

Okul Gelişiminin Bir Yordayıcısı Olarak Öğretmen Profesyonelizmi*

Ramazan CANSOY¹, Hanifi PARLAR²

Geliş Tarihi: 17.10.2016

Kabul Ediliş Tarihi: 02.04.2017

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen profesyonelizmi ile okul gelişimi arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmaya İstanbul ili, Güngören ilçesinde yer alan ilkokul, ortaokul ve lisede görevli toplam 401 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında “Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler yüksek düzeyde profesyonelizm algısına sahiptirler. Öğretmenlerin okul gelişimine ilişkin algılarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Profesyonelizm boyutlarından “kuruma katkı”, “duygusal emek” ve “kişisel gelişim” boyutu ile okul gelişimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonuçları öğretmen profesyonelizm boyutlarından kuruma katkının, okul gelişiminin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular ilgili alan yazın ile ilişkili olarak tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Profesyonelizm, okul geliştirme, öğretmen profesyonelizmi.

Teacher Professionalism As A Predictor Of School Improvement

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the relationship between teachers' professionalism and schools' development. A total of 401 teachers employed in the primary, secondary and high schools in Güngören, Istanbul participated in the current study. “The Scale for Determination of the Requirements for School Development” and “The Occupational Professionalism Scale of Teachers” were used to gather data. Arithmetic mean, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and Multi-linear Regression Analysis were performed to analyze the data. The results of the study revealed that teachers' perception about school development is at intermediate level. The dimensions of professionalism entitled contribution to the organisation and professional awareness and emotional labor correlated school-development positively. Results, further mirrored that the contribution to the organisation of the dimensions of teachers' professionalism predicted school-development positively and significantly. The findings of the present study were discussed in relation to the related literature and some implications were presented.

Keywords: Professionalism, school development, teacher professionalism.

* Bu çalışmanın özeti 21 Nisan-24 Nisan 2016 tarihleri arasında Antalya'da gerçekleşen “25. Ulusal Eğitim Bilimleri” kongresinde sunulmuştur

¹ Yrd.Doç.Dr., Karabük Üniversitesi, cansoyramazan@gmail.com

² Yrd.Doç.Dr., İstanbul Ticaret Üniversitesi, hanifiparlar@gmail.com

GİRİŞ

Öğretmenlerin nitelikleri okulların gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Eğitimin kalitesi ve okulların gelişimi öğretmen niteliklerini artıran profesyonel davranışlar ile ilgilidir (Hildebrandt ve Eom, 2011; Rolff, 2008). Öğretmenlerin profesyonellik davranışları, öğrenme ve öğretmeye katkıda bulunarak, okul gelişimini sağlamaktadır (Guskey, 1986; McDonald, Son, Hindman ve Morrison, 2005; Newmann, King ve Youngs, 2000; Şişman, 2011). Okulların geliştirilmesi öğrencilerin zihinsel, bedensel ve ruhsal yönler başta olmak üzere farklı alanlarda başarılarını artırmayı hedeflemektedir (Mili Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007). Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesinde öğretmenlerin mesleklerinde birer uzman olduklarını gösteren profesyonel davranışlar sergilemelerinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Sosyal şartların değişimi, okullardan yüksek beklentiler oluşması, bilim ve teknolojiye bağlı olarak eğitimi yeniden düzenleme ihtiyacı, hayat boyu öğrenmenin giderek yaygınlaşması ve farklı ülkelerin öğrencilerinin sınav sonuçlarının açık biçimde paylaşılması okulların geliştirilmesine yönelik çalışmalarda önemli belirleyiciler olmuştur (Fitzpatrick, 1994; Geijsel, Slegers, Vanden Berg ve Kelchtermans, 2001; Gould, 2005; US Department of Education, [ED],1998). Okul geliştirmede öğrencilerin başarılarına odaklanmaya ve etkili birer okul olmaya yönelik çalışmalar esastır (Şişman, 2011; The Executive Office of Communities and Development [OECD], 2005). Okul geliştirme tek bir alana odaklanmadan, farklı alanları iyileştirme ve geliştirmeye yönelik planlama ve uygulamaları içermektedir. Bununla birlikte öğrenci başarısı okul geliştirmenin odak noktasında bulunmaktadır (Knight ve Moore, 2012). Okullar bireyleri toplumda ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve özelliklerle yetiştirmeye çalışmaktadır (Parlar, 2014). Bu bağlamda, okulların yeni durumlara uyum sağlama ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik kendilerini geliştirme zorunluluklarının ortaya çıktığı belirtilebilir.

Okulların geliştirilmesinin ve etkili birer okul olmalarının öğretmen niteliği ile ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü etkili okulların öğretmenlerinin daha nitelikli oldukları görülmüştür (Mattar, 2012; Hildebrandt ve Eom, 2011). Bu bağlamda, nitelikli öğretmenlerin profesyonellik davranışları çok önem arz etmektedir (Cardno, 2005). Bu davranışlar son yıllarda farklı alanlarda profesyonelizm kavramı ile ilişkili olarak tartışılmaktadır (Raymond, 2006). Profesyonelizm genel olarak uygulamanın kalitesinin artırılması ve standartların yükseltilmesi olarak ele alınmaktadır (Hargreaves, 2000). Bunun yanında profesyonellik davranışlarını gerek sınıf içi gerek sınıf dışı öğretimi geliştirme çalışmalarını geliştirmeyi içermektedir (Carlgren, 1999). Öğretmenlik mesleğinin profesyonel olarak ortaya konulmasının temelinde öğrencilerin öğrenme kalitesine ve niteliğine önem vermek gelmektedir (Phelps, 2003). Öğretmenlerin mesleki profesyonellik gelişimine bağlı olarak sınıf içi öğretim uygulamaları (Cohen ve Hill, 2000), öğretim becerileri ve yönetim stratejileri (Guskey, 1986) olumlu yönde değişmektedir. Dolayısıyla da öğrencilerin başarıları profesyonel davranışlardan olumlu yönde etkilenmektedir (Hoque, Alam ve Abdullah, 2011; McDonald, Son, Hindman ve Morrison, 2005; Poekert, 2012). Sınıf içinde

öğretimin planlanması, uygulanması ve başarılı öğrencilerin yetiştirilmesi için öğretmenlerin alanlarında uzman olmalarının ve profesyonel davranışlar sergilemelerinin önemli olduğu görülebilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmen profesyoneli ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırıldığı bir dizi çalışmanın bulunduğu görülmektedir (Bayhan, 2011; Cerit, 2012; Çelik, 2015; Demirkasimoğlu, 2010; Hoque, Alam ve Abdullah, 2011; Kılınç, 2014; Tschannen-Moran, 2009). Aynı zamanda ulusal alanyazında okul geliştirme ile ilgili çalışmaların, yönetici (Doğan, 2015; Hasar, 2014; Yüksel, 2014) öğretmen (Biltekin, 2013; Dağ, 2009), veli bakış açıları (Bener, 2015; Topçu, 2013) ve kuramsal (Parlar, 2014) olarak ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte ulusal alanyazında profesyoneli ile okul gelişim düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum alanyazındaki boşluğu göstermek suretiyle bu araştırmanın gerçekleştirilmesini gerektiren temel hususlardan birisidir. Bu şekilde öğretmen profesyoneli ile okul gelişim düzeyi arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması, profesyoneli geliştirmeye yönelik etkili bir takım politikaların belirlenmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca elde edilecek sonuçlara bağlı olarak, profesyonel davranışlarının araştırılmasının, örgüt ortamında bu davranışlara bağlı sorunların çözümünde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu bakımdan bu çalışmadan elde edilecek bulgularla profesyoneli ile okul gelişiminin ortaya konulması politika yapıcılara ve uygulayıcılara faydalı olabilecektir. Bunun yanında okul gelişim ihtiyaçlarına dair özelliklere yönelik çıkarımlarda bulunabilmeleri için araştırmacılara önemli veriler sunabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında öğretmen profesyoneli ile okul gelişim düzeyi arasındaki ilişkiler ve araştırmanın bağımsız değişkeni olan öğretmen profesyoneli'nin okul gelişim düzeyini yordama gücü incelenecektir.

