bir anlamda mevzuat çalışmalarında bir adım olarak düşünülebilir (Berker, 1945; akt. Soydan ve Tüncel, 2013). Talimat, öğretmen yetiştirme müfredatı olarak da düşünülebilir.

Darulmualliminin kuruluşundan iki yıl sonra Darulmualliminde müdür olarak çalışmış Ahmet Cevdet Efendinin yazdığı Nizamname de Osmanlı Devleti’nde Tanzimat sonrası öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi adına değerli bilgiler içermektedir. Belgede öğretmenler ve eğitimine dönük verilen bilgilerde sıbyan mektebi ve rüşdiye mektebi öğretmenliğinin klasik medrese öğretmenliğinden ayrı tutulmaya çalışıldığı ve “öğretmen saygınlığı” kavramına ilk kez değinildiği görülmektedir. Darulmualliminin müdürü Ahmet Cevdet Paşanın Nizamnamesinden anlaşıldığına göre Osmanlı Devleti’nde, öğretmenlik mesleğine bakışta bir evrimleşme ve değişim görülmektedir. Darulmuallimin’e girişte Arapça yeterlik sınavı olması da önemlidir. Öğretmenlik mesleğine atanmada Darulmuallim öğrencilerinin başarı sıralamasının esas alınması meslek öncesi seçim kriteri olmasından dolayı mesleki

profesyonelleşmenin dikkate alındığını göstermektedir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme sürecinde dönemin ve hatta sonraki dönemlerin handikap noktası, öğretmeni yetiştirecek, öğretmenin olmamasıdır.

Tanzimat döneminde devlet erkanınca öğretmenlik mesleği üzerine yoğunlaşmış ve öğretmen yetiştirmede farklı arayışlara gidilmiştir. Şüphe götürmeyecek bir gerçektir ki Darulmuallimin’in açılması Osmanlı Devletinde ve Türkiye tarihinde öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi ve meslekleşmesi adına önemli bir adımdır. Bu okullarda öğretmenliğin meslekleşmesinde özellikle yeni öğretim yöntemlerine odaklanılmış olması, mesleki profesyonelleşme adına da önemli bir adımdır. Ancak Darulmuallimin’e bakış Ahmet Cevdet Paşa ile sınırlı kalmıştır.

Osmanlı Devleti’nde medreseden bağımsız olarak öğretmen yetiştirme politikası gütmek amacıyla kurulan Darulmuallim, zamanla medreselerin etkisinde kalmıştır, kazanılan birikim ve tecrübe de korunarak artırılmak yerine kesintiye uğramıştır. Osmanlı Devleti’inde öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi açısından bakıldığında bir diğer önemli uygulama da Rüşdiye mekteplerine öğretmen olarak Darulmuallimin dışından öğretmen atamalarının yapılmasıdır. Amacı Rüşdiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek olan Darulmualliminin yok sayılarak Rüşdiye mekteplerine Darulmuallimin dışından öğretmen atanması öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi aşamasında mesleğe önemli bir darbe vurmuştur. Darulmuallimin öğrencileri o zamanki bakanlığı da atlayarak dilekçe ile padişaha durumdan duydukları üzüntüyü dile getirmişler ve uygulamanın kanunsuz olduğunu söylemişlerdir. Daha sonra bu uygulamadan da vazgeçilmiş ve sadece yeterli öğretmen bulunmadığında başvurulacak bir yöntem olmasında karar kılınmıştır (Akyüz, 2006).

Öğretmen olmayan ve yeterli eğitimi almamış kişilerin öğretmen olarak atanması uygulaması, Tanzimat dönemi ile sınırlı kalmaz, Türkiye eğitim tarihinde tekrarlanan bir hata olarak 2000’li yıllara kadar ara ara uygulanagelir. Nicel öğretmen yetersizliği nedeniyle başvuru yolu, nicel gerekliliklerin ve yıllara göre artan öğretmen ihtiyacının hesaba katılmadığı bir plansızlığı göstermektedir. Öğretmenlik mesleği açısından düşünüldüğünde öğretmenliğe bakışın, yıllar yılı değişmediği ve mesleki

profesyonellik adına yol alınmadığı anlamına gelmektedir. Öğretmenliğe meslek dışı atamalar gerek Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda gerekse de sonraki yıllarda ve 2000’li yıllarda da başvurulan bir yol olur (Şimşek, 2014).

Osmanlı Devletinde öğretmenliğin meslekleşme sürecinde öğretmenler, her ne kadar istenilen düzeyde olmasa da maaşla çalışırlar. Ücretler yetersizdir. Hatta bazen ücretlerin velilerce karşılanması söz konusudur. Ancak ücret yetersizliğinin nedenilerinden biri belki de en önemli nedeni, öğretmenlik mesleğinin ücreti mukabil yapılmayacak bir değere sahip olduğuna inanılmasıdır. Tabi bu inanın dini gerekçeleri olsa da mesleki profesyonelleşme noktasında yol alınmasına engel olduğu şüphe götürmeyecektir (Nazıroğlu, 2015).

#### 2.1.4.2. Cumhuriyet sonrası öğretmenlik mesleği ve mesleki profesyonelleşme

Cumhuriyetin kurulması sonrasında, öğretmenlik mesleğine bakışı, Osmanlı Devleti döneminden bağımsız düşünmek mümkün görünmemektedir. Öğretmenlik mesleğine bakışta Cumhuriyet dönemiyle, Osmanlı dönemi arasındaki bağı keskin bir şekilde koparmak sağlıklı tahlil yapmada sıkıntılara neden olacağı düşünülmektedir. Her iki dönemde insan kaynağına, eğitime ve öğretmenliğe bakış, her ne kadar farklılaşma ve batılılaşma yönünde çabalar olsa da aynıdır. Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarında şartlar, savaş nedeniyle kötüdür. Ülkede savaş nedeniyle eğitilmiş ve nitelikli personelin kaybedilmesi, diğer mecralarda olduğu gibi eğitim alanında da verimsizlik sebebi olmuştur. Cumhuriyetin kuruluşuyla Darulmuallimin ve Darulmuallimat, erkek ve kız öğretmen okullarına, ardından da öğretmen okullarına dönüştürülür. Bunun yanında ilk öğretmen okulları açılır (Akdemir, 2013).

Maarif Vekaleti’nin davetiyle 1920’li yıllarda Türkiye’ye gelen John Dewey (1924) ve Alfred Kühne (1925), hazırladıkları raporlarda, Türkiye için en uygun öğretmen yetiştirme seçeneğinin “köy öğretmeni” yetiştiren kurumların açılması olacağını ifade ederler. Nitekim raporlarında yer alan tavsiyeler dikkate alınmış olmalı ki 1926 yılında çıkarılan Maarif Teşkilatına Dair yasada ilkökul öğretmenliği

“İlköğretmen Okulları” ve “Köy Öğretmen Okulları” olarak ayrılır. İlk olarak Denizli ve Kayseri’de Köy Muallim Mektepleri açılır (MEB, 2017).

Köy öğretmen okullarının öğretim süresi, 1932-1933 yıllarında altı yıla çıkarılır. Altı yıllık eğitimin ilk üç yıllık evresi ortaokullarla aynı müfredata tabi tutulur, son üç yıl ise mesleki eğitime ayrılır. İlerleyen yıllarda da ilk üç yıllık evre kaldırılıp doğrudan ortaokullardan öğrenci alma yoluna gidilir. Uygulamanın ana hatları, 2000’li yıllarda uygulanan öğretmen lisesi mantığının ana hatlarına benzemektedir (Üstüner, 2004).

Kısa bir süre sonra, 1940’lı yıllarda Köy Enstitüleri kurulur ve var olan köy öğretmen okulları da bu kurumlara dahil edilerek dönüştürülür. Köy hayatını temel alarak kurulan ve yerinde öğretim ilkesiyle hareket eden köy enstitüleri kısa zamanda bir çok Anadolu şehrine yayılır. Köy hayatının ihtiyaçları ve gereklilikleri üzerine donanımlı bireyler olarak yetişen köy enstitüsü öğretmenleri gittikleri köylerde üretimi artırma, köylülere alternatif üretim tekniklerini öğretme ve rehberlik etme, okuma-yazma öğretme gibi konularda sergiledikleri hüneleriyle dikkat çekerler. Buradaki başarının nedeni, öğretmenlerin köy enstitülerinde köy öğretmeni olacakları ideali ile yetişmiş olmalarıdır. Köy enstitülerinde yetişen öğretmenler, okulda öğrendiklerini gerçek hayatta uygulama şansı da bulurlar (Akdemir, 2013). Köy enstitüsü uygulamasından vazgeçilme nedeninin, enstitülerin başarısızlığı değil, siyasi çekişmeler olduğu anlaşılmaktadır. Gerek Türkiye’nin o günkü koşulları gerekse Türk eğitim tarihinde öğretmenliğin meslekleşmesi ve işlevselleşmesi açısından yerinde bir uygulama olan köy enstitülerinin kaldırılması önemli bir tecrübenin kaybına neden olmuştur. Öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi bağlamında da kötü bir deneyim olmuştur.

Öğretmenliğin meslekleşmesi açısından, Köy Enstitülerinin kurulması önemli bir tecrübedir. Köylerin o günlerin Türkiye’sinde nüfusun büyük bir oranını oluşturduğu düşünüldüğünde, köy enstitüleri önemli bir ihtiyacı gidermiştir. Müfredatın özzerkleşmesi ve köyün ihtiyaçları çerçevesinde planlanması, mesleki açıdan meslek öncesi eğitimin verimli olmasını sağlamıştır. Köy öğretmen okullarının kapatılmasıyla,

öğretmen yetiştiren kurumlar “İlköğretmen Okulları” şeklinde yeniden yapılandırılarak tek çatı altında toplanmıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlik mesleğini yasal çerçeveye oturtma gayreti ile çeşitli düzenlemeler de yapılır. 13 Mart 1924'te Orta Tedrisat Kanunu kabul edilir. Kanunun 1. maddesinde “muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir” denilmektedir. Kanunda, öğretmenlik mesleğinin basamaklandırılması, öğretmenlik yaş sınırının belirlenmesi, yeni öğretmenliğe başlayanların staj süreleri, öğretmenlik mesleğinin ceza sistemi, öğretmenlerin atanma şekilleri ve özlük hakları gibi bir çok konu yer almaktadır. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili mevzuat boşluğunun ayrı bir kanunla doldurulmuş olması kanunun çıktığı zamanın şartları düşünüldüğünde önemli bir adımdır. Kanunun çıkarılması, öğretmenliğin meslekleşmesi ve öğretmenliğe bakışla ilgili paradigma değişimi yönünden önemlidir ve öğretmenliğe meslek olarak önem verildiğini göstermektedir. Ayrıca kanun, terfi sistemi, maaş ve özlük gibi konularda içerik ve konuları ele alış yönünden 657 sayılı kanuna benzemektedir. Ancak kanunda öğretmenlik mesleği “uzmanlık” mesleği olarak tanımlanmasına rağmen sonraki yıllarda, öğretmenlik mesleği öncesi mesleki eğitim almamış bireylerin öğretmen yapılması -her ne kadar yasanın içeriği mesleğe bakışın profesyonelce olduğunu gösterse de- uygulamada farklı davranıldığını göstermektedir (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 1924).

Daha sonra çıkan kanunlardan bir diğeri bugünkü adıyla Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Yasası, o günkü adıyla Maarif Teşkilatı Hakkında Kanundur. Kanun, 2 Mart 1926'da kabul edilerek 3 Nisan 1926'da da Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Kanun, Cumhuriyetin kuruluş yıllarında Milli Eğitim Bakanlığının nasıl teşkilatlanacağı, okullarda hangi derslerin, hangi öğretmenler tarafından okutulacağı, Talim Terbiye Dairesinin kuruluşu, okulların çeşitliliği ve bölümlenmesi, öğretmenlerin bir takım özlük hakları, kira yardımı, gibi hususları barındırmaktadır. Kanundan anlaşıldığına göre hala var olan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Talim Terbiye Dairesi olarak kurulmuştur. Türkiye'nin her ilinde de birer “il milli eğitim müdürlüğü” kurulmuştur. Bu uygulamalar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat yapısı ile ilgili

uygulamalardır. Kanun aracılığıyla Milli Eğitim Bakanlığı ülke çapında teşkilatlanmaya başlamıştır. Maarif Teşkilatı Kanunu hala geçerliliğini koruyan Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilatına dair mevcut 652 sayılı Khk'nın ilk ve ham hali olarak görünmektedir. Kanununun 12. Maddesinde “maarif hizmetinde asıl olan muallimlik” denilmektedir. 12. Madde öğretmenlik mesleğine önem atfetmektedir. Kanun, bakanlık teşkilat yapısının oluşturulması, düzenlenmesi ve öğretmenlikle ilgili çizilen sınırlar açısından önemlidir. Bu kanun aynı zamanda bugünkü bakanlık teşkilat yapısının da temelini oluşturmaktadır (TBMM, 1926).

Türkiye’de, 1980’lerin sonu 1990’ların başında, gerek ekonomik nedenler gerekse personel yetersizliği ve planlama hataları nedeniyle, Türkiye’nin artan öğretmen ihtiyacı giderilememiştir. Artan öğretmen ihtiyacı, öğretmenlik formasyon eğitimi almamış, ve sadece lise eğitimi almış, lise mezunlarının öğretmen olarak atanmasıyla giderilmiştir. Artan ihtiyacın, pedagojik hiçbir eğitim almamış, mesleğe girişi sınavsız ve eğitimsiz olan kitlelerden tedariki öğretmenlik mesleğine bakışı devlet ve halk nazarında itibarsızlaştırmıştır. Meslek dışından ve mesleki eğitimi almadan öğretmenliğe transfer şekli (Akyüz, 2001; akt. Akdemir, 2013):

- Yedek subay öğretmenlik
- Mektupla öğretmen yetiştirme
- Hızlandırılmış programda öğretmen yetiştirme gibi yollarla olmuştur.

Yedek subay öğretmenlik, askerliğini yedek subay olarak yapan üniversite mezunlarının askerlik süresince öğretmen olarak istihdam edilmeleriyle olmuştur. Mektupla öğretmen yetiştirme, 1974 yılında uygulanan yaz aylarında çalışmalar yapılarak, gönderilen kitaplarla öğretmen yetiştirme yoluna gidilmiştir. Hızlandırılmış program ise 1975 yılında normal program dışında hızlandırılmış programlarla öğretmen yetiştirilmesi uygulamasıdır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme serüveni 1980’li yıllara kadar iki yıllık eğitim enstitüleri aracılığıyla olmuştur. Ancak aynı zamanda ilkokuldan sonra altı yıllık eğitim veren (ortaokul ve liseyi bünyesinde barındıran) öğretmen okulları da devam etmiştir. 20 Temmuz 1982’de de öğretmen yetiştirme konusunda köklü bir değişiklik yapılarak



öğretmen yetiştirme işi üniversite düzeyinde eğitim fakültelerine bırakılmış, böylece var olan eğitim enstitüleri, eğitim fakültelerine devredilmiştir. 1989 yılında ise öğretmenlik lisans eğitimi düzeyine çıkarılmıştır (MEB, 2017).

Tüm bunların ötesinde Türkiye’de öğretmenliğin meslekleşme ve profesyonelleşme aşamasında atılan negatif adımların yanında pozitif adımların atıldığı yadsınamaz bir gerçekliktir. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı mesleğin cazibesini artırmak adına 15 Haziran 1989 tarih ve 3580 sayılı kanunla öğretmenliği ilk on tercihi arasına yazan öğrencilere burs ve yatılı kalma imkanları tanımıştır. Böylesi uygulamaların öğretmenlik mesleğinin cazibesini artıracığı şüphesizdir (Doğan, 2005).

#### 2.1.4.3. 2000li yıllarda öğretmenlik mesleği ve mesleki profesyonelleşme

2000li yıllara gelindiğinde öğretmenlik mesleğinin meslek öncesi üniversiteler bünyesinde 4 yıllık eğitim fakülteleri içinde eğitim sürecine devam ettiği görülmektedir. 1990-1991 yıllarında tüm öğretmen okulları Anadolu Liselerine dönüştürülür (Doğan, 2005). Anadolu Liselerine dönüştürülen öğretmen okulları 2014 yılında lağvedilir. Böylece Darulmuallimin ile başlayan yüzyılı aşkın süren öğretmen lisesi serüveni son bulur. Öğretmenlik için geçerli eğitim, eğitim fakülteleri bünyesinde öğretmenlik bölümlerine ve anabilimdallarına bırakılır (www.star.com.tr, 2014).

Yök ve Dünya Bankası işbirliği ile 1994-1998 yılları arasında “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” uygulamaya geçirilir. Projeye göre fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine pedagojik formasyon almaları şartıyla, öğretmenlik yapabilme hakkı tanınmıştır. Aynı formasyon eğitimi, eğitim fakültesinde öğrenim gören 3,5 yıllık alan eğitimini tamamlayan branş öğretmenlerine de verilir (Kavcar, 2002). Her iki fakülte mezunlarına da pedagojik formasyonu almaları karşılığında öğretmen olma hakkı tanınır, aldıkları formasyon tezsiz yüksek lisans sayılır (Okçobal, 2004). Mesleğe yüksek lisans düzeyinde bir eğitimin kaliteyi de artıracığı şüphe götürmeyecektir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 1998).

YÖK Genel Kurulu, 2009 yılında aldığı bir kararla fen-edebiyat fakülteleri öğrencilerine, lisans eğitimleri sırasında pedagojik formasyon eğitimi alma imkanı tanır. Yök Genel Kurulu'nun aldığı bu kararla fen-edebiyat fakültesi öğrencileri de eğitim fakülteleri gibi doğrudan öğretmen olma hakkı kazanırlar (Bilir, 2011). Öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği açısından düşünüldüğünde uygulama, kafa karışıklığına ve öğretmen olmayı bekleyen eğitim fakültesi öğrencilerinde kızgınlığa, güvensizliğe neden olacağı şüphe götürmeyecektir. Uygulama, Türk eğitim tarihinin yüz yıllık serüveninde Darulmuallimin mezunu öğrencilerin atama beklerken, mesleğe dışardan atama yapılmasından bu yana benzer konularda benzer hataların tekrarlandığına işaret etmektedir.

YÖK, artan öğretmen ihtiyacını gidermek için 1990 ile 2010 yılları arasında hızla ve fazlaca yeni eğitim fakülteleri açar, aynı zamanda var olan eğitim fakültelerinin kapasitelerini artırır ve ikinci öğretim bölümleri açar. Bunların yapılmasında öğretim üyesi yeterliliği dikkate alınmaz. Nitelikli personel yeterliliği gözetenmeden bir çok fakültenin açılmasının kalite sorununu getireceği şüphesizdir (Bilir, 2011).

Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme sürecini dikkate alarak uluslararası uygulamaları da gözden geçirerek öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleriyle ilgili çalışma yapar. Söz konusu belge YÖK, ÖSYM, Mesleki Yeterlilik Kurumu, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, çok sayıda akademisyen ve öğretmenin işbirinde hazırlanır. Bu belgenin hazırlanmasında ILO, OECD, UNESCO gibi uluslar arası kuruluşlar ile bazı yabancı devletlerin öğretmen yeterlilik belgeleri de incelenir (MEB, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) söz konusu, öğretmen yeterlilikleriyle ilgili Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleriyle ilgili belgede öğretmen yeterliliklerini “mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler” olmak üzere üç ayrı alanda incelemiştir. Tabloda belirtilen her bir yeterlilik alanına dönük madde, yeterlik belgesinde detaylı bir şekilde maddelenmiş ve içeriği doldurulmuştur. Tablo 2.2’de öğretmenlik mesleği genel yeterliliği ile ilgili düzenlemelere yer verilmiştir.

**Tablo 2.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri**

<b>A. Mesleki Bilgi</b>	<b>B. Mesleki Beceri</b>	<b>C. Tutum ve Değerler</b>
<b>A1. Alan Bilgisi</b> Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kurumsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	<b>B1.Eğitim ve Öğretimi Planlama</b> Eğitim-öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	<b>C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler</b> Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
<b>A2. Alan Eğitimi Bilgisi</b> Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir	<b>B2.Öğrenme Ortamları Oluşturma</b> Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	<b>C2.Öğrenciye Yaklaşım</b> Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
<b>A3. Mevzuat Bilgisi</b> Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	<b>B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme</b> Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür. <b>B4. Ölçme ve Değerlendirme</b> Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	<b>C3. İletişim ve İşbirliği</b> Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar. <b>C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim</b> Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB, 2017])

Tablo 2.2’de, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Yeterliliklerin belirlenmesinde amaç, profesyonelliği hedefleyen öğretmenler için yol gösterici olmak, üniversitelerin öğretmen yetiştirme süreçlerine ve programlarına kılavuz olmak, meslek öncesi ve meslek esnası hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanmasına bir yön tayin etmek, öğretmenlik mesleğine mesleki statü belirlemektir. Yeterlilik belgesinin ilerleyen bölümlerinde her bir yeterlilik alanı maddesi ayrı ayrı tekrar maddelere bölünmekte ve içeriği doldurulmaktadır. Örneğin tablonun C sütunu C3 maddesinde genel bir amaç olarak “Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar” belirlenirken yeterlilik belgesi içerisinde bu maddenin soyut hedefe somutlaştırılmaya çalışılmaktadır. C.3. şu alt maddelere bölünür:

- “C.3.1. Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.
- C.3.2. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.
- C.3.3. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.
- C.3.4. Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.
- C.3.5. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde ailelerle işbirliği yapar.

C.3.6. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.” şeklinde altı alt maddeye bölünmektedir.

Yeterlilik belgesi gerek Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlik mesleğine bakışı, gerekse de öğretmenlerin bireysel profesyonelleşmesine dönük bir kılavuz niteliğinde olması bakımından kayda değer bir belgedir. Eksikleriyle beraber yeterlik belgesi üniversitelerin eğitim fakülteleri, bakanlığın hizmetiçi eğitim uygulamaları ve diğer uygulamalarında, öğretmenlerin bireysel profesyonelleşmelerinde, pratikte dikkate alındığında, teorik sınırlarda kalmayacak, uygulamada da olumlu sonuçları olacaktır. Belge, Türkiye’de öğretmenlik mesleğiyle ilgili kayda değer bir kılavuzdur.

#### 2.1.5. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme sürecinin genel değerlendirmesi

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme süreci, çok farklı fikir ve uygulamaları içiren bir süreçtir. 2020’li yıllara kadar geçen sürede, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme süreci değerlendirilmek istendiğinde, çeşitli boyutlardan değerlendirmek mümkündür. Değerlendirmede, mesleğe girişten, mesleğin icrasına ve tamamlanmasına, hizmet alanının tanımlanmasına, devlet ve toplum nezdinde kabulüne kadar bir çok farklı aşamayı tarihsel süreç açısından değerlendirmek gerekmektedir. Ancak değerlendirilmek istenilen boyutların her biri farklı araştırma konusu olacak kadar kapsamlıdır.

Türkiye’de meslek öncesi eğitim, Osmanlı Devleti’nde Tanzimat baz alınarak incelendiğinde, çeşitli uygulamalar görülmektedir. Tanzimat döneminde açılan Darulmuallimin ve Darulmuallimat, Sıbyan ve Rüşdiye mekteplerinden sonra devam edilen öğretmen okullarıdır. Öğretmen olma süreci, 4 yıllık Sıbyan mekteplerinden sonra (bugünkü adıyla ilkokul), 2 yıl Rüşdiye (bugünkü adıyla ortaokul) ve bunlara ek üç yıllık Darulmuallimin ve Darulmuallimat eğitimi dönemini kapsar. Yani 4 yıl sıbyan mektebi artı 2 yıl rüşdiye artı 3 yıl darulmuallimin süresi şeklinde düşünülebilir.

