

Educational Administration: Theory and Practice
2012, Vol. 18, Issue 4 pp: 497-521
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi
2012, Cilt 18, Sayı 4 ss: 497-521

Okulun Bürokratik Yapısı ile Sınıf Öğretmenlerinin Profesyonel Davranışları Arasındaki İlişki

Yusuf Cerit

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Bu çalışmada okulların bürokratik yapıları ile öğretmenlerin profesyonel davranışları sergilemeleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu çalışmanın verileri 2011-2012 öğretim yılında Bolu ilindeki ilköğretim okullarında çalışan 260 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Bu çalışmanın verileri Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen etkili okul yapısı ölçeği ve Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) tarafından geliştirilen Öğretmen Profesyonellik Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmen profesyonellik arasında anlamlı ve olumlu ilişki olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi ise etkili bürokratik okul yapısının öğretmen profesyonelliğinin önemli bir açıklayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Anahtar sözcükler: Bürokratik yapı, etkili bürokratik okul yapısı, öğretmen profesyonellik

Atıf için/Please cite as:

Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(4), 497-521.

The Relationship between Bureaucratic School Structure and Classroom Teachers' Professional Behaviours

Introduction. The aim of this study examines the relationship between school bureaucratic structure and classroom teachers' professional behaviours. Teachers' professional behaviours seem to be associated with the quality of instruction and teachers' attitudes. Research revealed that teachers' professional behaviors had an effect on decreasing teachers' feeling of burnout, and reducing their desire to leave their workplace and to leave the profession entirely. When professionalism is important in schools, teachers continually research best instructional practices to better serve students. Also, teacher professionalism has been found to be positively correlated with student achievement (Tschannen-Moran, Parish & DiPaola, 2006). It can be said that perform of teachers professional behaviors in schools is important for teachers professionalism have a positive contribution to the effectiveness of schools. One of the factors that are associated with teachers' professional behavior is school bureaucratic structure.

Based on both the results of research and the theoretical, it can be suggested that school bureaucratic structure is associated with teachers' professional behaviors. In literature, research shows that there is the relationship between school bureaucratic structure and classroom teachers' professional behaviors (Geist, 2002; Tschannen-Moran, 2009). School leaders who adopt a bureaucratic orientation overemphasize to closely monitor teachers in the conduct of their work. Tschannen-Moran (2009) found that in schools that were not managed with a bureaucratic orientation, teachers reported greater professionalism in behaviour. In the study was conducted by Geist (2002) revealed that bureaucratic hierarchy, span of control and formalization had effect on teachers' professional behavior and autonomy. Organizational values tend to conflict with professional values. A bureaucratic structure emphasized disciplined compliance and loyalty, while the professional is an expert accustomed to large amount of freedom in which to conduct his work (Geist, 2002). Therefore, in schools with a high level of bureaucratic, it may be said that teachers were less likely to conduct themselves as professionals. In the study conducted by Karaman, Yücel and Dönder (2008), in organizations which are controlled bureaucratic mechanisms is not widespread in professionalism, so that in the schools with high level of bureaucracy, it has been suggested that specialization and professionalism will be minimized. Thus, it can be said that there is a relationship between school bureaucratic structure and classroom teachers' professional behaviors.

Method. The sample of this study included 260 classroom teachers from 24 elementary schools in Bolu. Data in this study were collected using Enabling School Structure Scale developed by Hoy and Sweetland (2000) and Teacher Professionalism subscale of the School Climate Index by Tschannen-Moran *et al.* (2006). For the structure validity of the two scales, principal axis factor analysis with varimax rotations was performed. Enabling School Structure Scale has 12 items with loading ranged from .65 to .84.

Teacher Professionalism Scale has 8 items with loading ranged from .55 to .90. Internal consistency was measured by using Cronbach's Alpha coefficient and alpha coefficient was .83 for Enabling School Structure Scale, .90 for Teacher Professionalism Scale. SPSS was used in the data analysis. Bivariate Pearson Correlation test was used to determine the relationship between school bureaucratic structure and classroom teachers' professional behaviors. To assess the effect of school bureaucratic structure on classroom teachers' professional behaviors, regression analyses were applied.

Findings. The findings of present study show that the level of professional behaviors displayed by classroom teachers was low the midpoint on the scale. The level of enabling bureaucratic school structure was low the midpoint. The results of Pearson correlation analyses indicated that enabling bureaucratic school structure was related to classroom teachers' professional behaviors. The regression analyses revealed that enabling bureaucratic school structure was significantly predictor of classroom teachers' professional behaviors. The results suggest that enabling bureaucratic school structure may enhance classroom teachers' professional behaviors.

Discussion. In this study, it was found that enabling bureaucratic school structure was related to classroom teachers' professional behaviors and was significantly predictor of classroom teachers' professional behaviors. There is a discrepancy among the findings of the previous research. The findings are consistent with the results of previous studies which indicate that enabling bureaucratic school structure was related to classroom teachers' professional behaviors (Geist, 2003; Tschannen-Moran, 2009). Inconsistent with the findings of this study, in the study conducted by Jacob (2003), it found that there is not a relationship between enabling bureaucratic school structure and classroom teachers' professional behaviors. Such as all organizations, schools that have bureaucratic structure are inevitable. Hoy and Sweetland (2001) argued that school bureaucratic structure can either hinder or enable the effective operation of schools. The prototype for an

enabling structure is a hierarchy of authority and a system of rules and regulations that help rather than hinder the teaching – learning mission of the school. In enabling structures, principals and teachers work cooperatively. Similarly, rules and regulations are flexible guides rather than restraints to problem solving. Both the authority hierarchy and the rules and procedures are mechanisms that support the work of the teachers rather than means to enhance the power of the principal (Hoy, 2003). In contrast, the prototype for a hindering structure is a hierarchy of authority that hinders and a system of rules and regulations that is coercive. The hierarchy has as its primary goal controlled and disciplined compliance of teachers. In order to achieve that goal the system of rules and regulations is used to buttress control and punish deviance. The consequence typically hinders and restrains the performance of teachers (Hoy & Sweetland, 2001). Professionals carry out the work based on the knowledge and skills. In the bureaucratic environment, employees acts are consistency with the organizational rules and regulations and approval by a superior (Morris, 1990). Therefore, in schools that have excessive bureaucratic structure, teachers are not displayed professional behaviors. Karaman *et al.* (2008) suggested that in organizations which are controlled bureaucratic mechanisms is not widespread in professionalism. The results of this study revealed that when school bureaucratic structure was enabling, teachers demonstrate professional behaviors.

Keywords: *Bureaucratic structure, enabling bureaucratic school structure, teachers' professionalism*

Bilgi çağı olarak adlandırılan içerisinde bulunduğumuz zaman diliminde bilgi ve iletişim teknolojileri gibi birçok alanda meydana gelen hızlı değişim, eğitim kurumlarının amaçları, işleyişi ve yapılarında da çeşitli değişimlerin yapılmasına neden olmuştur. Küreselleşmenin de etkisiyle insanların ülke sınırlarının dışında çalışma olanağı ortaya çıkmış ve uluslararası şirketler, işgörenler olarak algılanan insanların nitelikleri konusunda talepkar olmuşlardır. Rekabet edebilirlik, değişime uyum sağlayabilme ve girişimcilik gibi becerilere sahip olan insan yetiştirmeye yönelik olarak okullar üzerinde baskılar yapılmaya başlanmıştır. Okulların bu talepleri karşılayabilmeleri, eğitimcilerin inisiyatif alabilmelerine ve hızlı değişimi okullara ve sınıflara yansıtabilme esnekliğine sahip olan örgütsel yapı ve düzenlemelere bağlıdır.