Öğretmen Profesyoneli

Ülkeler kendilerini çağın ihtiyaçlarına hazırlamak ve reformlarını sürdürmek için profesyonel öğretmenlere ihtiyaç duymaktadırlar (Bayhan, 2011). Okulun kalitesi ile öğretmen profesyoneli yakından ilgilidir (Hildebrandt ve Eom, 2011). Profesyoneli, profesyonellik ve mesleki profesyonelleşme ile ilişkilendirilen ve tartışması devam eden bir kavramdır (Raymond, 2006). Ayrıca profesyoneli uygulama kalitesinin artırılması ve standartların yükseltilmesi olarak ele alınmaktadır (Hargreaves, 2000).

Profesyoneli mükemmeliyetçiliğe olan bağlılık, güven ve dürüstlük, örnek olma, sorumluluk özelliklerine sahip olma (Agezo, 2009), bilgiyi üretme ve kullanma (Coleman, Gallagher ve Job, 2012; Hegarty, 2000), sürekli öğrenen bir araştırmacı gibi hareket etme (Hess ve Fennel, 2015; Kincheloe, 2004) ile ilgilidir. Öğretmenler sahip oldukları bilgi, beceri ve tecrübeleri, pratik ve kişisel niteliklerle sentezlediklerinde profesyonel davranışlar ortaya çıkmaktadır (Gil'meeva, 1999). Öğretmen profesyoneli davranışları, günümüzde daha çok sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetleri tasarlama ve öğretimi geliştirme, sorunları alışılmışın dışında çözüme olarak ele alınmaktadır (Carlgen, 1999).

Hargreaves'e (2000) göre öğretmen profesyonelizmi dört farklı süreç geçirmiştir: Bunlar öğretmenliğin daha basit ve teknik bir iş olarak görüldüğü profesyonellik öncesi dönem, özerkliğin ön plana çıktığı ve öğretimin nasıl olması gerektiğinin sorgulandığı özerk(otonom) dönem, okullarda işbirliğini ortaya çıkaran mesleki öğrenme kültürünün yaygınlık kazandığı kolektif çalışma dönemi, okulun ve öğretmenlik mesleğinin sorgulandığı ve yeniden tanımlandığı profesyonellik sonrası dönemdir. Bunun yanında Evans (2011) öğretmen profesyonelizminde üç boyuttan bahsetmektedir. Bunlar öğretmen yeterlilik alanları ve öğrenmeyi artırıcı çalışmalardan oluşan davranışsal boyut, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili tutumlarını ifade eden tutum boyutu ve öğretmenin yeterli bilgi birikimine sahip olması ve öğretme şekillerini sorgulaması ve yeni fikirleri ortaya koymasını içeren entelektüel boyuttur.

Profesyonelizm farklı çalışmalarda farklı boyutlarla ele alınabilmektedir. Hoque, Alam ve Abdullah (2011) çalışmalarında profesyonellik davranışları olarak öğretmenlerin işbirliği, hizmet içi eğitimlere katılım, sınıf içi gözlem ve değerlendirme, program değerlendirme olarak ele alınmaktadır. Rizvi ve Elliot (2005) ise profesyonelizmi öğretmen yeterliliği, öğretmen uygulamaları, öğretmen işbirliği ve öğretmen liderliği bağlamında ele almaktadırlar. Profesyonelizm özelliklerinden kişisel gelişim öğretmenlerin mesleği daha yapabilmek için kendilerini geliştirme çabası (Murphy ve Calway, 2008), kendi branşları ile ilgili ek bir takım çalışmalarda bulunma (Yılmaz ve Altinkurt, 2014) şeklinde ifade edilmektedir. Kuruma katkı, öğretmenlerin sahip olduğu tecrübeyi ve birikimlerini kurum yararına kullanmaya çalışmasıdır (Yılmaz ve Altinkurt, 2014). Mesleki duyarlılık bir mesleğe olan yatkınlığı ifade eder; kendini ve mesleğini tanıyan bireylerin bilinçli bir meslek seçimi söz konusudur (Karabacak ve Uzun, 2014). Duygusal emek, kişiler arası etkileşimin etkili olması için bir kurum tarafından istenen gayretin gösterilmesi, planlama ve kontrol gibi unsurları ve sonuçta duyguları uygun bir davranışla gösterme özelliklerini içerir (Morris ve Feldman, 1996).

Okul Geliştirme

Toplumdaki değişimler, beklentiler okullardaki değişim ve gelişimi zorunlu hale getirmektedir. Aksi halde okullar etkilerini kaybetmektedirler. Bu bağlamda okul geliştirme önemli bir kavram olarak ele alınmaktadır. Okul geliştirme sistemli, okulu içerden ve dışarıdan etkileyen değişkenlere bir bütünlük içinde bakmayı gerektirmektedir (Everard, Morris ve Wilson, 2004; Parlar, 2014; Jones, 2014). Okul geliştirmenin temel amacı, okulun problem çözme kapasitesinin artırılmasıdır (Parlar, 2014). Aynı zamanda öğrencilerin farklı alanlarda yetiştirilmesine yönelik uygun yöntem ve tekniklerin geliştirilmesini, uygulanabilir sonuçlar elde edilmesini hedeflemektedir (MEB, 2007). Aynı zamanda, okul geliştirmede okulların bütün kademelerindeki öğrencilerinin başarılarına odaklanılmakta, aile, öğrenci ve toplumla işbirliğini sağlamaya çalışılmaktadır (OECD, 2005; Knight ve Moore, 2012, p.62).

Okul geliştirmede etkili olan boyut ve değişkenler, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler şeklindedir (Şişman, 2011). Aynı zamanda okul geliştirme

okul liderliği, uygun müfredat ve öğretim, personel gelişimi, destekleyici öğrenme ortamı, etkili zaman yönetimi, öğrenci değerlendirme, yüksek standart ve beklentiler önemli okul geliştirme niteliklerini ele almaktadır (Dağ, 2009).