Cumhuriyetin kurulmasıyla erkek muallim, kız muallim mektepleri kurulur akabinde erkek ve kız muallip mektepleri, ilköğretmen okulu ve köy öğretmen okulu olacak şekilde iki ayrı çatıda birleştirilir. Köy enstitüsü olarak da bir süre devam eden köy öğretmen okullarının kapatılmasıyla belirli bir süre ilköğretmen okulları adıyla tek çatı altında bir yapılanmayla ve bugünkü öğretmen liselerine denk bir uygulamayla devam edilir. Sonuç olarak iki ve üç yıllık eğitim enstitülerinin ardından 1980 darbesiyle üniversitelere devredilen ve yüksek okul olarak devam eden öğretmen yetiştiren kurumlar, 1989-1990 yılı itibariyle eğitim fakültelerine dönüşerek lisans düzeyinde eğitim veren kurumlar olurlar (Atanur Baskan, Aydın ve Madden, 2006; Kavak, Aydın ve Akbaba Altun, 2007).

Meslek öncesi eğitimin, öğretmen profesyonelliğinde vazgeçilmez önemi haiz olduğu düşünüldüğünde, Türkiye’de meslek öncesi eğitim iki türdür; fakülte eğitimi ve meslek öncesi staj olarak düşünülen uygulamalı eğitim. Staj dönemi lisans eğitimi bünyesinde uygulama ile birlikte ve hizmet öncesi okullarda uygulamalı olmak üzere iki türdür (YÖK, 1998). Her ne türlü olursa olsun Türkiye’de hizmet öncesi eğitimde eksiklikler vardır (Çakır, 1994). Lisans eğitiminde alınan teorik eğitim ile okullarda var olan uygulama arasındaki boşluk, öğretmen adaylarına meslek öncesi yeterli düzeyde ve içerikte eğitim verilerek aşılmalıdır (Aktaş ve diğerleri, 2013). Halihazırda da mesleğe yeni başlayanlara deneyimli öğretmenler nezdinde verilen uygulamalı eğitim yeterli düzeyde görülmemektedir.

Meslek açısından düşünüldüğünde Türkiye’de öğretmen yetiştirmede bir diğer handikap noktası, yıllara göre öğretmen ihtiyacının planlanmamasıdır. 1980 yılında öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devriyle, yüksekokul olarak düzenlenen eğitim süresinin, 1989-1990 yılında lisans düzeyine çıkarılmasıyla, fakülteler iki yıl mezun veremez ve devletin öğretmen ihtiyacında plansızlayamaması nedeniyle öğretmen açığı oluşur (Aydın ve Baskan, 2005). Artan ihtiyacın farklı alan mezunlarından temini tekrar eden bir Türk Eğitim Tarihi hatasıdır. Yıllara göre artan öğretmen ihtiyacını belirlemedeki plansızlık sadece bu döneme has bir durum değildir. 2010’lu yıllara gelindiğinde öğretmen ihtiyacı değil öğretmen fazlalığı olduğu görülmektedir (Uygun, 2013; akt. Habacı ve diğerleri, 2013). İlerleyen yıllarda fazla

açılan eğitim fakülteleri, kaliteyi düşürmekte ve açıkta bekleyen ihtiyaç fazlası öğretmen grubu oluşmaktadır. Yıllara göre sabit olan öğretmen ihtiyacının kestirilememesi, ayrı bir sorun kaynağı olmakta ve olmaya da devam etmektedir.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme sürecinde en önemli ve gerekli aktörlerden bir diğeri, öğretmenleri eğitecek nitelikli personel ihtiyacıdır. Mesleklaşma sürecinde kaliteli ve mesleğinde profesyonelleşmiş öğretmen ihtiyacı, öğretmenleri yetiştirecek donanımlı ve birikimli öğretim görevlisi ve öğretim üyesi yeterliliğini zorunlu kılmaktadır. Ancak Türkiye’de öğrenci başına düşen öğretim elemanı oranı oldukça düşüktür. Eğitim fakültelerinin artırılan kontenjanları bu sayıyı geçmişte artırmış ve halen de artırmaktadır.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin mesleklaşması ve profesyonelleşmesi sürecinde üzerinde durulması gereken bir başka önemli etken, kariyer basamakları uygulamasıdır. Kariyer basamakları uygulamasının gündeme gelmesi öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi adına sevindirici bir gelişmedir. Mesleki profesyonelleşme kriterleri açısından değerlendirildiğinde son derece yerinde bir uygulama olan kariyer basamakları uygulaması “öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen” olmak üzere üç temel basamak üzerine planlanır. Kariyer basamakları uygulaması, pratiğe dökülmesinden çok kısa bir süre sonra, sendiklar tarafından tepki çekmiş ve kısa sürede mahkemeye taşınmıştır. Uygulamada var olan bazı hatalar nedeniyle de (kısa sürede ve tek sınavda binlerce öğretmenin uzman yapılması, kariyer basamakları arası geçişin berlingerin olmaması ve kriterlerin yetersiz olması, vb.) kısa sürede Milli Eğitim Bakanlığı tarafından rafa kaldırılmıştır (Dağlı, 2007).

Türkiye özelinde öğretmenlik mesleği ve mesleğin profesyonelleşmesi ekseninde tartışmalar hala devam etmektedir. Mesleki profesyonelleşme olgusu çerçevesinde Türkiye Tarihi’nin son 200 yıllık zaman dilimi irdelendiğinde tarihi seyri içinde doğal bir ilerleme katedildiği şüphesizdir. Ancak yıllar yılı periyodik olarak tekrar eden hatalar (örneğin mesleğe eğitim fakültesi ve öğretmenlik eğitimi almamış kişilerden alımların olması, öğretmen ihtiyacının planlanmaması gibi) devlet erkanının öğretmenlik mesleğine bakışta profesyonelleşme konusunda net bir fikre sahip

olmadığını göstermektedir. Bunun en temel nedeni de öğretmenliğin meslek olarak kabullenilmesinin içselleştirilememesidir. Öğretmenliğin profesyonel meslek sayılmasında “öğretmenlik meslek kanununun” çıkması oldukça önemlidir. Öğretmenlik Meslek Kanununun önemli bir boşluğu dolduracağı umulmaktadır. Meslek adına en yerinde olacak uygulamanın üniversitelerin eğitim fakültelerinin, meslek öncesi ve sonrası eğitimlerinin gözden geçirilmesi ve köklü değişiklikler yapılmasıdır.

### 2.1.7. Profesyonel öğretmen

Profesyonel kavramı, tanım gereği, belli konularda uzmanlaşan ve tecrübe sahibi, uzmanlığı ve yetkinliği de çevresi tarafından kabul gören, piyasa değeri olan kişi demektir. Yapılan işin detayları arttıkça profesyonelliğin önemi de artmaktadır. Profesyonel kişi yaptığı işin detaylarını iyi kavramış kişidir. Eğitimi ve deneyimi ile işinin inceliklerini bilir, bilgi ve kavrayışıyla da hak ettiği maddi kazancı sağlar. Profesyonel kişi işin detaylarını teorik olarak kavradığı gibi uygulama noktasında da yetkindir ve deneyim sahibidir (Gökçora, 2005b).

Kavcar (2002), bir öğretmenin mesleki olarak öğretmenliği bilmesinin yanında kişinin kişisel özelliklerinin de öğretmenliğe yatkın olması gerektiğini söylemektedir. Bir insanın öğretmen olabilmesi için alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültürünün yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Bu üç olgu öğretmenlik mesleği için olmazsa olmazlardır. Kişisel olarak öğretmenin rol model olması da bir diğer önemli noktadır. Bir öğretmenin profesyonelliği (Oborny, 1970; Hoy ve Miskel, 2010; akt. Karaca, 2015; MEB, 2017; Yirci, 2017):

- Öğrenciyle iletişimi ve öğrenci merkezli olma
- Alan bilgisi
- Kişisel gelişim
- Yöneticiyle ilişim
- Meslektaşlarıyla iletişimi ve işbirliği

- Velilerle iletişim
- Sınıf yönetim becerisi gibi alanlarda değerlendirilir.

Yukarıda sayılanlar bir öğretmenin yeterlik profesyonel sayılması için her biri ayrı alanları temsil etmektedir. Bir öğretmenin profesyonel olması, iletişim kurduğu öğrencileri, öğrenci velileri, öğretmen arkadaşları, okul idaresi olmak üzere dört alanda kendini gösterir. Sayılanlar öğretmenin iletişim alanındaki beceresini ortaya koyduğu yerlerdir. Bir de öğretmenin alan bilgisi yani meslek bilgisi, sınıf yönetim becerisi ve tüm bunların ötesinde profesyonel olmak için kendini geliştirme gayreti ile ortaya çıkar.

Bir öğretmenin profesyonelleşmesi için yeteri düzeyde, içsel ve dışsal motivasyona sahip olması gerekir. Şüphesiz bazı öğretmenlerin bireysel yapıları ve mesleğe olan sevgileri onları tüm olumsuz koşullara, dışsal etkenlere rağmen yeteri derecede motive eder. Fakat öğretmenlerin içsel etkenlerle, mesleğe bağlılığı ve motivasyonunun yüksek olmasıyla birlikte dışsal etkenlerle de motive edilmeleri yadsınamaz bir gerekliliktir.

Bayhan (2011) öğretmenlerin bireysel gelişimine etki eden unsurları “öğretmenin kendisi, okul idaresi, mevzuat, öğretmen eğitimi, tecrübe, ekonomik ve sosyal statü, meslektaşlar” şeklinde sıralar. Öğretmen profesyonelliği bireysel olarak öğretmenlerin profesyonelleşmeleridir. Mesleki profesyonelleşme için öğretmenlerin hem bireysel hem mesleki açıdan desteklenmeleri, motive edilmeleri ve profesyonelleşmeleri önemlidir. Mesleğin gerekliliği ekseninde düşünüldüğünde, öğretmenin bireysel profesyonelliği değerlere sahip olmayı zorunlu kılar. Profesyonel öğretmenin özellikleri aşağıdaki gibidir (Yıldız, 2013; MEB, 2017; Yirci, 2017):

- Duygulardan arınık davranır. Duygudur ancak akıl kontrolünde bir duygudur.
- Etkili ve zamandan tasarruf sağlayan yöntemleri keşfeder, bulur, uygular.
- Yüksek gözlem gücüne sahiptir.
- Uyum ve adaptasyon düzeyi yüksektir.
- Etkili yöntem ve teknikleri modeller.



- Hedeflidir, ne istediğini bilir.
- Hedefleri konusunda yüksek motivasyona sahiptir, çevresini de hedeflerine motive eder.
- Hata yaptığında hatasını kabul eder, hızla kendini yeniler, hatasını düzeltir.
- İyi bir modelleyicidir, iyi örnekleri bulur ve modeller.
- Eğitim ve gelişime önem verir.
- Kişisel gelişime önem verir, kendini mesleki anlamda günceller.
- Sorunları genelleştirmez, özelleştirir, sorunun kaynağını bulur ve çözer.
- Sorun odaklı değil çözüm odaklıdır.
- Kişilere değil kişilerin sorun teşkil eden davranışlarına odaklanır.
- Bilgi ve teknolojiyi önemser ve gerektiğinde kullanır.
- Hataları öğrenme kaynağı olarak görür.
- Sınıf yönetiminde uzmandır.
- Planlama yapar.
- Ekip ve zümre çalışmasında “ben” değil “bize” odaklanır.
- Sorumluluk duygusu yüksektir.
- Mesleğini sever, özgecidir.
- Empatiktir.
- Saygındır. Saygı duyar, saygı bekler ve bütünlüğüne sahip çıkar.
- Çocukları ve öğretmeyi sever.
- Öğrencilerinin bireysel özelliklerini öğrenme sürecinde dikkate alır.
- Sonuca değil sürece odaklanır.
- Öğretmeye değil öğrenmeyi öğretmeye odaklıdır.
- Etkili iletişim becerilerine sahiptirler.
- Öz değerlendirme yapar.

Öğretmenlerin yetkin ve donanımlı birer meslek erbabı olmaları, mesleki profesyoneelliğin ve öğretmenlik mesleğinin profesyonel meslek sayılmasının gerekli şartıdır. Öğretmenlik mesleğinin meslekleşmesi ve profesyonelleşmesi için öğretmenlerin profesyonelleşmesi, yukarıda sayılan kriterlerin meslek öncesi eğitimde ve meslek süresince hizmetiçi eğitimlerde temel gereklilik kabul edilmesi önemlidir.

## 2.2. İşbirlikçi İklim

İşbirlikçi iklim kavramı literatürde örgüt iklimi üzerinden tanımlanan bir kavramdır. İşbirlikçi iklimi tanımlamak için örgüt iklimi ve işbirliği alt kavramlarını tanımlamak yerinde olacaktır. Literatürde işbirlikçi iklim kavramıyla ilgili bir boşluk söz konusudur.

### 2.2.1. Örgüt ve örgüt iklimi

Çeşitli tanımları bulunan örgütten söz edebilmek için en az iki insandan söz etmek gerekir. Ancak burada kastedilen bir araya gelme, sosyal varlık olan bir veya daha fazla insanın tesadüfi karşılaşma sonucu bir araya gelmesi eylemi değildir. Burada kastedilen birden fazla insanın bir amaç için bir araya gelmesidir. Örgüt kavramının farklı tanımları olmakla birlikte en geniş anlamı, sosyal varlıklar olarak insanların, bir araya gelerek, ortak hedefler doğrultusunda birliktelik kurmaları ve bu birlikteliklerinde sahip oldukları, enerji, güç, kaynak gibi verileri koordinasyon içinde kullanmalarındır (Karcıoğlu, 2003).

Örgüt iklimi; örgütün benliğini oluşturan ve örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütü tanımlayan bir terimdir. Örgüt üyelerinin eylemlerine etki eden, örgüte egemen olan atmosferdir. Örgütün değişmeyen kalıcı bir niteliğine sahip, somut olmayan, örgüt mensuplarınca hissedilip algılanabilen psikolojik bir kavramdır. Örgüt iklimi bireysel, örgütsel ve çevresel etmenlere bağlı olarak belirlenir (Arslan, 2004).

Örgüt iklimi, örgütte bireylerin hissettiği psikojik havadır. Örgütte bulunan psikolojik atmosfer, örgüt bireylerini doğrudan etkiler. Örgütteki psikolojik atmosferin anlaşılması, farklı yönetim biçimlerinin örgüt çalışanları ve örgüt atmosferi üzerindeki etkisini anlamaya yardımcı olur (Öge, 2001).

Örgütteki psikolojik atmosfer, örgüt çalışanlarının bir araya gelmesiyle ürettikleri bir takım değerler ve birbirleriyle kurdukları iletişim neticesinde ortaya çıkan örgüt kültürünün bir ürünüdür. Örgüt bireylerinin birbirleriyle kurdukları iletişim sebebiyle örgütteki bireyler, hem örgütün havasını etkileyen bir özne, hem de örgütteki havadan etkilenen bir nesnedir. Aynı ortamı teneffüs eden ve ortamın hem öznesi hem nesnesi olan bireylerin, örgütte oluşan hava neticesinde, motivasyonlarının, iş tatminlerinin, örgütsel bağlılıklarının etkilenmemelerini söylemek olası değildir (Halis ve Uğurlu, 2008). Bu açıdan bakıldığında örgüt iklimi, örgüt çalışanlarının özne olarak ortama kattığı ve yine örgüt çalışanlarının nesne olarak durumdan etkilendiği, çalışanların davranışlarına yön veren ve çalışanların kendisine yön verdiği, örgüte hakim olan ve örgütün kendisiyle tanımlandığı, psikolojik atmosferdir. Örgütte oluşan bu soyut atmosferden, örgüt çalışanları etkilenirler (Gök, 2009; Tataroğlu, 2017).

Örgüt iklimi, çalışanların örgüte ilişkin algıları olarak kavramsallaştırılmaktadır. Çalışanların örgüte ilişkin, örgütün ürettiği değerlere ilişkin, örgütteki psikolojik atmosfere ilişkin algılarıdır. Böyle olması nedeniyle de öznedir. Bu öznellik hem örgüt iklimini oluşturur hem de ondan etkilenir. Çalışanın örgütü algılama şekli de performanslarını, örgüte bağlılıklarını ve iş tatminlerini etkiler (Çekmecioğlu, 2005). Şüphesiz burada örgütte var olan havayı sadece örgüt çalışanlarının algılarına yüklemek doğru olmasa gerektir. Örgüt yöneticilerinin oluşturduğu iklim de önemlidir.

Yönetim bilimciler, örgüt iklimini tanımlamada zorlanmaktadırlar. Bireylerin psikolojik yapılarıyla ilgili olan örgütsel davranışları çok çeşitli sebeplerden ötürü değişiklik göstermektedir. Örgüt iklimi kavramı en az üç değişkenden oluşmaktadır. Bunlar (Garlie, 1968; akt. Yaşar, 2005):

1. Çevresel Değişkenler: Bireyin kendinden kaynaklanmayan dış faktörlerin etkisinin olduğu değişkenlerdir. Örgütün fiziki yapısı, büyüklüğü, yasalar, ekonomik özellikler vb.
2. Kişisel Değişkenler: Örgüt çalışanlarının bireysel özelliklerinin olduğu değişkenler. Bunlar; örgüt çalışanlarının kişilikleri, becerileri, başarıları, eğilimleri, deneyimleri vb.

3. Sonuç Değişkenler: Bireysel ve çevresel unsurların etkisiyle ortaya çıkan sonuç odaklı değişkenlerdir. Bunlara, iş motivasyonu, memnuniyet, iş tatmini, çalışanların performansı ve verimlilik örnek verilebilir.

Sonuç olarak örgüt iklimi örgütün ürettiği kültürün bir parçasıdır. Ancak daha çok psikolojik yönüyle ilgilenen bir parçasıdır. Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin hem etkin olduğu, hem de edilgin olduğu bir yapıdır. Örgüt iklimi bir çok kavramı da doğal olarak üretir. Bir örgütte iklim temelde iki sürecin sonucunda oluşur (Bolat, 1996):

- rekabet iklim
- işbirlikçi iklim

Rekabetçi iklim örgütte iş görenler arası yarış havasının hâkim olmasıdır. İş görenlerin kaynakları bireysel kullanmaları anlamına gelmektedir. İşbirlikçi örgüt iklimi çalışanlar arası kaynakların ekip çalışması temelinde paylaşılmasıdır.

### 2.2.2. Bir örgüt türü olarak okul ve okul iklimi

Eğitim ortak paydasında buluşan okul, çalışanları ve öğrencileriyle bir örgüttür. Okul da çalışanları ile kültürü ile bir örgüt olduğuna göre örgüt için geçerli kurallar okul için de geçerlidir. Örgüt için sözü edilen psikolojik atmosferin okul için de düşünülmesi yerindedir. Örgüt iklimi ve okul iklimi kavramları eşleştirildiğinde, örgüt iklimi okulların doğasını analiz etmede bir çerçeve olarak görülmektedir (Hoy ve Miskel, 1987).

Okul iklimi, işgörenleri olarak, okul idaresi, öğretmenler, diğer çalışanlar ve öğrencilerin algıladığı atmosferdir. Bir örgüt olarak okulun ikliminin çerçevesini, okul idaresi, öğretmenler, öğrenciler, çalışanlar ve veliler arası iletişim oluşturur. Bir okulun kendine ait değerler sisteminin olması, hedeflere ulaşmada etkililiği, kaynakları kullanmada verimliliği, okul için sağlıklı bir iklimi gerekli kılar (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010).

Sağlıklı okul iklimi, öğretmenlerin özerk davranışlar sergileyebilmelerine zemin oluşturur. İşgörenler arası güven atmosferinin oluşmasını sağlar. Öğretmenler ve okul idaresi arasında işleyen sağlıklı iletişim, öğretmenler arası, işbirliğine dayalı, mesleki profesyonellik, okulda pozitif bir enerji ve sinerji yaratır. Okul iklimiyle ilgili yapılan araştırmalar, okul idaresinin liderlik rolünün, okul iklimini oluşturmada en önemli etken olduğunu ortaya koymaktadır. Okul lideri olarak okul müdürünün okul iklimini yönlendirmek gibi bir sorumluluğu vardır (Şentürk ve Sağnak, 2012).

Okul ikliminde, okul idaresinin liderlik rolüyle beraber diğer bir etken öğretmenler ve öğretmenler arası iletişimdir. Öğretmen özerkliği ile okul iklimi arasındaki ilişkiye dönük yapılan çalışmalar özerkliğin, okul iklimine pozitif bir etkide bulunduğunu göstermektedir. Pozitif ve yapıcı okul iklimi ve öğretmen özerkliği öğretmenler arası güven duygusu oluşturur (Çolak ve Altınkurt, 2017).

Okul ortamında destekleyici okul idaresi yaklaşımı, öğretmenlerin özerk davranabilmelerine zemin hazırlamakta, öğretmenler arası işbirliğini artırmaktadır. Yapılan araştırmalar işbirlikçi iklimin, öğretmen özerkliğinin yordayıcısı olduğu yönünde sonuçlar vermiştir. Okul ortamında özerkliğin artması, okul iklimine pozitif etki yapmaktadır. Pozitif okul ikliminde öğretmenler ve öğrenciler, daha verimli ve daha az stresle çalışırlar (Garvin, 2007).

### 2.2.3. İşbirliği

“İşbirliği” örgüt kavramı ile gündeme gelen ve çok tartışılan bir kavramdır. Daha doğru ifadeyle örgüt ikliminin, iklim türlerinden biridir. Örgütlerde, örgütsel gelişme beklentisinde olanlar, yüksek kaliteli işbirliğini sağlamak zorundadırlar. İşbirlikçi dinamiklerin kalitesini ve işbirlikçi yapıların yararlarını incelemek önemlidir. Bir örgüt türü olarak okul içinde oluşturulacak olan işbirliğinin eğitime sunabileceği katkıları tespit edebilmek için işbirliği kavramının incelenmesi, diğer kavramlarla bağının irdelenmesi bir zorunluluktur. Okul içinde paydaş yetiştirmek, işbirliği teorisi ve burada sunulan değerlendirme stratejilerini kullanmak, işbirliğinin gücünü anlama, inceleme ve bunlardan faydalanma açısından önemlidir (Gajda ve Koliba, 2007).

İşbirliği için iki farklı birey ya da kurum gerekmektedir. İşbirliği, ortak hedefi olan iki veya daha fazla kişi, grup ya da örgütün ortak hedefe ulaşmak için eylem, güç, aktivite, fikir, sinerji, zaman, emek vb. birlikteliği yapmalarıdır. Burada ortak hedefe odaklanan ve işbirliği yapan kişi veya gruplar, tek örgütün, ortak hedeflerini paylaşan bireyler olabileceği gibi farklı örgütlerin, aynı hedefe odaklanan bireyleri olmaları da mümkündür.

Temelde örgütlerin veya örgüt içinde bireylerin güçlerini, fikirlerini, eylemlerini paylaşmaları, ortak hedeflere sahip olmalarının yanında verimliliği de artırmaktır. Bir işbirliğinde verimi artıran ana etken, farklı örgütlerin veya aynı örgüt içinde farklı bireylerin paylaşımında bulunmalarıdır. Paylaşımın ortak hedefi paylaşan örgüt içi bireylerin veya farklı iki örgütün paylaşımının, var olan kaynakları havuzda toplayıp ortak kullanmalarıdır (Akıncı, 2010).

Örgüt olarak okulda, hedef ortaklığının yanında, örgüt ortaklığından da söz etmek mümkündür. Okul ve okulun bireyleri öğretmenler, ortak örgütü ve eğitim hedefini paylaşırlar. Örgüt ve örgüt iklimi kavramı işbirliği ve işbirlikçi iklim kavramının içerisinde yerini bulduğu kavramlardır.

Diğer açıdan, Kelly ve Schaefer (2014) gerçek bir işbirliğinin örgüt bakımından kazanımlarını şöyle ifade etmektedirler (Akt. Limon ve Durnalı, 2017):

- Sorumluluk almada istekli, değişime ayak uyduran ve iş ile bütünleşmiş çalışanlar
- Örgütsel esneklik ve yeni duruma ayak uydurma yeteneği
- İş görenlerin performans, sağlık ve artan memnuniyetleri
- Daha verimli, canlı ve üretken toplantılar
- Daha donanımlı, iş görenleri örgüte kazandırmada üstünlük avantajı
- Aynı üretimin daha kısa sürede olması ve daha hızlı piyasaya sunulması
- Örgütün gelirinde ve karlılığında artış

İşbirlikçi çalışma ortamı örgüt iklimini çalışanlar açısından iş veriminin ve performansının artması, çalışanların örgüte dönük olumlu bir algı edinmelerini sağlamaktadır. Yukarıda sayılan maddelerden anlaşıldığı gibi çalışanların sorumluluk almada isteklerinin artmasına neden olmaktadır. Örgütte verimin artmasını sağlamaktadır. Mesleki profesyonellikte de amaç örgütün amaçlarına ulaşmada etkili ve verimli yöntem ve teknikleri kullanmak olduğundan işbirlikçi iklimin mesleki profesyonelliğin amaçlarını gerçekleştirmede araç olarak kullanılması mümkün olmaktadır.

