

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ PROFESYONELLİK BECERİLERİ İLE YÜKSEK LİSANS EĞİTİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHERS' PROFESSIONAL PROFESSIONAL SKILLS AND POSTGRADUATE EDUCATION

Elif AKSOY ZOR
eliaksoy@hotmail.com
0000-0001-8476-2499

Zehra Nesrin BİROL
zehranesrin@hotmail.com

ÇALIŞMA TÜRÜ: ARAŞTIRMA MAKALESİ

Özet: Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellik becerileri ile yüksek lisans eğitimi arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin belirlenmesi konusunda alan yazına katkı sağlanması hedeflenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Veriler Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliklerini Ölçme Anketi” ile toplanmıştır. Araştırma gönüllü olan 104 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi bağımsız gruplar için t testi tekniği ve ANOVA tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim düzeyi ile mesleki profesyonelliğin alt boyutları olan kişisel gelişim, kuruma katkı ve mesleki duyarlılık arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonucunda, eğitim düzeyi ile mesleki profesyonelliğin alt boyutlarının tümünde farklılık bulunmuştur. Bunun yanı sıra cinsiyet ile mesleki duyarlılık arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitime yönlendirilmesi ya da alanlarıyla ilgili eğitimler alması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf Öğretmenliği, Yüksek Lisans Eğitimi, Mesleki Profesyonellik Becerileri, Lisansüstü Eğitim

Abstract: With this research, it is aimed to reveal the relationship between the professional development skills of primary teachers and graduate education. However, there have been not enough studies exploring and focusing on the teachers' professional skills in the arena of teachers who have their master degree. In this study, the aim is to explore the effects of getting a master degree on primary school teachers' professional competence and also to determine their level of proficiency when their teaching competency is taken into consideration. The study was designed as a survey method and the data used in this study were obtained from 104 teachers. Additionally, a questionnaire on Occupational Professionalism of Teachers and Occupational Professionalism of Teachers Scale was used. 104 primary school teachers, the sample of the research, were defined by convenience sampling method which is one of the purposive sampling. The data were analyzed using SPSS, Independent Samples t-test and ANOVA was used for multiple comparisons. As a result of the research, a significant difference was found between the education level and the sub-dimensions of professional professionalism, namely personal development, contribution to the institution and professional sensitivity. According to the results, post-graduate education can empower primary school teachers with more teaching skills which might contribute to a better learning environment for their students. Thus it can be suggested that primary school teachers be encouraged to have a post-graduate degree in order to contribute to their professional development.

Keywords: Class Teachers, Master's Degree, Post Graduate Education, Occupational Professionalism

Giriş

Eğitim sistemi; öğretmen, öğrenci ve öğretim programından oluşmakla birlikte, öğretmen ögesi eğitim sisteminin odak noktasında bulunmaktadır (İlhan, 2004; Karahan, 2008). Öğretmenlik mesleği, hem evrensel ve yerel kültürel mirasın iletilmesinde aracı role sahip olması, hem de bireylerin tüm potansiyellerini gerçekleştirebilmelerini sağlamaya yönelik çabası nedeniyle, bütün toplumlarda diğer mesleklerden ayrı bir öneme sahiptir. Bu sebeple öğretmenler toplumun şekillenmesinde ve geleceğin oluşturulmasında önemli bir rolle sahiptir (Saban, 2000; EARGED, 2001). Bu nedenle “Öğreten” kavramı üzerinde yoğunlaşan öğretmenlik mesleği (Aydın, 2015), sürekli gelişme halinde olan ve uzmanlık gerektiren bir meslek olarak ifade edilmektedir (Sünbül, 2002).

Her meslekte olduğu gibi bir öğretmenin mesleğinde başarıyı elde edebilmesi ve doyuma ulaşabilmesi için mesleğinin gereklerini bilmesi, bu gereklere inanarak uygulaması zorunludur (Karaman, 2008). Öğretmenler, temel kuramsal bilgilerini kullanarak kişilerin davranışlarında, birey ve toplum yaşamında olumlu gelişmelerin oluşmasına rehberlik ederler. Bu tanımlar ışığında, öğretmenlik mesleği eğitim sisteminin tüm basamaklarında öğretme, öğrenme sürecini gerçekleştirmekle kalmayıp; alan, genel kültür ve mesleki bilgi ve beceri bakımından üst düzey duyuşsal ve bilişsel özelliklere sahip kişilerin gerçekleştirdiği bir meslek olarak nitelendirilebilir (Kayahan, 2005). Özellikle hızlı bir değişim içinde olan dünyada, öğretmenlerin görevleri de bireylerden beklenen nitelikler doğrultusunda değişmektedir (Semerci, 2005). Her alanda olduğu gibi; öğretimin içeriği, öğrenci davranışları, kullanılan yöntem ve teknikler ile gerek duyulan araç-gereçler zamanla değişim göstermekte ve bu farklılaşmaya cevap verebilmek için öğretmenlerin profesyonel öğrenme süreçlerini devamlı hale getirmeleri gerekmektedir (Sünbül, 2002; İnceçay, 2007). Öğretmenlerin devamlı suretle mesleki öğrenmelerinin sağlanması yani profesyonel bir gelişim göstermeleri eğitim alanında yapılan reformların başarıya ulaşmasını (The Holmes Group, 1986; Bakioğlu ve İnceçay, 2009; Tutkun ve Aksoyalp, 2010), hem de öğretimin kalitesinin artmasını sağlar (The Holmes Group, 1986). Garmston (1998), profesyonel bir öğretmenin, iyi alan ve pedagoji bilgilerine sahip olması, öğretme yöntemlerini bilmesi, kendini tanıması, bilişsel süreçleri dikkate alması, meslektaşları ile doğru iletişim ve paylaşım içerisinde bulunması gibi

özelliklere sahip olmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleklerinin gereklerini profesyonelce yerine getirmeleri önemlidir.

Profesyonellik, genel anlamıyla, kişinin mesleki anlamda gelişmek ve ilerlemek için sorumluluk alması olarak tanımlanabilir. Özel anlamıyla ise meslekle ilgili gelişmelerin farkında olmak ve bu gelişmelere uygun örnek uygulamalar yapabilmektir (Shantz ve Prieur, 1996). Kişilerin ya da grupların meslekleri dolayısıyla kendilerinden beklenen özelliklere ne kadar uyumlu oldukları bize profesyonelliği ifade etmektedir (Lee, 1981). Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde profesyonel kelimesinin karşılığı “ bir işi kazanç sağlamak amacıyla yapan (kimse), amatör karşıtı” olarak geçmektedir (TDK, 2016). Amatörlük, “Bir işi para kazanmak için değil, yalnız zevki için yapmak, hevesli, meraklı (kimse), profesyonel karşıtı; bir işi meslek veya alan uzmanı olmadan yapmak (Türk Dil Kurumu, 2016)” olarak tanımlamaktadır. Freidson (2001) profesyonel kişiyi, bir işi gelir elde etmek amacıyla yapan, bunu yaparken bazı bilgi ve becerilere ihtiyaç duyan, bu işi yapmada yeterlilik sahibi olan kişi olarak ifade etmektedir. Bir işi en düzgün ve özenli, bununla beraber en az hata ile yerine getirmek profesyonelliğin göstergesidir. Bir diğer profesyonellik göstergesi ise yapılan işin bütün ayrıntılarını anlama, uygulama ve bütün püf noktalarını bilerek beklentilerin üzerinde bir iş ortaya koymaktır (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Sönmez-Özkan, 2011). Profesyonelliği, yüksek standartları gerçekleştirmek ve yapılan işin kalitesini artırmak için davranışları ve tutumlarını kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak yorumlamak mümkündür. Bir işin başarılı bir şekilde uygulanması için gerekli olan yeterliliklere, niteliklerin ve kazanılan kapasitelerin ne olduğu sorusuna odaklanmak profesyonelliktir (Demirkasımoğlu, 2010).

