



**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİĞİ İLE  
ALGILANAN ÖRGÜTSEL DESTEK VE İNİSİYATİF ALMA  
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Ayşe Yılmaz**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**AĞUSTOS, 2019**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Ayşe

Soyadı : Yılmaz

Bölümü : Eğitim Yönetimi ve Denetimi

İmza :

Teslim Tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Arasındaki İlişki

İngilizce Adı : The Relationship Between Perceived Organizational Support and Initiative Taking by Teachers' Professional Professionalism

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Ayşe YILMAZ

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşe YILMAZ tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Doç. Dr. Türker KURT

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

**Başkan:** Prof. Dr. Temel ÇALIK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

**Üye:** Doç. Dr. Didem KOŞAR

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi .....

Tez Savunma Tarihi: 22/08/2019

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

*Annem ve Babama*

## TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum bu çalışmada, tezimin oluşumundan yazımına kadar her safhasında yol gösteren, zamanını ve enerjisini hiçbir zaman esirgemeyen, yaklaşımıyla her zaman destek olan Danışmanım Sayın Doç. Dr. Türker KURT’a saygılarımla teşekkür ederim.

Yüksek Lisans öğrenimim boyunca ders aldığım, kendilerinden çok şey öğrendiğim, bana yeni pencereler açan, ışık olan hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Tez çalışmama katılan tüm öğretmenlere teşekkür ediyorum. Yüksek lisans eğitimim boyunca her safhada desteğini esirgemeyen, çalışmam için enerji ve zaman harcayan meslektaşlarım Uğur SÜVARİ ve Ablam Nilgün YILMAZ’a teşekkürlerimi sunarım.

Beni her zaman koşulsuz destekleyen Babam H. Gazi YILMAZ’a, Annem Kezban YILMAZ’a ve tüm aileme şükranlarımı sunarım.

# **ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİĞİ İLE ALGILANAN ÖRGÜTSEL DESTEK VE İNİSİYATİF ALMA ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Ayşe Yılmaz**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Ağustos, 2019**

## **ÖZ**

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini, Çankırı İli'nde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklemi ise, Çankırı'da görev yapan 522 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan anketin ilk bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcıların demografik bilgilerini (cinsiyet, yaş, branş, okul türü, mesleki kıdem, öğrenim durumu) içeren bölüm bulunmaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği”, üçüncü bölümünde Derinbay (2011) tarafından geliştirilen “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” ve dördüncü bölümde Gündüz, Çakmak ve Korumaz (2015) tarafından geliştirilen “Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 22.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Katsayısı, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonellik



algılarının duygusal emek ve mesleki duyarlılık boyutlarında çok yüksek, kişisel gelişim ve kuruma katkı boyutlarında yüksek düzeyde olduğu; örgütsel destek algılarının yüksek düzeyde olduğu; yine öğretmenlerin inisiyatif almanın tüm boyutlarında yüksek düzeyde algılarının olduğu görülmüştür. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, örgütsel destek ve inisiyatif almanın basiret gösterme boyutunun öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutunun yordayıcısı olduğu; örgütsel destek ile inisiyatif almanın başlatıcılık ve engelleri aşma boyutlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutunun yordayıcısı olduğu; inisiyatif almanın basiret gösterme boyutunun öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutunun yordayıcısı olduğu; örgütsel destek ve inisiyatif almanın öz-yatırım ve başlatıcılık boyutlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutunun yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, örgütsel destek, inisiyatif alma

Sayfa Adedi : xix+154

Danışman : Doç. Dr. Türker KURT

**THE RELATIONSHIP BETWEEN PERCEIVED ORGANIZATIONAL  
SUPPORT AND INITIATIVE TAKING BY TEACHERS'  
PROFESSIONAL PROFESSIONALISM**

**Master Thesis**

**Ayşe Yılmaz**

**GAZİ UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**August, 2019**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to examine the relationship between professional professionalism of teachers and perceived organizational support and initiative. The universe of the study consists of teachers working in the official primary and secondary schools in Çankırı Province. The sample of the research conducted in the relational survey model consists of 522 teachers working in Çankırı. In the first part of the questionnaire that is used in the research, there are sections containing the demographic information (gender, age, branch, type of school, vocational seniority, state of education ) of the participants which are prepared by the researcher. In the second part of the study, “Teachers' Professional Professionalism Scale” developed by Yılmaz and Altınkurt (2014), in the third part “Perceived Organizational Support Scale” developed by Derinbay (2011) and in the fourth part “Initiative Taking Scale in Educational Organizations” developed by Gündüz, Çakmak and Korumaz (2015) were used. Data analysis was performed by using the SPSS 22.0 program. Pearson Momentler Multiplication Correlation Coefficient, Multiple Linear Regression Analysis, t-test, One-Way Variance Analysis (ANOVA) and Kruskal Wallis H tests were used to analyze the data. As a result of the study, it was found that teachers'

professional professionalism perceptions were very high in emotional labor and occupational sensitivity dimensions and were high in personal development and contribution to the institution and the perception of organizational support was high; Again, it was seen that teachers had high perceptions in all dimensions of taking initiative. As a result of the multiple regression analysis dimensions of organizational support and proactive action over emotional labor dimension; dimensions of organizational support, self-starting and overcoming barriers over personal development dimension; dimensions of proactive action over occupational sensitivity dimension; dimensions of organizational support, self-investment and self-starting over dimension of contribution to the institution have been seen as a significant predictor.

Key Words : Teacher professionalism, organizational support, taking initiative  
Page Number : xix+154  
Supervisor : Doç. Dr. Türker KURT

## İÇİNDEKİLER

|                                                  |       |
|--------------------------------------------------|-------|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU .....     | i     |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....               | ii    |
| JÜRİ ONAY SAYFASI .....                          | iii   |
| TEŞEKKÜR .....                                   | v     |
| ÖZ.....                                          | vi    |
| ABSTRACT.....                                    | viii  |
| İÇİNDEKİLER .....                                | x     |
| TABLolar LİSTESİ.....                            | xvi   |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....                           | xviii |
| SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....             | xix   |
| BÖLÜM I.....                                     | 1     |
| GİRİŞ .....                                      | 1     |
| 1.1 Problem Durumu.....                          | 1     |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                    | 7     |
| 1.3. Araştırmanın Önemi.....                     | 8     |
| 1.4. Araştırmanın Varsayımları.....              | 9     |
| 1.5. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları ..... | 9     |
| 1.6. Tanımlar .....                              | 10    |
| BÖLÜM II .....                                   | 11    |

|                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>                                                    | <b>11</b> |
| <b>2.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği.....</b>                          | <b>11</b> |
| 2.1.1. Meslek ve Mesleğin Genel Özellikleri .....                               | 11        |
| 2.1.2. Bir Meslek Olarak Öğretmenlik.....                                       | 13        |
| 2.1.3. Profesyonellik ile İlgili Kavramlar .....                                | 17        |
| 2.1.3.1. Profesyonel.....                                                       | 17        |
| 2.1.3.2. Profesyonellik .....                                                   | 18        |
| 2.1.3.3. Profesyonelizm .....                                                   | 20        |
| 2.1.3.4. Profesyonelleşme .....                                                 | 21        |
| 2.1.4. Profesyonelleşme, Profesyonellik, Profesyonelizm İlişkisi ve Öğretmenlik | 22        |
| 2.1.5. Öğretmenlik ve Profesyonelleşme .....                                    | 24        |
| 2.1.6. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği.....                               | 28        |
| 2.1.7. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Boyutları.....                  | 31        |
| 2.1.7.1. Kişisel Gelişim .....                                                  | 33        |
| 2.1.7.2. Kuruma Katkı .....                                                     | 33        |
| 2.1.7.3. Mesleki Duyarlılık.....                                                | 33        |
| 2.1.7.4. Duygusal Emek.....                                                     | 34        |
| <b>2.2. Örgütsel Destek .....</b>                                               | <b>34</b> |
| 2.2.1. Örgütsel Destek Algısı .....                                             | 37        |
| 2.2.2. Örgütsel Desteğin Kuramsal Temelleri .....                               | 39        |
| 2.2.3. Örgütsel Desteği Etkileyen Faktörler.....                                | 41        |
| 2.2.4. Okullarda Algılanan Örgütsel Destek.....                                 | 42        |
| 2.2.5. Örgütsel Desteğin Sonuçları.....                                         | 43        |
| <b>2.3. İnisiyatif Alma .....</b>                                               | <b>45</b> |
| 2.3.1. İnisiyatif Almayı Etkileyen Faktörler .....                              | 49        |

|                                                                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.3.2. Eğitim Örgütlerinde İnisiatif Alma .....                                                                                    | 50        |
| 2.3.3. İnisiatif Almanın Boyutları .....                                                                                           | 51        |
| 2.3.3.1. Başlatıcılık .....                                                                                                        | 52        |
| 2.3.3.2. Engelleri Aşma .....                                                                                                      | 52        |
| 2.3.3.3. Basiret Gösterme.....                                                                                                     | 53        |
| 2.3.3.4. Öz-Yatırım.....                                                                                                           | 54        |
| 2.3.4. İnisiatif Almanın Sonuçları.....                                                                                            | 54        |
| <b>BÖLÜM III.....</b>                                                                                                              | <b>57</b> |
| <b>YÖNTEM.....</b>                                                                                                                 | <b>57</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                                                                                                     | 57        |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....                                                                                                       | 57        |
| 3.2.1. Evren .....                                                                                                                 | 57        |
| 3.2.2. Örneklem .....                                                                                                              | 58        |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....                                                                                                   | 63        |
| 3.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği.....                                                                           | 64        |
| 3.3.2. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği.....                                                                                       | 67        |
| 3.3.3. Eğitim Örgütlerinde İnisiatif Alma Ölçeği .....                                                                             | 70        |
| 3.4. Verilerin Toplanması.....                                                                                                     | 74        |
| 3.5. Verilerin Analizi.....                                                                                                        | 74        |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>                                                                                                              | <b>76</b> |
| <b>BULGULAR.....</b>                                                                                                               | <b>76</b> |
| 4.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiatif<br>Almaya İlişkin Betimsel Bulgular.....        | 76        |
| 4.2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiatif<br>Alma Değişkenleri Arasındaki İlişkiler ..... | 77        |

|                                                                                                                                                                                                    |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....                 | 79         |
| 4.4. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....                    | 82         |
| 4.5. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular..... | 85         |
| 4.6. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular .....                   | 88         |
| 4.7. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....          | 93         |
| 4.8. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....          | 98         |
| 4.9. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Duygusal Emek Boyutunu Yordaması .....                                                  | 100        |
| 4.10. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Kişisel Gelişim Boyutunu Yordaması .....                                               | 102        |
| 4.11. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Mesleki Duyarlılık Boyutunu Yordaması.....                                             | 103        |
| 4.12. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Kuruma Katkı Boyutunu Yordaması .....                                                  | 104        |
| <b>BÖLÜM V.....</b>                                                                                                                                                                                | <b>106</b> |
| <b>TARTIŞMA.....</b>                                                                                                                                                                               | <b>106</b> |

|                                                                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Almaya İlişkin Öğretmenlerin Algi Düzeyleri .....                                           | 106 |
| 5.2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırılması .....                            | 108 |
| 5.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması.....                  | 109 |
| 5.4. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılması .....                    | 111 |
| 5.5. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması..... | 112 |
| 5.6. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması .....                   | 115 |
| 5.7. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması .....         | 117 |
| 5.8. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması.....          | 120 |
| 5.9. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Duygusal Emek Boyutunu Yordaması .....                               | 120 |
| 5.10. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Kişisel Gelişim Boyutunu Yordaması .....                            | 121 |
| 5.11. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Mesleki Duyarlılık Boyutunu Yordaması.....                          | 122 |
| 5.12. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Kuruma Katkı Boyutunu Yordaması .....                               | 122 |
| BÖLÜM VI.....                                                                                                                                                                   | 124 |
| SONUÇ VE ÖNERİLER.....                                                                                                                                                          | 124 |



|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.1. Sonuç .....                                                       | 124 |
| 6.2. Öneriler .....                                                    | 128 |
| 6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....                          | 128 |
| 6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....                           | 129 |
| KAYNAKLAR .....                                                        | 131 |
| EKLER.....                                                             | 144 |
| EK 1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Kullanım İzni ..... | 145 |
| EK 2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği.....                | 146 |
| EK 3. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği Kullanım İzni .....             | 148 |
| EK 4. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği.....                            | 149 |
| EK 5. İnisiyatif Alma Ölçeği Kullanım İzni .....                       | 151 |
| EK 6. İnisiyatif Alma Ölçeği .....                                     | 152 |
| EK 7. Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Uygulama İzni .....      | 154 |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. 2017-2018 Öğretim Yılı Çankırı İli'ndeki İlköğretim Okulları ve Bu Okullardaki Öğretmenlerin Sayıları .....                                                  | 58 |
| Tablo 2. Araştırma Örneklemini oluşturan Okul ve Öğretmenlerin Sayıları ve Çankırı İlçelerine Göre Dağılımı .....                                                     | 60 |
| Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı .....                                                                                   | 62 |
| Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliklerine İlişkin Değerler .....                                                          | 66 |
| Tablo 5. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliklerine İlişkin Değerler .....                                                                      | 69 |
| Tablo 6. Eğitim Örgütlerinde İnisiatif Alma Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliklerine İlişkin Değerler .....                                                             | 72 |
| Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiatif Alma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Bulgular .....                            | 76 |
| Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek Ve İnisiatif Alma Arasındaki İlişkiler .....                                                | 78 |
| Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik, Örgütsel Destek Ve İnisiatif Alma Algılarının, Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları ..... | 80 |
| Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik, Örgütsel Destek Ve İnisiatif Alma Algılarının, Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları .....        | 83 |
| Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik, Örgütsel Destek Ve İnisiatif Alma Algılarının, Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları .....        | 86 |

|                                                                                                                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik, Örgütsel Destek Ve İnisiyatif Alma Algılarının, Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....                | 89  |
| Tablo 13. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik, Örgütsel Destek Ve İnisiyatif Alma Algılarının, Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... | 94  |
| Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik, Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Algılarının, Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....            | 99  |
| Tablo 15. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Duygusal Emek Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....           | 101 |
| Tablo 16. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Kişisel Gelişim Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....         | 102 |
| Tablo 17. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Mesleki Duyarlılık Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....      | 103 |
| Tablo 18. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Kuruma Katkı Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....            | 105 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Şekil 1.</i> Profesyonelleşme-profesyonelizm-profesyonellik ..... | 22 |
|----------------------------------------------------------------------|----|

## **SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ**

MEB Milli Eğitim Bakanlığı

TDK Türk Dil Kurumu

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu kapsamda araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın problemi, problem cümlesi ve alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir. Araştırmanın problem durumunda, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, inisiyatif alma ve örgütsel destek kavramları ve bu kavramlarla ilgili belli başlı araştırmalar incelenmiştir.

### 1.1 Problem Durumu

Ülkemizin oldukça büyük bir eğitim sistemine sahip olduğu söylenebilir. Bu durum bir yandan Türkiye için bir avantaj oluşturmaktayken, bir yandan da çeşitli sorunlarla karşılaşmasına neden olduğundan önemli bir zorluk oluşturmaktadır.

Türk eğitim sisteminin karşı karşıya olduğu başlıca zorluklar arasında sınıfların kalabalık olması (M. Güçlü, 2002), okul yöneticiliğinin meslekleşmemesi (Balcı, 2004a; Gümüşeli, 2003), okullaşma oranları (Gedikoğlu, 2005), öğretmen yetiştirme sistemi (Ayas, 2009; Üstüner, 2004), değişimin gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesi (Çalık & Er, 2017), ezberci eğitim ve mevcut öğretmenlerin niteliği (Yılmaz & Altınkurt, 2011) gibi sorunları sıralamak mümkündür. Ayrıca çağımızda öğretmenlerden zamanın gerektirdiği nitelikte insan yetiştirmeleri, öğrenci ihtiyaçlarını dikkate almaları ve teknolojiyi yakından izlemeleri de istenmektedir (Özgan & Arslan, 2016, s.615).

Tüm bu durumlar eğitim örgütlerini değişime zorlarken sundukları hizmet kalitesini gözden geçirmek durumunda bırakmakta, okul - öğretmen rollerinde önemli değişikliklere sebep olmakta (Kılınç, 2014, s.105) ve öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşmanın gerekliliği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır (Özgan & Arslan, 2016, s.615). Son yıllarda okul ve öğretmen performansı çerçevesinde ele alınan konulardan biri de öğretmenlerin profesyonelliğidir.

Profesyonellikle ilgili literatür incelendiğinde tıptan spora, müzikten hukuka ve ticarete kadar çeşitli görüşler bulunmaktadır. Belirli bir alanda bilgi, beceri ve anlayışa sahip bireyler profesyonel olarak adlandırılırken (Karaca, 2015, s.28), profesyonel bir mesleği tanımlayan iki ana özellik bulunmaktadır. Bunlardan birincisi eğitim, hazırlık, yetenek gibi profesyonel meslekler için yeterli olacak özellikler iken, ikincisi profesyonelleri meslekten olmayanlardan ayıran motivasyon ve davranışlardır (Middleton'dan aktaran Karaca, 2015, s.28).

Profesyonel meslek kavramına ilişkin yapılan tanımlamalar incelendiğinde, çeşitli tanımlarla karşılaşmakla birlikte üzerinde uzlaşılmış bir tanım bulunmadığı görülmüştür. Ancak tanımların ortak noktaları irdelendiğinde genel olarak özel bir bilgi çeşidine sahip olma durumu öne çıkmaktadır (Bayhan, 2011, s.7-11).

Bir meslekte kriter belirleme süreci için profesyonelleşme kavramı kullanılırken, meslekte statünün gelişmesi profesyonelizm, becerilerin gelişmesi için ise profesyonellik kavramı kullanılmaktadır (Hoyle'den aktaran Bayhan, 2011, s.13). Profesyonelizm, bireyin yaptığı iş ve işinin kalitesine ilişkin geliştirmiş olduğu tutum ve davranışlarla alakalıdır (Kılınç, 2014, s.107). Profesyonelleşme, öğretim mesleği için iki ayrı anlam içerir. Bunların ilki, profesyonellerin davranışlarını, kuralları ve bunlara rehberlik eden standartların kalitesini gösterirken, ikincisi profesyonellerin statü ve saygınlığı ile alakalıdır (Helsby'den aktaran Bayhan, 2011, s.27).

Etzioni, Pratte ve Rury gibi bazı araştırmacılar öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak kabul etmezken, bazı araştırmacılar ise hemşirelik ve öğretmenlik gibi meslekleri yarı profesyonel meslek olarak adlandırmışlardır. Bunların nedeni olarak ise literatürde yaygın olarak kabul edilen profesyonellik kriterlerini karşılamama olarak gösterilmektedir. Bazı araştırmacılar öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak görmüşlerdir. Örneğin Oborny'e göre öğretmenlik profesyonel bir meslektir (Karaca, 2015, s.34-35).

İşbirliği, etkili iletişim, mesleki gelişim, adanmışlık ve meslektaşlar arası destek gibi faktörler öğretmen profesyonelizminin ana unsurları arasında gösterilebilir. Öğretmenlik mesleği açısından bakıldığında profesyonelizmin, öğrenme ve öğretim kalitesinin önemli öğelerinden biri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenin mesleki bilgi ve becerisi, öğrenme sorumluluğunun üstlenilmesi ve mesleğini yerine getirirken özgür bir alana sahip olması profesyonelizm ile ifade edilmektedir (Kılınç, 2014, s.108-109). Eğitim alanındaki hakim söylemler, öğretmen profesyonelizminin, öğretmenlerin çalışmalarının ve kamu imajlarının, kalitesini ve standartlarını geliştirmekle ilişkili olduğunu göstermektedir (Demirkasımoğlu, 2010, s.2050). Öğretmen kalitesi üzerinde etkili olan faktörlerden biri olan profesyonelizmin artırılmasının, öğrenci başarısını artırmak için ön koşullardan biri olduğu ileri sürülmüştür (Cerit, 2012, s.506). Başka bir ifadeyle profesyonelizmin gelişiminin, öğretmen kalitesini artıracığı, bunun sonucu olarak da eğitim ve öğretimin niteliğinin de gelişeceği söylenebilir.

Hoy ve Miskel öğretmen profesyonelliğinin uzmanlık, öğrenci merkezli olma, özerklik ve öz denetim olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu belirtmektedirler. Profesyonel bir öğretmenin sahip olması gereken çeşitli özellikleri şu şekilde sıralanmıştır: Mesleki gelişim, meslektaş ilişkileri, özerklik, öğrenci merkezlilik ve mesleki bağlılık (Karaca, 2015, s.36-38). Profesyonelliğin bağlı olduğu faktörler ise; öğretmen yeterliliği, öğretmenlerin işlerine olan tutumları ve bağlılık düzeyi, öğretmen, öğrenci ve yönetimle olan ilişkileri şeklinde sıralanabilir. Yine yapılan bazı araştırmalara göre öğretmenlerin müfredata katkı sağlaması, profesyonelliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin profesyonelliğin artması; öz güvenlerinin artmasını, sorun çözme ve yeni fikirler üretme yeteneklerinin gelişmesini ve yönetime katılma konusunda isteklenmelerini sağlayacaktır (Welker'den aktaran Karaca, 2015, s.37). Öğretmenlerin birbirlerine destek oldukları, iş yüklerini paylaştıkları okul ortamlarında daha profesyonel davranışlar sergiledikleri bilinmektedir (Kılınç, 2014, s.107). Profesyonel davranışların artışının da okul ortamına olumlu yönde etki edeceği ifade edilebilir.

Öğretmen profesyonelliği ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; öğretmen profesyonelliğinin okul müdürüne güven ve öz yeterlik (Koşar, 2015; N. Özdemir, Yalçın & Ernas, 2015), örgütsel öğrenme (N. Özdemir vd., 2015), örgütsel bağlılık (Özgan & Arslan, 2016), okul kültürüne ilişkin algı (Kılınç, 2014), okul gelişimi (Cansoy & Parlar,



2016), okulların bürokratik yapıları (Cerit, 2012; Karaca, 2015), iş doyumu (Altınkurt & Yılmaz, 2014), örgütsel destek (Nayır & Taşkın, 2017) ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Günümüzde öğretmenlerden profesyonel davranışlar sergileyerek, toplum ile iş birliği yapabilen, liderlik eden, bilgiyi kullanan ve üreten bir araştırmacı olmaları beklenmektedir (Cerit, 2012, s.507). Sosyal ilişkilerin oldukça yoğun bir biçimde yaşandığı okullarda öğretmenlerin performansları da pek çok faktörden etkilenmektedir. Eğitim örgütleri de birer sosyal kurum olduğundan, çalışanların duygu ve düşünceleri daha fazla ön plana çıkmaya başlamıştır (Kartal, Yirci, & Özdemir, 2015, s.479). Algılanan örgütsel destek kavramı da bu faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen niteliğinde ön plana çıkan kavramlardan biri olan algılanan örgütsel destek, örgütün iş görenlerin yaptıkları katkılara ne derece değer verdiğini ve huzurlarını ne kadar önemseydiğine dair iş görenlerin inançları olarak tanımlanabilir (E. İplik, İplik & Efeoğlu, 2014, s.111). Örgütsel destek kavramının temeli, karşılıklılık ve sosyal etkileşim kuramlarına dayanmaktadır (Büyükgöze & Kavak, 2017, s.2). Sosyal değişim teorisi etkileşim halinde olan iki kişi arasındaki değerli kaynakların karşılıklı değişiminde oluşan kişiler arası ilişkileri açıklar. Teoriye göre çalışma arkadaşlarıyla veya örgütle farklı sosyal değişim ilişkileri oluşturulurken, karşılıklılık normuna göre, sosyal değişim kurulduğunda, değişimi gerçekleştiren her iki taraf sosyo-duygusal faydaların değişimini içeren uzun dönemli ilişki sürdürürler (Sökmen, Ekmekçioğlu & Çelik, 2015, s.127). Bu çerçevede değerlendirildiğinde, algılanan örgütsel destek, çalışanın örgütüyle yapmış olduğu psikolojik bir sözleşmedir (Aselage & Eisenberger, 2003, s.492). Bu kapsamda işverenler çalışanlarından sadakat ve yüksek performans gibi davranışlar beklerken, çalışanlar da işverenlerinden güven ve destek beklemektedir. Çalışanlar, insan psikolojisinin bir gereği olarak çalıştıkları örgütlerinde destek alma ihtiyacı duyarlar. Saygı, kabul görme, değer verilme gibi duygusal ihtiyaçların karşılanması için önemli kaynaklardan biri olan örgütsel destek ile örgütler çalışanlarına, örgüte olan katkılarının farkında oldukları, onların huzuruna önem verdikleri ve onlarla çalışmaktan memnun oldukları mesajını verirler (Eğriboyun, 2013, s.23). Başka bir ifadeyle örgütsel destek algısı çalışanların kendilerini değerli hissetmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Örgütsel destek, insan kaynağının öneminin bilincinde olan örgütlerde bulunabilecek bir olgudur. Çeşitli araştırmalara göre örgütünden yeterli desteği göremeyen çalışanların kendilerini değersiz hissettikleri, iş doyumsuzluğu, işten ayrılma ve performans düşüklüğü

gibi olumsuzluklar yaşadıkları, öte yandan ödüller ve uygun iş koşullarının örgütsel desteği olumlu etkilediği görülmüştür. Yüksek destek algısı olan çalışanların daha etkili ve verimli çalışma davranışları sergiledikleri de söylenebilir (Çobanoğlu & Derinbay, 2016, s.177). Rhoades ve Eisenberger, algılanan örgütsel desteğin örgütsel bağlılık, iş doyumu ve olumlu ruh hali, işe ilgi, başarma, örgütte kalma isteği gibi sonuçları olduğunu vurgulamaktadır (Eğriboyun, 2013, s.24). Yine algılanan örgütsel desteğin iş performansını ve girişimciliği olumlu etkilediği bilinmektedir (Derinbay, 2011, s.36). Ayrıca yüksek örgütsel destek algısına sahip bireyler, örgütün amaçlarına ulaşmasındaki çabalarını artırmaktadır (İnce, 2016, s.650).

Yapılan çeşitli araştırmalar incelendiğinde örgütsel desteğin, işe adanmışlık ve yönetici desteği ile (İnce, 2016), çatışma yönetim tarzı ile (Oktay, 2016), güven eğilimi ile (Eser, 2011), örgütsel vatandaşlık ve özdeşleşme ile (İplik vd., 2014; Sökmen vd., 2015), örgütsel sessizliğin önlenmesi ile (Yürür, Sayılar, Yeloğlu & Sözen, 2016), yönetici etik davranışları ile (Sökmen vd., 2015), psikolojik sahiplenme ile (Ötken, 2015), iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile (Demirci, 2016; Eğriboyun, 2014; Köse & Gönüllüoğlu, 2010; Özdevecioğlu, 2003), inisiyatif alma ile (Nayır & Taşkın, 2017) ve örgütsel güven (Yakut Özek, 2016) ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Örgütsel destek ile örgütte kendini rahat ve güvende hisseden çalışanların, gerekli durumlarda arkasında bir desteğin olacağını bilerek kendiliğinden harekete geçmesi, sergileyebilecekleri davranışlar arasındadır. Günümüzde çalışanların iş tanımlarında yer alan davranışlardan daha fazlasını yapmaları beklenmektedir. Bu durum, çalışanların gerekli durumlarda sorumluluk alarak harekete geçmesini zorunlu kılmaktadır. Başka bir ifade ile bu durum çalışanın inisiyatif alması anlamına gelmektedir (Nayır & Taşkın, 2017, s.1320). Bu bağlamda güvenin insanların işlerinin gereklerini yapabilmeleri için ihtiyaç duydukları önemli bir destek mekanizması olduğu söylenebilir. Bu destek mekanizmasının da, çalışanın gerektiğinde kendiliğinden harekete geçme davranışı, başka bir ifadeyle inisiyatif alma davranışı sergilemesini sağlayacağı ifade edilebilir.

İnisiyatif kavramı ise son yıllarda daha ilgi çekici hale gelmiş bir kavramdır. İnisiyatif kelimesi dilimize Fransızcadan geçmiş olup, dilimizde öncelik, üstünlük; gerekli kararları alabilen bireyin niteliği anlamlarına gelmektedir (Akın, 2012, s.1). İnisiyatif çalışanların bireysel olarak oluşturdukları hedeflerle, rol gerekliliklerinden öte sorumluluklar alarak performanslarını ve örgütlerinin etkililiğini artırmaya odaklanan bir

kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Akın, 2014, s.127). Kişisel inisiyatif bir hedefe ulaşmak için engellerin üstesinden gelmede gösterilen proaktif ve kendiliğinden başlayan bir iş davranışıdır (Frese & Fay, 2001, s.133) . Bu bağlamda değerlendirildiğinde inisiyatif alma, kişinin işinde aktif ve kendiliğinden başlama yaklaşımıyla sonuçlanan ve sorumluluğunun ötesine geçen davranış örüntüsü olarak açıklanabilir (Gündüz, Çakmak & Korumaz, 2015, s.328).

Bireylerin inisiyatif alma düzeylerini belirleyen faktörler, bireyin iş yeterliği ve kişisel özellikleri, bir yeniliği veya uygulamayı yeniden başlatıcılığı, yaptığı işte kendinden beklenenden daha iyisini yapma isteği, işinde karşılaştığı engelleri aşma durumu, problem çözmedeki ısrarcılığı ve proaktif davranış sergileme düzeyi olarak görülmektedir (Gündüz vd., 2015, s.328). Kişisel inisiyatif almanın, örgütsel vatandaşlık, inovasyon, girişimcilik, iş performansı, içsel motivasyon ve öz düzenleme kavramlarını teşvik ederek kısmen değiştirdiği görülmektedir (Frese & Fay, 2001, s.133). Bu bakımdan inisiyatif alma davranışının kişisel ve örgütsel bağlamda çeşitli faktörlerden etkilendiği ve çeşitli faktörleri etkilediği söylenebilir.

İnisiyatif almanın hem bireysel hem de örgütsel sonuçları bulunmaktadır. Bireysel anlamda incelendiğinde inisiyatif alma, işe dahil olma isteğinde, iş özerkliği davranışında, esnek rol davranışı sergilemede, duygusal bağlılıkta ve psikolojik sözleşme duygusunda artışa neden olmaktadır. Örgütsel bağlamda ise çalışanlarda performans artışında, örgütte rollerin genişlemesinde ve esnek bir örgüt yapısı oluşmasında, çalışanlarda örgütsel vatandaşlığın gelişmesinde ve örgütsel amaçlara ulaşmada etkili olduğu söylenebilir (Gündüz vd., 2015, s.329). Fay ve Frese (2001, s.108) kişisel inisiyatifin hem bireysel, hem de örgütsel düzeyde performansı etkilediğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda inisiyatif alma davranışının, hem örgütsel hem de bireysel olarak nelerden etkilendiği ve neleri etkilediğinin merak uyandıran bir konu olabileceği ifade edilebilir.

İnisiyatif alma ile ilgili Türkiye’de yeterince araştırma yapılmadığı söylenebilir. Gündüz vd. (2015) tarafından eğitim örgütlerinde inisiyatif alma ile ilgili bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Akın (2014), okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında pozitif ilişkiler olduğunu, Nayır ve Taşkın (2017), örgütsel destek algısı ile inisiyatif alma arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Okyay (2012), özel şirketlerde ve okullarda görev yapan yönetici ve çalışanların özgüven düzeyleri ve kişisel gelişim inisiyatifi alma becerilerini incelemiştir. Fay ve Frese (2001),

kişisel inisiyatif, iş yeterlikleri ile pozitif ilişkili olduğunu; inisiyatif alma düzeyi yüksek bireylerin, düşük olan bireylere göre kendi kendilerine daha fazla çözüm bulmaya çalıştıklarını belirtmektedirler.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik, örgütsel destek ve inisiyatif alma algılarının bilinmesinin, bu kapsamda sahip oldukları mesleki sorunlara yönelik daha etkili çözümler üretilmesine, böylece öğretmen niteliğinin ve okuldaki eğitim öğretim ortamının etkililiğinin artırılması konusuna ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu durum hizmet kalitesini artırarak, toplumda öğretmenin sahip olduğu statüyü ve mesleki saygınlığı olumlu etkileyecektir. Bu bağlamda mesleki profesyonelliğe etki eden faktörlerin tespit edilmesi ve öğretmenlerin profesyonelliğinin artırılması için, ne gibi niteliklere sahip olmaları gerektiği ve bu konuda öğretmenlerin kendilerinin önünde neleri engel olarak gördüklerinin bilinmesinin önemi ön plana çıkmaktadır. Araştırma bulguları değerlendirilerek öğretmenlerin daha profesyonel davranışlar sergilemelerine örgütsel destek ve inisiyatif almanın katkısının olup olmadığının bilinmesinin, öğretmen davranışını anlamaya ve geliştirmeye katkı sağlayacağı, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik politika yapıcılara ve araştırmacılara yeni bir perspektif sağlayacağı düşünülmektedir.

Tüm bunlar göz önüne alındığında öğretmen profesyonelliği ile örgütsel destek ve inisiyatif alma arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi, önemli bir araştırma konusu oluşturmaktadır. Bu bakımdan, bu çalışmanın öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin daha iyi anlaşılması ve profesyonelliği etkileyen faktörlerin ortaya konulması açısından, alan yazına olumlu katkılar sağlaması beklenmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, öğretmen profesyonelliği ile algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, mesleki profesyonellik davranışları, algıladıkları örgütsel destek ve inisiyatif alma davranışları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, algıladıkları örgütsel destek ve inisiyatif alma davranışları arasında ilişki var mıdır?
3. Algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini yordamakta mıdır?
4. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma davranışlarına ilişkin olarak öğretmenlerin algıları
  - a. cinsiyet,
  - b. yaş,
  - c. branş,
  - d. okul türü,
  - e. mesleki kıdem ve
  - f. öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın, okulda öğrenme ve öğretme ortamının geliştirilmesine, daha olumlu bir okul iklimi oluşturulmasına katkı sağlayacağı, öğretmenlerin niteliği, etkililiği ve öğretmenler arasındaki ilişkilere yönelik politika yapıcılar için önemli bir veri kaynağı teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin saptanmasının, örgütsel destek ve inisiyatif alma ile olan ilişkilerin incelenmesinin, öğretmen niteliği ile ilgili konularda karşı karşıya olunan sorunların çözümüne katkı sağlayabileceği umulmaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının ne düzeyde olduğunun bilinmesi ile öğretmenlerin hangi konularda kendilerini nasıl algıladıklarına ilişkin fikirler vereceği beklenmektedir.

Öğretmenlerin profesyonellik, örgütsel destek ve inisiyatif alma davranışlarının bilinmesinin, eğitim sisteminde öğretmenin rolü kapsamında değerlendirildiğinde, bu araştırma sonuçlarının önemli olacağı ve okulların gelişimi ile okul-öğrenci niteliğinin artırılmasında etkili olacağı, öğretime dair öğretmen davranışını anlama ve geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularının, öğretmen yetiştiren kurumlara, politika yapıcılara, eğitim yöneticilerine, öğretmen ve araştırmacılara ışık tutması, literatüre yeni bir bakış açısı getirmesi ve bu bağlamda öğretmenlerin profesyonelliğine bir ivme kazandırılarak eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli olması beklenmektedir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde (Demirkasımoğlu, 2010; Kılınç, 2014; Nayır & Taşkın, 2017; Pearson & Moomaw, 2005) öğretmen profesyonelliği, örgütsel destek ve inisiyatif alma arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu alandaki çalışmaların sınırlı olması ve konuya dair Türkiye’de doğrudan çok fazla araştırma olmayışı, geleceğin mimarları öğretmenlerin öğretmen profesyonelliği davranışları, örgütsel destek ve inisiyatif alma algılarının önemini daha bir öne çıkarmaktadır. Ülkemiz açısından oldukça önem arz eden nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin istenilen seviyelere ulaşmasında bu kavramların önemli olduğu ve çalışma ile bu kavramların gündeme alınmasına ve uygulanmalarına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Yine araştırmanın, yurt içi ve yurt dışında öğretmen profesyonelliği, algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma arasındaki ilişkiyi irdeleyen bir çalışma olmaması konusundaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

1. Araştırmaya katılan öğretmenler sorulara samimiyetle cevap vermişlerdir.
2. Öğretmen profesyonelliği, örgütsel destek ve inisiyatif alma davranışı algılarının ölçülmesinde kullanılan veri toplama araçları yeterlidir.

#### **1.5. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları**

1. Araştırma, Çankırı İli’nde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

Meslek: Görevi, toplum tarafından elde edilemeyen bir grup özgün bilgiye hükmeden hizmet grupları olarak adlandırılabilir (Bayhan, 2011, s.5).

Profesyonel: Bir işi eğitim ve tecrübesiyle gerçekleştirerek hak ettiği maddi kazancı sağlayabilen birey, profesyonel olarak adlandırılırken başka bir tanımda ise toplumda bir vazifeyi veya mesleği en az yanlış ile sürdüren kişi olarak adlandırılmıştır (Gökçora, 2005, s.239).

Profesyonellik: Profesyonellik, bir işi en az hata ile en düzgün biçimde yerine getirmektir (Altinkurt & Yılmaz, 2014, s.58).

Örgütsel Destek: Örgütsel destek, örgüt değerlerinin iş görenlerin esenliğini göz önünde bulundurması ve onların mutluluklarını artıracak özellikler taşımasını ifade eder (Eisenberger, Huntington, Hutchison, & Sowa, 1986, s.501).

İnisiyatif Alma: Bireyin aktif ve kendi kendine başlama yaklaşımını benimsediği, işin resmi olarak gerektirdiklerinin ötesine geçen bir davranış biçimi olarak ifade edilebilir (Frese, Fay, Hilburger, Leng, & Tag, 1997, s.140).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, inisiyatif alma ve örgütsel destek kavramları, bu kavramlarla ilgili kuramsal çerçeve ve kavramlara dair belli başlı araştırmalar irdelenerek incelenmiştir.

#### 2.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği

##### 2.1.1. Meslek ve Mesleğin Genel Özellikleri

Profesyonellik konusu, tüm uğraşları kapsamamakta, yapılan uğraşın meslek olmasını gerekli kılmaktadır (Bayhan, 2011, s.7). Bu bakımdan öncelikle meslek kavramına değinilmelidir. Bu konuda uzun yıllar çeşitli araştırmalar yapıldığı, teoriler geliştirildiği, birey ve toplum boyutunda etkilerinin incelendiği görülmektedir. İlk bakışta meslek kavramı bireye dair bir olgu olarak görülebilmektedir, ancak toplumsal içeriği geniş olan bir kavramdır (Seçer, 2007, s.XIII).

Kavrama dair literatürde pek çok tanım olmakla birlikte tam bir uzlaşma olmadığı görülmektedir. Tanımlarda benzer ifadeler olduğu kadar farklılıklar da bulunmaktadır (Bayhan, 2011, s.7). Meslek, uzun zamanlı bir eğitimle elde edilen, ilke ve etik normları belirli faaliyetlerdir (Adıgüzel, Tanrıverdi, & Sönmez Özkan, 2011, s.241). Gökçora (2006)'ya göre meslek, “uygulamaları bilgi, araştırma ve deney üzerine temellendirilmiş; görev, yetki ve sorumlulukları yasalarla belirlenmiş; etik/ahlak kurallarını oluşturmuş ve belli bir ücret karşılığı yapılan hizmet türüdür.” (s.172). Türk Dil Kurumu (TDK,



2017)’nın tanımına göre ise meslek, “belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları benimsenmiş iş” olarak ifade edilmiştir. Fakat burada ifade edilmesi gereken husus, meslek sahibinin ücret almak için değil, çalıştığı için ücret aldığıdır. Örneğin, gece uykusundan kalkıp hastasını kurtaran bir doktorun yaptığı iş, önemlidir (Tezcan, 2016, s.424).