Öğretmenler, öğrencilerin istenilen becerilere sahip olabilmeleri ve öğrenci başarısı üzerinde önemli etkiye sahiptir (Mattar, 2012). Sınıf içerisinde öğretim etkinliklerini planlayıp, gerçekleştirdikleri için öğretmenlerin işlerinde uzman olmaları önemlidir. Nitekim yapılan çalışmalar öğretmen profesyonelizminin eğitimin niteliği ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya çıkarmıştır (Barrett, 2008). Dolayısıyla öğretmenlerin profesyonel davranışlarını okullarda sergileyebilmeleri önemlidir. Bu anlamda öğretmenlerin okullarda profesyonelliklerini sergilemelerinde etkili olan faktörlerin bilinmesi önemli görülebilir. Alan yazında öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemeleri ile ilişkili olan faktörlerden birisinin okulun bürokratik yapısı olduğu görülmektedir (Geist, 2002; Tschannen-Moran, 2009). Okullar bürokratik yapıya sahip olan kurumlardır. Bürokratik örgüt yapısı çalışmaların belirlenmiş kurallar ve düzenlemeler çerçevesinde yapılmasını öngörmektedir (Hoy ve Sweetland, 2001). Bu nedenle okulun bürokratik yapısı öğretmenlerin eylemleri üzerinde etkili olmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin profesyonel davranışları yerine getirmelerine olanak verecek bir örgüt yapılanmasının nasıl olması gerektiğinin belirlenmesi öğretmenlerin profesyonel davranışları gerçekleştirmelerini sağlayabilmek için dikkat edilmesi gereken faktörler hakkında bilgi sahibi olunmasına katkı yapabilecektir. Ayrıca okulun bürokratik yapısı ile öğretmenlerin profesyonel davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda Türkiye’de bir boşluğun olduğu görülmektedir. Bu çalışma, bu konuyu inceleyerek alan yazındaki bu boşluğun doldurulmasına katkı yapabilir. Bu nedenlerle bu çalışmada okulun bürokratik yapısı ile öğretmenlerin profesyonel davranışları arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir.

Okulun Bürokratik Yapısı

Okullar, bürokrasinin özellikleri olan yetkinin kademelenmesi, iş bölümü, objektif standartlar, teknik yeterlik, kurallar ve düzenlemelerden oluştuğu için bürokratik yapılardır (Hoy, 2003). Bürokrasinin örgüt çalışanları açısından olumsuzluklar oluşturduğuna ilişkin yaygın bir görüş olmasına rağmen, olumlu olarak görülebilecek yönleri olduğu da kabul edilmektedir (Hoy ve Sweetland, 2001). Araştırmalar, bürokrasinin çalışanların doyumunu artırdığını, yenilik yapmayı desteklediğini, rol çatışmasını azalttığını, çalışanların davranışlarına rehberlik ettiğini, stresi azalttığını, çalışanların etkili oldukları duygusunu hissetmelerini sağladığını ve esnekliği artırdığını ortaya çıkarmıştır (Hoy ve Sweetland, 2001; Hoy, 2003; Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Bunun aksine bürokrasi, aşırı uyumluluk ve katılık, engelleyici ve deforme edici iletişim, çalışanların yabancılaşmasına neden olması, doyumsuzluğu beslemesi, yaratıcılığı engellemesi ve yeniliğe engel olan yapılar olması açısından eleştirilmiştir (Hoy ve Sweetland, 2001). Bununla birlikte bürokrasi, rekabet, güç ve hiyerarşi gibi değerlere önem vermesi ve işbirliği ve eşitlik gibi değerleri dikkate almaması açısından feministler tarafından da eleştirilmiştir (Hoy ve Sweetland, 2001; Sinden vd., 2004).

Okulların bürokratik yapılarını inceleyen ve alan yazında yaygın şekilde çalışmalarda kullanılan sınıflandırma Hoy ve Sweetland (2000, 2001) tarafından yapılmıştır. Hoy ve Sweetland (2001) bürokratik örgütün iki dikkat çeken unsurunu biçimlendirme (formal kurallar ve prosedürler) ve merkezileşme (yetkinin kademelenmesi) olduğunu ileri sürmüştür.

Biçimlendirme

Biçimlendirme örgütün yazılı kurallara, düzenlemelere, prosedürlere ve politikalara sahip olma düzeyidir (Hoy ve Sweetland, 2001). Hoy ve Sweetland (2001) biçimlendirmeyi Adler ve Borys'un (1996) kavramsallaştırmasına dayalı olarak zorlayıcı ve etkili şeklinde birbiriyle zıt nitelik taşıyan iki başlık altında sınıflandırmıştır. *Zorlayıcı biçimlendirme* çalışmaya isteksiz olan astların uyum göstermesi için güç kullanımına ve cezalandırmaya dayanan bir prosedürler dizisidir. Bu tür yapılanma, kendilerini örgüte adanmış çalışanların, örgütsel bilgi birikimini öğrenmelerini ve en iyi uygulama ilkelerine ulaşmalarını sağlamak yerine, zorlayıcı prosedürler yoluyla çalışanları güce uymaya zorlar ve dirençlerini ortadan kaldırır (Hoy ve Miskel, 2010). Zorlayıcı biçimlendirmede tek yönlü iletişim (üstten alta doğru) yaygındır, çalışanları bir konsensüse ulaşmaya zorlar, yanlışları cezalandırır, beklenilmeyen durumlardan korkar,

otokratiktir, problemleri engel olarak görür, güvensizliği besler, farklılıklardan şüphe duyar. Kısaca çalışanların gözü kapalı kurallara uymaları beklenir (Hoy ve Sweetland, 2001; Jacob, 2003).

Zorlamaya yönelik kurallar verimli çalışma kurallarını engelleme eğilimindedir. Zorlayıcı prosedürler, örgütsel öğrenmeyi ilerletme yerine çalışanları itaate zorlar. Çok sınırlandırıcı kural ve prosedürlerin, dinamik durumlarda çalışanları daha çok engellediği açıkça görülebilir (Sinden vd., 2004). Zorlayıcı sistemler öğretmenleri izlemek ve kontrol etmek için dizayn edilmiştir (Hoy ve Sweetland, 2001).

Etkili biçimlendirme çalışanların kaçınılmaz problemlerle daha etkin şekilde baş etmelerine yardım eden bir dizi prosedürden oluşur. Kurallar ve prosedürler, işi dört dörtlük yapmak için dizayn edilmek zorunda değildir; aslında böyle de olamazlar. Bunun yerine ihtiyaç duyulan şey, esnek ana hatlar ya da kişilerin meydana gelen olağanüstü ve alışık olunmayan durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilmelerini mümkün kılacak uygulama örnekleridir (Hoy ve Miskel, 2010). Etkili biçimlendirme iş problemlerini bireylerin çözmelerine yardım eder. Böyle prosedürler iyi uygulamaları yansıtan ve güçlükler ve ikilemlerle astların uğraşmalarına yardım eden esnek rehberlerdir (Adler ve Borys, 1996). Profesyonel karara değer veren genel bir kural, problem çözmeyi engellemekten daha çok etkin kılar. En iyi kural yoktur, çünkü durumlar dinamiktir; olay değiştiği için kurallar ve prosedürler de değişmelidir. Böyle esnek prosedürler etkili örgütler için gereklidir, yani yanlışların olacağından endişe eden kurallar, açık iletişime katılan ve beklenilmeyen olumsuz sürprizler ve problemler için başarılı şekilde yanıt vermekte esnekliğe sahip olmalıdır (Sinden vd., 2004). Etkili biçimlendirme interaktif diyalogu davet eder, problemleri fırsatlar olarak görür, güveni besler, farklılıklara değer verir, yanlışlardan öğrenir ve fayda sağlar ve beklenilmeyen durumlardan zevk alır; kısaca onlar problem çözmeyi kolaylaştırır (Hoy ve Sweetland, 2001).

