



Öğretmen Profesyonelizminin Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü

Ali Çağatay Kılınç¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul kültürü ile öğretmen profesyonelizmi arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmaya, Ankara ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 18 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 386 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında "Örgüt Kültürü Ölçeği" ve "Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan örgüt kültürü boyutunun görev kültürü olduğunu ve öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarının orta düzeyin üstünde olduğunu göstermektedir. Örgüt kültürünün destek ve görev kültürü boyutlarının öğretmen profesyonelizmiyle olumlu yönde anlamlı, bürokratik kültür ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, araştırma sonuçları öğretmen profesyonelizminin anlamlı yordayıcılarının destek kültürü, görev kültürü ve bürokratik kültür olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin profesyonel davranışlarının ve okul kültürünün geliştirilmesi bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen profesyonelizmi
Okul kültürü
Öğretmen

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 29.05.2013

Kabul Tarihi: 28.04.2014

Elektronik Yayın Tarihi: 06.08.2014

DOI: 10.15390/EB.2014.2756

Giriş

Bireylerin, topluma hizmet sunan örgütlerden ve bu örgütlerin çalışanlarından beklentileri giderek artmaktadır. Bu durum örgütleri bir yandan yapısal değişimlere zorlarken diğer yandan sundukları hizmetin kalitesini yeniden gözden geçirmek durumunda bırakmaktadır (Boyt, Lusch ve Naylor, 2001). Toplumsal beklentilerin yoğunlaştığı ve özellikle rekabet gücü olan (Tschannen-Moran, 2009), değişime uyum sağlayabilen ve girişimci niteliklere sahip bireyler yetiştirme bağlamında okul bir takım baskı ve zorlamalarla karşı karşıya kalmaktadır (Cerit, 2013).

Eğitimde öğrenci başarısını artırmak amacıyla gerçekleştirilen girişimler okul ve öğretmenin rolünde önemli değişimleri beraberinde getirmektedir (Hargreaves, 1994; Webb, Vulliamy, Hämäläinen, Sarja, Kimonen ve Nevalainen, 2004). Day, Flores ve Viana (2007) okulların ve öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının giderek artması, toplumun ve medyanın eğitime olan ilgisinin yoğunlaşması, geleneksel aile yapısının değişmesi ve her alanda teknolojinin gelişmesi gibi nedenlerin okulda yapılan öğretimi ve öğretmenlerin mesleklerine yönelik algılarını etkilediğini ileri sürmektedir. Sach (1997), gerçekleştirilen eğitim reformlarıyla birlikte yapısal ve bireysel bağlamda okul ve öğretmenin bir takım zorluklarla karşı karşıya kaldığını ileri sürmektedir. Sach'a göre, eğitimle ilgili paydaşların okula yönelik hesap verebilirlik baskıları, okuldaki süreç ve uygulamalara ilişkin politik baskılar, daha etkili ve kaliteli eğitim talebi, bireysel ve sosyal sorumluluk

¹ Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

üstlenebilecek öğrencilerin yetiştirilmesi yapısal düzeyde okulların karşılaştığı zorluklardan bazılarıdır. Bireysel düzeyde ise öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini artırmak amacıyla diğer öğretmenlerle iş birliği içinde çalışabilecek niteliklere sahip olmaları, pratik ve teorik bağlamda problem çözmeleri, gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarını sorgulamaları, sosyal ve teknolojik değişimlere uyum sağlamaları gerekmektedir. Hargreaves (2000) öğrencilerin takım çalışması, üst düzey düşünme, eleştirme ve yeni teknolojileri kullanabilme gibi ihtiyaçlarının, öğretmenleri yeni öğretim yollarını keşfetme, diğer öğretmenlerle iş birliği yaparak öğretimi geliştirme ve öğrenme sürecini kolaylaştırmak durumunda bıraktığını belirtmektedir.

21. yüzyılda yeni okul anlayışın bir yansıması olarak okuldan beklentilerin eleştiren, sorgulayan, problem çözen, farklı öğrenme kaynaklarından yararlanabilen, bireysel ve toplumsal ilişkilerini sağlıklı bir zeminde sürdürebilen, öz değerlendirme yapabilen ve milli değerlerin yanında evrensel değerleri de özümsemiş bireyler yetiştirmeye doğru evrildiği söylenebilir (Özdemir ve Kılınç, 2012). Calgren (1999) yeni yüzyılda eğitimin amacının bağımsız hareket edebilen, sorgulayan birey yetiştirme olduğunu ve öğretene-öğrenen odaklı geleneksel öğretmen-öğrenci ilişkilerinde ciddi değişimlerin yaşandığını belirtmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin "öğreten" ya da "bilgi aktaran" rollerinin kapsamının günümüzde oldukça farklı bir boyut kazandığı görülmektedir. Lieberman ve Miller (2004) öğretmenlik mesleğinin eleştiriye ve gelişime daha açık hale geldiğini ve profesyonellik, profesyonel sorumluluk ve hesap verebilirlik anlayışının giderek daha fazla yankı bulduğunu bildirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine katkı sağlamak, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarını en üst düzeyde karşılamak ve öğretmenlik mesleğinin gereklerini en iyi şekilde yerine getirmek için sahip olmaları gereken bilgi ve beceri rezervlerinin genişlemesi gerektiği ifade edilebilir.