Evans (1999) profesyonelliği, mesleki uygulamaları etkileyen ideolojik, davranışsal, entelektüel ve epistemolojik temelli bireysel bir duruş olarak tanımlamaktadır. Profesyonel olarak tanımlanan kişi, bir mesleği düzenli olarak sürdüren, yetkin bir biçimde uygulayan ve deneyim sahibi olmakla birlikte işini iyi bilerek, işin gereklerini yerine getiren ve piyasa değeri olan, aynı zamanda bunu çevresine kanıtlayabilmiş kişidir (Gökçora, 2005). Mesleklerin gerektirdiği yeterlilik ve özelliklerin kazanılma derecesi profesyonelleşmeyi ifade etmektedir (Gökçora, 2006). Profesyonellik belirli meslek gruplarıyla sınırlı kalmayıp bütün insanları ve meslekleri kapsayan bir yaklaşım olarak nitelendirilebilir (Gökçora, 2005).

Günümüz dünyasında yaşanan teknolojik gelişmeler ve hızlı toplumsal değişimler mesleki profesyonelliği zorunlu kılmaktadır (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Sönmez-Özkan, 2011). Aynı zamanda karmaşık örgütsel yapılanmalar çalışanların davranışlarını profesyonelce gerçekleştirmelerini gerekli kılmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Kaliteli hizmet verilmesinde ve mesleğin standartlarının oluşumunda mesleki profesyonellik oldukça önemli yer tutmaktadır. Çünkü mesleki profesyonelliğin olmadığı kurumlarda sadece birey değil çalıştığı kurum da hizmet kalitesi kapsamında etkilenecek çeşitli kurumsal sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Beydağ ve Arslan, 2008; Erbil ve Bakır, 2009; Vicdan, 2010). Mesleki profesyonelliğin öğretmenler için anlamı ise alan bilgisini yenilemek, okulun işleyişi hakkında bilgi sahibi olmak, öğrencilere uygun şekilde rehberlik edebilmek gibi becerilerle ilgili olduğu söylenebilir (Girgin, Çetingöz ve Ekinci-Vurak, 2009). Öğretmenler de kişisel gelişimini sağlamak, mesleki profesyonelliklerini artırmak, güç, saygınlık elde etmek ve sorumluluk üstlenmek, daha fazla statü kazanmak amaçlarıyla kariyer gelişimi için yüksek lisans ve doktora yapmaktadır. Bu noktada yüksek lisans eğitimi öğretmenlerin mesleki profesyonellik becerilerini artırabilecek nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliği şu alt boyutlarda incelenmiştir: 1) Kişisel gelişim 2) Kuruma katkı 3) Mesleki duyarlılık, 4) Duygusal emek

Kişisel gelişim: Çalışanların, mesleklerini daha verimli ve yetkin bir şekilde yapabilmek için zorunlu olmamalarına rağmen kendilerini geliştirme çabası içerisinde olmasıdır (Murphy ve Calval, 2008). Örneğin, yüksek lisans yapma fırsatı olmamasına rağmen, kendini geliştirmek amacı ile tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden ve üstelik buna bir de belli bir miktar ücret veren eğitimcilerin bu davranışı tam olarak bir mesleki profesyonellik davranışıdır. Bu boyut, McMahan ve Hoy'un (2009) çalışmasındaki akademik sorumluluk boyutu ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin alanları ile ilgili bilimsel yayınları, kitapları ya da etkinlikleri takip etmesi, alanlarıyla ilgili olmasa bile düzenli olarak kitap okuması bu mesleğe yönelik kişisel gelişim çabası olarak değerlendirilebilir.

Kuruma katkı: Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, birikim, tecrübe ve sosyal ilişkilerini kurum yararına kullanmasıdır (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Bu anlamda mesleki profesyonelliği yüksek düzeyde olan öğretmenler; okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara, projelere gönüllü ve

aktif bir biçimde katılma, kendi çevresindeki olanakları okul yararına işe koşma gibi davranışlarda bulunurlar.

Mesleki duyarlılık: Mesleki duyarlılığa sahip öğretmenler, yeni fikirlere ve değişime açık, meslektaşlarıyla iyi iletişim ve iş birliği kuran, mesleki etik ilkelere duyarlı, işini en iyi biçimde yapma gayretinde olup gereksinimlerinin farkında olan ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olan profesyonellerdir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014).

Duygusal emek: Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin bir gereği olarak, örgütsel amaçlara ve çalışma ortamında uygun davranışlar sergileyebilmeleri için gerçek duygularını düzenlemesi ve duygularını yönetmesidir (Isenbarger ve Zembylas, 2006; Diefendorff, Croyle ve Grosserand, 2005; Basım ve Begenirbaş, 2012). Bu anlamda duygusal emeğin, çalışanların iş ortamında duygularını yansıtmamaları amacıyla rol yapması olduğu söylenebilir. Bu anlamda mesleki profesyonellik düzeyleri yüksek olan öğretmenler; okul yönetimiyle, meslektaşlarıyla ya da özel yaşamında sorunları olsa bile bunu öğrencilerine ve ilişkilerine yansıtmamaya çalışırlar. Türkiye’de öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile ilgili araştırmalar (Bayhan, 2011; Cerit, 2012) olsa da sınıf öğretmenlerinin yüksek lisans ve doktora yapmasının mesleki profesyonellik becerileriyle ilişkisini araştırmaya yönelik herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu noktada bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellik becerilerinin yüksek lisans eğitimi ile ilişkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2011). Bu modelde araştırmaya katılanlara anket doldurulur (Aypay, 2015). Bu model kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri veri toplama aracı olan anket ve ölçek yardımıyla belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada yüksek lisans yapan sınıf öğretmeni ile lisans mezunu sınıfın öğretmenlerinin mesleki profesyonellik becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bunun

yanı sıra farklı eğitim durumlarına (Lisans sonrası pedagojik formasyon eğitimi alanlar, öğretmen okulu mezunu olanlar, eğitim fakültesi mezunu olanlar ve yüksek lisans mezunu olanlar) sahip sınıf öğretmenleri, mesleki profesyonellik becerilerine göre değerlendirilmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Literatürde sınıf öğretmenlerinin yüksek lisans eğitiminin profesyonellik becerilerine etkisini inceleyen bir çalışma ile karşılaşılmadığından, bu boşluğu doldurması açısından araştırmanın önem arz ettiği ifade edilebilir.