Merkezileşme

Merkezileşme çalışanların karar verme sürecine katılım düzeyleriyle ilgilidir. Yüksek merkezileşme kararların birkaç kişinin elinde üstte toplanması anlamına gelir, oysa düşük merkezileşmede karar verme yetkisi birçok kişi arasında yayılmış ve paylaşılmıştır. Yetki hiyerarşisi ve yüksek merkezileşme, bürokratik yapının klasik bir özelliğidir. Yetki üstte toplanmıştır ve tek taraflı olarak aşağıya doğru akar (Sinden vd., 2004). Yüksek merkezileşme sıklıkla zorlayıcıdır. Yöneticilerden gelen direktifler sorgulamaksızın izlenmelidir. Hiyerarşinin merkezi amacı disipline edilmiş

uyumu garanti etmektir (Hoy ve Sweetland, 2001). Merkezileşme de engelleyici ve etkili olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Engelleyici merkezileşme problemleri çözmeye yardım etmekten çok engelleyen yönetsel bir hiyerarşiye işaret eder. Yöneticiler yetkilerini, çalışanları kontrol etmek ve disipline etmek için kullanırlar. Bu, okullarda sıklıkla öğretmenlerin direnç ve düşmanlık sergilemelerine neden olmaktadır. Çünkü öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarına hizmet etmekten daha çok oluşturulmuş standartlara ulaşmaya zorlanırlar. Engelleyici hiyerarşiler denetimin artmasına, standardize edilmiş çalışmalara ve sonuçlar gibi işlevsel olmayan durumların ortaya çıkmasına neden olabilir, bu da örgütün etkili işleyişini engelleyebilir (Sinden vd., 2004). Engelleyici merkezileşmenin olduğu yapılarda hiyerarşi yeniliğe engel olur ve yöneticiler, öğretmenleri kontrol etmek, disipline etmek için güçlerini ve otoritelerini kullanırlar (Hoy ve Miskel, 2010). Üstten kontrol edilen profesyonel işin olduğu okullarda öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına hizmet etmekten daha çok bürokratik doyum sağlayıcı yapay standartları gerçekleştirmeye zorlanmış olmaya direnç gösterirler (Hoy ve Sweetland, 2001).

Etkili merkezileşme çalışanların çalışmalarını engellemekten daha çok problemleri çözmelerine yardım eder. Bir örgütün yetki yapısı üst ve astların ayırt edici rollerini korurken, kabul edilen yetki sınırları içerisinde çalışmalarına yardım eder. Uzmanlığa, pozisyondan daha çok değer verilir, öğretmenler kendilerine güvenirlere ve profesyoneller olarak uzmanlık güçlerini kullanabilir ve kararlar alabilirler. Etkili merkezileşme katı, otokratik ve kontrol edici olmaktan daha çok esnek ve işbirlikçidir. Böyle yapılarda okul yöneticileri öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştıran yapıları dizayn etme yoluyla öğretmenlere yardım etmek için yetki ve güçlerini kullanırlar, kısaca yöneticiler öğretmenleri güçlendirirler (Sinden vd., 2004). Etkili merkezileşmenin karakteristikleri; problem çözmeyi kolaylaştırır, işbirliğini sağlar, esnektir, yeniliği teşvik eder ve katılımı korur (Hoy ve Sweetland, 2001).

Yukarıdaki açıklamalara dayalı olarak okulların bürokratik yapısını Hoy ve Sweetland (2000, 2001) etkili ve engelleyici olarak iki şekilde sınıflandırmıştır. Etkili okul yapısı, okulun öğretme-öğrenme misyonunu engellemeden daha çok yardım eden bir hiyerarşi olup, başarısızlıkları cezalandırma yerine problem çözümüne yol gösteren kurallar ve düzenlemeler sistemidir. Etkili okul yapılarında, müdürler ve öğretmenler, farklı rollerini koruyarak ve kendi otorite sınırlarına bağlı kalarak işbirliği içinde çalışırlar. Benzer şekilde kurallar ve düzenlemeler problem yaratan engeller olmak yerine, problem çözmede esnek yol göstericilerdir.

Böylesine yapılarda hiyerarşi ve kurallar, müdürün gücünü artırmada araç olmak yerine, öğretmenleri destekleyen mekanizmalardır (Hoy, 2003; Hoy ve Miskel, 2010). Etkili okul yapısı profesyonel ilişkilerin açık, işbirlikçi, destekleyici ve güçlendirici olduğu yerlerdir. Böyle örgütler yüksek kolektifliğe sahip olmalıdır (Hoy ve Sweetland, 2001).

Etkili ortamlarda profesyonel bakış açısı, örgütün etkili olması için çalışanların katılımı, becerileri ve koordinasyonu yaygındır. Zorlayıcı ortamlarda otokratik bakış açısı, statükoyu koruma, yönetsel kontrol, sınırlı çalışan uzmanlığı yaygındır (Jacob, 2003). Okul yapısı etkili olduğu zaman öğretmenler birbirlerine güvenirler, profesyonel özerkliği gösterirler, katı kurallar tarafından sınırlandırılmamışlardır ve güçsüzlük hissetmezler. Etkili yapının olduğu okullar öğretmenlerin okula ve okulun misyonuna bağlılıklarını sağlayan bir okul atmosferine sahiptir (Hoy, 2003).

Tam tersine engelleyici okul yapısı, zorlayıcı kurallar ve düzenlemelerle engel olan bir hiyerarşidir. Hiyerarşinin temel hedefi, öğretmenlerin disiplinli bir biçimde uyumunu sağlamaktır. Bu yüzden öğretmen davranışı yakından yönetilir ve sıkı bir şekilde kontrol edilir. Hiyerarşi ve kurallar, kontrol ve uyumu sağlamak için kullanılır. Bu yapı isteksiz, yetersiz ve sorumsuz öğretmenlerin, yöneticilerin emrettiği şekilde davranmasını temin etmek için kullanılır. Müdürün gücü artırılmıştır, fakat öğretmenlerin çalışmaları azaltılmıştır (Hoy ve Miskel, 2010). Okullarda çalışanlar arasında güven ve işbirliği kültürü azalmış ve yabancılaşma ve çatışma gelişmiştir (Hoy, 2003). Engelleyici yapı kurallara körü körüne bağlılığı bekler, kontrolü iletir, otokratik olarak eylemde bulunur, katılımı sergiler, değişim yapma için cesareti kırar, astları disipline eder, konsensüsü talep eder, beklenilmeyenden korkar, yanlışları cezalandırır ve problemleri engel olarak görür (Sinden vd., 2004).

Etkili bir okulda müdürler kontrol ve uyumdan daha çok öğretmenlerin başarısına yardım etmek için yollar bulur. Müdürler açık kapı politikasına sahiptir, o öğretmenlerle ilgilenir ve onların mesleki uzmanlıklarına saygı duyar. Müdürler, zor problemleri çözebilmek amacıyla öğretmenlerle birlikte çalışma eğilimine sahiptirler (Hoy, 2003).