Etkili okul liderliği, okul yöneticilerinin etkin liderlik rolü üstlenmeleri (Dağ, 2009; Shannon ve Blysm, 2007), akademik standartlar oluşturmaları, müfredat geliştirmeleri, öğretmenlerin sürekli gelişimini sağlamaları, işbirliğini teşvik etmeleri, güvenli bir okul iklimi oluşturmalarını gerektirmektedir (Bergeson, Heuschel, Alice ve Merle, 2001). Aynı zamanda iletişime açık olma, vizyon oluşturma, planlama ve değerlendirmeler yapma, öğrenmeyi teşvik edici çalışmaları yapma zorunluluğunu ortaya koymaktadır (Adelman ve Taylor, 2007). Standartlara uygun müfredat ve öğretim, müfredatta farklı teknikleri kullanma ve akademik yeterliliği (Dağ, 2009; Shannon ve Blysm, 2007) ve eleştirel düşünmeyi sağlama (OECD, 1998), öğretim programlarını geliştirme (Rolff, 2009) öğrencilerin yaşadıkları toplumsal yapıya uygun becerileri ve akademik nitelikleri kazandırma özelliğine sahip olmaktır (Şişman, 2011). Personel gelişimi, öğretmenler için profesyonel gelişim sağlanması (Dağ, 2009), öğretmenlerin kendilerini geliştirme (Rolff, 2007) özelliklerini ortaya koymaktadır. Bunun yanında personel gelişimi, sınıf yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik olabildiği gibi, bir takım yeniliklerin paylaşılmasına yardımcı olmaktır (Şişman, 2011a). Okulların gelişimi bir sistematik içinde olurken, bu gelişim aynı zamanda bireylerin kendilerini geliştirmeleri ile paralellik göstermektedir (Rolff, 2008). Bu gelişimi sağlamaya yönelik öğretmenlerin profesyonellik davranışlarını okullarda gösterebilmeleri giderek daha çok önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin taşıdıkları inançların ve yaptıkları uygulamaların değişimi, gelişmesi ve tartışılması okul gelişiminde etkili bir yere sahiptir (Carrington ve Elkins, 2002). Öğretmenlerin mesleki yönden sürekli kendilerini yenilemeye çalışmaları, okul içinde ve dışında kendilerini geliştirmeye yönelik katıldıkları faaliyetler, okul gelişimini sağlayan önemli özellikler arasında görülmektedir (Şişman, 2011).

Alan yazında öğretmen profesyoneliğine ilişkin olarak öğretmen profesyoneliği ile okul kültürü (Kılınç, 2014), tükenmişlik (Çelik, 2015), okulun bürokratik yapısı (Cerit, 2012; Tschannen-Moran, 2009) ve okul gelişimi (Hoque, Alam ve Abdullah, 2011) arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu incelenen özellikler okul gelişimi ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili kavramlar olarak ele alındığında, öğretmen profesyoneliği ile ilişkili olan farklı değişkenlerin incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmen profesyoneliği ile okul gelişimi arasındaki ilişkilerin ortaya konulması, okul gelişimini sağlamaya yönelik uygulamalar için çıkarımlarda bulunmayı sağlayabilir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Öğretmenlerin, öğretmen profesyoneliği ve okul gelişim algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, öğretmen profesyoneliği ile okul gelişimine dair algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

3. Öğretmenlerin, öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları, okul gelişimine ilişkin algılarını anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Model

İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ve okul gelişimine dair algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmenlerin okul gelişimine dair algıları, bağımsız değişkenleri ise öğretmen profesyoneliğini özelliklerinden kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı ve duygusal emek boyutlarıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili, Güngören ilçesinde görev yapmakta olan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yolu ile seçilen Güngören ilçesindeki 401 öğretmenden oluşturmaktadır. Katılımcıların 229'u (%56) kadın, 172'si (%44) erkektir. Araştırmaya 79 (%20) ilkökul öğretmeni, 79 (%20) ortaokul öğretmeni ve 243 (%60) lise öğretmeni katılmıştır. Araştırmayı katılanların 121'inin (%30) kıdemi 1-5 yıl arası, 89'u (%23) 6-10 yıl, 74'ü (%18) 11-15 yıl, 69'u (%17), 16-20 yıl, 32'i (%8) 21-25 yıl ve 16'sı (%4)'ü 26 yıldan fazla kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler, cinsiyet, yaş, kıdem, çalıştığı okul türü olarak toplanmıştır. Araştırmada Öğretmenlerin Mesleki Profesyoneliği Ölçeği ve yapılmış Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ölçeği kullanılmıştır.

Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ölçeği

Bu ölçek Ubben, Hughes ve Norris (2004) tarafından geliştirilmiş ve Dağ (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek okul gelişim düzeyini ortaya koymaktadır. 38 maddeden oluşan ölçekte "(1) Hiç Katılmıyorum" ve "(5) Tamamen Katılıyorum" arasında ifade edilen 5'li dereceleme kullanılmıştır. Ölçek yedi faktörden oluşmaktadır. Aynı zamanda, bu ölçeğin alt faktörler düzeyinde güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla hesaplanan Cronbach's Alpha kat sayılarının .70 ile .96 arasında olduğu görülmüştür (Dağ, 2009). Ölçek farklı bir kültürden Türk kültürüne uyarlandığı için mevcut araştırma kapsamında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin her bir alt ölçeği için DFA analiz sonuçları uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Her bir alt ölçek için elde edilen sonuçlar şu şekildedir. Etkili zaman boyutu ($x^2=1.05$; $p > .05$; $sd = 2$; $x^2/sd = .52$; $RMSEA = .00$; $CFI = 1$; $GFI = .99$), Destekleyici öğrenme ortamı ($x^2=9.89$; $p > .05$; $sd = 2$; $x^2/sd = 1.97$; $RMSEA = .04$; $CFI = .99$; $GFI = .99$), Yüksek

standartlar ve beklentiler ($X^2 = 9.26$; $p > .05$; $sd = 4$; $\chi^2/sd = 2.31$; $RMSEA = .05$; $CFI = .99$; $GFI = .99$), Personel gelişimi ($\chi^2 = 6.07$; $p > .05$; $sd = 3$; $\chi^2/sd = 2.02$; $RMSEA = .04$; $CFI = .99$; $GFI = .99$), Standartlara uygun müfredat ve öğretim ($\chi^2 = 23.31$; $p > .05$; $sd = 8$; $\chi^2/sd = 2.91$; $RMSEA = .06$; $CFI = .99$; $GFI = .99$), Etkili okul liderliği ($\chi^2 = 17.16$; $p < .05$; $sd = 8$; $\chi^2/sd = 2.45$; $RMSEA = .06$; $CFI = .99$; $GFI = .98$), Öğrencileri değerlendirme ($\chi^2 = 46.64$; $p < .05$; $sd = 12$; $\chi^2/sd = 3.88$; $RMSEA = .08$; $CFI = .96$; $GFI = .97$) şeklindedir. Bu ölçekte puanların artması okul gelişim düzeyine ait algının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Okul gelişim düzeyine ait faktörler ve örnek maddeleri şu şekildedir; (i) Etkili zaman yönetimi “Öğrencilerin ders etkinliklerine ayırdıkları zaman üst düzeyde korunur”, (ii) Destekleyici öğrenme ortamı “ Öğrenciler okula ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmişlerdir”, (iii) Yüksek standartlar ve beklentiler “Her bir öğrencinin öğrenebileceğine dair yüksek beklentiler vardır”, (iv) Personel gelişimi “Öğretim kadrosu yetkindir”, (v) Standartlara uygun müfredat ve öğretim “Müfredat düzenli olarak değerlendirilir”, (vi) Etkili okul liderliği “Müdür yeterli bir yönetici olduğu için etkilidir”, (vii) Öğrencileri değerlendirme “Gerektiğinde öğrencilere bireysel yardım sağlanır” şeklindedir. Etkili zaman yönetimi 4 , Destekleyici öğrenme ortamı 5 , Yüksek standartlar ve beklentiler 5 , Personel gelişimi 5 , Standartlara uygun müfredat ve öğretim 6 , Etkili okul liderliği 6, değerlendirme faktörlerinde ise 7 madde bulunmaktadır. Ölçek puanlarının ortalaması, 4 aralık 5 sütundan oluştuğu için, “çok düşük (1.00-1.80)”, “düşük (1.81-2.60)”, “orta (2.61-3.40)”, “yüksek (3.41-4.20)”, “4.21-5.00” çok yüksek” kategorileri içinde değerlendirilmiştir. Mevcut çalışma için alt ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacıyla hesaplanan Cronbach’s Alpha katsayıları .77 ile .90 arasında ve ölçeğin tümünün güvenilirliğini test etmek amacıyla hesaplanan Cronbach’s Alpha katsayısı ise .96 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilmiş ve likert tipinde "(1) Kesinlikle Katılmıyorum" ve "(5) Kesinlikle Katılıyorum" arasında ifade edilen 5’li dereceleme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği 24 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Kişisel gelişim boyutunda 5, mesleki duyarlık boyutunda 5, kuruma katkı boyutunda 8, duygusal emek boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanların artması, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek için yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde, 4 boyutlu yapının açıkladığı varyans oranı % 52.22 olarak bulunmuştur. Kişisel gelişim boyutu için .79, mesleki duyarlılık boyutu için .74, kuruma katkı boyutu için .86 ve duygusal emek boyutu için .80 ve ölçeğin tümü için .90 olarak hesaplanmıştır (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Bu ölçek başka araştırmalarda kullanılmıştır (Çelik, 2015). Mevcut araştırma için öncelikle DFA yapılmış ancak uyum indeksleri yeterli düzeyde bulunmamıştır. Dolayısıyla geçerliği test etmek için Açılımlı Faktör

Analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucu, %60.52 açıklanan varyans ile 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Daha sonra bu yapının verilerle iyi uyum verip vermediğini öğrenmek için DFA yapılmıştır. Üç faktörlü yapının uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. ($\chi^2=481.91$; $p < .05$; $sd = 132$; $\chi^2/sd = 3.65$; $RMSEA = .08$; $CFI = .91$; $GFI = .88$). Bu üç faktörlü yapı uzman görüşleri doğrultusunda, bazı maddelerin farklı alt boyutlarda toplanmasından dolayı faktörlerin adlandırılması için alanyazın taranmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar daha önce bu alanda çalışma yapan üç kişiden oluşmaktadır. Uzman görüşü ve alanyazın taraması sonucunda boyutlar, kişisel gelişim, kuruma katkı ve duygusal emek olarak yeniden adlandırılmıştır. Kişisel gelişim 4 madde, kuruma katkı 5 madde ve duygusal emek ise 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçek puanlarının ortalaması, 4 aralık 5 sütundan oluştuğu için, “çok düşük (1.00-1.80)”, “düşük (1.81-2.60)”, “orta (2.61-3.40)”, “yüksek (3.41-4.20)”, “4.21-5.00” çok yüksek” kategorileri içinde değerlendirilmiştir. Boyutlar ve örnek maddeler şu şekildedir. Ölçeğe ait boyutlar ve örnek maddeler şu şekildedir. (i) Kişisel gelişim :”Öğretmenlik alanıyla ilgili kitapları takip ederim”, (ii) Kuruma katkı : “Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım”, (iii) Duygusal emek : “Öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun davranırım” şeklindedir. Güvenirliliği test etmek amacıyla hesaplanan Cronbach’s Alpha katsayısı ölçeğin tümü için .91 olarak bulunurken, kişisel gelişim boyutu için .74, duygusal emek boyutu için .92, kuruma katkı boyutu için .82 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi temel olarak iki adımda gerçekleştirilmiştir. Birinci adımda, veriler eksik ya da hatalı değer, aykırı değer ve çoklu değişme bakımından incelenmiştir. İkinci aşamada alt problemler analiz edilmiştir. Hatalı giriş yapıldığı düşünülen veriler düzeltilmiştir. Eksik değerlere ortalama değer atanmıştır. Bunun yanında değişkenler arası çoklu değişme (multicollinearity), varyans şişmesi (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Sıfıra yaklaşan tolerans, 5’ten büyük VIF, 30’dan büyük koşul indeksi bulunmamıştır. Aynı zamanda yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyonların .28 ile .41 arasında değerler aldığı aralarında yüksek düzeyde ilişki olmadığı görülmüştür. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri -.92 ve .48 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklığın +1 ve -1 arasında olmasına bağlı olarak normal dağılıma yakın veya uzak olduğu söylenebilir (Şencan, 2005). Çarpıklık ve basıklık değerleriyle birlikte, Q-Q plot grafiğine de bakılarak verilerin dağılımlarının normal olduğu varsayılmıştır.

Araştırmada alt problemlerin çözümlenmesi için elde edilen verilerin analizinde öğretmenleri mesleki profesyonellikleri ölçeği alt boyut puanları ve Okul Gelişim ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Analizler bu puanlar üzerinden yapılmıştır. Değişken arasındaki ilişkilerin saptanması için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır. Öğretmen profesyonellik özelliklerinden elde edilen puanların okul gelişimi algısına yönelik elde

edilen puanları yordama düzeyinin belirlenmesinde ise Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Analizlerde öğretmen profesyonelizm özelliklerinden, kişisel gelişim, kuruma katkı ve duygusal emek bağımsız değişken olarak ele alınırken, öğretmenlerin okul gelişim algıları bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığı için t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Verilerin anlamlılığına .05 düzeyine göre karar verilmiştir. Doğrulamalı faktör analizleri yapılırken kullanılan uyum indeksleri şu şekildedir; GFI, AGFI'den elde edilen katsayının .85 (Anderson ve Gerbing, 1984 ve Cole, 1987) veya .90 (Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996) üzerinde olması iyi bir uyum olarak kabul edilmektedir. RMSEA'dan elde edilen .10 ve daha küçük değerler uyumluluk için yeterlidir. χ^2/df 'nin oranının ise 2-5 arasındaki olması iyi uyumu, 2'den küçük değerler ise mükemmel uyumu ifade etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2001).

BULGULAR

Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

Tablo 1'de ortalama ve standart sapma değerleri ile araştırma değişkenleri arasındaki korelasyonlar verilmiştir.

Tablo 1. *Profesyonelizm ile Okul Gelişimi Arasındaki Korelasyon Matrisi*

Değişkenler	\bar{X}	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Profesyonelizm														
1-Kişisel gelişim	3.52	.72	1	.56**	.44**	.82**	.25**	.19**	.24**	.26**	.28**	.23**	.27**	.28**
2-Kuruma katkı	3.61	.73		1	.52**	.85**	.34**	.36**	.39**	.34**	.39**	.33**	.35**	.41**
3- Duygusal emek	4.12	.67			1	.78**	.19**	.19**	.12*	.20**	.20**	.28**	.15**	.22**
4-Profesyonelizm [Toplam]	3.75	.58				1	.32**	.30**	.31**	.33**	.36**	.34**	.32**	.37**
Okul gelişimi														
5-Etkili zaman yönetimi	3.35	.77					1	.80**	.81**	.72**	.73**	.65**	.78**	.87**
6-Destekleyici öğrenme ortamı	3.37	.73						1	.83**	.76**	.76**	.68**	.82**	.90**
7-Yüksek standart ve beklentiler	3.22	.78							1	.756**	.76**	.63**	.82**	.89**
8-Personel gelişimi	3.37	.74								1	.77**	.71**	.81**	.88**
9-Uygun müfredat ve öğretim	3.38	.75									1	.72**	.83**	.90**
10-Etkili okul liderliği	3.56	.82										1	.66**	.82**
11-Değerlendirme	3.28	.71											1	.92**
12-Okul gelişimi [Toplam]	3.36	.67												1