Örneklem

Araştırmada 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Trabzon ilinde görev yapan 59 lisans mezunu sınıf öğretmeni, 45 yüksek lisans mezunu sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 104 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Trabzon ilinde görev yapan lisans mezunu 3459, yüksek lisans mezunu 147 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem, amaçlı örneklem yöntemlerinden olan uygun durum örnekleme yoluyla seçilmiştir. Uygun durum örnekleme araştırma amacına uygun olan kolay ulaşılabilecek bireylerin seçimi esasına dayanmaktadır (Ekiz, 2009). Katılımcıların 50'si erkek (%48,1), 54'ü kadındır (%51,9). Öğretmenlerin 8'i yüksekokul ile lisans tamamlama (%7,7), 41'i eğitim fakültesi (%39,4), 10'u lisans ile pedagojik formasyon (%9,6), 45'i yüksek lisans (%43,3) mezunudur. Katılımcıların 6'sının kıdemi 1-5 yıl (%5,8), 19'unun kıdemi 6-10 yıl (%18,3), 24'ünün kıdemi 11-15 yıl (%23,1), 14'ünün kıdemi 16-20 yıl (%13,5), 41'inin kıdemi 20 yıl ve üstündedir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği (ÖMPÖ): Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilmiş ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Ölçek Likert tipi 24 maddeden ve Kişisel Gelişim, Kuruma Katkı, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek alt boyutlarından oluşmaktadır. Söz konusu dört faktörlü yapı, toplam varyansın % 52.22'sini açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde χ^2/sd oranı 2.66 bulunmuştur. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği indeksleri şöyledir: GFI= 0.82, AGFI= 0.78, RMSEA= 0.08, RMR= 0.05, SRMR= 0.08, CFI = 0.80, NFI= 0.72, NNFI= 0.77, PGFI= 0.67. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için son olarak Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına (α) bakılmıştır. Bu katsayı “kişisel gelişim” faktörü için .79, “mesleki duyarlılık” faktörü için .74, “kuruma katkı” faktörü için .86, ve “duygusal emek” faktörü

için .80 ve ölçeğin tümü için .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler, 1-kesinlikle katılmıyorum ile 5-kesinlikle katılıyorum” aralığında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi yanıtlayan kişinin mesleki profesyonelliği ile ilgili olumlu görüşüne, düşmesi ise olumsuz görüşüne işaret etmektedir.

Öğretmenlerin Profesyonellik Becerilerini Ölçme Anketi (ÖPBÖA): Araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Ankette 20 soru yer almakta, soruların 3 tanesi katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet, mezun olduğu okul, kıdem yılı), diğer 11 tanesi Milli Eğitim Bakanlığının Ödül Yönergesinde kriter olarak kullanılan öğretmenlerden beklenen profesyonellik becerilerini içermektedir (Hakemli dergilerde makaleler yazmak, kurs, bilimsel konferans ve seminerlerde bildiri sunmak; uluslararası yarışmalarda derece, mansiyon veya özel ödül almak; ulusal yarışmalarda derece, mansiyon veya özel ödül almak; il düzeyinde sanatsal, bilimsel, kültürel, sosyal ve sportif faaliyetlerde 1.’lik, 2.’lik, 3.’lük, mansiyon veya özel ödül almak; kitap yayınlamak; patent hakkına sahip olduğu bir eğitim programı geliştirmek; kabul edilmiş ulusal ve uluslararası projelerin ortağı olunan ekibin üyesi olmak; kabul edilmiş ulusal ve uluslararası projelerin sahibi olan ekibin üyesi olmak; toplam kalite yönetimi çalışmalarında ekip veya okul ve kurum kategorisinde ödül sürecine katılarak derece yapan okul veya kurumun toplam kalite yönetimi ekibi üyesi olmak; buluş yapmak; “Eğitimde İyi Örnekler” konferanslarına katılarak sunum yapmak). Katılımcılardan yapıp yapmadıklarını evet-hayır şeklinde belirlemeleri istenmiştir. Kalan beş soru da (öğretmenlerin seminer ve konferanslara ihtiyaç duyma durumu, alanıyla ilgili hazırlıksız şekilde 45 dakikalık ders anlatabilme durumu, velilerle sınıf içi uygulamalarını konuşurken kuramlarla açıklama yapma durumu, MEB hazırladıkları dışında seminerlere katılma durumu, kendini mesleğinde yeterli görme durumu) evet-hayır şeklinde hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin profesyonellik becerileri ile lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin profesyonellik becerilerinin karşılaştırılması için bağımsız gruplar için t testi (Independest Samples "t" testi) kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları ile mesleki profesyonelliklerinin karşılaştırılması için ANOVA analizi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ilk olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden elde edilen “mesleki profesyonellik” bulguları sunulmuş. Ardından “Öğretmenlik Profesyonellik Becerileri Ölçme” Anketi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Mesleki Profesyonellik Bulguları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Mesleki profesyonellik” toplam puanları ile “Mesleki Profesyonellik” alt boyut puanları aşağıda sıralanmıştır. Araştırmaya katılan lisans mezunu sınıf öğretmenleri (n=59) Mesleki Profesyonelliğin alt boyutları arasında yer alan “Mesleki Duyarlılık” (A.O=4.45, S=.004 -Kesinlikle katılıyorum), birinci sırada yer almaktadır. Bu alt boyutu ikinci sırada “Duygusal Emek” (A.O=4.32, S=.03-Kesinlikle katılıyorum), üçüncü sırada “Kuruma Katkı” (A.O=3.76, S=.002-Katılıyorum) ve dördüncü sırada “Kişisel Gelişim” (A.O=3.36, S=.70-Katılıyorum) alt boyutları izlemektedir. Lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin toplam “Mesleki Profesyonellik” puanları (A.O= 3.9, S=.00) şeklindedir.

Araştırmaya katılan yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenleri (n=45) “Mesleki Profesyonellik” alt boyutları arasında yer alan “Mesleki Duyarlılık” (A.O=4.73, S=.003-Kesinlikle katılıyorum) birinci sırada yer almaktadır. Söz konusu alt boyutu ikinci sırada “Duygusal Emek” (A.O=4.56, S=.02-Kesinlikle katılıyorum), üçüncü sırada “Kuruma Katkı” (A.O=4.10, S=.002-Kesinlikle katılıyorum) ve dördüncü sırada “Kişisel Gelişim” (A.O=3.91, S=.00-Katılıyorum) alt boyutları izlemektedir. Yüksek Lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin toplam “Mesleki Profesyonellik” puanları (A.O=4.30, S=.00- Katılıyorum) şeklindedir. Tablo 1’de bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Eğitim Düzeyi ile Mesleki Profesyonellik Boyutları Ortalamaları

	Mesleki Duyarlılık		Duygusal Emek		Kuruma Katkı		Kişisel Gelişim		Toplam Puan	
	X	Ss.	X	Ss.	X	Ss.	X	Ss.	X	Ss.
Lisans mezunu öğretmenler	4.45	.004	4.32	.03	3.76	.002	3.36	.000	3.96	.000
Y. lisans mezunu öğretmenler	4.73	.003	4.56	.02	4.10	.002	3.91	.000	4.30	.000

Katılımcıların eğitim düzeyi ile “Mesleki Profesyonellik” ve “Mesleki Profesyonellik Alt Boyutları” (Mesleki Duyarlılık, Duygusal Emek, Kuruma Katkı, Kişisel Gelişim) arasındaki ilişki t-testi kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen veriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Eğitim Düzeyi ile Mesleki Profesyonellik Boyutlarının t-testi Karşılaştırılmasını Gösteren Dağılım