Profesyonel Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

Eğitim kurumlarında asıl olan öğrenci başarısını gerçekleştirmektir. Günümüzde okullar öğrenci başarısını artırmaları doğrultusunda yoğun baskılarla karşı karşıya kalmışlardır. Bunun için eğitim alanında çeşitli reform girişimlerinde de bulunulmuştur. Öğrencilerin başarısı ve reformların uygulanabilmesi büyük oranda öğretmenlere bağlıdır (Day,

2002). Profesyonelizmin çalışma yaşamında anahtar etkililik unsurlarından biri olduğu düşünülmektedir (Demirkasımoğlu, 2010). Eğitimin kalitesi büyük oranda öğretmen kalitesi tarafından etkilenir. Öğretmen profesyonelizmi de öğretmen kalitesi üzerinde etkili olan faktörlerden biridir (Hildebrandt ve Eom, 2011). Bu açıdan öğretmen profesyonelizmi önemli görülebilir. Lai ve Lo (2007) Hong Kong ve Shanghai’da eğitimin niteliğini artırmanın bir yolu olarak öğretmenlerin profesyonelizmini geliştirme girişimlerinde bulunduğunu ileri sürmüştür. Öğretmen profesyonelizminin artırılmasının (öğretimin profesyonel statüsünü artırma ve mesleki büyüme için öğretmenlerin çok fazla fırsata sahip olmalarını sağlama gibi) çok güç alanlarda öğrencilerin akademik başarılarını artırma çabalarında bir ön koşul olduğu ileri sürülmüştür (Bryk, Camburn ve Louis, 1999).

Profesyonelizmi birinin yüksek standartları gerçekleştirmek ve hizmetin niteliğini iyileştirmek için çalışma davranışları ve tutumlarını kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak yorumlamak olasıdır. Profesyonelizm, niteliklerin ve kazanılan kapasitelerin ne olduğu sorusuna ve bir işin başarılı uygulamaları için gerekli olan yeterliklere odaklanır (Demirkasımoğlu, 2010). Profesyonelizm ile ilgili alan yazında profesyonelizmin kriterleri ve karakteristiklerine ilişkin çeşitli açıklamalar yapılmıştır. David (2000) profesyonelizmin kriterlerini şu şekilde açıklamıştır; a) meslekler önemli bir kamu hizmeti sağlar, b) teorik ve pratik olarak yerleştirilmiş uzmanlıkla ilgilidir, c) bir uygulama kodunda ifade edilmesi istenilen farklı bir etik boyuta sahiptir, d) işe alma amaçlar ve disiplin için düzenlemeleri gerektirir, e) profesyonel uygulamalar etkili uygulama için yüksek düzeyde bireysel özerklik gerektirir (akt. Demirkasımoğlu, 2010). Profesyonelizmin anahtar özellikleri ise teorik bilgiye dayalı beceriler, bu becerileri elde etmek için eğitim ve öğretim, sınırlar yoluyla sağlanan yeterlik, profesyonel davranış kodu, kamunun iyiliğine doğru yönelim ve bir profesyonel kuruluştur (Swann, McIntyre, Pell, Hargreaves ve Cunningham, 2010).

Öğretmen profesyonelizminin anlamıyla ilgili çeşitli araştırmalar 1980’lerden itibaren yapılmıştır (Lai ve Lo, 2007). Lai ve Lo (2007) konuyla ilgili yapılan tartışmalardan hareketle öğretmen profesyonelizmini üç önemli boyut altında değerlendirmiştir. İlki, öğretme ve öğrenmede kullanılan bilgi sistemini ifade eden profesyonel bilgi boyutudur. İkinci boyut, öğretmenlerin işi ve öğrencilerin gelişmeleri üzerinde öğretmenlerin sorumluluk ve yetkileriyle ilgilidir. Üçüncü boyut ise, öğretmenlerin sahip oldukları işlevi planlamak için onların özgürlüğünü ifade eden öğretmen özerkliğidir (Lai ve Lo, 2007). Öğretmenlerin profesyonel uzmanlıklarını nasıl algıladığı onların sınıfta nasıl performans göstereceklerinin

merkezidir. Öğretmenlerin bilmeleri ve yapmaları kabul edilmiş kavramlara dayalı olarak Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000) tarafından öğretmenlerin profesyonel rollerinin konu alanı bilgisi, didaktik ve pedagoji olmak üzere üç uzmanlık kategorisinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen profesyoneli güçlü bir teknik kültüre sahip olma (bilgi temeli), hizmet etiği (öğrencilerin ihtiyaçlarına hizmet etmeye bağlılık), mesleki bağlılık (güçlü bireysel ve kolektif kimlik) ve profesyonel özerklik (sınıf uygulamaları üzerinde özerklik) ile ilgili olmuştur (Day, 2002).

Öğretmenlerin karşılaştığı bireysel düzeydeki önemli güçlükler hem işbirlikçi hem de bağımsız şekilde çalışabilen becerili ve uzman uygulayıcılar olmalarına ihtiyaç duyulması, karmaşık uygulama ve teorik problemleri çözme yeteneğine sahip olma, öğrenciler için nitelikli öğrenme fırsatları geliştirmek için uygulamalarına yansıtılabilme ve hızlı ve teknolojik değişimle uğraşabilen profesyoneller olmalarını içerir (Sachs, 1997). Bununla birlikte öğretmenler sınıflarında tek başlarına çalışırlar ve öğrenciler üzerinde otoriteye sahiptirler. Dolayısıyla okullarda öğretmenlerin profesyonel davranışları gerçekleştirmelerine olanak verilmesinin gerekli olduğu ileri sürülebilir (Hoy ve Miskel, 2010).

Eğitim dünyasında günümüzde öğretmenlerin bilgili ve teknik olarak becerili olmalarının yanında profesyonel olmalarının gerekli olduğu ileri sürülmektedir (Coleman, Gallagher ve Job, 2012). Bugünün eğitim profesyonelleri bilgiyi kullanan ve üreten ve öz yansıtıcı düşünen bireyler olmak zorundadır (Coleman vd., 2012). Profesyonel olarak öğretmenler toplumun bütün kesimleriyle işbirliği yapabilme yeteneğine sahip olmak zorundadırlar (Hiebert vd., 2002) ve öğretmenlerden politika ve uygulamaları etkileyen liderlik rollerini oynamaları beklenir (Kincheloe, 2004). Bugün profesyonellik öğretmenlerin sürekli olarak öğrenebilmelerine olanak sağlayan bir araştırmacı olmalarını öngörmektedir (Kincheloe, 2004).

Birçok ülkede yirmi birinci yüzyılın ortaya çıkardığı talepleri karşılamak için eğitimin niteliğini artırmada önemli bir faktör olan öğretmen niteliğini iyileştirmeye yönelik eğitim reformları yapılmıştır. İnsan sermayesini şekillendiren bu reformlar, yüksek performansla sahip bir ekonomi için yüksek performanslı öğretmenlerin yüksek performanslı öğrencileri yetiştirdiği düşüncesine dayalı olarak inşa edilmiştir. Küresel ekonomik rekabet ortamında, yüksek nitelikli eğitim talepleri, öğretmen profesyoneliizminin yaygınlaşmasının önemini ortaya çıkarmıştır (Liew, 2012).

Öğretmen profesyoneliizmi ile ilgili yapılan çalışmalar öğretmen profesyoneliizmi ile öğrenci başarısı arasında olumlu ilişki olduğunu

(Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola, 2006), öğretmenlerin iş tükenmişlik düzeyleri, işyerinden ve mesleklerinden ayrılma niyetleri arasında ise olumsuz ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Gaziel, 1995). Yukarıda yapılan açıklamalar ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak eğitimin niteliği, öğrenci başarısı ve öğretmenlerin iş ve mesleklerine ilişkin tutumları üzerinde öğretmen profesyonelizminin etkili olması nedeniyle okulların etkililiği açısından dikkat edilmesi gereken bir faktör olduğu ifade edilebilir.

Okulun Bürokratik Yapısı ile Öğretmenlerin Profesyonel Davranışları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin profesyonel davranışlarının hem eğitimin niteliği hem de öğretmenler ile ilgili değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Profesyonelliğin önemsendiği okullarda öğretmenler öğrencileri iyi şekilde yetiştirmek için yeni öğretim uygulamalarını araştırma eğilimindedirler ve birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunurlar (Tschannen-Moran, 2009). Öğretmen profesyonelizminin okulların etkililiği açısından olumlu katkıları olması nedeniyle öğretmenlerin okullarda profesyonel davranışlar sergilemelerinin önemli olduğu söylenebilir. Okulun bürokratik yapısı öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemeleriyle ilişkili olan faktörlerden biridir.