** $p < .05$

Tablo 1 incelendiğinde, profesyonelizm özelliklerinden kişisel gelişim ($\bar{X}=3.52$), kuruma katkı ($\bar{X}=3.61$), duygusal emek ($\bar{X}=4.12$) algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen profesyonelizminin genel ortalamasının ise ($\bar{X}=3.75$) ile yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buradan

hareketle öğretmenlerin profesyonelizm algılarının yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlerin kendilerini en çok duygusal emek boyutunda yeterli algıladıkları ve bunu kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutlarının izlediği görülmektedir. Okul gelişimine yönelik algılarından, etkili zaman yönetiminin orta düzeyde ($\bar{X}=3.35$), destekleyici öğrenme ortamının orta düzeyde ($\bar{X}=3.37$), yüksek standart ve beklentilerin orta düzeyde ($\bar{X}=3.22$), personel gelişiminin orta düzeyde ($\bar{X}=3.37$), uygun müfredat ve öğretimin orta düzeyde ($\bar{X}=3.38$), etkili okul liderliğinin yüksek düzeyde ($\bar{X}=3.56$), değerlendirmenin orta düzeyde ($\bar{X}=3.28$) olduğu, okul gelişim algılarının genelinin ise orta düzeyde ($\bar{X}=3.36$) olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle okul gelişim düzeyleri ile ilgili öğretmen algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin etkili okul liderliğine dair algılarının okul gelişim boyutlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu, en düşük algının ise yüksek standart ve beklentilerde olduğu görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde profesyonelizm algılarından kişisel gelişim ile okul gelişimi arasında pozitif yönde anlamlı ($r=.28, p < .05$), kuruma katkı ile okul gelişimi arasında pozitif yönde anlamlı ($r=.41, p < .05$), duygusal emek ile okul gelişimi arasında pozitif yönde anlamlı ($r=.22, p < .05$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin profesyonelizm algılarında yükselme olduğunda, okul gelişimine dair algılarının arttığı görülmektedir.

Okul Gelişiminin Yordanması

Öğretmenlerin okul gelişimine dair algılarının profesyonelizm alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Profesyonelizmi İle Okul Gelişim Algıları Arasındaki Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler (Profesyonelizm)	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1.92	.20		9.58	.00
Kişisel Gelişim	.07	.05	.08	1.46	.14
Kuruma Katkı	.33	.05	.36	6.32	.00
Duygusal Emek	-.01	.05	-.01	-.17	.89

$R=.41, R^2=.16, F=28.92, p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde, *Kişisel Gelişim*, *Kuruma Katkı*, *Duygusal Emek* alt boyutlarının birlikte, *okul gelişimi* algısındaki varyansın %16' sını açıkladığı görülmektedir ($F=28.92; p < .05$). Bağımsız değişkenler ayrı ayrı incelendiğinde ise, profesyonelizm özelliklerinden sadece *kuruma katkı alt boyutunun* tek başına okul gelişim algısını açıklama gücüne sahip olduğu ve pozitif yönde, anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır ($\beta=.36, p < .05$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada öğretmen profesyonelizmi ile okul gelişim algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin profesyonelizminin okul gelişimini yordayan önemli bir değişken olduğu düşüncesini doğrulamaktadır. Öğretmenlerin profesyonelizm düzeyleri ve alt boyutlarından duygusal emek, kuruma katkı ve kişisel gelişim araştırmaya katılan öğretmenlerde yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırmanın bu bulguları ile benzerlik gösteren bulgular bulunmaktadır (Çelik, 2015; Kılınç, 2014; Moomaw, 2005). Bazı çalışmalarda ise profesyonelizm düşük düzeyde bulunmuştur (Bayhan, 2011; Cerit, 2012). Profesyonelizm algıları, görev yapılan okul türüne göre (Altinkurt ve Yılmaz, 2014), öğretmenlerin tecrübelerine, akademik niteliklerine ve profesyonel gelişim faaliyetlerine (Lam, 1983'den akt., Toh, Diong, Boo ve Chia, 1996), bireysel ve örgütsel faktörlere (Prick, 1989), yasa, yönetmelikler ve meslektaş etkisine bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Bayhan, 2011). Profesyonelelizmin yüksek düzeyde olması öğretmenlerin mesleklerinde uzman olduklarını (Hess ve Fennel, 2015), kalite ve standartlarının arttığını (Hargreaves, 2000) ve öğretmenlerin eğitimde etkin roller aldıklarını göstermektedir (Kılınç, 2014). Profesyonelizm özelliklerinin yüksek düzeyde olması öğretmenlerin mesleklerinde uzman olmaları bakımından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Profesyonelelizm boyutlarından *duygusal emek* en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, en düşük düzeyde algılanan boyut ise *kişisel gelişim* olmuştur. Bu bulgular Çelik (2015) ve Altinkurt ve Yılmaz (2014) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin duygusal emek algılarının yüksek düzeyde olması, yeni fikirlere ve değişime açık olduklarını, meslektaşları ile işbirliği içinde çalıştıklarını, sorumluluk sahibi oldukları göstermektedir. Ancak kişisel gelişim algısının diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde olması olumsuz bir sonuç olarak ele alınabilir. Kişisel gelişim algısının düşük olması, öğretmenlerin kendi alanlarında okumaları yeterince yapmadıkları, yeni gelişmeleri yeterince takip etmedikleri, kongre ve sempozyumlara katılmadıkları söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin kişisel gelişim algılarının düşük düzeyde olması, öğretmenlerin kendilerini yeterince geliştiremediklerini ya da bu konuda yeterince istekli davranmadıkları söylenebilir. OECD (2009) tarafından 23 ülkede yapılan bir çalışmada mesleki gelişime katılım ve ihtiyaç belirtme konusunda Türkiye'deki öğretmenlerin yeterli düzeyde olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çağdaş bilgiler ışığında kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri günümüz hızlı değişen dünyasında önemlidir. Bu bakımdan öğretmenlerin kişisel gelişimi düzeyini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmasının önemli olduğu belirtilebilir.

Okul gelişim boyutlarından *etkili okul liderliği* en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, en düşük düzeyde algılanan boyut ise *yüksek standart ve beklentiler* boyutu olmuştur. Bu bulgularla uyumlu bulgular bulunmaktadır (Biltekin, 2013; Şişman, 2011). Okullarda etkili liderlik yapılması okul başarısında, verimliliğin artmasında önemli bir yere sahiptir (OECD, 2008).