#### 2.2.4. İşbirlikçi iklim

Literatürde okullarda işbirliği bahsinde “işbirlikli öğrenme” kavramı üzerine yoğunlaşmıştır. Bu yaklaşımlar genelde işbirliğini öğretmen, öğrenci, okul idaresi ve veli arasında işleyen bir süreçten çok bir öğrenme yöntemi olarak ele alırlar. Dolayısıyla literatürde okullarda işbirliği kavramı işbirliği içinde çalışma anlamında üzerinde fazla durulmamış bir kavramdır (Uğurlu, 2013).

Örgüt kültürü, örgüt iklimini kapsayan bir üst kavramdır. İşbirlikçi iklim de örgüt iklimi kavramının bir alt kavramıdır. Dolayısıyla sıralama daha kapsamlıdan daha az kapsamlıya doğru örgüt kültürü, örgüt iklimi ve işbirlikçi iklim şeklindedir. Okul da bir örgüt olduğundan benzer sıralamada okul kültürü, okul iklimi ve okulda işbirlikçi iklim şeklinde olacaktır.

#### 2.2.5. Okulda işbirlikçi iklim

İşbirlikçi iklim, bir okul iklimi türüdür. Okulda öğretmen, idareci, öğrenci, veli ve çalışanların paylaşımlar sonucu oluşan havadır. Okul ortamında işbirliği okul idaresinin öğretmenlere, öğretmenlerinse birbirine güveninin göstergesidir. Limon ve Durnalı (2017), işbirlikçi iklimi, “bireylerin bilgi paylaşımına yönelik inanç, değer ve varsayımlarını ifade eden ve bu yönde harcanan çaba ve gönüllülük sonucunda oluşan iklimdir” şeklinde tanımlarlar. Temelde örgütlerde iki iklim hakimdir:

1. Rekabetçi iklim
2. İşbirlikçi iklim

Rekabetçi iklim, örgüt çalışanlarının hedefe ulaşmada yarış halinde oldukları iklim türüdür. Örgüt çalışanları bilgi, iletişim ve teknoloji kaynaklarını paylaşmak yerine tekil kullanma eğilimindedirler. Örgütte hava gergindir. Rekabetçi örgüt ikliminde çalışanlar arası işbirliği değil rekabet ve yarış ön plandadır. Rekabet, çatışma kültürünün hakim olmasını sağlar. Örgütte işgörenler arası güven duygusu ve işbirlikçi çalışma azalmasını sağlar ve örgüt performansını düşürür (Uysal ve Aydemir, 2014).

Okullarda işbirlikçi iklim, işgörenlerin senkronize olmuş halde çalışmalarını gerektirir. Okullarda öğretmenler arası işbirlikçi iklim, iş tatminini artırması, sorunların çözümüne katkı sunması, okulda, özerkliği ve örgütsel bağlılığı artırması gibi nedenlerden dolayı önemli bir araştırma alanıdır. Araştırmalar işbirlikçi çalışma ikliminin, okulda olumlu öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağladığını söylemektedir (Uğurlu, 2013).



İşbirlikçi çalışma ikliminin hakim olduğu okul ortamında, öğretmenler, gerek okul içi gerekse zümre içi paylaşımlarda bulunurlar. Paylaşımlar, öğretmenler odasında ders arasında olabileceği gibi mesleki toplantılar ve zümre içi toplantılarla yoluyla da olur. İşbirlikçi iklimin hakim olduğu okul ortamında ilişkilerde güven esastır (Cerit, 2009).

Okul ortamında rekabet ikliminin yıkıcı etkililiği ve bencillikten söz edilemez. Yönetici, okul ortamında kontrolden ziyade rehberlik, paylaşma ve dayanışma iklimi oluşmasına odaklanmıştır. Okul ortamında ve öğretmenler arasında “biz” duygusu hakimdir. Fakat rekabetçi iklimde öğretmenler, kendilerini rahat hissetmezler, stres nedeniyle ortam gergindir. Stres de öğrenme ortamını olumsuz yönde etkiler (Bolat, 1996).

Temelde işbirlikçi iklim, iletişim ve bireyler arası paylaşma dayanır. İşbirliğine dayalı iletişimde açıklık ve samimiyet esastır. Öğretmenlerin ayrı bir niyet ajandaları yoktur. Yarış iklimi olmadığından kaynaklar paylaşılır, geride kalan destek olunur. Kaynaklar etkili ve verimli kullanılır (Limon ve Durnalı, 2017).

### 2.3. Mesleki Profesyonellik İşbirlikçi İklim

Mesleki profesyonellik, çalışma ortamında işbirliği içinde çalışmayı ve ekip ruhunu gerekli kılmaktadır. Profesyonelliğin gereği olarak ekip çalışması, çalışmaya katılan fertleri paylaşma zorunlu kılmaktadır. Mesleki açıdan da düşünüldüğünde profesyonel bireyin grup çalışmalarının davranış kalıplarının bilincinde olması beklenmektedir. Gruptaki her bir bireyde grup bilinci vardır. Grubun bireylerinde grup bilinci farkındalığı oluşur. Tabiatıyla gruptaki bireyler “ben” duygusundan çok “biz” duygusuna odaklanmıştır. “Biz” duygusundan çok “ben” duygusu ile hareket eden grupta toplu işlerde başarıdan söz etmek mümkün görünmemektedir. Bir başarı vardır ancak bu başarı gruptaki bazı bireylere ait bir başarıdır. Bu durumda paylaşımından da söz etmek mümkün değildir. “Biz” duygusu, grupta işbirlikçi çalışma ortamı oluşturmayı zorunlu kılmaktadır.

Örgütte çalışma ortamının verimli olması, örgüt çalışanlarının aralarındaki iletişimde başarılı olmalarına bağlıdır. Güven duygusu ve paylaşma, örgütte çalışma ortamını verimli kılmaktadır (Sveiby ve Simons, 2002). Örgütte bireylerin başarısından çok örgütün hedeflerinin gerçekleşmesi önemlidir. Örgüt başarısının önemi bireylerce de kabul edilir. Çalışma ortamına katılan duygular, örgütte işgörenler arası iletişimi sekteye uğrattığında, örgüt iklimi de değişir. Her durumda örgüt çalışanlarının, örgütün hedeflerini gerçekleştirmede diğer çalışanlarla yaşadıkları problemi ikinci plana atmaları önem arz etmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin profesyonel meslek olması itibarıyla, öğretmenlerin, meslektaşları, okul yönetimi, öğrenciler, veliler ve diğer işgörenlerle iletişimlerinde profesyonel davranmaları tercihten ziyade zorunluluktur. Okulda işbirlikçi çalışma iklimi, öğretmenlerin meslektaşlarıyla paylaşımda bulunma, kaynakları etkili ve verimli kullanma, hedefe odaklanma, duygularından arınık davranma, meslektaşlarına ve okul yönetimi ve diğer işgörenlerle öğrencilere güvenme, “ben” duygusundan çok “biz” duygusuna odaklanma gibi mesleki profesyonelliğin gerekliliği olan davranışları doğal zorunlu kılar. Bu açıdan bakıldığında işbirlikçi çalışma mesleki profesyonellik açısından olmazsa olmazdır.

#### 2.4. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklimle ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara değinilecektir.

### 2.4.1. Mesleki profesyonellik

Bu bölümde mesleki profesyonellekle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalardan bir kısmına yer verilecektir. Mesleki profesyonelliği konu edinen kaynaklar mevcuttur. Ancak kaynaklar sadece öğretmenlik mesleğine ve öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğine yönelik değildir. Burada sadece öğretmen profesyonelliği ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.4.1.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Altinkurt ve Yılmaz (2014) “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, orta düzeyde mesleki profesyonellik ve iş doyumuna sahiptirler. Öğretmenlerin kuruma katkı alt boyutuna ait görüşleri cinsiyet ve görev yapılan okul türüne göre değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre araştırma ölçeğinin alt boyutlarından duygusal emek alt boyutu ve kişisel gelişim alt boyutuna yönelik görüşleri farklılaşmaktadır. Araştırmaya göre hiçbir alt boyutta öğretmenlerin kıdemi sonuçlarda farklılık arz etmemektedir. Araştırma bulgularına göre mesleki profesyonellik toplamı ile iş doyumunu arasında orta düzeyde aynı yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Bayhan (2011) “Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmen profesyonelliğini incelemiştir. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler kullanır. Verileri ölçekler ve görüşme formu-anketler ile toplar. Ölçekte 46 madde profesyonellik (mesleki profesyonellik) ve 45 madde profesyonellekle (bireysel profesyonellik) ilgilidir. Söz konusu araştırmada Bayhan (2011), Türkiye’de öğretmenlerin mesleki ve bireysel profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğunu saptasa da öğretmen profesyonelliğinin yetersiz düzeyde olduğu sonucuna ulaşır. Öğretmenlerin

mesleki ve bireysel profesyonelliğinin yüksek olması sonucunun sınıf ve öğrenci alanlarıyla sınırlı kaldığını saptar.

Çelik (2015) “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Kütahya ilinde ilk, orta, lise öğretmenlerine uyguladığı araştırmasında, Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğini kullanır. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe yönelik görüşleri ile yaş değişkenine öğretmenlerin profesyonellik algıları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Ancak araştırmaya göre 33-34 yaş öğretmenlerin kendilerini daha profesyonel algıladıkları görülmektedir. Bu farkın nedeni Çelik’e (2015) göre genç öğretmenlerin tecrübesizliği ve ileri yaşlardaki öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı kendilerini daha az profesyonel görmeleri olabilir. Mesleki kıdem değişkenine göre mesleki duyarlılık alt boyutunda 11-20 yıl çalışma tecrübesine sahip öğretmenler ile 21 yıl üzeri çalışma tecrübesine sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark görülmektedir. Araştırmacıya göre çıkan sonucun nedeni öğretmenlerin belirli bir süre sonra tecrübe kazanmaları ve belirli bir yaştan sonra öğretmenliğe gereken değeri vermemeleri olabilir.

Çelik Yılmaz (2017) “Mesleki Profesyonellik İle Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve öğretmenlerin liderliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca öğretmen algılarına göre çeşitli değişkenler açısından da mesleki profesyonelliğe bakışta bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırma Düzce ili Akçakoca ilçesinde resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki profesyonellerine yönelik algıları, ölçeğin toplamında ve alt boyutları; duygusal emek, kişisel gelişim ve kuruma katkı alt boyutlarında “yüksek”, mesleki duyarlılık alt boyutunda ise “oldukça yüksek” düzeydedir. Araştırmacı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek kaliteli hizmet içi eğitim ağının oluşturulması ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları gerektiği sonuçlarına ulaşır.

Güven (2010) “Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye’de Öğretmenlik” adlı makalesinde, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğini beş temel esas üzerinden değerlendirip, mesleğin profesyonelliğini beş temel esasa göre sorgular. Öğretmenliğin profesyonelleşme süreci için bir takım önerilerde bulunur. Güven (2010), öğretmen profesyonelliği konusunda, bazı adımların atıldığı, ancak yeterli sonuca ulaşılamadığını söylemektedir.

İlçi Küsmüş (2018) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yayınlamamış yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonelliklerini çeşitli değişkenler açısından inceler. Araştırma tarama modelinde yürütülüp, ölçek, İstanbul’un ilçelerinden rastgele seçilen resmi okul öncesi kurumlarından 438 okul öncesi öğretmenine uygulanır. Araştırmacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Araştırmada çeşitli değişkenlere göre mesleki profesyonelliğin anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenler kendilerini yeterli düzeyde profesyonel olarak algılamaktadırlar.

Karaca (2015) “İlk Ve Ortaokullarda Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğine Etkisi” adlı çalışmasında okulların bürokratikleşme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkiyi araştırır. Antalya ili Merkez ilçelerinde ilk ve ortaokullarda görev yapan 515 öğretmene uyguladığı araştırmasında Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği ile araştırmacının geliştirdiği Öğretmen Profesyonelliği Ölçeğini kullanır. Tarama modeliyle yapılan araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri kullanır. Ölçeğin alt boyutları sırasıyla “mesleki bağlılık, öğrenci merkezlilik, mesleki gelişim, meslektaş ilişkileri, özerklik” şeklindedir. Araştırmaya göre öğretmen profesyonelliğine ilişkin algı “yüksek” düzeydedir.

Uzun, Paliç ve Akdeniz (2013), “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Profesyonel Öğretmenliğe İlişkin Algıları” isimli çalışmalarında fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonellik algılarını saptanmaya çalışmıştır. Çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılarak elde edilir. Veriler, betimsel

yöntemlerle analiz edilir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak algılamadıkları, profesyonelliğin süreç içerisinde gelişeceği kanısında oldukları belirlenir. Öğretmenler, profesyonellik konusunda meslek içi eğitimlerin önemli olduğunu vurgularlar. Çalışma sonucunda araştırmacılar, hizmet içi eğitimlerin ve öğretmen yetiştirme kurslarının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşleri ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasının önemli olduğu sonucuna ulaşırlar.

Yirci (2017) “Öğretmen Profesyonelliğinin Önündeki Engeller Ve Çözüm Önerileri” araştırmasında öğretmenlerin kişisel ve mesleki anlamda profesyonelleşmeleri önündeki engeller ve aşma yollarına değinir. Araştırmacı, öğretmenlere göre, öğretmenlerin profesyonelleşmesinde, statükocu yapı, bakanlık uygulamaları, ekonomik sebepler ve okulun fiziki imkânları gibi engeller olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlere göre öğretmenlerin kişisel gelişimlerinde de en büyük engelin öğretmenlerin yine kendileri olduğunu düşündüklerini söylemektedir. Araştırmacı statükocu yapının değişmesi, esaslı ve kaliteli hizmet içi eğitimler gibi çözüm önerileri sıralamaktadır. Kariyer basamaklarının yenilenerek gündeme gelmesinin öğretmen camiasında heyecana ve motivasyona sebep olacağını belirtmektedir.

#### 2.4.1.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Blanchard, LePrevost, Tolin ve Gutierrez (2016) “Investigating Technology-Enhanced Teacher Professional Development In Rural, High-Poverty Middle Schools” (Kırsal ve Yoksul Bölge Ortaokullarında Teknoloji ile Güçlendirilmiş Öğretmen Profesyonelleşmesinin İncelenmesi) adlı çalışmalarında, Güney Amerika’da, kırsal ve yoksul bölgelerde görev yapan öğretmenlerin teknolojik yönden geliştirilmelerinin mesleki profesyonelliklerine ne derecede etki ettiğini araştırırlar. Üç yıl süren çalışma karma yöntemle yapılır ve araştırmaya iki ortaokulda 20 öğretmen katılır. Öğretmenler üç yıl süresince teknoloji eğitimi ve öğretmenlerin teknolojiyi okullarda nasıl kullanacakları üzerine eğitilirler. Öğretmenlerin eğitim aldıkları üç yıllık süre zarfında 2.321 öğrencinin matematik puanları incelenir, öğrencilerin puanlarında önemli

derecede artma görülür. Araştırma bulguları, öğretmenlerin uygulamalarında ve derslerinde teknolojiyi yeteri derecede kullandığında, öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir ihtiyacı karşılayacağını söylemektedir. Ayrıca teknoloji kullanımının öğrencilerin öğrenme düzeyinde yeterli olacağı, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmak için ayrıca bir çaba sarf etmelerine gerek olmadığını ifade etmektedir. Bu da öğretmen profesyonelliğinde önemli bir olgudur.

Bredeson (2000), “The School Principal's Role In Teacher Professional Development” (Okul Müdürünün Öğretmen Profesyonelliği Üzerindeki Etkileri) adlı çalışmasında okul müdürlerinin öğretmenler üzerinde dört önemli alanda etkili olduğunu söylemektedir: 1. Okul müdürünün öğrenme ve öğretim lideri oluşu 2. Bir öğrenme ortamının oluşturulması 3. Mesleki profesyonelliğin planlaması, içerini oluşturulması ve uygulanması 4. Mesleki profesyonellik uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi. Araştırmacı, müdürlerin okullardaki günlük rutin resmi işlerden ve okulun işleyişinden uzaklaşıp öğretmenlere mesleki gelişim ve öğrenme konusunda liderlik yapmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Burada sözü edilen yöneticilik müdürlerin, öğretmenlere baskı ile yaptığı yöneticilik değil, mesleki profesyonelleşme adına öğrenmede ve gelişmede rehberlik ve öncülüktür.

Gore, Lloyd, Smith, Bowe, Ellise, Lubans (2017) “Effects Of Professional Development On The Quality Of Teaching: Results From A Randomised Controlled Trial Of Quality Teaching Rounds” (Mesleki Profesyonelleşmenin Öğretimin Kalitesi Üzerine Etkileri: Kalite Öğretimi Turlarından Rastgele Seçilen Ve Kontrollü Bir Çalışmasından Elde Edilen Sonuçlar) adlı çalışmalarında pedagoji ve işbirliğine dayalı mesleki profesyonelleşmenin öğretim kalitesini ne derecede etkilediğini bulmayı amaçlarlar. Çalışma Avusturalya’da rastgele seçilen toplam 24 ilkokulda ve ortaokulda görevli 8’er öğretmen, 192 öğretmene uygulanır. Çalışmada bir kontrol grubu iki deney grubu oluşturulur. Çalışmada oluşturulan kalite turları ile öğretmenlere altı ay süreli pedagojik eğitim verilir. Bu eğitimler işbirliği ve pedagojik eğitimleri içermektedir. Söz konusu eğitimleri alan öğretmenlerin öğrenim kalitesinde okulun kırsal ya da şehir bölgesinde olmasından bağımsız, olumlu etkiler tespit edilir.

Kok-Aun, Cheong-Hoong, Hong-Kwen ve Soo-Keng (1996) “Determinants of Teacher Professionalism” (Öğretmen Profesyonelliğinin Belirleyicileri) adlı çalışmalarında öğretmen profesyonelliğinin eğitimde mükemmeliyetçilik arayışında belirleyici etken olduğunu söylerler. Çalışmalarında dört temel etkenin öğretmen profesyonelliğini ne derecede etkilediği üzerinde dururlar; Akademik yeterlilik, profesyonel eğitim, eğitim deneyimi, mesleki gelişim. Araştırmaya Singapur’da 11 lisede 338 öğretmen katılır. Araştırmada iki ölçek kullanılır: Profesyonel Gelişim Ölçeği ve Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği. Araştırma sonuçlarına göre mesleki gelişim, öğretmenler profesyonelliğinde en önemli faktör olarak öne çıkar. Araştırmacılar öğretmenlerin mesleki gelişimleri için imkânlar tanınmasının öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesine önemli bir katkıda bulunacağını belirtirler.

Sedova, Sedlacek, Svarıcek (2016) “Teacher Professional Development As A Means Of Transforming Student Classroom Talk” (Öğrenci Sınıf İçi İletişimin Değiştirme Aracı Olarak Öğretmen Mesleki Profesyonelliği) diyalog kurma konusunda eğitim almış öğretmenin sınıfı nasıl dönüştürebileceği içerikli araştırmasında, sınıf ortamını kayıt altına alarak öğrenci diyalogunda azalıp azalmadığını ölçerler. Araştırma 8 Çekli öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilir. Öğretmenler bir yıl eğitimden geçirilirler. Eğitimin amacı öğrenciyle daha etkili ve verimli nasıl diyalog kurulacağı üzerinedir. Eğitim öncesi video ile kayıt altına alınan sınıf, öğretmen eğitimi sonrasında tekrar video kayda alınarak eğitim sonrası değişim gözlenmek istenir. Söz konusu araştırma sonucunda, öğretmenin mesleki bir eğitimle öğrendiği ve profesyonelce kullandığı diyalog kurma yöntemi, öğrencilerin kullandıkları cümlelerde ve kullandıkları kelimelerde anlamlı bir değişim görülmesine neden olur.

Unesco için Eleonora Villegas-Reimers (2003) tarafından yazılan “Öğretmenlerin Mesleki Mrofesyonelleşmesi; Uluslararası Literatüre Bir Bakış” (Teacher Professional Develepment; An İnternational Riview Of The Literature) adlı çalışma, adından da anlaşılacağı üzere uluslararası literatür tarama çalışmasıdır. Çalışma bir kitaptır ve yayın maliyeti UNESCO tarafından karşılanır. Kitap altı bölümden oluşmaktadır. Kitapta yazar sadece İngilizce İspanyolca bildiği için bu dilde yazılan



kaynakları ve Amerika’da yazılan kaynakları taradığını söylemektedir. Kitapta öğretmenliğin meslekleşme standartlarına dönük tavsiyeler vardır. Altıncı bölüm “öneriler” kısmıdır. İlgili kitap öğretmenliğin meslekleşmesi ve profesyonelleşmesi yönünde bir rehber olması açısından önemlidir.

#### 2.4.2. İşbirlikçi iklim

Bu bölümde işbirlikçi iklimle ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilecektir. Ancak yurt içinde ve dışında işbirlikçi iklim kavramıyla ilgili literatürde bir boşluk vardır. Yurt içinde yapılan çalışmalar genelde okul ve aile işbirliğine yönelik çalışmalardır. Ancak örgüt kültüründe işbirlikçi çalışma iklimine yönelik kaynaklar gerek yurt içinde gerekse yurt dışında sınırlı sayıda bulunmaktadır.

##### 2.4.2.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

İşbirlikçi iklimle ilgili Türkiye’de literatürde bir boşluk vardır. Var olan iki çalışma da doğrudan işbirlikçi iklimle ilintili değildir. Ancak burada onlardan bahsedilecektir.

Bolat’a (1996) ait “Eğitim Örgütlerinde İşbirliği” adlı çalışma bir doktora çalışmasıdır. Ancak erişime kapalı olduğundan çalışmanın makale olarak dergide yayınlanan kısmına ulaşılır. Çalışmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde görev yapan öğretim görevlilerinin işbirliği düzeyi incelenir. Çalışma betimle yöntemiyle yapılır. Veri toplama yöntemi olarak da “anket survey” yöntemi kullanılır. Yapılan analiz sonucunda işbirliğini yöneticilerin, idari personelin ve öğretim elemanlarının farklı algıladıkları görülür.

Limon ve Durnalı (2017) “İşbirlikçi İklim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı çalışmalarında işbirlikçi iklim ölçeğini Türkçeye

uyarlarlar ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik araştırmasını yaparlar. İşbirlikçi iklim ölçeği Sveiby ve Simons (2002) tarafından geliştirilir, Limon ve Durnalı tarafından ilk kez Türkçeye uyarlanır. Orijinal ölçekte 20 madde ve dört alt boyut vardır. Ölçeğin dil yönünden geçerliliğini ölçmek amacıyla İngilizce ve Türkçe formlar arasında korelasyon hesaplanır; yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA), alt boyutlar arası korelasyonlar ve madde analizi yoluyla incelenir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında madde sayısı 17'ye indirilir. Kalan 3 madde ölçekten çıkarılır.

Uğurlu (2013) “Eğitim Örgütlerinin Örgütsel Ağbağ Düzenindeki Konumunun İşbirliği Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmada farklı eğitim kurumları arasında işbirliği araştırılır. Araştırmada Sinop ili merkezindeki kamu eğitim örgütlerinde görev yapan yöneticilerin örgütler arası işbirliğine (işbirliği düzeyleri) ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanır. Araştırma, tarama modeliyle yürütülmüş ve eğitim örgütleri arasında hangi örgütlerin hangi düzeyde işbirliği yaptıkları sorgulanır. Araştırma, nitel, nicel ve sosyal ağbağ analizi yöntemleri ile yürütülür. Araştırma 5 boyuttan oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre Sinop il merkezindeki eğitim örgütlerinin kendi içlerinde sıkı, dışarıya karşı kapalı oldukları sonucuna ulaşılır.