Okulun bürokratik yapısının öğretmen profesyonelizmi ile ilişkili olduğu hem araştırmalara dayalı olarak hem de teorik olarak ileri sürülebilir. Alan yazında konu ile ilgili yapılan çalışmalar okulun bürokratik yapısı ile öğretmen profesyonelizmi arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Geist, 2002; Mayerson, 2010; Tschannen-Moran, 2009). Bürokratik yönetime sahip bir lider, öğretmenlerin görevlerini yapmalarını sağlamak için yakın şekilde denetlenmesi gerektiğini kabul eder (Tschannen-Moran, 2009). Yani öğretmenler profesyoneller olarak görülmezler. Tschannen-Moran (2009) tarafından yapılan araştırmada bürokratik mekanizmalara vurgu yapmayan okul liderlerinin bulunduğu okullarda öğretmen profesyonelizminin yaygın olduğu bulunmuştur. Konu ile ilgili Geist (2002) tarafından yapılan çalışmada da örgütlerde bürokratik hiyerarşi, kontrol alanı ve biçimlendirme gibi özelliklerin öğretmenlerin profesyonel davranışları ve özerklikleri üzerinde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bürokratik bir yapının disiplin altına alınmış uyum ve bağlılığa vurgu yaptığı, oysa profesyonellerin işlerini yapmada yüksek düzeyde özerkliğe sahip olmayı isteyen uzmanlar olmasından dolayı örgütsel değerler ile profesyonel değerlerin çatışma eğiliminde olduğu ileri sürülmüştür (Geist, 2002). Bu yüzden okulların bürokratiklik düzeylerinin yüksek olmasının öğretmenlerin okullarda profesyoneller olarak davranmalarına engel

olabileceği ifade edilebilir. Karaman, Yücel ve Dönder (2008) tarafından yapılan bir çalışmada da bürokratik mekanizmalarda davranış kontrolü yapılan kurumlarda profesyonelliğin yaygın olmadığı, dolayısıyla bürokrasinin yüksek olduğu okullarda uzmanlaşma ve profesyonelleşmenin azalabileceği ileri sürülmüştür.

Profesyoneller birincil olarak dışsal ödüller tarafından çalışmalarına güdülenmezler (Morris, 1990). Öğretmenler daha çok öğrencilerin hayatında önemli katkılar yapma gibi içsel unsurlardan motive olmaktadır (Watt vd., 2012). Öğretimsel etkinliklerin niteliğini öğretmenlerin profesyonelizminin etkilediği düşünüldüğünde, okullarda öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini sağlamaları konusunda inisiyatif almalarına ve uzmanlıklarını kullanmalarına olanak veren bir okul yapısının önemi anlaşılabilir. Bu nedenle okulların bürokratik yapılarının öğretmenlere yardım eden ve profesyonelliklerini kullanmalarına imkân sağlayan etkili bir özelliğe göre yapılandırılmasının gerekli olduğu ifade edilebilir. Bu bakış açısından hareketle okulun etkili bir örgüt yapısına sahip olması ile öğretmenlerin profesyonel davranışları sergilemeleri arasında olumlu ilişki olabileceği ileri sürülebilir.

Katı bürokratik yapılarda örgütsel kontrolün fazla olması öğretmenlerin güçsüzlük duygusuna sahip olmalarına ve kendilerini profesyonel olmadan daha çok memur olarak rollerini görme eğilimine neden olabilir. Düzenlemeleri kendilerinin yapmaları ve özgeci hizmeti vurgulayan profesyonel değerler temelde okulun aşırı bürokratik yapısıyla uyumsuzluk gösterir (Velayuthom, 1994). Bu yüzden de katı bürokratik okul yapılarında öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergileyebilmeleri mümkün olabilir.

Okulların bürokratik yapılarını engelleyici ve etkili olmasına göre öğretmen profesyonelizmini etkileme düzeyleri farklılık gösterebilir. Hoy (2003), okulun bürokratik yapısının etkili olduğu zaman öğretmenlerin profesyonel özerkliği gösterdikleri ve katı kurallar tarafından profesyonel davranışlarının sınırlandırılmayacağını iddia etmiştir. Etkili bürokratik okul yapısı öğretmenlerin uzmanlık görev ve işlevlerini yerine getirmelerini kolaylaştırır. Bu okul yapılarında öğretmenler kendilerini yetkili hissedecekler, meslektaşlarıyla içten şekilde iletişim kurabilecekler ve farklılık yaratma duygusuna sahip olacaklardır (Mayerson, 2010). Etkili okul yapısı öğretmenler arasında işbirliğini sağlamakta ve öğretmenlerin profesyonel uygulamalarında karşılaştıkları problemleri çözebilmek için birbirlerine yardımcı ve destek olmalarına neden olmaktadır (Rajuan ve Bekerman, 2011). Buna dayalı olarak etkili okul yapısının öğretmenlerin profesyonelliklerini sergilemelerine olanak verebileceği ileri sürülebilir.

Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin profesyonellikleri arasındaki ilişki bürokratik davranış ile profesyonel davranışların temel dayanakları arasındaki farklılıklar açısından da açıklanabilir. Hoy ve Miskel'e (2010) göre bürokratik davranışlar örgütlerde belirlenmiş olan kurallar ve düzenlemelere dayalı gerçekleştirilirken, profesyonelliğin uzmanlık ve özerkliği temel alması, bu değişkenler arasındaki çelişkinin kaynağını oluşturur. Bu açıdan katı bürokratik yapıya sahip okullarda öğretmenlerin profesyonelliklerini sergileyebilme olasılıklarının düşük olabileceği ileri sürülebilir.

Okulun bürokratik yapısının kural ve düzenlemelere aşırı vurgu yapılarak ve öğretmenlerin öğretimsel etkinliklerini kontrol altına alma doğrultusunda şekillendirilmesi, öğretmenlerin profesyonelliklerini sergileme olanaklarının kısıtlanmasına neden olabilir. Bunun aksine okulların bürokratik yapılarının daha az merkezileşmiş ve biçimlendirilmiş olduğu zaman ise öğretmenlerin profesyonel uzmanlıkları önemsenir ve öğretmenlerin yeterliklerine güvenilir (Hoy ve Sweetland, 2001). Bu açıdan okulların bürokratik yapılarının öğretmenlerin profesyonel davranışları yerine getirmelerinde etkili olabileceği ifade edilebilir.

Bürokratik eğilimin düşük olduğu okullarda öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kararlar alabileceklerine güvenildiği için bürokratik mekanizmalara dayalı kontrol etme anlayışı hâkim değildir. Bürokratik eğilimin yüksek olduğu okullarda öğretmenlere güvenmenin anlamsız olduğu ve öğretmenlerin görevlerini yapmalarını sağlamak için sıkı şekilde denetlenmeleri zorunluluk olarak görülür (Tschannen-Moran, 2009). Bununla birlikte öğretmenlerin okullarda belirlenen kurallar doğrultusunda davranmaya zorlandıklarında, çalışmaya yönelik motivasyonlarının artmadığı, aksine motivasyonlarının azaldığı ve olumsuz tepkiler verdikleri ileri sürülmüştür (Dzubay, 2001). Okullarda, öğretmenlerin minimum düzeyde kontrol edilmeleri ve onlara uygulamalarında seçim olanağının verilmesi, öğretmenlerin profesyonellik alanlarının genişlemesine neden olabilir (Hildebrandt ve Eom, 2011). Bu yüzden okulların bürokratik yapıları ile öğretmen profesyonel davranışları sergilemeleri arasında ilişki olduğu ileri sürülebilir.