Meslek kavramı ile iş ve uğraş kavramının ayrımının yapıldığı kavramsallaştırmalar bulunmaktadır. Mesleği diğerlerinden farklı kılan en önemli özelliği soyut bilgi sistemi, başka bir ifadeyle uzman bilgi tabanıdır (Breen, 2001, s.39). Herhangi bir faaliyetin meslek olarak adlandırılması için mesleğe özel uzmanlık bilgisi gerekmektedir (Adıgüzel vd., 2011, s.243). Gökçora (2006, s. 172), işlevsel bağımsızlık ve toplumun ana gereksinimlerinin karşılanmasını meslekleşme ölçütlerinden en önemlileri olarak değerlendirmektedir.

Meslekler sosyolojisi, yapısalcı işlevci ve marksist kuram olmak üzere başlıca iki yaklaşımın etkisindedir. Yapısalcı İşlevci kurama göre, meslekler toplumda önemli fonksiyonları gerçekleştiren güçlü gruplardır. Profesyonel meslekler ise, beceri, etik normlar ve toplum faydası için çalışma gibi özellikleriyle önemli işlevlere sahiptir. Marksist kurama göre meslekler, toplumsal ilişkiler bağlamında değerlendirilir. Toplumdaki sınıfsal ilişkilerin çözümlemesine dayanan analizler bu bağlamda yapılır (Albayraktaroğlu, 2010, s.18).

Meslek tanımları incelendiğinde, profesyonel meslek olarak adlandırılması için, öncelikle bilgi temelinin bulunması, özgeci bir anlayışa sahip olması ve üst seviye hizmet becerisi gerektirmesinden söz edilmektedir. Mesleğe dair yapılan tanımlamalar ve nitelikler, aynı zamanda profesyonelliğin davranışsal boyutunun temellerini de içermektedir (Bayhan, 2011, s.11).

Tezcan (2016) ise meslekleşme koşullarını şu şekilde sıralamıştır:

- Uzmanlık bilgisi – örgün öğretimden geçme
- Giriş denetimi
- Meslek ahlakı
- Çalışma özgürlüğü

- Meslek kuruluşları
- Hizmet koşulları
- Toplumca meslek olarak tanınma (s.423).

Mesleğe yüklenen statü ile o mesleğin maddi açıdan getirileri, meslek üyelerinin maaşları, sosyal olanakları, çalışma koşulları gibi durumlar arasında yakın ilişki vardır (Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005, s.229).

Mesleklerin oluşum ve gelişiminde meslek örgütlerinin rolü oldukça büyüktür. Mesleğe dair standartların oluşturulması, gerekli düzenlemelerin yapılması, toplumda bir yer edinmeye ilişkin politikaların gerçekleştirilmesi, mesleğe giriş şartlarının düzenlenmesi meslek örgütleri vasıtasıyla gerçekleştirilir (Buyruk, 2015, s.154). Başka bir ifadeyle meslek örgütlerinin mesleğin varlığının devamında etkili olduğu söylenebilir.

Mesleğe girmeden önce görülen eğitim, meslektaşlarla geliştirilen ortak bir mesleki anlayış ve mesleki pratikler önemlidir (Yirci, 2017, s.505). Mesleki etkinlikler zihinseldir. Mesleki bilgi içsel nitelikte olup gizlidir, dışarıdan ulaşılması güçtür. Meslek sahibi olmak uzmanlaşmış bir eğitim gerektirmektedir (Albayraktaroğlu, 2010, s.10). Meslek, bireyin kimliğinin önemli bir kaynağı olup, kişinin sosyal çevresinden saygı görmesine, başkalarıyla ilişki kurmasına, toplumda yer edinme ve işe yarama duygusunun geliştirilmesine imkan veren bir etkinliktir (Seçer, 2007, s.7).

### **2.1.2. Bir Meslek Olarak Öğretmenlik**

Öğretmenlik mesleği, ilk çağlardan itibaren dönüşüm göstererek varlığını idame ettiren bir meslektir (Yılmaz & Altinkurt, 2014, s.333) ve insanlık var olduğu sürece varlığını devam ettirecek meslek gruplarından biri olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, alana özgü uzmanlık bilgi ve becerisini esas alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren, profesyonel bir uğraşı alanıdır (Hacıoğlu & Alkan'dan aktaran Çelikten vd., 2005, s.209). Öğretmenliği, Türer (2017), mesleklerin mesleği olarak tanımlamıştır. Çünkü öğretmenlik diğer mesleklerin öğretilmesinde rol alan kilit bir meslektir (Işık, Çiltaş, & Baş, 2010, s.54). Yani tüm mesleklerin öğrenilmesi sürecine öğretmenlik mesleğinin dahil olduğu ifade edilebilir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre, "Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan, özel bir ihtisas mesleğidir" şeklinde ifade edilmiştir. Yani öğretmenlik bir uzmanlık mesleğidir şeklinde ifade edilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu (TTKB) Başkanlığı'nın (2014) esaslarına göre, öğretmen, "Yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten kişi" olarak ifade edilmiştir.

Ülkemizde öğretmenlik yasal olarak bir meslek olarak kabul edilmiş olmasına rağmen, uygulamalarda karşılaşılan durumlar, yasa ve uygulama arasındaki çelişkiyi göstermektedir. Öğretmenliğin bir meslek olup olmadığı günümüzde hala tartışma konusudur. Meslek olmanın kriterleri açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlik de tıpkı diğer meslekler (hekimlik ve avukatlık vb.) gibi meslek olma özelliklerini taşımaktadır. Özel bilgiye dayanan üst düzey eğitim, işe almada sınavla seçilme süreci, öğrenci ve topluma hizmet anlayışının benimsenmesi; öğretmenliğin, mesleğin gerektirdiği ana özellikleri içerdiğinin göstergesidir. Bir takım araştırmacılar da, öğretmenlerin uzmanlık bilgisine olan ihtiyacın diğer uzmanlarca karşılanamaması neticesinde, öğretmenlerin uzman olarak kabul edilmesini ve öğretmenliğin bir meslek olduğunu vurgulamaktadır (Bayhan, 2011, s.25). Çünkü profesyonel meslekleri diğerlerinden ayıran en önemli unsur, yetenekten çok sistematik olan mesleki bilgidir (Albayraktaroğlu, 2010, s.29). Bazı araştırmacılar tarafından ise öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olmanın yanında bir sanat olarak nitelendirilmiştir (Çelikten vd., 2005, s.234; Tezcan, 2016, s.423).

Öğretmenlerin birer insan mimarı olması herkes tarafından bilinmesine karşın çeşitli sebeplerle ülkemizde kimi zaman "bilen öğretir" diyerek, kimi zaman da "açıkta mı kalsın" endişesiyle öğretmenlik mesleğinde yetişme ve alan bilgisi aranmaksızın her meslekten bireyler öğretmen olarak atanmış, yeni nesiller emanet edilmiştir. Günümüzde ise öğretmenlik mesleği istenen ve hak ettiği noktaya gelememiştir. Öğretmenlik kapısı ne yazık ki diğer meslek mensuplarına açık olmuştur. Bu durum öğretmenliğin kolay elde edilebilen ve herkesin yapabileceği bir meslek konumuna gelmesine neden olmuştur (Çelikten vd., 2005, s.209-210). Tüm bunların da öğretmenlik mesleğinin, meslek olarak kabulünü zorlaştıran etkenler olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Dikkat edilirse meslek tanımlarına bakıldığında uzun süreli bir mesleki eğitim ve uzmanlık bilgisi kavramlarının

altının çizili olduğu gör÷lmektedir. Ayrıca öğretmenliğin toplumsal stat÷ ve saygınlığının, eğitimin niteliği ve standartlarının da bu durumdan etkilendiği ifade edilebilir.

Öğretmenliğin bir meslek olup olmadığı farklı bakış açılarına göre farklı değerlendirilse de ge÷irdiği değişimlerle öğretmenliğin bir meslek olarak kabul÷ gerekli olmaktadır (Yirci, 2017, s.505). Öğretimde kuram ve bilginin gelişmesi, öğrencinin faydası hususunda öğretmenlerdeki sorumluluk duygusu, kuvvetli meslek örgütleri ve öğretmenlerin özerkliği için artan talepler, öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesinde esas sağlamıştır (Hoy & Miskel, 2010, s.118). Bir işin meslek olarak değerlendirilmesinin ölçütlerine bakıldığında da; (Tezcan, 1985, s.325); örgün bir eğitimden ge÷me-uzmanlık bilgisi, meslek kuruluşları, hizmet koşulları, toplum tarafından meslek olarak tanınma, devlet denetimindeki yasal düzenlemelere göre görev yapma, mesleğin etik ilkelerine uyma) öğretmenliğin tıpkı avukatlık ve doktorluk gibi bir meslek olduğu söylenebilir (Özdemir, Yalın, & Sezgin, 2004, s.67).

Tezcan (2016)'ın meslekleşme koşulları dikkate alındığında, öğretmenliğin kendine has bir meslek olduğu ve bir meslekte olması gereken özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Bu koşullardan ilki *uzmanlık bilgisi-örgün öğretimden ge÷mez*. Bu bakımdan öğretmen de mesleği ile ilgili bilgi sahibi olabilmesi için öğretmenlik bilgisi verilen bir öğretim sürecinden ge÷er. İkincisi *giriş denetimidir*. Ülkemizde giriş denetimi devlet tarafından yapılmaktadır. Gerekli olan şartları sağlamayan bireyler mesleğe girememektedir. Ancak bu niteliklerin bir kısmını sağlayanlar da yine devlet denetimi ile ge÷ici olarak görevlendirilmektedir. Üçüncü koşul, *meslek ahlakı*dır. Öğretmenler mesleğe girerken yemin ederler, aday mesleğin ilkelerine sadık kalacağını belirtir. Ülkemizde bu konuda kişisel değerler egemen olduğundan çelişkili davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Dördüncü koşul *çalışma özgürlüğü*dür. Her meslekte çalışma özgürlüğü temeldir. Bunun yanında mesleğe girişteki gerekli sınırlamalar, çalışma özgürlüğü için engel teşkil etmemektedir. Öğretmenler de geniş ölçüde çoğu ülkede devlet kesiminde çalışmaktadır. Dolayısıyla devlet denetimine bağlıdırlar. Bu durum da öğretmenliğin, meslekselliğini azaltmaktadır. Beşinci koşul *meslek kuruluşları*dır. Her meslek, üyelerinin çıkarlarını korumak, sorunlarını dile getirmek ve haklarını savunmak için örgütlenir. Öğretmenler arasında da bu durum söz konusudur. Ancak bunlar arasında siyasal düşünce farklılıklarına göre bölünme olduğundan, başlangıçtan beri öğretmen örgütlenmesinin bölünmüşlük sergilediği söylenebilir. Altıncı koşul *hizmet koşulları*dır. Özellikle meslek kuruluşları hizmet

koşullarının iyileştirilmesi gayretinde bulunurlar. Bu tür çabalar öğretmenlik mesleğinde de bulunmaktadır. Yedinci koşul, *toplumca meslek olarak tanınmadır*. Meslek topluma hizmet etmenin karşılığını, toplumun ona sahip çıkması ile görecektir. Toplumumuzda öğretmenlik herkesçe kabul görmektedir. En basit mesleklerden biri olduğuna dair algı bulunmakla birlikte, bu durum öğretmenliğin yüksek derecede beceri ve entelektüel gayret gerektirdiği gerçeğini değiştirmemektedir. (Tezcan, 2016, s.423-429).

Öğretmenlik mesleğinin değer sistemi toplumun ana değerlerine göre şekillenir. Okuldaki yönetici, öğretmen ve velilerin beklenti ve düşünceleri, bahsi geçen değerlerin oluşturulmasında etkilidir. Öğretmenler ise bir mesleğin üyesi olarak, mesleklerinin değer sistemlerine göre davranmalıdırlar (Çelikten vd., 2005, s.209). Öğretmenlik mesleğinin görev kapsamı göz önüne alındığında insani ve mesleki değerlerin en önemli olduğu mesleklerden biri olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik diğer çoğu mesleğe göre toplumla daha çok iç içe olan, insanlarla ilişkiler ve etkileşim bakımından daha geniş kapsamlı olan, bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin kendine has özellikleri vardır. Bu özellikler çevresel ve insani faktörlere göre değişebilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin kişisel ve mesleki özellikleri bulunmakla birlikte bu özellikler birleştiğinde etkili bir öğretmen profili çizmektedir. Yani tek başına kişisel özelliklere veya mesleki özelliklere sahip olmak etkili bir öğretmen olmak için yeterli değildir. Bu bağlamda eğitim çevrelerince genel kabul görmüş bir öğretmenin mesleki özelliklerinden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- *Alan bilgisi*, öğretmenin mesleki başarısı için öncelikle sahip olması gereken bir yeterliktir.
- *Öğretmenlik meslek bilgisi*, öğretmenin bildiğini nasıl öğreteceği ile ilgilidir. Yani öğretmenlik mesleği ile ilgili becerilere de gereksinimi vardır. Bu bağlamda öğretmenin; öğretim sürecini planlama, konulara çeşitlilik getirebilme, öğretim süresini etkili kullanma, katılımcı bir öğretim ortamı düzenleme ve öğrenci gelişimini takip etme gibi niteliklere sahip olması önemlidir.
- *Genel kültür*, öğretmenlerin sahip olması gereken bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencinin sosyalleşmesinde ve kültürü öğrenmelerinde, geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip öğretmenlere ihtiyaç vardır (Çelikten vd., 2005, s.213-219).

### **2.1.3. Profesyonellik ile İlgili Kavramlar**

Bu bölümde profesyonelleşme, profesyonellik ve profesyonelizm kavramlarına değinilerek kavramların özellikleri ve farklılıkları verilerek, kavramların kullanımındaki karışıklık giderilmeye çalışılacaktır.

#### **2.1.3.1. Profesyonel**

“Profesyon (profitere)” sözcüğü Latince kökenli olup, bir işi yerine getirmek üzere toplum huzurunda söz vermek, anlamına gelmektedir. Toplum önünde verilen bu sözler toplum ile meslek arasında bir kontrat niteliğindedir (Gökçora, 2006, s.171). Bunun yanında profesyonel kavramının, hem bir meslek grubunu, hem de bireyi niteleyen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Seçer, 2007, s.140). Bu başlık altında birey profesyonelliğinden bahsedilecek olup, mesleği niteleyen boyutundan ilerleyen bölümlerde bahsedilecektir.

Bir işi en ince detaylarına kadar kavrayıp uygulayabilmek, o işin profesyoneli olmayı gerektirir. Bir işi eğitim ve tecrübesiyle gerçekleştirerek hak ettiği maddi kazancı sağlayabilen birey, profesyonel olarak adlandırılırken, başka bir tanımda ise toplumda bir vazifeyi veya mesleği en az yanlış ile sürdüren kişi olarak adlandırılmıştır (Gökçora, 2005, s.239). Türk Dil Kurumu (TDK, 2017)’nin tanımına göre ise profesyonel, “bir işi kazanç sağlamak amacıyla yapan kimse, amatör karşısı, ustalaşmış, uzmanlaşmış” olarak, profesyonellik ise “profesyonel olma durumu” olarak ifade edilmektedir. Ayrıca profesyonel tanımı, bir mesleği düzenli bir şekilde devam ettirmek, etkili olarak uygulamak ve özel tecrübe sahibi olmak gibi özellikler içermektedir (Çelik & Yılmaz, 2015, s.105).

Profesyonel olan birey, işini iyi bilir ve bunu çevresindekilere kanıtlar. Zamanı iyi kullanır, tepeden inen değil, yükselerek gelendir; köşeyi dönmeyi değil, iş yapmayı amaçlar; iyimserdir, bilgi ve beceri seviyesini güncel tutar, iş ve ahlak kurallarına uyar, başkalarının sıkıntılarına da çözüm bulmaya çalışır, yaptığı işe damgasını vurur (Gökçora, 2005, s.242). Profesyoneller dışsal değil daha çok içsel unsurlarla motive olurlar (Cerit, 2012, s.509). Davranışlarını yönlendiren etik ilkeleri içselleştirdiklerinden, iş konusunda kararları kontrol etmek için girişimde bulunurlar. Onlar temel olarak işlerinden sorumludur ve

meslektaşları onları eleştirebilirler (Hoy & Miskel, 2010, s.118). Buradan hareketle profesyonellerin harekete geçmek için dışarıdan bir etkiye ihtiyaçlarının olmadığı söylenebilir.

Profesyonellerden belirli bir alanda uzmanlığa sahip olmaları, objektif bir biçimde davranışları ve müşteri çıkarlarını korumaya yönelik hareket etmeleri beklenir. Profesyoneller kendilerini, kendi oluşturdukları standartlar ve grup gözetimi ile kontrol ederler (Hoy & Miskel, 2010, s.117-422). Çünkü profesyonel iş, karmaşık ve anlaşılması zordur. Bu bakımdan müşterinin profesyoneli tam olarak değerlendirebileceği söylenemez. Bu yüzden hizmet alanlardan profesyonele tam olarak güvenmeleri, profesyonellerden ise bu güvene değer vermeleri beklenmektedir. Yani profesyonelin kendi çıkarlarını hizmet alanların ihtiyaç ve yararlarını dikkate alacak şekilde ötelemesi beklenmektedir. Ayrıca hem mesleki etkinliklerde hem de bu etkinliklerin dışındaki zamanlarda mesleki rolünün gerektirdiği davranışların bilincinde olması da beklenmektedir (Seçer, 2007, s.152-179).

Profesyonel bireyin mesleğine kendini adadığı, güçlü bir motivasyona sahip olduğu, hizmet odaklı olduğu kabul edilir. Ayrıca uzun zamanlı bir eğitim ve yetiştirme sürecinde kazanılan özel bilgi ve becerilere sahiptir. Profesyoneller, meslekleri için profesyonel birlikler oluştururlar. Bu birliklerin işlevi, meslek için kural ve standartlar belirleyerek mesleğin özerkliğini korumaktır (Bayhan, 2011, s.21-22). Bu bakımdan profesyonel meslekleri diğer mesleklerden ayıran en önemli farklardan biri de meslek örgütleridir. Çünkü meslek mensupları, mesleki menfaatlerini korumak, özerk olmak, toplumsal statü ve güce kavuşabilmek için mesleki örgütlenmeye eğilim göstermişlerdir (Buyruk, 2015, s.152).

### **2.1.3.2. Profesyonellik**

Pek çok araştırmacı profesyonelliği tanımlamanın oldukça güç bir iş olduğunu belirtmekte ve günümüzde hala buna yönelik tartışmalar sürmektedir (Bayhan, 2011, s.11). Profesyonellik, genel olarak, bireyin mesleki açıdan gelişimi için sorumluluk kabul etmesidir (Çelik & Yılmaz, 2015, s.104). Profesyonel nitelikler, tutumlar, etkileşim ve davranışlar ile ilgili içselleştirilmiş inançlar olarak da ifadelendirilebilir (Swisher & Page, 2005, s.2). Altinkurt & Yılmaz (2014, s. 58), profesyonelliği, bir işi en az hata ile en düzgün biçimde yerine getirmek, Bayhan (2011, s. 19) bireyin kendi profesyonel gelişimi ile ilgili sorumluluk almayı kabullenmesi şeklinde izah etmişlerdir. Adıgüzel vd. (2011, s.

239) ise, alanında eğitimli uzman bireylerce yürütülen ve ilgili meslek örgütleriyle desteklenerek arz edilen hizmeti profesyonellik olarak ifade etmektedir.

Profesyonelliğe dair bazı tanımlamalar bireysel boyutta olup, “bireysel erdem” ve “uygulamalarda bireyin sahip olduğu özellikler” şeklinde değerlendirilmiştir. Diğer yandan bazı tanımlar ise, mesleki değerler ve statünün yükseltilmesi, daha çok ücret, iş kontrolü için disiplini ifade ederek profesyonelliği bu bağlamda açıklamaktadır. Bu durum iki farklı tanımlamanın olduğunu göstermektedir. Birincisi, mesleğin hizmet anlayışını odağa alan bireysel yönelimli tanımlardır. İkincisi ise mesleğin kontrolünü odağa alan daha çok meslek ideolojisini ve mesleği rasyonel yapma gayretlerine yönelimli tanımlamalardır (Bayhan, 2011, s.13).

Profesyonellik bireye dair bir nitelik olarak ele alındığında, bir uzmanlık veya yetkinliğin, vazifenin belli bir standart ve kalite çerçevesinde gerçekleştirilmesi ve problem çözmede kullanılması olarak ifade edilebilir (Svensson, 2003, s.2). Profesyonellik denildiğinde profesyonelin kapasitesi kastedilmektedir ve profesyonellik kişinin mesleğine ilişkin sahip olduğu tutum ve davranışları kapsamaktadır (Bayhan, 2011, s.20). Profesyonellik, mesleki anlamda yeterlik, toplum hizmetinde tarafsızlık, etik davranışa bağlılık ve sorumluk, entelektüel yaklaşım, güven ve gurur gibi pek çok erdemi barındıran bir kurallar kümesidir (Parkan, 2008, s.81). Tüm bunların yanında sunulan hizmetin kalitesini artırmak ve daha iyiye ulaşmak için gayret gösterme, sürekli ilerleme ile orijinalliği ortaya koyma; işi en özenli ve düzgün şekilde en az hata ile yerine getirme de profesyonelliğin göstergesidir (Adıgüzel vd., 2011, s.240). Profesyonellik bilişsel yönü ağır basan ama duygusal yönü de olan bir kavramdır (Seçer, 2007, s.140).

Profesyonellik, varılacak yerden çok, gidilecek yol ile ilgilidir. Gidilen yol doğru olursa doğal olarak varılan yer de doğru olur. Bu bakımdan profesyonel, yanlış yollardan kısa sürede geçici sonuç alan birey değil, uzun süre de olsa doğru yollardan kalıcı sonuç alan bireydir (Bayhan, 2011, s.12). Profesyonelliği yüksek olan bireylerin davranışlarına kuramsal bilgi ve mesleki grup normları rehberlik ederken, profesyonelliği düşük olan kişilerde çalışılan örgütün standart ve kuralları rehberlik etmektedir (Oborny, 1970, s.4).

Profesyonelliğin toplum düzenini sağlama yaklaşımından yola çıkılarak özellikler teorisi ortaya atılmıştır. Özellikler teorisine göre, profesyonelliğin çeşitli özellikleri belirlenmiş ve farklı meslek gruplarının bu özelliklere ne derece sahip oldukları belirlenmeye



çalışılmıştır. Bu teoriye göre; mesleki açıdan özerklik ve kontrole, etik kurallar ve değerlere, güçlü akademik bilgi birikimine sahip olmak profesyonel bir mesleğin sahip olması gereken özellikler olarak sıralanmıştır (Karaca, 2015, s.29).

Gökçora (2005)'e göre profesyonelliğinin en önemli kıstası, işin gereğini en iyi şekilde gerçekleştirmektir; profesyonellik sadece belli başlı meslek gruplarını değil, tüm çalışanları ve tüm insanları kapsayan bir yaklaşımdır (s.239). Barber (1952), profesyonelliğin davranış boyutunu 4 özellik ile açıklamıştır. Bunlar; iyi derecede genel ve düzenli bilgi, kişisel çıkarlarından ziyade toplumun çıkarlarına yönelme, çalışma ortamındaki toplumsallaşma sürecinde etik kavramlarla kendi davranışlarını kontrol etme ve sadece işteki başarıları imgeleyen ödüllendirmenin varlığı (Gökçora, 2005, s.241).

Profesyonelliğin kazanılabilmesi için yerine getirilmesi gereken faktörler şu şekilde sıralanabilir: Meslekle ilgili dernek ve kuruluşların bulunması, çalışma şartlarında özgür hareket etme imkanı, uzun kapsamlı ve etkili eğitim, hizmetin toplumsal menfaatler düşünülerek gerçekleştirilmesi, alan için gerekli olan özellik ve yeterliğe sahip olma, işle ilgili kurallara uyma vb. (Adıgüzel vd., 2011, s.239)

### **2.1.3.3. Profesyonelizm**

Profesyonel statü, teknikler ve nitelikler ya da profesyonelleşmeye bağlı mesleklerin uygulamalarına zemin oluşturan uzmanlık, özerklik, bağlılık ve sorumluluk gibi değerlerin meydana getirdiği ideoloji profesyonelizm olarak adlandırılmaktadır (Albayraktaroğlu, 2010, s.25). Profesyonelizm, mesleki eylemlerin temelini oluşturan uzmanlık, özerklik, bağlılık ve sorumluluk gibi değerlerin oluşturduğu bir ideolojidir denilebilir. Profesyonelizm, profesyonelleşme sürecinin başlayabilmesi için gereklidir fakat tek başına yeterli değildir (Karasu, 2001, s.42).

Profesyonelleşme süreci, mesleki ve örgütlü olmak üzere iki ideal tipte tanımlanabilmektedir. Mesleki profesyonelizm, meslektaşlar arası dayanışmaya dayanan bir özerkliğin var olduğu, profesyonel enstitü ve kuruluşların denetiminde sağlanan profesyonel etik esaslar temelinde, işteki yetki ve kontrolün iş görenlerde olduğu bir durumdur. Örgütlü profesyonelizm ise, işletme kontrolü yaklaşımıyla, işin işlem süreçleri ve uygulamalarında artan bir standartlaşma ile beraber performansın ölçülebilirliğini ve dışsal bir düzenlemeyi kasteder. (Buyruk, 2015, s.159).

Hargreaves (2000, s.153), öğretmen profesyonelizminin tarihi gelişimini dört aşamada anlatmaktadır. Bunlardan birinci aşama profesyonellik öncesi dönemdir. Bu dönemde öğretmenlik teknik açıdan basit olarak görülmüştür ve onlardan, üstlerinden gelen emirleri yerine getirmeleri beklenmiştir. İkinci aşamada, öğretmenlik mesleğinde tek düzelik sorgulanarak özerklik, öğretmenliğin ana unsurlarından biri olduğu kabul edilmiştir. Üçüncü aşamada, meslektaşlar işbirliği dönemidir. Bu dönemde, okullarda iş birliğini temel alan güçlü, öğrenen profesyonel topluluklar merkezdedir. Belirsizlik ve karmaşa ile baş etmek için güçlü mesleki işbirlikleri kurmak ve ortak amaç geliştirmek için artan çabalar vardır. Dördüncü dönem ise profesyonellik sonrası dönemdir. Öğretmenler bu dönemde, farklı grupların öğretmen profesyonelliğini yeniden tanımlama tartışmaları içerisinde kalmıştır (Hargreaves, 2000, s.158-167).

#### ***2.1.3.4. Profesyonelleşme***

Profesyonelleşme, mesleklerin gerektirdiği niteliklerin kazanılma derecesi olarak ifade edilebilir ve mesleksel olarak bir statü kazanılabilmesi için gayret etmeyi içerir (Gökçora, 2006, s.171). Başka bir tanımda ise, bir mesleğin, kendine toplumda çeşitli ayrıcalıklar sağlayan bazı nitelikler kazanma süreci ve süreç sonunda ulaşılan nokta olarak ifade edilmiştir (Seçer, 2007, s.137). Mesleğin statü ve itibarını artırmaya yönelik faaliyetler de profesyonelleşme olarak da adlandırılabilir (Koşar, 2015, s.257).

Profesyonelleşme genellikle mesleğin gittikçe kendi kriterlerini karşıladığı süreci ifade etmektedir (Hoyle, 1982, s.161). Bu süreç, diğer toplumsal çıkar grupları ile meslekler arasındaki ilişkilerden etkilenir. Bu sürecin tüm toplumsal faktörlerden etkilenmekle birlikte, meslek birlikleri, üniversite, profesyonel hizmet alıcıları ve devlet, bu faktörlerden en etkili olanlarıdır (Karasu, 2001, s.73). Profesyonelleşmenin doğasında mevcut dinamik bir süreç bulunmaktadır ve bu süreç belli bir sonuca yöneliktir. Profesyonelleşme sosyal bir değişimin parçası olup hızlı gelişen teknolojik değişimler profesyonelleşmeye katkı sağlamaktadır (Seçer, 2007, s.15-121).

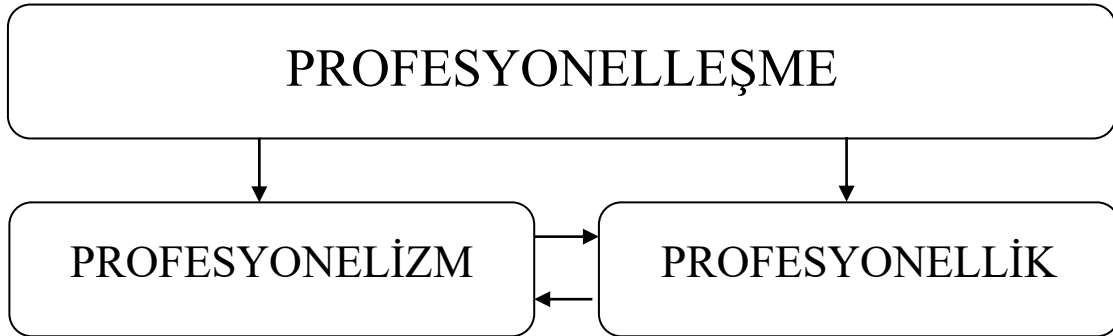
Profesyonelleşme süreci mesleki dernek veya kuruluşların mesleğin profesyonelliğe ulaşmasına imkân sağlayacak şartların oluşturulması ve sürdürülmesi olarak ifadelendirilebilir. Profesyonelliği elde etmek için gerekli koşullar, korumaya yönelik

eylemler ve bu eylemleri yönetmeye yarayan stratejiler profesyonelleşme sürecinin üç bileşenidir (Albayraktaroğlu, 2010, s.16).

Profesyonelleşmenin beraberinde getirdiği bir takım avantajlar vardır. Bir meslek grubu kendi alanında profesyonel olduğunu kabul ettirdiğinde, özerklik, mesleki güç, prestij ve yüksek kazanç gibi hem maddi hem de manevi olumlu sonuçları elde etmektedir. Bu bakımdan profesyonelleşme tüm meslek grupları için ulaşılacak istenen bir amaçtır (Seçer, 2007, s.120).

#### 2.1.4. Profesyonelleşme, Profesyonellik, Profesyonelizm İlişkisi ve Öğretmenlik

Profesyonelliği farklı şekilde yorumlamaya çalışanlardan biri de Hoyle'dir. Hoyle, bir meslek için *ölçüt oluşturma süreci* için profesyonelleşme (professionalization) kavramını, *meslekte statünün gelişmesi* için profesyonelizm (professionalism), *becerilerin gelişimi* için profesyonellik (professionalism) kavramını kullanmaktadır. Daha önce bahsi geçen karışıklıklar bu tanımlamalar ile açıklığa kavuşmaktadır (Bayhan, 2011, s.13). Fakat literatür incelemelerinde profesyonellik ve profesyonelizm kavramlarının birbirleri yerine kullanıldıkları görülmüş, bu kavramlara yönelik nitelermeler göz önüne alınarak ayırım yapılmıştır. Kavramlar arası ilişkiler Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Profesyonelleşme-profesyonelizm-profesyonellik, Bayhan, G. (2011). *Öğretmen profesyonelliğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. s. 14. kaynağından alınmıştır.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde, profesyonelleşme kavramının birbiriyle ilişkili iki sürece işaret ettiği görülmektedir. Bunlardan profesyonellik içsel, profesyonelizm de

dışsaldır. Bu süreçlerin birbirlerini tamamlamakta olduğu söylenebilir (Bayhan, 2011, s.14).

Profesyonizm (kalitenin ve uygulama standartlarının iyileştirilmesi) ve profesyonelleşmenin (statü ve duruşun iyileştirilmesi) genellikle birbirlerine tamamlayıcı olarak sunulurlar (standartların iyileştirilmesi ve statünün iyileştirilmesi), ancak bazen çelişkilidir. Öğretimde, güçlü profesyonelleşme her zaman daha büyük profesyonellik anlamına gelmez (Hargreaves, 2000, s.152).

Profesyonelliğin irdelenebilmesi için yapılan uğraşın öncelikle meslek olarak nitelendirilmesi, meslek olmanın gerektirdiği nitelikleri karşılaması gerekmektedir. Yapılan uğraşın meslek olması için profesyonelleşmesi gerekmektedir. Böylelikle meslek güç ve statü elde ederek daha yüksek konumlara gelir. Bu durum mesleğin sunduğu hizmetin kalitesini de olumlu etkileyecektir. Bu bağlamda mesleğin profesyonelleşmesinde devlet önemli rol oynar. Ayrıca üniversiteler, hizmet alıcılar ve mesleki birliklerde etkilidir. Mesleki profesyonelleşmenin diğer tarafında ise meslek çalışanları bulunmaktadır. Mesleğin profesyonelleri yapılan işin kalitesini yükseltmede oldukça önemlidir (Bayhan, 2011, s.22). Profesyonel mesleğin kültür, teknik, yetenek gibi elemanlardan oluşan mesleki boyutu ile bu elemanların kişiye yansımaları sonucu oluşan bireysel boyutu bulunmaktadır. Mesleklerin profesyonelleşmesi, o mesleğe üye olan bireyin profesyonel nitelikleri kazanmasını da beraberinde getirir (Seçer, 2007, s.150).

Profesyonellikle ilgili tanımlar irdelendiğinde, birbiri ile çok benzer ama farklılıkları olan iki kavram ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bunlardan ilki, tekil olan meslek üyesini içine alan profesyonelliktir. İkincisi ise, mesleğin statü ve rasyonelliğini içine alan ideoloji olarak profesyonelizmdir. Öğretmenlikte profesyonelleşme, profesyonellik ve profesyonelizm olmak üzere ayrı fazda ama birbirini tamamlayıcı bir şekilde devam etmektedir. Bu durum da, içsel faktörler, yani profesyonelin kapasitesi ve gayretleri ile; merkezi otorite, hizmet alanlar ve üniversite gibi dışsal faktörlerin desteği ile birlikte çalışmayı gerektirir. Yani, öğretmenliğin profesyonelleşmesi, aktör destekleri ve profesyonelin kapasitesinin uygulamaya yansımaları ile mümkündür (Bayhan, 2011, s.23-29).

Öğretmen profesyonelizmi, devlet tarafından öğretmenlerin işinin birtakım reformlarla tanzim edilmesi ve kontrol edilmesi şeklinde ifade edilebileceği gibi, öğretmenler

açısından ise mesleki bakımdan ayrıcalıklarını devam ettirme ve özerkliklerini koruma mücadelesi olarak da belirtilebilir (Buyruk, 2015, s.158). Öğretmenlerin uzman olarak kabul edilmeme, statü düşüklüğü ve özerk olmamaları öğretmen profesyoneliizminin yetersizliği olarak ifade edilerek, bu durumun mesleğin profesyonelleşmesinde engel olduğu belirtilmektedir (Bayhan, 2011, s.44). Öğretmen profesyoneliizmi, değişen tarihsel ve toplumsal şartlara bağlı, içerik ve biçimsel olarak değişim geçirmekte ve yeniden tanımlanmaktadır (Buyruk, 2015, s.154). Bilimsel tartışmalarda, öğretmen profesyoneliizmine farklı yaklaşımların ışığında, öğretmen profesyoneliizmine atfedilen anlamların ve öğretimin statüsünün dinamik bir özelliğe sahip olduğu açıktır. Bu dinamizm, politik ve sosyal değişimlerden kaynaklanır ve öğretmenlik mesleğinin tarihsel bağlamda değişen anlamı ve statüsü ile sonuçlanır (Demirkasımoğlu, 2010, s.2050). Profesyoneliizmin özünde öğretmenin, geleneksel yetki ve özerklikten, meslektaş, veli ve öğrenciler ile yeni ilişki biçimlerine doğru geçiş yer almaktadır. Öğretmen profesyoneliizminin öncülleri uzman bilgi, özerklik ve sorumluluk olarak genel bir ifade ile belirtilebilir. Bunların yanında statü ve etiğin de öncüller arasında yer aldığı, fakat bu kavramlardan statünün özerklik ile etiğin ise sorumluluk altında değerlendirildiği söylenebilir (Bayhan, 2011, s.47-49).

### **2.1.5. Öğretmenlik ve Profesyonelleşme**

Hemen hemen her toplum için öğretmenlik mesleğinin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çocuğun sosyalleşmesinde, toplumsal kültür ve değerlerin yeni nesillere taşınmasında, kişilerin ve toplumun bilinçlenmesinde, mevcut politik düzen ve demokratik ideallerin muhafazasında, geliştirilmesinde ve ekonomik kalkınmada öğretmenin önemi yadsınamayacağından, öğretmenlik mesleğinin hak ettiği yere ve koşullara kavuşturulması ve mevcut sorunların çözülmesi önem arz etmektedir (Çelikten vd., 2005, s.229).

Günümüzde öğretmenlerin öğreten ve bilgi aktaran rollerinin kapsamlarının değiştiği görülmektedir (Kılınç, 2014, s.106). Yani öğretmenlik, öğretim programlarındaki bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması ile sınırlı değildir. Ayrıca genç neslin; iyi insan olma, erdemli, ahlaklı, sorumluluk sahibi olma gibi doğru insan karakterini oluşturma amacını da kapsar. Eğitim sisteminin en temel ögesi olan öğretmenlerden; davranışlarıyla öğrencilerine örnek olan etik anlayışa sahip bireyler olmaları (Tezcan, 2016, s.425), ülke

kalkılmasında, nitelikli birey gücünün yetiştirilmesinde, toplum huzurunun ve barışının sağlanmasında, kişilerin toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumsal kültür ve değerlerin yeni nesillere aktarılmasında etkin rol almaları beklenmektedir (Çelikten vd., 2005, s.208).

Öğretmenlik, entelektüel bir saygınlığa sahiptir. Öğretmenler devamlı okuyan, bilen, gündemi takip eden bireylerdir. Bu bakımdan her zaman bilgisine başvurulacak aydınlardır (Tezcan, 2016, s.433). Öğretmenin eğitim-öğretimdeki etkinlikleri ve rolleri gün geçtikçe artmaktadır. Bu durum hem beklentileri hem de uygulanan süreçleri etkilemektedir (Çelikten vd., 2005, s.234). Öğretmenliğin içerdiği uzmanlık ve devamlı gelişimin gerekli olması, öğretmenin sunduğu öğretimin niteliğine doğrudan yansımaktadır (Yirci, 2017, s.505).

Günümüzde öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğine dair tartışmalar bulunmaktadır. Öğretmenliğin profesyonelliği konusundaki görüş farklılıkları öncelikle, öğretmenliğin profesyonelleşmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Çünkü profesyonellik, mesleklerin bir özelliğidir. Bu bakımdan öğretmenliğin bir meslek olması konusunda görüş farklılıkları gündeme gelmekte ve araştırmacılar arasında profesyonelleşmediği üzerine farklı görüşler oluşturmaktadır. Bu durumun sebebi, öğretmenliğin kimi kesimler tarafından meslek, kimi kesimler tarafından yarı meslek olarak görülmesidir (Bayhan, 2011, s.2). Pratte ve Rury, Etzioni gibi birtakım araştırmacılar öğretmenliğin statü, özerklik, eğitim süresinin kısalığı, toplumsal değerlere sahip olmaması, bilimsel temellerinin olmaması gibi konulardan dolayı profesyonel bir meslek olmadığını savunmaktadır (Karaca, 2015, s.34). Hildebrandt ve Eom, Goepel, Demirkasımoğlu gibi araştırmacılar ise öğretmenliği yarı profesyonel meslek grubuna dahil etmektedir. Bunun sebebi olarak ise literatürdeki kabul görmüş profesyonellik kriterlerini göstermemesi belirtilmiştir ve özerkliğin tam anlamda olmaması (Demirkasımoğlu, 2010, s.2049), öğrencinin müşteri olarak görülmemesi gibi nedenlere dayandırılmaktadır. Fakat profesyonelliğin standartlarının ve tanımlarının değişmesi gerektiği, öğretmenlere daha fazla özerklik ve mesleki gelişim olanağı verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Karaca, 2015, s.35). Hoy ve Miskel (2010)'a göre ise öğretim işinin tamamen tecrübe gerektiren bir meslek olup olmadığı tartışmalıdır. Meslek grupları bir doğru üzerinde sıralandığında öğretmenliğin; doğrunun profesyonel ucuna mavi ya da beyaz yakalı işçilerden daha yakın, fizikçi ya da avukatlardan daha uzakta olduğu kabul edilir (s.118). Sahip olduğu özellikler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlik, genel olarak “profesyonel meslek” tanımına uymadığı, ancak profesyonelleşme yolunda ilerleyen

yarı-profesyonel bir meslek olduğu ve bir mesleğin gerektirdiği nitelikleri kazandığında profesyonelleşeceği bir takım çevrelerce ileri sürölmektedir (Buyruk, 2015, s.154). Bir meslek grubunun alanında profesyonel olduğunu topluma kabul ettirmesi mesleğe özerklik, mesleki güç, maddiyat ve prestij kazandırmaktadır. Bu bakımdan profesyonelleşmeyi her meslek grubu hedeflemektedir. Yine meslek dışı grupların yaptığı müdahaleler de azalmaktadır (Albayraktaroğlu, 2010, s.2). Mesleğin profesyonelleşme derecesi; kişilerin mesleğe nasıl girdikleri, kişilerin mesleğe yönelik tutumları ve mesleğin toplum nezdindeki yeri kullanılarak belirlenmeye çalışılmaktadır (Hughes'den aktaran Seçer, 2007, s.18).