#### 2.4.2.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Hong, Chang, Chai (2013) “Fostering A Collaborative And Creative Climate İn A College Class Through İdea-Centered Knowledge-Building” (Bir Üniversite Sınıfında Fikir Odaklı Bilgi Üretimi ile İşbirlikçi ve Yaratıcı Bir İklim Geliştirmek) adlı çalışmalarını bir grup üniversitesi üzerinde uygulamışlardır. Araştırmanın araçları yaratıcı iklim anketi ve çevrimiçi konuşmalardır (internet aracılığı ile konuşma). Araştırmada işbirlikçi öğrenmenin örgüt iklimi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, öğrenme ortamının ikliminin, kendilerini aşamalı bir şekilde daha işbirlikçi ve üretken olmaya ittiğini ve ayrıca öğrenme ortamının ikliminin, bilgi üretimini destekleyici olduğunu söylemişlerdir.

Shim (2010) “The Relationship Between Workplace Incivility And The Intention To Share Knowledge:The Moderating Effects Of Collaborative Climate And Personality Traits” (İşyerinde Kabalık Ve Bilgi Paylaşma Niyeti Arasındaki İlişki: İşbirlikçi İklim ve Kişilik Özelliklerinin İlımlı Etkileri) adlı çalışmasında işyerinde kabalık ile bilgi paylaşma niyeti arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca araştırmada işbirlikçi iklim ve kişilik özelliklerinin ılımlı etkilerini araştırmıştır. Araştırma verileri 22 Koreli şirketten elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre işyerinde kabalık davranışı ile bilgi paylaşma niyeti arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışma ile bireysel kişilik özelliklerinin, vicdanlı olmanın, işyerinde nezaketsizlik ile bilgi paylaşma niyeti arasındaki ilişki üzerindeki ılımlı etkisini göstermiştir. Daha açık ifadeyle, empatik insanların işyerindeki tecrübesizliklerine rağmen bilgiyi paylaşması daha olasıdır.

Mackenzie (2000) “Collective Efficacy and Collaborative Climate in Maine High Schools” (Maine Liselerinde Toplu Etkililik ve İşbirlikçi İklim) adlı çalışmasında öğretmen bireysel etkililiği, toplu etkililik ve işbirlikçi iklim arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenler, bireysel ve toplu etkililiklerine yönelik, birliktelik duygusu, ortak hedeflere inanma ve işbirlikçi çalışma düzeyi ve ilgili değişkenlerden oluşan 40 maddelik bir soruların olduğu bir dokümana cevap vermişlerdir. Öğretmen düzeyinde bulgular toplu etkililik ile öğretmenin bireysel etkililiği arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Buradan çıkan sonuç, bir grup çalışmasında öğretmenlerin toplu etkililiği, gruptaki her bir öğretmenin etkililiği ile doğrudan ilişkilidir.

Mooghali (2012) “The Impact Of Collaborative Work Climate On Knowledge Sharing İntention” (İşbirlikçi Çalışma Ortamının Bilgi Paylaşım Niyeti Üzerindeki Etkisi) adlı çalışmasında İran’da Eyalet Elektrik Dağıtım Şirketi çalışanlarının bilgi paylaşma niyeti ve işbirlikçi iklim arasındaki ilişkiyi araştırır. Rastgele tabakalama yöntemiyle yapılan araştırmada 214 kişiden oluşan bir örneklem seçilir. Yapılan analiz sonucunda işbirlikçi iklim algısı ile bilgi paylaşımı niyeti arasında anlamlı ve pozitif düzeyde bir ilişki bulunur.

Sveiby ve Simons (2002) “Collaborative Climate And Effectiveness Of Knowledge Work–An Empirical Study” (İşbirlikçi İklim ve Bilginin Etkililiği Çalışması) adlı çalışmalarında işbirlikçi iklim ve bilgi etkililiği kavramları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İşbirlikçi iklimin bilgi üretimi, paylaşımında ne derece etkili olduğunu belirlemektir. Araştırma nitel bir araştırmadır ve veriler işbirlikçi iklim ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre işbirlikçi iklim yaş, eğitim düzeyi ve yönetim rolü ile gelişme eğilimindedir. Ayrıca özel sektör, işbirlikçi çalışma ortamı oluşturmada kamu sektöründen daha iyidir.



## III. BÖLÜM

### 3.Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmada üzerinde çalışılan evren ve örneklem, araştırmada kullanılan ölçekler ve ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizi, verilen toplanması ve verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklim algıları arasında nasıl bir ilişki bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılmış, ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya ikiden fazla değişken arasında birlikte değişim varlığı veya derecesini belirlemek amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2009).

#### 3.2. Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evreni Ankara ili Keçiören İlçesi, kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerdir. Ancak okulların dağınık olması, ulaşım güçlüğü, büyükşehrin trafik problemi ve sürenin kısıtlı olması gibi nedenlerden dolayı öğretmenlerin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Keçiören ilçe MEM bilgilerine göre ilçede 1820 sınıf ve 6021 branş öğretmeni (branş öğretmenlerinin bazıları ortaokulda görevli olmasına rağmen ayrı bir sayıya ulaşılamamıştır) bulunmaktadır. İlkokullarda branş öğretmeni olarak rehberlik, İngilizce ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri görev almaktadır. Araştırmanın örnekleme olarak basit tesadüfî örneklem seçilmiş olup ölçekleri uygulamaya gidildiği günlerde okulda olan ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler

bu örnekleme dâhil edilirler (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmada 605 ölçek dağıtılmış olup 355 tanesi geri dönmüştür.

Araştırmada uygulanan ölçeğin, okullara göre geri dönüş dağılımı Tablo 3.1’de belirtilmektedir.

**Tablo 3.1.** Araştırma evrenini oluşturan ilkokullar ve ölçek geri dönüş oranı

Okullar	Dağıtılan Ölçek	Geri Dönen Ölçek
	Sayısı	Sayısı
Barışyolu İlkokulu	32	32
Dumlupınar İlkokulu	30	--
Danışment Çiçekli İlkokulu	35	17
Faik Erbağı İlkokulu	40	15
Hacı Ayşe Filik İlkokulu	35	23
Hacı Mustafa Tarmanlar İlkokulu	30	26
Halide Ömer Uncuoğlu İlkokulu	35	16
İbni Haldun İlkokulu	33	29
Kocatepe İlkokulu	30	10
Melek Özen İlkokulu	40	19
19 Mayıs İlkokulu	40	19
Önder Ata İlkokulu	40	29
Necip Fazıl İlkokulu	33	31
Şehit Hakan Kabil İlkokulu	8	8
Şehit Mehmet Altanlar İlkokulu	40	15
Şinasi İlkokulu	24	21
Talia Yaşar Bakdur İlkokulu	40	20
Türkiye Sağlık İşçileri Sendikası İlkokulu	30	16
Yalçın Eskiyanan İlkokulu	10	9
	% 100	%58,6
<b>Toplam</b>	<b>605</b>	<b>355</b>

Tablo 3.1’de ifade edildiği gibi 605 öğretmene ölçek uygulanması için dağıtılmış ancak bunun 355’i geri dönmüştür. Bu sayı çalışma evrenini temsil etme gücüne sahiptir (Krejcie ve Morgan, 1970). Geri dönüş oranı %58,6’dır. Geri dönüş oranının daha yüksek olmama nedeni, dönem itibarıyla çok fazla uygulanan ölçekler nedeniyle öğretmenlerin ölçek doldurmaya isteksiz olmaları ve hatta katılmamalarıdır.

Öğretmenlerden bazıları ve genel olarak da mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olanlar da ölçek doldurma esnasında “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” şeklindeki sıralamayı karıştırmış ve uyarılar üzerine düzeltmişlerdir. Bazı öğretmenler sendika ismi vermek istememiş, vermek istemeyenler de zorunlu tutulmamıştır.

Tablo 3.2’de de araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, branş, medeni durum, sendikalı olma, sendika tercihi, mesleki kıdem değişkenlerine göre dağılımları ve bunlara ilişkin açıklamalar vardır.

**Tablo 3.2.** Öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Değişken	Kategoriler	F	%
Cinsiyet	Kadın	292	82.3
	Erkek	63	17.7
Branş	Sınıf	304	85.6
	Branş	51	14.4
Medeni Durum	Bekâr	48	13.5
	Evli	307	86.5
Sendikalı Olma	Evet	185	52.1
	Hayır	170	47.9
Sendika Tercihi	Eğitim Birsen	54	15.2
	Eğitim Sen	27	7.6
	Türk Eğitimsen	38	10.7
	Eğitim İş	7	2.0
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	13	3.7
	6-10 Yıl	28	7.9
	11-15 Yıl	48	13.5
	16-20 Yıl	78	22.0
	21-30 Yıl ve Üzeri	188	53.0
Yaş	20-30 Yaş	17	4.8
	31-40 Yaş	99	27.9
	41-50 Yaş	147	41.4
	51 ve Üzeri	92	25.9
Toplam		355	%100

Tablo 3.2.ye göre araştırmaya katılanların %85.6’sı sınıf %14.4’ü branş öğretmenidir. Araştırmaya katılanlardan %82.3’ü kadın iken 17.7’si erkektir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin % 4.8’i 20 ile 30 yaş arası %27.9’u 31-40 yaşa arası %41.4’ü 41-50 yaş arası %25.9’u ise 51 yaş ve üzeridir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %3.7’si 0-5 yıl; 7.9’u 6-10 yıl; %13.5’i 11-15 yıl; %22’si 16-20 yıl ve %53’ü ise 21-30 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Medeni durum değişkenine göre araştırmaya katılanların %13.5’i bekâr ve %86.5’i evlidir. Sendikalı öğretmen sayısı

%52.1 iken sendikasıız öğretmen sayısı %47.9'dur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sendikalı olanlardan ve sendikasını yazanlardan %15.2'si Eğitim Birsen üyesi %7.6'sı Eğitim Sen %10.7'si Türk Eğitim Sen %2'si ise Eğitim İş sendikasına mensuptur.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği ve İşbirlikçi İklim Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir.

#### 3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik öğretmenler algılarının kişisel değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla sorulan "brans, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, eğitim durumu, sendikalı olma, sendika tercihi" gibi sorulardan oluşmaktadır.

#### 3.3.2. Mesleki profesyonellik ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini ölçmek amacıyla Mesleki Profesyonellik Ölçeği kullanılmıştır. Sözü edilen ölçek Altınkurt ve Yılmaz tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması Yılmaz ve Altınkurt tarafından yapılan ölçeğin 24 maddesi bulunmaktadır. Ölçekte 1) Kişisel gelişim 2) Kuruma katkı 3) Mesleki duyarlılık, 4) Duygusal emek olmak üzere dört alt boyut bulunmaktadır. Ölçekte 5'li likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Tablo 3.3'te Mesleki Profesyonellik Ölçeği ve alt boyutlara ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sonuçları verilmiştir:



**Tablo 3.3.** Mesleki profesyonellik ölçeği ve alt boyutlara ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Asıl Ölçeğin Cronbach Alfa Değeri	Araştırmanın Cronbach Alfa Değeri
Mesleki Profesyonellik Ölçeği	Kişisel Gelişim	0.79	0.79
	Mesleki Duyarlılık	0.74	0.85
	Kuruma Katkı	0.86	0.84
	Duygusal Emek	0.80	0.91
Toplam Ölçek		0.90	0.92

Tablo 3.3.e göre 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 belirtilmiştir (Yılmaz ve Altinkurt, 2014). Bu araştırmada da faktörlerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, Kişisel Gelişim faktörü için 0.79, Mesleki Duyarlılık faktörü için 0.85, Kuruma Katkı faktörü için 0.84 ve Duygusal Emek faktörü için 0.91 ve ölçeğin tümü için 0.92 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.3. İşbirlikçi İklim Ölçeği

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek işbirlikçi iklim öğretmen ölçeğidir. Sveiby ve Simons (2002) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Limon ve Durnalı (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek dört boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 1) İşbirlikçi Örgüt Kültürü 2) İşbirliğine Yönelik Yönetici Tutumu 3) İşbirliğine Yönelik Öğretmen Tutumu 4) Zümre İçi İşbirliği olmak üzere dört alt boyut bulunmaktadır. Ölçekte 5'li likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Tablo 3.4'te İşbirlikçi İklim Ölçeği ve alt boyutlara ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sonuçları verilmiştir:

**Tablo 3.4.** İşbirlikçi İklim ölçeği ve alt boyutlara ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Asıl Ölçeğin Cronbach	Araştırmanın Cronbach
		Alfa Değeri	Alfa Değeri
İşbirlikçi İklim Ölçeği	İşbirlikçi Örgüt Kültürü	0.87	0.88
	İşbirliğine Yönelik	0.86	0.93
	Yönetici Tutumu		
	İşbirliğine Yönelik	0.79	0.84
	Öğretmen Tutumu		
Zümre İçi İşbirliği	0.71	0.95	
Toplam Ölçek		0.91	0.94

Ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin olarak Cronbach's Alpha katsayıları: İşbirlikçi Örgüt Kültürü  $\alpha = .873$ , İşbirliğine Yönelik Yönetici Tutumu  $\alpha = .861$ , İşbirliğine Yönelik Öğretmen Tutumu  $\alpha = .787$ , Zümre içi İşbirliği  $\alpha = .709$  ve Toplam İşbirlikçi İklim Ölçeği  $\alpha = .911$  olarak belirtilmiştir (Limon ve Durnalı, 2017). Bu araştırmada da İşbirlikçi Örgüt Kültürü  $\alpha = .88$ , İşbirliğine Yönelik Yönetici Tutumu  $\alpha = .93$ , İşbirliğine Yönelik Öğretmen Tutumu  $\alpha = .84$ , Zümre içi İşbirliği  $\alpha = .95$  ve Toplam İşbirlikçi İklim Ölçeği  $\alpha = .94$  olarak bulunmuştur. Ölçeklere ait puan aralıkları Tablo 4.1'de verilmiştir.

**Tablo 3.5.** Ölçeklere ait puan aralıkları

Puan Aralığı	İşbirlikçi İklim Ölçeği	Mesleki Profesyonellik Ölçeği
$1.00 \leq \bar{x} \leq 1.80$	Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
$1.81 \leq \bar{x} \leq 2.60$	Katılmıyorum	Katılmıyorum
$2.61 \leq \bar{x} \leq 3.40$	Kararsızım	Orta derecede katılıyorum
$3.41 \leq \bar{x} \leq 4.20$	Katılıyorum	Katılıyorum
$4.21 \leq \bar{x} \leq 5.00$	Kesinlikle Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

Tablo3.5.te ölçeklere ait puan aralıkları verilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Verileri toplayabilmek için Ankara İl Milli Eğitimden izin almak amacıyla, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne dilekçe verilmiştir ve gerekli izin alınmıştır (Ek 7). Uygulama izni Ankara İl Milli Eğitim tarafından hem elden hem de doküman yönetim sistemi aracılığıyla okullara ulaştırılmıştır (Ek 8). Gerekli izin işlemleri tamamlandıktan sonra ölçekler uygulanmak üzere okullara dağıtılmıştır. Okullardan bazılarında ölçekler bırakılıp daha sonra toplama yoluna gidilmiş, bazı okullara da okul idaresinden izin alınarak doğrudan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretmenlere gerekli bilgilendirme müdür yardımcıları ve araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bilgilendirme esnasında öğretmenlere özellikle ad soyad yazmayacakları belirtilmiştir. Ancak bazı öğretmenler “sendika tercihi” değişkenine itiraz etmiş, araştırmacı bu konuda isterlerse boş bırakabileceklerini söylemiştir. Teneffüs aralarında doldurulan ölçekler ortalama 15 dakika sürede doldurulmuş, bazıları da doğrudan sınıflara bırakılmıştır. Uygulanan ölçekler kontrol edilerek toplanmış eksik olanlar yeniden doldurulması için öğretmenlere verilmiş ve kontrol edilerek tekrar toplanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırma için toplanan verilerin analizinde SPSS 20 paket programından faydalanılmıştır. Öncelikle verilerin normalliği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiştir (Ek 9). Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonucuna göre tüm verilerin  $p < 0.05$  normal dağılım göstermediği saptandığından çalışmada parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

Araştırmada birinci alt problemde kişisel bilgilerin analizinde, yüzde ve frekans dağılımları kullanılmıştır. Araştırmada istatistiksel işlemler olarak; yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ), standart sapma (ss) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

Araştırmada ikinci alt problemde, cinsiyet, branş, medeni durum ve sendikalı olma gibi ikili bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında Mann Whitney U; sendika

tercihi, mesleki kıdem gibi üçlü ve daha fazla değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, ilişki analizinde Spearman rho analizi yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi olarak  $p < .05$  olarak alınmıştır. Tablolarda  $p$  değeri  $.05$  den küçük olduğunda gruplar arası anlamlı bir fark olduğu,  $p$  değeri  $.05$  den büyük olduğunda ise gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı kabul edilmiştir.



## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular, Tartışma ve Yorum

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin yöntem kısmında belirtilen analiz teknikleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre mesleki profesyonellik düzeyleri ile işbirlikçi iklime yönelik algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin algıları ile işbirlikçi iklime dönük algıları cinsiyet, branş, medeni durum, sendikalı olma, sendika tercihi, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Bulgular, alt problemlerin sıralamasına uygun olarak verilmiş, tablolara aktarılmış, yorumlanmış ve tartışılmıştır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algıları ne düzeydedir?” şeklindedir. Tablo 4.1’de mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklim ölçeklerine ve ölçeklerin alt boyutlarına ait betimleyici istatistiklere yer verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait betimleyici analiz sonuçları.

Ölçekler	Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss
Mesleki Profesyonellik Ölçeği	Kişisel Gelişim	355	3.57	.66
	Mesleki Duyarlılık	355	4.42	.55
	Kuruma Katkı	355	3.82	.59
	Duygusal Emek	355	4.44	.56
	Toplam	355	4.04	.47
İşbirlikçi İklim Ölçeği	İşbirlikçi Örgüt Kültürü	355	4.07	.69
	İşbirliğine Yön. Yönetici Tutumu	355	4.08	.71
	İşbirliğine Yön. Öğretmen Tutumu	355	3.91	.70
	Zümre İçi İşbirliği	355	4.15	.79
	Toplam	355	4.03	.60

Tablo 4.1'e göre  $\bar{x}=4,04$  ortalama değeri ile ilkökul öğretmenlerinin mesleki profesyonellik algılarının "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Mesleki profesyonellik ölçeği alt boyutları; kişisel gelişim alt boyutu  $\bar{x}=3,57$  ile "katılıyorum", mesleki duyarlılık alt boyutu  $\bar{x}=4,42$  ile "kesinlikle katılıyorum", kuruma katkı alt boyutu  $\bar{x}=3,82$  ile "katılıyorum", duygusal emek alt boyutu ise  $\bar{x}=4,44$  ile "kesinlikle katılıyorum" şeklinde bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe yönelik algılarının "yüksek" düzeyde olduğunu göstermektedir. Mesleki profesyonellik ölçeğine ait bulgular incelendiğinde kişisel gelişim alt boyutu hariç Çelik ve Yılmaz'a (2015) ait bulgularla benzerlik göstermektedir.

Bulgular, Altınkurt ve Yılmaz'ın (2014) bulgularıyla birebir örtüşmektedir. Altınkurt ve Yılmaz (2014) çalışmalarında mesleki duyarlılık ( $\bar{x}=4,41$ ) ve duygusal emek alt boyutunda ( $\bar{x}=4,24$ ) ile "kesinlikle katılıyorum" düzeyindedir. Kişisel gelişim ( $\bar{x}=3,51$ ) ve kuruma katkı ( $\bar{x}=3,62$ ) alt boyutlarında ise "katılıyorum" düzeyinde sonuçlara ulaşmışlardır. Bayhan (2011) ise öğretmenlerin profesyonellik algılarının hem mesleki hem de bireysel anlamda yüksek olduğu, ancak profesyonelliklerinin sınıf ve öğrenci alanlarıyla sınırlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine ait bulgular incelendiğinde bulguların, Çelik Yılmaz'ın (2017) bulguları ile de birebir örtüştüğü görülmektedir. Mesleki profesyonelliğin toplam boyutunda öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak algılama düzeylerinin “yüksek” olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin kendilerine profesyonel olarak algıladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak algılamaları, her ne kadar kendilerini yeterli görmelerine ve mesleki anlamda gelişmeye engel olma ihtimali olsa da, mesleklerine bakışları açısından motivasyon kaynağı oluşturur.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutlarından kişisel gelişim alt boyutunda algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Kişisel gelişim alt boyutunun maddeleri incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için çaba sarf ettikleri, meslekleriyle ilgili konferans, bilimsel toplantı, kitap, dergi, yayınları takip ettikleri anlaşılmaktadır. Kişisel gelişim alt boyutu maddelerinin yüksek çıkması, ölçek alt maddelerinden de anlaşıldığına göre öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabasında olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabasında olmaları mesleki profesyonelleşme adına önemli bir kazançtır.

Öğretmenlerin mesleki duyarlılık alt boyutunda oldukça yüksek algıya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine duyarlı olmaları, onların gelişime açık olduklarını noktasında bilgi vermektedir. Ayrıca öğretmenlerin meslektaş ilişkilerine değer ve önem verdikleri de görülmektedir. Meslektaşlarla bilgi alışverişine açık olmak ekip çalışması açısından pozitif bir durumdur. Ekip çalışması işbirlikçi iklim açısından da önemlidir. Mesleki duyarlılık alt boyutu maddeleri incelendiğinde öğretmenlerin mesleklerinin gereksinimlerinin farkında oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine dönük farkındalıklarının yüksek olması, mesleğe göre kendilerini konumlandıkları nokta konusunda da farkındalıklarını göstermektedir. Mesleki farkındalık, eksikliklerini tamamlamalarında öğretmenlere bir işaret olmaktadır. Ölçek maddelerine göre öğretmenlerin öğrencilerine rol model olma konusunda da algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin rol model olmaları öğretmenlik mesleğinin gerekliliğidir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutu kuruma katkı alt boyutuna ait algıları “katılıyorum” düzeyi ile yüksek düzeydedir. Alt boyuta ait ölçek maddeleri incelendiğinde öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini sınıfta kullanmak yönünde istekli oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin okullardaki sorunları çözmede bilimsel araştırmalara eğilimli oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin bireysel çalışmalardan ziyade grup çalışmalarını tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin grup çalışmalarını tercih etmeleri mesleki profesyonellikle doğrudan ilintili olan işbirlikçi iklim açısından gerekliliktir. Öğretmenlerin takım çalışmalarını tercih etmeleri mesleki profesyonelliğin temel gerekliliği bireysel profesyonellik açısından öğretmenlerin hazır olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki mevzuatı takip etmeleri de mesleki profesyonelliğin ön şartı profesyonel öğretmenlerin mesleği icra etmesine uygundur. Öğretmenlerin okulun gelişim ekiplerinde görev almada istekli oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin okulun gelişim ekiplerinde görev almada istekli olmaları öğretmenlerin ekip çalışmasına ve işbirlikçi iklime yönelik algılarına işaret etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutlarından duygusal emek alt boyutunda da algıları “kesinlikle katılıyorum” düzeyi ile oldukça yüksek düzeydedir. Bulgular incelendiğinde duygusal emek alt boyutunda öğretmenlerin mesleklerini icra etmelerinde duygusal davranmadıkları, mesleki çalışmalarını ile duygularını karıştırmadıkları görülmektedir. Alt boyuta ait maddeler incelendiğinde öğretmenin duygularını sınıfa yansıtması profesyonelliğin ruhuna uygundur. Öğretmenlerin öğrenci velileriyle iyi iletişim kurdukları ve öğrencilerine geri bildirim verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin gerek idareyle ilgili problemlerini gerek kişisel sorunlarını öğrencilerine yansıtmadıkları anlaşılmaktadır. Profesyonel olmak, ev, iş veya meslektaş ve yönetici ilişkileriyle öğrenci ilişkilerini birbirinden bağımsız düşünmeyi gerektirir. Bu durumda öğretmenlerin öğretmen olma rolü ile diğer rolleri ayırabildikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunları onlarla ve öğrencileriyle kurdukları ilişkilere yansıtılmaları işbirlikçi iklimin korunması noktasında önemlidir. Ayrıca öğretmenin hazırlarına kişisel sorunlarını yansıtılmaları da profesyonellik açısından önemli bir diğer noktadır. Bu bulgu bize öğretmenlerin sınıflarına hazır gittiklerini göstermektedir.