Okul yöneticileri hedefleri ortaya koyarak, öğrenme ortamlarını düzenleyerek, öğrenci başarısına odaklandığında okullardaki başarı olumlu yönde değişmektedir (Peiffer, 2006). Schlecty (2005) okul gelişiminin sağlanması için okul liderlerinin asıl hedefinin öğrencilerde başarıyı sağlamak olduğunu, bu yüzden öğrenci çalışmalarına odaklanması gerektiğini belirtmektedir. Etkili okul liderliğinin iyi bir düzeyde algılanması, öğrenci başarısında, okul gelişiminde olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Diğer bir sonuç olarak okul gelişim boyutlarından yüksek standart ve beklentilerin düşük düzeyde algılandığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin öğrencilerden gerek akademik gerek diğer alanlarda düşük düzeyde bir beklenti içinde oldukları söylenebilir. Bu önemli bir problem olarak görülebilir. Öğretmenler düşük beklenti içinde olurlarsa öğrencilerine ona göre davranabilirler. Öğrencilerden düşük ya da yüksek beklenti içinde olmak önemlidir. Çünkü öğrenciler kendilerinden yüksek başarı beklentisine bağlı olarak bu beklentiye yanıt vermeye çalışırlar (Chang, 2011). Öğrencilerden yüksek beklentileri olan öğretmenler, öğrencilerde değiştiremeyecekleri özelliklerden ziyade değiştirebilecekleri özelliklere odaklanmaktadırlar (Hopkins, 2001). Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yüksek standart ve beklentiler ile algılarının düşük düzeyde olmasının, öğrencilerden beklentileri azaltacağı, dolayısıyla öğretmenlerin öğrencileri farklı alanlarda yetiştirmek için daha az çaba göstereceği söylenebilir. Bu bakımdan öğretmenlerin beklentilerinin neden düşük olduğu üzerine çalışmalar yapılması önemlidir.

Öğretmenlerin okul gelişim boyutlarından standartlara uygun müfredat ve öğretim, personel gelişimi, destekleyici öğrenme ortamı ve etkili zaman yönetimi düzeylerine dair algılarının birbirine yakın ve orta düzeyde olduğu görülmüştür. Müfredatın daha iyi tanımlanması ve temel becerilere odaklanması ve düzenli olarak değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Uygun müfredat okul geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Çünkü müfredatların bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alacak ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerekir (Hesapçioğlu, 2001). Okul gelişim boyutlarından destekleyici öğrenmenin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Destekleyici bir öğrenme çevresi okul başarısında önemli bir yere sahiptir (Bergeson, 2005). Shannon ve Bylsma'ya göre (2007) yüksek performanslı okullar destekleyici öğrenme ortamına sahiptir. Bu bakımdan okul gelişimini sağlamaya yönelik olarak destekleyici öğrenme ortamı oluşturulması için okullarda yöneticiler tarafından çalışmalar planlanabilir. Okul gelişim boyutlarından etkili zaman yönetiminin orta düzeyde olması, ders içindeki etkinliklere ayrılan sürenin iyi kullanılmadığını gösterdiği söylenebilir. Etkili zaman yönetimi etkili okulların özellikleri arasındadır (Shannon ve Bylsma, 2007). Okullarda iyi yapılandırılmış ders planları, öğrencilere daha çok öğrenme fırsatı verir ve öğrenme etkinliklerine aktif katılımı sağlarken verimi artırır (Şişman, 2011). Dolayısıyla okullarda etkili zaman yönetiminin daha üst düzeye çıkartılmasına yönelik olarak sınıf içi yönetim becerilerine yönelik olarak çalışmalar planlanabilir. Bu ifadelerden hareketle, okul gelişim boyutlarından yeterli düzeyde olmayanlar için

iyileştirme ve geliştirme çalışmaları planlama ve uygulamanın önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin profesyonelizm boyutlarından *kuruma katkı ve okul gelişimi ve kişisel gelişim* ile okul gelişim arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin okul gelişim algılarının, kuruma katkı ve kişisel gelişim ile pozitif ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin profesyonelizm boyutlarından duygusal emek ile okul gelişimi arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin farklı alanlardaki profesyonel gelişimleri, öğrenci öğrenmesine ve öğretime yardımcı olarak okul gelişimini sağlamaktadır (Guskey, 1986; Hoque, Alam ve Abdullah, 2011; Newmann, King ve Youngs, 2000;). Okullarda nitelikli bir eğitim öğretmen profesyonelizminden etkilenmektedir (Hildebrandt ve Eom, 2011). Bu ifadelerden hareketle profesyonelizm ile okul gelişiminin ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bakımdan profesyonellik özelliklerinden kuruma katkı, kişisel gelişim ve duygusal emek ile ilgili olumlu yöndeki değişimlerin okul gelişiminde de olumlu gelişmeleri sağlayabileceği söylenebilir. Bu özelliklerin geliştirilmesi ile okul gelişimi sağlanabileceğinden hareketle, öğretmenlerin profesyonelizm özelliklerini geliştirmeye yönelik olarak, öğretmenlerde sürekli bir öğrenme ve gelişim faaliyetini sağlayacak şekilde Milli Eğitim Bakanlığı ile okul temelli projeler üretilebilir.

Araştırmada öğretmen profesyonelizmi boyutlarından sadece kuruma katkı boyutu, okul gelişimini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamıştır. Bu bulgu Hoque, Alam ve Abdullah (2011)'in bulguları ile benzerlik göstermektedir. Kuruma katkı çevre gelişiminin sağlanması, çevre imkânlarının okul için kullanılması, okuldaki idari çalışmalara ve sosyal faaliyetlere gönüllü katılım şeklinde olabilmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Okulların daha nitelikli hale gelmesi, öğretmenlerin nitelikleri ile yakından ilgilidir (Hildebrandt ve Eom, 2011). Okullarda değişimi sağlamada profesyonel davranışların önemli bir etkisi bulunmaktadır (Cardno, 2005). Eğer okullarda bir değişim ve gelişim sağlanmak isteniyorsa, öğretmenlerin okul içindeki farklı çalışmalarda sorumluluk almaları sağlanmalıdır (Hoque, Alam ve Abdullah, 2011). Bu bağlamda öğretmenlerin okulların belirli hedeflere ulaşılabilmesine yönelik olarak, çalıştıkları kurumlara farklı alanlarda, kendi sahip oldukları bilgi, beceri ve deneyimlere göre yön ve destek vermelerinin okul gelişimi açısından önemli olduğu görülebilir. Bu ifadelerden hareketle öğretmenlerin profesyonel davranışlarının yeterli düzeyde olmasının, öğretmen etkililiğini artırarak, okul gelişiminin olumlu yönde sağlayacağı ve öğretmenlerin öğrencilerin başarısını sağlamaya ve okulun farklı alanlarda gelişimini sağlayacak çalışmalara daha fazla katkı verecekleri düşünülebilir.

Araştırmanın önemli sonuçları şöyle özetlenebilir: (i) Profesyonelizm boyutlarından duygusal emek algısı, kuruma katkı ve kişisel gelişim algılarına göre daha yüksektir. (ii) Okul gelişim boyutlarından etkili liderlik en yüksek düzeyde, öğrencilerden yüksek standart ve beklentiler en düşük düzeydedir. (iii) Okul gelişimi profesyonelizm boyutlarından kuruma katkı, kişisel gelişim ve