Profesyonelleşme, daha ileri bir profesyonelliğe işaret ederek, öğretmenin rolünün içeriği ve uzantılarındaki değişimlerin altını çizmektedir (Bayhan, 2011, s.25). Öğretmen profesyonelleşmesi için ortaya atılan bir modele göre, profesyonel öğretmen, uygulamalarında pratik, alanda iyi bir eğitime sahip, uzman, öğretmen olabilmek için yeterli beceri ve niteliklere sahiptir (Popa & Acedo, 2006, s.101).

İdeal öğretmen sabırlı, öğrenmeyi kolaylaştıran, sorun çözme becerisi gibi daha birçok özelliğe sahip olmalıdır. Bu durum da öğretmenin işinde tam anlamıyla uzman olmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin profesyonel davranışlar göstermesi öğretimin niteliğini yükselteceği ve okulun fonksiyonlarını daha iyi bir biçimde gerçekleştirebileceği ifade edilmektedir (Yirci, 2017, s.504). Profesyonel bilginin, profesyonel davranışın temel kaynağı olması (Hoy & Miskel, 2010, s.118), öğretmenlikte profesyonel bilgiye sahip olmanın gereğini ortaya koymaktadır.

Profesyonel davranışlar gösteren öğretmenlerin okul amaçlarını gerçekleştirmeye daha çok gayret ettikleri ve zaman harcadıkları, okula duygusal bakımdan daha bağlı oldukları görölmüştür (Tschannen-Moran'dan aktaran Koşar, 2015, s.258). Yine başarı odaklı güçlü bir okul kültüründe öğretmenlerin daha fazla profesyonel davranış göstermeleri beklenmektedir (Kılınç, 2014, s.107).

Goodson ve Hargreaves (1996), profesyonelliğin ve profesyonelizmin gündemlerinin benzer olduğunu ifade etmekte ve öğretmenliğin profesyonel standartları için geniş çaplı olarak savunulan, teknik yetkinlik ve konu (branş) bilgisi üzerine olan tartışmalar sonucunda sundukları özellikler, hem profesyonelliğin hem de profesyonelizmin

özelliklerini içermektedir. Pek çok yazarın çalışmasına temel olan bu özellikler şu şekildedir:

- Öğrencileri etkileyen öğretme, müfredat ve ilgi konularında *takdir hakkını kullanmada* daha fazla fırsat ve sorumluluk,
- *Sosyal ve ahlaki amaçlar* ve bu amaçlarla bütünleştirilmiş müfredat, değerlendirme konuları ve öğretmenin öğrettiği değer ile meşgul olma fırsat ve beklentileri,
- Başkalarından gelen dışsal görevleri yerine getirmek için bir motivasyon aracı olarak birlikte çalışmaktan ziyade, mesleki uygulamaların süregelen sorunlarının çözümünde paylaşılan uzmanlığı kullanmanın bir yolu olarak meslektaşlarla yardım ve desteğe dayalı *işbirlikçi kültürlerde* çalışma kararlılığı,
- Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesinde önemli bir pay sahibi olan geniş bir toplulukta (özellikle ebeveynler ve öğrencilerin kendileri), diğer ortaklarla açık bir şekilde ve iş birliğine dayalı çalıştıkları durumlarda, kendini koruyan *otonomiden* ziyade mesleki *heteronomi*,
- Öğrenciler için sadece bir bakım *hizmeti* değil, onlarla aktif olarak *ilgilenmeye* adanmışlık. Profesyonelizm bu anlamda, öğretimin bilişsel ve duygusal boyutlarını benimsemeli ve kabul etmeli, ayrıca adanmış ve etkili ilgilenme için gerekli olan beceri ve eğilimleri de tanımalıdır.
- Başkalarının (sürekli öğrenmenin gelişimi kılıfı altında) *bitmek bilmeyen değişim* taleplerinin zayıflatan yükümlülüklerine uymadan ziyade, bireyin kendi uzmanlığı ve mesleki standartları ile ilgili *sürekli öğrenme* araştırma ve gayreti,
- Yüksek görev *karmaşıklığı* ile bu karmaşıklığın uygun statü ve ödül düzeyleriyle birlikte oluşturulması ve tanınması.

Bu yedi özellik, özgecilik, işbirliği, özerklik, etkililik, profesyonel gelişim ve statü manalarını taşımaktadır denilebilir (Bayhan, 2011, s.46; Goodson & Hargreaves, 1996, s.20-21).

Öğretmenliğin profesyonelleştirme talebinin ardında, mesleki statünün arttırılması ve uygulanan işte daha çok kontrol sağlama isteği bulunmaktadır (Hoy & Miskel, 2010, s.118). Özerklik ise, profesyonel mesleğin anahtar role sahip öğelerinden biridir. Özerklik, bağımsız veya özerk olma durumunu ya da kendi kendine yönlendirmeye işaret eder.



Profesyonel meslek bağlamında ise, işin içerik ve şartları üzerinde kontrole sahip olma anlamına gelmektedir (Seçer, 2007, s.161). Örgüt içerisindeki karmaşıklıklar bireylerin profesyonelce davranmalarını gerekli kılmaktadır (Altinkurt & Yılmaz, 2014, s.58). Okul gelişiminin sağlanmasının ve öğretim niteliğinin artırılmasının, öğretmenlerin profesyonelce davranışlar göstermesinden etkilendiği söylenebilir (Koşar, 2015, s.256).

Okulların daha çok bürokratikleşmesi ile öğretmenlerin giderek profesyonelleşmesi ile ortaya çıkan çatışmaların daha da devam edeceği ön görülmektedir. Bu konuda, ders kitaplarının seçimi, öğretim ilke ve yöntemleri, program geliştirme ve reformlar üzerinde sahip oldukları kontrol düzeyi ile ilgili anlaşmazlıklar bulunmaktadır. Fakat bunların altındaki sorun, profesyonel uzmanlık ve özerklik ile bürokratik disiplin ve kontrol arasındadır (Hoy & Miskel, 2010, s.119). Öğretmenler daha fazla profesyonel hale geldikçe daha fazla özerklik isteyeceklerdir (Oborny, 1970, s.2). Özerklik aslında bir derece meselesidir. Sınırları başkaları tarafından çizilmiş bir alanda yalnızca takdir yetkisini kullanarak çalışmak, yani sorumluluk özerkliğine sahip olmakla, çalışılan alanla ilgili her türlü kararı vermek ve hatta bu alana yenilik getirmek anlamına gelen yenilik özerkliğine sahip olmak arasında özerklik derecesi bakımından oldukça fark vardır (Seçer, 2007, s.167). Buradan hareketle, profesyonellerin uzman bilgiye sahip bireyler olduklarından dış kontrollerden uzak olması düşüncesinin, özerkliğin temelini oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmalar ise okulları profesyonel ve yarı profesyonellerden meydana gelen hizmet örgütleri olarak ifade etmektedir. Okul örgütünün yapısı temelde bürokratik ve otoriterdir. Öğretmenler bir şekilde daha profesyonel ve profesyonelleşmeye bağlı hale gelmişlerdir. Öğretmenler ve yöneticiler git gide uzmanlaştıkça ve yapısı bakımından bürokratik olan okul örgütlerinde görev yaptıkları sürece, mesleki ve bürokratik ikilem okullarda daha da dikkat çekici hale gelecektir (Hoy & Miskel, 2010, s.120-423).

#### **2.1.6. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği**

Dilimizde meslek kelimesi genel bir ifade olarak kullanılmakla birlikte aslında *profesyonel meslek* kastedilmektedir (Bayhan, 2011, s.8). Profesyonel meslek tanımlarına bakıldığında çoğunda bulunan en belirgin ifade, özel bir bilgi çeşidine sahip olma veya bunu kullanma durumudur (Seçer, 2007, s.46). Meslekler hakkındaki bu geniş tartışmaların etkisine ek

olarak, özellikle öğretmen profesyonelliği geçen yüzyıl boyunca çok farklı anlamlar üstlenmiştir. Dünyanın pek çok yerinde, öğretimde profesyonellik fikrinin evriminde her aşamanın, geçmişten önemli kalıntı ve izler taşıdığı görülmüştür (Hargreaves, 2000, s.152).

Pek çok araştırmacı, profesyonel mesleği tanımlamak için, profesyonel bir mesleğin özelliklerini belirleyerek yola çıkmıştır. Bu durum, tanımlama sürecinde bazı yapısal sınırlılıklara yol açmıştır. Profesyonel mesleğin özellikleri belirlenirken muhasebecilik, mühendislik veya hukuk gibi mesleklerden hareket etmeleri ve sonuç olarak da özellikler ve eğilimi tespit etmede seçilen mesleğe has bazı niteliklerle sınırlı kalınması, bu sınırlılıklara örnek olarak verilebilir (Millerson, 1964, s.3). Profesyonel meslek, toplumun herhangi bir kesiminin talep ettiği, birçok birey için elde edilmesi, ulaşılması ve kullanılması zor olan bir bilgi çeşidini; ileri düzeyde bir eğitim almış ve yaşam boyu öğrenim bilincini kazanmış olmak şartıyla, üretme ve uygulama hususunda, ayrıcalıklı bir yer edindiği piyasada belli bir kontrole sahip olan, öznel ve objektif bakımdan geçerliği ispatlanmış ve bilgisi sayesinde elde ettiği mesleki statüsü yanında yüksek seviye maddi ödülleri de mevcut, bir baskı grubu niteliği, topluluk, üyelik ve kurum kimliği gibi duyguları kazandıran örgütlenme aşamaları tamamlanmış, bireysel boyutta da bağlılık, sorumluluk ve meslektaşlık gibi bazı duyguları içine alan ve tüm bu niteliklerinden dolayı diğer iş ve mesleklerden farklı olan kendine özgü bir yaşam stili olan meslektir (Seçer, 2007, s.54). Mesleki profesyonellik, karar verme, otorite, kontrol ve performans izleme gibi bütün süreçlerde, meslek grubunun ağırlığının bulunduğu bir profesyonellik çeşididir (Seçer, 2007, s.148).

Profesyonelliği amatörlükten ayıran faktörlerden biri gelir getirici faaliyet olmasına karşın öğretmenlik mesleğine tam olarak bu şekilde bakmak mümkün değildir. Çünkü öğretmenlik sadece ücret almak için yapılan bir meslek değil, değer ve duygu merkezli, tükenmişliğin en yüksek düzeyde olduğu mesleklerden biridir (Yılmaz & Altinkurt, 2014, s.334). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği konusu soru işaretleri içerse de (Yirci, 2017, s.506), 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesine göre öğretmenliğin profesyonellik gerektirdiği söylenebilir (Çekin, 2015, s.86). Öğretmenliğin; yasal olarak hizmet alanının tanımlanmış ve geniş olması, statü ve teminatının olması, detaylı bir mesleki eğitim, uzmanlık bilgi ve becerileri gerektirmesi, mesleki anlamda kabul görmesi, mesleki ve etik ilkelerle mesleki kültürün olması, mesleki örgütlenme ve mesleki olarak süreli yayın organına sahip olması profesyonel bir meslek olarak kabul

görmesinin koşulları olarak sıralanabilir (İlğan, Aslanargün & Shaukat, 2015, s.1458; Şimsek'ten aktaran Yirci, 2017, s. 506).

Profesyonel işin öğrenilmesi uzun bir eğitim gerektirir. Bu uzun eğitim süreci bilgi ve yeteneğe bağlılık oluşturur. Dolayısıyla profesyonellerin yaptıkları iş, içsel ödüller sağlayan ilgi odağı haline gelir (Seçer, 2007, s.151). İç denetim odaklı bireyler kendi yaşamlarından sorumlu olduklarını düşündüklerinden ve buna uygun davranış geliştirdiklerinden, içsel motivasyonun mesleki profesyonellik ile ilgili olduğu ifade edilebilir (Yılmaz & Altinkurt, 2014, s.333). Yani mesleki anlamda profesyonel öğretmenlerin dışsal ödüllerle değil, öğrencilerine yaptıkları katkılarla güdüleneceği söylenebilir.

Bireysel profesyonelliğin yerini örgütsel profesyonelliğe bırakması ile beliren mesleki profesyonellik, mesleki standartların betimlenmesi ve hizmet niteliğinin artırılmasında, çalışanların iş doyumuna ulaşmasında rol oynamaktadır (Adıgüzel vd., 2011, s.241). Öğretmenlik mesleğinde profesyonellik, öğretmenlerin bir araştırmacı gibi davranarak devamlı olarak öğrenmelerini ifade etmektedir (Çelik & Yılmaz, 2015, s.105). Öğretmenlik için profesyonellik, elinden gelenin en iyisini en iyi şekilde gerçekleştirmek, öğrencileri için bilgi seviyesini yükseltmek ve mesleki uygulamalarda üst düzey standartlara ulaşmayı çabalamaktır (Tichenor & Tichenor, 2004, s. 90; Helsby & McCulloch'den aktaran Yirci, 2017, s. 505). Profesyonellik, öğretmenlerin öğrenciler, meslektaşlar ve yönetim ile olan ilişkilerine, işe ilişkin yeterlik, bağlılık ve tutumlarına göre şekillenmektedir. Bu da öğretmenlerin sorumluluklarını artırmaktadır (Yirci, 2017, s.505).

Öğretmenlerin mesleki gelişim seviyelerinin arttırılabilmesi ve bu yönde istekli olmalarının sağlanabilmesi için, mesleklerine dair profesyonellik algılarının olumlu olması gerekir (Balkar & Özkan, 2015, s.58). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin; öğretimin kalitesi, öğrenci başarısı, eğitim reformlarının başarısı, değişime karşı direncin azaltılması ve kaynak israfının önlenmesi ile ilişkili olduğu söylenebilir (Barrett'ten aktaran Yılmaz & Altinkurt, 2014, s.334). Profesyonellik, öğretmenin yeterliğinden, yaptıkları işe yönelik tutum ve bağlılıklarından, diğer öğretmen, öğrenci ve yöneticilerle olan ilişkilerinden etkilenmektedir (Karaca, 2015, s.37).

Öğrencilerin öğrenmelerine yönelik sorumluluk alınması (Timperley, 2008, s.9), sınıfta öğretim ortamının düzenlenmesini sağlanması, etkili öğretim uygulamaları tasarlamaları ve

bu süreci gözden geçirmeleri, okula yönelik güçlü duygusal bir bağlılık profesyonel öğretmenlerden beklenen davranışlar olarak ifade edilebilir (Tschannen-Moran'dan aktaran Koşar, 2015, s.256). Bunların yanında kendi alanlarındaki gelişmelerin takibinde olmaları, meslektaşlarıyla iş birliği içinde olmaları, hesapverebilir, güvenilir ve fedakar olmaları da beklenmektedir (Swann, McIntyre, Pell, Hargreaves & Cunningham'dan aktaran Kılınç, 2014, s.108). Yine istenilen öğretim programının hayata geçirilmesi ancak öğretmenlerin profesyonelliği ile mümkündür (Uzun, Paliç, & Akdeniz, 2013, s.130).

Profesyonelliğe yönelimli öğretmenler, diğer öğretmenlerden davranış, tutum ve entelektüel açılardan farklılaştığı, bu öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi için sahip oldukları yetenekleri geliştirmeye yönelik oldukları, mesleklerine dair daha olumlu bir algılarının olduğu, mesleki ve alan bilgileri devamlı geliştirmeye yönelimli oldukları söylenebilir (Evans'dan aktaran Koşar, 2015, s.258). Yine profesyonel öğretmenler, öğrencilerin gereksinimlerini doğru bir şekilde tanımlayabilmekte ve buna uygun sınıf içi yöntemler geliştirebildiklerini ileri sürmektedir (Kincheloe'den aktaran Kılınç, 2014, s.109).

Öğretmenler, mesleki profesyonelliklerini elde edebilmek ve devam ettirebilmek için, mesleki, duygusal, yapısal ve yönetsel birtakım desteklere ihtiyaç duymaktadır. Bu destekler de eğitim politikaları olabilir. Eğitim politikaları analiz edilerek öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları karşılanmalıdır (Balkar & Özkan, 2015, s.58).

#### **2.1.7. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Boyutları**

Öğretmen profesyonelliğini oluşturan temel kaynağın ideoloji mi yoksa erdem mi olduğu konusundaki belirsizlik, profesyonelliğin tanımı ve boyutlarında bir uzlaşma eksikliğine sebep olmaktadır (Bayhan, 2011, s.3).

Öğretmen profesyonelliğinin tanımı ve boyutları üzerinde tam bir genel kabul olmamasına karşın genel anlamda öğretmen rollerinin değişimine vurgu yapılmaktadır (Özgan & Arslan, 2016, s.615). Öğretmenlik sürekli gelişim ve uzmanlık gerektiren bir meslek olması sebebiyle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği daha çok mesleki gelişim, meslektaşlarla etkileşim ve topluma olan katkı gibi boyutlarda incelenmiştir (Yılmaz & Altınkurt, 2014, s.334).

Öğretmen profesyonelliğinin kapsamı konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde Carlgre, Furlong, Lai ve Lo tarafından yapılan araştırmaların benzer özellikler taşıdığı görülmüştür ve üç temel boyuttan bahsedilebilir. Birinci boyut öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini içermektedir. İkinci boyut öğrenciler üzerinde öğretmenin yetki ve sorumluluğunu içermektedir. Üçüncü boyut ise öğretmen özerkliğidir. Bu kapsamlarda düşünüldüğünde Türkiye’de öğretmen profesyonelliğinden söz etmek güç görünmektedir. Çünkü öğretmenler karar almada neredeyse rolü yoktur ve mesleki özerkliği de ayrıca bir sorundur (Yirci, 2017, s. 506). Bayhan (2011) profesyonelliğin öğelerinin genel özellikleri bakımından dört temel öncülde toplandığını belirtmiştir. Bunlar; profesyonel gelişim, özgecilik, iş birliği ve etkililiktir (s.33). Yapılan bir diğer araştırmada ise öğretmen profesyonelliğinin boyutları; profesyonel gelişim, özgecilik, iş birliği ve etkililik olarak ele alınmıştır (Özgan & Arslan, 2016, s.615).

Öğretmenliğin profesyonel bir eylem olduğu ve profesyonellik tanımında yer alan kıstaslara uyulması gerektiği belirtilmektedir. Profesyonellik kavramına değin belli kriterler ise şu şekilde sıralanmıştır:

- Meslekler, sosyal hizmet bakımından önemli bir işi gerçekleştirirler,
- Profesyoneller mesleki açıdan yasal kurallara uymak mecburiyetindedirler,
- Meslekler; terfi ve disiplin süreçleri gibi bazı düzenlemelerin yapılmasını gerektirir,
- Belirli uzmanlık düzeylerinin olması gerekir,
- Profesyonellerin yüksek düzeyde özerkliğe ihtiyacı vardır (Carr ve Bak’dan aktaran, Karaman, 2009, s.117).

Yasal tanımlarda profesyonel mesleğe dair uzman bilgi ve yetenek arasında ayrım yapılmış, yetenek bu tanımlamalarda dışlanmıştır. Amatör uğraşların aksine bilginin profesyonel meslekte kamu yararı için uygulandığı ifade edilerek, önemi vurgulanmıştır (Seçer, 2007, s.43). Öğretmenlerin profesyonelliğinin temelini oluşturan kavramlar genel olarak, öğretmenin kişisel nitelikleri ile erdemleri ile ilgilidir (Bayhan, 2011, s.31).

Araştırmamızda yararlandığımız ölçeği geliştiren Yılmaz ve Altınkurt (2014) ise, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini şu alt boyutlarda incelemişlerdir: kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek.

#### **2.1.7.1. Kişisel Gelişim**

Kişisel gelişim, iş görenlerin mecbur olmamasına rağmen, işlerini çok daha iyi yerine getirme gayreti içinde olması olarak ifade edilebilir (Murphy & Calway'dan aktaran Yılmaz & Altinkurt, 2014, s.334). Herhangi bir yükselme beklentisi olmadan lisansüstü eğitime devam etmek, alanlarına dair bilimsel yayın, kitap ve çalışmaları takip etmek, eğitim programlarına katılmak, düzenli kitap okumak gibi davranışlar mesleğe yönelik kişisel gelişim gayretleri olarak değerlendirilebilir (Yılmaz & Altinkurt, 2014, s.335).

İyi öğretmenle ilgili değerlendirmelerde, iyi bir öğretmenin; kendini mesleki ve kişisel anlamda devamlı olarak geliştirdiği, kendini geliştirme ile ilgili fırsat ve imkanları araştıran ve değerlendiren bir konumda olduğu ifade edilmektedir. (Seferoğlu, 2004, s.41). Ayrıca öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu bakış açısına sahip olmaları, mesleklerinin gereklerine uygun kişisel gelişim gayretlerini de olumlu etkileyeceği söylenebilir. Kendini geliştiren öğretmen, değişim ve yenilenme süreci yaşadığından, kişisel ve mesleki anlamda yetkinleşme sürecine de girmiş demektir (Can, 2004, s.104-115). Bu bakımdan öğretmenlere destek olunmalı, kendilerinin kişisel anlamda gelişimini sağlayacak imkanlar ve bu imkanlardan faydalanmaları için her türlü katkı sağlanmalıdır.

#### **2.1.7.2. Kuruma Katkı**

Öğretmenlerin bilgi ve birikimleri, tecrübe ve çevre ile etkileşimlerini kurum yararı için kullanması, kuruma katkı boyutunda değerlendirilebilir. Bu bağlamda okuldaki çeşitli çalışma ve etkinliklere gönüllü olarak katılım, bireysel çevresindeki imkanları okul yararına kullanma ve bu bağlamda aktif olma gibi davranışlar mesleki profesyonelliği yüksek olan öğretmen davranışları olarak ifade edilebilir (Yılmaz & Altinkurt, 2014, s.335).

#### **2.1.7.3. Mesleki Duyarlılık**

Gereksinimlerin farkında olunması, yeniliğe ve değişime açıklık, meslektaşlarıyla etkileşim ve dayanışma, etik ilkelere duyarlılık, mesleği en iyi şekilde yapma çabası ve öğrencilere davranışlarla rol model olma *mesleki duyarlılık* bağlamında değerlendirilebilecek davranış biçimleridir (Yılmaz & Altinkurt, 2014, s. 335).

Öğretmenler arasındaki iş birliği, öğretmenlerin profesyonel uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunları çözmek için birbirlerine yardım ve destek sağlamaktadır (Rajuan & Bekerman, 2011, s.397).

#### **2.1.7.4. Duygusal Emek**

Yılmaz ve Altinkurt (2014) duygusal emeği, öğretmenlerin örgütsel hedef ve iş ortamlarına uygun davranışlar gösterebilmeleri için, gerçek duygularını düzenleyip, yönetebilmesi şeklinde ifade ederken (s.335); başka bir çalışmada, iş görenlerin kendilerinden beklenen duyguları sergileme fiili olarak tanımlanmıştır (Ashforth ve Humphrey'den aktaran Basım, Beğenirbaş, & Can Yalçın, 2013, s.1478). İşin doğasına uygun duyguların başkaları tarafından gözlemlenebilecek biçimde düzenlenmesi ve aktarılması süreci (Hochschild'den aktaran Bıçkes, Yılmaz, Demirtaş, & Uğur, 2014, s.98) olarak da ifade edilmiştir.

Duygusal emek örgüt başarısı için oldukça önemli bir faktör olarak görülmüştür. Duygusal emek, iş görenlerin işyerlerinde duygularını nasıl sergiledikleri ve bu duyguların örgütsel amaçlar için nasıl kullanıldığı ile ilgilidir (Basım vd., 2013, s.1480).

Duygusal emeğin yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma olarak iki boyutu bulunmaktadır. Yüzeysel rol yapma, işgörenlerin gerçek duygularını değiştirmeden beklentilere uygun bir şekilde duygularını kontrol edip düzenleyerek sergilemesidir. Örneğin, bir öğretmenin olumsuz bir ruh hali içerisindeyken zor bir öğrencisi ile iletişimdayken sahte bir gülümseme geliştirme çabası, yüzeysel rol yapmadır. Derinden rol yapma ise, işgören, etkileşimde bulunduğu bireyler tarafından hissedilmeyecek duygu değişimini gerçekleştirmedir. Örneğin bir öğretmene yardımda bulunan bir öğrencinin yaralanması durumunda öğretmenin gösterdiği ilgi ve ilkyardım gayreti, derinden rol yapma davranışı olarak nitelendirilebilir (Bıçkes vd., 2014, s.100).

Tanımlar incelendiğinde duygusal emek davranışının, öğretmenin günlük yaşamında ne yaşarsa yaşasın, bu durumu iş ortamında başkalarına hissettirmemesi olduğu söylenebilir.

## **2.2. Örgütsel Destek**

Eğitim sistemlerinin en önemli unsurlarından biri de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kendilerini huzurlu hissedecekleri, ihtiyaç duyduğundan yardım alabileceği, mesleki

imkanlarının yeterli olduğu okul ortamlarında görev yapmaları başarılı bir eğitim için gereklidir. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde okul atmosferinin öğretmenlerin etkililiğı ve performansı üzerinde etkili olduğı söylenebilir.

Okullarda kaliteli bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için işleri ile bütünleşmiş ve güdülenmiş öğretmenlere ihtiyaç olduğı aşikardır. Öğretmenlere olumlu tutum geliştirebilecekleri çalışma ortamları hazırlanması ve yönetim tarafından kendilerinin önemsendiklerini düşünmeleri, içinde bulundukları eğitim örgütü tarafından desteklendikleri hissini oluşturur. Bu kapsamda, örgüt çalışanlarının kendilerini güvende hissetmeleri ve arkalarında örgütün var olduğunu bilmeleri şeklinde adlandırılan ve algısal kaynaklı bir kavram olan “Örgütsel Destek” kavramı öne çıkmaktadır (Derinbay, 2011, s.3).

Örgütsel destek kavramından söz edebilmek için bazı temel hususların var olması gereklidir. Bunlar; örgütün çalışanın katkısına değer vermesi, mutluluğunu önemsemesi, örgütün çalışanı etkileyen politika, kural ve faaliyetlerin gönüllü olması, örgüt ile çalışanların birbirlerine güvenmesi ve anlık olaylara göre değişmemesi olarak ifade edilebilir (Köse & Gönüllüoğlu, 2010, s.86).

Örgütsel destek kavramına dair literatürde yapılan tanımlar incelendiğinde, örgütün çalışanlarına duyduğu bağlılığın, çalışanları tarafından hissedilme derecesi (Shore & Wayne, 1993, s.774), örgüt değerlerinin iş görenlerin esenliğini göz önünde bulundurması ve onların mutluluklarını artıracak özellikler taşıması (Eisenberger vd., 1986, s.501), çalışanların bulundukları örgütün, katkılarına ne ölçüde önem verdiğine ve refahlarını ne kadar önemseydiğine dair geliştirdikleri inançlarıdır (Eisenberger vd.’den aktaran Güney vd., 2007, s.195) şeklinde tanımlamalar yapılmıştır.

İnsan kaynaklarının makinelerden daha önemli görülmediğı örgütlerde, örgütsel desteğin sağlanması beklenemez. Yapılan araştırmalar sonucu örgütlerinden yeterli destek algılayamayan çalışanlarda, kendini değersiz hissetme, performans düşüklüğü, iş doyumsuzluğu ve işten ayrılma gibi istenmeyen durumlar görülmektedir (Derinbay, 2011, s.4).

Örgütsel destek günümüzde çalışanların en önemli haklarından biri haline gelmiştir. Destekleyici bir örgüt, çalışanların mutluluğunu ve esenliğini dikkate alır. Onların fikir ve önerilerini önemser. Örgütteki insani ilişkilerin pozitif olmasını ve örgütsel iletişimin



yüksek olmasını sağlar. Örgüt içinde herkese karşı adaletli davranılır. Çalışanlara rağmen karar alınmaz (Özdevecioğlu, 2003, s.117).

Destekleyici örgütler, çalışanları ile gurur duyar, onlara hak ettiklerini verir, onların gereksinimlerini karşılamaya çalışır. Bunun sonucunda çalışanların performansı ve örgüte olan aidiyet duyguları artar (Özbek & Kosa, 2009, s.193). Destekleyici örgütlerin özellikleri arasında şunlar sayılabilir:

- Çalışanların görüş, eleştiri ve önerilerini dikkate alarak bunları gerektiği yerde kullanma,
- İş görenlere iş güvenliği sağlama,
- Başarılı iş görenin örgütte sürekli çalışmasına ilişkin iş güvencesi verme
- Örgüt içi insani ilişkilerin olumlu olmasını sağlama
- Halkla ilişkiler faaliyetlerini yüksek seviyede tutma
- Örgüt içi adaletli davranma
- Örgüt çalışanlarını önemseme ve onlara rağmen karar almama (Köse & Gönüllüoğlu, 2010, s.87).

Çalışanlar bulundukları örgütten destek alma ihtiyacı duyarlar. Bu onlar için saygı duyulma, kabul ve onay görme, değer verilme gibi duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayacak önemli kaynaklardır. Örgütsel destek örgütün, çalışanın örgüte olan katkılarının farkındalığıdır. Bu da sadece insan kaynağının öneminin bilincinde olan örgütlerde görülür. Bu anlayışa sahip örgütlerde, çalışanların yaptığı katkılar dikkate alındığı ve esenliği arttırıldığından iş görenler mutluluk duyar (Derinbay, 2011, s.10).

Örgütsel destek ile ilgili kavram ve olgular değerlendirildiğinde, örgütsel desteğin öne çıkan unsurları, örgütün çalışanların refahlarına ve onların katkılarına önem vermesi, saygı görme, kabul görme gibi duygusal ihtiyaçlarını karşılaması ve örgütün varlığını yanında hissetmesidir. Tüm bunlardan da örgütsel desteğin çalışanlarda örgüte yönelik bir bağlılığa ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmede çalışanın sorumluluk hissetmesine yol açtığı söylenebilir.

### 2.2.1. Örgütsel Destek Algısı

Algı; Bakan ve Kefe (2012)'ye göre, dış dünyadan gelen uyarıların zihinsel olarak yorumlanması olarak ifade edilmektedir. Algılar nasıl yorumlayıp davrandığımızı, ne görüp neye inandığımızı göstermektedir. Bunların yanında algılarımız zihnimizde değerler oluşturmakta, problemler ve bu problemlerin çözümlerini de üretmektedir (s.21). Algılama, insanların görme, işitme, dokunma gibi çeşitli duyuları aracılığıyla çevrelerinden elde ettikleri bilgileri bir araya getirip, düzenleyerek, kendileri için bir anlama ve yorumlamalarına dair süreçler olarak tarif edilebilir. Her bireyin ilgi ve dikkatini çeken olgu ve olaylar farklıdır. Bu farklılık bireylerin birbirlerinden farklı kişiliklere, ihtiyaçlara, güdü, değer, inanç ve tecrübelerine sahip olmasıdır. Bu durum da algılamada farklılıklara neden olmaktadır. Algılama süreci sürekli gerçekleştiğinden bireylerin algıları değişebilir (Eren, 2012, s.69).

Örgütlerde bireylerin olayları görüşleri algılayışları veya olayların yine bireyler tarafından algılanmasında farklılıklar görülebilmektedir. Örgütteki bir bireyin olumlu olarak algıladığı bir durum başka bir çalışan tarafından olumsuz olarak algılanabilir (Özdevecioğlu, 2003, s.116). Buradan hareketle duygu, deneyim, kişilik ve gereksinimlerdeki farklılıklara göre bireylerdeki algı farklılıklarının da olağan olduğu ifade edilebilir.

Günümüzde rekabet koşullarının artması, çalışanların eğitim seviyesi yüksek emsalleriyle kendilerini kıyaslama imkanlarının olmasıyla birlikte, örgütten beklentilerinin artması, araştırmacılar ve örgüt yöneticileri için çalışanların performanslarını yükseltmek için neler yapılabileceği, temel sorun alanlarından biri olmuştur. Bu bağlamda çalışanların işleri ve örgütle gönül bağı kurmaları başlangıç noktası sayılabilir (Turunç & Çelik, 2010, s.184).

Son yıllarda literatürde örgütlerdeki etkinliğin ve verimliliğin artırılmasına ilişkin davranışlar geniş bir şekilde araştırılmaktadır. 21. yüzyıl iş hayatında rekabet, kaos ve belirsizliğin oluşturduğu ortamlardan dolayı örgütsel destek kavramı önem kazanan konulardan biri olmuştur. Ayrıca bahsedilen sorunlar sebebiyle, örgütler varlıklarını sürdürebilmek için, iş görenlerinde yüksek örgütsel bağlılık sağlayacak etkinlikler geliştirmek mecburiyetinde kalmışlardır. Örgütler verimliliği artırmak, rekabet gücü elde etmek gibi konularda etkin olmak adına iş görenlerini sosyal bir varlık olarak ele alıp kişiliklerine, görüşlerine, yaptıklarına değer vermeli ve bu yönde tutum ve davranış

sergilemelidirler (Köse & Gönüllüoğlu, 2010, s.86). Bu duruma algılanan örgütsel desteğin olumlu katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Algılanan örgütsel destek örgüt çalışanlarının kendilerini güvende ve örgütün varlığını arkalarında hissetmeleri şeklinde ifade edilebilir (Özdevecioğlu, 2003, s.116). Güney, Akalın ve İlsev (2007)'nin çalışmasında ise örgütün ve çalışanın karşılıklı olarak gösterdiği bağlılığın değiş tokuşunda, örgüte düşen payın çalışan tarafından algılanış şekli olarak tanımlanmıştır (s.195). Turunç ve Çelik (2010)'un araştırmasında, bulunan örgüt tarafından değer verilme, iyi veya kötü zamanda yalnızlık hissetmeme ve örgütün desteğini hissetme gibi çalışanın beklentilerini karşılama, algılanan örgütsel destek olarak ifade edilmiştir (184). Algılanan örgütsel destek kimi araştırmacılara göre çalışan ile örgüt arasındaki psikolojik bir sözleşme olarak tanımlanmaktadır (Kartal vd., 2015, s.480).

Algılanan örgütsel destek, kişinin işini etkili bir şekilde yapmasını ve stresli durumlarla başa çıkması gerektiğinde yardımın organizasyondan sağlanabileceğine dair güvence olarak değerlendirilmektedir. Örgütsel destek algısı, iş görenin örgütü ele alış tarzından ve değerlendirmesinden etkilenir. Bu durum çalışanın gelecekteki hastalıkları, yanlışlıkları, üstün performansı, işini anlamlı ve ilginç hale getirmeye çalışması gibi çeşitli durumlarda, çalışanın örgütten beklediği desteğin derecesinde bir uyum olacağı anlamına gelir. Algılanan örgütsel destek, sosyo-duygusal ihtiyaçları karşılayarak, performans-ödül beklentilerini arttırarak, ihtiyaç duyduğunda yardıma hazır bulunma durumuna işaret ederek genel iş tatminine katkıda bulunmalıdır (Rhoades & Eisenberger, 2002, s.698-701). Tanımlar incelendiğinde, çalışanın örgütün varlığını yanında hissetmesi durumunun söz konusu olduğu söylenebilir.

Örgütsel destek algısı, iş görende, örgütsel hedeflere ulaşmak için daha çok gayret ettiğinde örgütün kendisini ödüllendireceği beklentisini arttırır, övgü ve takdir ihtiyacını karşılar ve örgütle olumlu duygusal bağ kurar. Gayret-sonuç beklentisi ve duygusal bağlanma, iş görenlerin örgütsel amaçları karşılamada daha yüksek katılım ve performans gösterme çabalarını arttırır (Eisenberger vd., 1986, s.501). Araştırmalar, algılanan örgütsel desteğin; örgütün çalışanlarının mutluluğunu ve çalışan katkılarının pozitif değerlendirildiğini gösteren kararlardan, politikalardan ve uygulamalardan etkilendiğini göstermektedir (Armeli, Eisenberger, Fasolo, & Lynch, 1998, s.288).

### 2.2.2. Örgütsel Desteğin Kuramsal Temelleri

Algılanan örgütsel destek, Sosyal Değişim Kuramı, Karşılıklılık Normu Kuramı, Örgütsel Destek Kuramı, Lider-Üye Değişimi Kuramı ve Erg Kuramlarını temel almaktadır. Algılanan örgütsel destek kavramının açıklanmasında Blau (1994) tarafından ortaya atılan Sosyal Değişim Teorisi'nden yararlanılmaktadır (Sökmen vd., 2015, s.127). Sosyal Değişim Kuramı'ndan söz edebilmek için karşılıklı bağımlılık olmalıdır. Bu bakımdan sosyal değişim karşılıklı dayanışmayı ve bağımlılığı gerekli kılar. İşverenler, çalışanlar, yöneticiler, tedarikçiler ve müşteriler sosyal değişimde tarafları oluşturabilir (Bolat, Bolat, & Seymen, 2009, s.219; Cihangiroğlu & Şahin, 2010, s.5). Bu teoriye göre çalışanlar örgüte girerken sosyal değişim kuramını kabul ederek girerler. Yönetici ve çalışanlar arasındaki sosyal değişim ilişkisi, yönetimin çalışanlara uygun iş şartları sağlaması ile oluşmaktadır. Çalışanlar örgüte sadık kalarak, örgüt için emek harcıyıp çaba göstererek; yöneticiler de buna karşılık çalışanlarını ödüllendirerek kaynak sağlamaktadır (Kalağan, 2009, s.10). Sosyal değişim teorisi taraflar arasındaki sosyal mübadele ve istikrarı ifade etmektedir. Birbirine bağlı olan tarafların davranışları, oldukça nitelikli ilişkilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda örgütler iş görenlerinin sosyo-duygusal gereksinimlerini karşıladıklarında, iş görenler de örgütlerini kendilerinin gibi hissetmektedirler (Ökten, 2015, s.134).

Sosyal değişim teorisi çerçevesinde değerlendirildiğinde, iş görenlerin örgütleri tarafından sosyo-duygusal ihtiyaçlarının karşılanması, kendilerine ve ortaya çıkardıkları gayretlerine değer verilmesi, iyiliklerinin düşünüldüğünün hissedilmesi sonucu onların da örgütlerini psikolojik olarak sahiplenecekleri düşünülmektedir (Ökten, 2015, s.120). Bu kurama göre, iş görenler, ödüller, iş durumlarının iyileştirilmesi ve örgüt politikaları üzerinde etkili olma gibi iş durumlarının, hükümetin sağlık ve güvenlik düzenlemeleri gibi dış sınırlamaların aksine örgütün kendi gönüllü faaliyetlerinden kaynaklandığına inanmaları, örgüte daha fazla katkıda bulunmalarını sağlar (Rhoades & Eisenberger, 2002, s.698).

Karşılıklılık Normu Kuramı 1960'larda Gouldner tarafından ortaya atılmıştır ve örgütsel desteğin temel aldığı kuramlardan biridir (Derinbay, 2011, s.15). Kuram, bireylerin sağladıkları yararlara karşılık olumlu davranışlar sergileyeceği temeline dayanmaktadır. Bu norm öncelikle bireyin kendisine yardım edene yardım etmesi herhangi bir zarar verecek davranışta bulunmamasını gerektirmektedir. En kısa ifade ile karşılıklılık normu bireyin kendisine yardım edene bir biçimde yardımla karşılık vereceği ilkesine dayanır

(Cihangiroğlu & Şahin, 2010, s.4). Karşılıklılık normu iş görenlerin algıladıkları örgütsel desteğe karşılık olarak örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için yardım etmesi ve örgütün refahını önemsemesi için zorunluluk hissi vermektedir (Rhoades & Eisenberger, 2002, s.699).