Tablo 4.1'e göre işbirlikçi iklim ölçeğinde ise ortalama  $\bar{x}=4,03$  ile öğretmenlerin işbirlikçi iklim düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. İşbirlikçi iklim ölçeği alt boyutları; işbirlikçi örgüt kültürü  $\bar{x}=4,07$  ile “katılıyorum” düzeyinde, işbirliğine yönelik yönetici tutumu  $\bar{x}=4,08$  ile “katılıyorum” düzeyinde, işbirliğine yönelik öğretmen tutumu  $\bar{x}=3,91$  ile “Katılıyorum”, zümre içi işbirliği alt boyutu ise  $\bar{x}=4,15$  ile “katılıyorum” şeklinde gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin işbirlikçi iklim ölçeği alt boyutu işbirlikçi örgüt kültürüne yönelik algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin örgüt kültürüne yönelik algılarının “katılıyorum” ile yüksek düzeyde olması, ölçek alt boyutunun maddeleri dikkatle incelendiğinde, okul ortamında paylaşıma dönük bir havanın oluştuğunu göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim konusunda bilgilendirilmesi, okulların gelişimi için oldukça önemlidir. Diğer taraftan öğretmenlerin eğitimle ilgili fikirlerini rahatça söyleyebilmeleri de okullarda demokratik bir havanın hâkim olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin işbirlikçi iklim ölçeği alt boyutu, işbirliğine yönelik yönetici tutumuna dönük algıları “katılıyorum” düzeyindedir. İşbirliğine yönelik yönetici tutumlarının katılıyorum düzeyi ile yüksek düzeyde olması okulların yönetimlerinin öğretmenleri teşvik edici, destekleyici bir tutum içinde olduklarını göstermektedir. Okul yönetimlerinin şeffaf tutum sergilemeleri, öğretmenleri gerekli konularda bilgilendirdiklerine işaret etmektedir. Okul yönetimlerinin öğretmenleri yeni çözüm yolları bulmada teşvik etmeleri, öğretmenlerin profesyonelleşmeleri adına önemli bir noktadır. Okul idarelerinin öğretmen zümreleri arasında şeffaf iletişimi teşvik etmeleri, öğretmenler arası barışçıl ve işbirliğine dayalı çalışma ortamına zemin oluşturmaktadır. Okul yönetiminin öğretmenleri desteklemeleri ve toplantılar yapmaları, okulların gelişimi açısından önemlidir.

Öğretmenlerin işbirlikçi iklim ölçeği işbirliğine yönelik öğretmen tutumu alt boyutunda algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin okul iklimine dönük algılarının yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin okul ortamında paylaşmaya dayalı bir

çalışma ortamı oluşturduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bilgiyi paylaşmaları, birbirlerini geliştirdikleri ve meslektaş ilişkilerine önem verdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin bilgiyi paylaşmaları, okul ortamında sorunların çözümüne de katkı sağlamaktadır.

Diğer yandan zümre içi işbirliği alt boyutunda öğretmen algılarına yönelik bulgular incelendiğinde öğretmenlerin zümre iş birliğine önem verdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin eğitimle ilgili konularda birbirlerini desteklemeleri, okul ortamında rekabet havası yerine dayanışma ve işbirliği havasının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Zümre içi işbirliğinin etkin bir biçimde kurulması, sınıflar arası yarış havası yerine paylaşım ve dayanışma havasını hâkim kılar. İşbirlikçi iklimin göstergesi dayanışma ortamı sınıflar arası farkların azalmasını mümkün kılacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin işbirlikçi iklimin toplamına yönelik algıları “katılıyorum” ile yüksek düzeydedir. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe yönelik algılarında olduğu gibi işbirlikçi iklime yönelik algıları da “katılıyorum” düzeyi ile yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin işbirliğine yatkın olmaları, okulların akademik olarak gelişmelerinde öğretmenlerin birlikte, paylaşım ruhuna uygun, çalışmaya istekli olduklarını göstermektedir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algıları kişisel değişkenlere göre (cinsiyet, branş, medeni durum, sendikalı olma, sendika tercihi, mesleki kıdem) anlamlı fark göstermekte midir?” şeklindedir. Bu değişkenlere ait araştırma sonuçları aşağıdaki gibidir.

#### 4.2.1. Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik cinsiyet değişkenine göre öğretmen algıları

Aşağıda, Tablo 4.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin her iki ölçek ve alt boyutları ile “cinsiyet” değişkenine göre algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmış olan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 4.2.** Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Mann Whitney U Testi sonuçları

		Cinsiyet	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Mesleki Profesyonellik Ölçeği	Kişisel gelişim	Kadın	292	181.18	52904.00	8270.00	.21
		Erkek	63	163.27	10286.00		
	Mesleki duyarlılık	Kadın	292	181.38	52963.50	8210.50	.17
		Erkek	63	162.33	10226.50		
	Kuruma katkı	Kadın	292	176.39	51505.00	8727.00	.52
		Erkek	63	185.48	11685.00		
	Duygusal emek	Kadın	292	183.74	53653.00	7521.00	.02*
		Erkek	63	151.38	9537.00		
	Mesleki profesyonellik (Toplam)	Kadın	292	180.53	52714.50	8459.50	.32
		Erkek	63	166.28	10475.50		
İşbirlikçi İklim Ölçeği	İşbirlikçi örgüt kültürü	Kadın	292	175.72	51310.50	8626.00	.44
		Erkek	63	188.56	11879.50		
	İşbirliğine yönelik yönetici tutumu	Kadın	292	177.79	51915.00	9137.00	.93
		Erkek	63	178.97	11275.00		
	İşbirliğine yönelik öğretmen tutumu	Kadın	292	175.36	51204.00	8426.00	.29
		Erkek	63	190.25	11986.00		
	Zümre içi işbirliği	Kadın	292	176.86	51643.00	8865.00	.63
		Erkek	63	183.29	11547.00		
	İşbirlikçi iklim (Toplam)	Kadın	292	176.04	51404.00	8626.00	.44
		Erkek	63	187.08	11786.00		

\* p < .05

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmen algılarına göre mesleki profesyonellik ölçeği toplamı ile ölçeğin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek katılımcıların algıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (sırasıyla  $U=8270.00$ ,  $U=8210.50$ ,  $U=8727.00$ ,  $U=8459.50$ ). Sadece duygusal emek alt boyutunda kadın ve erkek öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark görülmüştür ( $U=7521.00$ ). Anlamlı fark görülen grubun ortalamaları incelendiğinde farkın kadın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Mesleki profesyonellik ölçeğinin genelinde de anlamlı bir fark görülmemiştir ( $U=8459.50$ ).

Bu bulgulara göre, mesleki profesyonellik ölçeği duygusal emek alt boyutunda erkek ve kadın öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark var olduğu anlaşılmaktadır. Duygusal emek alt boyutundaki cinsiyete göre algı farklılığı, kadın öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkilerde sorun yaşasalar bile erkek öğretmenlere göre meslektaş ilişkilerini sürdürmede daha profesyonel davrandıklarını göstermektedir. Diğer yandan kadınların okul idaresi ile iletişimlerinde yaşadıkları sıkıntıları, mesleklerini icra ederken erkeklere göre daha az yansıttıkları görülmektedir. Bu durum kadınların duygu kontrolünde erkeklere göre daha kontrollü oldukları şeklinde yorumlanabilmektedir. Nitekim Çelik (2015) de çalışmasında cinsiyet değişkenine göre duygusal emek alt boyutunda benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Öte yandan öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre kişisel gelişim alt boyutunda farklılaşmaması, toplumsal bir gerçeklik olarak kadınların iş yükünün rolleri gereği fazla olmasına rağmen erkek meslektaşlarıyla denk düzeyde kendilerini geliştirmeye çalıştıkları, mesleki gelişmeleri takip ettikleri, kitap okudukları, bilimsel yayınları takip ettiklerini göstermektedir.

Mesleki profesyonellik ölçeğinin geneli için düşünüldüğünde erkek ve kadın katılımcılar arasında algısal bir fark görülmemektedir. Modern çağda erkek ve kadın çalışanlar arasında öğretmenlik gibi mesleklerde çalışma şartlarının eşitlenmesi, mesleki hayatta bakış açısının değişmesi cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark görülmemesine

neden olmaktadır. Erkek ve kadın öğretmenlerin denk düzeyde kuruma katkı sundukları, okulla ilgili ekip çalışmalarına katıldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.2 incelendiğinde işbirlikçi iklim ölçeği ve alt boyutlarında erkek ve kadın katılımcılar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (Sırasıyla  $U=8626.00$ ,  $U=9137.00$ ,  $U=8426.00$ ,  $U=8865.00$ ,  $U=8626.00$ ). Bulgular erkek ve kadın öğretmenlerin mesleğe belli bir cinsiyet perspektifinden bakmadıklarını ve görevlerini icra etmede profesyonel davrandıklarını göstermektedir. Mesleği icra etmede, zümre içi iletişimde, yöneticilerle ve meslektaşlarıyla işbirliğinde kadın ve erkek öğretmen algılarında cinsiyete dönük bir kırılma olmadığı görülmektedir. Erkek ve kadın öğretmen algılarında işbirlikçi iklime dönük algı farkının olmaması kadınlar ve öğretmenlik mesleği açısından sevindirici bir durumdur. Bulgulara göre, kadın öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlerden farklı algılamadıkları anlamına da gelmektedir. Yöneticilerin, kadın öğretmenlere dönük pozitif ve negatif ayrımcılık yapmadığı anlaşılmaktadır. Bulgular, kadın ve erkek öğretmenlerin cinsiyet ayrımı yapmaksızın işbirliği içinde çalışabildikleri anlamına gelmektedir.

4.2.2. Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algılarının branş değişkenine göre incelenmesi

Aşağıda, Tablo 4.3'te araştırmaya katılan öğretmen algılarına göre her iki ölçek ve alt boyutları ile "branş" değişkeni arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmış olan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 4.3.** Branş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algılarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

	Branş	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p		
Mesleki Profesyonellik Ölçeği	Kişisel gelişim	Sınıf	304	174.44	53030.50	6670.50	.11	
		Branş	51	199.21	10159.50			
	Mesleki duyarlılık	Sınıf	304	177.94	54094.50	7734.50	.98	
		Branş	51	178.34	9095.50			
	Kuruma katkı	Sınıf	304	176.78	53742.00	7382.00	.58	
		Branş	51	185.25	9448.00			
	Duygusal emek	Sınıf	304	178.30	54204.50	7659.50	.89	
		Branş	51	176.19	8985.50			
	Mesleki profesyonellik (Toplam)	Sınıf	304	175.93	53483.50	7123.50	.35	
		Branş	51	190.32	9706.50			
	İşbirlikçi İklim Ölçeği	İşbirlikçi örgüt kültürü	Sınıf	304	178.07	54132.00	7732.00	.98
			Branş	51	177.61	9058.00		
İşbirliğine yönelik yönetici tutumu		Sınıf	304	177.78	54044.50	7684.50	.92	
		Branş	51	179.32	9145.50			
İşbirliğine yönelik öğretmen tutumu		Sınıf	304	179.65	54612.50	7251.50	.46	
		Branş	51	168.19	8577.50			
Zümre içi işbirliği		Sınıf	304	178.24	54186.00	7678.00	.91	
		Branş	51	176.55	9004.00			
İşbirlikçi iklim (Toplam)		Sınıf	304	179.07	54436.50	7427.50	.63	
		Branş	51	171.64	8753.50			

\* p < .05

Tablo 4.3'teki değerler incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeği ve tüm alt boyutlarında branşlarına göre algıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p > .05$ ; sırasıyla  $U=6670.50$ ,  $U=7734.50$ ,  $U=7382.00$ ,  $U=7659.50$ ,  $U=7123.50$ ). Tablo 4.3'teki değerler incelendiğinde öğretmenlerin işbirlikçi iklim ölçeği ve tüm alt boyutlarında branşlarına göre algıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (sırasıyla  $U=7732.00$ ,  $U=7684.50$ ,  $U=7251.50$ ,  $U=7678.00$ ,  $U=7427.50$ ).

Mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime dönük öğretmen algılarında branş değişkenine göre anlamlı farkın görülmemesi, branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin aynı okul ortamında bulunmaları nedeniyle mesleklerini icra etmede aynı kitleye hitap etmeleri nedeniyle benzeşim olmasıdır. Aynı okul ve öğrenci ortamının öğretmenlerin mesleklerini icra etmede ve işbirliği yapmalarında benzeştirmesi normal bir süreçtir. İlkokul özelinde yapılan araştırmada sadece İngilizce, din kültürü ve rehberlik öğretmenleri bulunmaktadır. Ancak ilkokullarda ana kütleyi sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma bulguları branş ve sınıf öğretmenlerinin kişisel gelişim alt boyutunda da öğretmen algılarında anlamlı bir fark görülmediğini göstermektedir. Anlamlı fark görülmemesi hem sınıf hem branş öğretmenlerinin kendilerini geliştirmek amacıyla bilimsel yayınları ve konferansları takip ettikleri, alanlarıyla ilgili kitap okudukları ve yeni çıkan kitapları takip ettiklerini göstermektedir. İlkokullar özelinde düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin sınıflarından sorumlu olmaları ve sınıfların sınıf öğretmenlerine aidiyeti düşünüldüğünde, branş öğretmenleriyle sınıf öğretmenleri arasında kuruma katkı alt boyutunda farklılık olmaması, branş öğretmenlerinin de okulu sınıf öğretmenleri kadar benimsediklerini göstermektedir.

Okul ortamının öğretmenlerin mesleki bakış açısının benzeşim etkisini işbirlikçi iklim ve alt boyutları için de geçerlidir. Sınıf ve branş öğretmenleri, okulda işbirlikçi örgüt kültürü oluşturmada birlikte çalışmaktadırlar. Branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenleriyle dayanışma içinde çalışması, sınıf öğretmenin kendini ve sınıfı farklı bir gözle görmesine ve öz değerlendirme yapmalarına fırsat vermektedir. Ancak bulgular, okullarda din kültürü öğretmenin bir tane olması ve İngilizce, rehberlik gibi branşların iki adet olması nedeniyle zümre için işbirliğini konusunda net bilgi vermemektedir. Branş ve sınıf öğretmenlerinin işbirliğine yönelik yönetici ve öğretmen tutumuna dönük algılarında da farklılık olmaması, öğretmenlerin branş ve sınıf ayırmaksızın birlikte çalışmaya istekli olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.3. Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algılarının medeni durum değişkenine göre incelenmesi

Aşağıda, Tablo 4.4'te araştırmaya katılan öğretmen algılarına göre her iki ölçek ve alt boyutları ile “medeni durum” değişkeni arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılmış olan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 4.4.** Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Mann Whitney U Testi analiz sonuçları

	Medeni Durum	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	P	
Mesleki Profesyonellik Ölçeği	Kişisel gelişim	Bekâr	48	194.05	9314.50	6597.50	.25
		Evli	307	175.49	53875.50		
	Mesleki duyarlılık	Bekâr	48	181.51	8712.50	7199.50	.80
		Evli	307	177.45	54477.50		
	Kuruma katkı	Bekâr	48	198.03	9505.50	6406.50	.15
		Evli	307	174.87	53684.50		
	Duygusal emek	Bekâr	48	186.20	8937.50	6974.50	.55
		Evli	307	176.72	54252.50		
	Mesleki profesyonellik (Toplam)	Bekâr	48	197.08	9460.00	6452.00	.17
		Evli	307	175.02	53730.00		
İşbirlikçi İklime Ölçeği	İşbirlikçi örgüt kültürü	Bekâr	48	183.78	8821.50	7090.50	.67
		Evli	307	177.10	54368.50		
	İşbirliğine yönelik yönetici tutumu	Bekâr	48	177.27	8509.00	7333.00	.96
		Evli	307	178.11	54681.00		
	İşbirliğine yönelik öğretmen tutumu	Bekâr	48	178.82	8583.50	7328.50	.95
		Evli	307	177.87	54606.50		
	Zümre içi işbirliği	Bekâr	48	167.55	8042.50	6866.50	.42
		Evli	307	179.63	55147.50		
	İşbirlikçi iklim (Toplam)	Bekâr	48	175.57	8427.50	7251.50	.86
		Evli	307	178.38	54762.50		

\* p < .05

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin algılarının mesleki profesyonellik ölçeğinin toplamında ve tüm alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür (sırasıyla U=6452.00 U=6597.50, U=7199.50, U=6406.50,



U=6974.50). Tablo 4.4 incelendiğinde işbirlikçi iklim ölçeği alt boyutlarında ve toplamında medeni durum değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı bir fark görülmemiştir (sırasıyla U=7090.50, U=7333.00, U=7328.50, U=6866.50 U=7251.50)

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları medeni durum değişkenine göre incelendiğinde bekâr ve evli öğretmenler arasında fark görünmemektedir. Ancak literatür incelendiğinde Bayhan (2011) araştırmasında evli öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2015) ise araştırmasında evli ve bekâr öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarında anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır.

Kişisel gelişim alt boyutu düşünüldüğünde evli öğretmenler ile bekâr öğretmenler arasında algısal bir farklılık olmaması evli öğretmenler adına sevindirici bir gelişmedir. Bulgulara göre evli öğretmenler de bekâr öğretmenleri gibi kendilerini geliştirmektedirler. Her iki öğretmen grubu da kendilerini geliştirme adına yayınları, bilimsel konferansları takip etmekte ve kitap okumaktadırlar. Diğer açıdan her iki öğretmen grubu da (her ne kadar bekâr öğretmenler lehine fark görülse de fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark değildir) kurumlarına katkı noktasında çaba göstermektedirler. Öğretmenler evlenmeleriyle birlikte sorumlulukları artsa da kurumlarıyla bağı koparmamakta, kuruma katkı sunmaya devam etmektedirler. Hem evli hem bekâr öğretmenlerin meslekleriyle ilgili yasal mevzuatı takip ettikleri anlaşılmaktadır. Evli ve bekâr öğretmenlerin ekip çalışmalarına daha yatkın oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin okulda ve okul dışında eğitimle ilgili yapılan sosyal etkinliklere, kültürel çalışmalara katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine rağmen çevrenin gelişimine katkıda buldukları anlaşılmaktadır. Bekâr ve evli öğretmenlerin mesleki duyarlılık alt boyutunda da algıları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bulgulara göre her iki öğretmen grubu meslektaş ilişkilerine değer vermektedir. Bekâr ve evli öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeği duygusal emek alt boyutuna yönelik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Bulgulara göre her iki öğretmen grubu meslektaşlarıyla aralarında sorunlar olsa da ilişkilerini profesyonel olarak sürdürmektedirler. Ayrıca evli ve bekâr öğretmenler, idareyle ilişkilerinde problem olsa bile ilişkilerini okulun

ihtiyaçları doğrultusunda sürdürmeye devam etmektedirler. Öğretmenler sorunlarını derslere ve öğrencileriyle ilişkilerine yansıtılmamaktadırlar. Mesleki açıdan düşünüldüğünde öğretmenlerin sorunlarını meslektaş ilişkilerin ve idarecilerle ilişkilerine yansıtılmamaları okulun hedeflerine ulaşması açısından önemlidir. Bu durumda öğretmenler okulun gereklilikleri konusunda sorunlarını iletişimlerin yansıtılmadıkları anlaşılmaktadır. Okulların gelişimi açısından öğretmenlerin sorunlarını iletişimlerine yansıtılmamaları önemli noktalaradır.

Tablo 4.4 incelendiğinde evli ve bekâr öğretmenlerin işbirlikçi iklim ölçeğinin geneline dönük algılarında da istatistiksel olarak kayda değer anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin işbirlikçi iklim alt boyutu işbirlikçi örgüt kültürüne yönelik algılarında medeni durum değişkenine göre bir farklılık görülmemektedir. İşbirlikçi örgüt kültürünü algılamada fark olmaması okul idaresinin evli ve bekâr öğretmenleri eğitim-öğretimle ilgili konularda bilgilendirme noktasında eşit davrandıklarını göstermektedir. Okul idareleri evli ve bekâr olduğu fark etmeksizin öğretmenlere eşit yaklaşımları okulda işbirlikçi iklimin oluşması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca okul ortamında iletişim ortamının rahat olması ve bekâr ve evli öğretmenlerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri, okulda çalışma ortamının verimliliği yönünden önem arz etmektedir. Okullar toplu çalışma ortamlarıdır. Öğretmenlerin okul ortamında teşvik edilmelerinin, kendilerini güvende hissetmeleri ve kurumu sevmeleri açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin işbirlikçi iklim ölçeği alt boyutu işbirliğine yönelik öğretmen tutumu alt boyutunda medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Öğretmenlerin medeni durum ayırmaksızın bilgi paylaşımında bulunmalarının, deneyim aktarımına olumlu katkı yapması şüphesizdir. Öğretmenlerin zümre içi işbirliği alt boyutunda düşünüldüğünde evli ve bekâr öğretmenlerin zümre çalışmalarında birlikte çalışmaları mesleki profesyonellik ve işbirlikçi çalışma ortamı yönünden önem arz etmektedir.

#### 4.2.4. Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algılarının sendikalı olma durumuna göre incelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “sendikalı olma” değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

**Tablo 4.5.** Sendikalı olma değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Mann Whitney-U analiz sonuçları

	Sendika Durumu	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p	
Mesleki Profesyonellik Ölçeği	Kişisel gelişim	Evet	185	171.15	31662.00	14457.00	.19
		Hayır	170	185.46	31528.00		
	Mesleki duyarlılık	Evet	185	174.78	32334.50	15129.50	.53
		Hayır	170	181.50	30855.50		
	Kuruma katkı	Evet	185	175.71	32506.50	15301.50	.66
		Hayır	170	180.49	30683.50		
Duygusal emek	Evet	185	163.88	30317.00	13112.00	.01*	
	Hayır	170	193.37	32873.00			
Mesleki profesyonellik (Toplam)	Evet	185	171.24	31679.50	14474.50	.20	
	Hayır	170	185.36	31510.50			
İşbirlikçi İklim Ölçeği	İşbirlikçi örgüt kültürü	Evet	185	174.39	32261.50	15056.50	.49
		Hayır	170	181.93	30928.50		
	İşbirliğine yönelik yönetici tutumu	Evet	185	167.83	31049.00	13844.00	.05
		Hayır	170	189.06	32141.00		
	İşbirliğine yönelik öğretmen tutumu	Evet	185	174.02	32194.00	14989.00	.44
		Hayır	170	182.33	30996.00		
	Zümre içi işbirliği	Evet	185	169.07	31277.50	31277.50	.07
		Hayır	170	187.72	31912.50		
	İşbirlikçi iklim (Toplam)	Evet	185	169.04	31271.50	14066.50	.09
		Hayır	170	187.76	31918.50		

\*p < .05

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin algılarının mesleki profesyonellik ölçeğinin toplamında ve alt boyutlarından kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı sendikalı olma değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer yandan

duygusal emek alt boyutunda sendikal olma değişkenine göre, sendikası olmayan öğretmenler lehine anlamlı bir fark göstermektedir (sırasıyla  $U=14457.00$ ,  $U=15129.50$ ,  $U=15301.50$ ,  $U=13112.00$ ,  $U=14474.50$ ). Tablo 4.5 incelendiğinde işbirlikçi iklim ölçęi alt boyutlarında ve toplamında sendikal olma değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı bir fark görülmemiştir (sırasıyla  $U=15056.50$ ,  $U=13844.00$ ,  $U=14989.00$ ,  $U=31277.50$ ,  $U=14066.50$ ).