Son yıllarda, okulda çalışma hayatının etkililiği ve öğretmen performansının daha üst düzeye çıkarılması bağlamında tartışılan kavramlardan biri öğretmen profesyonelizmidir. Okulda gerçekleştirilen reform çalışmalarının odak noktasını, öğrenme ve öğretiminin geliştirilmesiyle birlikte öğrenci başarısının artırılması oluşturmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010; Stoll, 2009). Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve beceriler ve gerçekleştirdikleri öğretimi güçlendirmeye yönelik meslek yaşamları boyunca harcadıkları çabalar, öğrenci başarısının artırılması ve okul reform çalışmalarının başarıya ulaşmasında kritik bir rol oynamaktadır (Harris, 2002). Bu bağlamda, sınıf içi öğretim pratiklerini geliştiren ve uygulayan (Cerit, 2013), sınıfta öğrencilerle etkileşim kuran (Barrett, 2008), öğrenmeye uygun olumlu bir atmosfer yaratan, öğrencilerin farklı alanlarda kaydettikleri gelişimi destekleyen ve değerlendiren öğretmenlerin (Barth, 1990) yaptıkları işe yönelik profesyonel bir bakış açısına sahip olmaları önemli görülebilir. Bu argümanı destekler biçimde Hildebrandt ve Eom (2011), öğretmen profesyonelizminin öğretmenlerin niteliğini olumlu yönde etkilediğini ileri sürmektedir. Öğretmen kalitesinin okul gelişim sürecinin en önemli dinamiklerinden biri olduğunu ileri süren Day (1999), öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri ve profesyonel davranışlar sergilemelerinin okulda öğretme ve öğrenmeye yönelik daha olumlu bir havanın oluşmasını ve öğrenci öğrenmesinin artmasını sağlayacağını belirtmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okullarda profesyonel davranışlar sergilemelerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi önemli görülebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin profesyonelize ile ilişkin bakış açılarını ortaya koyan çalışmalarla birlikte (Beijaard vd., 2000; Ifanti ve Fotopoulou, 2011), öğretmen profesyonelizmi ile okul liderliği (Day ve diğ., 2007), iş performansı (Dowling, 2006), okulun bürokratik yapısı (Cerit, 2013; Tschannen-Moran, 2009), öğretmen özerkliği ve iş doyumunu (Pearson ve Moomaw, 2005) arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Öğretmen profesyonelizminin ilişkili olduğu kavramlardan birinin de okul kültürü olduğu düşünülmektedir. Okul kültürünün öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemelerinde etkili olan değişkenlerden biri olduğu söylenebilir (Flores, 2004; Grady, Helbling ve Lubeck, 2008). Hargreaves (2000) okulun sahip olduğu bireysel ya da kolektif çalışma kültürünün sınıf içi öğretim uygulamalarını geliştiren ve uygulayan öğretmenleri etkilediğini belirtmektedir. Hargreaves'e göre, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle çalışmalarını, öğretim etkinliklerini öğrencilerin seviyelerine uygun bir biçimde

düzenlemelerini ve öğrenci öğrenmesine katkıda bulunmalarını kolaylaştıran başarı odaklı bir kültür, okul etkililiğinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Okul kültürünü, okulu her yönüyle etkileyen geleneklerin, ritüellerin, norm ve değerlerin bir bileşimi olarak gören Peterson ve Deal (2009), güçlü bir okul kültürünün okulda değer verilen ve önemli görülen davranışları işaret etme, bireylerin okulun değerlerine bağlılık göstermelerini sağlama, çalışanları okul amaçlarını gerçekleştirme ve öğrenci öğrenmesine katkı sağlamaya dönük olarak motive etme gibi işlevlerinin olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, güçlü ve başarı odaklı bir okul kültüründe öğretmenlerin profesyonel davranışları daha fazla sergilemeleri beklenebilir.

Öğretmen profesyonelizminin hangi okul kültürlerinde daha fazla desteklendiği sorusundan hareketle Webb ve diğerleri (2004), iş birliğinin benimsendiği okullarda öğretmenlerin birbirlerine manevi yönden destek olduklarını, iş yüklerini paylaştıklarını ve değişime daha kolay uyum sağladıklarını vurgulamaktadır. İş birlikçi okul kültürlerinde öğretmen profesyonelizminin daha fazla gelişme fırsatı bulabileceğini belirten Rizvi ve Elliott (2007), bu tür okul kültürlerinde öğretmenlerin gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı süreçlerle ilgili mesleki bilgi ve becerilerini artırebileceklerini belirtmektedir. Tschannen-Moran (2004) okul üyeleri arasındaki olumlu ilişkileri ve etkili iletişimi destekleyen ve öğrenci başarısını artırmaya odaklanmış okul kültürlerinde öğretmen profesyonelizminin gelişebileceğini ileri sürmektedir. Hargreaves (1994) akademik baskı ve çalışanlar arasındaki sosyal bütünleşmenin dengeli olduğu okul kültürlerinde, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkililiğinin artacağını savunmaktadır. Hopkins (2007) öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin, sınıf içi öğretim etkinliklerinin geliştirilmesinde temel belirleyicilerden biri olduğunu ve öğretmenlerin mesleki gelişim odaklı hareket etmelerinde destekleyici okul kültürünün kritik bir rol oynadığını ileri sürmektedir. Öte yandan Hargreaves (1994), bireyselliğin ön planda olduğu, öğretimin daha çok öğretmenlerin bireysel çabalarıyla şekillendiği bir okul kültüründe, öğretmenlerin profesyonel bir anlayışı benimseme ve bireysel bilgi ve becerilerini geliştirme eğiliminde olmayabileceklerini belirtmektedir. Bu ifadeler, okul kültürünün öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemeleri noktasında güçlü bir değişken olabileceğini düşündürmektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin profesyonel davranışlarına ilişkin ampirik (Bayhan, 2011; Cerit, 2013) ve kuramsal (Demirkasımoğlu, 2010) temelde yapılmış çalışmalar bulunmasına rağmen bunların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemeleri öğrenme ve öğretime uygun daha etkili bir okul ortamının yaratılmasına katkı sağlayabilir (Cerit, 2013). Dolayısıyla öğretmen profesyonelizmiyle ilgili daha fazla araştırma yapılarak bu konuda ilerleme kaydedilmesine yardımcı olacak daha derinlemesine veri elde edilebilir. Bununla birlikte Harris (2002), okulda öğrenme ve öğretme süreçlerinin geliştirilmesinde okul kültürünün çözümlenmesinin önemli bir yeri olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin profesyonel davranışları daha fazla sergiledikleri okul kültürlerinin tespit edilmesi ve bu kültürlerin sahip oldukları temel özelliklerin ortaya konması, öğretmen profesyonelizminin geliştirilmesi bağlamında gerekli görülmektedir. Bu çalışmanın, öğretmen profesyonelizmi ile okul kültürü arasındaki ilişkileri ortaya koymak suretiyle öğretmen profesyonelizminin gelişimine yönelik önemli bulgular sunması beklenmektedir.

Öğretmen Profesyonelizmi

Profesyonelizm, oldukça geniş bir bağlamda ve farklı anlamlarda kullanılan bir kavramdır. Kavramın yalnızca eğitim alanyazınıyla değil, eleştirel teori, sosyoloji ve etik gibi farklı disiplinlerle yakından ilişkili olduğu ve tanımına ilişkin alanyazında bir görüş birliğine varılamadığı belirtilmektedir (Demirkasımoğlu, 2010; Raymond, 2006). Bu çalışmanın odaklandığı noktanın öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin profesyonel davranışları olması nedeniyle, profesyonelizm kavramına yönelik gerçekleştirilen tartışma, eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili alanyazınla sınırlı tutulmuştur.