Okulların, yapılan merkezi sınavlar, hesap verebilirlik ve kamu denetiminin artması gibi faktörlerden kaynaklı olarak bürokratik yapılanma düzeylerinde artışlar gözlenmektedir (Day, Flores ve Viana, 2007). Öğretmenlerin eylemlerinde belirlenmiş olan standartlar doğrultusunda öğretim etkinliklerinde bulunmaları konusunda baskı altına alınmalarına neden olmaktadır. Ancak Hoy ve Miskel'in (2010) ifade ettiği gibi öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri de artmaktadır. Dolayısıyla aşırı

bürokratikleşen okul yapısında profesyonellik düzeyleri artan öğretmenlerin çalışmaları güçleşmektedir. Buna dayalı olarak öğretmenlerin öğretim etkinliklerini uzmanlıklarına dayalı olarak planlama ve gerçekleştirebilmelerine olanak veren bir okul yapısının önemli olduğu söylenebilir. Bu konuda Hoy ve Miskel (2010) okulun örgütsel yapısının profesyonel olduğunda, öğretmenlerin profesyonelliklerini sergileyebilme olasılıklarının olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu bakış açısına göre öğretmenlerin profesyonel davranışları yerine getirmelerine olanak veren bir okul yapısının varlığının eğitimin niteliğine olumlu katkı yapabileceği ifade edilebilir. Ayrıca okulun bürokratik olması ve öğretmenlerinde profesyoneller olması nedeniyle yönetici ve öğretmenlerden okulların bürokratiklik düzeylerini azaltarak, daha az otoriter olmalarını sağlamalarına yönelik çaba göstermeleri istenmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Bürokrasi ve profesyonelliğin dengelendiği okullarda öğretmenler hem okul hem de mesleklerine daha çok bağlılık hissetmektedirler (Hoy ve Miskel, 2010). Bu okul yapısının da bürokratikleşme düzeyi düşük olan bir yapı olacağı öngörülebilir. Okulun yapısı ile öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmayla, öğretmenlerin hem bireysel hem de mesleki yaşamlarında olumlu etkileri bulunan profesyonelliklerini sergileyebilmelerine olanak veren bir bürokratik okul yapısının nasıl olması gerektiği konusunda bilgi sahibi olunmasına katkı yapılacaktır.

Bununla birlikte Türkiye’de öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşmenin yetersiz olduğu araştırma sonuçlarında ortaya çıkmıştır (Bayhan, 2011). Eğitimin niteliğinin artırılmasında öğretmenlerin profesyonel davranışlarının olumlu katkısı olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin artmasını sağlayacak yolların bulunmasının ihtiyaç olduğu anlaşılabilir. Bu yüzden bu çalışmada okulun bürokratik yapısı ile öğretmen profesyonelliği arasında ilişkinin incelenmesi önemli görülebilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları sergileme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan 24 ilköğretim okulunda görev yapan 330 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada örneklem alınmamış evrenden bilgiler elde edilmiştir. Evrende yer alan 24 sınıf öğretmenine ulaşamadığından 306 sınıf öğretmenine veri toplama araçları dağıtılmış, ancak 260 öğretmenden veri toplama araçları toplanabilmiştir. Veri toplama aracının dönüş oranı %84.96'dır. Sınıf öğretmenlerinin %51.7'si kadın, %48.3'ü ise erkektir. Öğretmenlerin %32'si yüksekokul, %57'si fakülte ve %11'i ise yüksek lisans eğitimi almışlardır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ise 5 ile 27 yıl arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada okulun bürokratik yapısı Hoy ve Sweetland (2001) tarafından geliştirilen ve Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği" ve sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışlarını sergileme düzeylerini belirlemek için ise Tschannen-Moran ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen "Okul İklim Ölçeğinin" öğretmen profesyoneli boyutu kullanılmıştır.

Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği: Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği 12 maddeden oluşmuştur. Ölçek Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve tek faktörden oluştuğu bulunmuştur.

Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile araştırılmış ve KMO .79 ve Barlett Sphericity testi anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak yapılan faktör analizi sonucunda Hoy ve Sweetland (2001) ve Buluç'un (2009) çalışmalarıyla uyumlu olarak tek faktör belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin yük değerleri .65 ile .84 arasında değişmiştir. Faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyansın %54.63 olduğu belirlenmiştir.

Okul Yapısının Etkililiği Ölçeğinin güvenilirlik çalışması için Cronbach's Alpha katsayısı tespit edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .83 (madde toplam korelasyonu .41 ile .62 arasında) bulunmuştur.

İlköğretim okullarının bürokratik yapısının etkili olma düzeyini belirlemek için Hoy ve Sweetland (2000, 2001) tarafından ileri sürülen formül (Okul Yapısının Etkililiği İçin Standart Puanlar = $[100 * (ESS - 3.74) / .381] + 500$) kullanılmıştır. Bu formüle göre bu çalışmada ilköğretim okullarının bürokratik yapılarına ilişkin standart puan aşağıda belirtilmiştir.

$$\text{Standart Puanlar} = [100 * (3,296 - 3.74) / .381] + 500$$

$$\text{Standardize Edilmiş Okul Puanları} = 383.464$$

Elde edilen standardize edilmiş okul puanlarına göre okulların bürokratik yapılarına ilişkin kararlar Hoy ve Sweetland'ın (2000, 2001) açıklamalarına göre aşağıdaki şekildedir. Eğer okul puanları:

200 ise, Bürokratik yapı % 99 engelleyici şekilde işlemektedir.

300 ise, Bürokratik yapı % 97 engelleyici şekilde işlemektedir.

400 ise, Bürokratik yapı % 84 engelleyici şekilde işlemektedir.

500 ise, Bürokratik yapı orta derecede işlemektedir.

600 ise, Bürokratik yapı % 84 etkili şekilde işlemektedir.

700 ise, Bürokratik yapı % 97 etkili şekilde işlemektedir.

800 ise, Bürokratik yapı % 99 etkili şekilde işlemektedir.

Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği: Ölçek 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçek ilk olarak üç İngilizce okutmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş, Türkçe metin daha sonra farklı üç İngilizce okutmanı tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Çeviriler arasında uyum bulunduğu görülmüştür. Daha sonra üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçek 10 sınıf öğretmenine uygulanmış ve maddelerin anlaşılmasında bir sorun olmadığı tespit edilmiştir. Ölçekte 5'li dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Dereceleme maddeleri “(1) Hiç Katılmıyorum”, “(2) Az Katılıyorum”, “(3) Orta Derecede Katılıyorum”, “(4) Çok Katılıyorum”, “(5) Tamamen Katılıyorum” şeklinde sıralanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile araştırılmış, KMO .86 ve Barlett Sphericity testi anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonucu öğretmen profesyonelizmi ölçeğini oluşturan maddelerin faktör yük değerleri .55 ile .90 arasında değişmiş ve maddelerin açıkladığı varyansın ise %61.62 olduğu bulunmuştur.

Öğretmen profesyonelizmi ölçeğinin güvenirlik çalışması için Cronbach's Alpha katsayısı tespit edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .90 (madde toplam korelasyonu .45 ile .84 arasında) olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğretmen profesyonelizmi ölçeğini oluşturan maddelerin öğretmen profesyonel davranışlarını sergileme düzeylerini ölçmeye yönelik olduğu yani iç tutarlılığının bulunduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 13 paket programı kullanılmıştır. Okulun bürokratik yapısı ve sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışlarını sergileme seviyelerini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları sergileme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları sergileme düzeyleri üzerinde okulun bürokratik yapısının etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla ise regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarının bürokratik yapılarının etkili olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile sınıf öğretmenlerinin profesyonellik seviyelerini belirlemek için hesaplanan ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de verilmiştir. Ortalama değerlerine göre, bu çalışmada konuyla ilgili bilgi alınan sınıf öğretmenlerinin okulların bürokratik yapılarının etkili olma düzeylerinin düşük olduğunu, yani okulların bürokratik yapılarının engelleyici olarak işlediğini düşündükleri ifade edilebilir. Tablo 1’deki ortalama puana göre sınıf öğretmenlerinin profesyonellik düzeylerinin ise ortalama değerinin altında olduğu görülebilir.