Mesleki Profesyonellik Boyutları	Eğitim Düzeyi	N	X	Std. Sapma	t	p
Mesleki Duyarlılık	Lisans	59	4.45	.566	-2.906	.004
	Yüksek lisans	45	4.73	.369		
Duygusal Emek	Lisans	59	4.32	.596	2.491	.030
	Yüksek lisans	45	4.55	.466		
Kuruma Katkı	Lisans	59	3.76	.562	.013	.002
	Yüksek lisans	45	4.10	.559		
Kişisel Gelişim	Lisans	59	3.36	.705	.011	.000
	Yüksek lisans	45	3.91	.654		
Mesleki Profesyonellik	Lisans	59	3.96	.492	1.505	.000
	Yüksek lisans	45	4.30	.401		

Tablo 2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile mesleki profesyonellik boyutlarından biri olan mesleki duyarlılık boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=-2.906$, $p=.004 < .05$). Yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin ortalaması ($X=4.73$) iken lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin ortalaması ($X=4.45$)’tir. Bu da bize yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin mesleki duyarlılıklarının, lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin mesleki duyarlılıklarından daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, yüksek lisans eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin değişime ve yeniliklere daha açık olduğu, meslektaşları ile daha fazla iş birliği ve iletişim içerisinde bulunduğu, mesleki etik ilkelerine uygun davranışlar sergileyerek işini en iyi şekilde yapma gayreti gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 2’deki veriler ışığında sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ile duygusal emek boyutu arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=2.491$, $p=.030 < .05$). Yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin duygusal emek boyutuna ilişkin ortalaması ($X=4.55$) lisans mezunlarına göre daha yüksektir. Bu durum yüksek lisans eğitiminin sınıf öğretmenlerinin duygusal emeğini artırdığı sonucunu çıkarmaktadır. Yüksek lisans eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin çalışma ortamında gerçek duygularını düzenlemede ve duygularını yönetmede daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

Tablo 2'ye göre sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyleriyle kuruma katkı boyutu arasında da anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($t=.013$, $p=.002 < .05$). Yüksek lisans eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin kuruma katkı boyutunun daha yüksek olması, bu eğitimin sınıf öğretmenlerinin kuruma katkısını artırdığı sonucunu vermektedir. Bu bağlamda yüksek lisans eğitimi ile bilgi birikimini artıran sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları bu birikimi, tecrübeyi ve sosyal ilişkilerini kurum yararına daha fazla kullandıkları söylenebilir. Bu anlamda yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre; okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara, projelere gönüllü ve aktif bir biçimde katılma davranışında bulunduğunu söylemek mümkündür.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ile kişisel gelişim boyutu arasında Tablo 2'ye göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=.011$, $p=.000 < .05$). Yüksek lisans eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre ortalamalarının yüksek olması, bu öğretmenlerin mesleklerini daha verimli ve yetkin bir şekilde gerçekleştirebilmek için daha fazla kendini geliştirme çabası içinde olduklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellik boyutlarının tamamının eğitim düzeyleri ile arasındaki ilişkiye bakıldığında Tablo 2'de de görüldüğü gibi anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=1.505$, $p=.000 < .05$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin yaptıkları yüksek lisans eğitiminin onları daha profesyonelleştirdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin cinsiyet faktörü ile ilişkisini gösteren t testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyet ile Mesleki Profesyonellik Boyutlarının t-testi Karşılaştırılmasını Gösteren Dağılım

Mesleki Profesyonellik Boyutları	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	t	p
Mesleki Duyarlılık	Erkek	50	4.42	.605	5.407	.003
	Kadın	54	4.71	.348		
Duygusal Emek	Erkek	50	4.32	.621	3.950	.072
	Kadın	54	4.51	.469		
Kuruma Katkı	Erkek	50	3.88	.609	.767	.648
	Kadın	54	3.93	.564		
Kişisel Gelişim	Erkek	50	3.47	.741	.283	.092
	Kadın	54	3.71	.711		
Mesleki Profesyonellik	Erkek	50	4.02	.549	3.162	.061
	Kadın	54	4.19	.403		

Tablo 3’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin cinsiyet durumuna göre mesleki profesyonellik boyutları incelendiğinde mesleki duyarlılık boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=5.407$, $p=.003<.05$). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin mesleki duyarlılığının cinsiyete göre değişiklik gösterdiğini söyleyebiliriz. Kadın katılımcıların ortalamalarının ($X=4.71$) erkek katılımcıların ortalamalarından ($X=4.42$) yüksek olması, kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre mesleki duyarlılığının daha yüksek olduğu sonucunu gösterir.

Tablo 3’e göre mesleki profesyonellik boyutlarından “Duygusal emek”, “Kuruma katkı”, “Kişisel Gelişim” alt boyutları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı zamanda mesleki profesyonellik boyutlarının genel ortalaması ile cinsiyet faktörü arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Katılımcıların eğitim durumu ile mesleki profesyonellik boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Kişisel gelişim boyutu ile eğitim durumu değişkeni arasındaki ANOVA testinin sonuçları Tablo 4 ‘te görülmektedir.

Tablo 4

Katılımcıların ÖMPÖ’nin Kişisel Gelişim Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Öğretmen Okulu ($n=8$)		Eğitim Fakültesi ($n=41$)		Lisans+ Pedagojik Formasyon ($n=10$)		Yüksek Lisans ($n=45$)		F	p	Anlamlı Fark
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss			
<i>Kişisel Gelişim</i>	3.5	0.701	3.307	0.675	3.5	0.865	3.911	0.654	5.674	0.001	4>2

1: Öğretmen okulu; 2: Eğitim fakültesi; 3: Lisans+pedagojik formasyon; 4: Yüksek lisans

Tablo 4’te katılımcıların ÖMPÖ’nin kişisel gelişim alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, eğitim durumu değişkenine göre mesleki kişisel gelişim alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını ($F(3,100)=5.674$, $p<0.05$) göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonucunda eğitim durumu yüksek lisans ($Ort=3.911$) ile eğitim fakültesi ($Ort=3.307$) olan katılımcılar arasında eğitim durumu yüksek lisans olan katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların ÖMPÖ'nin Mesleki Duyarlılık Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Öğretmen Okulu (n=8)		Eğitim Fakültesi (n=41)		Lisans+ Pedagojik Formasyon (n=10)		Yüksek Lisans (n=45)		F	p	Anlamlı Fark
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss			
<i>Mesleki Duyarlılık</i>	4.525	0.413	4.375	0.613	4.700	0.402	4.733	0.369	4.125	0.008	4>2

1: Öğretmen okulu; 2: Eğitim fakültesi; 3: Lisans+pedagojik formasyon; 4: Yüksek lisans

Tablo 5'te katılımcıların ÖMPÖ'nin mesleki duyarlılık alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, eğitim durumu değişkenine göre mesleki duyarlılık alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını ($F(3,100)=4.125$, $p<0.05$) göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonucunda eğitim durumu yüksek lisans (Ort=4.733) ile eğitim fakültesi (Ort=4.375) olan katılımcılar arasında eğitim durumu yüksek lisans olan katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 6*Katılımcıların ÖMPÖ'nin Duygusal Emek Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

	Öğretmen Okulu (n=8)		Eğitim Fakültesi (n=41)		Lisans+ Pedagojik Formasyon (n=10)		Yüksek Lisans (n=45)		F	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
<i>Duygusal Emek</i>	4.27	0.610	4.276	0.632	4.55	0.393	4.559	0.466	2.327	0.079

1: Öğretmen okulu; 2: Eğitim fakültesi; 3: Lisans+pedagojik formasyon; 4: Yüksek lisans

Tablo 6'da katılımcıların ÖMPÖ'nin duygusal emek alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, eğitim durumu değişkenine göre duygusal emek alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ($F(3,100)=2.327$, $p<0.05$) göstermektedir.