Profesyonelizmin, kişinin yaptığı işe ve işin kalitesine yönelik geliştirdiği tutum ve davranışlarla ilişkili olduğunu ifade etmek mümkündür (Boyt vd., 2001; Calgren, 1999). Öğretmenlik mesleği bağlamında profesyonelizm, sınıf içindeki öğrenme ve öğretimin kalitesinin belirleyici

unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir (Day, 1999). Hargreaves (2000) öğretmen profesyonelizminin tarihsel gelişimi içinde dört farklı süreçten geçtiğini ileri sürmektedir. *Profesyonellik öncesi dönemde* öğretmenlerden beklentiler, daha bilgili üstlerinin söylediklerini eksiksiz bir biçimde yapmalarıyla sınırlı kalmış ve öğretmenlik teknik anlamda basit bir iş olarak görülmüştür. *Özerk (otonom) dönemde*, özerklik öğretmenlik mesleğinin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmiştir. Ayrıca bu dönemde, öğretimin tek düzeligi sorgulanmaya başlanmış ve öğretmenlerin işlerini en iyi şekilde sürdürmeleri için pedagojik bir özerkliğe sahip olmaları gerektiği savunulmuştur. *Kolektif çalışma döneminde* odak nokta, okulda ortak bir amaç belirlemek, belirsizlik ve kaosla mücadele etmek ve yaşanan değişimlere ayak uydurmak için okullarda iş birliğini esas alan mesleki öğrenme kültürleri oluşturmaktır. *Profesyonellik sonrası dönem* ise öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak kabul etmeyen baskı grupları ile öğretmen profesyonelizmini ve mesleki öğrenmeyi daha esnek ve geniş katılımı esas alan postmodern bir anlayış çerçevesinde yeniden tanımlama çabası içinde olan baskı grupları arasındaki mücadelelere sahne olmaktadır. Bu dönem bir bakıma okulun ve öğretmenlik mesleğinin postmodern eğitim paradigması çerçevesinde yeniden kurgulandığı bir süreç olarak yorumlanabilir.

Demirkasımoğlu (2010) öğretmen profesyonelizminin, öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde sürdürmelerini sağlayacak nitelikleri geliştirmeye odaklandığını ve bu anlamda okul etkililiğinin önemli değişkenlerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Cerit (2013) profesyonelizmi, kişinin yaptığı işte daha başarılı olmaya ve verdiği hizmetin niteliğini geliştirmeye yönelik tutum ve davranışlarını kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirmektedir. Bu ifadeye paralel bir biçimde Carlgren (1999), profesyonellik anlayışı çerçevesinde hareket eden bir öğretmenin en temel özelliklerinden birinin, gerçekleştirdiği öğretimi sürekli olarak sorgulama ve geliştirme olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda, öğretmen profesyonelizminin altında yatan temel düşüncenin, okulda gerçekleştirilen öğretimi geliştirmek olduğu iddia edilebilir.

Furlong (2001) öğretmen profesyonelizmini üç boyut altında incelemektedir. İlk boyut öğretim ve öğrenme süreçlerine ilişkin öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki bilgi ile ilgilidir. İkinci boyut, öğretmenin sınıf içinde gerçekleştirdiği öğretimi geliştirmesi, öğrenci öğrenmesine katkı sağlamak amacıyla sorumluluk üstlenmesi ve otoritesini kullanmasını ifade etmektedir. Üçüncü ve son boyut ise öğretmenin yaptığı işi planlamada özgür olmasını ifade eden otonomi boyutudur. Bu doğrultuda öğretmen profesyonelizminin, öğretmenin alana ilişkin mesleki bilgi ve becerisi, öğrenci öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesi ve profesyonel bir mesleğin üyesi olarak mesleğinin gerektirdiklerini yerine getirirken özgür bir hareket alanına sahip olması bağlamında ele alındığı ifade edilebilir. Evans'ın (2011) öğretmen profesyonelizmine ilişkin yaptığı kavramsal çözümlemeye ise üç boyuttan söz edilmektedir. Buna göre, *davranışsal boyut* öğretmenlerin yeterlikleriyle ve öğrenci öğrenmesini artırmak için yaptıklarıyla ilgilidir. *Tutum boyutu*, öğretmenlerin mesleklerine yönelik algı ve inançlarını temsil etmektedir. *Entelektüel boyut* ise öğretmenin sahip olduğu bilgi birikimi, gerçekleştirdiği öğretimi sorgulama düzeyi ve çözümleme yapabilme becerisiyle ilişkilidir. Evans'ın öğretmen profesyonelizmi kavramına yönelik yaptığı çözümleme göz önünde bulundurulduğunda, kavramın öğretmenin öğrenci başarısını artırmak amacıyla gerçekleştirdiği etkinlikler, sahip olduğu bilgi birikimi ve öğrenci öğrenmesine ilişkin algısıyla ilişkili olduğu şeklinde bir çıkarsama yapılabilir.

Profesyonelleri diğer çalışanlardan ayıran bir takım unsurlar bulunmaktadır. Day (2000) profesyonelizmin, alana ilişkin bilgi birikimine sahip olma, hizmet etiği doğrultusunda hareket etme, hizmet sunulan kesimin ihtiyaçlarını karşılama noktasında çaba harcama, mesleğe yönelik güçlü bir bağlılık geliştirme ve mesleğin gerekliliklerini yerine getirirken özerk davranabilmeye yakından ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda, bir profesyonel olarak öğretmenlerden mesleklerini sürdürürken belli davranışları sergilemelerinin beklendiği ifade edilebilir. Kincheloe (2004) profesyonel öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını doğru bir şekilde tanımlayabildiklerini ve bu ihtiyaçlara uygun bir biçimde sınıf içinde kullanılmak üzere stratejiler geliştirebildiklerini ileri sürmektedir. Swann, McIntyre, Pell, Hargreaves ve Cunningham (2010) öğretmenlerden birer profesyonel olarak sınıf içi öğretim uygulamalarını geliştirmelerinin, öğrenci öğrenmesine yönelik

sorumluluk almalarının, alanlarındaki gelişmeleri ve araştırma sonuçlarını takip etmelerinin, meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarının, araştırma ve geliştirme faaliyetlerine önem vermelerinin, hesap verebilir, güvenilir, işlerine bağlı ve fedakâr olmalarının beklendiğini ifade etmektedir. Day ve diğerleri (2007) manevi bir amaç olgusuna sahip olma, çalışmalarını planlarken özerk hareket edebilme ve okulda karar süreçlerine katılım göstermeyi öğretmen profesyonelizminin temel dinamikleri arasında saymaktadır. Sachs (1999; Akt. Day, 1999) profesyonel öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve diğer öğrencilerle sürekli olarak öğrenme deneyimleri yaşadıklarını, kendilerini mesleğin aktif bir temsilcisi olarak algıladıklarını, okul içinde ve dışında bulunan gruplarla (öğretmenler, yöneticiler, veliler, vb.) ortak amaçlar için bir arada hareket edebildiklerini ve diğer öğretmenlerle geliştirdikleri ortak dil aracılığıyla eğitim-öğretim sürecine ilişkin değerlendirmelerde bulduklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda iş birliği, etkili iletişim, mesleki gelişim, adanmışlık ve meslektaşların birbirine sağladığı destek gibi hususlar öğretmen profesyonelizminin temel unsurları arasında sayılabilir (Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola, 2006).