Lider-Üye Değişimi Kuramı algılanan örgütsel destek kavramının temellerinden bir başkası olarak ifade edilmekle birlikte, lider ile iş gören arasındaki ilişkiyi de yansıtmaktadır. Üstler fazladan iş yapmak için gönüllü olan ve ilaveten sorumluluk alan çalışanlara güvenmekte ve bunların karşılığı olarak onlara kişisel ve mevkiye dayalı kaynakları (karara katılım, iş toleransı, dikkat, destek gibi) vermektedirler. Yüksek lider-üye etkileşiminde lider, iş görenlerin kişisel gelişimine önem verir ve onları rutin olmayan işlerde görevlendirerek, onlara güven ve duygusal olarak da destek sağlamaktadır (Tierney'den aktaran, Şen & Yaşlıoğlu, 2010, s.105). Scandura, Graen ve Novak (1986)'a göre lider-üye etkileşimi, lider ile üye arasındaki etkileşim ve ilişkinin niteliğini ifade eden bir kavramdır. Yönetici çoğu zaman ödüllerin kaynağı ve dağıtıcısı olduğu, maaş artışları ve eğitim fırsatları gibi konularda etkili olduğundan örgütsel olarak bir kanal olarak görüldüğü ifade edilebilir. Algılanan örgütsel desteğin, çalışan ve onun örgütü arasındaki değişim ilişkisini etkilediği gibi, lider üye değişimi de, çalışan ve onun yöneticisi arasındaki değişim ilişkisini etkiler. Ayrıca, yöneticiler kuruluşun temsilcileri olduğu için, bir yönetici ve çalışan arasında gerçekleşen değişimler, çalışanın örgütsel destek algısını da etkileyebilir (Silbert, 2005, s.7).

Örgütsel destek teorisine göre çalışanların örgüte bir insanmış gibi karakter biçme eğilimi algılanan örgütsel desteğin gelişimini teşvik etmektedir. Örgütsel Destek Teorisi kurumun artan iş çabasını ödüllendirmeye ve sosyo-duygusal ihtiyaçları karşılamaya hazır olup olmadığının belirlenmesi için kurumun çalışanlarının katkılarına değer verdiği ve refahlarını önemseydiği ölçüde küresel inançlar geliştirdiğini varsaymaktadır (Rhoades & Eisenberger, 2002, s.698).

Alderfer tarafından ortaya atılan Erg Kuramı, kişilerin hiyerarşik olarak düzenlenmiş gereksinimler tarafından güdülendiklerinden bahseder (Güçlü, Receptoğlu, & Kılınç, 2014, s.143). Alderfer, Maslow'un yaklaşımını değişikliğe uğratarak daha da basitleştirmiştir. Erg Teorisinde var olma ihtiyaçları, ilişkisel ihtiyaçlar ve gelişme veya büyüme ihtiyaçları olmak üzere üç grup ihtiyaçtan söz edilmektedir. Maslow'da olduğu gibi Alderfer'de de ihtiyaçlar hiyerarşisi bulunmaktadır. Bir alt grup ihtiyacının tatmininden sonra üst gruba

geçilir (Küçüközkan, 2015, s.103). Varolma ihtiyacı açlık, susuzluk, güvenlik gibi fizyolojik ihtiyaçları kapsamaktadır. Bunların giderilmesi örgüt kaynaklarının bolluğuna bağlıdır. İlişkisel ihtiyaçlar bireyin kendi için önemli olan diğer bireylerle ilişki içinde bulunma isteğidir. Bunda karşılıklılık bulunmaktadır ve kişiler duygu ve düşüncelerini diğer kişilerle paylaşmaktadır. Gelişme ise kişinin kendi veya çevresi üzerinde üretici etkiler yapmak, becerilerini kullanmak, yeni beceriler geliştirme isteğidir (Derinbay, 2011, s.17).

### **2.2.3. Örgütsel Desteği Etkileyen Faktörler**

Algılanan örgütsel destek iş görenlerin sosyo-duygusal gereksinimleri karşılandığında, fazla çaba gösterdiklerinde, örgütün iş görenlerini ödüllendirmeye hazır olduğunu gösterdiğinde ve işlerini daha iyi yapabilmeleri için gereksinim duyabilecekleri yardımı onlara gösterdiğinde gelişebilmektedir (Eisenberger, Huntingron, Hutchison & Sowa'dan aktaran Ötken, 2015, s.119).

Örgütsel desteği etkileyen faktörler, kişisel ve örgütsel faktörler olarak incelenebilir. Yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet süresi gibi faktörler algılanan örgütsel desteği etkileyen kişisel faktörler olarak sıralanabilir. Yine örgütsel adalet, yönetici desteği, örgütsel ödüller, insan kaynakları uygulamaları, iş güvenliği, örgütsel ödüller, otonomi ve örgütün büyüklüğü gibi faktörler de algılanan örgütsel desteği etkileyen örgütsel faktörler olarak ifade edilebilir (Derinbay, 2011, s.19; Rhoades & Eisenberger, 2002, s. 699).

Örgütsel adalet ile örgütsel destek arasında pozitif ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Rhoades & Eisenberger, 2002, s.708). Örgütsel adalet dağıtımsal ve işlemsel adalet olarak iki grupta incelenebilir. Dağıtımsal adalet, sonuç veya ürünlerin dağıtımında adaletli olmayı; işlemsel adalet ise bu dağıtıma ilişkin kararlar almada adaletli olmayı kapsar (Derinbay, 2011, s.20).

Yönetici desteği, algılanan örgütsel desteğin öncüllerinden sayılmaktadır. Yöneticiler örgütün temsilcileri olduğundan astlarının performansını yönlendirmek ve yönetmekle sorumludur. Çalışanlar, yöneticilerinin kendilerine göstermiş olduğu olumlu ya da olumsuz yönelimleri, örgütün bir destek göstergesi olarak görmektedirler (Rhoades & Eisenberger, 2002, s.700). Destekleyici bir tutumu olan üstün, çalışanlarda başarı ve yeniliği teşvik etmesi beklenirken, kontrol edici ve kısıtlayıcı bir üst ise yeniliği olumsuz yönde etkiler.

Destekleyici bir üst, çalışanlarının duygu ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı, geri bildirimleri yapıcı, çalışanlarından gelecek görüş ve önerilere açık ve bunlardan samimi bir şekilde yararlanan, çalışanların yeteneklerinin gelişmesine olanak sağlayan kişidir. Üstün sergilediği bu gibi destekleyici davranışlar çalışanların daha kararlı olmasını, işiyle daha ilgili olmasını ve inisiyatif almasını sağlayabilir (İşcan & Karabey, 2007, s.105). Yöneticinin çalışanına verdiği destek arttıkça, çalışanın örgütsel destek algısı da artacaktır (Derinbay, 2011, s.22).

Bir örgütte başarının ödüllendirilmesi, iş görenlere karara katılım imkanı sunulması, rol belirsizliği-çatışması ve stres yaşantılarının engellenmesi, örgütsel destek algılarını artıracak değişkenlerdir (Önderoğlu, 2010, s.12). Algılanan örgütsel desteğin yüksek olması çalışanlara örgüte bağlı olması gerektiğinin yanında, örgütün amaçlarını destekleyecek davranışlar sergileyerek karşılık verme hususunda da bir zorunluluk hissettirmektedir (Wayne, Shore, & Liden, 1997, s.83). Buradan hareketle örgütsel destek algısı olumlu yönde olan çalışanların, işe katkı sağlamak adına daha fazla sorumluluk alarak daha fazla performans gösterecekleri varsayılabilir.

#### **2.2.4. Okullarda Algılanan Örgütsel Destek**

Okullarda örgütsel destekten söz edebilmek için bazı temel unsurların varlığına ihtiyaç duyulabilir. Bunlar; okul yönetiminin öğretmenlere değer vererek onların mutluluğunu ve huzurunu önemsemesi, yönetimin tüm öğretmenlere adil davranması ve olumlu öğrenme ortamına zemin hazırlaması, okul yönetiminin öğretmenlerin fikir ve önerilerini dikkate alması ve onların katkılarına değer vermesidir (Karakurt'tan aktaran, Yakut Özek, 2016, s.36).

Örgütsel destek algısı ile okul başarısının arasında ilişki olduğu ifade edilebilir. Buradan hareketle okullarda bireyleri destekleyici ortamlar oluşturmanın ve onlara değer vermenin, öğrenci ve öğretmenleri tatmin ederek öğrenci başarısına etki ettiği söylenebilir. Başka bir deyişle okulun öğretmenlere değer vermesi ve saygı duyması, onların çalışma motivasyonlarını yükseltir. Bu durumun da okul başarısına etki edeceği kaçınılmazdır (Yılmaz & Turan, 2015, s.111).

Duygusal zeka özellikleri ve örgütsel destek algısı, öğretmenlerin girişimci davranışlar sergilemelerinde oldukça önemlidir. Pek çok çalışan ahlaki bir görev bilinci ile çalışıyor

olsa da örgütsel destek algısı yoksa, bu çalışanların çok fazla girişimci davranışlar gösterebilmelerini beklemek güçtür. Örgütsel destek algısı yüksek olan çalışanlar, görev ve sorumluluk almada daha istekli, performans ve çalışma azimlerinde daha gayretli oldukları gözlenmektedir. Öğretmenlere görev yaptıkları okulda yönetim, meslektaşları ve diğer eğitim paydaşlarınca desteklenmeleri, onları daha girişimci davranışlar sergilemeye yöneltir (Polat & Aktop, 2010, s.9-13). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, örgütsel destek algısı yüksek olan öğretmenlerin de, daha fazla girişimci davranışlar sergileyerek, okul ve öğrenciye dair görev ve bu konularda sorumluluk almada daha gayretli ve istekli olması beklenebilir.

Harris (2005)'e göre okullarda dağıtılmış liderlik anlayışının başarılı bir şekilde uygulanması, öğretmenlerin öğretimsel ve kurumsal gelişime dahil olarak rehberlik etmelerine ve şekil vermelerine dayanmaktadır. Bu duruma Eisenberger vd. (1986) okullarda güven ortamının oluşturulması ve iş görenlerin desteklenmesi ile ulaşılabileceğini savunmaktadır. Ayrıca Ahmad ve Yekta (2010)'ya göre, okullarda öğretmenlere sağlanan destek ortamı, onların ve diğer okul bireylerinin liderlik gerektiren sorumluluklara dahil olmalarını ve işbirliği içinde çalışmalarını sağlamaktadır. Bu durum da ulaşılmak istenen amaçlara erişime zemin hazırlamaktadır. Dağıtılmış liderlik ile örgütsel destek arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Bu bağlamda dağıtılmış liderlik arttıkça örgütsel destek algısının artacağı söylenebilir (Yılmaz & Turan, 2015, s. 96-111). Yani okul müdürlerinin, okullarında dağıtılmış liderlik uygulamasının, öğretmenlerdeki destek algısını olumlu yönde etkileyeceği ve gayretlerini arttıracacağı söylenebilir.

#### **2.2.5. Örgütsel Desteğin Sonuçları**

Bir örgütün çalışanları arasında algılanan örgütsel desteği arttırması için örgüt, çalışanlarına kendilerine bağlı olduğunu göstermelidir. Daha sonra çalışanlar değerli olduklarını algıladıkça organizasyona olan bağlılıkları da artacaktır. Bununla birlikte her çalışanın örgüt algısı farklı olacağından çalışanların örgüte bakış açılarının farklılığını da göz önünde bulundurmak önemlidir. Örneğin bir çalışan örgütünü düşünürken, yöneticinin eylem ve inançlarının örgütün görüşlerini yansıttığını düşünebilir. Bu çalışanın bakış açısına göre yöneticinin destekleyici sözleri veya adaletsiz bir değerlendirmesi çalışanın



algısına doğrudan yansiyabilir ve bu durum da örgütsel bağlılığı etkileyebilir (Silbert, 2005, s.6).

İşgörenlerin işlerine karşı olan hisleri ne derece önemli ise, yaptıkları işe yönelik geliştirdikleri tutum ve davranışlar da o derece önemlidir. Birçok araştırma işgörenin algıladığı örgütsel destek ile işin sonuçları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu, örgütsel destek algıları yüksek olan iş görenlerin devamsızlıklarının daha az olduğunu ve iş ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmede daha bilinçli olduklarını göstermektedir (Önderoğlu, 2010, s.15).

Çalışanların gayretlerinde, yaratıcılık ve buluşlarında artış, sorumluluk duygularının güçlenmesi, stres ve tükenme davranışları ile devamsızlık ve işten ayrılmada azalma, iş tatmini, yüksek performans, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarında artış, örgütsel desteğin olumlu sonuçları arasında sayılmaktadır (M. Akın, 2008, s.144). Ayrıca algılanan örgütsel desteği yüksek olan çalışanlarda görev ve sorumluluk almada, performans ve çalışma gayretlerinde artış gözlemlenmektedir (Polat & Aktop, 2010, s.9). Yine örgütsel destek algısı yüksek olan çalışanlar genellikle işlerini daha eğlenceli bulmakta ve işyerinde daha iyi bir ruh hali sergilemektedirler. Bu çalışanlarda tükenmişlik, endişe, başağrısı gibi belirtiler daha az görülmektedir (Rhoades & Eisenberger, 2002, s.710).

Örgütsel destek iş görende, örgütün iyiliğine katkı sağlaması ve örgütün hedeflerini gerçekleştirmesine yardımcı olması hususunda bir sosyo-duygusal işlevin yanında bir yükümlülük duygusu oluşturur (Önderoğlu, 2010, s.16; Rhoades & Eisenberger, 2002, s.710). Özdevecioğlu (2003) yaptığı araştırmasında örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmiş, örgütsel desteğin artmasının örgütsel bağlılığı da artıracığını vurgulamıştır. Bu bakımdan bağlılıkları artan bireyler örgütün hedeflerine daha sıkı bağlanacak, çalışmalarında istekli ve gönüllü davranışlar sergileyecektir (Özdevecioğlu, 2003, s.126-127). Bunların yanında destekleyici kültürün, iş görenlere teşvik edici ortamlar sunarak, iş görenlerin örgüte daha pozitif duygular beslemesinde etkili olduğu ve dolayısıyla bağlılıklarının arttığı da ifade edilmektedir (Çetin, Hazır, & Basım, 2013, s.37). Yine yapılan araştırmalarda örgütsel destek ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif, işten ayrılma davranışı arasında negatif ilişki olduğu ifade edilmiştir (Önderoğlu, 2010, s.17).

Algılanan örgütsel destek, iş tatmini ve olumlu ruh halinin çalışanların işlerine yönelik genel duygusal davranışlarını etkilediğini varsayar. İş tatmini ise çalışanların işlere yönelik genel tutumlarını ifade eder. Örgütsel destek algısı ile duygusal bağlılık, iş tatmini, işyerinde olumlu ruh hali ve örgütte devam etme isteği arasında güçlü bir ilişki vardır (Rhoades & Eisenberger, 2002, s.701-709).

Çalıştıkları örgütlerde yeterli desteği göremeyen bireylerde stres görülmekle birlikte örgüte bağlılık azalmakta, performans düşmekte ve işe devam sorunları görülebilmektedir. Örgütsel destek düzeyinin düşük olması, çalışanlarda işe yönelik ilginin azalmasına ve daha iyi bir alternatif bulunduğu örgütten ayrılmasına neden olacaktır. Bu durum ise örgütler için tehdit unsurudur. Çağımızda nitelikli insan gücüne sahip olmak ne ölçüde önemli ise bunu örgütte tutabilmek de o derece önemlidir (Kartal vd., 2015, s.480).

Örgütsel destek teorisi süreçleri iş görenler açısından artan iş doyumunu ve olumlu duygular; örgüt açısından da duygusal bağlılık ve performansta artış ile iş gücü sirkülasyonunda azalış gibi sonuçları ortaya çıkaracaktır. Çünkü örgütün iş görenlerine karşı istekli ve bilinçli davranışları, iş görenlerine verdiği değerin ve duyduğu saygının bir göstergesi olarak olumlu karşılık bulacak ve iş görenlerde olumlu davranışlar sergileme yükümlülüğü hissettirecektir (Duygulu, Çıraklar, & Mohan, 2008, s.111).

Geri çekilme davranışı, çalışanların organizasyondaki aktif katılımlarını azaltmalarını ifade eder. Algılanan örgütsel destek, duygusal örgütsel bağlılığı artırabilir, bu durumda geri çekilme davranışını azaltabilir. Rhoades ve Eisenberger çalışmalarında, algılanan örgütsel destek ile geri çekilme davranışı arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir (Rhoades & Eisenberger, 2002, s.702). Yine örgütsel desteğin bir sonucu olarak çalışanlarda performans-ödül beklentisi oluşmakta, stres ve strese dayalı değişkenlerde azalma olmaktadır (Derinbay, 2011, s.30).

### **2.3. İnisiyatif Alma**

İnisiyatif kelimesi dilimize Fransızcadan girmiştir. Fransızcaya da 18. yüzyılın sonlarında Latince'den “initium” sözcüğünden türetilen “initiare” sözcüğü ile girmiştir. Halen bu dilde “initiative” şeklinde kullanılmaktadır (Akın, 2012, s.1). Kelime olarak ise “başlamak” anlamına gelmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2017)'nin tanımına göre

inisiyatif, “öncecilik, üstünlük; karar verme yetkisi; gerekli kararları almayı bilen kişinin niteliği” olarak ifade edilmektedir.

İnisiyatif, bir şeyin yapılması gerektiğinde ve bu konuda gönüllü olmadığında, öne çıkmak, gönüllü olmak, bir problemi çözmek için kendiliğinden harekete geçmeyi istemektir (Barutçugil, 2014, s.460). Gündüz vd. (2015), çeşitli araştırmacıların tanımlarından yola çıkarak inisiyatif almayı şu şekilde ifade etmişlerdir: Kendiliğinden başlayan doğası, basiret gösterme ve bir hedefin devam ettirilmesinde ortaya çıkan güçlüklerin üstesinden gelmede ısrarcı olma ile karakterize edilen bir iş davranışıdır (s.328). Tanımlar incelendiğinde, inisiyatif almada kişide, dışarıdan herhangi bir talimat olmaksızın kendiliğinden harekete geçme ve sorunların üstesinden gelmede sebat gösterme gibi özelliklerin belirgin olduğu söylenebilir.

İnsanlar zor görevleri başararak ve kolay elde edilmeyen sonuçları kazanarak, bir fark oluşturmak isterler. Bu durum işteki tatmin duygusunun bir sonucudur. Zor görevleri almanın yolu ise inisiyatif almaktan geçer. Gecikmeler, işteki aksaklıklar, geri atılan adımlar, bürokratik engeller gibi sıkıntılar her iş ortamında motivasyonu düşürür. Bu tür durumlarla baş etmenin yolu inisiyatif kullanmaktır. İnisiyatif alan bireyler, örgütü ve şartları değiştirmeye ve iyileştirmeye çabalarlar, bu iş için gönüllüdürler. Onlar, bir şeylerin olması için kendilerini sorumlu hissederler ve çoğu kez de bu davranış başkalarına ilham verir (Barutçugil, 2014, s.242).

İnisiyatif, iş görenlerin kendi oluşturdukları hedeflerle, rol gerekliliklerinden öte sorumluluklar olarak bireysel performans ve örgüt etkililiğini artırmalarına odaklanan bir kavramdır. Bireyin kendi oluşturduğu hedeflerle örgütün hedeflerinin uyumlu olması da kavramın tamamlayıcı bir özelliğidir (Akın, 2014, s.127). Genel olarak inisiyatif, verilen görevle açıkça ilgili olmayan konularla ilgilenir. İnisiyatif alma kendi kendine amaç belirlemeyi gerektirir. Bu amaç kişisel olarak geliştirilen bir fikre dayanabilir (Frese & Fay, 2001, s.141). Buradan kişiyi harekete geçiren unsur üstlerin talimatları değil, örgütün etkililiğini artırmak adına kişinin kendinin belirlediği hedefler olduğu çıkarımında bulunulabilir.

İnisiyatif almak ve eyleme geçmek, stratejik bir bakış açısına sahip olmanın açık ve kuvvetli bir belirtisidir. İnisiyatif alma, motivasyonu yüksek olan çalışanların davranış özelliklerinden biridir (Barutçugil, 2014, s.241). Gelecekteki talepleri öngörmek ve onlara

hazırlanmak ya da sorunları ortaya çıkmadan önlemek inisiyatifin karakteristik amaçlarıdır. Bu bakımdan kişisel inisiyatif proaktif bir eylemdir (Fay & Frese, 2001, s.98). İnisiyatif, eyleme geçerek fırsatları yakalamaya hazır olmaktır. İnisiyatif alan bireyler beklemek yerine fırsatları yakalar ve oluşturur. Bu bağlamda birey, gerektiğinde uzun işlemleri, formaliteleri ve kuralları esnetmekte tereddüt etmez (Barutçugil, 2014, s.252). Bu yüzden inisiyatif almanın, her çalışanın gösterebileceği bir davranış olmadığı söylenebilir.

Çağımızda örgütler, çalışanlarından iş tanımlarından fazlasını yapmalarını beklemektedir. Bu da çalışanların kendiliğinden sorumluluk alıp harekete geçmelerini gerektirmektedir. Yani çalışanların inisiyatif almaları beklenmektedir (Nayır & Taşkın, 2017, s.1320). Bu yüzden kuruluşlar, örgütsel ve bireysel etkililiği arttırdığı için kişisel inisiyatif ile ilgilenmektedir. Kişisel inisiyatif hem teorik hem de pratik nedenlerden ötürü önemli bir kavramdır (Fay & Frese, 2001, s. 97). Kişisel inisiyatif, bireyin aktif ve kendi kendine başlama yaklaşımını benimsediği, işin resmi olarak gerektirdiklerinin ötesine geçen bir davranış biçimi olarak ifade edilebilir (Frese, Fay, Hilburger, Leng, & Tag, 1997, s.140). Akın (2012)'ye göre kişisel inisiyatif, iş görenin kendine emir verilmeksizin veya yol gösterilmeksizin örgüt hedefleri ile uyumlu bir biçimde harekete geçmesidir (s.XV). Böyle aktif bir yaklaşımın sonuçlarından biri, çevrenin birey tarafından değiştirilmiş olmasıdır. Bu; ne yapılması gerektiği söylenerek, zorluklar karşısında vazgeçerek ve çevresel taleplere tepki göstererek karakterize edilen pasif bir yaklaşımın tersidir (Fay & Frese, 2001, s.97).

Kişisel inisiyatif kendiliğinden belirlenen bir hedefe dayanmaktadır. Alınan kişisel inisiyatif örgüt hedefleri ile uyumlu olması gerektiğinden, örgüt yanlısı olmayan eylemler kişisel inisiyatif bağlamında değerlendirilmemektedir (Akın, 2012, s.6; Frese & Fay, 2001, s.143-160). İnisiyatif alabilmek için, kişinin işin ne olduğuna dair iyi ve kapsamlı bir anlayışa sahip olması gerekir. Başka bir ifadeyle bireyin işle ilgili bilgi, beceri ve bilişsel yeteneklere ihtiyacı vardır. Deneysel olarak, kişisel inisiyatif iş yeterlikleri ile pozitif ilişkilidir (Fay & Frese, 2001, s.104). İnisiyatif alan birey acil bir talebe değil, gelecekteki bir talebe cevap verir (Frese & Fay, 2001, s.143). Problemleri çözerken, güçlüklerle uğraşırken ve iş için alternatif yöntemler düşünürken uzun dönemli bir yaklaşım benimsemek kişisel inisiyatif kavramının temel elemanlarından. Sorunlara geçici çözümler üretmek yerine sorunun temeline inebilecek çözümlere gitmek de uzun vadeli ve proaktif bir davranış yansıtır (Akın, 2012, s.6). Başka bir ifadeyle inisiyatif alan bireyin

uzun vadeli bir bakış açısına sahip olması için iş yeterliklerinin olması gerektiği söylenebilir.

İnisiyatif alma konusunda başarılı liderlerin üç önemli özelliği bulunmaktadır. Bunlardan ilki *kararlılıktır*. Kararlılık, karar alabilme ve kararlı kalabilme becerilerini içerir. Belirlenen yönde kararlı olan liderler, savundukları yolda iyi düşünülmüş bir strateji kullanarak ilerlerler. Kararlı olmak, yalnızca belirlenen yönde inançla gitmek anlamına gelmez. Karar, istenilen sonuca dayalı olarak, dikkatli bir düşünme ve değerlendirme sonucu alınır. İnisiyatif alan liderler, düşünmek adına zaman harcarlar ve belli bir disiplin çerçevesinde sonuçları öngörürler, ortaya çıkabilecek sonuçları değerlendirilerek buna göre karar alırlar. İnisiyatifin taviz verilmeden bir şekilde kullanılması, kararlılıktır. İnisiyatif kullanan bir lider hızlı hareket etmenin yanında inceleme, analiz ve tartışmaya da zaman ayırma yeteneği de gösterir. İkinci özellik *sorumluluktur*. Gerçekleştirilecek eylemlerin sorumluluğunu alma cesareti oldukça nadir bir özelliktir. Çoğunlukla örgüt adına önemli bir kayba neden olan birey ya da birim açıkça sorumluluğu üstlenmeli, özür dilemeli ve problemi düzeltme için gayret göstermelidir. Bu durumda başka faktörler mazeret olarak gösterilmemelidir. Sorumluluktan kaçma veya imajı korumaya yönelik bu tür tavırlar, beklenenin aksi sonuçlarla karşılaşılmasına neden olacak ve gerçekleri gören kişilerin tepkisi çok daha sert olacaktır. Sorumluluktan kaçmanın diğer yolu ise başkalarını suçlamaktır (Barutçugil, 2014, s.242-243). Bu durumda iletişimi olumsuz etkiler, herkes kendini kurtarma gayreti içine girer ve örgütsel amaçlardan uzaklaşılır. Böyle örgütlerinde başarılı olma şansı yoktur. Lider konumunda olan kişilerin bu şekilde davranmayıp sorumluluğu almaları, diğer bireyleri de sorumlu davranma hususunda cesaretlendirecektir. Üçüncü özellik ise *risk almadır*. Elde edilmek istenen her şey için az da olsa risk vardır. Bazen bu risk önemsiz bazen de çok büyük olabilir. Riskin derecesi ne olursa olsun, riski anlayabilmek, liderin kararlarının sonuçlarını daha iyi bir şekilde öngörebilmesine yardımcı olacaktır. Aptalca riskler almak veya her türlü riskten kaçınmak, aynı sonuçları olan istenmeyen durumlardır. İstenen sonuçlara ulaşmak adına hesaplanmış uygun riskler anlaşılmalı ve alınmalıdır. Çoğu kişi, hiçbir şey yapmamanın çok zarar vermeyeceğini, buna karşılık risk alarak ve başarısız olarak kariyerlerine zarar vereceklerini düşünürler. İnisiyatif almak beraberinde bazı riskleri de getirir (Barutçugil, 2014, s.244-245).

### 2.3.1. İnisiyatif Almayı Etkileyen Faktörler

İnisiyatif alabilmek için, kişinin işiyle ilgili bilgi, beceri ve bilişsel yeteneklere ihtiyacı vardır. Aksi halde, problemleri analiz etmek ve bunlara çözüm üretmek mümkün değildir. İşle ilgili bilgi, beceri ve bilişsel yetenekler yetersiz olduğunda, kişi işe dair bir şeyin uygun olmadığını tespit edebilir, ancak eksiklikler sebebiyle alternatifleri göremez. Öte yandan işle ilgili bilgi ve beceriler kişisel inisiyatifin sonucu olabilir. İşle ilgili uzun vadeli bir perspektife sahip bireyler, gelecekteki ihtiyaçları daha iyi tahmin edebilir ve ona göre hazırlıklı olurlar (Fay & Frese, 2001, s.104). Kişi işinde iyiye ve hızlı öğreniyorsa inisiyatif alma ihtimali artmaktadır. Bunun yanında deneyimli çalışanlardan daha fazla inisiyatif almaları beklenmektedir (Akın, 2012, s.7-34). Ayrıca bireyin inisiyatif alması üst yönetimlerin inisiyatif almaya uygun bir iklim oluşturması ile ilgilidir (Frese ve Fay, 2001, s.172). Tüm bunlar göz önüne alındığında kişinin bilişsel yeteneklerinin, işindeki yeterliliğinin ve becerilerinin inisiyatif alma davranışı sergileme de önemli olduğu söylenebilir.

Yapılan bazı araştırmalara göre, çalışanın işi üzerinde kontrole sahip olması ve işin karmaşık olması inisiyatif alma davranışını olumlu etkilemektedir (Akın, 2014, s.128). Çeşitli araştırmalar incelendiğinde bireylerin inisiyatif alma düzeylerini belirleyen değişkenler; kişinin işe dair yeterlikleri ve kişilik özellikleri, yeni bir uygulamayı başlatma, işinde kendinden beklenenden daha fazlasını yapma isteği, problem çözmede ısrarcılık ve proaktif davranma (basiret) düzeyi şeklinde sıralanabilir (Gündüz vd., 2015, s.328). Akın (2014) ise çalışmasında, öz yeterliğin de inisiyatif alma ile olumlu bir ilişki içerisinde olduğunu tespit etmiştir. Yine Akın (2012), çeşitli çalışmalara dayanarak işteki özerkliğin inisiyatif almayı olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir (s.31).

Çevresel destekler, kişisel inisiyatif göstermeyi kolaylaştıran iş ve örgüt koşullarıdır (Frese & Fay, 2001, s.157). Bireysel inisiyatif almayı etkileyen çevresel faktörler, bireyin işin üzerindeki kontrolü, işin karmaşıklığı, örgütün veya üstün verdiği destek ve işteki stres kaynakları şeklinde sıralanabilir. Çevresel faktörlerin bireysel inisiyatifte doğrudan veya dolaylı etkileri olabilir. Ayrıca iş görenler işlerini önemsediklerinde ve kendileri ile özdeşleştirdiklerinde duygusal olarak daha bağlı oldukları ve daha fazla inisiyatif alma eğiliminde oldukları da belirtilmektedir (Akın, 2012, s.29-33). Buradan hareketle iş ve iş ortamına dair çevre koşullarının, inisiyatif alma davranışı üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

### 2.3.2. Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma

Gelecekteki iş yerlerinin, insanların daha fazla kişisel inisiyatif göstermesini gerektireceği hususu tartışılmaktadır (Frese & Fay, 2001, s.133). Günümüzde de çalışanların iş tanımlarında yer alan davranışlardan daha fazlasını yapmaları beklenmektedir. Bu durum çalışanların gerekli durumlarda sorumluluk alarak harekete geçmesini zorunlu kılmaktadır. Başka bir ifade ile bu durum çalışanın inisiyatif alması anlamına gelmektedir. Çalışanların bu beklentileri gerçekleştirebilmesi için örgütte kendini rahat ve güvende hissetmesi, gerekli durumlarda kendiliğinden harekete geçtiğinde arkasında bir desteğin olacağını bilmesi gerekir (Nayır & Taşkın, 2017, s.1320). Bu bakımdan öğretmenlerin de inisiyatif alma davranışı göstermeleri için okul ortamında kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri gerektiği söylenebilir.

Bireylerin inisiyatif alması, çaba ve motivasyon açısından daha fazla güçlü olmasını gerektirir. Bunun yanında sahip oldukları bu gücü kullanmayı ve geliştirmeyi de arzu etmeleri önemlidir (Barutçugil, 2014, s.241). Kişisel inisiyatif davranışları, diğer çalışanların görevlerine katkı sağlayacak veya örgütsel performansı artıracak, yenilik yapmak, görevleri yerine getirmek için fazladan çaba sarf etmek ve sorumluluk almak gibi gönüllü davranışlardır (Podsakoff, MacKenzie, Paine, & Bachrach, 2000, s.524). Gelecekte çalışma ortamlarında yüksek düzeyde öz güven gerekli olacağından kişisel inisiyatif daha önemli hale gelecektir. Kuruluşlar, örgütsel ve bireysel etkinliği arttırdığı için kişisel inisiyatif ile ilgilenmektedirler (Fay & Frese, 2001, s.97). Çalışanların kişisel katkılarının ve çeşitli durumlarda harekete geçebilmesinin önemli olduğu eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin eğitimin hedeflerine ulaşmasında oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Nayır & Taşkın, 2017, s.1321). Yani öğretmenlerden de örgütsel etkinlik için daha fazla inisiyatif alma davranışı sergilemeleri beklenebilir.

Okullarda güven ve iş birlikçi bir ortamın olması, çalışanların kurumda risk ve inisiyatif alma hareket ve düşünce özerkliğinin sonuçlarındandır (Korkmaz, 2008, s.89). Bunun yanında okul yöneticisinin eğitim düzeyi arttıkça, öğretmenlerden inisiyatif alma davranışı göstermeleri konusunda beklentileri artmaktadır. Öğretmenlerin kişisel inisiyatif alma davranışları arttıkça, yani öğretmenlerin görevlerinin gerektirdiğinin üzerinde performans harcamaları ve görevle ilgili hazırlıkları önceden yapmaları yönünde inisiyatif almaları, öğrenci başarısına katkı sağlaması beklenen davranışlardır (Demiröz, 2014, s.114-126).

Örneğin, okul-aile ilişkilerini güçlendirmek adına okul yönetimine öneriler götüren bir öğretmen de inisiyatif almaktadır (Akın, 2012, s.5). Buradan hareketle inisiyatif alan bir öğretmen, uzun vadeli bir perspektife sahip olacağından öğrenci başarısızlık durumlarına ve okuldaki çeşitli aksaklıklara önceden çözüm üretebileceği ve inisiyatif almayan öğretmenlerden daha fazla alternatifler sunabileceği ifade edilebilir.

Freze ve Fay (2001) çalışmalarının önemli bulgularından biri yüksek inisiyatif alan çalışanların, işlerini değiştirmeseler bile iş yerlerinin karmaşıklığını ve kontrolünü değiştirebildiklerini tespit etmişlerdir (s.139). Bu durum eğitim örgütleri açısından düşünüldüğünde, inisiyatif alan bir öğretmenin, okul ortamını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

### **2.3.3. İnisiyatif Almanın Boyutları**

Frese ve Fay (2001, s. 141), kişisel inisiyatif sergilemenin, başlatıcılık, proaktiflik ve ısrarcı olmak anlamına geldiğini belirtmektedirler. Akın (2014), benzer şekilde çalışmasında kişisel inisiyatifin üç boyutundan bahsetmektedir. Bunlar; kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılıktır (s.128). Gündüz vd. (2015) ise çalışmalarında öz-yatırım davranışının da göz önüne alınması gerektiğini belirtilerek dört boyutlu bir ölçek geliştirmişlerdir (s.331). İnisiyatif almanın başlatıcılık, engelleri aşma, basiret gösterme ve öz-yatırım olmak üzere dört boyuttan oluştuğu ve bu boyutlardan birbirinden tamamen bağımsız olarak değil, birbiriyle ilişkili olarak gelişmiş olduğu söylenebilir. Yani birbirlerini pekiştirmektedirler. Geleceğe yönelik basiret gösterme, yapılması gereken şeyin ötesinde hedefler geliştirilmesini olası hale getirdiğinden, bireyi kendiliğinden hedefler geliştirmeye yönlendirir. Kendiliğinden başlatılan hedefler uygulamada sebep olduğu değişikliklerden dolayı engelleri aşma ihtiyacını doğurur. Olağandışı çözümler ise kendiliğinden başlamayı gerektirdiğinden, aynı zamanda kendiliğinden hedef oluşturmaya götürür. Kendiliğinden başlama da, bireyin potansiyel geleceğe bakmasına ve bu yüzden de yüksek öz-yatırım davranışı sergilemesine sebep olur (Frese & Fay, 2001, s.142; Gündüz vd., 2015, s.329).



### **2.3.3.1. Başlatıcılık**

Fizikte duran bir cismi hareket ettirmek, hareket halindeki bir cismin hareketini devam ettirmekten daha fazla güç kullanımını gerektirir. Aynı ilke, inisiyatif alan bireyler için de geçerlidir. Çünkü var olan bir işi yürütmek, yeni bir işi başlatmaktan daha kolaydır (Barutçugil, 2014, s.241). İnisiyatif, iş rollerini aşan kendiliğinden başlatıcılık eylemidir (Fay & Frese, 2001, s.98).

Kendiliğinden başlatıcılık, amaçların bir başkası tarafından belirlenmediği veya verilmediği fakat kişi tarafından geliştirildiği durumu ifade eder. Yani başlatıcılıkta amaçlar kişiye başkaları tarafından verilmez, kişi tarafından geliştirilir (Fay & Frese, 2001, s.98). Başlatıcılık, kişinin açık bir talimat almadan veya bir rol gereksinimi (görev gereği) olmadan bir şeyler yapması anlamına gelir. Bu nedenle kişisel inisiyatif, kendi kendine belirlenen amaçların peşinde olmaktır (Frese & Fay, 2001, s.141; Gündüz vd., 2015, s.339). Kendiliğinden başlama davranışı, dış baskı, rol gerekleri ya da açık bir eylem gerekliliği olmaksızın davranışın sergilenmesini ifade eder (Akın, 2014, s.128). İnisiyatif alan bir birey, eylemin başlatılmasından kendinin sorumlu olduğunu bilir (Barutçugil, 2014, s.241).

Kişisel inisiyatif, işin gerektirdiği rolü aşan kendi kendine başlama durumudur. Bu durumun yöneticiye karşı belli bir asi unsuru da ifade ettiği söylenebilir. Fakat burada önemli olan bu durumun örgütün uzun vadeli hedefleri ile uygunluk göstermesidir. Örgüt yanlısı olmayan davranışlar kişisel inisiyatif olarak değerlendirilmez (Fay & Frese, 2001, s.98). Kişinin yapılan işin kalitesini arttırmaya ilişkin davranışları da bu bağlamda değerlendirilebilir (Gündüz vd., 2015, s.329).

### **2.3.3.2. Engelleri Aşma**

Uzun dönemli hedeflerin uygulanmasında genellikle aksaklıklar ve sorunlarla karşılaşılır (Akın, 2012, s.23). Örgütsel hedeflere ulaşmadaki gösterilen çabalar sırasında çeşitli aksilikler ve başarısızlıklar da yaşanabilir. Bu durumda engelleri aşmak ve insanlardaki değişime yönelik direncin üstesinden gelmek için bireyin kararlı davranması gerekir. Bu engelleri aşma durumunda kişi, duygusal ve öz-düzenleyici süreçlerin de dahil olduğu bir durum yaşar (Gündüz vd., 2015, s.330). Bireysel inisiyatif değişimle ilgili olduğundan, bir dirençle karşılaşması olağandır. Bu bağlamda işgören pes etmemesi, amaca ulaşmak adına

farklı yollar araması gerekmektedir. Engelleri aşmadaki ısrarcılık, mantıksal bir çerçevede olması gerekir. Bu yönde yanlış bir yöntem inat olarak değerlendirilebileceğinden, bu durumun körü körüne bir inada dönüşmemesi gerekir (Akın, 2012, s.24-25).

Engeller karşısında ısrarcı davranmak, kişinin duygularıyla başa çıkması gerektiği anlamına gelir. Çünkü her yeni deneyimde hayal kırıklığı yaşanabilir (Hahn, Frese, Binnewies, & Schmitt, 2012, s. 99). İnisiyatif almak, sorunlarla aktif ve ısrarcı bir biçimde mücadeleyi gerektirir. İş görenlerin doğal olarak karşılaştığı aksaklıklar ve engellerin yanında, üstler yeni fikirlerden hoşlanmayabilir, bireysel ve örgütsel açıdan dirençlerle karşılaşılabilir, yeni fikirler başarıya ulaşana kadar pek taraftar bulunamayabilir. Bu bakımdan inisiyatif alacak birey, bu tür engelleri aşarken ısrarcı bir şekilde davranmalıdır. Çünkü çabuk vazgeçişin olduğu bir yerde inisiyatif almaktan bahsedilemez (Akın, 2012, s.7). İnisiyatif almada süreklilik (sebat etme) kişinin amacına ulaşmak için genellikle gereklidir. Kişisel inisiyatif, bir işlemin, bir prosedürün veya bir görevdeki değişimini ifade eder. Bu tür değişiklikler genellikle kusursuz bir şekilde sonuçlanmaz ve sıklıkla aksilikler ve başarısızlıklarla karşılaşılır. Değişiklerden etkilenen insanlar, yeniliğe adapte olmak istemeyebilirler veya rutinlerini terk etmekten hoşlanmayabilirler. Bu tür engelleri aşmak için inisiyatif alan bireyin ısrarcı olması gerekir. Hatta bu sebatı aynı şekilde davranış gösteren yöneticilere de göstermesi gerekebilir (Frese & Fay, 2001, s.142).

