

Correlation between Occupational Professionalism of Teachers and Their Fear of Loss of Dignity

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ile Saygınlıklarını Yitirme Kaygıları Arasındaki İlişki

Tuğba Hoşgörür¹

Abstract

The purpose of this study is to identify the correlation between occupational professionalism of teachers and their fear of loss of dignity. The sample for the study designed in accordance with the relational survey model is composed of 530 teachers who worked at primary schools, secondary schools and high schools in Muğla province, Turkey, and were selected through the disproportionate cluster sampling technique. The research data was gathered with the Occupational Professionalism of Teachers Scale and the Loss of Face Scale. Descriptive statistics, *t*-test, ANOVA and multiple regression analysis were used for analyzing the data. The data obtained shows that teachers have a high level of occupational professionalism and that they are the most professional in terms of occupational sensitivity. Occupational professionalism of teachers varies significantly by gender, type of school and seniority. On the other hand, teachers have an above-average fear of loss of dignity. Their fear of loss of dignity varies significantly by the type of school, yet shows no significant variation for gender or occupational seniority. All aspects of teachers' occupational professionalism and their fear of loss of dignity show a low and significant correlation. It was seen that personal development and emotional labor aspects of occupational professionalism are significant precursors for teachers' fear of loss of dignity.

Keywords: Occupational professionalism, profession, fear of loss of dignity, teacher

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemini, Muğla ilinde bulunan ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan ve oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen 530 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği ve Saygınlığını Yitirme Kaygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, *t*-testi, ANOVA ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri yüksektir ve en çok mesleki duyarlılık boyutunda profesyonellik sergilemektedirler. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklar göstermiştir. Öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları ise orta düzeyin üzerindedir. Saygınlığını yitirme kaygıları, okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta, ancak cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklar göstermemektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili boyutların tümü birlikte, öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Mesleki profesyonelliğin kişisel gelişim ve duygusal emek boyutlarının, öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygılarının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Mesleki profesyonellik, meslek, saygınlığını yitirme kaygısı, öğretmen

Received: 18.01.2017 / Revision received: 17.07.2017 / Second revision received: 25.09.2017 / Approved: 29.09.2017

¹Assist. Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla-Turkey, t.hosgorur@gmail.com

Atf için/Please cite as:

Hoşgörür, T. (2017). Correlation between occupational professionalism of teachers and their fear of loss of dignity. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 387-424. doi: 10.14527/kuey.2017.014

English Version

Introduction

Education is a process that concerns and affects societies as a whole by the nature of its function. This has led to a constant questioning of the qualities that teachers should possess within the framework of the expectations in societies. The professionalism expected from teachers has changed the occupation's perception throughout history in relation to the interests of parties. Teacher training programs also changed in parallel to the influence that interest groups had over educational institutions. Commonly, the focus point for the qualities a teacher should have in order to be considered as a professional has been the teacher's performance. Students' success in multiple-choice exams that they have to take during their process of their education has been the reference used to measure the teacher's performance. However, this is quite a narrow and restrictive approach to the role that teachers play in students' education. It reduces schools' mission of raising intellectual and happy individuals to a shallow level. In theory, individuals who will become a member of the information society are expected to access, criticize, question, generate and share information, accept learning as a part of life and keep on learning, integrate the information into their lives and create universal values. Thus, teachers are expected to have qualities parallel to these. Yet, in practice, the assessment criteria for teachers to be considered as professionals do not require these qualities. At this point, the pressure of being wedged between two kinds of professionalism, one required by the profession and the other expected by the public, can bring teachers to the point of questioning their occupational dignity.

To question teachers' occupational professionalism, one must first clarify the concepts of profession and professionalism. By the dictionary definition, a "profession" is a task that requires a specific skill or education, especially higher education (Collins Concise Dictionary, 1990). McKernan (2008) defines profession as the union formed by persons with the qualities of having theoretical and practical knowledge, constant dedication to learning, eagerness to serve the public, autonomous decision making, analyzing and dedication to put research into practice. A "professional" refers to a person who has such a profession or conducts a task with superior skills (Collins Concise Dictionary, 1990). In this context, a professional is a member of the "profession." Yet the requirements and criteria for considering a task as a profession have been interpreted differently over the years.

In the 1950's, some sociologists emphasized the functional importance of professions in relation to their contribution to preserving public order. These

sociologists who studied professions with the qualities approach evaluated tasks qualified as professions based on criteria such as autonomy, altruism, specialized knowledge, responsibility, public voice and culture. Mostly, fields of medicine and law, which were generally accepted as professions, were the reference for the required qualities (Greenwood, 1957; Robson, 2006; Whitty, 2000). Yet the differences between the natures of different work groups or the gradual changes in time in the structures of organizations, socially accepted conditions and public perception were not regarded as much as required (Robson, 2006).