Tablo 7*Katılımcıların ÖMPÖ'nin Kuruma Katkı Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

Kuruma Katkı	Öğretmen Okulu (n=8)		Eğitim Fakültesi (n=41)		Lisans+ Pedagojik Formasyon (n=10)		Yüksek Lisans (n=45)		F	p	Anlamlı Fark
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss			
	3.781	0.554	3.753	0.529	3.775	0.742	4.105	0.559	3.163	0.028	4>2

1: Öğretmen okulu; 2: Eğitim fakültesi; 3: Lisans+pedagojik formasyon; 4: Yüksek lisans

Tablo 7’de katılımcıların ÖMPÖ’nin kuruma katkı alt boyutundan aldıkları puanların eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, eğitim durumu değişkenine göre kuruma katkı alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını ($F(3,100)=3.163, p<0.05$) göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonucunda eğitim durumu yüksek lisans (Ort=4.105) ile eğitim fakültesi (Ort=3.753) olan katılımcılar arasında eğitim durumu yüksek lisans olan katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmenlik Profesyonellik Becerileri Ölçme Anketi Bulguları

Katılımcılara uygulanan Öğretmenlerin Profesyonellik Becerilerini Ölçme Anketinde belirtilen kriterler ile sınıf öğretmenlerinin lisans veya yüksek lisans mezunu olması arasındaki ilişki t-testi kullanılarak karşılaştırıldığında elde edilen veriler Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Yüksek Lisans veya Lisans Mezunu Olmak ile Milli Eğitim Bakanlığının Ödül Yönergesinde Öğretmenlerden Beklenen Profesyonellik Becerileri t-testi Karşılaştırılmasını Gösteren Dağılım

Mesleki Profesyonellik Boyutları	Eğitim Düzeyi	N	t	p
Hakemli dergilerde makaleler yazmak, kurs, bilimsel konferans ve seminerlerde bildiri sunmak	Y. Lisans	45	580.699	.000
	Lisans	59		
Uluslararası yarışmalarda derece, mansiyon veya özel ödül almak	Y. Lisans	45	5.508	.021
	Lisans	59		
Ulusal yarışmalarda derece, mansiyon veya özel ödül almak	Y. Lisans	45	12.746	.001
	Lisans	59		
İl düzeyinde sanatsal, bilimsel, kültürel, sosyal ve sportif faaliyetlerde 1.’lik, 2.’lik, 3.’lük, mansiyon veya özel ödül almak	Y. Lisans	45	.302	.584
	Lisans	59		
Yayımlanmış kitabı olmak	Y. Lisans	45	5.508	.021
	Lisans	59		
Patent hakkına sahip olduğu bir eğitim programı geliştirmek	Y. Lisans	45	5.508	.021
	Lisans	59		
Kabul edilmiş ulusal ve uluslararası projelerin ortağı olunan ekibin üyesi olmak	Y. Lisans	45	216.952	.000
	Lisans	59		

Kabul edilmiş ulusal ve uluslararası projelerin sahibi olan ekibin üyesi olmak	Y. Lisans Lisans	45 59	60.977	.000
Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarında ekip veya okul ve kurum kategorisinde derece yapan okul veya kurumun Toplam Kalite Yönetimi ekibi üyesi olmak	Y. Lisans Lisans	45 59	5.464	.021
Buluş yapmak	Y. Lisans Lisans	45 59	.00000	.0000 0
“Eğitimde İyi Örnekler” konferanslarına katılarak sunum yapmak	Y. Lisans Lisans	45 59	42.975	.000

Tablo 10’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin lisans veya yüksek lisans mezunu olması ile hakemli dergilerde makaleler yazmak, kurs, bilimsel konferans ve seminerlerde bildiri sunmak arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(1)}=580.69$, $p<0.05$). Sınıf öğretmenlerinin lisans veya yüksek lisans mezunu olması ile uluslararası yarışmalarda derece, mansiyon veya özel ödül almak arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(2)}=5.508$, $p<0.05$). Sınıf öğretmenlerinin lisans veya yüksek lisans mezunu olması ile ulusal yarışmalarda derece, mansiyon veya özel ödül almak arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($t_{(3)}=12.746$, $p<0.05$). Sınıf öğretmenlerinin lisans veya yüksek lisans mezunu olması ile yayımlanmış kitabı olmak arasında anlamlı bir ilişki vardır ($t_{(5)}=5.508$, $p<0.05$). Sınıf öğretmenlerinin lisans veya yüksek lisans mezunu olması ile patent hakkına sahip olduğu bir eğitim programı geliştirmek arasında t-testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ($t_{(6)}=5.50$, $p<0.05$). Sınıf öğretmenlerinin lisans veya yüksek lisans mezunu olması ile kabul edilmiş ulusal ve uluslararası projelerin ortağı olunan ekibin üyesi olmak arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($t_{(7)}=216.45$, $p<0.05$). Sınıf öğretmenlerinin lisans veya yüksek lisans mezunu olması ile kabul edilmiş ulusal ve uluslararası projelerin sahibi olan ekibin üyesi olmak arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($t_{(8)}=60.97$, $p<0.05$). Sınıf öğretmenlerinin lisans veya yüksek lisans mezunu olması ile toplam kalite yönetimi çalışmalarında ekip veya okul ve kurum kategorisinde derece yapan okul veya kurumun toplam kalite yönetimi ekibi üyesi olmak arasında anlamlı bir ilişki vardır ($t_{(9)}=5.464$, $p<0.05$). Sınıf öğretmenlerinin lisans veya yüksek lisans mezunu olması ile “Eğitimde İyi Örnekler” konferanslarına katılarak sunum yapmak arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($t_{(10)}=42.975$, $p<0.05$).

Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin lisans veya yüksek lisans mezunu olması ile il düzeyinde sanatsal, bilimsel, kültürel, sosyal ve sportif faaliyetlerde 1.’lik, 2.’lik, 3.’lük, mansiyon veya özel ödül almak arasında bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı

bir sonuç bulunmamıştır ($t_{(4)}=0.302$, $p>0.05$). Sınıf öğretmenlerinin lisans veya yüksek lisans mezunu olması ile buluş yapmak arasında bu sorunun hiç evet olarak cevaplanmaması nedeniyle bir ilişki belirlenememiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin farklı eğitim durumlarının mesleki profesyonellik becerileriyle olan ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, yüksek lisans ve lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellik becerileri karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. Farklı lisans eğitim alarak sınıf öğretmeni olan katılımcıların mesleki profesyonellik becerileri de kendi içinde karşılaştırılmıştır. Ayrıca cinsiyet durumuna göre sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellik becerileri karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında lisans ve yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenleri en çok mesleki duyarlılık boyutuna katılım gösterdiğinden, lisans ve yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin kendilerini mesleki duyarlılık boyutunda, diğer boyutlara göre daha profesyonel gördükleri sonucuna varılmıştır. Bu boyutları sırasıyla her iki grupta da duygusal emek, kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutları izlemektedir. Bu sonuçlara göre lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenleri ile aynı mesleki profesyonellik boyutlarında gelişme gösterdiğini söyleyebiliriz. Altınkurt ve Yılmaz (2014) ile Çelik ve Yılmaz (2015)'in öğretmenlerin profesyonellik becerileri ile ilgili yaptıkları çalışmalarda da öğretmenlerin mesleki duyarlılık düzeyinin diğer boyutlara göre yüksek olduğu ve aynı sırayı izlediği görülmüştür. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri ile diğer branşlarında dahil olduğu öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin paralellik gösterdiği ve aynı mesleki profesyonellik boyutlarını daha çok geliştirdikleri ifade edilebilir.