Engelleri aşma bir amacın peşinden koşma sürekliliği göstermenin ölçüsüdür (Fay & Frese, 2001, s.99). İnisiyatif alındığı zaman kararlılık gösterme ve hedefe ulaşmak için gayret gösterme anlamına gelir (Gündüz vd., 2015, s.339). Engelleri aşma, bireylerin oluşturdukları amaçları uygularken meydana gelebilecek engellerle aktif bir şekilde mücadele etmesini ifade etmektedir (Akın, 2014, s.128).

#### **2.3.3.3. Basiret Gösterme**

Uzun vadeli amaçların gerçekleştirilmesi, çoğu zaman yeni problemlere, aksiliklere ve engellere sebep olabilmektedir. Çünkü iş geliştirmek adına yeni öneriler, daha önceden denenmemiş olduğundan çeşitli zorluklar yaşanabilir. Gelecekteki ihtiyaçları tahmin etmek ve onlara hazırlıklı olmak veya sorunları önceden tahmin ederek önlemek inisiyatifin tipik amaçlarıdır. Bu sebeple inisiyatif, basiret gösterme gereken (proaktif) eylemdir. Bu yaklaşım bireyin geri bildirim almaya çalıştığı, gelecekteki problemleri belirten işaretler

geliştirdiği ve bu problemlerin ortaya çıkmasını önlemeye yönelik planlar geliştirdiği anlamına gelir (Fay & Frese, 2001, s.98).

Basiret gösterme, işe dair uzun vadeli odağa sahip olmayı, yeni isteklerin veya yeni sorunların, ortaya çıkan yeni fırsatların göz önüne alınmasını ve onlar hakkında harekete geçilmesini ifade eder. Var olan koşulların geliştirilmesinde inisiyatif almaktır. Bileşeninde sorumluluk alma vardır ve işin daha başarılı bir biçimde geliştirilmesini odak alır (Gündüz vd., 2015, s.330). Ayrıca bu uzun vadeli odaklanma, kişinin geleceğe yönelik düşünmesini ve onlar hakkında proaktif olarak bir şeyler yapmasını sağlar. Böylece birey tahmin ettiği sorunlar ve fırsatlarla ilgilenmeye hazırlanır (Frese & Fay, 2001, s.142).

Basiret gösterme boyutu, Akın (2012)'nin proaktiflik boyutu ile benzeşim göstermektedir. Bu bağlamda, basiret gösterme, iş görenin geleceğin gereksinimlerine göre sorumluluk üstlenmesini ifade etmekte olduğu söylenebilir. Kavram uzun dönem odaklı olmak ve birini bir şey yapmasını söylemek zorunda bırakmamak anlamına da gelmektedir. Ayrıca gelecekteki yeni istekleri, ortaya çıkabilecek problemler ve fırsatları dikkate alma da kavramın önemli bileşenleridir (Akın, 2012, s.19-20).

#### **2.3.3.4. Öz-Yatırım**

İnisiyatif almanın engelleri aşma, başlatıcılık ve basiret gösterme boyutlarının yanında öz-yatırım boyutundan da bahsetmek mümkündür. Söz konusu dört boyut birbiriyle ilişkilidir ve bu ilişki kişinin potansiyel geleceğe bakmasına ve dolayısıyla yüksek öz-yatırım davranışı sergilemesine neden olur (Frese & Fay'dan aktaran Gündüz vd., 2015, s.329).

Öz-yatırım; kariyer gelişimi için bireyin kendine yatırım yapmasıdır (Nayır & Taşkın, 2017, s.1325). Öz-yatırım kişinin kariyer beklentilerini karşılamak adına harekete geçmesidir. Örgütsel etkililiğe katkı sağlamak adına kendini geliştirmesidir. Birey örgüt içindeki görevlerini ifa ederken inisiyatif alarak bir kariyer planı oluşturur ve bu bağlamda gelişimine katkı sağlayacak şekilde harekete geçebilir (Gündüz vd., 2015, s.330).

#### **2.3.4. İnisiyatif Almanın Sonuçları**

İnisiyatif almanın bireysel ve örgütsel açıdan pek çok sonucu olabilmektedir. Bireysel açıdan sonuçları incelendiğinde; Gündüz vd. (2015), çeşitli araştırmalardan yola çıkarak

inisiyatif almanın bireysel yönden sonuçlarını sıralamışlardır. Bunlar; işe dahil olma isteğinde artış, iş özerkliği davranışı gösterme, esnek rol davranışı sergileme, duygusal bağlılığın ve psikolojik sözleşme duygusunun artması olarak sıralanabilir (s.329). Akın (2014) ise yine birtakım araştırmaları dayanak göstererek inisiyatifin iş stresini ve tükenmişliği azalttığını, iyi olma halini ve iş doyumunu arttırdığını ifade etmektedir (s.128).

İşe devamsızlık, iş stresi, işten ayrılma, iş tatminsizliği, işle ilgili psikolojik sıkıntılar, işe yabancılaşma ve tükenmişlik gibi problemleri ortadan kaldırmak adına 1970’li yıllardan beri işlerin yeniden tasarımı gündemdedir. Bu konuda çalışanlara daha fazla sorumluluk, karara katılma şansı, özeklik ve inisiyatif alma imkanı verilmesinin, çalışanların işlerinden duyacakları tatmini ve motivasyonu artıracaktır (Sığrı & Gürbüz, 2013, s.191). Birey verimliliği arttırmak amacıyla inisiyatif aldığı anda öncelikle işteki kontrol ve karmaşıklığı artar. Daha sonra iş ilgi çekici ve daha hakim olunan bir hale gelir ve daha iyi iş süreçleri geliştirmeye teşvik eder. Hatta bu sürece yöneticiler de katılabilirler (Frese & Fay, 2001, s.133-139).

Örgütsel açıdan sonuçlarına bakmak gerekirse; Fayol 1916 yılında yayınladığı “Endüstri ve Genel Faaliyetlerde Yönetim” kitabıyla yönetim bilgisinin kavramlaştırılmasında önemli katkılar sağlamıştır. Fayol’un önerdiği yönetimde verimliliği artırmak için uyulması gereken 14 ilkedен biri de inisiyatif almadır. Çalışanların üretken ve yaratıcı olmaları için onlara inisiyatif tanınmasının gerekli olduğu belirtilmektedir (Sığrı & Gürbüz, 2013, s.10). Gündüz vd. (2015), çalışanların performansının artmasını, iş tanımlarının devamlı gözden geçirilmesini, örgüt içi rollerin genişleyerek esnek bir örgüt yapısının oluşmasını, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarının artmasını ve örgütsel amaçlara ulaşmada olumlu bir etki oluşmasını, örgütsel bağlamda inisiyatif almanın çeşitli sonuçları olarak, bir takım araştırmalardan yola çıkarak ifade etmişlerdir (s.239). Yine Akın (2014), çeşitli çalışmalardan yola çıkarak iş görenin inisiyatif almasının, örgütsel değişimi ve yenilikçiliği destekleyeceğini, iş görenlerin yaratıcı katkılarını artıracığını ifade etmektedir (s.128).

İnisiyatif alan bireyler bazen alışılmış uygulamaların dışına çıktıklarından cezalandırılırlar. Örgütler genellikle farklı bir yol bulmaya çalışanlardan ziyade, mevcut yolu izleyenleri ödüllendirme eğilimindedirler (Barutçugil, 2014, s.242). Çalışanlardaki kişisel inisiyatif her zaman yöneticilerde ve meslektaşlarda memnuniyetle karşılanmamaktadır. Genellikle yüksek kişisel inisiyatif sahibi bireyler çevreleri tarafından faal ve yorucu biri olarak

algılanırlar. Her inisiyatif tekneyi sallar ve değişiklikler yapar. Kısa vadede rutinleri sekteye uğrattığı için inisiyatif hoş karşılanmayabilir. Ancak uzun vadede kişisel inisiyatif, yeni fikirlere, daha akıcı üretim ve hizmet süreçlerine, yeniliklerin daha iyi uygulanmasına ve nihayetinde daha iyi performansa yol açmaktadır. Örgütsel değişim literatürünün de gösterdiği gibi, insanlar değişikliklerden hoşlanmadıkları için genellikle inisiyatifi şüphe ile karşılarlar. Yöneticiler ve denetim otoriteleri, kişisel inisiyatif alan çalışanların asi olduğunu düşünebilirler. İnisiyatif, kısa vadede örgütsel sağlık ve örgütün var olması için çok önemli olmasına rağmen, her zaman takdir edilmemektedir (Baer & Frese, 2003, s.49; Frese & Fay, 2001, s.143). Yönetim bilimleri üzerine çalışmalar yapan Mary Parker Follett, yöneticinin çalışanlarına katılım imkanı vermesi ve inisiyatif tanımları durumunda, çalışanların bulundukları örgüte katkı sağlayacağını belirtmektedir (Sıgır & Gürbüz, 2013, s.14).

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin, algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma ile ilişkisini konu alan araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2010, s. 81). Dolayısıyla bu çalışma, ilişkisel türde tarama modeline uygun bir çalışmadır.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

##### **3.2.1. Evren**

Araştırmanın evrenini, Çankırı İli'nde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. 2017-2018 öğretim yılı verilerine göre araştırma evrenindeki öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*2017-2018 Öğretim Yılı Çankırı İli'ndeki İlköğretim Okulları ve Bu Okullardaki Öğretmenlerin Sayıları*

| İlçe Adı    | Okul Sayısı |     | Öğretmen Sayısı |       |        |
|-------------|-------------|-----|-----------------|-------|--------|
|             | N           | %   | Erkek           | Kadın | Toplam |
| Atkaracalar | 4           | 4   | 8               | 13    | 21     |
| Bayramören  | 2           | 2   | 3               | 7     | 10     |
| Çerkeş      | 9           | 10  | 46              | 37    | 83     |
| Eldivan     | 2           | 2   | 14              | 11    | 25     |
| İlgaz       | 7           | 8   | 41              | 34    | 75     |
| Kızılırmak  | 10          | 10  | 23              | 18    | 41     |
| Korgun      | 3           | 3   | 10              | 9     | 19     |
| Kurşunlu    | 6           | 6   | 23              | 17    | 40     |
| Merkez      | 28          | 31  | 271             | 367   | 638    |
| Orta        | 7           | 8   | 20              | 27    | 47     |
| Şabanözü    | 7           | 8   | 31              | 31    | 62     |
| Yapraklı    | 7           | 8   | 15              | 12    | 27     |
| Toplam      | 92          | 100 | 505             | 583   | 1088   |

Kaynak: Çankırı MEM 2017-2018 Öğretim Yılı Eğitim İstatistikleri, 2017, kaynağından alınmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde 2017-2018 öğretim yılı verilerine göre Çankırı İli'nde 1088 öğretmen görev yapmaktadır. Okul sayısının en çok olduğu ilçe merkez ilçe, en az olduğu ilçeler ise Bayramören ve Eldivan'dır. Öğretmen sayıları incelendiğinde ise en fazla öğretmenin bulunduğu ilçe Merkez ilçe, en az öğretmenin bulunduğu ilçe ise Bayramören'dir. Öğretmen sayılarına bakıldığında erkek ve bayan öğretmen sayıları arasında önemli bir farklılık olmadığı dikkat çekmektedir.

### 3.2.2. Örneklem

Araştırma örnekleme tabakalı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme tekniği evrendeki alt grupların örnekleme girmesini garantileyen bir teknik olması bakımından eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan örnekleme yöntemlerinden biridir. Bu

örnekleme yöntemi özellikle alt gruplar arasında karşılaştırma yapılan çalışmalar için uygun bir tekniktir (Borg & Gall, 1989, s.224).

Bu örnekleme yapılabilmek için öncelikle evren, içinde homojen olan alt gruplara ayrılır. Her bir alt grup tabaka olarak kabul edilir. Daha sonra her bir tabaka, alt evren için liste oluşturulur. Her bir tabaka için öngörülen örneklem büyüklüğü kadar birimin ayrı ayrı seçimi yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014, s.86).

Araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğüne ilişkin olarak, 5.000 kişilik bir evren için % 95 güven düzeyinde, 356 kişiden oluşan bir örneklemin evreni temsil edebileceği belirtilmiştir (Balcı, 2004b, s. 95). Bununla birlikte uygulama esnasında yaşanabilecek sorunlar göz önüne alınarak araştırmaya 600 kişilik bir örneklemin uygun olabileceği düşünülmüştür. Araştırmanın örneklemini için 600 kişinin seçiminde, öncelikle MEB Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Çankırı'daki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımını gösteren bilgiler alınmıştır. Söz konusu verilere göre, 2017-2018 öğretim yılında Çankırı'nın 12 ilçesindeki resmi ilköğretim okullarının toplam sayısı 92, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı ise 1088'dir. Bu öğretmenlerin 583'ü kadın, 505'i ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Örnekleme alınacak öğretmen sayısının evreni temsil edebilmesi için Çankırı İl'indeki her bir ilçe birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Bu amaçla, her bir ilçede görev yapan öğretmenlerin sayısının Çankırı İl'i'nde görev yapan toplam öğretmen sayısına oranı dikkate alınarak ilçelere göre seçilebilecek öğretmen sayıları belirlenmiştir. Örneğin; Çankırı'nın Şabanözü ilçesinde görevli öğretmenlerin sayısı 62'dir. Şabanözü İlçesi'nde görev yapan öğretmenlerin Çankırı'nın ilçelerinde görev yapan toplam öğretmen sayısına oranı  $(62/1088 \cong 0.06)$  %0.06'dır. Buna göre araştırma kapsamında anket uygulanacak toplam öğretmenlerin %0.06'sının Şabanözü İlçesi'nden alınmasına karar verilmiştir. Bu hesaplama dayalı olarak araştırma örneklemine alınacak öğretmenlerin 35'i Şabanözü İlçesi'nden seçilmiştir. Bu kapsamda Çankırı İl'i ilçelerindeki okul adları listesinden, okulların ilçelere dağılımı da göz önüne alınarak rastgele okul seçimi yapılmış ve bu okullardaki öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir.



Tablo 2

*Araştırma Örneklemine oluşturan Okul ve Öğretmenlerin Sayıları ve Çankırı İlçelerine Göre Dağılımı*

| İlçe Adı    | Okul Sayısı |     | Öğretmen Sayısı |
|-------------|-------------|-----|-----------------|
|             | N           | %   |                 |
| Atkaracalar | 4           | 5   | 12              |
| Bayramören  | 1           | 1   | 5               |
| Çerkeş      | 9           | 13  | 46              |
| Eldivan     | 2           | 2   | 14              |
| Ilgaz       | 7           | 10  | 42              |
| Kızılırmak  | 1           | 1   | 22              |
| Korgun      | 3           | 4   | 10              |
| Kurşunlu    | 6           | 9   | 22              |
| Merkez      | 25          | 35  | 352             |
| Orta        | 6           | 9   | 26              |
| Şabanözü    | 6           | 9   | 35              |
| Yapraklı    | 2           | 2   | 14              |
| Toplam      | 72          | 100 | 600             |

Tablo 2’de de görüldüğü gibi Atkaracalar İlçesi’nden 4 okul, Bayramören İlçesi’nden 1 okul, Çerkeş İlçesi’nden 9 okul, Eldivan İlçesi’nden 2 okul, Ilgaz İlçesi’nden 7 okul, Kızılırmak İlçesi’nden 1 okul, Korgun İlçesi’nden 3 okul, Kurşunlu İlçesi’nden 6 okul, Merkez İlçe’den 25 okul, Orta İlçesi’nden 6 okul, Şabanözü İlçesi’nden 6 okul, Yapraklı İlçesi’nden 2 okul olmak üzere toplam 72 okul araştırma kapsamına alınmıştır. İlçelerden örnekleme alınan öğretmen sayıları da farklılık göstermiştir. Atkaracalar İlçesi’nden 12 öğretmen, Bayramören İlçesi’nden 5 öğretmen, Çerkeş İlçesi’nden 46 öğretmen, Eldivan İlçesi’nden 14 öğretmen, Ilgaz İlçesi’nden 42 öğretmen, Kızılırmak İlçesi’nden 22 öğretmen, Korgun İlçesi’nden 10 öğretmen, Kurşunlu İlçesi’nden 22 öğretmen, Merkez

İlçe'den 352 öğretmen, Orta İlçesi'nden 26 öğretmen, Şabanözü İlçesi'nden 35 öğretmen, Yapraklı İlçesi'nden 14 öğretmen olmak üzere toplam 600 öğretmen örnekleme dahil edilmiştir.

Tablo 2'deki dağılım göz önüne alınarak 600 öğretmene anket uygulanmıştır. Bu anketlerden 578 tanesinin geri dönüşü sağlanmıştır. Başka bir ifadeyle, uygulanan anketlerin %96'sının geri dönüşü olmuştur. Verilerin analizi kısmında açıklandığı gibi 578 anketten kurallara uygun olarak doldurulmayan 56 tanesi uygulama dışı bırakılarak kalan 522 anket ile asıl uygulama analizleri yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, okul türü, kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı*

| Değişken       | Kategori                            | N   | %     |
|----------------|-------------------------------------|-----|-------|
| Cinsiyet       | Kadın                               | 309 | 59,2  |
|                | Erkek                               | 213 | 40,8  |
|                | Toplam                              | 522 | 100   |
| Yaş            | 26 yaş ve altı                      | 62  | 11,88 |
|                | 27-31 yaş                           | 158 | 30,27 |
|                | 32-36 yaş                           | 120 | 22,99 |
|                | 37-41 yaş                           | 65  | 12,45 |
|                | 42-46 yaş                           | 54  | 10,34 |
|                | 47 yaş ve üzeri                     | 63  | 12,07 |
|                | Toplam                              | 522 | 100   |
| Branş          | Sınıf Öğretmeni                     | 208 | 39,85 |
|                | Branş Öğretmeni                     | 314 | 60,15 |
|                | Toplam                              | 522 | 5,2   |
| Okul Türü      | İlkokul                             | 233 | 44,64 |
|                | Ortaokul                            | 289 | 55,36 |
|                | Toplam                              | 522 | 100   |
| Mesleki Kıdem  | 1-5 yıl                             | 149 | 28,54 |
|                | 6-10 yıl                            | 144 | 27,59 |
|                | 11-15 yıl                           | 88  | 16,86 |
|                | 16-20 yıl                           | 54  | 14,34 |
|                | 21 yıl ve üzeri                     | 87  | 16,67 |
|                | Toplam                              | 522 | 100   |
| Öğrenim Durumu | İki-üç yıllık ön lisans             | 25  | 4,79  |
|                | Lisans (Fakülte)                    | 473 | 90,61 |
|                | Lisansüstü (Yüksek lisans, Doktora) | 24  | 4,60  |
|                | Toplam                              | 522 | 100   |

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 309'u (% 59,2) kadın, 213'ü (%40,8) erkektir. Buna göre araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısının, erkek öğretmenlere göre fazla olduğu görülmektedir.

Yine öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında, 62'si (%11,88) 26 yaş ve altı, 158'i (%30,27) 27-31 yaş aralığında, 120'si (%22,99) 32-36 yaş aralığında, 65'i (%12,45) 37-41 yaş aralığında, 54'ü (%10,34) 42-46 yaş aralığında, 63'ü (%12,07) 47 yaş üzerindedir. Yaş değişkenine göre gruplara bakıldığında en fazla öğretmenin 27-31 yaş aralığında, en az öğretmenin ise 42-46 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Branş değişkenine göre örneklemdeki öğretmenlerin 208'inin (%39,85) sınıf öğretmeni, 314'ünün (%60,15) branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 233'ünün (%44,64) ilkokulda görev yaptığı, 289'unun (%55,36) ortaokulda görev yaptığı görülmektedir. Yine araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin sayısının, ilkokul öğretmenlerine göre fazla olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, örneklemdeki öğretmenlerin 149'unun (%28,54) 1-5 yıl, 144'ünün (%27,59) 6-10 yıl, 88'inin (%16,86) 11-15 yıl, 54'ünün (%14,34) 16-20 yıl, 87'sinin (%16,67) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemde olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde, en fazla öğretmenin 1-5 yıl mesleki kıdemde, en az ise 16-20 yıl mesleki kıdemde olanlardan oluştuğu söylenebilir.

Yine öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında, 25'inin (%4,79) 2-iki-üç yıllık ön lisans, 473'ünün (%90,61) lisans ve 24'ünün (%4,6) lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla kullanılan anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ait cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem ve eğitim durumu gibi kişisel bilgilerin sorulduğu kısım yer almaktadır. İkinci kısımda Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” yer almıştır. Üçüncü kısım Derinbay (2011) tarafından geliştirilen “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği”nden oluşmuştur. Dördüncü kısımda ise Gündüz, Çakmak ve Korumaz (2015) tarafından geliştirilen “Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeği” yer almıştır. Her bir ölçeğe ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

### 3.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

Araştırmada Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. 24 maddeden oluşan ölçek, kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde beşli Likert yapıda hazırlanmıştır. Ayrıca ölçekte kişisel gelişim boyutuna ait 5 madde, kuruma katkı boyutuna ait 8 madde, mesleki duyarlılık boyutuna ait 5 madde ve duygusal emek boyutuna ait 6 madde bulunmaktadır. Boyut ve ilişkili olduğu madde numaraları aşağıda verilmiştir:

Kişisel gelişim (15, 16, 17, 18, 19),

Kuruma katkı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8),

Mesleki duyarlılık (20, 21, 22, 23, 24),

Duygusal emek (9, 10, 11, 12, 13, 14) şeklindedir.

Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilen ölçek çalışmalarına Kütahya il merkezinde görev yapan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerdeki öğretmenlerden gönüllü olarak toplam 300 öğretmen katılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır. Ölçek çalışmasında AFA için elde edilen KMO (Kaiser Meyer Olkin) katsayısı .87 ve Barlett ( $p<.00$ ) değeri test değerleri ile elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık yöntemi ile incelenmiş olup, iç tutarlılık katsayısının Cronbach Alpha değeri alt boyutları için .74 ile .86 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin geneli için ise bu değer .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayıları kişisel gelişim için .79, mesleki duyarlılık için .74, kuruma katkı için .86, duygusal emek için .80 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları ölçeğin alt boyutlarından kişisel gelişim boyutunda .42 ile .70 arasında, mesleki duyarlılık boyutunda .35 ile .56 arasında, kuruma katkı boyutunda .35 ile .73 arasında, duygusal emek boyutunda .44 ile .68 arasında değişmektedir.

Ölçeğin kullanım izni ölçeği geliştiren yazarlardan e-posta aracılığıyla alınmış olup (EK 1), Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Ek 2’de sunulmuştur.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin örneklem yapısının farklı olması nedeniyle geçerlik ve güvenirlik çalışması yeniden yapılmıştır. Bu çalışma dahilinde araştırma evreninde görev yapmakta olan 153 öğretmene Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sonuçları Tablo 4’de verilmiştir. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek için yapılan faktör analizi sonucunda KMO (Kaiser Meyer Olkin) katsayısı .943 ve Barlett’s  $X^2$  değeri 7546.187 ( $p<.01$ ) testi sonucu anlamlı çıkmıştır. Buna göre testten elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 4

*Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliklerine İlişkin Değerler*

| Alt Boyutlar       | Madde No | Faktör Yüğü | Öz Değer | Açıklanan Varyans | Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) | Madde Toplam Korelasyon Katsayıları |
|--------------------|----------|-------------|----------|-------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| Duygusal Emek      | P11      | .89         | 10.251   | 40.887            | .89                           | .74                                 |
|                    | P10      | .89         |          |                   |                               | .80                                 |
|                    | P13      | .72         |          |                   |                               | .80                                 |
|                    | P9       | .58         |          |                   |                               | .66                                 |
|                    | P14      | .56         |          |                   |                               | .73                                 |
|                    | P12      | .33         |          |                   |                               | .60                                 |
| Kişisel Gelişim    | P16      | .86         | 2.299    | 8.047             | .84                           | .73                                 |
|                    | P17      | .79         |          |                   |                               | .66                                 |
|                    | P18      | .71         |          |                   |                               | .72                                 |
|                    | P15      | .55         |          |                   |                               | .64                                 |
|                    | P19      | .41         |          |                   |                               | .46                                 |
|                    | P8       | .40         |          |                   |                               | .50                                 |
| Mesleki Duyarlılık | P21      | .80         | 1.451    | 4.059             | .90                           | .82                                 |
|                    | P22      | .77         |          |                   |                               | .78                                 |
|                    | P23      | .70         |          |                   |                               | .76                                 |
|                    | P20      | .66         |          |                   |                               | .68                                 |
|                    | P24      | .54         |          |                   |                               | .74                                 |
| Kuruma Katkı       | P4       | .92         | 1.230    | 3.709             | .85                           | .76                                 |
|                    | P5       | .83         |          |                   |                               | .71                                 |
|                    | P3       | .63         |          |                   |                               | .65                                 |
|                    | P6       | .53         |          |                   |                               | .61                                 |
|                    | P7       | .45         |          |                   |                               | .61                                 |
|                    | P1       | .44         |          |                   |                               | .55                                 |
|                    | P2       | .43         |          |                   |                               | .46                                 |

Ön uygulamadan elde edilen veriler sonucu Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde Maximum Likelihood ve Varimax (dik döndürme) işlemleri uygulanmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde faktör öz değeri

puanları, açıklanan varyans toplamı ve çizgi grafiği dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu faktörlerden 6 maddeden (P11, P10, P13, P9, P14, P12) oluşan birinci boyut duygusal emek olarak adlandırılmıştır. Bu boyuta ait öz değer 10.251 ve açıklanan varyansı 40.887'dir. Kişisel gelişim olarak adlandırılan ikinci boyutu altı maddeden (P16, P17, P18, P15, P19, P8) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer 2.299 ve açıklanan varyansı 8.047'dir. Mesleki duyarlılık olarak adlandırılan üçüncü boyut beş maddeden (P21, P22, P23, P20, P24) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer 1.451 ve açıklanan varyansı 4.059'dur. Dördüncü boyut kuruma katkı olarak adlandırılmakla birlikte yedi maddeden (P4, P5, P3, P6, P7, P1, P2) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer 1.230 ve açıklanan varyansı 3.709'dur. Dört boyutlu ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 56,7'dir.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin güvenirlik analizi için Cronbach's Alpha katsayıları ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Tablo 4'te de görüldüğü gibi güvenirliğe ilişkin yapılan analizler sonucunda ölçeğin birinci boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları .60 ile .80 arasında değiştiği görülmüş olup bu boyuta ait Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının ( $\alpha$ ) .89 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin ikinci boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .46 ile .73 arasında olduğu görülmüştür. Bu boyuta ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ( $\alpha$ ) ise .84'dür. Üçüncü boyutta yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .68 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür. Bu boyuta ait Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ( $\alpha$ ) .90'dır. Ölçeğin dördüncü boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .46 ile .76 arasında değiştiği ve bu boyuta ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının ( $\alpha$ ) .85 olduğu görülmüştür. Bu değerler Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

### **3.3.2. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği**

Çalışmada kullanılan Derinbay (2011) tarafından geliştirilen ölçek, öğretimsel destek, yönetsel destek ve adalet olmak üzere toplam üç faktörden oluşmuştur. 29 maddelik ölçek, tamamen katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum şeklinde beşli likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Faktörlere ait madde sayıları;



Öğretimsel destek (9 madde),

Yönetimsel destek (9 madde),

Adalet (11 madde) şeklindedir.

Ölçeğin Cronbach Alpha İç Tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörler için Cronbach Alpha değeri .74 ile .90 arasında hesaplanmıştır.

Ölçeğin kullanım izni ölçeği geliştiren yazardan e-posta aracılığıyla alınmış olup (EK 3), Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği Ek 4'te sunulmuştur.

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin örneklem yapısının farklı olması nedeniyle geçerlik ve güvenirlik çalışması yeniden yapılmıştır. Bu çalışma dahilinde araştırma evreninde görev yapmakta olan 153 öğretmene Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek için yapılan faktör analizi sonucunda KMO (Kaiser Meyer Olkin) katsayısı .959 ve Barlett's  $X^2$  değeri 10839,682 ( $p<.01$ ) testi sonucu anlamlı çıkmıştır. Buna göre testten elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 5

*Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliklerine İlişkin Değerler*

| Alt Boyutlar              | Madde No | Faktör Yüğü | Öz Değer | Açıklanan Varyans | Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) | Madde Toplam Korelasyon Katsayıları |
|---------------------------|----------|-------------|----------|-------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| Algılanan Örgütsel Destek | D22      | .85         |          |                   |                               | .83                                 |
|                           | D20      | .82         |          |                   |                               | .80                                 |
|                           | D14      | .81         |          |                   |                               | .79                                 |
|                           | D16      | .81         |          |                   |                               | .79                                 |
|                           | D24      | .80         |          |                   |                               | .70                                 |
|                           | D23      | .80         |          |                   |                               | .79                                 |
|                           | D19      | .80         |          |                   |                               | .78                                 |
|                           | D18      | .80         |          |                   |                               | .77                                 |
|                           | D26      | .79         |          |                   |                               | .76                                 |
|                           | D21      | .78         |          |                   |                               | .75                                 |
|                           | D13      | .77         |          |                   |                               | .76                                 |
|                           | D25      | .76         |          |                   |                               | .74                                 |
|                           | D15      | .76         |          |                   |                               | .74                                 |
|                           | D17      | .76         |          |                   |                               | .72                                 |
|                           | D27      | .75         | 14.162   | 47.23             | .96                           | .73                                 |
|                           | D4       | .75         |          |                   |                               | .74                                 |
|                           | D12      | .74         |          |                   |                               | .73                                 |
|                           | D29      | .69         |          |                   |                               | .67                                 |
|                           | D5       | .65         |          |                   |                               | .64                                 |
|                           | D10      | .61         |          |                   |                               | .60                                 |
|                           | D11      | .59         |          |                   |                               | .58                                 |
|                           | D8       | .59         |          |                   |                               | .58                                 |
|                           | D9       | .56         |          |                   |                               | .56                                 |
|                           | D28      | .53         |          |                   |                               | .50                                 |
|                           | D6       | .42         |          |                   |                               | .45                                 |
|                           | D2       | .37         |          |                   |                               | .38                                 |
|                           | D3       | .35         |          |                   |                               | .37                                 |
|                           | D1       | .31         |          |                   |                               | .32                                 |
|                           | D7       | .30         |          |                   |                               | .32                                 |

Ön uygulamadan elde edilen veriler sonucu Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde Maximum Likelihood ve Varimax (dik döndürme) işlemleri uygulanmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde faktör öz değer puanları, açıklanan varyans toplamı ve çizgi grafiği dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü kullanılmasına karar verilmiştir. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin öz değeri 14.16 ve açıklanan varyansı 47.23 olarak hesaplanmıştır. Tek faktörlü yapı için açıklanan varyansın % 30'un üstünde olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2009, s.125).

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin güvenirlik analizi için Cronbach's Alpha katsayıları ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Tablo 5'te de görüldüğü gibi güvenirliğe ilişkin yapılan analizler sonucunda ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları .83 ile .32 arasında değiştiği görülmüş olup, Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının ( $\alpha$ ) .96 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

### **3.3.3. Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeği**

Araştırmada Gündüz, Çakmak ve Korumaz (2015) tarafından geliştirilen "Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek başlatıcılık, engelleri aşma, basiret gösterme ve öz-yatırım olmak üzere toplam dört boyuttan oluşmaktadır. 35 maddelik ölçek, hiçbir zaman, nadiren, ara sıra ve her zaman şeklinde beşli Likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Ayrıca ölçekte, öz-yatırım boyutuna ait 8 madde, başlatıcılık boyutuna ait 8 madde, basiret gösterme boyutuna ait 10 madde, engelleri aşma boyutuna ait 9 madde bulunmaktadır.

Boyut ve ilişkili olduğu madde numaraları şu şekildedir:

Öz-yatırım (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)

Başlatıcılık (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16)

Basiret gösterme (17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26)

Engelleri aşma (27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35)

Gündüz vd. (2015) tarafından geliştirilen ölçek çalışmalarına İstanbul'da çeşitli devlet okullarında görev yapan toplam 370 müfettiş, müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen katılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) tercih edilmiştir. Ölçek çalışmasında elde edilen KMO (Kaiser Meyer Olkin) katsayısı .902 ve Barlett ( $p<.01$ ) değeri test değerleri ile elde ettikleri verilerin faktör analizi için uygun olduğunu tespit etmişlerdir. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlık yöntemi ile incelenmiş olup, iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha değeri alt ölçeklerde .563 ile .843 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için ise bu değer .858 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayıları öz-yatırım için .563, başlatıcılık için .780, basiret gösterme için .843, engelleri aşma için .657 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kararlılık katsayıları tüm boyutlarda test-tekrar test yöntemi sonucunda  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin toplam korelasyon katsayısı .730'dur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin korelasyon değerleri .438 ile .702 arasında iken yapılan Pearson Çarpım Momentler analizi sonucu alt boyutlar arasındaki korelasyonlar .389 ile .802 arasında değişmiştir.

Ölçeğin kullanım izni ölçeği geliştiren yazarlardan e-posta yolu ile alınmış olup (EK 5), Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeği Ek 6'da sunulmuştur.

Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeğinin örneklem yapısının farklı olması nedeniyle geçerlik ve güvenilirlik çalışması yeniden yapılmıştır. Bu çalışma dahilinde araştırma evreninde görev yapmakta olan 153 öğretmene Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeğinin ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sonuçları Tablo 6'da da verilmiştir. Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek için yapılan faktör analizi sonucunda KMO (Kaiser Meyer Olkin) katsayısı .928 ve Barlett's  $X^2$  değeri 8926,103 ( $p<.01$ ) testi sonucu anlamlı çıkmıştır. Buna göre testten elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 6

*Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliklerine İlişkin Değerler*

| Alt Boyutlar     | Madde No | Faktör Yüğü | Öz Değer | Açıklanan Varyans | Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) | Madde Toplam Korelasyon Katsayıları |
|------------------|----------|-------------|----------|-------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| Basiret Gösterme | İ18      | .75         | 11.62    | 31.607            | .91                           | .68                                 |
|                  | İ17      | .71         |          |                   |                               | .64                                 |
|                  | İ19      | .70         |          |                   |                               | .67                                 |
|                  | İ24      | .68         |          |                   |                               | .69                                 |
|                  | İ16      | .66         |          |                   |                               | .58                                 |
|                  | İ25      | .66         |          |                   |                               | .65                                 |
|                  | İ20      | .64         |          |                   |                               | .64                                 |
|                  | İ15      | .64         |          |                   |                               | .58                                 |
|                  | İ23      | .63         |          |                   |                               | .61                                 |
|                  | İ21      | .62         |          |                   |                               | .64                                 |
|                  | İ10      | .62         |          |                   |                               | .63                                 |
|                  | İ11      | .60         |          |                   |                               | .59                                 |
|                  | İ9       | .58         |          |                   |                               | .59                                 |
|                  | İ2       | .53         |          |                   |                               | .57                                 |
|                  | İ3       | .41         |          |                   |                               | .42                                 |
|                  | İ1       | .39         |          |                   |                               | .42                                 |
| Öz-yatırım       | İ7       | .79         | 2.89     | 6.658             | .72                           | .64                                 |
|                  | İ6       | .74         |          |                   |                               | .61                                 |
|                  | İ8       | .70         |          |                   |                               | .59                                 |
|                  | İ31      | .41         |          |                   |                               | .32                                 |
|                  | İ5       | .37         |          |                   |                               | .29                                 |
| Başlatıcılık     | İ13      | .87         | 1.55     | 2.845             | .81                           | .73                                 |
|                  | İ14      | .81         |          |                   |                               | .68                                 |
|                  | İ12      | .74         |          |                   |                               | .64                                 |
|                  | İ22      | .64         |          |                   |                               | .61                                 |
|                  | İ26      | .56         |          |                   |                               | .55                                 |
|                  | İ4       | .31         |          |                   |                               | .31                                 |
| Engelleri Aşma   | İ33      | .74         | 1.49     | 2.959             | .81                           | .64                                 |
|                  | İ32      | .73         |          |                   |                               | .60                                 |
|                  | İ29      | .71         |          |                   |                               | .65                                 |
|                  | İ30      | .69         |          |                   |                               | .64                                 |
|                  | İ28      | .67         |          |                   |                               | .67                                 |
|                  | İ27      | .51         |          |                   |                               | .49                                 |
|                  | İ35      | .36         |          |                   |                               | .32                                 |
|                  | İ34      | .35         |          |                   |                               | .34                                 |

Ön uygulamadan elde edilen veriler sonucu Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde Maximum Likelihood ve Varimax (dik döndürme) işlemleri uygulanmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde faktör öz değer puanları, açıklanan varyans toplamı ve çizgi grafiği dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu faktörlerden 18 maddeden (İ18, İ17, İ19, İ24, İ16, İ25, İ20, İ15, İ23, İ21, İ10, İ11, İ9, İ2, İ3, İ1) oluşan birinci boyut basiret gösterme olarak adlandırılmıştır. Bu boyuta ait öz değer 11.62 ve açıklanan varyansı 31.607'dir. Öz-yatırım olarak adlandırılan ikinci boyutu beş maddeden (İ7, İ6, İ8, İ31, İ5) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer 2.89 ve açıklanan varyansı 6.658'dir. Başlaticılık olarak adlandırılan üçüncü boyut altı maddeden (İ13, İ14, İ12, İ22, İ26, İ4) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer 1.55 ve açıklanan varyansı 2.845'tir. Dördüncü boyut engelleri aşma olarak adlandırılmakla birlikte sekiz maddeden (İ33, İ32, İ29, İ30, İ28, İ27, İ35, İ34) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer 1.49 ve açıklanan varyansı 2.959'dur. Dört boyutlu ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 44,07'dir.

Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeğinin güvenlik analizi için Cronbach's Alpha katsayıları ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Tablo 6'da da görüldüğü gibi güvenilirliğe ilişkin yapılan analizler sonucunda ölçeğin birinci boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları .42 ile .69 arasında değiştiği görülmüş olup bu boyuta ait Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının ( $\alpha$ ) .91 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin ikinci boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .29 ile .64 arasında olduğu görülmüştür. Bu boyuta ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ( $\alpha$ ) ise .72'dir. Üçüncü boyutta yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .31 ile .73 arasında değiştiği görülmüştür. Bu boyuta ait Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ( $\alpha$ ) .81'dir. Ölçeğin dördüncü boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .32 ile .67 arasında değiştiği ve bu boyuta ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının ( $\alpha$ ) .81 olduğu görülmüştür. Bu değerler Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeğinin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama araçları çoğaltılıp uygulanmadan önce Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır (Ek 7). Daha sonra örneklem listesi doğrultusunda seçilen 72 okula tek tek gidilerek öğretmenler için gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra 600 öğretmene anket uygulanmıştır. 578 anketin geri dönüşü sağlanmıştır. Uygulanan anketlerden kişisel bilgi formunda veya ölçeklerde doldurulmayan boşluklardan ve işaretleme hatalarından dolayı 56 anket uygulama kriterlerine uygun olmadığı için analiz sonuçlarına dahil edilmemiştir. 522 sayıda anket değerlendirmeye alınmış olup veriler istatistik programına girilmeye hazır hale getirilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, katılımcıların demografik özellikleri, frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları ile verilmiştir. Katılımcıların mesleki profesyonellik, örgütsel destek ve inisiyatif almaya yönelik görüşlerini betimlemek amacıyla aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliği dört boyutlu olarak ele alınmıştır. Bunlar kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emektir. Algılanan örgütsel destek tek boyutlu olarak ele alınmıştır. İnisiyatif alma ise dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, başlatıcılık, engelleri aşma, basiret gösterme ve öz-yatırımdır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik, örgütsel destek ve inisiyatif alma algılarının okul türü, cinsiyet, branş, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılık ortaya çıkan değişkenlerde, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmıştır. Cinsiyet gibi iki alt kategorili (kadın-erkek) değişkenlerin karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t-Testi, yaş gibi üç veya daha fazla alt kategorili değişkenlerin karşılaştırılmasında ise ANOVA analizi yapılmıştır.