Öğretmen profesyonelizmi ile ilgili alanyazın dikkatli bir biçimde incelendiğinde, kavramın okulda öğretimin geliştirilmesi ve öğrenci öğrenmesinin artırılması bağlamında kritik bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, alanyazında öğretmen profesyonelizmi ile ilgili yapılan çalışmalar kavramın iş performansı (Dowling, 2006), okulun bürokratik yapısı (Cerit, 2013; Tschannen-Moran, 2009), öğretmen özerkliği ve iş doyumu (Pearson ve Moomaw, 2005) ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen profesyonelizmi, okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesinin üst düzeyde sağlanabilmesi noktasında önemli görülebilir.

Örgüt Kültürü

Örgüt kültürüyle ilgili alanyazında kavrama ilişkin oldukça fazla sayıda tanım bulunmasına rağmen bu konuda bir uzlaşıya varıldığını ifade etmenin güç olduğu söylenebilir. Kavramın özellikle örgüt iklimi ile karıştırıldığı belirtilmektedir (Özdemir, 2013). Schein (2010, s. 18) örgüt kültürünü, "örgüt üyelerine dışsal adaptasyon ve içsel bütünleşme süreçlerinde yaşadıkları sorunları çözerken yol gösteren ve örgüte yeni katılan üyelere bir algılama, düşünme ve hissetme biçimi olarak aktarılabilir kadar güçlü olduğu kabul edilen ortak varsayımlar örüntüsü" olarak tanımlamaktadır. Peterson ve Deal (2009) örgüt kültürünü, örgütün ortak amacı ve vizyonunu, örgütte geçerli olan normları, değerleri, inanışları ve varsayımları, örgüte ait ritüelleri, gelenekleri ve törenleri, örgütün tarihini ve örgütle ilgili hikayeleri, örgüt çalışanlarını ve çalışanlar arasındaki ilişkileri ve son olarak örgütle bütünleşen sembolleri kapsayan bir üst bir kavram olarak nitelendirmektedir. Hoy ve Miskel (2010, s. 165) ise örgüt kültürünü "birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran paylaşılan yönelimler" olarak ifade etmektedir. Örgüt kültürü ilgili alanyazında yapılan tanımlar (Çelik, 2002; Eren, 2008; Hitt, Miller ve Colella, 2006; Hoy ve Miskel, 2010; Peterson ve Deal, 2009; Terzi, 2000; Schein, 2010; Şişman, 2002) incelendiğinde, ortak noktanın örgüt üyelerince paylaşılan değerler, normlar ve varsayımlar olduğu ileri sürülebilir. Başka bir ifadeyle, örgüt üyelerinin sahip oldukları ve paylaştıkları değer, norm ve varsayımların bütünü, örgüt kültürünün temelini oluşturmaktadır.

Örgüt kültürünün örgüt açısından önemli işlevleri bulunmaktadır. Robbins (2003), bir örgütü diğerlerinden ayıran önemli bir unsur olarak örgüt kültürünün, örgüt üyelerine bir kimlik kazandırdığını, örgüt çalışanlarının örgüte olan bağlılıklarını artırdığını ve örgütteki bireylerin tutum ve davranışlarını şekillendiren sosyal bir bağ niteliğine sahip olduğunu belirtmektedir. Örgüt kültürünün örgüt üyelerini ortak bir amaç etrafında bir araya getirdiğini ifade eden Eren (2008), örgüt stratejilerinin ve politikalarının belirlenmesi süreçlerinde kültürün kritik bir rol oynayabileceğini vurgulamaktadır. Schein (2010) kültürün, örgüt üyelerinin örgütte gerçekleşen olayları doğru bir biçimde algılamalarını, çözümlenmelerini ve anlamlandırmalarını sağlayacak ortak bir dil yarattığını ileri sürmektedir. Şişman (2002) ise örgüt kültürünün alanyazında örgütsel bütünleşme, motivasyon, verimlilik, etkililik, performans, kontrol, koordinasyon, iletişim, sosyalleşme ve sorun çözme aracı olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Örgüt kültürüyle ilgili alanyazın incelendiğinde, farklı kültür sınıflamalarıyla karşılaşmak mümkündür. Hofstede, Neuijen, Ohayv ve Sanders (1990) tarafından yapılan bir sınıflamada kültür, güç mesafesi (geniş/dar), belirsizlikten kaçınma (güçlü/zayıf), bireysellik/kolektivizm ve feminen ve maskülen özellikler olarak boyutlandırılmıştır. Hofstede (2011) tarafından yapılan başka bir sınıflamada ise bu boyutlara kısa/uzun erimli yönelim ve izin verme/kontrol etme boyutlarının eklendiği görülmektedir. Hofstede, Hofstede ve Minkov (2010) güç mesafesinin geniş ya da dar olduğu örgütlerde etkililikle ilgili araştırma bulgusunun mevcut olmadığını bildirmekle birlikte, güç mesafesinin dar olduğu örgütlerin çalışanların inisiyatif almalarını gerektiren görevlerde, güç mesafesinin geniş olduğu örgütlerin de disiplin ve kurallara bağlılık gerektiren görevleri yerine getirme noktasında daha etkili olabileceğini belirtmektedir.

Harrison (1972) tarafından yapılan bir sınıflamada, örgüt kültürü güç, rol, görev ve birey kültürü olmak üzere dört boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. *Güç kültüründe* odak nokta bireylerin sahip oldukları formal güçtür. Bu tür kültürlerde daha güçlü olan bireyler güçlerini kendileri kadar güçlü olmayan astları üzerinde kullanma eğilimindedirler. Şişman (2002) güç kültürünün hakim olduğu örgütlerin sıklıkla egemenlik ve çıkar çatışmalarına sahne olduğunu belirtmektedir. *Rol kültüründe*, yasalara uygunluk ve yazılı kurallar önemsenmektedir. Bu tür örgütlerde bireylerin sahip olduğu hak ve sorumluluklar önceden belirlenmiştir. Ayrıca, istikrarın önemsendiği bu kültürlerde değişime direnme daha fazla olmaktadır (Harrison, 1972). Terzi (2005) bu tür kültürlerin resmi kuruluşlarda ve sigorta şirketlerinde görülebileceğini belirtmektedir. *Görev kültüründe*, örgütün belirlenen amaçlara ulaşması önceliklidir. Bu tür örgüt kültürlerinde yapı, işleyiş ve etkinliklerin örgütün amacına hizmet etmesi beklenmektedir. Göreve dönük olarak kurulan ekipler bu kültürün önemli özelliklerinden birini oluşturmaktadır (Harrison, 1972). *Birey kültüründe*, diğer kültürlerden farklı olarak, örgüt çalışanlarının çıkar ve amaçları ön plandadır. Birey kültürünün baskın olduğu örgütlerde işgörenler örgütü, bireysel amaçlarına ulaşmak için bir araç olarak görmektedirler (Harrison, 1972).