Araştırmada yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutlarının tamamında (Kişisel Gelişim, Kuruma Katkı, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek) ve mesleki profesyonellik toplamında yüksek lisans yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum yüksek lisans eğitiminin, sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğini her boyutta artırdığını göstermektedir. Yüksek lisans eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin mesleki duyarlılık ortalamasının, lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin mesleki duyarlılık ortalamasından daha yüksek olması; mesleki duyarlılık

düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durumda yüksek lisans yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki gereksinimlerinin daha çok farkında olduğu, yeni fikirlere ve değişime daha açık bir duruş sergilediği söylenebilir. Hiebert ve arkadaşları (2002), profesyonel olarak öğretmenlerin toplumun bütün kesimleriyle işbirliği yapabilme yeteneğine sahip olmak zorunda olduğunu ifade etmiştir. Kincheloe (2004) ise profesyonelleşmek için öğretmenlerin sürekli olarak öğrenebilmelerine olanak sağlayan bir araştırmacı olmalarını öngörmektedir. Bu bağlamda yüksek lisans eğitiminin, sınıf öğretmenlerinin yükseköğretim kurumlarıyla ve eğitim kurumlarıyla işbirliği yapmasını sağlaması; aynı zamanda sürekli bir şekilde öğrenmeye açık olmaya yönlendirmesinden dolayı sınıf öğretmenlerinin mesleki duyarlılık boyutunda profesyonelliklerini arttırdığı söylenebilir.

Bu araştırmada mesleki profesyonelliğin mesleki duyarlılık boyutunda katılımcılar, en çok öğrencilerine iyi bir rol model olmaya çalışmanın önemli olduğunu düşünmektedir. Altınkurt ve Yılmaz (2014)'ın öğretmenlerle yaptığı çalışmada katılımcılar en çok meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunmanın önemli olduğunu düşünmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin önem önceliklerinin farklı olduğu söylenebilir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini her alanda geliştirme istekleri ve kendilerine yüklenen bu misyon nedeniyle öğrencilerine iyi bir rol model olmaya çalıştıkları söylenebilir. Duygusal emek boyutu bu araştırmanın sonuçlarına göre ikinci sırada yer almaktadır. Duygusal emek, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin bir gereği olarak, örgütsel amaçlara ve çalışma ortamına uygun davranışlar sergileyebilmeleri için gerçek duygularını düzenlemesi (Isenbarger ve Zembylas, 2006) ve duygularını yönetmesidir. Katılımcılar bu boyutta en çok kişisel sorunları olsa bile dersini en iyi şekilde yapmaya çalıştığını ifade etmişlerdir. Altınkurt ve Yılmaz (2014)'ın öğretmenlerle yaptığı araştırmada ise duygusal emek boyutunda katılımcılar en çok öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun davrandıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin bu boyutta da branş öğretmenleri ile farklı öncelikler sergilediği sonucuna ulaşılabılır. Sınıf öğretmenleri, öğrencilere iyi bir rol model olmayı mesleki profesyonelliğin bir gereği olarak gördüklerinden duygu durumlarını iş hayatlarına yansıtılmaya çalışıyor olabilirler. Aynı zamanda küçük yaş grupları ile çalışan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerini psikolojik olarak etkilememek amacıyla duygu durumunu yansıtılmamanın önemli olduğunu düşünebilirler. Yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin duygusal emek ortalamasının, lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre daha

yüksek olması; yüksek lisans yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal emek boyutuna daha fazla önem verdiğini göstermektedir. Bu durumda yüksek lisans yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel amaçlara ve çalışma ortamına daha uygun davranışlar sergilediğini yani daha profesyonelce çalıştıklarını sonucuna ulaşılabilir.

Mesleki profesyonelliğin, mesleğin devam ettirilmesiyle ilgili boyutları olarak mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutları görülebilir. Kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutları ise kişinin mesleğini işin gereklerine uygun bir şekilde gerçekleştirme amacıyla kendisini ve kurumunu geliştirme çabası içinde olması ile ilgilidir. Mesleki profesyonellik açısından kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutları diğer boyutlara göre çok daha öncelikli olduğu düşünülebilir. Çünkü mesleki profesyonellik, kişinin kendi mesleki gelişim ve ilerlemesi için sorumlu olmasıdır (Doreen ve Prieur, 1996). Toh, Diong, Boo ve Chia (1996) yaptıkları araştırmada öğretmen profesyonelliğinin en önemli belirleyicisinin mesleki gelişim olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri kendilerini daha fazla profesyonelleştirmek amacıyla yüksek lisans eğitimi almakta ve bu konuda bir zorunluluk bulunmamaktadır. Bu bağlamda yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin kişisel gelişimleri için daha fazla çaba harcamakta olduğu söylenebilir. Bu araştırmadaki bulgular yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin kişisel gelişim açısından daha fazla profesyonel olduklarını destekler niteliktedir.

Elde edilen bulgular ışığında katılımcıların, öğretmenlik alanı ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okuma davranışı çok yüksek düzeyde çıkmış ve bu davranışın yüksek lisans mezunu öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de genel okuma kültürünün (Kültür Bakanlığı, 2013) ve öğretmenlerin okuma alışkanlığı (Özen, 1998; Yılmaz, 2006) düzeyinin düşük olduğu düşünüldüğünde, bu bulgu bize sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının diğer branş öğretmenlerinin okuma davranışına göre daha yüksek olduğu sonucunu düşündürebilir ki Altınkurt ve Yılmaz (2014)’ın öğretmenlerle yaptığı çalışmada katılımcıların öğretmenlik alanı ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okuma davranışı çok yüksek düzeyde çıkmaması bu görüşü desteklemektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin gelişmeye açık olduğu ve bunun için çaba sarf ettiği söylenebilir. Aynı zamanda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre bu alanda daha fazla çaba gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada göre kuruma katkı boyutunda yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bağlamda yüksek lisans eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin kurumlarına daha fazla katkı sağladıkları düşünülebilir. Öğretmenden okulun işleyişiyle ilgili görüş ve öneriler geliştirmesi, okulun sorunlarına ilgi duyması beklenmektedir (Seferoğlu, 2004). Yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin kuruma katkı boyutunda lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre daha profesyonel oldukları bulgular ışığında söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri, mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutlarına, kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutlarına göre daha yüksek katılım göstermiştir. Türk eğitim sistemi gibi sürekli olarak ilkökul programında değişim yaşanan bir eğitim sisteminde, sınıf öğretmenlerinin sürekli bir gelişim çabası içinde olması önemlidir. Katılımcıların, mesleki profesyonellik toplam puanındaki görüşlerinin de “katılıyorum” yanıtına daha yakın olması bu bağlamda önemlidir. Buna göre öğretmenler kendilerini oldukça profesyonel olarak görmektedir.