Ayrıca öğrenim durumlarına göre yapılan karşılaştırmalarda Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma algılarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliği alt boyutları ile ilişkisinin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. Algılanan örgütsel destek ve inisiyatif almanın öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin dört alt boyutu olan duygusal emek, kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve kuruma katkı alt boyutlarının her birini ayrı ayrı yordayıp yordamadığını belirlemek için dört ayrı Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular verilmiştir.

#### 4.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Almaya İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırma modelinde yer alan öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma değişkenlerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Bulgular*

| Değişkenler                           | Alt Boyutlar       | N   | $\bar{X}$ | S   |
|---------------------------------------|--------------------|-----|-----------|-----|
| Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği | Duygusal Emek      | 522 | 4.39      | .62 |
|                                       | Kişisel Gelişim    | 522 | 3.59      | .66 |
|                                       | Mesleki Duyarlılık | 522 | 4.51      | .60 |
|                                       | Kuruma Katkı       | 522 | 4.04      | .63 |
| Örgütsel Destek                       |                    | 522 | 3.93      | .58 |
| İnisiyatif Alma                       | Basiret Gösterme   | 522 | 4.04      | .42 |
|                                       | Öz-yatırım         | 522 | 3.40      | .66 |
|                                       | Başlaticılık       | 522 | 3.73      | .62 |
|                                       | Engelleri Aşma     | 522 | 3.80      | .55 |

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalamalarının; öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutunda ( $\bar{X}=4.39$ ) ve mesleki duyarlılık boyutunda ( $\bar{X}=4.51$ ) çok yüksek düzeyde olduğu; kişisel gelişim ( $\bar{X}=3.59$ ), kuruma katkı boyutunda ( $\bar{X}=4.04$ ), basiret gösterme boyutunda ( $\bar{X}=4.04$ ), algılanan örgütsel destek değişkeninde ( $\bar{X}=3.93$ ), öz-yatırım boyutunda ( $\bar{X}=3.40$ ), başlatıcılık boyutunda ( $\bar{X}=3.73$ ), engelleri aşma boyutunda ( $\bar{X}=3.80$ ) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Standart sapma değerlerine göre en homojen dağılımın inisiyatif almanın basiret gösterme boyutunda ( $S=.42$ ), en heterojen dağılımın ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ( $S=.66$ ) ve inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ( $S=.66$ ) ilişkin algılarında olduğu görülmektedir.

#### **4.2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenleri Arasındaki İlişkiler**

Araştırma modelinde yer alan öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma değişkenleri arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

*Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Arasındaki İlişkiler*

| Değişkenler                           |                       | 1 | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     |
|---------------------------------------|-----------------------|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği | 1. Duygusal Emek      | 1 | ,49** | ,69** | ,66** | ,29** | ,13** | ,31** | ,21** | ,24** |
|                                       | 2. Kişisel Gelişim    |   | 1     | ,45** | ,58** | ,30** | ,11** | ,32** | ,40** | ,32** |
|                                       | 3. Mesleki Duyarlılık |   |       | 1     | ,61** | ,19** | ,14** | ,27** | ,20** | ,16** |
|                                       | 4. Kuruma Katkı       |   |       |       | 1     | ,37** | ,17** | ,38** | ,37** | ,30** |
| 5. Örgütsel Destek                    |                       |   |       |       |       | 1     | ,13** | ,47** | ,36** | ,31** |
| İnisiyatif Alma                       | 6. Basiret Gösterme   |   |       |       |       |       | 1     | ,24** | ,15** | ,05   |
|                                       | 7. Öz-yatırım         |   |       |       |       |       |       | 1     | ,71** | ,66** |
|                                       | 8. Başlatıcılık       |   |       |       |       |       |       |       | 1     | ,64** |
|                                       | 9. Engelleri Aşma     |   |       |       |       |       |       |       |       | 1     |

\*\* p<.01; n=522

Korelasyonel çalışmalarda, korelasyon katsayısının  $\pm 1$  olması mükemmel bir ilişkiyi, 0 olması ise iki değişken arasında hiç ilişki olmadığı anlamına gelir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.00-0.30 arasında olması düşük, 0.30-0.70 arasında olması orta, 0.70-1.00 arasında olması ise yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2009, s.32). Tablo 8 incelendiğinde, mesleki profesyonelliğinin algılanan örgütsel destek ve inisiyatif almanın tüm alt boyutları ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmada ele alınan diğer tüm değişkenler arasındaki ilişkilerin de olumlu yönde ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşılık yalnızca inisiyatif almanın basiret gösterme boyutu ile engelleri aşma boyutu arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmüştür. İnisiyatif almanın öz-yatırım boyutu ile başlatıcılık boyutu arasında ( $r=.71$ ;  $p<.01$ ) pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yine öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutu ile kişisel gelişim boyutu ( $r=.49$ ;  $p<.01$ ), duygusal emek ile mesleki duyarlılık ( $r=.69$ ;  $p<.01$ ), duygusal emek ile kuruma katkı ( $r=.66$ ;  $p<.01$ ), kişisel gelişim ile mesleki duyarlılık ( $r=.45$ ;  $p<.01$ ), kişisel

gelişim ile kuruma katkı ( $r=.58$ ;  $p<.01$ ) ve mesleki duyarlılık ile kuruma katkı arasında ( $r=.61$ ;  $p<.01$ ) olumlu ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca duygusal emek ile öz-yatırım ( $r=.31$ ;  $p<.01$ ), kişisel gelişim ile algılanan örgütsel destek ( $r=.30$ ;  $p<.01$ ), kişisel gelişim ile öz-yatırım ( $r=.32$ ;  $p<.01$ ), kişisel gelişim ile başlatıcılık ( $r=.40$ ;  $p<.01$ ), kişisel gelişim ile engelleri aşma ( $r=.32$ ;  $p<.01$ ), kuruma katkı ile algılanan örgütsel destek ( $r=.37$ ;  $p<.01$ ), kuruma katkı ile öz-yatırım ( $r=.38$ ;  $p<.01$ ), kuruma katkı ile başlatıcılık ( $r=.37$ ;  $p<.01$ ), kuruma katkı ile engelleri aşma ( $r=.30$ ;  $p<.01$ ) arasında da olumlu ve orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Bunun yanında algılanan örgütsel destek ile öz-yatırım ( $r=.47$ ;  $p<.01$ ), algılanan örgütsel destek ile başlatıcılık ( $r=.36$ ;  $p<.01$ ), algılanan örgütsel destek ile engelleri aşma ( $r=.31$ ;  $p<.01$ ), öz-yatırım ile engelleri aşma ( $r=.66$ ;  $p<.01$ ), başlatıcılık ile engelleri aşma ( $r=.64$ ;  $p<.01$ ) arasında da olumlu ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Duygusal emek ile algılanan örgütsel destek arasında ( $r=.29$ ;  $p<.01$ ), duygusal emek ile basiret gösterme arasında ( $r=.13$ ;  $p<.01$ ), duygusal emek ile başlatıcılık arasında ( $r=.21$ ;  $p<.01$ ), duygusal emek ile engelleri aşma arasında ( $r=.24$ ;  $p<.01$ ), kişisel gelişim ile basiret gösterme ( $r=.11$ ;  $p<.01$ ), mesleki duyarlılık ile algılanan örgütsel destek ( $r=.19$ ;  $p<.01$ ), mesleki duyarlılık ile öz-yatırım ( $r=.27$ ;  $p<.01$ ), mesleki duyarlılık ile başlatıcılık ( $r=.20$ ;  $p<.01$ ), mesleki duyarlılık ile engelleri aşma ( $r=.16$ ;  $p<.01$ ), arasında düşük düzeyde ve olumlu ilişki olduğu söylenebilir. Yine kuruma katkı ile basiret gösterme ( $r=.17$ ;  $p<.01$ ), algılanan örgütsel destek ile basiret gösterme ( $r=.13$ ;  $p<.01$ ), basiret gösterme ile öz-yatırım ( $r=.24$ ;  $p<.01$ ), basiret gösterme ile başlatıcılık ( $r=.15$ ;  $p<.01$ ), basiret gösterme ile engelleri aşma ( $r=.05$ ) arasında da düşük düzeyde olumlu ilişki olduğu görülmektedir.

#### **4.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonellik, örgütsel destek ve inisiyatif alma algılarının, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için ilişkisiz örneklem t-testi (independent samples t-test) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

*Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik, Örgütsel Destek Ve İnisiyatif Alma Algılarının, Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları*

|                                       | Değişkenler        | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | S   | t    | p   |
|---------------------------------------|--------------------|----------|-----|-----------|-----|------|-----|
| Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği | Duygusal Emek      | Kadın    | 309 | 4.40      | .58 | .61  | .54 |
|                                       |                    | Erkek    | 213 | 4.37      | .68 |      |     |
|                                       | Kişisel Gelişim    | Kadın    | 309 | 3.60      | .62 | .34  | .73 |
|                                       |                    | Erkek    | 213 | 3.58      | .71 |      |     |
|                                       | Mesleki Duyarlılık | Kadın    | 309 | 4.57      | .52 | 2.37 | .02 |
|                                       |                    | Erkek    | 213 | 4.43      | .69 |      |     |
|                                       | Kuruma Katkı       | Kadın    | 309 | 4.00      | .55 | 1.92 | .05 |
|                                       |                    | Erkek    | 213 | 4.10      | .72 |      |     |
| Örgütsel Destek                       |                    | Kadın    | 309 | 3.89      | .58 | 2.1  | .04 |
|                                       |                    | Erkek    | 213 | 4.00      | .59 |      |     |
| İnisiyatif Alma                       | Basiret Gösterme   | Kadın    | 309 | 4.02      | .43 | 1.54 | .12 |
|                                       |                    | Erkek    | 213 | 4.07      | .41 |      |     |
|                                       | Öz-yatırım         | Kadın    | 309 | 3.43      | .62 | 1.11 | .27 |
|                                       |                    | Erkek    | 213 | 3.37      | .70 |      |     |
|                                       | Başlaticılık       | Kadın    | 309 | 3.67      | .62 | 2.80 | .00 |
|                                       |                    | Erkek    | 213 | 3.82      | .60 |      |     |
|                                       | Engelleri Aşma     | Kadın    | 309 | 3.77      | .56 | 1.62 | .10 |
|                                       |                    | Erkek    | 213 | 3.85      | .52 |      |     |

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutuna ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır [ $t_{(520)}=.61$ ,  $p>.05$ ]. Erkek öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X} = 4.37$ ), kadın öğretmenlerin puanlarına ( $\bar{X} = 4.40$ ) oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgu erkek ve bayan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır [ $t_{(520)}=.34$ ,  $p>.05$ ]. Erkek öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X} = 3.58$ ), kadın öğretmenlerin puanlarına ( $\bar{X} = 3.60$ ) yakın olduğu söylenebilir. Bu bulgu erkek ve bayan

öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre farklılaşmaktadır [ $t_{(520)}=2.37, p<.05$ ]. Kadın öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık algılarına ilişkin puanları ( $\bar{X} = 4.57$ ), erkek öğretmenlerin puanlarından ( $\bar{X} = 4.43$ ) daha yüksektir. Bu bulgu kadın öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutu algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutuna ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır [ $t_{(520)}=1.92, p>.05$ ]. Erkek öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X}=4.10$ ), kadın öğretmenlerin puanlarından ( $\bar{X} = 4.00$ ) daha yüksek olduğu, fakat bu farklılığın anlamlı olmadığı söylenebilir. Bu bulgu erkek ve bayan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algıları cinsiyete göre farklılaşmaktadır [ $t_{(520)}=2.1, p<.05$ ]. Erkek öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algı puanları ( $\bar{X} = 4.00$ ), kadın öğretmenlerin puanlarından ( $\bar{X} = 3.89$ ) daha yüksektir. Bu bulgu erkek öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin basiret gösterme boyutuna ilişkin algıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır [ $t_{(520)}=1.54, p>.05$ ]. Erkek öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin basiret gösterme boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X}=4.07$ ), kadın öğretmenlerin puanlarına ( $\bar{X} = 4.02$ ) yakın olduğu söylenebilir. Bu bulgu erkek ve bayan öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin basiret gösterme boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde ifade edilebilir.

İnisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır [ $t_{(520)}=1.11, p>.05$ ]. Erkek öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin öz-yatırım boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X}=3.37$ ), kadın öğretmenlerin puanlarından ( $\bar{X} = 3.43$ ) daha düşük olduğu, bu farklılığın anlamlı olmadığı söylenebilir.

Buna göre erkek ve bayan öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin öz-yatırım boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin başlatıcılık boyutuna ilişkin algıları cinsiyete göre farklılaşmaktadır [ $t_{(520)}=2.80, p<.05$ ]. Erkek öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algı puanları ( $\bar{X} = 3.82$ ), kadın öğretmenlerin puanlarından ( $\bar{X} = 3.67$ ) daha yüksektir. Bu bulgu erkek öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin başlatıcılık boyutuna ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir.

İnisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır [ $t_{(520)}=1.62, p>.05$ ]. Erkek öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin engelleri aşma boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X}=3.85$ ), kadın öğretmenlerin puanlarından ( $\bar{X} = 3.77$ ) yüksek olmakla birlikte, bu durumun anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre erkek ve bayan öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin öz-yatırım boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

#### **4.4. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonellik, örgütsel destek ve inisiyatif alma algılarının, branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için ilişkisiz örneklem t-testi (independent samples t-test) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

*Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik, Örgütsel Destek Ve İnisiyatif Alma Algılarının, Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları*

|                                       | Değişkenler        | Branş           | N   | $\bar{X}$ | S   | t    | p   |
|---------------------------------------|--------------------|-----------------|-----|-----------|-----|------|-----|
| Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği | Duygusal Emek      | Sınıf Öğretmeni | 208 | 4.50      | .58 | 3.29 | .00 |
|                                       |                    | Branş Öğretmeni | 314 | 4.31      | .64 |      |     |
|                                       | Kişisel Gelişim    | Sınıf Öğretmeni | 208 | 3.59      | .66 | .12  | .90 |
|                                       |                    | Branş Öğretmeni | 314 | 3.58      | .66 |      |     |
|                                       | Mesleki Duyarlılık | Sınıf Öğretmeni | 208 | 4.56      | .60 | 1.51 | .13 |
|                                       |                    | Branş Öğretmeni | 314 | 4.48      | .60 |      |     |
|                                       | Kuruma Katkı       | Sınıf Öğretmeni | 208 | 4.17      | .63 | 4.06 | .00 |
|                                       |                    | Branş Öğretmeni | 314 | 3.95      | .61 |      |     |
| Örgütsel Destek                       |                    | Sınıf Öğretmeni | 208 | 3.99      | .64 | 1.97 | .05 |
|                                       |                    | Branş Öğretmeni | 314 | 3.89      | .54 |      |     |
| İnisiyatif Alma                       | Basiret Gösterme   | Sınıf Öğretmeni | 208 | 4.10      | .41 | 2.77 | .00 |
|                                       |                    | Branş Öğretmeni | 314 | 4.00      | .43 |      |     |
|                                       | Öz-yatırım         | Sınıf Öğretmeni | 208 | 3.36      | .70 | 1.11 | .27 |
|                                       |                    | Branş Öğretmeni | 314 | 3.43      | .62 |      |     |
|                                       | Başlatıcılık       | Sınıf Öğretmeni | 208 | 3.79      | .61 | 1.69 | .09 |
|                                       |                    | Branş Öğretmeni | 314 | 3.70      | .62 |      |     |
|                                       | Engelleri Aşma     | Sınıf Öğretmeni | 208 | 3.90      | .55 | 3.33 | .00 |
|                                       |                    | Branş Öğretmeni | 314 | 3.73      | .54 |      |     |

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutuna ilişkin öğretmen algıları branşa göre farklılaşmaktadır [ $t_{(520)}=3.29$ ,  $p<.05$ ]. Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X} = 4.50$ ), branş öğretmenlerinin puanlarından ( $\bar{X} = 4.31$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin duygusal emek boyutuna yönelik algılarının branş öğretmenlerinin algılarına göre daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin öğretmen algıları branşa göre farklılaşmamaktadır [ $t_{(520)}=.12$ ,  $p>.05$ ]. Sınıf öğretmenlerinin mesleki



profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X} = 3.59$ ), branş öğretmenlerinin puanlarına ( $\bar{X} = 3.58$ ) yakın olduğu söylenebilir. Bu bulgu sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin öğretmen algıları branşa göre farklılaşmamaktadır [ $t_{(520)}=1.51, p>.05$ ]. Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X} = 4.56$ ), branş öğretmenlerinin puanlarından ( $\bar{X} = 4.48$ ) yüksek, fakat bu durumun anlamlı olmadığı söylenebilir. Bu bulgu sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutuna ilişkin öğretmen algıları branşa göre farklılaşmaktadır [ $t_{(520)}=4.06, p<.05$ ]. Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X} = 4.17$ ), branş öğretmenlerinin puanlarından ( $\bar{X} = 3.95$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin kuruma katkı boyutuna yönelik algılarının branş öğretmenlerinin algılarına göre daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algıları branşa göre farklılaşmamaktadır [ $t_{(520)}=1.97, p>.05$ ]. Sınıf öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algı puanları ( $\bar{X} = 3.99$ ), branş öğretmenlerin puanlarından ( $\bar{X} = 3.89$ ) daha yüksek olduğu fakat bu durumun anlamlı olmadığı söylenebilir. Bu bulgu sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel desteğe ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin basiret gösterme boyutuna ilişkin algıları branşa göre farklılaşmaktadır [ $t_{(520)}=2.77, p<.05$ ]. Sınıf öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin basiret gösterme boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X} = 4.10$ ), branş öğretmenlerinin puanlarından ( $\bar{X} = 4.00$ ) yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna yönelik algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

İnisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin öğretmen algıları branşa göre farklılaşmamaktadır [ $t_{(520)}=1.11, p>.05$ ]. Sınıf öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin

öz-yatırım boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X}=3.36$ ), branş öğretmenlerinin puanlarından ( $\bar{X}=3.43$ ) daha düşük olduğu, fakat bu durumun anlamlı olmadığı söylenebilir. Buna göre sınıf ve branş öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin öz-yatırım boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin başlatıcılık boyutuna ilişkin algıları branşa göre farklılaşmamaktadır [ $t_{(520)}=1.69$ ,  $p>.05$ ]. Sınıf öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin başlatıcılık boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X}=3.79$ ), branş öğretmenlerinin puanlarından ( $\bar{X}=3.70$ ) yüksek olduğu, ancak bu durumun anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre sınıf ve branş öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin başlatıcılık boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

İnisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin öğretmen algıları branşa göre farklılaşmaktadır [ $t_{(520)}=3.33$ ,  $p<.05$ ]. Sınıf öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin engelleri aşma boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X}=3.90$ ), branş öğretmenlerinin puanlarından ( $\bar{X}=3.73$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin engelleri aşma boyutu algılarının, branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu ifade dileyebilir.

#### **4.5. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonellik, örgütsel destek ve inisiyatif alma algılarının, görev yaptıkları okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için ilişkisiz örneklem t-testi (independent samples t-test) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

*Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik, Örgütsel Destek Ve İnisiyatif Alma Algılarının, Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları*

|                                       | Değişkenler        | Okul Türü | N   | $\bar{X}$ | S   | t    | p   |
|---------------------------------------|--------------------|-----------|-----|-----------|-----|------|-----|
| Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği | Duygusal Emek      | İlkokul   | 233 | 4.49      | .57 | 3.46 | .00 |
|                                       |                    | Ortaokul  | 289 | 4.30      | .66 |      |     |
|                                       | Kişisel Gelişim    | İlkokul   | 233 | 3.60      | .65 | .29  | .77 |
|                                       |                    | Ortaokul  | 289 | 3.58      | .67 |      |     |
|                                       | Mesleki Duyarlılık | İlkokul   | 233 | 4.57      | .58 | 2.08 | .04 |
|                                       |                    | Ortaokul  | 289 | 4.46      | .61 |      |     |
|                                       | Kuruma Katkı       | İlkokul   | 233 | 4.16      | .62 | 4.15 | .00 |
|                                       |                    | Ortaokul  | 289 | 3.94      | .62 |      |     |
|                                       | Örgütsel Destek    | İlkokul   | 233 | 3.99      | .62 | 2.06 | .04 |
|                                       |                    | Ortaokul  | 289 | 3.88      | .55 |      |     |
| İnisiyatif Alma                       | Basiret Gösterme   | İlkokul   | 233 | 4.09      | .41 | 2.39 | .02 |
|                                       |                    | Ortaokul  | 289 | 4.00      | .42 |      |     |
|                                       | Öz-yatırım         | İlkokul   | 233 | 3.38      | .69 | .60  | .55 |
|                                       |                    | Ortaokul  | 289 | 3.42      | .62 |      |     |
|                                       | Başlatıcılık       | İlkokul   | 233 | 3.77      | .62 | 1.32 | .19 |
|                                       |                    | Ortaokul  | 289 | 3.70      | .62 |      |     |
|                                       | Engelleri Aşma     | İlkokul   | 233 | 3.87      | .54 | 2.87 | .00 |
|                                       |                    | Ortaokul  | 289 | 3.74      | .54 |      |     |

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul türüne göre farklılaşmaktadır [ $t_{(520)}=.3.46$ ,  $p<.05$ ]. İlkokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X} = 4.49$ ), ortaokul öğretmenlerinin puanlarından ( $\bar{X} = 4.30$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre ilkokul öğretmenlerinin duygusal emek boyutuna yönelik algılarının ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul türüne göre farklılaşmamaktadır [ $t_{(520)}=.29$ ,  $p>.05$ ]. İlkokul öğretmenlerinin mesleki

profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X} = 3.60$ ), ortaokul öğretmenlerinin puanlarına ( $\bar{X} = 3.58$ ) yakın olduğu söylenebilir. Bu bulgu ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul türüne göre farklılaşmaktadır [ $t_{(520)}=2.08$ ,  $p<.05$ ]. İlkokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X} = 4.57$ ), ortaokul öğretmenlerinin puanlarından ( $\bar{X} = 4.46$ ) yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu ilkokul öğretmenlerinin mesleki duyarlılık boyutuna yönelik algılarının ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul türüne göre farklılaşmaktadır [ $t_{(520)}=4.15$ ,  $p<.05$ ]. İlkokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X} = 4.16$ ), ortaokul öğretmenlerinin puanlarından ( $\bar{X} = 3.94$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre ilkokul öğretmenlerinin kuruma katkı boyutuna yönelik algılarının ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algıları okul türüne göre farklılaşmaktadır [ $t_{(520)}=2.06$ ,  $p<.05$ ]. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel desteğe ilişkin algı puanları ( $\bar{X} = 3.99$ ), ortaokul öğretmenlerinin puanlarından ( $\bar{X} = 3.88$ ) daha yüksektir. Bu bulgu ilkokul öğretmenlerinin örgütsel desteğe ilişkin algılarının ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin basiret gösterme boyutuna ilişkin algıları okul türüne göre farklılaşmaktadır [ $t_{(520)}=2.39$ ,  $p<.05$ ]. İlkokul öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin basiret gösterme boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X} = 4.09$ ), ortaokul öğretmenlerinin puanlarından ( $\bar{X} = 4.00$ ) yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu ilkokul öğretmenlerinin inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna yönelik algılarının ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

İnisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul türüne göre farklılaşmamaktadır [ $t_{(520)}=.60$ ,  $p>.05$ ]. İlkokul öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin

öz-yatırım boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X}=3.38$ ), ortaokul öğretmenlerinin puanlarından ( $\bar{X}=3.42$ ) daha düşük olduğu, fakat bu durumun anlamlı olmadığı söylenebilir. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin öz-yatırım boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin başlatıcılık boyutuna ilişkin algıları okul türüne göre farklılaşmamaktadır [ $t_{(520)}=1.32$ ,  $p>.05$ ]. İlkokul öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin başlatıcılık boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X}=3.77$ ), ortaokul öğretmenlerinin puanlarından ( $\bar{X}=3.70$ ) yüksek olduğu, ancak bu durumun anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin başlatıcılık boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

İnisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul türüne göre farklılaşmaktadır [ $t_{(520)}=2.87$ ,  $p<.05$ ]. İlkokul öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin engelleri aşma boyutu algılarına ilişkin puanlarının ( $\bar{X}=3.87$ ), ortaokul öğretmenlerinin puanlarından ( $\bar{X}=3.74$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, ilkokul öğretmenlerinin engelleri aşma boyutu algılarının, ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu ifade dileyebilir.

#### **4.6. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma değişkenlerine ilişkin algılarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

*Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik, Örgütsel Destek Ve İnisiyatif Alma Algılarının, Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| Değişkenler                           | Yaş                | N   | $\bar{X}$ | S   | F    | p    | Fark (Tukey)             |
|---------------------------------------|--------------------|-----|-----------|-----|------|------|--------------------------|
| Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği | 1. 26 yaş ve altı  | 62  | 4.12      | .74 | 3.06 | .01  | 1-3<br>1-4<br>1-5<br>1-6 |
|                                       | 2. 27-31 yaş       | 158 | 4.38      | .54 |      |      |                          |
|                                       | 3. 32-36 yaş       | 120 | 4.40      | .60 |      |      |                          |
|                                       | 4. 37-41 yaş       | 65  | 4.48      | .64 |      |      |                          |
|                                       | 5. 42-46 yaş       | 54  | 4.49      | .42 |      |      |                          |
|                                       | 6. 47 yaş ve üzeri | 63  | 4.46      | .80 |      |      |                          |
|                                       | 1. 26 yaş ve altı  | 62  | 3.50      | .65 | 1.50 | 1.19 | -                        |
|                                       | 2. 27-31 yaş       | 158 | 3.59      | .64 |      |      |                          |
|                                       | 3. 32-36 yaş       | 120 | 3.50      | .74 |      |      |                          |
|                                       | 4. 37-41 yaş       | 65  | 3.69      | .57 |      |      |                          |
|                                       | 5. 42-46 yaş       | 54  | 3.74      | .63 |      |      |                          |
|                                       | 6. 47 yaş ve üzeri | 63  | 3.61      | .68 |      |      |                          |
|                                       | 1. 26 yaş ve altı  | 62  | 4.45      | .56 | .36  | .88  | -                        |
|                                       | 2. 27-31 yaş       | 158 | 4.49      | .56 |      |      |                          |
|                                       | 3. 32-36 yaş       | 120 | 4.53      | .59 |      |      |                          |
|                                       | 4. 37-41 yaş       | 65  | 4.52      | .68 |      |      |                          |
|                                       | 5. 42-46 yaş       | 54  | 4.59      | .40 |      |      |                          |
|                                       | 6. 47 yaş ve üzeri | 63  | 4.53      | .81 |      |      |                          |
|                                       | 1. 26 yaş ve altı  | 62  | 3.82      | .52 | 1.96 | .08  | -                        |
|                                       | 2. 27-31 yaş       | 158 | 4.03      | .55 |      |      |                          |
|                                       | 3. 32-36 yaş       | 120 | 4.08      | .70 |      |      |                          |
|                                       | 4. 37-41 yaş       | 65  | 4.05      | .64 |      |      |                          |
|                                       | 5. 42-46 yaş       | 54  | 4.16      | .54 |      |      |                          |
|                                       | 6. 47 yaş ve üzeri | 63  | 4.07      | .76 |      |      |                          |
|                                       | 1. 26 yaş ve altı  | 62  | 3.73      | .62 | 2.12 | .06  | -                        |
|                                       | 2. 27-31 yaş       | 158 | 3.92      | .58 |      |      |                          |
|                                       | 3. 32-36 yaş       | 120 | 3.97      | .62 |      |      |                          |
|                                       | 4. 37-41 yaş       | 65  | 4.04      | .58 |      |      |                          |
|                                       | 5. 42-46 yaş       | 54  | 3.95      | .51 |      |      |                          |
|                                       | 6. 47 yaş ve üzeri | 63  | 3.96      | .52 |      |      |                          |

Tablo 12

*Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik, Örgütsel Destek Ve İnisiyatif Alma Algılarının, Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (Devam).*

| Değişkenler     | Yaş                | N   | $\bar{X}$ | S   | F    | p   | Fark (Tukey) |
|-----------------|--------------------|-----|-----------|-----|------|-----|--------------|
| İnisiyatif Alma | 1. 26 yaş ve altı  | 62  | 3.88      | .45 | 3.16 | .01 | 1-4          |
|                 | 2. 27-31 yaş       | 158 | 4.02      | .42 |      |     |              |
|                 | 3. 32-36 yaş       | 120 | 4.04      | .42 |      |     |              |
|                 | 4. 37-41 yaş       | 65  | 4.15      | .43 |      |     |              |
|                 | 5. 42-46 yaş       | 54  | 4.10      | .33 |      |     |              |
|                 | 6. 47 yaş ve üzeri | 63  | 4.08      | .41 |      |     |              |
|                 | 1. 26 yaş ve altı  | 62  | 3.58      | .62 | 2.40 | .04 | 1-5          |
|                 | 2. 27-31 yaş       | 158 | 3.46      | .64 |      |     |              |
|                 | 3. 32-36 yaş       | 120 | 3.38      | .63 |      |     |              |
|                 | 4. 37-41 yaş       | 65  | 3.35      | .67 |      |     |              |
|                 | 5. 42-46 yaş       | 54  | 3.20      | .68 |      |     |              |
|                 | 6. 47 yaş ve üzeri | 63  | 3.37      | .70 |      |     |              |
|                 | 1. 26 yaş ve altı  | 62  | 3.55      | .67 | 1.66 | .14 | -            |
|                 | 2. 27-31 yaş       | 158 | 3.76      | .59 |      |     |              |
|                 | 3. 32-36 yaş       | 120 | 3.67      | .65 |      |     |              |
|                 | 4. 37-41 yaş       | 65  | 3.82      | .58 |      |     |              |
|                 | 5. 42-46 yaş       | 54  | 3.79      | .60 |      |     |              |
|                 | 6. 47 yaş ve üzeri | 63  | 3.78      | .61 |      |     |              |
|                 | 1. 26 yaş ve altı  | 62  | 3.59      | .58 | 2.44 | .03 | 1-4          |
|                 | 2. 27-31 yaş       | 158 | 3.81      | .54 |      |     |              |
|                 | 3. 32-36 yaş       | 120 | 3.79      | .54 |      |     |              |
|                 | 4. 37-41 yaş       | 65  | 3.89      | .59 |      |     |              |
|                 | 5. 42-46 yaş       | 54  | 3.86      | .52 |      |     |              |
|                 | 6. 47 yaş ve üzeri | 63  | 3.84      | .50 |      |     |              |

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleği profesyonelliğin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F_{(5-516)}= 3.06, p<.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşleri yaşlarına göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenler ile 32-36 yaş, 37-41 yaş, 42-46 yaş, 47 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin duygusal emek boyutuna ilişkin algıları ( $\bar{X}=4.12$ ), 32-36 yaş grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.40$ ), 37-41 yaş grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.48$ ), 42-46 yaş grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.49$ ), 47 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden ( $\bar{X}=4.46$ ) anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin kişisel gelişim boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [ $F_{(5-516)}=1.50, p>.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin algılarında yaş değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 42-46 yaş grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.74$ ) mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 26 yaş ve altı ve 32-36 yaş grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.50$ ) söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [ $F_{(5-516)}=.36, p>.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin algılarında yaş değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 42-46 yaş grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.59$ ) mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.45$ ) söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.



Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin kuruma katkı boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [ $F_{(5-516)}=1.96$ ,  $p>.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutuna ilişkin algılarında yaş değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 42-46 yaş grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.16$ ) mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.82$ ) söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [ $F_{(5-516)}=2.12$ ,  $p>.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algılarında yaş değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 37-41 yaş grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.04$ ) örgütsel desteğe ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.73$ ) söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F_{(5-516)}= 3.16$ ,  $p<.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna ilişkin görüşleri yaşlarına göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenler ile 37-41 yaş grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna ilişkin algıları ( $\bar{X}=3.88$ ), 37-41 yaş grubundaki öğretmenlerden ( $\bar{X}=4.15$ ) anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F_{(5-516)}= 2.40$ ,  $p<.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin görüşleri yaşlarına göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları 26 yaş ve altı grubundaki

öğretmenler ile 42-46 yaş grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin algıları ( $\bar{X}=3.58$ ), 42-46 yaş grubundaki öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.20$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğretmenlerin inisiyatif almanın başlatıcılık boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [ $F_{(5-516)}=1.66$ ,  $p>.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif almanın başlatıcılık boyutuna ilişkin algılarında yaş değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 37-41 yaş grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.82$ ) inisiyatif alma algılarının başlatıcılık boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.55$ ) söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, inisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F_{(5-516)}=2.44$ ,  $p<.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin görüşleri yaşlarına göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenler ile 37-41 yaş grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 37-41 yaş grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin algıları ( $\bar{X}=3.89$ ), 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.59$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

#### **4.7. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma değişkenlerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

*Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik, Örgütsel Destek Ve İnisiyatif Alma Algılarının, Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

|                                       | Değişkenler        | N                  | $\bar{X}$ | S    | F    | p   | Fark<br>(Tukey) |
|---------------------------------------|--------------------|--------------------|-----------|------|------|-----|-----------------|
| Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği | Duygusal Emek      | 1. 1-5 yıl         | 149       | 4.28 | 2.92 | .02 | 1-4             |
|                                       |                    | 2. 6-10 yıl        | 144       | 4.39 |      |     |                 |
|                                       |                    | 3. 11-15 yıl       | 88        | 4.36 |      |     |                 |
|                                       |                    | 4. 16-20 yıl       | 54        | 4.57 |      |     |                 |
|                                       |                    | 5. 21 yıl ve üzeri | 87        | 4.48 |      |     |                 |
|                                       | Kişisel Gelişim    | 1. 1-5 yıl         | 149       | 3.54 | 1.57 | .18 | -               |
|                                       |                    | 2. 6-10 yıl        | 144       | 3.58 |      |     |                 |
|                                       |                    | 3. 11-15 yıl       | 88        | 3.50 |      |     |                 |
|                                       |                    | 4. 16-20 yıl       | 54        | 3.75 |      |     |                 |
|                                       |                    | 5. 21 yıl ve üzeri | 87        | 3.65 |      |     |                 |
|                                       | Mesleki Duyarlılık | 1. 1-5 yıl         | 149       | 4.46 | 1.30 | .27 | -               |
|                                       |                    | 2. 6-10 yıl        | 144       | 4.51 |      |     |                 |
|                                       |                    | 3. 11-15 yıl       | 88        | 4.48 |      |     |                 |
|                                       |                    | 4. 16-20 yıl       | 54        | 4.68 |      |     |                 |
|                                       |                    | 5. 21 yıl ve üzeri | 87        | 4.52 |      |     |                 |
|                                       | Kuruma Katkı       | 1. 1-5 yıl         | 149       | 3.94 | 2.32 | .06 | -               |
|                                       |                    | 2. 6-10 yıl        | 144       | 4.07 |      |     |                 |
|                                       |                    | 3. 11-15 yıl       | 88        | 3.98 |      |     |                 |
|                                       |                    | 4. 16-20 yıl       | 54        | 4.20 |      |     |                 |
|                                       |                    | 5. 21 yıl ve üzeri | 87        | 4.10 |      |     |                 |
| Örgütsel Destek                       | 1. 1-5 yıl         | 149                | 3.86      | ,58  | 2.16 | .07 | -               |
|                                       | 2. 6-10 yıl        | 144                | 3.94      | ,60  |      |     |                 |
|                                       | 3. 11-15 yıl       | 88                 | 3.92      | ,62  |      |     |                 |
|                                       | 4. 16-20 yıl       | 54                 | 4.13      | ,54  |      |     |                 |
|                                       | 5. 21 yıl ve üzeri | 87                 | 3.93      | ,52  |      |     |                 |

Tablo 13

*Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik, Örgütsel Destek Ve İnisiyatif Alma Algılarının, Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (Devam).*

|                 | Değişkenler        | N   | $\bar{X}$ | S   | F    | p   | Fark (Tukey) |
|-----------------|--------------------|-----|-----------|-----|------|-----|--------------|
| İnisiyatif Alma | 1. 1-5 yıl         | 149 | 3.97      | ,46 | 3.08 | .01 | 1-4          |
|                 | 2. 6-10 yıl        | 144 | 4.04      | ,41 |      |     |              |
|                 | 3. 11-15 yıl       | 88  | 4.03      | ,40 |      |     |              |
|                 | 4. 16-20 yıl       | 54  | 4.20      | ,40 |      |     |              |
|                 | 5. 21 yıl ve üzeri | 87  | 4.07      | ,37 |      |     |              |
|                 | 1. 1-5 yıl         | 149 | 3.52      | ,64 | 2.44 | .04 | -            |
|                 | 2. 6-10 yıl        | 144 | 3.43      | ,64 |      |     |              |
|                 | 3. 11-15 yıl       | 88  | 3.31      | ,64 |      |     |              |
|                 | 4. 16-20 yıl       | 54  | 3.30      | ,64 |      |     |              |
|                 | 5. 21 yıl ve üzeri | 87  | 3.31      | ,71 |      |     |              |
|                 | 1. 1-5 yıl         | 149 | 3.67      | ,63 | 1.38 | .24 | -            |
|                 | 2. 6-10 yıl        | 144 | 3.76      | ,62 |      |     |              |
|                 | 3. 11-15 yıl       | 88  | 3.68      | ,60 |      |     |              |
|                 | 4. 16-20 yıl       | 54  | 3.88      | ,65 |      |     |              |
|                 | 5. 21 yıl ve üzeri | 87  | 3.76      | ,60 |      |     |              |
|                 | 1. 1-5 yıl         | 149 | 3.72      | ,58 | 2.88 | .02 | 1-4          |
|                 | 2. 6-10 yıl        | 144 | 3.83      | ,55 |      |     |              |
|                 | 3. 11-15 yıl       | 88  | 3.72      | ,48 |      |     |              |
|                 | 4. 16-20 yıl       | 54  | 3.96      | ,61 |      |     |              |
|                 | 5. 21 yıl ve üzeri | 87  | 3.86      | ,49 |      |     |              |

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleği profesyonelliğin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F_{(5-516)} = 2.92$ ,  $p < .05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları 1-5 yıl grubundaki öğretmenler ile 16-20

yıl grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin duygusal emek boyutuna ilişkin algıları ( $\bar{X}=4.28$ ), 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerden ( $\bar{X}=4.57$ ) anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin kişisel gelişim boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [ $F_{(5-516)}=1.57$ ,  $p>.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.75$ ) mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 11-15 yıl grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.50$ ) söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [ $F_{(5-516)}=1.30$ ,  $p>.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.68$ ) mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.46$ ) söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin kuruma katkı boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [ $F_{(5-516)}=2.32$ ,  $p>.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutuna ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.20$ ) mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 1-5 yıl

grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.94$ ) söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [ $F_{(5-516)}=2.16$ ,  $p>.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.13$ ) örgütsel destek algılarına ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.86$ ) söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F_{(5-516)}= 3.08$ ,  $p<.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine göre değişmektedir. 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna ilişkin algıları ( $\bar{X}=3.97$ ), 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerden ( $\bar{X}=4.20$ ) anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F_{(5-516)}= 2.44$ ,  $p<.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine göre değişmektedir. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 1-5 yıl grubundaki öğretmenler ile 16-20 yıl yaş grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin algıları ( $\bar{X}=3.52$ ), 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.30$ ) daha yüksektir.