Mevcut çalışma, Terzi (2005) tarafından yapılan kültür sınıflamasına dayandırılmıştır. Bu sınıflama destek kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü ve görev kültürü olmak üzere dört boyutlu bir yapı arz etmektedir. *Destek kültüründe*, örgütteki bireyler arasında gerçekleşen ilişkiler ve güven ön plandadır. *Bürokratik kültür*, örgütün formal yapısının ve bireylerin oynadıkları rollerin tanımlarının daha fazla önemsendiği bir kültür yapısına işaret etmektedir. *Başarı kültüründe*, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi ve işlerin bireyler tarafından başarılı bir biçimde yapılması odak nokta konumundadır. Son olarak *görev kültüründe*, yapılan işi merkeze alan ve örgütte gerçekleştirilen her türlü işin belli bir amaca hizmet etmesinin beklendiği bir anlayış hakimdir.

İlgili alanyazında okul kültürüne ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul kültürünün örgütsel bağlılık (Sezgin, 2010), örgütsel sağlık (Özdemir, 2013), örgütsel vatandaşlık (İpek, 2012), öğrenci başarısı (Broadway, 2010; Bulris, 2009; Dumay, 2009; Gaziel, 1997; Hatchett, 2010; Herndon, 2007), okul yöneticilerinin güç kullanma stilleri (Koşar ve Çalık, 2011), okuldaki değer sistemleri (Şahin-Fırat, 2010) ve okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri (Şahin, 2004) ile ilişkili bulunduğu görülmektedir. Özellikle Türk kültüründe yapılan ve okul kültürüne ilişkin öğretmenlerin algılarının incelendiği çalışmalar (Koşar, 2008; Koşar ve Çalık, 2011; Esinbay, 2008; Özdemir, 2013, Sezgin, 2010; Terzi, 2005) daha yakından incelendiğinde, görev kültürünün daha baskın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Sönmez'in (2006) meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmadan elde ettiği bulgular rol kültürünün en yüksek, başarı kültürünün ise en düşük düzeyde algılanan kültür boyutu olduğunu göstermektedir. Konuya ilişkin yapılan başka bir çalışmada Demirkol ve Savaş (2012), okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algılarını yapıcı, pasif-savunmacı ve saldırgan savunmacı olarak üç farklı boyutta incelemiş ve okul müdürlerinin yapıcı okul kültürü boyutunu daha yüksek düzeyde algıladıklarını saptamıştır.

Bu araştırmanın amacını, öğretmenlerin okul kültürüne ve profesyonel davranışlara ilişkin algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda, mevcut araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü ve profesyonelliklerine ilişkin algıları nasıldır?
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları ile öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları öğretmen profesyoneliğine ilişkin algılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ve öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmen profesyoneliği, bağımsız değişkeni ise okul kültürünün destek, başarı, bürokratik ve görev boyutlarıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında 2012-2013 öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yoluyla 18 ilköğretim okulundan seçilen toplam 386 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Bu öğretmenlerin 238'i (%61.7) erkek, 148'i (%38.3) kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı 23 ile 61 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 36.38 ve standart sapma 7.37 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40.2'si ($n = 155$) buldukları okulda 1-5 yıldır görev yaparken, 72 öğretmenin (%18.7) buldukları okulda 16 yıl ve daha uzun bir süredir görev yaptığı tespit edilmiştir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, kıdem aralığının 1 ile 37 yıl arasında değiştiği ve ortalama kıdem 12.52, standart sapmanın 7.19 olduğu ortaya konmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve mesleki kıdem gibi demografik bilgileri yer almıştır. İkinci bölümde ise öğretmen profesyoneliğinin ölçülmesi amacıyla "*Öğretmen Profesyoneliği Ölçeği*" ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulun kültürüne ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla "*Örgüt Kültürü Ölçeği*" yer almaktadır.

Öğretmen Profesyoneliği Ölçeği: Bu ölçek, Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) tarafından geliştirilmiş ve Cerit (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 8 maddeden oluşan ölçekte "(1) Hiç Katılmıyorum" ve "(5) Tamamen Katılıyorum" arasında ifade edilen 5'li dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek için Cerit (2013) tarafından yapılan faktör analizi sonucu, öğretmen profesyoneliği ölçeğini oluşturan maddelerin tek faktör altında toplandığı, faktör yük değerlerinin .55 ile .90 arasında değiştiği ve maddelerin açıkladığı toplam varyansın ise %61.62 olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen profesyoneliği ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısının .90 olduğu ve madde toplam korelasyonlarının ise .45 ile .84 arasında değiştiği tespit edilmiştir (Cerit, 2013). *Öğretmen Profesyoneliği Ölçeği'nin* farklı bir kültürden Türk kültürüne uyarlanmış olması nedeniyle, mevcut araştırma kapsamında ölçeğin faktör yapısının test edilmesi gerekli görülmüştür. Bu bağlamda, ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla nihai veriler üzerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmasına karar verilmiştir. DFA analizi sonuçları, tek faktörlü modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Diğer bir anlatımla, ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır ($X^2/sd = 2.64$; RMSEA = .07; CFI = .99; GFI = .98). Bununla birlikte, ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı .88 olarak bulunmuştur

Örgüt Kültürü Ölçeği: Terzi (2005) tarafından öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen ve Likert tipinde derecelendirilen ("Hiçbir Zaman = 1" ve "Her Zaman = 5") Örgüt Kültürü Ölçeği, dört boyutta toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin destek kültürü boyutunda 8 madde, başarı kültürü boyutunda 6 madde, bürokratik kültür boyutunda 9 madde ve görev kültürü boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Ölçekte her bir faktörden elde edilen puanların yüksekliği o boyuttaki örgütsel kültür özelliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları dört faktörlü yapının açıkladığı toplam varyansın yaklaşık %51 olduğunu göstermektedir. Faktörler için hesaplanan iç tutarlık katsayıları ise .76 (bürokratik kültür) ile .88 (destek kültürü) arasında değişmektedir (Terzi, 2005). *Okul Kültürü Ölçeği* daha önce farklı çalışmalarda (Koşar, 2008; Sezgin, 2010) geçerliği ve güvenilirliği test edilerek kullanılmıştır. Mevcut araştırmada ölçeğin güvenilirliğini test etmek için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısının .77 (görev kültürü) ile .84 (destek kültürü) arasında değer aldığı ortaya konmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi temel olarak iki adımda gerçekleştirilmiştir. Birinci adımda, veri setinde bulunan eksik ya da hatalı veriler incelenmiş ve EM algoritması yoluyla eksik değerlere atama yapılmıştır. İkinci aşamada ise araştırmanın alt problemleri çözümlenmiştir. Araştırmada alt problemlerin çözümlenmesi sürecinde ilk olarak her bir alt boyutta bulunan ölçek maddelerinin aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve analizler bu faktör değerleri üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin, profesyonelliklerine ve okul kültürünün alt boyutlarına ilişkin algılarının belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Okul kültürünün alt boyutları ile öğretmen profesyonelizmi arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. Ayrıca öğretmen profesyonelizminin örgüt kültürünün alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin analizlerde çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizinin yorumlanmasında standartlaştırılmış Beta (β) katsayısı ve bunun anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Okul Kültürü ve Profesyonelliklerine İlişkin Algıları