Katılımcıların cinsiyet faktörüne göre mesleki profesyonellikleri incelendiğinde mesleki duyarlılık boyutunda kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer mesleki profesyonellik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamda kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre mesleki duyarlılık açısından daha profesyonel çalıştıkları söylenebilir. Bu sonuç, Altinkurt ve Yılmaz (2014)’ın farklı branşlardaki öğretmenlerle yaptıkları araştırmanın sonucuyla çelişmekte ancak Çelik ve Yılmaz (2015)’in farklı branşlardaki öğretmenlerle yaptıkları çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Altinkurt ve Yılmaz (2014)’ın örneklem gurubunda daha çok lise öğretmenlerinin bulunması bu çelişkinin sebebi olabilir. Çelik ve Yılmaz (2015)’in örneklem gurubundaki lise öğretmeni oranının daha düşük olması aynı sonuçlara ulaşılmasının sebebi olarak gösterilebilir. Bu durumun kadın sınıf öğretmenlerinin daha fazla duygusal bir yapıya sahip olmalarından, öğrencilerine karşı bir anne rolü üstlenebilecekleri için mesleklerine verdikleri önemin daha fazla olabileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin lisans veya yüksek lisans mezunu olması ile hakemli dergilerde makaleler yazmak, kurs, bilimsel konferans ve seminerlerde bildiri sunmak; ulusal ve uluslararası yarışmalarda derece, mansiyon veya özel ödül almak; yayımlanmış kitabı olmak; ulusal ve uluslararası projelerin ortağı ve sahibi olunan ekibin üyesi olmak; toplam kalite yönetimi çalışmalarında ekip veya okul kategorisinde derece yapan okulun toplam kalite yönetimi ekibi

üyeleri olmak ve son olarak “Eğitimde İyi Örnekler” konferanslarına katılarak sunum yapmak arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre bu kategorilerde daha çok katılım göstermesi sebebiyle, yüksek lisans yapan sınıf öğretmenlerinin yaratıcı etkinliklerde, araştırmalarda, bilimsel çalışmalarda, kurumunu geliştirici faaliyetlerde daha etkin rol aldığı söylenebilir. Bu durum onların kişisel gelişimini, kuruma katkısını, mesleki gelişimini artırıcı çalışmalar olduğu için mesleki profesyonellik düzeylerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Sınıf öğretmenliği Türkiye’de değişik meslek gruplarının ve değişik eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin görev yaptığı bir öğretmenlik branşıdır. Fen Edebiyat Fakültesi ve bazı mühendislik bölümü mezunları pedagojik formasyon alarak sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Aynı zamanda Eğitim Enstitüsü mezunları sınıf öğretmeni olarak göreve başlatılmış, daha sonra lisans tamamlayarak görevlerine devam etmeleri sağlanmıştır. Böylece sınıf öğretmenlerinden farklı eğitimler alarak aynı mesleki profesyonellik becerilerini göstermeleri beklenmiştir. Bu araştırma sonucunda duygusal emek boyutu hariç diğer mesleki profesyonellik becerileri bakımından yüksek lisans yapan ve yapmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Daha açık bir ifadeyle yüksek lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerine göre daha profesyonel olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı lisans eğitim durumuna sahip öğretmenler arasında yapılan karşılaştırma sonucunda ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durumun araştırmanın örneklem grubunda yer alan farklı lisans eğitimi tamamlamış sınıf öğretmeni sayısının az olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak bazı öneriler ortaya konmuştur. Öneriler şu şekilde ifade edilebilir:

1. Profesyonel sınıf öğretmenlerinin yetiştirilebilmesi için sınıf öğretmenleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından lisansüstü eğitime teşvik edebilir.
2. Milli Eğitim Bakanlığı sınıf öğretmenlerinin yüksek lisans yapmasını mali ve psikolojik açıdan kolaylaştıracak düzenlemeler yapabilir.
3. Milli Eğitim Bakanlığı sınıf öğretmenleri için profesyonel ve kişisel olarak kendilerini geliştirmeye yönelik faaliyetler organize edebilir.
4. Okul yöneticileri, öğretmenlerin sadakat ve katkılarını arttırmak için sosyal etkinlikler düzenleyebilir.

5. Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerini artırmayı sağlayacak çalışmalar araştırılabilir.
6. Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerini etkileyen çevresel faktörler araştırılabilir.

Kaynaklar

Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H. ve Sönmez-Özkan, D. (2011).Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 237-259.

Aydın, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aypay, A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aytaç S. (1997). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi planlaması geliştirilmesi sorunları*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Bakioğlu, A. ve İnceçay, V. (2009).Öğretmenlerin profesyonel öğrenmesine etki eden faktörlerin incelenmesi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.

Basım, N. ve Begenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*, 19 (1), 77-90.

Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Beydağ, K. D. ve Arslan, H. (2008). Kadın doğum kliniklerinde çalışan ebe ve hemşirelerin profesyonelliklerini etkileyen faktörler.*Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3(7), 75-87.

Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (1995). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*.Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.

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

Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “teacher professionalism” from different perspectives. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.

Diefendorff, J. M., Croyle, M. and Gosserand, R. H. (2005).The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal Of Vocational Behavior*, 66, 339-357.

EARGED (2001).*Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

Erbil, N. ve Bakır, A. (2009). Meslekte profesyonel tutum envanterinin geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 290-302.

Evans, L. (1999). *Managing to motivate: A guide for school leaders*. London: Cassell.

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

Fındıkçı, İ. (1996).*Bilgi toplumunda yöneticilerde kendini geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Oxford: Polity Press.

Garmston, R. J. (1998). The persuasive art of presenting: Becoming expert teachers, part one. *Journal of Staff Development*, 19(1), 60-63.

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

Gökçora, İ. H. (2005). Toplumsal yaşamımızda ve Türk bilim-dünyasında profesyonel veprofesyonellik kavramlarına değin. *Bilgi Dünyası*, 6(2), 237-250.

Gökçora, İ. H. (2006). Türkiye’de bilimsel iletişim ve bilim yönetiminde profesyonellik. *ÜNAK’06: Bilimsel İletişim ve Bilgi Yönetimi Sempozyumu*. ss. 167-176.

Hiebert, J., Gallimore, R. and 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.

Isenbarger, L. and Zembylas, S. M. (2006). The emotional labor of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120-134.

İlhan, A. Ç. (2004). 21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/ilhan.htm> (27.08.2011).

İnceçay, V. (2007). *Öğretmenlerin profesyonel öğrenmesine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Karahan, N. (2008). *Öğretmen yetiştirme düzeni ve Türkiye örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklenenleri nelerdir?* Yüksek Lisans Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi (22. Basım)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Kayahan, H. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kincheloe, J. L. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 31, 49-66.

Lee, J. S. (1981). Professionalism. *The Agricultural Education Magazine*, 54, 1-3.