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutu kişisel gelişime yönelik algıları arasında sendikal olma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu durumda sendikal öğretmenler ile sendikasız öğretmenler kendilerini yetiştirmede çaba sarf ettikleri anlaşılmaktadır. Her iki öğretmen grubu da meslekleriyle ilgili yayınları ve kitapları takip etmekte, bilimsel konferanslara ve sempozyumlara katılmaktadırlar. Öğretmenlerin kişisel gelişimlerini takip etmeleri, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi adına gereklilik arz eden bireysel profesyonellikleriyle ilgili gerekli çabaları gösterdikleri anlamına gelmektedir. Mesleki duyarlılık alt boyutunda sendikal olma değişkenine göre öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Öğretmenlerin sendikal olsa da olmasa da mesleki duyarlılık sahibi olmaları, meslekle ilgili geri bildirimde açık olmaları, meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunmaları sendika ayrımı yapmaksızın iletişim kurduklarını gösterir. Öğretmenlerin sendikal olma ayrımı yapmaksızın geri bildirimde açık olmaları ön yargılarını aşabildiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin ön yargısız olmaları çalışma ortamında geri bildirim almada art niyetli olmamalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutu kuruma katkı noktasında sendikal olma değişkenine göre algılarında anlamlı bir fark görülmemektedir. Öğretmenlerin mevzuatı sendikal olmaları fark etmeksizin takip etmeleri haklarını bilmeye sendikal olsun veya olmasın önem verdiklerini göstermektedir. Sendikal olmayan öğretmenlerinde mevzuatı takip etmeleri pozitif bir durumdur. Her iki grubun da okulda sosyal etkilere ve mesleki çalışmalara katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve alt boyutlarına ilişkin algılarında sendikalı olma durumu değişkenine göre değerlendirildiğinde duygusal emek alt boyutunda sendikası olmayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görünmektedir. Nitekim literatürde Karaca'nın (2015) yaptığı araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Karaca (2015) mesleki profesyonellik açısından sendikasız öğretmenlerin sendikalı öğretmenlere göre “mesleki gelişim, meslektaş ilişkileri, mesleki bağlılık” alt boyutlarında daha düşük puan aralığında olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Duygusal emek alt boyutu düşünüldüğünde sendikasız öğretmenler lehine çıkan farkın sendikalarca değerlendirilmesi gerekmektedir. Sendikaların öğretmenlerin özlük haklarını korumanın yanında, üyelerine dönük eğitim faaliyetleri yürütmek görevi de olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin mesleki anlamda profesyonelleşmesinde rol almaları önemlidir.

İşbirlikçi iklim açısından sendikalı ve sendikasız öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu durum sendikalı ve sendikasız öğretmenlerin işbirlikçi iklim oluşturmada ve işbirliği içinde çalışma konusunda sendika ayrımı yapmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin sendikalı olma değişkenine göre ayırım yapmamaları profesyonelliğin ruhuna uygundur. Mesleki profesyonellik bir mesleği icra etmede profesyonelce davranmayı gerektirir. Profesyonelce davranmak ekip ruhuyla hareket etmeyi zorunlu kılar. İşbirlikçi iklim alt boyutu işbirlikçi örgüt kültürü oluşturmada öğretmenlerin birbirlerini sendikalı olma durumu gözetmeksizin destekledikleri görülmektedir. Öbür yandan sendikalı öğretmenlerin okul idaresinin ve arkadaşlarının kendilerine yönelik bakışlarında ve iletişim tarzlarında ön yargı görmemeleri de okul ortamında işbirlikçi iklimin oluşması açısından önemlidir. İşbirliğine yönelik yönetici tutumu alt boyutuna yönelik öğretmen algılarında anlamlı fark olmaması öğretmenlerin idarecileri tarafından sendika ayrımı yapmaksızın desteklediği anlamına gelmektedir. Öğretmenler algılarında zümre içi çalışmalarda da sendikalı olma değişkenine göre anlamlı fark olmaması, öğretmenlerin okulun ortak hedeflerine odaklanmasını sağlar. Okulun tüm öğretmenler için geçerli ortak hedefi öğrencilere istendik davranış kazandırılmasında öğretmenler arası dayanışma olması önemlidir.

#### 4.2.5. Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algılarının sendika tercihi göre incelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “sendika tercihi” değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

**Tablo 4.6.** Sendika tercihi değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Kruskal Wallis H analiz sonuçları

	Sendika Tercihi	N	Sıra Ortalama	sd	X <sup>2</sup>	p	
Mesleki Profesyonellik Ölçeği	Kişisel Gelişim	Eğitim birsen	54	67.34	3	2.73	.43
		Eğitimsen	27	67.76			
		Türk eğitimsen	38	56.12			
		Eğitim iş	7	57.50			
	Mesleki duyarlılık	Eğitim birsen	54	68.28	3	2.56	.46
		Eğitimsen	27	58.19			
		Türk eğitimsen	38	58.93			
		Eğitim iş	7	71.93			
	Kuruma katkı	Eğitim birsen	54	66.55	3	1.92	.59
		Eğitimsen	27	64.96			
		Türk eğitimsen	38	56.88			
		Eğitim iş	7	70.29			
	Duygusal emek	Eğitim birsen	54	65.67	3	.86	.85
		Eğitimsen	27	59.89			
		Türk eğitimsen	38	61.71			
		Eğitim iş	7	70.43			
Mesleki Profesyonellik (Toplam)	Eğitim birsen	54	67.47	3	2.07	.56	
	Eğitimsen	27	62.93				
	Türk eğitimsen	38	57.04				
	Eğitim iş	7	70.14				
İşbirlikçi İklim Ölçeği	İşbirlikçi örgüt kültürü	Eğitim birsen	54	62.04	3	.65	.88
		Eğitimsen	27	62.93			
		Türk eğitimsen	38	64.13			
		Eğitim iş	7	73.57			
	İşbirliğine yönelik yönetici tutumu	Eğitim birsen	54	64.72	3	.91	.82
		Eğitimsen	27	60.09			
		Türk eğitimsen	38	62.38			
		Eğitim iş	7	73.29			
	İşbirliğine yönelik öğretmen tutumu	Eğitim birsen	54	65.24	3	1.34	.72
		Eğitimsen	27	67.20			
		Türk eğitimsen	38	57.95			
		Eğitim iş	7	65.93			
	Zümre içi işbirliği	Eğitim birsen	54	56.82	3	5.65	.13
		Eğitimsen	27	68.43			
		Türk eğitimsen	38	65.51			
		Eğitim iş	7	85.07			
İşbirlikçi İklim (Toplam)	Eğitim birsen	54	62.05	3	.61	.90	
	Eğitimsen	27	65.07				
	Türk eğitimsen	38	62.74				
	Eğitim iş	7	72.79				

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin algılarının mesleki profesyonellik ölçeğinin toplamında ve tüm alt boyutlarında sendika tercihi değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür (sırasıyla  $X^2=2.73$ ,  $X^2=2.56$ ,  $X^2=1.92$ ,  $X^2=.86$ ,  $X^2=2.07$ ,  $p>.05$ ). İşbirlikçi iklim ölçeği alt boyutlarında ve toplamında sendika tercihi değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı bir fark görülmemiştir (sırasıyla  $X^2=.65$ ,  $X^2=.91$ ,  $X^2=1.34$ ,  $X^2=5.65$ ,  $X^2=.61$ ,  $p>.05$ ).

Tüm sendikalar için düşünüldüğünde öğretmen algılarında farklılığın olmaması öğretmenlerin sendika tercihlerini mesleklerini icra etmede ve meslektaşları ve okul yönetimi ile bağ kurmada ayrı tutmalarıyla ilgili olarak görülebilir. Öğretmenlerin sendika tercihlerini, mesleklerini icra etmede ayrı tutmaları, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği kanıksadıklarına bir işarettir. Sendika tercihi değişkeni literatürde değişkenler arasında görülmeyen bir değişken türüdür. Öğretmenler, sendikalarının sorulmasından rahatsızlık duymaktadırlar. Ayrıca sendika tercihi öğretmenlerce özel ve kişisel bir alan olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla literatürde “sendikalı olma” değişkeni mevcutken “sendika tercihi” değişkeni mevcut değildir. İşbirlikçi iklim alt boyutu işbirlikçi örgüt kültürüne yönelik öğretmen algılarında sendika tercihi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemesi, öğretmenlerin mesleklerini icra etmede meslektaşlarından ve okul idaresinden sendika tercihi ayrımı olmaksızın desteklendiklerini göstermektedir.

#### 4.2.6. Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi

Aşağıda, Tablo 4.7’de araştırmaya katılan öğretmen algılarına göre her iki ölçek ve alt boyutları ile “mesleki kıdem” değişkeni arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılmış olan Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 4.7.** Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Kruskal-Wallis Testi analiz sonuçları

	Çalışma Süresi	N	Sıra Ortalama	sd	X <sup>2</sup>	p	
Mesleki Profesyonellik Ölçeği	Kişisel gelişim	0-5 yıl	13	143.85	4	4.70	.32
		6-10 yıl	28	185.79			
		11-15 yıl	48	197.41			
		16-20 yıl	78	164.82			
		21-30 yıl	188	179.72			
	Mesleki duyarlılık	0-5 yıl	13	173.31	4	6.64	.16
		6-10 yıl	28	220.50			
		11-15 yıl	48	188.71			
		16-20 yıl	78	168.07			
		21-30 yıl	188	173.38			
	Kuruma katkı	0-5 yıl	13	136.15	4	3.20	.53
		6-10 yıl	28	197.20			
		11-15 yıl	48	176.21			
		16-20 yıl	78	180.03			
		21-30 yıl	188	177.65			
	Duygusal emek	0-5 yıl	13	168.12	4	.68	.95
		6-10 yıl	28	190.39			
		11-15 yıl	48	180.90			
		16-20 yıl	78	174.59			
		21-30 yıl	188	177.51			
Mesleki profesyonellik (Toplam)	0-5 yıl	13	143.81	4	3.75	.44	
	6-10 yıl	28	201.55				
	11-15 yıl	48	186.01				
	16-20 yıl	78	169.56				
	21-30 yıl	188	178.31				
İşbirlikçi İklim Ölçeği	İşbirlikçi örgüt kültürü	0-5 yıl	13	183.38	4	7.90	.10
		6-10 yıl	28	208.39			
		11-15 yıl	48	190.20			
		16-20 yıl	78	182.22			
		21-30 yıl	188	168.23			
	İşbirliğine yönelik yönetici tutumu	0-5 yıl	13	175.69	4	4.49	.34
		6-10 yıl	28	192.18			
		11-15 yıl	48	189.51			
		16-20 yıl	78	191.00			
		21-30 yıl	188	167.72			
	İşbirliğine yönelik öğretmen tutumu	0-5 yıl	13	193.88	4	8.40	.08
		6-10 yıl	28	226.46			
		11-15 yıl	48	183.31			
		16-20 yıl	78	164.83			
		21-30 yıl	188	173.79			
Zümre içi işbirliği	0-5 yıl	13	192.42	4	.72	.95	
	6-10 yıl	28	186.52				
	11-15 yıl	48	181.07				
	16-20 yıl	78	177.08				
	21-30 yıl	188	175.33				
İşbirlikçi iklim (Toplam)	0-5 yıl	13	183.38	4	5.02	.29	
	6-10 yıl	28	208.39				
	11-15 yıl	48	190.20				
	16-20 yıl	78	182.22				
	21-30 yıl	188	168.23				

p < .05



Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmen algılarının mesleki profesyonellik ölçeğinin toplamında ve tüm alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür (sırasıyla  $X^2=3.75$ ,  $X^2=4.70$ ,  $X^2=6.64$ ,  $X^2=3.20$ ,  $X^2= 0.68$ ,  $p>.05$ ). İşbirlikçi iklim ölçeği alt boyutlarında ve toplamında mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı bir fark görülmemiştir (sırasıyla  $X^2=7.90$ ,  $X^2=4.49$ ,  $X^2=8.40$ ,  $X^2=.72$ ,  $X^2=5.02$ ,  $p>.05$ ). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak beklenen mesleki kıdem, mesleki profesyonellik ve alt boyutlarında öğretmen algılarında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Buradan öğretmenlerin artan hizmet süreleri ve tecrübelerinin mesleki profesyonellik algılarında bir değişim yaratmadığı sonucu çıkmaktadır. Şayet artan kıdemle doğru orantılı hizmet içi eğitimler ve mesleki gelişim süreci olmuş olsa idi, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile mesleki profesyonellik algıları doğru orantılı olarak ilerleme kaydedebilirdi. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasıyla mesleki profesyonelliğe algılarında değişim olmaması irdelenmelidir. Mesleki kıdem bir öğretmenin çalışma süresinin artmasıyla doğru orantılı olarak tecrübe ve birikimlerinin artmasını gerekli kılar.

İşbirlikçi iklime ve alt boyutlarına dönük öğretmen algıları mesleki kıdem değişkenine göre de anlamlı bir farklılık arz etmemektedir. Artan meslek süresinin öğretmenler arası işbirliğine yansımaması mesleki gelişim açısından sakıncalı bir durumdur. Çünkü mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin tecrübe ve birikimlerinin mesleğe yeni başlayanlara sirayet etmediği sonucu çıkmaktadır. Sadece mesleğe yeni başlayan öğretmenler değil, mesleki kıdemi yüksek öğretmenler arasında da işbirliğine yönelik paylaşımcı bir atmosferin olmadığı göstermektedir. Ancak burada işbirlikçi örgüt kültürü alt boyutu öğretmen algılarında 6-10 yılını çalışan öğretmenler lehine her ne kadar istatistiksel olarak bir anlam ifade etmese de fark görülmektedir. 0-10 yılını çalışan öğretmenlerin genç öğretmenlerin okul idaresi ve öğretmenler tarafından desteklenmeleri, onları bu kaniya ittiği düşünülmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin desteklenmeleri yerindedir. Literatür incelendiğinde bulgular, Çelik Yılmaz (2017), Çelik (2015), Altinkurt ve Yılmaz (2014), Bayhan'ın (2011) elde ettiği bulgularla benzerlik arz etmektedir. Söz konusu araştırmalarda da araştırmacılar,

öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarında herhangi bir değişime sebep olmadığını vurgulamışlardır.

#### 4.3. Üçüncü alt probleme ait bulgular ve tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “mesleki profesyonellik ile işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Tablo 4.8’de Mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algılarının ilişki düzeyine ait Spearman rho Korelasyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

**Tablo 4.8.** Mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algılarının ilişki düzeyine ait Spearman Rho Korelasyon analizi

		İşbirlikçi örgüt kültürü	İşbirliğine yönelik yönetici tutumu	İşbirliğine yönelik öğretmen tutumu	Zümre içi işbirliği	İşbirlikçi İklim (Toplam)
Kişisel Gelişim	r	.24*	.20*	.23*	.24*	.27*
Mesleki duyarlılık	r	.35*	.35*	.30*	.30*	.39*
Kuruma katkı	r	.43*	.39*	.36*	.27*	.45*
Duygusal emek	r	.43*	.39*	.36*	.27*	.45*
Mesleki Profesyonellik (Toplam)	r	.42*	.40*	.35*	.32*	.45*

Tablo 4.8’e göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutu kişisel gelişime yönelik algıları ile işbirlikçi iklim alt boyutu işbirlikçi örgüt kültürü ( $r=.24$ ), işbirliğine yönelik yönetici tutum ( $r=.20$ ), işbirliğine yönelik öğretmen tutum ( $r=.23$ ) zümre içi işbirliği ( $r=.24$ ) ve işbirlikçi iklim toplamı  $r=.27$  algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutu kişisel gelişim algıları ile öğretmenlerin işbirlikçi örgüt kültürü, işbirliğine yönelik yönetici tutumu, işbirliğine yönelik öğretmen tutumu, zümre içi işbirliği alt boyutu ve ölçeğin geneli işbirlikçi iklim algıları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kişisel gelişim, öğretmenin zorunluluk olmadan kendini mesleğinde geliştirmek istemesidir. Kendini geliştiren öğretmenin profesyonelliğinin gereği, mesleğini uygularken işbirliğine ve işbirlikçi iklime önem vermesi, yöneticileriyle iyi diyaloglar kurması, meslektaşları ve zümredaşları ile birlikte çalışmada duygularından arınık davranması doğal bir süreçtir. Öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin işbirlikçi iklim ortamında yeterli düzeyde desteklenmediği görülmektedir. Mesleki profesyonellik alt boyutu kişisel gelişime yönelik öğretmen algıları ile işbirlikçi iklimin alt boyutları ve işbirlikçi iklimin geneline yönelik ilişki düzeyinin düşük olması, öğretmenlerin kişisel gelişimlerini her ne kadar düşük düzeyde ilişki olsa da bireysel olarak çabalarıyla ilerlettikleri anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğın mesleki duyarlılık alt boyutuna yönelik algıları ile öğretmenlerin işbirlikçi örgüt kültürü ( $r=.35$ ), işbirliğine yönelik yönetici tutumu ( $r=.35$ ), işbirliğine yönelik öğretmen tutumu ( $r=.30$ ), zümre içi işbirliği ( $r=.30$ ) alt boyutları ve işbirlikçi iklim toplamına ( $r=.39$ ) yönelik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan öğretmenlerin algılarına göre mesleki profesyonelliğın mesleki duyarlılık alt boyutu ile işbirlikçi iklim ve alt boyutları arasında orta düzeyli ve pozitif yönlü bulunan anlamlı ilişki, öğretmenlerin mesleki duyarlılıklarının artmasıyla işbirlikçi iklime dönük algılarında da orta düzeyde yükselme olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki duyarlılık seviyesi düştükçe işbirlikçi iklim ve alt boyutlarında da negatif yönde düşüş beklenir. Bu durum mesleki duyarlılıkları yüksek öğretmenin mesleği ile ilgili geri dönüş almak adına meslektaşlarıyla iletişim kurması, bilgi alışverişine önem vermesi, mesleğiyle ilgili hem okul idaresi hem meslektaşlarıyla işbirliği yaptığını göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğın kuruma katkı alt boyutuna yönelik algıları ile işbirlikçi iklim alt boyutları, işbirlikçi örgüt kültürü ( $r=.43$ ), işbirliğine yönelik yönetici tutumu ( $r=.39$ ), işbirliğine yönelik öğretmen tutumu ( $r=.36$ ) ile işbirlikçi iklim toplamına ( $r=.39$ ) yönelik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer yandan kuruma katkı alt boyutu ile zümre içi işbirliği alt boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyli anlamlı bir ilişki vardır ( $r=.27$ ). Kuruma katkı sunmak isteyen öğretmen, okulda ve okul dışında okulla ilgili sosyal,

kültürel ve mesleki etkinliklere katılır. Yapısı gereği sosyal, kültürel ve mesleki etkinlikler, ekip ve grup çalışmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin bu çalışmalara katılma istekleri ile işbirlikçi örgüt kültürü, işbirliğine yönelik yönetici ve öğretmen tutumunun orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olması, kuruma katkı yönünden okulun işini kolaylaştırmaktadır. Mesleki mevzuatı takip eden öğretmenin kurumda çalıştığı arkadaşlarıyla da gerek mesleki bilgileri, gerekse mevzuat bilgileri üzerine konuşmaları beklenir. Bu anlamda kuruma katkı alt boyutuna yönelik öğretmen algıları ile işbirlikçi örgüt kültürü, işbirliğine yönelik idareci, öğretmen tutumları, zümre içi işbirliği algılarının, birbirini desteklemesi umulmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutu duygusal emeğe yönelik algıları ile işbirlikçi iklim alt boyutları, işbirlikçi örgüt kültürü ( $r=.43$ ), işbirliğine yönelik yönetici tutumu ( $r=.39$ ), işbirliğine yönelik öğretmen tutumu ( $r=.36$ ) alt boyutları ile işbirlikçi iklim toplamına ( $r=.45$ ) yönelik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki vardır. Diğer yandan duygusal emek alt boyutu ile zümre içi işbirliği alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyli bir ilişki vardır ( $r=.27$ ). İşbirliği örgüt kültürü oluşturmanın ve zümre içinde işbirliği içinde çalışabilmenin yegâne şartı çalışma ortamına ve ekip çalışmalarına duygularını sorunları olsa bile yansıtmamaktır. Çalışma ortamlarında ve özellikle örgüt olarak okul ortamında bireylerin aralarında sorunlar çıkması normaldir. Ancak bu sorunları yeri geldiğinde kenara koyabilmek ekip ruhu oluşturabilmenin ve işbirliği içinde çalışabilmenin gereğidir. Birer sosyal ortamlar olarak okullarda öğretmenler arası etkileşim oldukça fazladır. Ayrıca okullarda idareci ve öğretmenler arasında, velilerle öğretmenler arasında, öğrencilerle öğretmenler arasında da çeşitli problemler olabilmektedir. Ancak mesleki profesyonellik ve mesleki profesyonellelikle doğrudan ilişkili işbirlikçi iklimin oluşturabilmek adına ortak yapılması gerek çalışmalarda geride yaşanan problemleri ikinci plana atabilmek gerekmektedir. Sorunun olmadığı örgüt ortamını düşünmek hayal kurmaktır. Sorunlara rağmen ekip ruhu oluşturabilmekse her örgütün başarabileceği bir eylem değildir. Bu anlamda öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin duygusal emek alt boyutu ile işbirlikçi iklimin alt boyutlarında orta düzeyde ilişki olması, düşük ilişki de olsa zümre içi işbirliği alt boyutuyla da pozitif yönde anlamlı ilişki olması sevindiricidir.

Öğretmen algılarına göre mesleki profesyonellik toplam boyutu ile işbirlikçi örgüt kültürü ( $r=.42$ ), işbirliğine yönelik yönetici tutumu ( $r=.40$ ), işbirliğine yönelik öğretmen tutumu ( $r=.35$ ) ile zümre içi işbirliği ( $r=.32$ ) alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki vardır. Mesleki profesyonellik toplam boyutu ile işbirlikçi iklim toplam boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki vardır ( $r=.45$ ).

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik toplamına yönelik algıları ve işbirlikçi iklimin toplamına yönelik algıları arasında pozitif yönlü, orta düzeyli bir ilişki görülmektedir. Mesleki profesyonellik doğası gereği meslekle ilgili bir iş yaparken ekip çalışmasını doğası gereği zorunluluk sayar. Ekip çalışmasının en temel özelliği şüphesiz işbirlikçi iklim oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin artması ile işbirlikçi iklim anlayışlarının da artması olağan bir süreç olarak görülmektedir. Tersinden de bakıldığında işbirliğine yatkın olmayan öğretmen algısının profesyonellik algısında da düşme olması normaldir. Bu durumda öğretmen profesyonelliğine yapılan yatırımların, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin, kuruma katkı sunmalarının, mesleki duyarlılıklarının yüksek olmasının, duygusal emek sarf etmelerinin işbirlikçi iklim ortamını da oluşturması çalışma verimini artıracaktır.

## V. BÖLÜM

### Sonuçlar ve Öneriler

#### 5. 1. Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma sonuçları araştırmanın alt problem sıralaması esas alınarak verilmiştir.

##### 5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

İlkokul öğretmenlerinin mesleki profesyonellik algılarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Mesleki profesyonellik ölçeğinin alt boyutlarına yönelik öğretmen algıları kişisel gelişim, kuruma katkı alt boyutlarında “katılıyorum” düzeyindeyken mesleki duyarlılık ve duygusal emek alt boyutlarında “kesinlikle katılıyorum” düzeyindedir. İlkokul öğretmenlerinin işbirlikçi iklime yönelik algılarının hem toplamında “katılıyorum” hem de işbirlikçi örgüt kültürü, işbirliğine yönelik yönetici tutumu, işbirliğine yönelik öğretmen tutumu, zümre içi işbirliği alt boyutlarında “katılıyorum” düzeyindedir.