Tablo 1'de araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Okul Kültürü ve Profesyonellik Düzeylerine İlişkin Algıları

Değişkenler	\bar{X}	S
Okul Kültürü		
Destek kültürü	3.44	.70
Başarı kültürü	3.44	.73
Bürokratik kültür	3.32	.63
Görev kültürü	3.77	.68
Öğretmen Profesyonelizmi	3.44	.75

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin destek ($\bar{X} = 3.44$) ve başarı kültürlerine ($\bar{X} = 3.44$) ilişkin algı düzeylerinin aynı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin örgüt kültürünün alt boyutlarında algı düzeylerinin en yüksek olduğu boyut görev kültürü ($\bar{X} = 3.77$) ve en düşük olduğu boyut ise ($\bar{X} = 3.32$) bürokratik kültür boyuttur. Öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{X} = 3.44$) ise orta düzeyin üstünde olduğu görülmektedir.

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Tablo 2'de öğretmenlerin okul kültürü ve profesyonellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik gerçekleştirilen korelasyon ve regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Okul Kültürü ile Öğretmen Profesyonelizmi Arasındaki Korelasyon ve Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p	İkili r
Sabit	1.38	.21		6.65	.00	
Destek kültürü	.49	.07	.46	6.84	.00	.33
Başarı kültürü	.06	.07	.06	.92	.36	.05
Bürokratik kültür	-.24	.06	-.20	-4.09	.00	-.21
Görev kültürü	.26	.06	.23	4.58	.00	.23

$$F = 52.95, p < .05, R = .60, R^2 = .36$$

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü ve profesyonelliklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları, öğretmen profesyonelizmi ile okul kültürünün destek kültürü ($r = .33, p < .05$) ve görev kültürü ($r = .23, p < .05$) boyutları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkilerin, bürokratik okul kültürü ile ($r = -.21, p < .05$) ise olumsuz yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Okul kültürünün başarı kültürü boyutu ile öğretmen profesyonelizmi arasında ($r = .05, p > .05$) anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır. Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü boyutlarının birlikte öğretmen profesyonelizmindeki varyansın %36'sını açıkladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, okul kültürünün destek kültürü ($\beta = .46, p < .05$) ve görev kültürü ($\beta = .23, p < .05$) boyutlarının öğretmen profesyonelizmini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde, bürokratik kültürün ($\beta = -.20, p < .05$) ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ve profesyonel davranışlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının öğretmen profesyonelizmini yordayan önemli bir değişken olduğunu doğrulamaktadır. Bu araştırma elde edilen ilk bulgu, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının görev kültürü boyutunda yoğunlaştığıdır. Başka bir ifadeyle, ilköğretim okulu öğretmenleri okullarında daha çok görev odaklı bir kültürün hakim olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgu ile konuya ilişkin yapılan bir dizi çalışmadan elde edilen bulgular uyumludur (Koşar, 2008; Koşar ve Çalık, 2011; Esinbay, 2008; Özdemir, 2013, Sezgin, 2010; Terzi, 2005). Bununla birlikte, konuya ilişkin farklı bulguların elde edildiği çalışmalara da rastlanmaktadır (Erdem, 2007; Sönmez, 2006). Erdem (2007) hastane çalışanları üzerinde yaptığı bir çalışmada, hiyerarşik örgüt kültürünün baskın olduğunu bulgulamıştır. Sönmez (2006) tarafından yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre meslek liselerinin örgüt kültürünü belirlemek amacıyla yapılan başka bir çalışmada, rol kültürünün baskın olduğu, başarı kültürünün ise en az algılanan örgüt kültürü boyutu olduğu belirlenmiştir. Harrison (1972) görev kültüründe örgüt yapısının, işleyişinin ve örgütün amacına ulaşmasını sağlayacak etkinliklerin ön planda olduğunu belirtmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgudan hareketle, okullarda yapı ve işleyişin, kişiler arası ilişkilerin ya da mesleki kaygıların önüne geçtiği düşünülebilir. Ayrıca, araştırma sonuçları öğretmenler tarafından en düşük düzeyde değerlendirilen kültür boyutunun bürokratik kültür olduğunu göstermektedir. Adler ve Borys (1996) bürokrasinin örgütlerde yaratıcılığı azaltabildiğini, iş gören doyumsuzluğuna yol açabildiğini ve iş görenlerin motivasyon düzeylerini olumsuz yönde etkileyebildiğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen bu bulgu olumlu karşılanabilir. Öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama düzeylerine yönelik yapılan çalışmalardan çelişkili bulguların elde edildiği görülmektedir. Bu durumun konuya ilişkin farklı araştırma yöntemleri kullanılarak yapılacak daha derinlemesine çalışmaların önemini artırdığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarının orta düzeyin üstünde olduğunu göstermektedir. Cerit (2003) ve Bayhan (2011) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin profesyonelliklerine yönelik algılarının daha düşük düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda, araştırmanın bu bulgusunun Cerit'in (2003) ve Bayhan'ın (2011) araştırma bulgularıyla örtüşmediği söylenebilir. Konuya ilişkin farklı çalışmalarda elde edilen çelişkili bulgular, örneklem grubunun ya da görev yapılan okulun bağlamsal özelliklerinden kaynaklanmış olabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarının çok daha yüksek olması beklenmektedir. Nitekim profesyonel bir anlayışla hareket eden ya da profesyonellik algısı yüksek olan öğretmenlerin, gerçekleştirdiği öğretimi sürekli olarak sorgulayarak geliştirme eğiliminde oldukları (Calgren, 1999), öğrencilerin akademik, sosyal ve yaşamsal ihtiyaçlarına en üst düzeyde cevap vermek için etkili sınıf içi stratejiler geliştirdikleri (Kincheloe, 2004), öğretim alanlarındaki gelişmeleri takip ettikleri, meslektaşlarıyla etkili bir iletişim kurdukları, iş birliği yaparak öğretimi geliştirdikleri (Swann vd., 2010) ve okulda özellikle öğretim süreçlerine ilişkin verilen kararlarda bilgi ve becerileriyle etkin rol aldıkları ifade edilmektedir. Dolayısıyla profesyonellik anlayışına yeteri kadar sahip olmayan öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesine yönelik katkılarının sınırlı olması beklenebilir. Bu ifadelerden hareketle, öğretmenlerin profesyonellik algılarının ve profesyonel davranışlar sergilemelerinin, okulun amaçlarına ulaşması ve öğrenci başarısının en üst düzeyde sağlanabilmesi açısından oldukça önemli görüldüğü söylenebilir.