McMahon, E. and Hoy, W. K. (2009). Professionalism in teaching: toward a structural theory of professionalism. In Wayne K. Hoy & Michael DiPaola (Eds.). *Studies in school improvement*. Greenwich, CN: Information Age. pp. 205-230.

Murphy, G. A. and Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: Beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48 (3), 424-444.

Nichols, R. I. (2012). *Career advancement, career enhancement, and personal growth of pepperdine university's educational leadership academy graduate program alumni*. Unpublished doctoral thesis. Pepperdine University, Graduate School of Education and Psychology, USA-Santa Monica.

Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 145.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.

Semerci, N. (2005). Problem temelli öğrenme ve öğretmen yetiştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 166.

Shantz, D. and Prieur, P. D. (1996). Teacher professionalism and school leadership: *An Antithesis Education*, 116(3), 393-396.

Sünbül, A. M. (2002). Bir meslek olarak öğretmenlik. Özcan Demirel & Zeki Kaya (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

The Holmes Group. (1986). Tomorrow's teachers: A report of the holmes group. east lansing, MI: *The Holmes Group*. .

Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370.

Türk Dil Kurumu (2016). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Vicdan, A. K. (2010). Hemşirelikte profesyonellik. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı, 261-263.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

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

Extended Abstract

Introduction

Teachers are one of the salient factors in educational system as well as pupils and the educational program (İlhan, 2004; Karahan, 2008). Teaching profession is already significant not only because it has a goal of transferring both local and global cultural heritage to the young but also teachers encourage their students scaffold their knowledge and use their potentials to the full extend. Teaching profession is regarded to be the most salient occupation among the others in all societies. So teachers play a salient role in shaping the society and forming the future. (Saban, 2000; EARGED, 2001). In this respect, teaching occupation which is mainly focusing on the term ‘Teacher’ (Aydın, 2015) is articulated to be a profession that constantly needs improving and expertising (Sünbül, 2002).

. For the teachers, professionalism stands for the refreshment of the pedagogical content, knowledge, having an idea about the school process and being a guide for the students (Girgin, Çetingöz and Ekinci-Vural, 2009). In this context, teachers study for a master or doctorate degree to enhance their professional competence and also for their individual development. In the study, it has been examined whether there is a significant difference between the professional skills of the teachers who study for a master degree and the teachers who are having their bachelor degrees. Although there are studies related to the occupational competence of the teachers in Turkey (Bayhan, 2011; Cerit, 2012), there is not a survey study on the effects of having a master or doctorate degree on the professional skills of the primary school teachers. So, there remains a lack of research on the arena of the examining the effects of having a master degree on the occupational professionalism skills of the primary school teachers when compared to the teachers with a bachelor degree. This study aims to see whether there are positive effects of having a post graduate degree on the primary school teachers’ occupational professionalism.

Methods

The Methods of the Research

This quantitative study was basically designed in survey method. The purpose of the study was to explore the teachers’ level of occupational professionalism.

The Objective and The Importance of the Research

The main concern of the study was to examine whether there was a significant difference between the occupational professionalism of the primary school teachers getting a master degree in comparison with the ones having the bachelor's degree when their occupational professionalism was considered. The participants in the study were the teachers from different educational backgrounds; teachers who were getting pedagogical training after having finished their bachelors degree, teachers graduated from a teacher training Lycee, teachers graduated from an Educational Faculty, and the teachers having finished their post-graduate degree. These teachers were evaluated according to their skills in their occupational professionalism and examined whether there was a significant difference among them. Since there is not a study examining the effects of the professional skills of the primary school teachers with a post graduate degree in the literature, this study is supposed to play a salient role in order to fill in the gap in the arena.

Research Sample

The research, including Convenience Sampling method which is one of the Purposive Sampling, was conducted using 104 primary school teachers working in different schools of Trabzon as participants. 59 participants had a bachelor degree afterwards, 45 participants had a Post-graduate..

Data Collecting Tools

The data were collected through "Occupational Professionalism of Teachers Scale". The Scale was developed by Yılmaz and Altınkurt (2004). The other instrument used in the study was the Occupational Professionalism of Teachers Scale.

Data Analysis

The quantitative data were analyzed by SPSS, Independent Samples t - test and ANOVA in order to define the correlation between the variables.

Results

This study examines the Occupational Professionalism of Teachers under the following sub-dimensions: 1) Personal development 2) Contributions to the institution 3) Professional awareness 4) Emotional Endeavor

The findings from the study can be summarized as the following.

There was a significant difference between the level of the education the primary school teachers have and the Professional awareness which is one of the dimensions of occupational

professionalism ($t=-2.906$, $p=.004 < .05$). The result indicated that primary school teachers' professional awareness was higher than those with a bachelor degree. There wasn't a significant difference between the primary school teachers' level of education and their emotional endeavor ($t=2.327$, $p=.079 > .05$). The findings also revealed that there was a significant difference between the primary school teachers' level of education and their contributions to the institution. ($t=.013$, $p=.002 < .05$). Since the primary school teachers who had an MA had higher scores than those who did not, it might be concluded that having a post graduate degree can increase the teachers' contributions to the institutions more. The findings also showed that there was a significant difference between the teachers' personal development and their educational level ($t=.011$, $p=.000 < .05$). The results indicated that Post graduate education had contributions to personal development of primary school teachers. It could also be added that there was a significant difference between the primary school teachers' level of education and their occupational professionalism ($t=1.505$, $p=.000 < .05$). In this respect, it could be said that having a post graduate degree can make primary school teachers more professional. Besides, the findings showed that there was a significant difference between the professional awareness and gender ($t=5.407$, $p=.003 < .05$). The results showed that the female primary school teachers were more sensitive on professional awareness than male teachers. Last but not least, according to the results of the study, the primary school teachers who have studied a post-graduate degree owned nine of the eleven criteria which MEB (Ministry of Education) put.

Discussion, Results and Recommendations

In this study, it was clear that there was a significant difference between the level of the occupational profession of the primary school teachers with a post-graduate degree and the primary school teachers with a graduate degree. The findings supported that having a post-graduate degree enables the primary school teachers' professional competency in every respect. In this respect, it could be easily said that the primary school teachers with a post-graduate degree are more aware of the occupational needs of their profession than those with a bachelor degree. Furthermore, they are more open-minded and ready to adapt themselves into changing conditions. There was also a significant difference between the professional awareness of the female primary school teachers and the male primary school teachers in favor of female teachers when gender factor was taken

into consideration. There appeared no difference in the other dimensions of the occupational profession.

The findings showed that female primary school teachers work more professionally when compared to male primary school teachers. This result was contrary to the findings of the study Altinkurt ve Yılmaz (2014) conducted using the participants of teachers from various branches. However, it was coherent with the study Çelik ve Yılmaz (2015) conducted. Based on the findings of this study, suggestions for further search can be made. First, classroom teachers can be encouraged by the Ministry of Education for post-graduate training. Second, the Ministry of Education can make arrangements that will facilitate the primary school teachers' having a post-graduate degree both financially and psychologically. Also, the Ministry of Education might organise activities for primary school teachers to improve themselves both professionally and personally. Last but not least, school managements can organize social activities so as to increase teachers' loyalty and contributions to the institution. Research suggests that studies that will improve the professional professionalism of classroom teachers and environmental factors that affect the professional professionalism of classroom teachers can be explored.