duygusal emek ile ilişkilidir (iv) Okul gelişiminin tek anlamlı yordayıcısı profesyonelizm boyutlarından kuruma katkı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bu araştırma örnekleminin araştırmanın uygulandığı ilkökul, ortaokul ve liseler ile sınırlıdır. Dolayısıyla sonuçlar buna göre yorumlanmalıdır. Araştırmadaki sonuçlara göre öğretmenlerin profesyonelizm düzeylerinin yüksek düzeyde olmakla birlikte çok daha yüksek seviyeye yükseltilmesi önemli görülmektedir. Bu bakımdan profesyonelizm özelliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak öğretmenlerin bireysel eksiklikleri okul temelli analiz edilip, bunların geliştirilmesine yönelik yönlendirici çalışmalar yapılabilir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul gelişim algılarının yeterli seviyede olmadığını göstermektedir. Bu bakımdan uygulayıcılar okul gelişim düzeylerini tespit ettikten sonra, iyileştirme ve geliştirme çalışmaları planlayabilirler. Aynı zamanda okullarda okul geliştirme ekipleri oluşturularak planlama ve uygulamalar yapılabilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin okul geliştirmeye ilişkin çalışmaları takip etmesi, bunları öğretmenler ile paylaşması ve bir okulun geliştirilmesine yönelik eğitim çalışmalarına katılması bu alanda bir farkındalık oluşturmak açısından önemli görülebilir. Araştırma sonuçları, profesyonelizmin okul gelişimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin sağlanmasına yönelik çalışmalara katılmalarını teşvik edecek politikalar üretilebilir. Araştırma sonuçları, okul gelişim düzeyinin profesyonelizm özelliklerinden, kuruma katkı boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin kuruma katkısını sağlayacak, geliştirecek ve destekleyecek her türlü okul temelli çalışmalar planlanabilir. Bu bağlamda okul yöneticileri tarafından okullardaki öğretmenlerin kuruma katkısını sağlayacak her türlü tedbir alınmalıdır. Okul geliştirme ile ilgili olarak daha derinlemesine çalışmalar yapılabilmesi için bu araştırmadan elde edilen sonuçların gözlem, görüşme gibi nitel yöntemlerle desteklenmesi ve derinlemesine veri toplanması faydalı olabilir.

KAYNAKLAR

- Adelman, H. & Taylor, L. (2007). Safe schools in the context of school improvement. <http://smhp.psych.ucla.edu/publications/Safe%20schools%20in%20the%20context%20of%20school%20improvement.Pdf> adresinden 10.02.2015 tarihinde indirildi.
- Agezo, C. K. (2009). School reforms in Ghana: A challenge to teacher quality and professionalism. *IFE Psychologia: An International Journal*, 17(2), 40-64. doi:10.4314/ifep.v17i2.45302
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4 (2), 57-71.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Bayhan, G. (2011). Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bener, O. (2015). Ortaöğretim velilerinin okul etkililiğine ilişkin görüşleri: Beylikdüzü ilçesi örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Bergeson, T. (2005). *School Improvement Planning-Process Guide*. <http://www.k12.wa.us/SchoolImprovement/sipguide.aspx>

- Bergeson, T. Heuschel, Alice, M. and Merle, D. (2001). Middle level strategies for school improvement. A Report from the Washington State Middle Level Task Force. Office of Superintendent of Public Instruction. <http://www.k12.wa.us>
- Biltekin, T. (2013). Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri ili örneği).Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Cardno, C. (2005). Leadership and professional development: The quiet revolution. *International Journal of Educational Management*, 19(4), 292-306. doi:10.1108/09513540510599626
- Carlgrén, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 43-56. doi:10.1080/002202799183287
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for Learning*, 17(2), 51-57. doi:10.1111/1467-9604.00236
- 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
- Chang, J. (2011). "A case study of the "Pygmalion Effect": Teacher expectations and student achievement. *International Education Studies* 4(1).
- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in california. *Teachers College Record*, 102(2), 294-343.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Coleman, M. R., Gallagher, J. J., & Job, J. (2012). Developing and sustaining professionalism within gifted education. *Gifted Child Today*, 35(1), 27-36
- Çelik, M. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Dağ, Ş. (2009). İstanbul ili resmi ilköğretim okullarının okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Doğan, B. (2015). Okul yöneticilerinin velilerle iletişiminin okulu iyileştirilmesine etkisi.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- ED.gov (1998). Comprehensive school reform program(CSR). U.S. Department of Education. <http://www2.ed.gov/programs/compreform/csrdoverview/edlite-ts%C4%B1d005.html> adresinden 10.02.2015 tarihinde indirildi.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-87.
- Everard, K.B., Morris, G. &Wilson, I. (2004). *Effective school management*. SAGE Publication.
- Fitzpatrick, A. (1994). School improvement through teacher decision making. *School Improvement Research Series (SIRS)*. http://educationnorthwest.org/webfm_send/527 adresinden 16.8.2015 tarihinde indirildi.
- Geijsel, F. P. Slegers, Vanden Berg R. & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*,37(1), pp.130-166.
- Gil'meeva, R. K. (1999). The teacher's professionalism in the sociological dimension. *Russian Education & Society*, 41(10), 48-63.

- Gould, J. (2005). School improvement plan. The revised school code (excerpt) Act 451 of 1976. http://www.michigan.gov/documents/mde/37._Joslin-Gould_-Michigan_School_Improvement_Law_156983_7-h_276462_7.pdf adresinden 17.8.2015 tarihinde indirildi.
- Guskey, R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(3), 5–12. <http://edr.sagepub.com/content/15/5/5.full.pdf> adresinden 17.8.2015 tarihinde indirildi.
- Günel, Y. (2014). Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. Ankara.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1987). Social context effects on school effects (Eric No:ED 311538).
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hasar, M. (2014). İlkokul ve ortaokullarda yapılan denetimin okul başarısı ve gelişimine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi., Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hegarty, S. (2000). Teaching as a knowledge-based activity. *Oxford Review of Education*, 26, 451-465.
- Hesapçıoğlu, M. (2001). Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları . O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan (Ed.), 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Sedar.
- Hess, F. M., & Fennell, M. (2015). Point-counterpoint: Teacher professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 51(4), 159. doi:10.1080/00228958.2015.1089618
- Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416-423. doi:10.1016/j.tate.2010.09.011
- Hoque, K. E., Alam, G. M., & Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of teachers' professional development on school improvement—an analysis at bangladesh standpoint. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 337-348. doi:10.1007/s12564-010-9107-z
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: RoutledgeFalmer. ISBN 0415 230764 222
- Jones, J. (2014). *Management skills in school*. SAGE Publication.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2001). LISREL 8.51. Mooresville: Scientific Software.
- Karabacak, K. & Uzun, N.E. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine duyarlılığı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 178-190.
- Kılınc, A.Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, (39), 174, 105-118.
- Kincheloe, J. L. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 49-66.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Knight, B. A. and Moore, T. (2012). Supporting beginning male teachers as they transform to skilled professionals. *Improving Schools* 15(1).
- Mattar, D. M. (2012). Factors affecting the performance of public schools in Lebanon. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 252. doi:10.1016/j.ijedudev.2011.04.001
- McDonald Connor, C., Son, S., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading

- outcomes. *Journal of School Psychology*, 43(4), 343-375. doi:10.1016/j.jsp.2005.06.001
- MEB (2007). Okul gelişim modeli, plânlı okul gelişimi. Ankara: EARGED Başkanlığı.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *The Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010. doi:10.5465/AMR.1996.9704071861.
- Moomaw, W. & Pearson, L. C. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Murphy, G., & Calway, B. (2008). Professional development for professionals: Beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(3), 424-444.
- Newmann, F. M., King, M. B., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108(4), 259-299. doi:10.1086/444249
- OECD (1998). *Education Policy Analysis:1998*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2005). *Teaching matters: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Retrieved 28 January 2009 from: <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>.
- OECD (2008). *Education and training policy- improving school leadership-Volume 1: Policy and practice*. www.oecd.org/dataoecd/60/55/41200009.pdf
- OECD (2009). *Education at a Glance 2009 (OECD INDICATORS)*. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43636332.pdf> adresinden 17.8.2015 tarihinde indirildi.
- Parlar, H. (2014). *Tüm yönleriyle okul geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Peiffer, R. (2006). *A principal's role in improving student achievement. School improvement in Maryland*. http://mdk12.org/process/student_achievement/index.html
- Phelps, P. H. (2003). Teacher professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 40(1), 7-11. doi:10.1080/00228958.2003.10516406
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169-188. doi:10.1080/19415257.2012.657824
- Prick, L. G. M. (1989). Satisfaction and stress among teachers. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 363-377. doi:10.1016/0883-0355(89)90034-7
- Raymond, S. M. (2006). *Professionalism and identity in teacher education: Implications for teacher reform*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3228559).
- Rizvi, M., & Elliot, B. (2005). Teachers' perceptions of their professionalism in government primary schools in karachi, patkstan. *Asia - Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 35.
- Rolff, H. G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- Rolff, H. G. (2008). *Konzepte und Verfahren der Schulentwicklung*. Fernstudium.
- Rolff, H. G. (2009). *Unterrichtsentwicklung als schulentwicklung*. Dortmund Akademik für Pädagogische Führungskräfte.
- Schlechty, C.P. (2005). *Okulu yeniden kurmak (Y. Özden, Çev.)*. Ankara: Nobel.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shannon, G. S. & Bylsma, P. (2007). *Nine characteristics of high-performing schools: A research-based resource for schools and districts to assist withimproving student learning*. Olympia, Washington: Office of the Superintendent of Public Instruction(OSPI).

- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin.
- Şişman, M. (2011). Eğitimde mükemmellik arayışı. Ankara: Pegem Akademi
- Toh, K., Diong, C., Boo, H., & Chia, S. (1996). Determinants of teacher professionalism. *British Journal of in-Service Education*, 22(2), 231-244. doi:10.1080/0305763960220209
- Topçu, İ. (2013). Okulu geliştirmede velilerin rolü:Sivas il merkezinde bir durum çalışması, Okulu geliştirmede velilerin rolü: Sivas il merkezinde bir durum çalışması. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü üniversitesi, Malatya.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Ubben, G.C; Hughes, L. W. & Morris , C.J. (2004). *The Principal Creative Leadership for Excellence in Schools*. (5th ed.) Boston: Pearson Allyn and Bacon Publishing.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 332-345. doi: 10.14687 /ijhs.v11 İ2.2967.
- Yüksel, E.S. (2014). Ortaokul yöneticilerinin okulun kurumsal gelişimine etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

SUMMARY

While the improvement of schools happens in a systematic manner, this improvement is also analogous to individuals' self-improvement (Rolff, 2008). Teachers' continuous-endeavour to renew themselves in their profession and the activities they participate in, within and outside of school, to develop themselves are deemed to be of significant features that ensure school improvement (Şişman, 2011). When the aforesaid studied features are elaborated upon as such concepts as are directly or indirectly related to school-improvement, it could be said that it is important to study different variables related to teachers' professionalism. Therefore, the display of the relations between teachers' professionalism and school-improvement can lead to inferences for applications to realize school-improvement. To this end, answers will be sought for the following questions:

1. What are the levels of teachers' perceptions of teachers' professionalism and school-improvement?
2. Are there any meaningful relationships between teachers' perceptions of teachers' professionalism and school-improvement?
3. Do teachers' levels of perceptions for teachers' professionalism predict their levels of perceptions for school-improvement significantly?

This study was designed in associational model to determine the relationships between teachers' perceptions of teachers' professionalism and school-improvement were studied. The dependent variable of the research were teachers' perception of school-improvement, while the independent variables were the dimensions of teachers' professionalism, professional awareness, contribution to the organisation and emotional labour.

A total of 401 teachers employed in the primary, secondary and high schools in GÜNGÖREN, İstanbul participated in the current study in the Academic Year of 2015 - 2016. Teachers chosen through simple random sampling. Of all, 229 (56%) were women, 172 (44%) were men. 79 (20%) primary school teachers, 79 (20%) secondary school teachers and 243 (60%) high school teachers participated in the research.

The data concerning the participants' demographic features was gathered by types of gender, age, seniority, the type of schools where teachers employed. In the research, the Scale for Teachers' Occupational Professionalism and the Scale for Determination of Requirements for School-Improvement were used. The Scale for Determination of Requirements for School-Improvement was introduced by Ubben, Hughes and Norris (2004) and adapted into Turkish by Dağ (2009). The mentioned scale helps with the determination of the essential elements whereon school-improvement is based. While the Cronbach's Alpha Coefficients calculated to test the reliability of subscales for the current study were found to be between .77 and .90, the Cronbach's Alpha Coefficient

calculated to test the reliability of the whole scale was found to be .96. The Scale for Teachers' Occupational Professionalism was improved by Yılmaz and Altinkurt (2014), whereby while the Cronbach's Alpha Coefficient calculated to test the reliability was found to be .91 for the whole of the scale, that for the dimension of personality improvement was .74; that for the dimension of emotional labour .92; and that for the dimension of contribution to the institution .82.

The arithmetic means of the dimension scores of the Scale for Teachers' Professionalism and Scale for School-Improvement were calculated and the analyses were performed over those scores. To determine the relationship between variables, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient (r) was performed. On the other hand, Multi Linear Regression Analysis was used in the determination of the level whereby the scores obtained from the features of Teachers' Professionalism predicted the scores obtained about the perception of school-improvement.

Results revealed that teachers' perception of professionalism was at a high level and teachers perceived themselves most in the dimension of emotional dimension, which was followed by the dimensions of contribution to the institution and personality improvement. Also, it was witnessed that teachers' perception as regards to the level of school-improvement is at intermediate level. On the other hand, it was seen that teachers' perception with respect to efficient school leadership was the highest within the dimensions of school-improvement while the lowest perception is in the high standards and expectations.

Professional awareness and school-improvement were related positively and significantly ($r=.28$, $p < .05$); contribution to the organisation and school-improvement were related positively and significantly ($r=.41$, $p < .05$). Emotional labour and school-improvement were related positively and significantly ($r=.22$, $p < .05$). It was revealed that when teachers' perception of professionalism rises, their perception of school-improvement gets higher as well.

It was revealed that the personal awareness, contribution to organisation and emotional labour, altogether, predicted 16% of the variance in the perception of school-improvement ($F=28.92$; $p < .05$). In the meantime, when independent variables were examined separately, it was found that, of the features of professionalism, only the dimension of contribution to organisation predicted the perception of school-improvement and predicted positively and significantly ($\beta=.36$, $p < .05$).

The outstanding results of the study could be summarized as follows: (i) Of the dimensions of professionalism, the perception of emotional labour was higher than the perceptions of contribution to institution and personality improvement; (ii) Of the dimensions of school-improvement, while the efficient leadership was at the highest level, expectations for high standards from students are at the lowest level; (iii) School-improvement was relevant to contribution to institution,

personality improvement and emotional labour, of the dimensions of professionalism; (iv) It was observed that the sole meaningful predictor of school-improvement is contribution to institution, of the dimensions of professionalism. Nonetheless, the sampling of this research was limited to those primary, secondary and high schools where the research was applied. For this reason, the results are to be interpreted in consideration thereof. According to the results of the research, it was deemed to be significant that although the level of teachers' professionalism is at a high level, it is to be promoted even to a higher level. Accordingly, teachers' individual deficiencies in improving the features of professionalism could be analyzed on school-basis and directing activities could be realized for the improvement thereof. Again, the results of the research revealed that teachers' perception of school-improvement is not at satisfactory level. For this reason, after the implementers have determined the level of school-improvement, they can plan studies for improvement.