Araştırmada, örgüt kültürünün destek ve görev kültürü boyutları ile öğretmen profesyonelizmi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunurken, bürokratik kültür ve öğretmen profesyonelizmi arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmada destek kültürünün öğretmen profesyonelizmiyle en yüksek pozitif ve anlamlı ilişkiyi verdiği bulgulanmıştır. Terzi (2005) destek kültürünün temel özelliğinin bireyler arasında gerçekleşen samimi ve güvene dayalı ilişkiler olduğunu vurgulamaktadır. Tschannen-Moran ve diğerleri (2006) iş görenler arasında iş birliğine ve mesleki gelişime dayalı ilişkilerin olduğu sağlıklı bir okul ortamında öğretmenlerin daha fazla profesyonel davranışlar sergilemelerinin beklenebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın bu bulgusunun beklentilerle uyumlu olduğu söylenebilir. Öte yandan, Webb ve diğerleri (2004) öğretmenlerin birbirlerine manevi yönden destek oldukları ve birbirlerinin iş yüklerini paylaştıkları bir okul kültüründe öğretmenlerin profesyonellik algılarının yükselebileceğini ileri sürmektedir. Bu ifade, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Konuya farklı bir açıdan bakıldığında, birbirlerine destek olmayan, etkili iletişim kurmayan ve iş birliği içinde hareket etmeyen öğretmenlerin öğretim sürecini bireysel çabalarıyla yönlendirecekleri düşünülebilir. Hargreaves (1994), öğretim etkinliklerinin öğretmenlerin bireysel çabalarıyla sınırlı kaldığı okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürme ve mesleklerine yönelik profesyonel bir bakış açısına sahip olma eğilimlerinin zayıf olabileceğini ileri sürmektedir. Bu ifadeden hareketle, destek odaklı bir okul kültürü, öğretmenlerin profesyonelliklerinde önemli bir etmen olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, araştırma bulguları bürokratik okul kültürünün öğretmenlerin profesyonellikleriyle negatif yönde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Cerit'in (2013) okulun bürokratik yapısı ile öğretmen profesyonelizmi arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğunu gösteren araştırma bulgularıyla ters düşmektedir. Öğretmen profesyonelizmi, öğretmenlerin öğretimi ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek için birlikte hareket etmeleri ve birbirlerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaları olarak değerlendirilmektedir (Tschannen-Moran vd., 2006). Bu bağlamda, öğretmenlerin kural ve düzenlemelerin yoğun bir biçimde vurgulandığı ve örgütün biçimsel yanının daha ön planda olduğu bürokratik örgüt yapılarının (Hoy ve Miskel, 2010), birbirleriyle yeteri kadar iş birliği yapma ve etkili iletişim kurma olanağına sahip olmadıkları düşünülebilir.

Araştırmada son olarak okul kültürünün alt boyutlarının öğretmenlerin profesyonellikleri üzerindeki yordayıcılık gücü incelenmiştir. Araştırma sonuçları, okul kültürünün destek ve görev kültürü boyutlarının öğretmen profesyonelizminin pozitif ve anlamlı yordayıcıları; bürokratik okul kültürünün ise öğretmen profesyonelizminin negatif ve anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Başarı kültürü ise öğretmen profesyonelizminin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin destekleyici ve görev odaklı okul kültürlerinde mesleki gelişimlerini daha