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Okulun Bürokratik Yapısı ve Profesyonellik Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Değişkenler	\bar{x}	S	Standardize Edilmiş Okul Puanı
Okulun Bürokratik Yapısı	39.56	6.57	383.464
Öğretmen Profesyonelizmi	18.12	5.75	

İlköğretim okullarının bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonellik davranışlarını sergileme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon ve regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Korelasyon analizi sonuçları okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonellik düzeyleri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir ($r = .52$, $p = .000$). Regresyon analizi sonuçları okulların bürokratik yapısının etkili olma düzeyinin sınıf

öğretmenlerinin profesyonellik davranışlarını sergilemeleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Okulun bürokratik yapısının etkili olma düzeyi öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin varyansın %26.9'unu açıklamaktadır. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışlar sergilemelerini sağlayabilmek için okulların etkili bürokratik yapılar şeklinde dizayn edilmelerinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Tablo 2

Okulun Bürokratik Yapısı ile Öğretmenlerin Profesyonellikleri Arasındaki Korelasyon ve Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r
Sabit	9.479	2.139	-	4.431	.000	-
Öğretmen Profesyonelizmi	.468	.053	.519	8.770	.000	.519

F = 76.916, p = .000; R² = .269

Tartışma

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerine göre ilköğretim okullarının düşük düzeyde etkili bürokratik yapıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre ilköğretim okulları kural ve düzenlemelerin ayrıntılı şekilde belirlendiği ve öğretmenlerin bunlara göre öğretim etkinliklerini yapmalarının istenildiği, kararların yöneticiler tarafından alındığı, hiyerarşinin önemsendiği ve öğretmenlerin yöneticiler tarafından yakından kontrol edildiği bir örgütsel yapıya sahiptir. Sınıf öğretmenlerine göre okulların Hoy ve Sweetland'ın (2001) sınıflandırmasına göre engelleyici bürokratik yapıya sahip kurumlar olduğu ifade edilebilir. Alan yazında bu konuda yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar birbiriyle benzerlik göstermemektedir. Bu çalışmada elde edilen bulguyla paralellik gösterir şekilde Gönüllü (2009), Karaman ve Akıl (2004) tarafından yapılan araştırmalarda okul yöneticilerine göre okulların bürokratik özelliklerin yaygın olarak yer aldığı kurumlar olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgunun aksine Buluç (2009) tarafından yapılan araştırmada ise okulların etkili bürokratik yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen bulguya göre ilköğretim okulları engelleyici bürokratik yapıya sahip kurumlardır. Yani okullar öğretmen davranışlarının yakından kontrol

edildiği, zorla kurallara uymalarının sağlandığı ve öğretmenlerin belirlenmiş olan işleyişe bağlı olarak öğretim etkinliklerini gerçekleştirmelerinin beklenildiği yapılardır. Sınıf öğretmenlerinin okulların bürokratik yapıya sahip olduklarını düşünmeleri 2005 yılında uygulamaya başlanan öğretim programı değişiminde izlenen yöntemle açıklanabilir. Öğretim programı, egemen olan davranışçı yaklaşım terk edilerek yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmıştır. Bu önemli değişimden dolayı MEB öğretmenlerin programa dayalı öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken sınıfta neler yapmaları gerektiğini merkezi olarak belirlemiştir. MEB'in internet sitesinde örnek planlar verilmiş ve öğretmenler ders planlarını kendileri yapmayarak, bu planlar doğrultusunda dersleri işlemeye başlamışlardır. Ayrıca öğretmen kılavuz kitaplarının kullanılmaya başlanmasıyla, öğretmenlerin dersleri bu kitaplarda öngörüldüğü şekliyle işlemelerine neden olunmuştur. Sınıfta bile öğretim etkinliklerini nasıl yapacaklarının belirlenmesi öğretmenlerin bürokrasinin aşırı kural ve düzenlemelere sahip hiyerarşik yapısının varlığını hissetmelerine neden olabilir. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarını bürokratik yapılar olarak görmelerinin doğal olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin profesyonel davranışları sergileme düzeylerinin ortalama değerin altında bulunduğu ortaya çıkmıştır. Geist (2003) tarafından yapılan çalışmada bu araştırmada elde edilen bulguyu destekler şekilde öğretmenlerin profesyonelizminin düşük olduğu bulunmuştur. Türkiye'de de Bayhan (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşmenin yetersiz olduğu bulunmuştur. Profesyoneller, çalışmalarını dışarıdan birinin kontrolüne göre değil, kendi içsel motivasyonlarına ve uzmanlıklarına dayalı olarak gerçekleştirirler (Morris, 1990). Öğretmenlerin, öğretmenliği seçmelerinde etkili olan faktörlerden biri insanlara yardımcı olma ve onları geliştirme isteğidir (Baret, 2008; Watt vd., 2012). Bu içsel motivasyonu gerektirir. Öğretmenlerden profesyoneller olarak öğrencilerin iyi eğitilmeleri için bilgi ve becerilerine göre öğretim etkinliklerini gerçekleştirmeleri beklenir. Profesyonel olan öğretmen çocukların iyi yetişmeleri için belirlenmiş olan kurallar ve standartlar çerçevesinde davranmak durumunda kendini hissetmez. Çocukların iyiliği için yapılması gereken davranışları bulan ve bunları uygulamaya dönüştüren kişilerdir. Bu anlamda öğretmenlerin profesyonel davranışları sergilemeleri önemlidir. Öğretmen profesyonelizminin eğitimin niteliğini artıran bir faktör olduğu (Thoonen vd., 2011) düşünüldüğünde, öğretmenlerin profesyonel davranışları sergileme düzeylerinin düşük olması endişe verici bir durum olarak görülebilir. Bu sonuç Türkiye'nin sahip olduğu kültürel özellikler ile açıklanabilir. Yapılan çalışmalarda Türkiye'de paternalist, ataerkil ve güç

uzaklığının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Aycan ve Kanungo, 2000). Bu özellikler çalışanların işlerinde inisiyatif almamalarına, yöneticilerinin istedikleri davranışları yapmalarına ve belirlenmiş kurallar çerçevesinde kalmaya eğilim göstermelerine neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenler profesyonelliklerinin gerektirdiği öğretim ile ilgili kararlar alma ve sınıfta yeni öğretim yöntemlerini deneme konusunda istekli olmayabilirler. Bu durumda öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemelerinin düşüklüğünün nedeni olabilir.