##### 5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

“Cinsiyet” değişkenine ait sonuçlara bakıldığında erkek ve kadın katılımcılar arasında sonuçlara verilen yanıtlar arasında sadece duygusal emek alt boyutunda farklılıklar gözlenmiştir. Araştırmanın diğer alt boyutları ile ilgili erkek ve kadın katılımcıların ölçek sorularına verdikleri yanıtlar arasında (kişisel gelişim, mesleki

duyarlılık, kuruma katkı) anlamlı bir fark görülmemektedir. “Cinsiyet” değişkenine ait ikinci ölçeğin alt boyutlarında (işbirlikçi örgüt kültürü, işbirliğine yönelik örgüt kültürü, işbirliğine yönelik öğretmen tutumu, zümre içi işbirliği) erkek ve kadın katılımcılar arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeği ve tüm alt boyutlarında branşlarına göre algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine öğretmenlerin işbirlikçi iklim ölçeği ve tüm alt boyutlarında da branşlarına göre algıları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Öğretmenlerin algılarının mesleki profesyonellik ölçeğinin toplamında ve tüm alt boyutlarında “medeni durum” değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür. İşbirlikçi iklim ölçeği alt boyutlarında ve toplamında “medeni durum” değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Öğretmenlerin algılarının mesleki profesyonellik ölçeğinin toplamında ve alt boyutlarından kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı “sendikalı olma” değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer yandan duygusal emek alt boyutunda “sendikalı olma” değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir. İşbirlikçi iklim ölçeği alt boyutlarında ve toplamında “sendikalı olma” değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Öğretmenlerin algılarının mesleki profesyonellik ölçeğinin toplamında ve tüm alt boyutlarında “sendika tercihi” değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür. İşbirlikçi iklim ölçeği alt boyutlarında ve toplamında “sendika tercihi” değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin algılarının mesleki profesyonellik ölçeğinin toplamında ve tüm alt boyutlarında “mesleki kıdem” değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür. İşbirlikçi iklim ölçeği alt boyutlarında ve toplamında “mesleki kıdem” değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

### 5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmen algılarına göre kişisel gelişim alt boyutu ile işbirlikçi örgüt kültürü alt boyutu, işbirliğine yönelik yönetici tutumu alt boyutları, öğretmen tutumu alt boyutları zümre içi işbirliği alt boyutları ve işbirlikçi iklim toplamı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen algılarına göre mesleki duyarlılık alt boyutu ile işbirlikçi örgüt kültürü, işbirliğine yönelik yönetici tutumu, işbirliğine yönelik öğretmen tutumu, zümre içi işbirliği alt boyutları ile işbirlikçi iklim toplamı arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen algılarına göre kuruma katkı alt boyutu ile işbirlikçi örgüt kültürü, işbirliğine yönelik yönetici tutumu, işbirliğine yönelik öğretmen tutumu alt boyutu ile işbirlikçi iklim toplamı arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki bulunmuştur. Diğer yandan kuruma katkı alt boyutu ile zümre içi işbirliği alt boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyli bir ilişki vardır. Öğretmen algılarına göre duygusal emek alt boyutu ile işbirlikçi örgüt kültürü, işbirliğine yönelik yönetici tutumu, işbirliğine yönelik öğretmen tutumu alt boyutları ile işbirlikçi iklim toplamı arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki vardır. Diğer yandan duygusal emek alt boyutu ile zümre içi işbirliği alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyli bir ilişki vardır. Öğretmen algılarına göre mesleki profesyonellik toplam boyutu ile işbirlikçi örgüt kültürü, işbirliğine yönelik yönetici tutumu, işbirliğine yönelik öğretmen tutumu ile zümre içi işbirliği alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki vardır. Mesleki profesyonellik toplam boyutu ile işbirlikçi iklim toplam boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki vardır.

### 5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre uygulamaya dönük öneriler ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıdaki gibidir.



### 5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda sunulan öneriler aşağıdadır:

1. Araştırma sonuçlarına göre yüksek düzeyde görünen öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin irdelenmesi ve oldukça yüksek düzeye yükseltmek için hizmet içi eğitimler ve kurslar düzenlenmelidir.
2. Duygusal emek alt boyutunda kadınların lehine çıkan anlamlı farklılık irdelenmelidir.
3. Sınıf öğretmenlerinin kişisel gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla konferanslar, okuma etkinlikleri, mesleki paylaşımlar, hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri yerinde olacaktır.
4. Meslek öncesi eğitimlerde tecrübe sahibi öğretmenlerin birikimleri hizmet içi eğitimler aracılığıyla diğer öğretmenlere aktarılabilir.
5. Yüksek lisansın zorunlu hale getirilmesi (en azından tezsiz) öğretmenlerin profesyonellik düzeyini yükseltecektir.
6. Öğretmenliğinde seçkin hale gelmiş ve başarısı herkesçe kabul öğretmenlerden bir grup oluşturup diğer öğretmenlerle tecrübe ve birikimlerini paylaşmalarına imkân tanınabilir.
7. Öğretmenleri mesleki profesyonellik düzeylerinin daha da yükselmesi için öğretmen eğitimlerine katılan öğretmenlere puan, ek ücret, bir takım ödüller gibi pozitif destekler verilebilir.
8. Meslek olarak öğretmenliğin profesyonellik düzeyinin yükselmesi kariyer basamakları, hizmet öncesi ve hizmet esnasında kaliteli eğitim, özlük haklarında iyileştirme, öğretmenlik meslek kanununun çıkarılması gibi ek düzenlemeler yapılabilir.
9. Kıdem, meslekte başarısının herkesçe kabul görmesi, alınan ödüller, lisans sonrası eğitimler, dil bilme, yurtdışında çalışmış olma, ikinci lisans, dezavantajlı bölgelerde çalışmış olma gibi birçok kriteri barındıran kariyer basamakları uygulaması yeniden başlatılabilir.
10. Öğretmenlerin işbirlikçi iklim algılarını yükseltmek için ortak tecrübelerin paylaşıldığı okul için ve okul dışı olmak üzere aylık zümre toplantıları yapılabilir. Böylece iyi örneklerin paylaşılması sağlanmış olur.

- 11.Kardeş okul uygulamasıyla karşılıklı tecrübe aktarımı yoluna gidebilir. Böylece kurum dışı işbirlikçi iklim anlayışı da gelişmiş olur.
12. Sendikalı olmayan öğretmenlerin duygusal emek boyutunda sendikalı öğretmenlere göre daha düşük çıkma nedeni bulunduğundan sonra öğretmenlere eksik kalan noktalarda destekleyici eğitimler verilebilir.

#### 5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- 1.Kadın katılımcıların duygusal emek boyutunda algılarının çok yüksek çıkma nedeni araştırılmalıdır.
- 2.Sendikalı olma değişkeninin duygusal emek alt boyutunda yüksek çıkma nedeni araştırılabilir.
- 3.Literatürde işbirlikçi iklimle ilgili araştırma eksikliği boşluğu işbirlikçi iklimle motivasyon, örgütsel bağlılık, moral, iş yaşam kalitesi, örgütsel özerklik, gibi kavramlar arasında ilişki taramaları yapılabilir.
- 4.Mesleğinde bireysel profesyonelliği ile seçkin hale gelmiş etmiş öğretmenlere dönük nitel bir araştırma yapıp tecrübeleri modellenmelidir.
- 5.Ülkelerin öğretmenlik mesleğine profesyonellik yaklaşımlarını karşılaştıran etraflı bir çalışma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H., ve Özkan, D. S. (2011). Mesleki Profesyonellik Ve Bir Meslek Mensupları Olarak Hemşireler Örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 237-255.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akıncı, G. (2010). *Kurumsal İşbirliklerine Yeni Bir Bakış: İşbirliği Yetkinliği Konumlandırma Modeli*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Aktaş, M., Aksu, Ö., Türkmen, L., Solak, K., Kurt, H., ve Ekici, G. (2013). Türkiye ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi(Özel Sayı)*, 131-145.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallimîn’in İlk Yıllarına Toplu Ve Yeni Bir Bakış. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM*, 17-58.
- Altinkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Altıok, H. Ö., ve Üstün, B. (2014). Profesyonellik: Kavram Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 7(2), 151-155.
- Andrew, G. (2005). In search of the é. dub. ba. a: The ancient Mesopotamian school in literature and reality. 1-9.
- Arslan, F., Çağlar, İ. M., ve Gürbıyık, C. (2017, Ağustos). Kültürel Miras Kapsamında Kaybolmaya Yüz Tutmuş Geleneksel Meslekler: Turgutlu Örneği. *Studies Of The Ottoman Domain*, 17(13), 218-246.
- Arslan, N. T. (2004). Örgütsel Performansı Belirleyici Olarak Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi Hakkında Bir Değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1).

- Atanur Baskan, G., Aydın, A., ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 35-42.
- Aydın, A., ve Baskan, G. A. (2005). The problem of teacher training in Turkey. *Biotechnology and Biotechnological Equipment*. 19(2), 191-197.
- Aydın, P. (2006). Eğitim ve Öğretimde Etik. Ankara: PegemAYayıncılık.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Berberoğlu, G., Besler, S., and Tonus, Z. (1998). Örgüt kültürü: Anadolu Üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi örgüt kültürü araştırması. Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 14, 1-2. 38.
- Bilir, A. (2011). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44(2), 223-246.
- Blanchard, M. R., Catherina, E., Tolin, A. D., and Kristie, S. G. (2016). Investigating Technology-Enhanced Teacher Professional Development in Rural, High-Poverty Middle Schools. *Educational researcher*, 45(3), 207-220.
- Bolat, S. (1996). Eğitim Örgütlerinde İşbirliği, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 505-512.
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of in-service education*, 26(2), 385-401.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri İle İşbirliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Cerit, Y. (2012). Okulun Bürokratik Yapısı ile Sınıf Öğretmenlerinin Profesyonel Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Cirhinlioğlu, Z.(1996). *Meslekler ve Sosyoloji*, <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=xNyBDwAAQBAJ&oi=fnd&pg>

=PA5&dq=sanayi+devrimi+ve+meslekler&ots=P4VmhBdhmu&sig=Lqb1UuuA  
c6QREkFjwf2jA97T0Xc&redir\_esc=y#v=onepage&q&f=false.

- Çakır, M. (1994). Kalkınma Süreci İçinde Öğretmen Yetiştirme. *Çağdaş Eğitim*, 19(205), 13-15.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2005). Örgüt İkliminin İş Tatmini Ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi: Bir Araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 23-39.
- Çelik Yılmaz, D. (2017). *Mesleki Profesyonellik ile Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Çelik, M., ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 102-131.
- Çınar, E. (2007). *XIX. Yüzyılda Osmanlı Devletinde Mesleki ve Teknik Eğitim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 10-15. Konya.
- Çolak, İ., ve Altınkurt, Y. (2017). Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 184-192.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “Teacher Professionalism” from Different Perspectives . *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Doğan, C. (2005). Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları. *Bilgi (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi)*(35), 133-149.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Tarihi Gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*(160), 64-74.
- Eraslan, L. (2013, Eylül). Eski Mısır Medeniyetinde Öğretmenlik. *Öğretmen Dünyası*(405), 51-52.

- Eraslan, L. (2015, Kasım 26). Tarihsel Perspektiften Öğretmenlik Mesleği. Haziran 25, 2019 tarihinde Eğitim Tercihi: <http://www.egitimtercihi.com/okulgazetesi/18942-tarihsel-perspektiften-ogretmenlik-meslegi.html> adresinden alındı
- Erdem, E. (2016). Sanayi Devriminin Ardından Osmanlı Sanayileşme Hamleleri: Sanayi Politikalarının Dinamikleri ve Zaafiyetleri. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi (48), 17-44.
- Feyyat, G., ve Mete, Y. A. (2014, Temmuz-Ağustos). Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Serüveni. Yeni Türkiye-Türk Eğitimi Özel Sayısı, 59, 1015-1023.
- Gajda, R., ve Koliba, C. (2007). Evaluating The Imperative of İntraorganizational Collaboration. A school improvement perspective. American Journal of Evaluation, 28(1), 26-44.
- Garlie, F. A. (1968). On the interaction of persons and organizations. Organizational climate. Explorations of a Concept, 65-82.
- Garmston, R. (1998). The Persuasive Art of Presenting: Becoming Expert Teachers, part one. Journal of Staff Development,, 19(1), 60-63.
- Garvin, N. M. (2007). Teacher Autonomy: Distinguishing Perceptions by School Cultural Characteristics. Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania.
- Gore, J., Lloyd, A., Maxwell, S., Julie, B., & Hywel, E. (2017). Effects of Professional Development On The Quality Of Teaching: Results From a Randomised Controlled Trial of Quality Teaching Rounds. Teaching and Teacher Education, 68, 99-113.
- Gök, S. (2009). Örgüt İkliminin Çalışanların Motivasyonuna Etkisi Üzerine Bir Araştırma. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(2), 587-605.
- Gökçora, İ. (2005). Toplumsal Yaşamımızda ve Türk Bilim-Dünyasında “Profesyonel ve Profesyonellik” Kavramlarına Değın. Bilgi Dünyası, 6(2), 237-250.
- Gökçora, İ. (2006). Türkiye’de Bilimsel İletişim ve Bilim Yönetiminde Profesyonellik, ÜNAK 6. 167-176.
- Güven, D. (2015). Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye’de Öğretmenlik. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27(2), 13-21.

- Güven, İ. (2008). Teacher Education Reform and International Globalization Hegemony: Issues and Challenges in Turkish Teacher Education. *International Journal of Social Sciences*, 3(1), 1-17.
- Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzelli, F., Ürker, A., ve Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin Güncel Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 263-277.
- Halis, M., ve Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel Çalışmalar Işığında Örgüt İklimi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 10(3), 101-123.
- Hammond Darling, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Washington: Learning Policy Institute.
- Hong, H.-Y., Chang, Y.-H., ve Chai, C. (2014). Fostering a Collaborative and Creative Climate in a College Class Through Idea-Centered Knowledge-Building. *Instructional Science*, 42(3), 389-407.
- Hoy, W., and Miskel, C. G. (1987). *Theory research and practice*. Educational Administration.
- <http://www.wikizero.biz/index.php?q=aHR0cHM6Ly90ci53aWtpcGVkaWEub3JnL3dp a2kvTWVzbGVr>. (tarih yok). Haziran 16, 2019 tarihinde Wikizero: <http://www.wikizero.biz/index.php?q=aHR0cHM6Ly90ci53aWtpcGVkaWEub3J nL3dpa2kvTWVzbGVr> adresinden alındı
- İlçi Küsmüş, G. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü . İstanbul.
- İra, N. (2004). *Örgütsel Kültür (Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği) XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Malatya.*
- Johnson, B., ve Christensen, L. (2014). *Educational Research*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Johnson, B., ve Christensen, L. (2014). *Nicel, nitel ve karma araştırma. Deneysel Olmayan Nicel Araştırma*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Karaca, D. (2015). *İlk ve Ortaokullarda Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.

- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T., ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve Örgüt Etkinlik Algısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 9(3), 63-71.
- Karaman, S. Z. (2016). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri ile Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Karaman, T. (2009). *Öğretmenlerin Öğretme Tutkusunun Sürekliliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 117. İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (17.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, K. (2001). *Profesyonelleşme Olgusu ve Kamu Yönetimi*. Ankara: Mükiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.
- Karacıoğlu, F. (2003). Örgüt kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi. Başak Ekonomi Dergisi, 15(1), 11-13.
- Kavak, Y., Aydın, A., ve Akbaba Altun, S. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi). Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. 35(1), 1+4.
- Kocacık, F. (2003). Bilgi Toplumu ve Türkiye. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 27(1), 1-10.
- Kofman, F., ve Senge, P. (tarih yok). Communities of commitment: The heart of learning organizations. *Organizational dynamics*. 22(2), 5-23.
- Korkmaz, N. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 75-98.
- Kramer, S. (2002). Tarih Sümerde Başlar. (H. Koyukan, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Krejcie, R., ve Morgan, D. (1970). Table For Determining Sample Size From a Given Population. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.



- Lee, J. (1981). Professionalism. *The Agricultural Education Magazine*, 54, 1-3.
- Limon, İ., ve Durnalı, M. (2017). İşbirlikçi İklim Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 282-294. <https://doi.org/10.19126/suje.335818>.
- Mackenzie, S. (2000). *Collective Efficacy and Collaborative Climate in Maine High Schools*, Maine Üniversitesi.
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 7. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Haziran 16, 2019 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alındı
- MOOGHALI, A. (2012). The Impact of Collaborative Work Climate on Knowledge Sharing İntention. *African Journal of Business Management*, 6(19), 6114-6116.
- MYK. (tarih yok). Mesleki Yeterlilik Kurumu. Temmuz 6, 2019 tarihinde <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-meslek-standard-ana> adresinden alındı
- Nazıroğlu, B. (2015). Osmanlı'da Öğretmenlik Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1+10.
- Okçobal, R. (2004). Öğrenci, Öğretmen, Öğretmen Adayı Gözüyle ve Öğretim Elemanı Gözüyle Öğretmen Yetiştirme. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Öge, S. (2001). Örgüt İklimi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 1(4), 132-143.
- Özçiçek, V. T. (2016). *Örgüt İklimini Etkileyen İç Etmenler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın ve Yıldız Teknik Üniversiteleri, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Ortak Yüksek Lisans Programı). İstanbul.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özer, B., ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.

- Özkara, B., ve Özcan, K. (2004). Bir Kurumsal Alanın Doğuşu ve Evrimi, Türkiye'de Muhasebenin Meslekleşme Süreci. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, Özet Sayfası.
- Sağlam, M. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Sedova, K., Sedlacek, M., ve Svarıcek, R. (2016). Teacher Professional Development As A Means Of Transforming Student Classroom Talk. *Teaching and Teacher Education*(57), 14-25.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim . Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 40-45.
- Shantz, D., ve Prieur, P. D. (1996). Teacher Professionalism And School Leadership, *Education*. 116(3), 393-396.
- Shim, J. (2010, Ağustos). *The Relationship Between Workplace Incivility and The Intention to Share Knowledge: The Moderating Effects of Collaborative Climate And Personality Traits*, Minnesota Üniversitesi, Yayımlanmamış Lisans Tezi.
- www.star.com.tr. (2014, Haziran 25). Temmuz 10, 2019 tarihinde Star Gazetesi: <https://www.star.com.tr/memurlar/nabi-avciya-anadolu-ogretmen-liseleri-sorusu-haber-901103/> adresinden alındı
- Soydan, T., ve Tüncel, M. (2013). Osmanlı'da İlk Yenileşme Döneminde Eğitimin Kurumsal ve Yönetimsel Yapısının Oluşumu ve Gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 110-125.
- Süral Özer, P., Timurcanday Özmen, Ö., ve Topaloğlu, T. (2013). Destekleyici Örgüt İkliminin, Psikolojik Sermaye ile İş Doyumu İlişkisinde Düzenleyici Etkisi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 13(4), 437-447.
- Sveiby, K.-E., ve Simons, R. (2002). Collaborative Climate and Effectiveness of Knowledge Work—an Empirical Study. *Journal of knowledge Management*, 6(5), 420-433.
- Şanal, M. (2011). Osmanlı İmparatorluğu'nda Kız Öğretmen Okulunun (Dârülmualimât), Kuruluşu, Okutulan Dersler ve Kapatılışı. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi ve Uygulama Merkezi Dergisi (OTAM)*, 26, 222-244.
- Şentürk, C., ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.

- Şimşek, H. (2014). Osmanlı Döneminde Kısa Süreli Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları (Darulamelihat ve Taşrada Öğretmen Yetiştirme. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 77-95.
- Tataroğlu, E. K. (2017). *Örgüt İkliminin Motivasyon İle İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırklareli.
- TBMM. (1924, Mart 13). Orta Tedrisat Kanunu. Temmuz 10, 2019 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı: [https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\\_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200439.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200439.pdf) adresinden alındı
- TBMM. (1926, Mart 2). Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun. Temmuz 10, 2019 tarihinde Hukuk Ansiklopedisi: <http://hukukbook.com/maarif-teskilati-hakkinda-kanun/> adresinden alındı
- TDK. (2019). Büyük Türkçe Sözlük. 06 16, 2019 tarihinde <http://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- TDK. (tarih yok). Türk Dil Kurumu. Temmuz 8, 2019 tarihinde Genel Türkçe Sözlük: <http://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- TDK. (tarih yok). [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr). Haziran 19, 2019 tarihinde <http://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Toh, K.-A., Cheong-Hoong , D., Hong-Kwen, B., & Soo-Keng, C. (1996). Determinants of teacher professionalism. *Journal of In-Service Education*, 22(2), 231-244.
- Uğurlu, Z. (2013). *Eğitim Örgütlerinin Örgütsel Ağbağ Düzenindeki Konumunun İşbirliği Düzeylerine Etkisi Sinop İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ulutaş, S. (2015). Sanayileşme Sürecinde Geleneksel Osmanlı Üretim Sektör (1839-1856). *Milli Folklor*, 59-70.
- Uygun, S. (2013). *Türk Eğitim Sistemi Sorunları: Geleneksel ve Güncel (Cilt 1.Basım)*. Ankara: Nobel yayıncılık.

- Uysal, H. T., ve Aydemir, S. (2014). Örgütsel İklimin Çalışma Psikolojisine Etkisi: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1557-1574.
- Uzun, S., Paliç, G., ve Akdeniz, A. R. (2013). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Profesyonel Öğretmenliğe İlişkin Algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(35), 128-145.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development-An International Riview the Literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Yalçinkaya, M. (2002). Açık Sistem Teorisi ve Okula Uygulanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 103-116.
- Yaşar, Ö. (2005). *Örgütsel Güvenin Örgüt İklimine Etkisi:Gaziatep Sanayi İşletmelerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Yıldız, A. (2013). *Finlandiya'nın Pisa Başarısına Etki Eden Faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,. İstanbul.
- Yılmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 332-343.
- Yirci, R. (2017, Nisan). Öğretmen Profesyonelliğinin Önündeki Engeller Ve Çözüm Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522.
- YÖK. (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı.
- Yüceler, A. (2005). *Örgütsel Bağlılık ve Örgüt İklimi İlişkisi: Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma*. Yatımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

**EKLER**

**EK-1.** Mesleki Profesyonellik Ölçeği İzni

**EK-2.** İşbirlikçi İklim Ölçeği İzni

**EK-3.** Kişisel Bilgi Formu

**EK-4.** Mesleki Profesyonellik Ölçeği

**EK-5.** İşbirlikçi İklim Ölçeği

**EK-6.** AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurul İzni

**EK-7.** MEB Araştırma izni

**EK-8.** Mesleki Profesyonellik ve İşbirlikçi İklim Ölçeğinin Veri Gruplarının Normalliğinin Sınanmasına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testine Ait Bulgular

**EK-9.** Ölçekler ve Alt Boyutların Madde Frekans Değerleri

**EK-1. Mesleki Profesyonellik Ölçeği İzin**

## EK-2. İşbirlikçi İklim Ölçeği İzin

1

2

1

2

2

9

0

4

3

9

8

1

6

Cc Bcc

Alıcı

Forwarded message -----

Gönderen: **İBRAHİM LIMON** <ibomon@gmail.com>

Date: 9 Nis 2019 Sal, 10:39

Subject: Re: İşbirlikçi iklim ölçeği

To: xuan06 14 <alpaslanfakili@gmail.com>

Sayın hocam öncelikle tezinizde kolaylıklar dilerim ve Şenay hoca gibi bir danışmanınız olduğu için çok şanslı olduğunuzu belirtmek isterim. Ölçeği atf yaparak kullanmanızda hiç bir sakınca yoktur. Ölçeği ekte gönderiyorum.

Tekrar iyi çalışmalar dilerim.

İşbirlikçi İklim Ölçeği.doc (56K)

Sans Serif

Gönder

**EK-3. Kişisel Bilgi Formu****KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Bu çalışmanın amacı İşbirlikçi İklim düzeyini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katılımcıların ad-soyad bilgisi alınmayacaktır. Katkınız için teşekkür ederiz. Samimi olarak cevaplayacağınızı umuyor, teşekkürlerimi sunuyorum.

1. Branşınız  Sınıf  Branş
2. Cinsiyetiniz:  Kadın  Erkek
3. Yaşınız:  20-30  31-40  41-5  51 ve üzeri
4. Çalışma Süreniz:  0-5 yıl  6-10 yıl  11-15 yıl  16-20 yıl  
 21-30 yıl
5. Eğitim Durumunuz:  Yüksekokul  Lisans  Yüksek Lisans  Doktora
6. Medeni Durum:  Bekar  Evli
7. Sendikanız var mı?  Evet  Hayır
8. Hangi sendika olduğunu yazınız.....