etkili bir biçimde sürdürdükleri ve öğrenci öğrenmesine daha fazla yardımcı oldukları biçiminde yorumlanabilir. Tschannen-Moran (2009), aşırı hiyerarşik yapılanan, örgüt üyeleri arasındaki iletişimi emir-komuta düzeyine indirgeyen, kural ve düzenlemelerin örgütsel amaçlarının önüne geçtiği ve kontrol mekanizmalarının sıklıkla vurgulandığı örgütlerde öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergileme ihtimalinin zayıf olduğunu belirtmektedir. Adler ve Borys (1996) bürokratik örgüt yapısının örgüt amaçlarını desteklemediği durumlarda, iş görenlerin motivasyon ve doyum düzeylerinin düşmesiyle birlikte örgütün amaçlarına ulaşmasının zorlaşabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bürokratik okul kültürünün öğretmen profesyonelizmini negatif yönde ve anlamlı bir biçimde yordaması, araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin bürokratik okul yapısını öğrenci öğrenmesinin gelişmesi yönünde bir engel ya da sorun olarak algıladıklarını düşündürülebilir. Bununla birlikte, araştırmanın bu bulgusunun öğretmen profesyonelizminin önemli unsurlarından biri olarak gösterilen özerklik kavramı (Day, 2000; Day vd., 2007; Hargreaves, 2000; Pearson ve Moomaw, 2005) bağlamında yorumlanabileceği düşünülmektedir. Buna göre, örgütsel yapıyı, kuralları, düzenlemeleri ve kontrol mekanizmalarını vurgulayan bürokratik okul kültürlerinde (Tschannen-Moran, 2009), öğretmenler bilgi ve becerilerini yeterince açığa çıkaramayabilirler. Öğretmenlerin birbirleriyle iş birliği yaparak öğretimi geliştirmeleri için özerk davranmaları gerektiği düşünüldüğünde, bürokratik örgüt kültürü ile öğretmen profesyonelizmi arasındaki negatif yönde gelişen yordayan ve yordanan ilişkisi anlaşılabilir bir bulgu olarak kabul edilebilir. Destek kültüründe örgüt üyeleri arasında saygı ve anlayış ekseninde gerçekleşen ilişkilerin yoğunluk kazandığı, görev kültüründe de iş görenlerin örgütsel amaçları ön plana çıkardıkları (Terzi, 2005) düşünüldüğünde, bu örgüt kültürlerinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla zaman harcamaları ve daha etkili bir öğretim gerçekleştirmek amacıyla meslektaşlarıyla iş birliği yapmaları beklenebilir. Ayrıca, başarı kültürünün öğretmen profesyonelizmiyle pozitif yönde ilişkili olmasına rağmen bu ilişkinin anlamlı olmaması ve başarı kültürünün öğretmen profesyonelizmini anlamlı bir şekilde yordamaması, araştırmanın ilginç bulgularından biri olarak değerlendirilebilir. Sezgin (2010) başarı kültürünün iş görenlerin başarılarının takdir edilmesi, ödüllendirilmeleri ve çabalarının desteklenmesi gibi olumlu özelliklere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu ifade doğrultusunda, başarı kültürünün öğretmen profesyonelizminin anlamlı bir yordayıcısı olmamasının beklentilerle örtüşmediği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, öğretmen profesyonelizmi ile okul kültürünün alt boyutları arasındaki ilişkilerin daha detaylı bir biçimde incelendiği çalışmalara gerek duyulduğu söylenebilir. Özellikle alanyazında konuya ilişkin çelişkili bulguların mevcut olması, bu gerekliliği daha fazla ortaya çıkarmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmen profesyonelizminin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemelerine destek olacak okul temelli çalışmalar faydalı olabilir. Araştırma sonuçları, destek ve görev odaklı okul kültürlerinin öğretmenlerin profesyonel davranışlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin çabalarının destekleneceği, öğretmenler arasında gerçekleşecek öğretimi geliştirmeye yönelik iş birlikçi çalışmaların ön plana çıkarılacağı ve olumlu bir iletişim ortamının sağlanacağı okul kültürlerinin oluşturulması, okulun amaçlarına ulaşmasında önemli görülebilir. Bürokratik okul kültürünün öğretmenlerin profesyonellikleriyle olumsuz yönde ilişkili olması nedeniyle yapı, işleyiş, düzenleme ve katı kurallar yerine karara katılım, açık iletişim ve olumlu meslektaş ilişkileri zeminine oturtulmuş bir okul kültürünün okulun tüm üyeleri tarafından benimsenmesi gerekmektedir. Özellikle okul yöneticilerinin, konuya ilişkin akademik alanda yapılan çalışmaları takip etmeleri ve bunların sonuçlarını öğretmenlerle paylaşmaları, konuya ilişkin farkındalığı artırması bakımından önemsenmelidir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin profesyonel davranışlarının iş birliğine, mesleki ve manevi değerlere ve öğretmen özerkliğine yönelik hassasiyet taşıyan örgüt kültürlerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Bu bağlamda, asıl amacı öğrenci öğrenmesini en üst düzeyde sağlamak olan okulun, öğretmen profesyonelizmine uygun bir kültürel yapıya kavuşturulması gerekli görülmektedir. Öğretmen profesyonelizminin sınıf içinde ve okulda öğrenme ve öğretimin kalitesini belirleyen temel değişkenler biri olarak kabul edilmesi (Day, 1999), konuya ilişkin farklı araştırma yöntemleri (nitel, karma vb.) ve veri toplama araçları (gözlem, görüşme, vb.) kullanılarak daha derinlemesine çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen profesyonelizmine ilişkin yapılacak ardıl çalışmalarda konuya ilişkin ölçek geliştirme çalışmalarının yapılmasının alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 61-89.
- Barrett, A. M. (2008). Capturing the difference: Primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 28, 496-507.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within. Teachers, parents, and principals can make the difference.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Boyt, T. E., Lusch, R. F., & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: A study of marketing researchers. *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330.
- Broadway, K. (2010). *Student achievement: Impact of teacher certification method, school climate and culture, and level of support experienced by first-year teachers.* Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3445878)
- Bulris, M. E. (2009). *A meta-analysis of research on the mediated effects of principal leadership on student achievement: Examining the effect size of school culture on student achievement as an indicator of teacher effectiveness.* Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3389429)
- Carlgen, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 43-56.
- Cerit, Y. (2013). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi.* Ankara: Pegem A.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning.* London: Falmer.
- Day, C. (2000). Effective leadership and reflective practice, reflective practice. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 1(1), 113-127.
- Day, C., Flores, M. A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England, *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Demirkol, A. Y. ve Savaş, A. C. (2012). Okul müdürlerinin örgüt kültürü algılarının incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 259-272.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263.
- Dumay, X. (2009). Origins and consequences of schools' organizational culture for student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 523-555.
- Erdem, R. (2007). Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Elazığ il merkezindeki hastaneler üzerinde bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(2), 63-79.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (11. Baskı). İstanbul: Beta.
- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü (Balıkesir ili örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- 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.
- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 7(4), 297-318.
- Furlong, J. (2001) Reforming teacher education, re-forming teachers: accountability, professionalism and competence. In, R. Philip & J. Furlong (Eds.), *Education reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice* (pp. 118-135). London: Routledge/Falmer.
- Gaziel, H. H. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 310-318.
- Grady, M. P., Helbling, K. C., & Lubeck, D. R. (2008). Teacher professionalism since a nation at risk. *Phi Delta Kappan*, 89(8), 603-607.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Harris, A. (2002). *School improvement. What is in it for schools?* London: Routledge/Falmer.
- Harrison, R. (1972). Understanding your organization's character. *Harvard Business Review*, 50(23), 119-128.
- Hatchett, D. Y. (2010). *The impact of school culture, teacher job satisfaction, and student attendance rates on academic achievement of middle school student*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3415088)
- Herndon, B. C. (2007). *An analysis of the relationships between servant leadership, school culture, and student achievement*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3322701)
- Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27, 416-423.
- Hitt, M. A., Miller, C. C., & Colella, A. (2006). *Organizational behavior. A strategic approach*. San Francisco: Wiley.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/i_ss1/8/ adresinden 23.04.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the Mind* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286-316.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. New York: Open University.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi. Teori, araştırma ve uygulama* (7. Baskıdan Çev.) (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (Orijinal Basım. 2004).
- Ifanti, A. A., & Fotopoulou, V. S. (2011). Teachers' perceptions of professionalism and professional development: A case study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1), 40-51.
- İpek, C. (2012). Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumlarında örgütsel kültür ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 399-434.
- Kincheloe, J. C. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 31, 49-66.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 581-603.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Özdemir, S. (2013). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 599-620.
- Özdemir, S. ve Kılınç, A. Ç. (2012). Değişen toplum ve okul. İçinde, S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (ss. 75-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *The shaping school culture fieldbook* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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., & Elliott, B. (2007). Enhancing and sustaining teacher professionalism in Pakistan. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(1), 5-19.
- Robbins, S. P. (2003). *Essentials of organizational behavior* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında okul kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11, 423-442.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & DiPaola, M. F. (2006). School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement. *Journal of School Leadership*, 16, 386-415.
- Sachs, J. (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 23(3), 263-276.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 85-108.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2), 115-127.
- Şahin, S. (2004). The relationship between transformational and transactional leadership styles of school principals and school culture. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 387-396.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland, *Comparative Education*, 40(1), 83-107.