Bu çalışmada okulların bürokratik yapıları ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları sergilemeleri arasında olumlu ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazında sınırlı sayıda bulunan araştırma sonuçları birbiriyle paralellik göstermemektedir. Bu çalışmada elde edilen bulguyu destekler şekilde bazı çalışmalarda (Geist, 2003; Tschannen-Moran, 2009) okulun bürokratik yapısı ile öğretmen profesyonelizmi arasında olumlu ilişki olduğu bulunurken, Jacob (2003) tarafından yapılan çalışmada bu kavramlar arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Okulların bürokratik bir yapıya sahip olmaları kaçınılmaz bir durumdur. Bürokratik yapının kendiliğinden olumsuz bir durum oluşturmayacağı, bu yapılanmanın niteliklerine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Hoy ve Sweetland, 2001). Buna dayalı olarak Hoy ve Sweetland (2001) okulun bürokratik yapısının etkili ve engelleyici olabileceğini ileri sürmüştür. Okulların etkili bürokratik yapıya sahip olmalarının öğretimsel etkinlikler açısından olumlu katkılarının olacağı iddia edilmektedir. Çünkü etkili yapılara sahip olan okullar, kural ve düzenlemelerin öğrenme-öğretmeye yardım edecek şekilde belirlendiği, müdür ve öğretmenin işbirliği içerisinde çalıştıkları, kuralların öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri çözmelerini sağlayan esneklik özelliği bulunan rehberler olduğu ve prosedürlerin öğretmenlerin çalışmalarını desteklediği mekanizmalardan oluşmaktadır (Hoy, 2003). Bunun aksine, engelleyici okul yapıları, öğretmenleri zorlayan katı kural ve düzenlemelerin olduğu, öğretmen davranışlarının yakından denetlendiği ve kural ve düzenlemelere uygun hareket etmeyen öğretmenlerin cezalandırıldığı mekanizmalardan meydana gelmektedir (Hoy ve Sweetland, 2001). Profesyoneller, çalışmalarını bilgi ve becerilerine dayalı olarak gerçekleştirirler. Bürokratik bir ortamda ise çalışanlar belirlenmiş kural ve düzenlemelere uyumlu ve yöneticiler tarafından onaylanan davranışları yerine getirirler (Morris, 1990). Bu nedenle aşırı bürokratik yapının okullarda bulunması öğretmenlerin profesyonelliklerini sergileyememelerine, yani öğretim etkinliklerini bilgi ve becerilerine göre değil, daha çok okulda belirlenmiş olan kurallar çerçevesinde gerçekleştirme eğilimi göstermelerine neden olabilir. Bu açıdan engelleyici yapılar öğretmenlerin profesyonelliklerini kullanabilmelerini

sınırlandırmaktadır. Oysa etkili yapılandırılmış okullarda öğretmenler profesyonel davranışları sergileme olanağı bulabileceklerdir. Nitekim Sinden ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada etkili okul yapısında karar vermenin uzmanlığa aktarıldığı ve öğretmen profesyoneliğine saygı duyulduğu bulunmuştur. Karaman, Yücel ve Dönder (2008) de bürokrasinin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin profesyonelleşmelerinin azalacağını ileri sürmüşlerdir. Bu çalışmada elde edilen sonuç okulların etkili bürokratik yapıya sahip olduklarında öğretmenlerin profesyonelliklerinin artış göstereceğini ortaya çıkarmıştır. Yani bu okullarda öğretmenler meslektaşlarının yetenek ve uzmanlıklarına saygı gösterdiklerini, öğretim sürecine katıldıklarını, meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde çalıştıklarını göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemelerini sağlayabilmek için okulların etkili bürokratik yapıya sahip olmaları sağlanabileceği ileri sürülebilir.

Öneriler

Bu çalışmada okulun engelleyici veya etkili bir örgüt yapısına sahip olmasına göre öğretmenlerin profesyonelliklerini sergileyebilme düzeylerinin farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

1. Okullarda öğretmenlerin profesyonelliklerini artırabilmek için müdürler kural ve düzenlemelerin öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri belirleyebilmelerine olanak verecek şekilde esnek olmasına, öğretmenler ile sıcak iletişim kurmaya ve otoriter bir yaklaşımı benimsememeye özen gösterebilirler.
2. Öğretmenlerin profesyonel davranışları sergilemelerini sağlayabilmek için öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaları ve öğretim etkinliklerini gerçekleştirmede uzmanlıklarını kullanabilmelerine imkân veren ve işbirliği içerisinde çalışmalarının olanaklı olduğu bir örgüt yapısı oluşturulabilir.
3. Okullarda öğretmenlerin profesyonelliklerini sergileyebilmeleri için eğitimsel çalışmalarda özerk olmalarına ve informal iletişimin yaygınlaşmasına olanak veren esnek şekilde dizayn edilmiş örgütsel yapılar oluşturulabilir.
4. Öğretmenlerin profesyonel davranışlarını sergilemelerini sağlayabilmek için öğretmenlerin sınıf içerisindeki öğretim etkinliklerini belirlemelerine olanak veren kontrol mekanizmasının yoğun olmadığı ve öğretmenlere işleri üzerinde kontrolü sağlayacak düzenlemelerin yapıldığı bir okul yapısı kurulmalıdır.

Kaynaklar/References

- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Quarterly*, 41, 61-89.
- Aycan, Z. ve Kanungo, R. N. (2000). Toplumsal kültürün kurumsal kültür ve insan kaynakları uygulamaları üzerine etkileri. İçinde Z. Aycan (Ed.), *Türkiye’de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları* (ss. 25-47). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Barrett, A. M. (2008). Capturing the difference: Primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 28, 490-507.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers’ perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K.S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Buluğ, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul üdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(132), 71-86.
- Coleman, M. R., Gallagher, J. J., & Job, J. (2012). Developing and sustaining professionalism within gifted education. *Gifted Child Today*, 35(1), 27-36.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Education Research*, 37, 677-692.
- Day, C., Flores, M. A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers’ sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Dzubay, D. (2001). Understanding motivation & supporting teacher renewal. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. (ERIC document reproduction service no. ED 460 112).
- Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331-338.
- Geist, J. R. (2002). Predictors of faculty trust in elementary schools: Enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic prees. *Dissertation Abstracts International* (UMI No. 3081919).

- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teachers Education*, 27, 416-423.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research, and practical consideration. *Journal of Educational Administration*, 41, 87-108.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). Bureaucracies that work: Enabling not coercive. *Journal of School Leadership*, 10, 525-541.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and nature of enabling school structure. *Educational Administration Quarterly*, 37, 296-321.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Jacob, A. (2003). A study of school climate and enabling bureaucracy in select New York city public elementary schools. *Dissertation Abstracts International* (UMI No. 3166881).
- Karaman, M. K. ve Akıl, Ü. G. (2004). Bürokrasi ve ilköğretimde örgütsel sağlık. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 15-38.
- Karaman, K., Yücel, C. ve Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 49-74.
- Kincheloe, J. L. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 31, 49-66.
- Lai, M., & Lo, L. N. K. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai. *Compare: a Journal of Comparative Education*, 37(1), 53-68.
- Liew, W. M. (2012). Perform or else: The performative enhancement of teacher professionalism. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(3), 285-303.
- Mattar, D. M. (2012). Factors affecting the performance of public schools in Lebanon. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 252-263.
- Mayerson, D. R. (2010). The relationship between school climate, trust, enabling structure, and perceived school effectiveness. *Dissertation Abstracts International* (UMI No. 3476662).
- Morris, P. (1990). Bureaucracy, professionalization and school centred innovation strategies. *International Review of Education*, 36(1), 21-41.

- Rajuan, M., & Bekerman, Z. (2011). Inside and outside the integrated bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel: Teachers' perceptions of personal, Professional and political positioning. *Teaching and Teachers Education*, 27, 395-405.
- Sachs, J. (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: an Australian experience. *Journal of Education for Teaching*, 23(3), 263-276.
- Sinden, J. E., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & DiPaola, M. F. (2006). School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement. *Journal of School Leadership*, 16, 386-415.
- Watt, H. M., Richardson, P.W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805.
- Velayutham, T. (1994). *Professionalism and bureaucracy: Can they develop together?* Sixteenth Annual Conference of the Fiji Institute of Education Officers. www.directions.usp.ac.fj/collect/direct/.../doc.pdf.

İletişim/Correspondence:

Doç. Dr. Yusuf Cerit
Abant İzzet baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
Bolu
e-posta: cerit_y@ibu.edu.tr

Received: 18/06/2012
Revision received: 17/11/2012
Second revision received: 14/01/2013
Approved: 16/01/2013