Alpaslan FAKILI

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Yüksek Lisans Öğrencisi



### EK-4. Mesleki Profesyonellik Ölçeği

Lütfen X işareti koyunuz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Tatillerde bile derslerimle ilgili okumalar yaparım.					
2.	Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim.					
3.	Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) takip ederim.					
4.	Öğretmenlik alanım ile ilgili kitapları takip ederim.					
5.	Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum.					
6.	Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almaktan mutlu olurum.					
7.	Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersi geliştirmek için kullanırım.					
8.	Bireysel çalışmalardan çok takım çalışmalarını tercih ederim.					
9.	Görev, hak ve sorumluluklarımla ilgili mevzuatı takip ederim.					
10.	Okulun geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanmaya çalışırım.					
11.	Çevrenin gelişimine katkıda bulunmaya çalışırım.					
12.	Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü olurum.					
13.	Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara aktif bir biçimde katılırım.					
14.	Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım.					
15.	Meslektaşlarımla bilgi alışverişinde bulunmak benim için önemlidir.					
16.	Yeni fikirlere ve değişime açık olduğumu düşünüyorum.					
17.	Mesleki gereksinimlerimin farkındayım.					
18.	Meslektaşlarımla aramda sorun olsa bile, ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm.					
19.	Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışırım.					
20.	Kişisel sorunlarım olsa bile yürüttüğüm derse en iyi şekilde hazırlanmaya çalışırım.					
21.	Zor zamanlar geçirsem bile, bu durumu öğrencilerime yansıtmamaya çalışırım.					
22.	Öğrenci velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum.					
23.	Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım.					
24.	Okul yönetimiyle aramda sorun olsa bile ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm.					

Arka sayfaya geçiniz.

## EK-5. İşbirlikçi İklim Ölçeği

## İŞBİRLİKÇİ İKLİM ÖLÇEĞİ

Lütfen (X) işareti koyunuz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<b>İşbirlikçi Örgüt Kültürü</b>						
1.	Okulumda kendilerine karşı sorumlu olduğum kişiler (müdür, müdür yardımcısı, zümre başkanı vb.) beni eğitim-öğretim ile ilgili konularda bilgilendirir.					
2.	Okulumda bilgi paylaşımı sadece sözlü olarak değil eylemlerle de teşvik edilir.					
3.	Okulumda öğretmenler edindikleri yeni bilgileri okula taşıma hususunda sürekli olarak teşvik edilir.					
4.	Kendilerine karşı sorumlu olduğum kişiler (müdür, müdür yardımcısı, zümre başkanı vb.) ile uyuşmasa bile düşündüklerimi dile getirmeye teşvik edildim.					
5.	İletişimde şeffaflık bu okulun genel bir özelliğidir.					
<b>İşbirliğine Yönelik Yönetici Tutumu</b>						
6.	Okul yöneticileri, eğitim-öğretim ile ilgili sorunlara yenilikçi çözüm yolları bulma konusunda beni teşvik eder.					
7.	Okul yöneticileri, bilgi paylaşımı amacıyla düzenli olarak toplantı organize eder.					
8.	Okul yöneticileri, eğitim-öğretim ile ilgili konularda beni bilgilendirir.					
9.	Okul yöneticileri, zümre öğretmenleri arasında şeffaf iletişimi teşvik eder.					
10.	Okul yöneticileri, bilgi paylaşımını sadece sözlü olarak değil eylemleriyle de teşvik eder.					
<b>İşbirliğine Yönelik Öğretmen Tutumu</b>						
11.	Eğitim-öğretim ile ilgili konularda okuldaki diğer öğretmenlerden birçok şey öğrenirim.					
12.	Okul içerisindeki bilgi paylaşımı bilgi dağarcığımı zenginleştirir.					
13.	Sahip olduğum mesleki bilginin çoğunluğunu bu okuldaki öğretmenlerle birlikte çalışarak edindim.					
14.	Okul içerisindeki bilgi paylaşımı daha derinlemesine bilgi anlamına gelir.					
15.	Öğretmenlerin sahip oldukları bilgiyi birleştirmesi okul için birçok yeni fikrin ve çözümün doğması anlamına gelmiştir.					
<b>Zümre içi İşbirliği</b>						
16.	Zümre öğretmenleri olarak ihtiyaç duyduğumuz becerileri edinme konusunda birbirimize yardımcı oluruz.					
17.	Zümre öğretmenleri olarak birbirimizi güncel durumlardan haberdar eder ve eğitim-öğretim ile ilgili yeniliklere herkesin ayak uydurmasını sağlarız.					

## EK-6. AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurul İzni



**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

**Alpaslan FAKILLI**

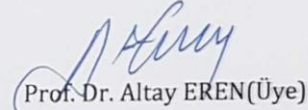
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
 Eğitim Yönetimi ve Denetimi

**Sayın Alpaslan FAKILLI,**

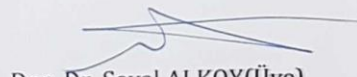
“Mesleki Profesyonellik ve İşbirlikçi İklim Yönelik Öğretmen Algıları” İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/163) kurulumuzun 03.05.2019 tarihli ve 2019/04 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

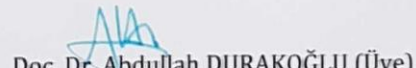
  
 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

  
 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

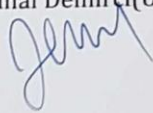
  
 Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

  
 Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

  
 Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

  
 Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av. Zuhale Demirci (Üye)



## EK-7. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

A.1.B.D - Gelen Evrak No: 16/05/2019-E.12698



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.9427247  
Konu : Araştırma İzni

13.05.2019

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.  
b) 07.05.2019 tarihli ve 4687 sayılı yazımız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Alpaslan FAKIL'ın "**Mesleki Profesyonellik ve İşbirlikçi İklim Yönelik Öğretmen Algıları**" konulu uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (2 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

Adres: Emniyet Mah. Alpaslan Türkeş Cad. 4/A  
Yenimahalle/ANKARA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Tel: 0 (312) 212 36 00  
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d19c-bbb9-3cc9-9e69-3b16 kodu ile teyit edilebilir.

**EK-8. Mesleki Profesyonellik ve İşbirlikçi İklim Ölçeğinin Veri Gruplarının Normalliğinin Sınanmasına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testine Ait Bulgular**

**Tablo 5.1.** Mesleki Profesyonellik ve İşbirlikçi İklim Ölçekleri ve Alt Boyutları Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kişisel Gelişim	,075	355	,000	,981	355	,000
Mesleki Duyarlılık	,155	355	,000	,834	355	,000
Kuruma Katkı	,067	355	,001	,986	355	,002
Duygusal Emek	,160	355	,000	,836	355	,000
Mesleki Profesyonellik	,073	355	,000	,961	355	,000

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
İşbirlikçi Örgüt Kültürü	,134	355	,000	,930	355	,000
İşbirliğine Yönelik Yönetici Tutumu	,174	355	,000	,902	355	,000
İşbirliğine Yönelik Öğretmen Tutumu	,105	355	,000	,959	355	,000
Zümre İçi İşbirliği	,263	355	,000	,814	355	,000
İşbirlikçi İklim	,074	355	,000	,956	355	,000

**Tablo 5.2.** Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Normallik Testi

	Cinsiyetiniz	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Mesleki Profesyonellik	kadın	,072	292	,001	,955	292	,000
	erkek	,067	63	,200*	,973	63	,177
İşbirlikçi İklim	kadın	,058	292	,018	,966	292	,000
	erkek	,152	63	,001	,884	63	,000
Kişisel Gelişim	kadın	,076	292	,000	,981	292	,001
	erkek	,124	63	,017	,972	63	,153
Mesleki Duyarlılık	kadın	,157	292	,000	,822	292	,000
	erkek	,182	63	,000	,873	63	,000
Kuruma Katkı	kadın	,066	292	,004	,986	292	,006
	erkek	,123	63	,020	,969	63	,112
Duygusal Emek	kadın	,168	292	,000	,818	292	,000
	erkek	,185	63	,000	,890	63	,000
İşbirlikçi Örgüt Kültürü	kadın	,123	292	,000	,930	292	,000
	erkek	,186	63	,000	,924	63	,001
İşbirliğine Yönelik Yönetici Tutumu	kadın	,162	292	,000	,904	292	,000
	erkek	,231	63	,000	,887	63	,000
İşbirliğine Yönelik Öğretmen Tutumu	kadın	,095	292	,000	,964	292	,000
	erkek	,151	63	,001	,895	63	,000
Zümre İçi İşbirliği	kadın	,257	292	,000	,818	292	,000
	erkek	,292	63	,000	,790	63	,000

**Tablo 5.3.** Branş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algılarına ilişkin Normallik Testi sonuçları

	Branşınız	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Mesleki Profesyonellik	sınıf	,075	304	,000	,958	304	,000
	branş	,091	51	,200*	,964	51	,121
İşbirlikçi İklim	sınıf	,082	304	,000	,951	304	,000
	branş	,095	51	,200*	,962	51	,099
Kişisel Gelişim	sınıf	,086	304	,000	,981	304	,000
	branş	,107	51	,200*	,966	51	,149
Mesleki Duyarlılık	sınıf	,149	304	,000	,830	304	,000
	branş	,196	51	,000	,850	51	,000
Kuruma Katkı	sınıf	,070	304	,001	,987	304	,006
	branş	,092	51	,200*	,959	51	,075
Duygusal Emek	sınıf	,164	304	,000	,828	304	,000
	branş	,170	51	,001	,885	51	,000
İşbirlikçi Örgüt Kültürü	sınıf	,139	304	,000	,925	304	,000
	branş	,139	51	,016	,948	51	,025
İşbirliğine Yönelik Yönetici Tutumu	sınıf	,180	304	,000	,900	304	,000
	branş	,176	51	,000	,909	51	,001
İşbirliğine Yönelik Öğretmen Tutumu	sınıf	,107	304	,000	,957	304	,000
	branş	,100	51	,200*	,961	51	,088
Zümre İçi İşbirliği	sınıf	,265	304	,000	,813	304	,000
	branş	,249	51	,000	,819	51	,000

**Tablo 5.4.** Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Normallik Testi sonuçları

	Medeni Durumunuz	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Mesleki profesyonellik	bekar	,115	48	,140	,931	48	,007
	evli	,069	307	,001	,963	307	,000
Kişisel gelişim	bekar	,118	48	,093	,961	48	,113
	evli	,077	307	,000	,981	307	,000
Mesleki duyarlılık	bekar	,202	48	,000	,786	48	,000
	evli	,149	307	,000	,844	307	,000
Kuruma katkı	bekar	,083	48	,200*	,981	48	,614
	evli	,048	307	,082	,989	307	,019
Duygusal emek	bekar	,200	48	,000	,771	48	,000
	evli	,154	307	,000	,847	307	,000
İşbirlikçi iklim	bekar	,122	48	,071	,938	48	,014
	evli	,077	307	,000	,959	307	,000
İşbirlikçi örgüt kültürü	bekar	,160	48	,004	,853	48	,000
	evli	,145	307	,000	,942	307	,000
İşbirliğine yönelik yönetici tutumu	bekar	,170	48	,001	,882	48	,000
	evli	,175	307	,000	,902	307	,000
İşbirliğine yönelik öğretmen tutumu	bekar	,099	48	,200*	,951	48	,042
	evli	,109	307	,000	,958	307	,000
Zümre içi işbirliği	bekar	,185	48	,000	,859	48	,000
	evli	,274	307	,000	,803	307	,000

**Tablo 5.5.** Sendikalı Olma değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Normallik Testi sonuçları

	Sendikanız var mı?	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Mesleki profesyonellik	evet	,073	185	,019	,953	185	,000
	hayır	,075	170	,019	,963	170	,000
Kişisel gelişim	evet	,095	185	,000	,982	185	,019
	hayır	,082	170	,007	,972	170	,002
Mesleki duyarlılık	evet	,147	185	,000	,841	185	,000
	hayır	,165	170	,000	,821	170	,000
Kuruma katkı	evet	,068	185	,036	,987	185	,083
	hayır	,057	170	,200*	,985	170	,064
Duygusal emek	evet	,141	185	,000	,855	185	,000
	hayır	,187	170	,000	,803	170	,000
İşbirlikçi iklim	evet	,088	185	,001	,950	185	,000
	hayır	,092	170	,001	,955	170	,000
İşbirlikçi örgüt kültürü	evet	,157	185	,000	,920	185	,000
	hayır	,126	170	,000	,932	170	,000
İşbirliğine yönelik yönetici tutumu	evet	,212	185	,000	,883	185	,000
	hayır	,133	170	,000	,907	170	,000
İşbirliğine yönelik öğretmen tutumu	evet	,123	185	,000	,957	185	,000
	hayır	,120	170	,000	,952	170	,000
Zümre içi işbirliği	evet	,281	185	,000	,825	185	,000
	hayır	,244	170	,000	,797	170	,000



**Tablo 5.6.** Sendika Tercihi değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Normallik Testi sonuçları

	Hangi sendika olduğunu yazınız.	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Mesleki profesyonellik	Eğitim birsen	,081	54	,200*	,955	54	,042
	Eğitim sen	,122	27	,200*	,961	27	,398
	Türk eğitimsen	,081	38	,200*	,978	38	,648
	Eğitim iş	,357	7	,007	,701	7	,004
Kişisel gelişim	Eğitim birsen	,152	54	,003	,971	54	,205
	Eğitim sen	,146	27	,144	,969	27	,575
	Türk eğitimsen	,101	38	,200*	,974	38	,517
	Eğitim iş	,240	7	,200*	,900	7	,331
Mesleki duyarlılık	Eğitim birsen	,179	54	,000	,857	54	,000
	Eğitim sen	,211	27	,003	,855	27	,001
	Türk eğitimsen	,152	38	,026	,917	38	,008
	Eğitim iş	,331	7	,020	,650	7	,001
Kuruma katkı	Eğitim birsen	,105	54	,200*	,977	54	,387
	Eğitim sen	,133	27	,200*	,975	27	,727
	Türk eğitimsen	,130	38	,107	,962	38	,220
	Eğitim iş	,347	7	,011	,753	7	,014
Duygusal emek	Eğitim birsen	,143	54	,008	,897	54	,000
	Eğitim sen	,165	27	,058	,903	27	,016
	Türk eğitimsen	,148	38	,036	,929	38	,019
	Eğitim iş	,331	7	,020	,695	7	,003
İşbirlikçi iklim	Eğitim birsen	,144	54	,007	,942	54	,011
	Eğitim sen	,163	27	,063	,935	27	,091
	Türk eğitimsen	,097	38	,200*	,972	38	,450
	Eğitim iş	,219	7	,200*	,943	7	,665
İşbirlikçi örgüt kültürü	Eğitim birsen	,171	54	,000	,870	54	,000
	Eğitim sen	,195	27	,010	,943	27	,143
	Türk eğitimsen	,174	38	,005	,947	38	,068
	Eğitim iş	,197	7	,200*	,910	7	,396
İşbirliğine yönelik yönetici tutumu	Eğitim birsen	,277	54	,000	,841	54	,000
	Eğitim sen	,271	27	,000	,843	27	,001
	Türk eğitimsen	,230	38	,000	,872	38	,000
	Eğitim iş	,245	7	,200*	,848	7	,117
İşbirliğine yönelik öğretmen tutumu	Eğitim birsen	,102	54	,200*	,943	54	,012
	Eğitim sen	,175	27	,033	,928	27	,062
	Türk eğitimsen	,180	38	,003	,939	38	,039
	Eğitim iş	,190	7	,200*	,951	7	,737
Zümre içi işbirliği	Eğitim birsen	,332	54	,000	,774	54	,000
	Eğitim sen	,256	27	,000	,844	27	,001
	Türk eğitimsen	,243	38	,000	,849	38	,000
	Eğitim iş	,360	7	,007	,664	7	,001

**Tablo 5.7.** Mesleki Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algı düzeylerine ait Normallik Testi sonuçları

	Mesleki Kıdem	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Mesleki profesyonellik	0-5 yıl	,231	13	,055	,912	13	,193
	6-10 yıl	,137	28	,190	,944	28	,141
	11-15 yıl	,094	48	,200*	,972	48	,298
	16-20 yıl	,088	78	,200*	,972	78	,084
	21-30 yıl	,093	188	,000	,935	188	,000
Kişisel gelişim	0-5 yıl	,159	13	,200*	,923	13	,272
	6-10 yıl	,129	28	,200*	,917	28	,030
	11-15 yıl	,112	48	,176	,976	48	,408
	16-20 yıl	,093	78	,090	,985	78	,507
	21-30 yıl	,090	188	,001	,973	188	,001
Mesleki duyarlılık	0-5 yıl	,161	13	,200*	,891	13	,100
	6-10 yıl	,192	28	,010	,857	28	,001
	11-15 yıl	,224	48	,000	,869	48	,000
	16-20 yıl	,149	78	,000	,884	78	,000
	21-30 yıl	,164	188	,000	,806	188	,000
Kuruma katkı	0-5 yıl	,182	13	,200*	,942	13	,487
	6-10 yıl	,179	28	,022	,920	28	,034
	11-15 yıl	,081	48	,200*	,973	48	,316
	16-20 yıl	,069	78	,200*	,983	78	,365
	21-30 yıl	,065	188	,049	,988	188	,103
Duyusal emek	0-5 yıl	,192	13	,200*	,825	13	,014
	6-10 yıl	,182	28	,018	,883	28	,005
	11-15 yıl	,177	48	,001	,879	48	,000
	16-20 yıl	,162	78	,000	,890	78	,000
	21-30 yıl	,175	188	,000	,794	188	,000
İşbirlikçi iklim	0-5 yıl	,130	13	,200*	,974	13	,933
	6-10 yıl	,097	28	,200*	,942	28	,123
	11-15 yıl	,118	48	,091	,954	48	,057
	16-20 yıl	,133	78	,002	,948	78	,003
	21-30 yıl	,087	188	,001	,948	188	,000
İşbirlikçi örgüt kültürü	0-5 yıl	,209	13	,125	,886	13	,085
	6-10 yıl	,138	28	,183	,934	28	,080
	11-15 yıl	,136	48	,026	,922	48	,003
	16-20 yıl	,227	78	,000	,858	78	,000
	21-30 yıl	,111	188	,000	,943	188	,000
İşbirliğine yönelik yönetici tutumu	0-5 yıl	,182	13	,200*	,924	13	,282
	6-10 yıl	,116	28	,200*	,927	28	,051
	11-15 yıl	,185	48	,000	,901	48	,001
	16-20 yıl	,254	78	,000	,846	78	,000
	21-30 yıl	,176	188	,000	,903	188	,000
İşbirliğine yönelik öğretmen tutumu	0-5 yıl	,144	13	,200*	,956	13	,699
	6-10 yıl	,154	28	,089	,905	28	,015
	11-15 yıl	,116	48	,111	,948	48	,032
	16-20 yıl	,146	78	,000	,962	78	,021
	21-30 yıl	,112	188	,000	,958	188	,000
Zümre içi işbirliği	0-5 yıl	,303	13	,002	,778	13	,004
	6-10 yıl	,278	28	,000	,771	28	,000
	11-15 yıl	,255	48	,000	,814	48	,000
	16-20 yıl	,255	78	,000	,829	78	,000
	21-30 yıl	,270	188	,000	,817	188	,000

## Ek-9. Ölçekler ve Alt Boyutların Madde Frekans Değerleri

Tablo 5.8. Ölçeklerin ve alt boyutların madde frekans değerleri											
Faktör	No	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Kişisel Gelişim	1	4	1.1	35	9.9	111	31.3	147	41.4	58	16.3
	2	9	2.5	60	16.9	145	40.8	107	30.1	34	9.6
	3	11	3.1	56	15.8	153	43.1	109	30.7	26	7.3
	4	4	1.1	19	5.4	117	33.0	166	46.8	49	13.8
	5	2	0.6	10	2.8	79	22.3	136	38.3	128	36.1
Mesleki Duyarlılık	6	3	0.8	4	1.1	27	7.6	160	45.1	161	45.4
	15	3	0.8	4	1.1	26	7.3	159	44.8	163	45.9
	16	2	0.6	1	0.3	22	6.2	137	38.6	193	54.4
	17	2	0.8	5	0.8	18	9.9	161	47.0	169	41.4
	19	2	0.6	1	0.3	13	3.7	109	30.7	230	64.8
Mesleki Profesyonellik	7	3	0.8	3	0.8	44	12.4	151	42.5	154	43.4
	8	2	0.6	18	5.1	109	30.7	160	45.1	66	18.6
	9	5	1.4	16	4.5	102	28.7	149	42.0	83	23.4
	10	2	0.6	5	1.4	85	23.9	173	48.7	90	25.4
	11	1	0.3	11	3.1	79	22.3	171	48.2	93	26.2
	12	3	0.8	43	12.1	106	29.9	143	40.3	60	16.9
	13	1	0.3	17	4.8	84	23.7	166	46.8	87	24.5
	14	8	2.3	68	19.2	127	35.8	119	33.5	33	9.2
	18	3	0.8	3	0.8	35	9.9	167	47.0	147	41.4
	20	2	0.6	1	0.3	13	3.7	137	38.6	202	56.9
Duygusal Emek	21	1	0.3	3	0.8	2	5.6	136	38.3	195	54.9
	22	1	0.3	2	0.6	28	7.9	143	40.3	181	50.1
	23	1	0.3	3	0.8	16	4.5	111	31.3	224	63.1
	24	1	0.3	3	0.8	22	6.2	141	39.7	188	53.0

Faktör	No	Kesinlikle Katılmıyorum		Kararsızım		Kesinlikle Katılıyorum						
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%					
İşbirlikçi İklim	Örgüt	1	2	0.6	11	3.1	16	4.5	163	45.9	163	45.9
		2	2	0.6	18	5.1	40	11.3	118	53.0	107	30.1
	İşbirlikçi Kültürü	3	3	0.8	16	4.5	73	20.6	178	50.1	85	23.9
		4	7	2.0	10	2.8	44	12.4	197	55.5	97	27.3
	İşbirliğine Yönelik Yönetici Tutumu	5	6	1.7	14	3.9	60	16.9	168	47.3	107	30.1
		6	1	0.3	25	7.0	52	14.6	183	51.5	94	26.5
	İşbirliğine Yönelik Yönetici Tutumu	7	1	0.3	24	6.8	38	10.7	184	51.8	108	30.4
		8	1	0.3	13	3.7	26	7.3	185	52.1	130	36.6
	İşbirliğine Yönelik Öğretmen Tutumu	9	1	0.3	18	5.1	34	9.6	184	51.8	118	33.2
		10	1	0.3	14	3.9	52	14.6	184	51.8	104	29.3
	İşbirliğine Yönelik Öğretmen Tutumu	11	1	0.3	21	5.9	58	16.3	175	49.3	100	28.2
		12	1	0.3	18	5.1	40	11.3	185	52.1	111	31.3
	İç İşbirliği	13	23	6.5	83	23.4	70	19.7	124	34.9	55	15.5
		14	2	0.6	24	6.8	44	12.4	191	53.8	94	26.5
	Zümre İçi İşbirliği	15			13	3.7	31	8.7	186	52.4	125	35.2
		16	5	1.4	9	2.5	38	10.7	177	49.9	126	35.5
			17	4	1.1	10	2.8	36	10.1	184	51.8	121

## ÖZ GEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı** : Alpaslan Fakılı  
**Adres** : Atakent İlkokulu/ Yenimahalle/ANKARA  
**İletişim Adresi** : alpaslanfakili@gmail.com  
**Yabancı Dil** : Arapça



### ÖĞRENİM DURUMU

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, 1995-1999  
 Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Denetimi  
 2015-.....

### ÇALIŞMA YAŞAMI

Ankara-Özel Öncü Koleji 1999  
 Yozgat-Sorgun-Boğazcumafakılı Köyü İlkokulu 2001-2002  
 Ankara-Güdül-Çağa Kasabası İlköğretim Okulu 2003-2005  
 Hakkari-Merkez-Yunus Emre İlkokulu 2005-2006  
 Ankara-Merkez-Necip Fazıl İlkokulu 2006-2008  
 Suudi Arabistan-Cidde-Uluslararası Türk Okulu 2008-2013  
 Ankara-Keçiören-Nuh Eskiyapan ve Şehit Mehmet Altanlar İlkokulu 2013-2015  
 Ankara-Keçiören-Barışyolu İlkokulu-2015-2019  
 Ankara-Yenimahalle-Atakent İlkokulu-2019-.....

### İletişim Bilgileri

e-posta: [alpaslanfakili@gmail.com](mailto:alpaslanfakili@gmail.com)

Telefon: 0 545 245 77 89