Öğretmenlerin inisiyatif almanın başlatıcılık boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [ $F_{(5-516)}=1.38$ ,  $p>.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif almanın başlatıcılık boyutuna ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.88$ ) inisiyatif alma algılarının başlatıcılık boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının

diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.67$ ) söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, inisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F_{(5-516)}=2.88$ ,  $p<.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları 1-5 yıl grubundaki öğretmenler ile 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin algıları ( $\bar{X}=3.96$ ), 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.72$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

#### **4.8. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma değişkenlerine ilişkin algılarının öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için *Kruskal Wallis H Testi* yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

*Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik, Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Algılarının, Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*  
(N: 522)

|                                       |                    | Öğrenim Durumu | N      | Sıra Ortalaması | $\chi^2$ | p   |
|---------------------------------------|--------------------|----------------|--------|-----------------|----------|-----|
| Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği | Duygusal Emek      | Önlisans       | 25     | 319,28          | 3.91     | .14 |
|                                       |                    | Lisans         | 473    | 258,58          |          |     |
|                                       |                    | Lisansüstü     | 24     | 258,94          |          |     |
|                                       | Kişisel Gelişim    | Önlisans       | 25     | 284,14          | 4.48     | .11 |
|                                       |                    | Lisans         | 473    | 257,37          |          |     |
|                                       |                    | Lisansüstü     | 24     | 319,31          |          |     |
|                                       | Mesleki Duyarlılık | Önlisans       | 25     | 291,04          | 1.40     | .50 |
|                                       |                    | Lisans         | 473    | 260,90          |          |     |
|                                       |                    | Lisansüstü     | 24     | 242,54          |          |     |
|                                       | Kuruma Katkı       | Önlisans       | 25     | 310,22          | 2.79     | .25 |
|                                       |                    | Lisans         | 473    | 258,78          |          |     |
|                                       |                    | Lisansüstü     | 24     | 264,27          |          |     |
| Örgütsel Destek                       | Önlisans           | 25             | 259,80 | 1.34            | .51      |     |
|                                       | Lisans             | 473            | 263,35 |                 |          |     |
|                                       | Lisansüstü         | 24             | 226,90 |                 |          |     |
| İnisiyatif Alma                       | Basiret Gösterme   | Önlisans       | 25     | 318,44          | 5.02     | .08 |
|                                       |                    | Lisans         | 473    | 256,92          |          |     |
|                                       |                    | Lisansüstü     | 24     | 292,44          |          |     |
|                                       | Öz Yatırım         | Önlisans       | 25     | 205,70          | 5.04     | .08 |
|                                       |                    | Lisans         | 473    | 262,51          |          |     |
|                                       |                    | Lisansüstü     | 24     | 299,77          |          |     |
|                                       | Başlatıcılık       | Önlisans       | 25     | 275,20          | .33      | .85 |
|                                       |                    | Lisans         | 473    | 260,30          |          |     |
|                                       |                    | Lisansüstü     | 24     | 270,79          |          |     |
|                                       | Engelleri Aşma     | Önlisans       | 25     | 295,34          | 3.89     | .14 |
|                                       |                    | Lisans         | 473    | 257,37          |          |     |
|                                       |                    | Lisansüstü     | 24     | 307,73          |          |     |



Analiz sonuçları, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutuna ilişkin algıları [ $\chi^2(2)=3.91$ ,  $p>.05$ ], kişisel gelişim boyutuna ilişkin algıları [ $\chi^2(2)=4.48$ ,  $p>.05$ ], mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin algıları [ $\chi^2(2)=1.40$ ,  $p>.05$ ], kuruma katkı boyutuna ilişkin algıları [ $\chi^2(2)=2.79$ ,  $p>.05$ ], öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yine analiz sonuçlarına göre örgütsel destek algısı, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $\chi^2(2)=1.34$ ,  $p>.05$ ].

Elde edilen sonuçlara göre inisiyatif alma boyutuna ilişkin algılarının [ $\chi^2(2)=5.02$ ,  $p>.05$ ], öz yatırım boyutuna ilişkin algılarının [ $\chi^2(2)=5.04$ ,  $p>.05$ ], başlatıcılık boyutuna ilişkin algılarının [ $\chi^2(2)=.33$ ,  $p>.05$ ], engelleri aşma boyutuna ilişkin algılarının [ $\chi^2(2)=3.89$ ,  $p>.05$ ] öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

#### **4.9. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Duygusal Emek Boyutunu Yordaması**

Öğretmenlerin örgütsel destek ve kendilerine ilişkin inisiyatif alma düzeylerinin, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek alt boyutunu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

*Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Duygusal Emek Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

| Değişkenler         | B    | Standart Hata | $\beta$ | t     | p    |
|---------------------|------|---------------|---------|-------|------|
| (Sabit)             | 2.07 | .27           |         | 7.66  | .000 |
| 1. Örgütsel Destek  | .19  | .05           | .18     | 3.88  | .00  |
| 2. Basiret Gösterme | .29  | .10           | .20     | 2.93  | .00  |
| 3. Öz-yatırım       | .06  | .04           | .06     | 1.52  | .13  |
| 4. Başlatıcılık     | -.07 | .06           | -.07    | -1.16 | .25  |
| 5. Engelleri Aşma   | .11  | .07           | .10     | 1.73  | .08  |

R=.36 R<sup>2</sup>=.13 F<sub>(5-516)</sub>=15.738 p=.000

\*Yordanan Değişken Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Duygusal Emek Boyutu

Tablo 15'te de görüldüğü gibi, örgütsel destek ve inisiyatif almanın dört alt boyutu olan basiret gösterme, öz-yatırım, başlatıcılık ve engelleri aşma değişkenleri birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkilidir (R=.36, R<sup>2</sup>=.13, p<.01). Örgütsel destek ile inisiyatif almanın dört alt boyutu birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutundaki toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenler öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutu üzerindeki göreceli önem sırası şöyledir: Basiret gösterme, örgütsel destek, engelleri aşma, başlatıcılık, öz-yatırım. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde örgütsel destek ve basiret gösterme değişkenlerinin duygusal emek boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öz-yatırım, başlatıcılık, engelleri aşma değişkenleri ise duygusal emek üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Regresyon analizi sonuçlarına göre duygusal emek boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

DUYGUSAL EMEK=2.07 + .19\*ÖRGÜTSEL DESTEK + .29\*BASİRET GÖSTERME + .06\*ÖZ-YATIRIM - .07\*BAŞLATICILIK + .11\*ENGELLERİ AŞMA

#### 4.10. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Kişisel Gelişim Boyutunu Yordaması

Öğretmenlerin örgütsel destek ve kendilerine ilişkin inisiyatif alma düzeylerinin, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim alt boyutunu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

*Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Kişisel Gelişim Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

| Değişkenler         | B    | Standart Hata | $\beta$ | t     | p    |
|---------------------|------|---------------|---------|-------|------|
| (Sabit)             | 1.31 | .28           |         | 4.75  | .000 |
| 1. Örgütsel Destek  | .21  | .05           | .19     | 4.17  | .00  |
| 2. Basiret Gösterme | -.12 | .10           | -.08    | -1.22 | .22  |
| 3. Öz-yatırım       | .06  | .04           | .06     | 1.40  | .16  |
| 4. Başlatıcılık     | .32  | .06           | .30     | 5.09  | .00  |
| 5. Engelleri Aşma   | .15  | .07           | .12     | 2.18  | .03  |

R=.44 R<sup>2</sup>=.20 F<sub>(5-516)</sub>=25.379 p=.000

\*Yordanan Değişken Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Kişisel Gelişim Boyutu

Tablo 16’da da görüldüğü gibi, örgütsel destek ve inisiyatif almanın dört alt boyutu olan basiret gösterme, öz-yatırım, başlatıcılık ve engelleri aşma değişkenleri birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkilidir (R=.44, R<sup>2</sup>=.20, p<.01). Örgütsel destek ile inisiyatif almanın dört alt boyutu birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutundaki toplam varyansın %20’sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenler öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutu üzerindeki göreceli önem sırası şöyledir: Başlatıcılık, örgütsel destek, engelleri aşma, basiret gösterme, öz-yatırım. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde örgütsel destek ve inisiyatif almanın başlatıcılık ve engelleri aşma değişkenlerinin kişisel gelişim boyutu üzerinde

anlamalı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Basiret gösterme ve öz-yatırım değişkenleri ise kişisel gelişim üzerinde anlamalı bir etkiye sahip değildir. Regresyon analizi sonuçlarına göre kişisel gelişim boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{KİŞİSEL GELİŞİM} = 1.31 + .21 * \text{ÖRGÜTSEL DESTEK} - .12 * \text{BASİRET GÖSTERME} + .06 * \text{ÖZ-YATIRIM} + .32 * \text{BAŞLATICILIK} + .15 * \text{ENGELLERİ AŞMA}$$

#### 4.11. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Mesleki Duyarlılık Boyutunu Yordaması

Öğretmenlerin örgütsel destek ve kendilerine ilişkin inisiyatif alma düzeylerinin, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık alt boyutunu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

*Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Mesleki Duyarlılık Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

| Değişkenler         | B    | Standart Hata | $\beta$ | t     | p    |
|---------------------|------|---------------|---------|-------|------|
| (Sabit)             | 2.70 | .27           |         | 10.08 | .000 |
| 1. Örgütsel Destek  | .08  | .05           | .08     | 1.71  | .09  |
| 2. Basiret Gösterme | .31  | .10           | .22     | 3.14  | .00  |
| 3. Öz-yatırım       | .08  | .04           | .08     | 1.87  | .06  |
| 4. Başlatıcılık     | .01  | .06           | .01     | .18   | .86  |
| 5. Engelleri Aşma   | -.01 | .07           | -.01    | -.25  | .80  |

R=.29 R<sup>2</sup>=.09 F<sub>(5-516)</sub>=9.818 p=.000

\*Yordanan Değişken Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Mesleki Duyarlılık Boyutu

Tablo 17'de de görüldüğü gibi, örgütsel destek ve inisiyatif almanın dört alt boyutu olan basiret gösterme, öz-yatırım, başlatıcılık ve engelleri aşma değişkenleri birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutu ile anlamalı düzeyde ilişkilidir (R=.29, R<sup>2</sup>=.09, p<.01). Örgütsel destek ile inisiyatif almanın dört alt boyutu

birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutundaki toplam varyansın %9'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenler öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutu üzerindeki göreceli önem sırası şöyledir: Basiret gösterme, örgütsel destek, öz-yatırım, engelleri aşma, başlatıcılık. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde inisiyatif alma basiret gösterme boyutunun, mesleki duyarlılık boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Örgütsel destek, öz-yatırım, başlatıcılık, engelleri aşma değişkenleri ise mesleki duyarlılık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Regresyon analizi sonuçlarına göre mesleki duyarlılık boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{MESLEKİ DUYARLILIK} = 2.70 + .08 * \text{ÖRGÜTSEL DESTEK} + .31 * \text{BASİRET GÖSTERME} + .08 * \text{ÖZ-YATIRIM} + .01 * \text{BAŞLATICILIK} - .01 * \text{ENGELLERİ AŞMA}$$

#### **4.12. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Kuruma Katkı Boyutunu Yordaması**

Öğretmenlerin örgütsel destek ve kendilerine ilişkin inisiyatif alma düzeylerinin, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı alt boyutunu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

*Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Kuruma Katkı Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

| Değişkenler         | B    | Standart Hata | $\beta$ | t    | p    |
|---------------------|------|---------------|---------|------|------|
| (Sabit)             | 1.32 | .26           |         | 5.12 | .000 |
| 1. Örgütsel Destek  | .26  | .05           | .24     | 5.50 | .00  |
| 2. Basiret Gösterme | .12  | .10           | .08     | 1.32 | .19  |
| 3. Öz-yatırım       | .08  | .04           | .08     | 2.11 | .03  |
| 4. Başlatıcılık     | .17  | .06           | .17     | 2.95 | .00  |
| 5. Engelleri Aşma   | .07  | .06           | .06     | 1.07 | .28  |

R=.47 R<sup>2</sup>=.22 F<sub>(5-516)</sub>=28.879 p=.000

\*Yordanan Değişken Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Kuruma Katkı Boyutu

Tablo 18’de de görüldüğü gibi, örgütsel destek ve inisiyatif almanın dört alt boyutu olan basiret gösterme, öz-yatırım, başlatıcılık ve engelleri aşma değişkenleri birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkilidir (R=.47, R<sup>2</sup>=.22, p<.01). Örgütsel destek ile inisiyatif almanın dört alt boyutu birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutundaki toplam varyansın %22’sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenler öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutu üzerindeki göreceli önem sırası şöyledir: Örgütsel destek, başlatıcılık, basiret gösterme, öz-yatırım, engelleri aşma. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde örgütsel destek ile inisiyatif almanın öz-yatırım ve başlatıcılık değişkenlerinin, kuruma katkı boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Basiret gösterme, engelleri aşma değişkenleri ise kuruma katkı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Regresyon analizi sonuçlarına göre kuruma katkı boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

KURUMA KATKI=1.32 +.26\*ÖRGÜTSEL DESTEK + .12\*BASİRET GÖSTERME + .08\*ÖZ-YATIRIM + .17\*BAŞLATICILIK + .07\*ENGELLERİ AŞMA

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Bu araştırmada, örgütsel destek ve inisiyatif almanın öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile ilişkisi olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde ise, örgütsel destek ve inisiyatif almanın öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile olan ilişkisi alan yazınla bağlantılı olarak tartışılmıştır. Bu ilişkinin hangi düzeyde ve yönde etkilediğine ilişkin bulgular yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel destek ve inisiyatif alma algılarının, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile olan ilişkisi (okul türü, cinsiyet, branş, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu) demografik değişkenlere göre tartışılmıştır.

#### **5.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Almaya İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeyleri**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek ve mesleki duyarlılık algılarının çok yüksek düzeyde olduğu; kişisel gelişim, kuruma katkı boyutu algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Cansoy ve Parlar (2017), Pearson ve Moomaw (2005) ve Tukonic ve Harwood (2015) benzer şekilde öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Kılınç (2014) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine ilişkin algı düzeylerinin ortanın üstünde olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenler kendilerini mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutlarında diğer boyutlara göre daha profesyonel görmektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik boyutlarından en yüksek düzeyde algıladığı boyut duygusal emek olurken, en düşük düzeyde algıladığı

boyut ise kişisel gelişimdir. Bu bulguya benzer olarak Cansoy ve Parlar (2017) de çalışmalarında aynı sonuca ulaşmışlardır. Çelik ve Yılmaz (2015) da çalışma bulgularında alt boyutlar arasında benzer şekilde bir sıralama tespit ederken, yine Altinkurt ve Yılmaz (2014) araştırmalarında bu çalışmaya paralel olarak öğretmenlerin kendilerini mesleki duyarlılık boyutunda daha profesyonel olarak gördüğünü ifade etmektedirler. Yirci (2017) de çalışmasında meslektaş dayanışmasının mesleki gelişim açısından öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda mesleki profesyonelliğin duygusal emek boyutu kapsamında öğretmenlerin örgütsel amaç ve ortamlarına uygun davranışlar sergileyebildiklerini, başka bir ifade ile kendilerinden beklenen duyguları gösterebildiklerini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Yine mesleki duyarlılıktaki yüksek algı, öğretmenlerin mesleklerini en yararlı şekilde yapma çabası, meslektaşları ile etkileşimli bir şekilde çalışma ve mesleki etiğe duyarlılık göstermeleri ve yeniliklere açık olma algıları noktasında kendilerini daha profesyonel gördükleri şeklinde ifade edilebilir. Kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutlarında algı düzeyinin daha düşük çıkması ise öğretmenlerde profesyonelliğin daha duygusal boyutta kısıtlı kaldığı, onlara kendilerini geliştirmek ve örgüte katkı sağlamak konularında sunulan imkanların yetersiz olabileceği sorunsalını akıllara getirmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu öğretmenlerin, kendi katkılarının örgüt tarafından önemsendiği, mutluluğunun önemsendiğini, örgüt ve çalışanlarının birbirine güvendiği şeklinde yorumlanabilir. Çobanoğlu ve Derinbay (2016) çalışmalarında, örgütsel destek algılarının yüksek düzeyde olduğunu, hatta en yüksek algının örgütsel desteğin öğretimsel destek boyutunda, en düşük algının yönetsel destek boyutunda olduğunu tespit etmişlerdir. Çobanoğlu ve Derinbay (2016) araştırmalarında bulguları çalışma ile benzerlik göstermekle birlikte, Yakut Özek (2016), Büyükgöze ve Kavak (2017) çalışmalarında algılanan örgütsel destek düzeyinin orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Yine Nayır ve Taşkın (2017), öğretmenler tarafından algılanan örgütsel desteğin iki boyutunda orta, bir boyutunda yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin inisiyatif almanın öz-yatırım, başlatıcılık, engelleri aşma ve basiret gösterme algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamanın basiret gösterme boyutunda, en düşük ortalamanın ise öz-yatırım boyutunda olduğu görülmektedir. Bu bulgu Nayır ve Taşkın (2017)'in



Çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmadan hareketle öğretmenlerin uzun vadeli hedefleri düşündüklerini, sorun oluşmadan n görüp gereğini yaptıkları, işlerinde ellerinden gelenin en iyisini yaptıkları, yeniliklere açık oldukları yönündeki algılarının yüksek olduğu söylenebilir. z-yatırım boyutunda diğer boyutlara göre daha düşük bir algının olması, öğretmenlerin işleriyle ilgili karar alma noktasında ve kendi kariyer beklentilerine göre planlarını geliştirmede yeterince özerkliğe sahip olup olmadıklarını akıllara getirmektedir.

## **5.2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan rgtsel Destek ve İniyatif Alma Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırılması**

Araştırma sonuçlarına göre mesleki profesyonelliğinin algılanan örgütsel destek ve iniyatif almanın tüm alt boyutları ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmada ele alınan diğer tüm değişkenler arasındaki ilişkilerin de olumlu yönde ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşılık yalnızca iniyatif almanın basiret gösterme boyutu ile engelleri aşma boyutu arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmüştür. İniyatif almanın öz-yatırım boyutu ile başlatıcılık boyutu arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yine ğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutunun kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve kuruma katkı boyutları ile, kişisel gelişimin mesleki duyarlılık ve kuruma katkı boyutları ile, mesleki duyarlılığın, kuruma katkı boyutu ile arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bulguya benzer şekilde Cansoy ve Parlar (2017) alışmalarında mesleki profesyonelliğin tüm boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Ayrıca duygusal emek ile öz-yatırım arasında, kişisel gelişim ile algılanan örgütsel destek, öz-yatırım, başlatıcılık, engelleri aşma arasında, kuruma katkı ile algılanan örgütsel destek, öz-yatırım, başlatıcılık, engelleri aşma arasında da olumlu ve orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Bunun yanında algılanan örgütsel destek ile öz-yatırım, başlatıcılık, engelleri aşma arasında, öz-yatırım ile engelleri aşma arasında, başlatıcılık ile engelleri aşma arasında da olumlu ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Duygusal emek ile algılanan örgütsel destek, basiret gösterme, başlatıcılık, engelleri aşma arasında, kişisel gelişim ile basiret gösterme arasında, mesleki duyarlılık ile algılanan örgütsel destek, basiret gösterme, öz-yatırım, başlatıcılık, engelleri aşma arasında düşük düzeyde ve olumlu ilişki olduğu söylenebilir. Yine kuruma katkı ile basiret gösterme, algılanan örgütsel destek ile

basiret gösterme, basiret gösterme ile öz-yatırım, başlatıcılık arasında da düşük düzeyde olumlu ilişki olduğu görülmektedir. Nayır ve Taşkın (2017) araştırmalarında benzer şekilde öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyi ile inisiyatif alma düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

### **5.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması**

Araştırmaya göre, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek, kişisel gelişim ve kuruma katkı boyutlarına ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Erkek öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin bu boyutlarına ilişkin puanlarının, kadın öğretmenlerin puanlarına oldukça yakın görülmektedir. Bu bulgu erkek ve bayan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutu, kişisel gelişim boyutu ve kuruma katkı boyutlarına ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık algılarına ilişkin puanları, erkek öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Bu bulgu kadın öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutu algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir. Çelik ve Yılmaz (2015) çalışmalarında mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit ederken kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir.

Altinkurt ve Yılmaz (2014) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit etmezken kuruma katkı boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok katkı yaptığını düşündüklerini tespit etmişlerdir. Bayhan (2011) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin profesyonellik alt boyutlarından mesleki yeterlilik düzeylerinin kadın öğretmenlerde anlamlı bir şekilde daha fazla olduğunu belirtmektedir. Karaca (2015), Özğan ve Arslan (2016) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin profesyonelliğe ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Konuya dair farklı araştırmalardan elde edilen çelişkili bulgular örneklem grubunun veya görev yapılan okulun farklılıklarından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin rgtsel desteğe ilişkin algıları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Erkek ğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algı puanları, kadın öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Bu bulgu erkek öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir. Sezgin Nartgün ve Kalay (2014), Derinbay (2011) alışmalarında öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Yine obanoğlu ve Derinbay (2016) alışmalarında cinsiyete göre algılanan örgütsel destek düzeyinde anlamlı bir farklılık saptamamakla birlikte tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının kadın öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksek olduğunu belirtmektedirler. Büyükgöze ve Kavak (2017) ise kadın öğretmenlerin örgütsel destek algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nayır ve Taşkın (2017) da benzer şekilde algılanan örgütsel desteğin bir boyutunda kadınların daha yüksek algıya sahip olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin basiret gösterme, öz-yatırım ve engelleri aşma boyutlarına ilişkin algıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Erkek ğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin bu boyutlara ilişkin puanlarının, kadın öğretmenlerin puanlarına yakın olduğu söylenebilir. Bu bulgu erkek ve bayan öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin basiret gösterme, öz-yatırım ve engelleri aşma boyutlarına ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde ifade edilebilir. Nayır ve Taşkın (2017)'nin çalışmasında bu bulguya benzer olarak öz-yatırım ve engelleri aşma boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin başlatıcılık boyutuna ilişkin algıları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Erkek ğretmenlerin başlatıcılık boyutuna ilişkin algı puanları, kadın öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Bu bulgu erkek öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin başlatıcılık boyutuna ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir. Yine Nayır ve Taşkın (2017) başlatıcılık boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit etmezken, basiret gösterme boyutunda kadın öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu belirtmektedirler.

#### **5.4. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Branşa Göre Karşılaştırılması**

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutuna ilişkin öğretmen algıları branşa göre farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutu algılarına ilişkin puanlarının, branş öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin duygusal emek boyutuna yönelik algılarının branş öğretmenlerinin algılarına göre daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin öğretmen algıları branşa göre farklılaşmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutu algılarına ilişkin puanlarının, branş öğretmenlerinin puanlarına yakın olduğu söylenebilir. Bu bulgu sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin öğretmen algıları branşa göre farklılaşmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutu algılarına ilişkin puanlarının, branş öğretmenlerinin puanlarından yüksek, fakat bu durumun anlamlı olmadığı söylenebilir. Bu bulgu sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutuna ilişkin öğretmen algıları branşa göre farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutu algılarına ilişkin puanlarının, branş öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin kuruma katkı boyutuna yönelik algılarının branş öğretmenlerinin algılarına göre daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algıları branşa göre farklılaşmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel desteğe ilişkin algı puanları, branş öğretmenlerinin puanlarından daha yüksek olduğu fakat bu durumun anlamlı olmadığı söylenebilir. Bu bulgu sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel desteğe ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde ifade edilebilir. Çobanoğlu ve Derinbay (2016), Derinbay (2011), Nayır ve Taşkın (2017) çalışmalarında

bu bulguya benzer olarak öğretmenlerin örgütsel destek algılarının branşa göre değişmediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin basiret gösterme ve engelleri aşma boyutlarına ilişkin algıları branşa göre farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin basiret gösterme ve engelleri aşma boyutları algılarına ilişkin puanlarının, branş öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin inisiyatif almanın basiret gösterme ve engelleri aşma boyutlarına yönelik algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Nayır ve Taşkın (2017)'ın çalışmasında öğretmenlerin inisiyatif almanın basiret gösterme boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilirken engelleri aşma boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

İnisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin öğretmen algıları branşa göre farklılaşmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin öz-yatırım boyutu algılarına ilişkin puanlarının, branş öğretmenlerinin puanlarından daha düşük olduğu, fakat bu durumun anlamlı olmadığı söylenebilir. Buna göre sınıf ve branş öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin öz-yatırım boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir. Nayır ve Taşkın (2017)'ın çalışmasında öz-yatırım boyutunun branşa göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin başlatıcılık boyutuna ilişkin algıları branşa göre farklılaşmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin başlatıcılık boyutu algılarına ilişkin puanlarının, branş öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu, ancak bu durumun anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre sınıf ve branş öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin başlatıcılık boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Nayır ve Taşkın (2017) çalışmalarında başlatıcılık boyutunun branşa göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini belirtmektedir.

##### **5.5. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması**

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul türüne göre farklılaşmaktadır. İlkokul

öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutu algılarına ilişkin puanlarının, ortaokul öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre ilkokul öğretmenlerinin duygusal emek boyutuna yönelik algılarının ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir. Altınkurt ve Yılmaz (2014) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutunun okul türüne göre farklılaştığını ifade etmişlerdir. Bu durum ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerinin daha küçük yaşta olması ve korunmaya daha muhtaç bir dönemde olmasından dolayı daha fazla duygu yoğunluğu yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul türüne göre farklılaşmamaktadır. İlkokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutu algılarına ilişkin puanlarının, ortaokul öğretmenlerinin puanlarına yakın olduğu söylenebilir. Bu bulgu ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde ifade edilebilir. Altınkurt ve Yılmaz (2014) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutunun okul türüne göre farklılaştığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul türüne göre farklılaşmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutu algılarına ilişkin puanlarının, ortaokul öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu ilkokul öğretmenlerinin mesleki duyarlılık boyutuna yönelik algılarının ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir. Altınkurt ve Yılmaz (2014) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutunun okul türüne göre farklılaşmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul türüne göre farklılaşmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutu algılarına ilişkin puanlarının, ortaokul öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre ilkokul öğretmenlerinin kuruma katkı boyutuna yönelik algılarının ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir. Altınkurt ve Yılmaz (2014) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutunun okul türüne göre farklılaştığını ifade

etmişlerdir. Buna göre ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre kuruma katkı boyutunun daha profesyonel hissetmeleri aynı öğrenci grubu ile daha fazla vakit geçirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Karaca (2015) araştırmasında benzer olarak ilkokul öğretmenlerinin profesyonellik algılarının ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Çelik ve Yılmaz (2015) ise çalışmalarında mesleki profesyonellik alt boyutlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmekle birlikte ilkokul öğretmenlerinin tüm boyutlarda ortalama puanlarının ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğe ilişkin görüşleri okul türüne göre farklılaşmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel desteğe ilişkin algı puanları, ortaokul öğretmenlerinin puanlarından daha yüksektir. Bu bulgu ilkokul öğretmenlerinin örgütsel desteğe ilişkin algılarının ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir. Nayır ve Taşkın (2017) çalışmalarında algılanan örgütsel desteğin okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtmektedir. Araştırma bulguları benzer şekilde sınıf öğretmenleri lehine olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin basiret gösterme ve engelleri aşma boyutlarına ilişkin algıları okul türüne göre farklılaşmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin basiret gösterme ve engelleri aşma boyutu algılarına ilişkin puanlarının, ortaokul öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu ilkokul öğretmenlerinin inisiyatif almanın basiret gösterme ve engelleri aşma boyutlarına yönelik algılarının ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Nayır ve Taşkın (2017) araştırmalarında öğretmenlerin inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna dair ortalamaların okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve benzer şekilde sınıf öğretmenlerinde ortalama puanların daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Buna karşın yine Nayır ve Taşkın (2017) benzer şekilde inisiyatif almanın engelleri aşma boyutunda sınıf öğretmenlerinin puanlarının daha yüksek olduğunu fakat bu farkın anlamlı olmadığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin öz-yatırım boyutuna ilişkin algıları okul türüne göre farklılaşmamaktadır. İlkokul öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin öz-yatırım boyutu algılarına ilişkin puanlarının, ortaokul öğretmenlerinin puanlarından daha düşük olduğu, fakat bu durumun anlamlı olmadığı söylenebilir. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin öz-yatırım boyutuna ilişkin algılarının benzer

olduğu söylenebilir. Nayır ve Taşkın (2017) araştırmalarında öğretmenlerin inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna dair ortalamaların okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

İnisiyatif almanın başlatıcılık boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul türüne göre farklılaşmamaktadır. İlkokul öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin başlatıcılık boyutu algılarına ilişkin puanlarının, ortaokul öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu, ancak bu durumun anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin başlatıcılık boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Nayır ve Taşkın (2017) da araştırmalarında öğretmenlerin inisiyatif almanın başlatıcılık boyutuna ilişkin algılarının ilkokul öğretmenlerinde anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

#### **5.6. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması**

Araştırma verilerine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki profesyonelliğin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşleri yaşlarına göre değişmektedir. Bulgular, 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenler ile 32-36 yaş, 37-41 yaş, 42-46 yaş, 47 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin duygusal emek boyutuna ilişkin algıları, 32-36 yaş grubundaki öğretmenler, 37-41 yaş grubundaki öğretmenler, 42-46 yaş grubundaki öğretmenler, 47 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve kuruma katkı boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve kuruma katkı boyutuna ilişkin algılarında yaş değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 42-46 yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek



düzeyde, 26 yaş ve altı ve 32-36 yaş grubundaki öğretmenlerin söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu; 42-46 yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir. Yine 42-46 yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algılarında yaş değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 37-41 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir. Yakut Özek (2016) bu bulguya benzer olarak örgütsel desteğin alt boyutlarında yaşa göre öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın, Derinbay (2011), Çobanoğlu ve Derinbay (2016)'nın çalışmasında algılanan örgütsel desteğin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna ilişkin görüşleri yaşlarına göre değişmektedir. Bulgular, 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenler ile 37-41 yaş grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna ilişkin algıları, 37-41 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin görüşleri yaşlarına göre değişmektedir. Bulgular, 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenler ile 42-46 yaş grubundaki öğretmenlerin

algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin algıları, 42-46 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma algılarının başlaticılık boyutuna ilişkin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif alma algılarının başlaticılık boyutuna ilişkin algılarında yaş değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 37-41 yaş grubundaki öğretmenlerin inisiyatif alma algılarının başlaticılık boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, inisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin görüşleri yaşlarına göre değişmektedir. Bulgular, 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenler ile 37-41 yaş grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 37-41 yaş grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin algıları, 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

#### **5.7. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleği profesyonelliğin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine göre değişmektedir. Bulgular, 1-5 yıl grubundaki öğretmenler ile 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin duygusal emek boyutuna ilişkin algıları, 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bu durum tecrübe ile birlikte öğretmenlerin duygu durumlarını amaçlara uygun bir şekilde işin doğasına uygun olarak düzenleyebildikleri ve

yönetebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Çelik ve Yılmaz (2015) de yaptıkları araştırmada mesleki duyarlılık boyutunda kıdeme göre anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve kuruma katkı boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve kuruma katkı boyutlarına ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 26 yaş ve altı ve 11-15 yıl grubundaki öğretmenlerin söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu; 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu; 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir. Altınkurt ve Yılmaz (2014) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek, kuruma katkı, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık boyutlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığını, Bayhan (2011) de yine öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin mesleki kıdeme göre değişmediğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin örgütsel destek algılarına ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin örgütsel destek algılarına ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerin örgütsel destek algılarına ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir. Sezgin vd. (2014), Büyükgöze ve Kavak (2017), Nayır ve Taşkın (2017) da benzer olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda algıladıkları örgütsel destek düzeyinin kıdeme bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Çobanoğlu

ve Derinbay (2016), çalışmalarında algılanan örgütsel desteğin bir boyutunda kıdeme göre anlamlı bir farklılık saptarken iki boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine göre değişmektedir. 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna ilişkin algıları, 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. Nayır ve Taşkın (2017) araştırmalarında öğretmenlerin inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna dair ortalamaların kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine göre değişmektedir. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 1-5 yıl grubundaki öğretmenler ile 16-20 yıl yaş grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin algıları, 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerden daha yüksektir. Nayır ve Taşkın (2017) araştırmalarında öğretmenlerin inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna dair ortalamaların kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin inisiyatif alma algılarının başlatıcılık boyutuna ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif alma algılarının başlatıcılık boyutuna ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerin inisiyatif alma algılarının başlatıcılık boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir. Nayır ve Taşkın (2017) çalışmalarında, başlatıcılık boyutuna ilişkin öğretmen algılarının kıdeme göre farklılaştığını belirtmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, inisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları 1-5 yıl grubundaki öğretmenler ile 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin algıları, 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Nayır ve Taşkın (2017) araştırmalarında öğretmenlerin inisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna dair ortalamaların kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

#### **5.8. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği, Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması**

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin, algılanan örgütsel desteğin ve inisiyatif almanın, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin öğrenim durumları hangi düzeyde olursa olsun mesleki profesyonellik algıları, örgütsel destek algıları ve inisiyatif alma durumları benzerlik göstermektedir.

Çobanoğlu ve Derinbay (2016), Sezgin vd., (2014), Büyükgöze ve Kavak (2017), Derinbay (2011), Bayhan (2011) araştırmalarında bu bulguya benzer olarak eğitim durumunun öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını belirtmektedirler.

#### **5.9. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Duygusal Emek Boyutunu Yordaması**

Araştırma sonucunda, örgütsel destek ve inisiyatif almanın dört alt boyutu olan basiret gösterme, öz-yatırım, başlatıcılık ve engelleri aşma değişkenlerinin birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel destek ile inisiyatif almanın dört alt boyutu birlikte, öğretmenlerin

mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutundaki toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek alt boyutunun en önemli yordayıcıları, inisiyatif almanın basiret gösterme boyutu ve örgütsel destektir. Duygusal emek, öğretmenlerin gerçek duygularını düzenleyip yöneterek işe ve hedefe uygun davranışlar sergileyebilmesidir (Yalçın & Altınkurt, 2014, s.335). Örgütsel destek ile uzun vadeli odağa sahip olmak ve gelecekteki sorun ve fırsatların önceden kestirilerek harekete geçilmesi (Frese & Fay, 2001, s.98-142) şeklinde ifade edilen basiret gösterme davranışının, duygusal emek davranışı sergilemede olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle fırsat ve sorunların önceden tahmin edilmesinin ve destek algısının, iş gerekleri ve eğitim ortamına uygun davranışlar sergilenmesinde önemli olduğu ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile örgütsel destek algısı ve inisiyatif alma arasındaki davranış arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla araştırma bulgularını kıyaslama imkanı olmamıştır.

#### **5.10. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Kişisel Gelişim Boyutunu Yordaması**

Analiz sonuçlarına göre, örgütsel destek ve inisiyatif almanın alt boyutları olan basiret gösterme, öz-yatırım, başlatıcılık ve engelleri aşma değişkenleri birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkilidir. Örgütsel destek ile inisiyatif almanın dört alt boyutu birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutundaki toplam varyansın %20'sini açıklamaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim alt boyutunun en önemli yordayıcıları, inisiyatif almanın başlatıcılık boyutu, örgütsel destek ve inisiyatif almanın engelleri aşma boyutudur. Çalışanların kendilerini güvende ve örgütün varlığını arkalarında hissetmelerinin (Özdevecioğlu, 2003, s.116), onların mecbur olmamasına rağmen işlerini çok daha iyi yerine getirme çabalarına, mesleğe yönelik bireysel gelişim gayretlerine başka bir ifadeyle kişisel gelişim değişkenine (Yılmaz & Altınkurt, 2014, s.334) etki ettiği söylenebilir. Aynı şekilde çalışanlarda görülen baskı ve rol gerekleri olmadan gerçekleştirilen (Akın, 2014, s.128) başlatıcılık davranışları ve amaçlar uygulanırken meydana gelebilecek engellerle aktif ve ısrarlı bir şekilde mücadele etme davranışlarının (Akın, 2014, s.7) da yine kişisel gelişime etki ettiği söylenebilir. Alan yazın

incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile örgütsel destek algısı ve inisiyatif alma arasındaki davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla araştırma bulgularını kıyaslama imkanı olmamıştır.

#### **5.11. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Mesleki Duyarlılık Boyutunu Yordaması**

Yapılan çalışma sonucunda, örgütsel destek ve inisiyatif almanın dört alt boyutu olan basiret gösterme, öz-yatırım, başlatıcılık ve engelleri aşma değişkenlerinin birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Örgütsel destek ile inisiyatif almanın dört alt boyutu birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutundaki toplam varyansın %9'unu açıklamaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık alt boyutunun en önemli yordayıcısı, inisiyatif almanın basiret gösterme boyutudur. Mesleki duyarlılık, gereksinimlerin farkında olunması, değişime ve yeniliğe açıklık, meslektaşlarla etkileşim ve etik ilkelere duyarlılık gibi davranışları kapsamaktadır (Yılmaz & Altinkurt, 2014, s.335). Bu bağlamda araştırma bulgularına dayanarak, işe dair uzun vadeli odağa sahip olunması, yeni talep, sorun ve fırsatların göz önüne alınması ve onlar hakkında harekete geçilmesi gibi davranış biçimlerini kapsayan basiret gösterme davranışlarının (Gündüz vd., 2015, s.330), öğretmenlerin mesleki duyarlılıkları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile örgütsel destek algısı ve inisiyatif alma arasındaki davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla araştırma bulgularını kıyaslama imkanı olmamıştır.

#### **5.12. Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Kuruma Katkı Boyutunu Yordaması**

Araştırma sonucuna göre, örgütsel destek ve inisiyatif almanın alt boyutları olan basiret gösterme, öz-yatırım, başlatıcılık ve engelleri aşma değişkenleri birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkilidir. Örgütsel destek ile inisiyatif almanın dört alt boyutu birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutundaki toplam varyansın %22'sini açıklamaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı alt boyutunun en önemli

yordayıcıları, örgütsel destek ve inisiyatif almanın öz-yatırım ve başlatıcılık boyutlarıdır. Kuruma katkı, öğretmenlerin bilgi ve birikimleri ile tecrübe ve çevre etkileşimlerini kurum yararı için kullanmasıdır (Yılmaz & Altinkurt, 2014, s.335). Araştırma sonuçlarına göre, kişinin kariyer gelişimi için kendine yatırım yapması olarak ifade edilen öz-yatırım boyutunun (Nayır & Taşkın, 2017, s.1325) ve kişinin işin kalitesini artırmaya yönelik gayretlerini kapsayan başlatıcılık (Gündüz vd., 2015, s.329) boyutunun, öğretmenlerin kuruma katkı davranışlarını sergilemede etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde yine araştırma sonuçları örgütsel desteğin, kuruma katkı davranışının sergilenmesinde etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Örgütsel desteğin önemli hususlarından biri de çalışanların katkılarına değer vermesidir (Köse & Gönüllüoğlu, 2010, s.86). Bu kapsamda değerlendirildiğinde örgütlerinden yeterli desteği göremeyen çalışanlarda performans düşüklüğü ve işten ayrılma davranışlarının görüldüğü ifade edilirken (Derinbay, 2011, s.4), örgütsel destek algısı yüksek olan çalışanlarda görev ve sorumluluk almada, performans ve çalışma gayretlerinde artış gözlemlendiği de belirtilmektedir (Polat & Aktop, 2010, s.9). Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile örgütsel destek algısı ve inisiyatif alma arasındaki davranış arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla araştırma bulgularını kıyaslama imkanı olmamıştır.



## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuç

Bu araştırmanın amacı, öğretmen profesyonelliği ile algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin dört alt boyutu olan duygusal emek, kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve kuruma katkı değişkenlerinin, örgütsel destek ve inisiyatif almanın dört alt boyutu olan başlatıcılık, basiret gösterme, öz-yatırım ve engelleri aşma değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığı incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, örgütsel destek ve inisiyatif alma algılarının, cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek ve mesleki duyarlılık algılarının çok yüksek düzeyde olduğu; kişisel gelişim, kuruma katkı boyutu algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yine öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile inisiyatif almanın öz-yatırım, başlatıcılık, engelleri aşma ve basiret gösterme algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın değişkenlerinin korelasyon sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek, kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve kuruma katkı

boyutlarının birbirleriyle orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek boyutunun; inisiyatif almanın öz-yatırım değişkeni ile pozitif ve orta düzeyde, algılanan örgütsel destek, inisiyatif almanın basiret gösterme, başlatıcılık ve engelleri aşma boyutları ile pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yine öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutunun; algılanan örgütsel destek ve inisiyatif almanın öz-yatırım, başlatıcılık, engelleri aşma boyutları ile pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu görülürken; inisiyatif almanın basiret gösterme boyutu ile anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutunun; örgütsel destek ve inisiyatif almanın dört alt boyutu ile anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kuruma katkı boyutunun; örgütsel destek ve inisiyatif almanın öz-yatırım, başlatıcılık ve engelleri aşma boyutları ile anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu görülürken, inisiyatif almanın basiret gösterme boyutu ile anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının, inisiyatif almanın öz-yatırım, başlatıcılık ve engelleri aşma boyutları ile anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu; basiret gösterme boyutu ile anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. İnisiyatif almanın öz-yatırım boyutu ile başlatıcılık boyutu arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu; engelleri aşma boyutunun öz-yatırım ve başlatıcılık boyutları ile anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişkili olduğu; basiret gösterme boyutunun ise öz-yatırım ve başlatıcılık boyutları ile anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Buna karşılık yalnızca inisiyatif almanın basiret gösterme boyutu ile engelleri aşma boyutu arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin, algılanan örgütsel destek ve inisiyatif almanın tüm alt boyutları ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür.

Araştırmaya göre, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken; duygusal emek, kişisel gelişim ve kuruma katkı boyutlarına ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Anlamlı farklılığın görüldüğü boyutta kadın öğretmenlerin algılarının, erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin

algıları ve inisiyatif alma düzeylerinin başlatıcılık boyutuna ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken, yine öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin basiret gösterme, öz-yatırım ve engelleri aşma boyutlarına ilişkin algıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Anlamlı farklılığın olduğu değişkenlerde erkek öğretmenlerin algılarının, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek ve kuruma katkı boyutlarına ilişkin öğretmen algıları branşa göre farklılaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğin duygusal emek ve kuruma katkı boyutlarına ilişkin algılarının, branş öğretmenlerinin algılarından yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık boyutuna ilişkin öğretmen algıları branşa göre farklılaşmamıştır. Öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin basiret gösterme ve engelleri aşma boyutlarına ilişkin algıları branşa göre farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin inisiyatif almanın basiret gösterme ve engelleri aşma boyutları algılarına ilişkin puanlarının, branş öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile inisiyatif almanın öz-yatırım ve başlatıcılık boyutuna ilişkin algılarının branşa göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek, mesleki duyarlılık ve kuruma katkı boyutlarına ilişkin öğretmen algıları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek, mesleki duyarlılık ve kuruma katkı boyutu algılarına ilişkin puanlarının, ortaokul öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kişisel gelişim boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğe ilişkin görüşleri okul türüne göre farklılaşmaktadır. İlkokul öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algı puanları, ortaokul öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerinin basiret gösterme ve engelleri aşma boyutlarına ilişkin algıları okul türüne göre farklılaşmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin inisiyatif alma düzeylerinin basiret gösterme ve engelleri aşma boyutu algılarına ilişkin puanlarının, ortaokul öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu söylenebilir. İnisiyatif almanın öz-yatırım ve başlatıcılık boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Araştırma verilerine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki profesyonelliğin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde

farklılaşmaktadır. 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin duygusal emek boyutuna ilişkin algıları, 32-36 yaş grubundaki öğretmenler, 37-41 yaş grubundaki öğretmenler, 42-46 yaş grubundaki öğretmenler, 47 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bunun yanında öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve kuruma katkı boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sonuçlar, 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna ilişkin algılarının, 37-41 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu göstermektedir. Yine öğretmenlerin, inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin algılarının, 42-46 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, inisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 37-41 yaş grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin algılarının, 26 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerin inisiyatif alma algılarının başlatıcılık boyutuna ilişkin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleği profesyonelliğin duygusal emek boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin duygusal emek boyutuna ilişkin algıları, 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve kuruma katkı boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın basiret gösterme boyutuna ilişkin algıları, 16-20 yıl grubundaki

öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın öz-yatırım boyutuna ilişkin algıları, 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, inisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerin inisiyatif almanın engelleri aşma boyutuna ilişkin algıları, 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerin inisiyatif almanın başlatıcılık boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin, algılanan örgütsel desteğin ve inisiyatif almanın, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda, örgütsel destek ile inisiyatif almanın dört alt boyutu olan basiret gösterme, öz-yatırım, başlatıcılık ve engelleri aşma değişkenlerinin birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin duygusal emek, kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve kuruma katkı boyutları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

## **6.2. Öneriler**

Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre sunulabilecek öneriler şunlardır:

### **6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Eğitim bilimleri alanında öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik hem ulusal hem de uluslararası alanda yeterli sayıda araştırmanın bulunmaması bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde önemli rol oynamıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etki eden diğer değişkenlerin neler olabileceğine dair ve bu üç değişkenin eğitim örgütlerindeki farklı etkileri üzerine çalışmalar yapılabilir.

Araştırma kamuda çalışan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile yapılmış olup, lise ve okul öncesi öğretmenleri ile özel kurumlarda çalışan öğretmenlerle de gerçekleştirilebilir. Araştırma farklı evren ve örneklemeler için uygulanabilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin mesleki duyarlılık boyutu kadın öğretmenlerin daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Bu durumun altında yatan sebepler araştırılabilir.

Yine erkek öğretmenlerin örgütsel destek algıları ve inisiyatif almanın basiret gösterme boyutu algıları kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin algı düşüklüğünün sebepleri ve algılarının yükselmesi için neler yapılabileceği konusunda çalışmalar yapılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğin duygusal emek, kuruma katkı ve inisiyatif almanın basiret gösterme, engelleri aşma boyutlarındaki algıları ortaokul öğretmenlerinden yüksek çıkmıştır. Yine ilkokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğin duygusal emek, mesleki duyarlılık boyutu algıları; algıladıkları örgütsel destek ve inisiyatif almanın basiret gösterme ve engelleri aşma boyutu algıları ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu bakından ortaokul öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin bu üç değişkendeki algı düşüklüğüne neden olan etkenler araştırılabilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin öğrenci başarısı ve gelişimi üzerindeki etkileri üzerine çeşitli araştırmalar tasarlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin artırılması konusunda neler yapılabileceği üzerine çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini geliştirebilecekleri kurumsal yapıların olumlu/olumsuz yanlarını ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin geliştirilmesinde, yöneticinin tutum ve davranışlarının etkisi araştırılabilir.

### **6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

Günümüzde öğretmenlerden beklenen roller çağın gereklerine göre değişmektedir. Öğretmen yetiştirme politikaları oluşturulurken, öğretmenlerin çeşitli konularda inisiyatif almasını destekleyici, mesleki profesyonelliklerini güçlendirecek çalışmalar yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı, mevzuatı öğretmenlerin inisiyatif almalarını gerçekleştirebilecek düzeyde yapılandırılabilir.

Araştırma sonuçları MEB'in merkez ve taşra teşkilatları tarafından değerlendirilerek, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini artıracak yollar konusunda çalışmalar yapılabilir.

Çalışmada 26 yaş ve altı öğretmenlerin inisiyatif almanın basiret gösterme, öz-yatırım ve engelleri aşma boyutu algılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yine mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin basiret gösterme ve engelleri aşma boyutu algılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bakımdan genç öğretmenlere daha çok inisiyatif alabilecekleri fırsatlar oluşturulabilir.

Öğretmenlerin meslek öncesi eğitimlerinde profesyonelleşmeye yer verilmelidir. Mesleğe başladıktan sonra süreç içerisinde de yine bu konu göz önüne alınmalıdır. Çünkü profesyonel anlamda gelişim tüm öğretmenlerden beklenen bir zorunluluk olma yolunda ilerlemektedir.

Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini geliştirecek uygulamalar ve etkinliklere öğretmenleri yönlendirebilir. Okulda destekleyici bir örgüt kültürü oluşturulmasını sağlayarak, öğretmenlere daha çok inisiyatif alabilecekleri ortamlar sağlayabilir.

## KAYNAKLAR

- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H., & Özkan, D. S. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 237-259.
- Akın, M. (2008). Örgütsel destek, sosyal destek ve iş/aile çatışmalarının yaşam tatmini üzerindeki etkileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 141-170.
- Akın, U. (2012). *Örgüt ve yönetimde inisiyatif alma* (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 125-149.
- Albayraktaroğlu, S. (2010). *Profesyonelleşme olgusu ve mesleki profesyonelleşme açısından Türkiye’de sosyal hizmet mesleği (Sakarya örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 55-71.
- Armeli, S., Eisenberger, R., Fasolo, P., & Lynch, P. (1998). Perceived organizational support and police performance; the moderating influence of socioemotional needs. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 288-297.
- Aselage, J., & Eisenberger, R. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: A theoretical integration. *Journal of Organizational Behavior*, 24(5), 491-509. <http://dx.doi.org/10.1002/job.211>
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 1–11.



- Baer, M., & Frese, M. (2003). Innovation is not enough: climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 45-68.
- Bakan, İ., & Kefe, İ. (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-34.
- Balcı, A. (2004a). Türkiye’de eğitim yöneticisi ve eğitim müfettişi yetiştirme uygulamaları: sorunlar ve öneriler. *Çağdaş Eğitim*, 29(307), 22-40.
- Balcı, A. (2004b). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balkar, B. & Özkan, M. (2015). Öğretmenlik mesleğine yönelik politikaların öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği üzerindeki etkileri. *VI. Eğitim Yönetimi Forumu bildirileri*, 58-59.
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik* (1. baskı). İstanbul: Kariyer .
- Basım, H. N., Beğenirbaş, M., & Yalçın, R. C. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* , 13(3), 1477-1496.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmen profesyonelliğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Biçkes, D. M., Yılmaz, C., Demirtaş, Ö., & Uğur, A. (2014). Duygusal emek ile iş tatmini arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü: Bir alan çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9(2), 97-121.
- Bolat, O. İ., Bolat, T., & Seymen, O. A. (2009). Güçlendirici lider davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin sosyal mübadele kuramından hareketle incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 215-239.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. (1989). *Educational ressearch*. New York : Logman.
- Breen, H. (2001). *Cooperative education partnerships: An examination of reciprocal relationships between universities and tourism and hospitality industry*

- organisations in providing professional development education for their employees* (Master's thesis). Retrieved from [http://works.bepress.com/helen\\_breen/22/](http://works.bepress.com/helen_breen/22/)
- Buyruk, H. (2015). Profesyonelizm ve sendikacılık ikili ekseninde Türkiye öğretmen örgütlenmesi üzerine bir değerlendirme. *Çalışma ve Toplum*, (4), 151-182.
- Büyükgöze, H., & Kavak, Y. (2017). Algılanan örgütsel destek ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi: Lise öğretmenleri örneğinde bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 1-32.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (10. baskı). Ankara: Pegem akademi.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 103-119.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyoneli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 269-289.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Cihangiroğlu, N., & Şahin, B. (2010). Organizasyonlarda önemli bir fenomen: psikolojik sözleşme. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(11), 1-16.
- Çalık, T., & Er, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime açıklığı ile değişim kapasitesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 151-172.
- Çekin, A. (2015). İmam-Hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin profesyonelliği üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (37), 85-100.
- Çelik, M., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 102-131.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 207-237.

- Çetin, F., Hazır, K., & Basım, H. N. (2013). Destekleyici örgüt kültürü ile örgütsel psikolojik sermaye etkileşimi: Kontrol odağının aracılık rolü. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 31-52.
- Çobanoğlu, F., & Derinbay, D. (2016). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 176-190.
- Demirci, Y. (2016). *Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık ilişkisi ve bunların iş tatmini ile işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: Mersin Büyükşehir Belediyesinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “teacher professionalism” from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Demiröz, S. (2014). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Derinbay, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Duygulu, E., Çıraklar, N., & Mohan, Y. (2008). Algılanan örgütsel destek, işe bağlılık ve iş doyumunun örgütsel bağlılık üzerine etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 108-128.
- Eğriboyun, D. (2013). Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 17-43.
- Eğriboyun, D. (2014). Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimleri Elektronik Dergisi*, (9), 25-53.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (13. baskı). İstanbul: Beta basım yayım.

- Eser, G. (2011). Güven eğiliminin algılanan örgütsel destek üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 30(1), 365-376.
- Fay, D., & Frese, M. (2001). The concept of personal initiative; an overview of validity studies. *Human Performance*, 14(1), 97-124.
- Frese, M., & Fay, D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior*, 23, 133-187.
- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K., & Tag, A. (1997). The concept of personal initiative; operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, (70), 139-161.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 66–80.
- Goodson, I. F. & Hargreaves, A. (1996). Teachers' professional lives. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=vDmQAqAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=teachers+professional+lives&ots=XgSNClKTEl&sig=nwBf10XmnVDtKhpuXch8LpaYmQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q=teachers%20professional%20lives&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=vDmQAqAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=teachers+professional+lives&ots=XgSNClKTEl&sig=nwBf10XmnVDtKhpuXch8LpaYmQ&redir_esc=y#v=onepage&q=teachers%20professional%20lives&f=false) sayfasından erişilmiştir.
- Gökçora, İ. H. (2005). Toplumsal yaşamımızda ve Türk bilim dünyasında 'profesyonel ve profesyonellik' 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 Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara, <http://kaynak.unak.org.tr/bildiri/unak06/u06-15.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Güçlü, M. (2002). İlköğretimde kalabalık sınıflar sorunu ve çözüm önerileri. *Eğitim Araştırmaları*, 9(2), 522-58.
- Güçlü, N., Recepoğlu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). ilköğretim okullarının örgütsel sağlığı ve öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 140-156.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(4), 531-548.

- Gümüşeli, A. İ. (2003). Eğitim yöneticilerini yetiştirmede liderlik standartları ve bir model önerisi. *21. Yüzyılda Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Karşılaşılan Güçlükler Sempozyumu*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 14 Haziran 2003.
- Gündüz, H. B., Çakmak, E., & Korumaz, M. (2015). Eğitim örgütlerinde inisiyatif alma: Bir ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 327-342.
- Güney, S., Akalın, Ç., & İlsev, A. (2007). Duygusal örgütsel bağlılık gelişiminde algılanan örgütsel destek ve örgüt temelli öz-saygı. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 189-211.
- Hahn, V. C., Frese, M., Binnewies, C., & Schmitt, A. (2012). Happy and proactive? The role of hedonic and eudaimonic well-being in business owners'personal initiative. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 97-114.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* (7. baskı b.). (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Hoyle, E. (1982). The professionalization of teachers: a paradox, [https://www.jstor.org/stable/3121549?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/3121549?seq=1#page_scan_tab_contents) sayfasından erişilmiştir.
- İlhan, A., Aslanargün, E., & Shaukat, S. (2015). Developing teacher professionalism scale: Validation and reliability study. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1454-1474.
- İnce, A. R. (2016). Algılanan örgütsel desteğin işe adanmışlık üzerindeki etkisinde yönetici desteğinin aracılık rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 649-660.
- İplik, E., İplik, F. N., & Efeoğlu, E. (2014). Çalışanların örgütsel destek algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşmenin rolü. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (12), 109-122.
- İşcan, Ö. F., & Karabey, C. N. (2007). Örgüt iklimi ve yeniliğe destek algısı arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 103-116.

- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karaman, T. (2009). *Öğretmenlerin öğretmen tutkusunun sürekliliğini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Doktora Tezi), <http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/ogretme-tutkusunu-etkileyen-faktorlere-iliskin-tutum-olcegi-toad.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Karasu, K. (2001). *Profesyonelleşme olgusu ve kamu yönetimi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://mulkiye.org.tr/wp-content/uploads/2015/09/29.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kartal, S. E., Yirci, R., & Özdemir, T. Y. (2015). Öğretmenlerde algılanan örgütsel destek düzeyi ile yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 477-504.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (53), 75-98.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 255-270.
- Köse, S., & Gönüllüoğlu, S. (2010). Örgütsel desteğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (27), 85-94.

- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2014). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları, 20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı kurul kararı, Mart 2014-2678 sayılı Tebliğler* Dergisi, [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/11114339\\_9\\_cizelgeveesaslar.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/11114339_9_cizelgeveesaslar.pdf) f 31.07.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Millerson, G. (1964). *The qualifying associations: A study in professionalization*. London: Routledge, <https://www.taylorfrancis.com/books/9781315007434> sayfasından erişilmiştir.
- Nartgün, Ş. S., & Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1361-1376.
- Nayır, F., & Taşkın, P. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel destek algısı ile inisiyatif alma davranışı arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi*, 14(1), 1319-1356.
- Oborny, W. J. (1970). *The relationship of teachers' perceptions of their professionalism, the organizational structure of schools, and the leadership behavior of their principals*. (Doctoral Dissertation). <https://shareok.org/bitstream/handle/11244/26662/Thesis-1970D-O12r.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Oktay, F. (2016). Çatışma yönetimi ile örgütsel destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4), 1146-1155.
- Okyay, B. (2012). *Yönetici ve çalışanların özgüven düzeyleri ve kişisel gelişim inisiyatifi alma becerilerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Ökten, A. B. (2015). Algılanan örgütsel destek ve psikolojik sahiplenme arasındaki ilişki ve bu ilişkide örgütsel adaletin rolü. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(2), 113-140.

- Önderoğlu, S. (2010). *Örgütsel adalet algısı, iş aile çatışması ve algılanan örgütsel destek arasındaki bağlantılar*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=veR1mHu9yoWjwcVUjCEoPJfgYMqFLOsqUqogvwUDr7NNNoNoPrnPILFLSIG9ODOtr> sayfasından erişilmiştir.
- Özbek, M. F., & Kosa, G. (2009). Duygusal bağlılık, örgütsel destek, üst yönetim desteği ve personel güçlendirmenin hizmet kalitesi üzerindeki etkisi: Kırgızistan'da banka iş görenleri üzerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(34), 189-212.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ., & Sezgin, F. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel.
- Özdemir, N., Yalçın, M.T. & Ernas, S. (2015). Öğretmen öz yeterliği, öğretmen profesyonelizmi ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *VI. Eğitim Yönetimi Forumu bildirileri*, 156-157.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-130.
- Özgan, H. & Arslan, M.C. (2016). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *II. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu bildirileri*, 613-621.
- Parkan, B. (2008). Professionalism: A virtue or estrangement from self-activity? *Journal of Business Ethics*, 78(1/2), 77-85. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/25075591.pdf>
- 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.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.



- Polat, S., & Aktop, E. (2010). Öğretmenlerin duygusal zeka ve örgütsel destek algılarının girişimcilik davranışlarına etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, (22), 1-20.
- Popa, S., & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26(1), 98-110.
- Rajuan, M., & Bekerman, Z. (2011). Inside and outside the integrated bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel: teachers' perceptions of personal, Professional and political positioning. *Teaching and Teacher Education*, 27, 395-405. Retrieved from <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X10001605?token=8BD814D365ADEF2850E194E418B35544164107872AAD046B526D9070E22D65ACC7499262F61AA2B484E77C0F967A4811>
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714.
- Seçer, H. Ş. (2007). *Mesleki yaşam modelinin oluşturulması ve mesleki analizlerde kullanımı*. (Doktora Tezi). <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/12390/205379.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (58), 40-45.
- Shore, L. M., & Wayne, S. J. (1993). Commitment and employee behavior: Comparison of affective commitment and continuance commitment with perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 78(5), 774-780. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/fulltext/1994-03747-001.pdf>
- Sığrı, Ü., & Gürbüz, S. (2013). *Örgütsel davranış* (1. baskı b.). İstanbul: Beta.
- Silbert, L.T. (2005). *The effect of tangible rewards on perceived organizational support*. (Master Thesis). <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/OWTU/TC-OWTU-507.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Sökmen, A., Ekmekçioğlu, E. B., & Çelik, K. (2015). Algılanan örgütsel Destek, örgütsel özdeşleşme ve yönetici etik davranışı ilişkisi: Araştırma görevlilerine yönelik araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 125-144.
- Svensson, L. G. (2003). The quest for professionalism and the dialectic of individualism and collectivism in work organizations. *Knowledge, Work & Society*, 1(1), 1-21. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.487.4982&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Swisher, L. L., & Page, C.G. (2005). *Professionalism in Physical Therapy*. St. Louis: Elsevier.
- Şen, Y., & Yaşlıoğlu, M. (2010). Dönüşümcü liderliğin yeniliği destekleyici örgüt iklimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *İstanbul Yönetim Dergisi*, 21(66), 97-117.
- TDK, (2017). *İnisiyatif*, [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59905fba92ec07.47213811](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59905fba92ec07.47213811), Erişim tarihi: 13.08.2017.
- TDK, (2017). *Profesyonel*, [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.597dcbe3bc9ba2.90498519](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.597dcbe3bc9ba2.90498519), Erişim tarihi: 30.07.2017.
- TDK, (2017). *Profesyonellik*, [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.597dcbe8d4b9c3.19339109](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.597dcbe8d4b9c3.19339109), Erişim tarihi: 30.07.2017.
- TDK, (2017). *Meslek*, [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59802e69f00921.39478285](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59802e69f00921.39478285), Erişim tarihi: 01.08.2017.
- Tezcan, M. (1985). Eğitim sosyolojisi. Ankara: Ankara Üniversitesi basımevi, <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/150.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tezcan, M. (2016). *Eğitim sosyolojisi* (16. baskı b.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Tichenor, M.S, Tichenor, J.M. (2004). Understanding teacher's perspectives on professionalism. *The Professional Educator*, 27, 89-95.

- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development, [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Educational\\_Practices/EdPractices\\_18.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Tukonic, S., & Harwood, D. (2015). The glass ceiling effect: Mediating influences on early years educators' sense of professionalism. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40(1), 36-54.
- Turunç, Ö., & Çelik, M. (2010). Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. *Yönetim ve Ekonomi*, 17(2), 183-206.
- Türer, A. (2017). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve sorunlar I*. <http://w3.balikesir.edu.tr/~aturer/ogretmenyetistirme> sayfasından erişilmiştir.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk Eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 63-82.
- Uzun, S., Paliç, G., & Akdeniz, A. R. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 128-142.
- Wayne, S. J., Shore, L. M., & Liden, R. C. (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective. *Academy of Management Journal*, 40(1), 82-111.
- Yakut Özek, B. (2016). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, D., & Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93-126.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 332-345.

- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyoneliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.
- Yürür, Ş., Sayılar, Y., Yeloğlu, H. O., & Sözen, C. (2016). Algılanan örgütsel desteğin örgütsel sessizliğin önlenmesindeki rolü. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 2(3), 1-26.

## **EKLER**

## EK 1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Kullanım İzni

 **Yahya Altinkurt**  30 May (13 gün önce)   

Alıcı: bana 

Sayın Yılmaz, "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğini" çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ektedir.

Başarılar dilerim.

29 Mayıs 2017 17:23 tarihinde Ayşe Yılmaz <[yilmazayse.06@gmail.com](mailto:yilmazayse.06@gmail.com)> yazdı:



[illegible]

## EK 2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

| <b>Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği</b><br>Lütfen aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Orta Derecede Katılıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------|---------------------------|-------------|------------------------|
| 1. Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersi geliştirmek için kullanırım.                                                                                                                                            |                         |              |                           |             |                        |
| 2. Bireysel çalışmalardan çok takım çalışmalarını tercih ederim.                                                                                                                                                   |                         |              |                           |             |                        |
| 3. Görev, hak ve sorumluluklarımla ilgili mevzuatı takip ederim.                                                                                                                                                   |                         |              |                           |             |                        |
| 4. Okulun geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanmaya çalışırım.                                                                                                                                               |                         |              |                           |             |                        |
| 5. Çevrenin gelişimine katkıda bulunmaya çalışırım                                                                                                                                                                 |                         |              |                           |             |                        |
| 6. Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü olurum                                                                                                                                                    |                         |              |                           |             |                        |
| 7. Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara aktif bir biçimde katılırım.                                                                                                                                   |                         |              |                           |             |                        |
| 8. Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım.                                                                                                                                                     |                         |              |                           |             |                        |
| 9. Meslektaşlarımla aramda sorun olsa bile, ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm.                                                                                                                                 |                         |              |                           |             |                        |
| 10. Kişisel sorunlarım olsa bile yürüttüğüm derse en iyi şekilde hazırlanmaya çalışırım.                                                                                                                           |                         |              |                           |             |                        |
| 11. Zor zamanlar geçirsem bile, bu durumu öğrencilerime yansıtmamaya çalışırım.                                                                                                                                    |                         |              |                           |             |                        |
| 12. Öğrenci velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum.                                                                                                                         |                         |              |                           |             |                        |
| 13. Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım.                                                                                                                                         |                         |              |                           |             |                        |
| 14. Öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun davranırım.                                                                                                                                                          |                         |              |                           |             |                        |
| 15. Tatillerde bile derslerimle ilgili okumalar yaparım.                                                                                                                                                           |                         |              |                           |             |                        |
| 16. Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim.                                                                                                                                                 |                         |              |                           |             |                        |
| 17. Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) takip ederim.                                                                                                                     |                         |              |                           |             |                        |
| 18. Öğretmenlik alanım ile ilgili kitapları takip ederim.                                                                                                                                                          |                         |              |                           |             |                        |
| 19. Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum.                                                                                                                                           |                         |              |                           |             |                        |
| 20. Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almaktan mutlu olurum.                                                                                                                                          |                         |              |                           |             |                        |
| 21. Meslektaşlarımla bilgi alış verişinde bulunmak benim için önemlidir.                                                                                                                                           |                         |              |                           |             |                        |
| 22. Yeni fikirlere ve değişime açık olduğumu düşünüyorum.                                                                                                                                                          |                         |              |                           |             |                        |

|                                                       |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 23. Mesleki gereksinimlerimin farkındayım.            |  |  |  |  |  |
| 24. Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışırım. |  |  |  |  |  |



### EK 3. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği Kullanım İzni

 **Ayşe Yılmaz** Hocam Merhaba, Ben Ayşe Yılmaz, Gazi Üniversitesi E... 29 May ☆

 **Deniz Gülmez** 30 May (13 gün önce) ☆  

Alıcı: bana ▾

Merhaba sayın hocam,  
"Algılanan örgütsel destek ölçeği"ni çalışmanızda atıf yaparak kullanabilirsiniz.  
Ölçek ve ile bilgiler tezimde ve aşağıda linki verilen makalede yer almaktadır.  
[http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/224008713\\_2.%20makale.pdf](http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/224008713_2.%20makale.pdf)

İyi çalışmalar dilerim.  
Saygılarımla.

----- Orijinal Mesaj -----  
Kimden: "Ayşe Yılmaz" <[yilmazayse.06@gmail.com](mailto:yilmazayse.06@gmail.com)>  
Kime: "dderinbay" <[dderinbay@konya.edu.tr](mailto:dderinbay@konya.edu.tr)>  
Gönderilenler: 29 Mayıs Pazartesi 2017 17:20:30  
Konu: Ölçek Talebi

#### EK 4. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği

| Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği<br>Lütfen aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kısmen Katılmıyorum | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|---------------------|-------------|---------------------|
| 1. İşimi etkileyen kararları kendim alabilirim.                                                                                                                                                 |                  |              |                     |             |                     |
| 2. Mesleki eğitimlerde kazandığım bilgi ve becerileri uygulama olanağı bulabilirim.                                                                                                             |                  |              |                     |             |                     |
| 3. Okul yönetimi, mesleki gelişimim için hiçbir çaba göstermez.                                                                                                                                 |                  |              |                     |             |                     |
| 4. Okul yönetimi, başarılarımı takdir eder.                                                                                                                                                     |                  |              |                     |             |                     |
| 5. Okul yönetiminden kendimi geliştirebilecek geri bildirimler alırım.                                                                                                                          |                  |              |                     |             |                     |
| 6. Okul yönetimi, fikirlerimi ve önerilerimi dikkate almaz.                                                                                                                                     |                  |              |                     |             |                     |
| 7. Görevimi ne kadar iyi yaparsam yapayım, okul yönetiminin varlığını önemsemediği duygusuna kapılıyorum.                                                                                       |                  |              |                     |             |                     |
| 8. Okul yönetimi, ihtiyaç duyduğum ders araç-gereçlerini temin eder.                                                                                                                            |                  |              |                     |             |                     |
| 9. Okulumda çalışma ortamına ilişkin fiziki ihtiyaçlar (bilgisayar, masa, kırtasiye malzemesi vb.) günün koşullarına göre iyileştirilir.                                                        |                  |              |                     |             |                     |
| 10. Herhangi bir problemim nedeniyle (hastalık, aile vb.) işe gelemediğimde, okul yönetimi bu durumu anlayışla karşılar.                                                                        |                  |              |                     |             |                     |
| 11. Okul yönetimi, personel hatalarına karşı toleranslıdır.                                                                                                                                     |                  |              |                     |             |                     |
| 12. Okul yönetimi, öğretimsel konularda bana rehberlik eder.                                                                                                                                    |                  |              |                     |             |                     |
| 13. Okul yönetimi, kendimi evdeki gibi mutlu ve huzurlu hissetmem için elinden geleni yapar.                                                                                                    |                  |              |                     |             |                     |
| 14. Okul yönetimi, çalışanlar arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi yönünde çaba gösterir.                                                                                                      |                  |              |                     |             |                     |
| 15. Okul yönetimi, çevrenin/velilerin haksız tepkileri karşısında beni savunur.                                                                                                                 |                  |              |                     |             |                     |
| 16. Okul yönetimi, veli/çevre ile iş birliği gerektiren durumlarda öğretmenlere yardımcı olur.                                                                                                  |                  |              |                     |             |                     |
| 17. Okul yönetimi, her türlü eleştiriye açıktır.                                                                                                                                                |                  |              |                     |             |                     |
| 18. Okulun geliştirilmesine yönelik önerilerim, okul yönetimi tarafından desteklenir.                                                                                                           |                  |              |                     |             |                     |
| 19. Okul yönetimi, öğretmenlere sorumluluklarına denk yetkiler verir.                                                                                                                           |                  |              |                     |             |                     |
| 20. Okul yönetimi, başarıları öğretmen davranışlarının farkındadır.                                                                                                                             |                  |              |                     |             |                     |
| 21. Okul yönetimi, okul sürecine ilişkin bilgiyi ve enformasyonu öğretmenlerle paylaşır.                                                                                                        |                  |              |                     |             |                     |
| 22. Okul yönetimi, öğretmenlere güvenir.                                                                                                                                                        |                  |              |                     |             |                     |
| 23. Okul yönetimi, beni etkileyen kararlar alırken benim de görüşlerimi alır.                                                                                                                   |                  |              |                     |             |                     |
| 24. Okulumda, görev dağılımı kişisel ve mesleki yeterliklere uygun olarak yapılır.                                                                                                              |                  |              |                     |             |                     |

|                                                                               |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 25. Okulun kaynaklarından herkes eşit düzeyde faydalanır.                     |  |  |  |  |  |
| 26. Okul yönetimi, bütün öğretmenlere eşit mesafededir.                       |  |  |  |  |  |
| 27. Okul yönetimi, ders dağılımını yaparken adil davranır.                    |  |  |  |  |  |
| 28. Bu okulda, sadece hak edenler ödüllendirilir.                             |  |  |  |  |  |
| 29. kurul toplantılarında tüm öğretmenler düşüncelerini özgürce söyleyebilir. |  |  |  |  |  |

## EK 5. İnisiyatif Alma Ölçeği Kullanım İzni

**Ölçek Talebi**  Gelen Kutusu x   

 **Ayşe Yılmaz** Hocam Merhaba, Ben Ayşe Yılmaz, Gazi Üniversitesi E... 29 May ☆

 **Hasan Gunduz**  29 May ☆  

Alıcı: bana ▾

Sayın Ayşe Yılmaz

İnisiyatif alma ölçeğini tezinizde kullanma isteğinizden mutluluk duydum. İnisiyatif alma ölçeğini araştırmanızda kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır. Ekte ölçeği ve ölçeğin geliştirilmesiyle ilgili araştırmayı gönderiyor çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Selamlarımla

Prof. Dr. H. Basri Gündüz  
Yıldız Teknik Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

## EK 6. İnisiyatif Alma Ölçeği

| İnisiyatif Alma Ölçeği<br>Lütfen aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------|--------------------------|-------------|---------------------|
| 1. Mesleğimde gelmek istediğim noktaya ilişkin kafamda planlarım var.                                                                                                                 |                         |              |                          |             |                     |
| 2. İşimi en iyi şekilde yapabilecek yeteneğe sahibim.                                                                                                                                 |                         |              |                          |             |                     |
| 3. İş yaşamımla ilgili kararları tek başıma alırım.                                                                                                                                   |                         |              |                          |             |                     |
| 4. İşsiz kalma durumunda kısa sürede yeni bir iş bulabilirim                                                                                                                          |                         |              |                          |             |                     |
| 5. İşimi, mesleğimi değiştirmek zorunda kalsaydım eğer, değiştirebilirdim.                                                                                                            |                         |              |                          |             |                     |
| 6. Mesleğimle ilgili geleceğimi akışına bıraktım.                                                                                                                                     |                         |              |                          |             |                     |
| 7. Mesleğimle ilgili geleceğim konusunda planlar yapmak için şu an çok erken.                                                                                                         |                         |              |                          |             |                     |
| 8. Mesleki geleceğimle ilgili plan yapmanın bir faydası olacağını sanmıyorum.                                                                                                         |                         |              |                          |             |                     |
| 9. İşimle ilgili becerilerimi geliştirmeye çalışırım.                                                                                                                                 |                         |              |                          |             |                     |
| 10. İşimle ilgili yenilikleri takip ederim.                                                                                                                                           |                         |              |                          |             |                     |
| 11. Görevim olmasa bile kurumumun yararına olan bir işi kendiliğimden yaparım.                                                                                                        |                         |              |                          |             |                     |
| 12. Başkaları almasa bile ben hemen sorumluluk alırım.                                                                                                                                |                         |              |                          |             |                     |
| 13. Yeni fikirleri ortaya atmada iyiyimdir.                                                                                                                                           |                         |              |                          |             |                     |
| 14. İşlerin daha iyi yürümesi için yeni yöntemler geliştirmede iyiyimdir.                                                                                                             |                         |              |                          |             |                     |
| 15. Okulda yaşadığımız sorunlarla veya olaylarla ilgili amirlerimin görüşlerini alırım.                                                                                               |                         |              |                          |             |                     |
| 16. İşimi yaparken sorgularım ve gerekiyorsa yaparım.                                                                                                                                 |                         |              |                          |             |                     |
| 17. Bir karar verirken kurumun uzun vadeli hedeflerini gözetirim.                                                                                                                     |                         |              |                          |             |                     |
| 18. İş yerinde sorun gördüğümde hemen fark eder ve çözmek isterim.                                                                                                                    |                         |              |                          |             |                     |
| 19. Sorun oluşmadan genellikle öngörür gereğini yaparım.                                                                                                                              |                         |              |                          |             |                     |
| 20. Amaçlarıma ulaşmak için fırsatları kullanırım.                                                                                                                                    |                         |              |                          |             |                     |
| 21. Genelde yapmam gerekenden daha fazlasını yaparım.                                                                                                                                 |                         |              |                          |             |                     |
| 22. Yeni projelere katılmaya istekliyimdir.                                                                                                                                           |                         |              |                          |             |                     |
| 23. İşimde yapabileceğimin en iyisini yapmaya çalışırım.                                                                                                                              |                         |              |                          |             |                     |
| 24. İşimin farklı yönleri arasındaki ilişkileri inceleyerek yeni fikirler üretmeye çalışırım.                                                                                         |                         |              |                          |             |                     |
| 25. Yaptığım işle ilgili farklı yöntemler gördüğümde denemek isterim.                                                                                                                 |                         |              |                          |             |                     |
| 26. Fazladan ücret olmasa bir iş yapılması gerekiyorsa gönüllü olurum.                                                                                                                |                         |              |                          |             |                     |
| 27. Hemen her konuda yetenekli olduğumu düşünüyorum .                                                                                                                                 |                         |              |                          |             |                     |
| 28. Yolunda gitmeyen bir şey olduğunda hemen bir çözüm ararım.                                                                                                                        |                         |              |                          |             |                     |

|                                                                                         |  |  |  |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 29. Bir sorunla karşılaştığımda üzerine üzerine giderim.                                |  |  |  |  |  |
| 30. İşlerin daha iyi yürümesi için gerektiğinde risk alırım.                            |  |  |  |  |  |
| 31. Yeni bir görevle karşılaştığımda genelde üstesinden gelemeyeceğimden korkarım.      |  |  |  |  |  |
| 32. Eğer bir şeyi kafama takarsam bütün yolları dener ve amacıma ulaşırım.              |  |  |  |  |  |
| 33. Bir şeyi başarmak istersem kolay kolay vazgeçmem.                                   |  |  |  |  |  |
| 34. Yönetmeliğe uygun olmasa da iyi olacağını düşündüğüm bir iş için gereğini yaparım.  |  |  |  |  |  |
| 35. Bir karar alırken öncelikle bu kararın beni zora sokup sokmayacağına dikkat ederim. |  |  |  |  |  |

## EK 7. Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Uygulama İzni



T.C.  
ÇANKIRI VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 57270673-605.01-E.12780771  
Konu : Anket Uygulama İzni

24/08/2017

### VALİLİK MAKAMINA ÇANKIRI

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim dalı öğrencisi Ayşe YILMAZ'ın yürüttüğü " Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Algılanan Örgütsel Destek ve İnisiyatif Alma Arasındaki İlişki" adlı tez çalışması için Çankırı ili ve ilçelerinde bulunan ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere yapılacak Ek 1 de bulunan anket formları komisyonumuz tarafından incelenmiş olup, Müdürlüğümüzce uygulanması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf YAZICI  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
24/08/2017

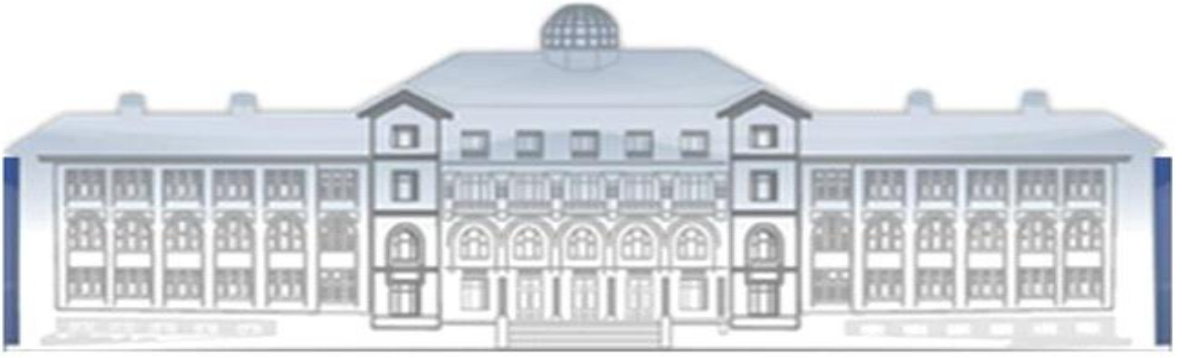
Abdullah ASLANER  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKLER  
EK.1 Anket formları  
Ek.2 Komisyon Değerlendirme Formu

Cumhuriyet Mah. Hükümet Köşkü Merkez/ÇANKIRI  
Elektronik Ağ: cankirimem@meh.gov.tr  
E-posta: teemelegitim18@meh.gov.tr

Zehra KAVAK  
AR-GE BİRİMİ  
Tel: (0 3 76 ) 213 13 34

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evm.ksgsu.meb.gov.tr> adresinden 7605-6511-3428-8168-1e34 kodu ile teyit edilebilir.



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*