Some circles affected by Max Weber's ideas on social closure created the knowledge-focused approaches by attempting to control the fund of knowledge that professions should have in order to gain a privilege against other occupational groups. Occupational groups try to accept persons into their profession mostly through higher education and try to maintain the degree of difficulty of this education as a means of access in order to preserve their cognitive privilege (Darling-Hammond, 1997). Here, the approach of occupational groups is based on turning the current fund of knowledge into social and economic rewards through individuals who are in need of such knowledge. In addition, some circles affected by the French philosopher Foucault's ideas on "discourse," which determines and generates objects of knowledge, state that what occupational groups do is to lay claim to this discourse and ensure that it gets passed on through universities. Having this discourse would be the definition of "professionalism." Occupational groups have an inner hierarchical order for preserving the uniqueness of this discourse and only the hierarchically superior have the authority to shape the fund of occupational knowledge (Robson, 2006). All these approaches view individuals as professionals to the extent of how much their actions comply with the skills expected from their profession. However, the word eventually assumed new connotations and the concept drifted apart from profession (Hoyle, 1995).

Sockett's point of view (1983) offers a more concrete framework for professionalism. He proposes that a profession is a task that has a social function and requires a high level of skill and systematic fund of knowledge. Being a member of a profession requires getting into a process of socialization with its values, usually through higher education. Practitioners are in positions as autonomous executives concerned with their own occupations, rather than middlemen working for others. In addition, offering a specific service standard and pursuing a status that they believe they deserve are common goals of the members of an occupation. Professions have a say in determining the public policies related to them. They also control the conditions for entry into the profession and have ethical codes that regard the interests of the persons they service (Darling-Hammond, 1997; Evans, 2008; Sockett, 1983). Controlling entry into the profession and supervision over knowledge can be viewed as

indicators that professions tend to have a different status than other tasks. Recent studies construe professionalism as establishing an active supervision over customers on behalf of the interest group. In this sense, professionalism would be assessed within a mentality that opposes bureaucracy. Occupational ethics, on the other hand, would be handled as an ideology rather than a directive to stay loyal to (Marshall, 1999). Similarly, Eraut (1994) handles professionalism as an ideology. He states that professionalization is the process in which professions obtain a status and privileges through this ideology. This ideology underscores the phenomenon of professional experience and claims that only professionals can determine the actual needs of those who will be served. Because those who are served do not have the necessary knowledge to assess the job, it is again the professionals' duty to defend the rights of customers and, to this end, they set the service/training standards and ethical codes (Eraut, 1994).

The post-modern view to professionalism offers a much more flexible approach. It claims that a profession is "what" it is thought to be at the said time and this can change from one period to another. Moving from this, the fact that we can talk about the profession of teaching—irrespective of the qualities it has or does not have—shows that it is a profession (Whitty, 2000). However, when discussing whether or not teaching is a profession, Etzioni's (1969) view that teaching is a semi-profession still maintains its influence. Etzioni (1969) defends that teachers have less training in terms of content and duration, less fund of knowledge and less autonomy compared to other professions. Lortie (1969) similarly states that schools fall short of creating an environment where teachers can fully professionalize so they can carry all the fundamental qualities of a profession. Andrew (2005), on the other hand, states that much has been achieved maybe not in all said subjects but especially in teaching and fund of knowledge, but that this fund of knowledge is not systematic and not organized successfully and that it is not in a commonly accepted form, thus not popular enough. He concludes that, therefore, the semi-professional status of teaching progressed very slightly in evolving into a profession.

Arguments on the professionalism of teaching mainly focus on teaching at schools. OECD's (2016) report on the nature and scope of professionalism of teaching draws a framework for professionalism of teaching around the teachers' fund of knowledge, their autonomy and their communication network with colleagues. Yet, some recent studies extend this concept beyond schools. As discussed, the terms "profession" and "professional" do not have commonly-agreed definitions. Robson (2006) adopts the view that these terms offer a thought system about the nature of jobs rather than the traditional view that they should have clear-cut, descriptive features. He adds that these terms do not have a stable and static nature. Lawn (2005) similarly puts forward that professionalism of teaching is not a stable thought, that it has conditional and

relational aspects, that it has self-contradictory views (progressive and conservative) and that it is not homogeneous. Still, the definitions of professionalism of teaching have the following common points (Appleyard & Appleyard, 2014):

- *Subject expertise*: Expertise based on knowledge
- *Teaching expertise*: Expertise acquired through implementing theoretical knowledge,
- *Continuing learning*: Being enthusiastic and curious about the field and learning,
- *Autonomy in the management of learning*.
- *Multiple accountability*: Feeling accountable towards learners, organizations, service users and the public.
- *Accepting and following ethical codes*.

For the purposes of this study, teaching professionalism is studied under four sub-topics; personal development, contribution to the institution, occupational sensitivity, and emotional labor.

Personal Development New approaches to teaching professionalism focus on the critical importance of teachers' occupational learning for occupational transformation (Robinson, 2014). Nowadays, the dynamic structure of information and human needs has become one of the main concerns for teachers (Gökçe, 2014). Moreover, teachers' being open to learning personally is one of the most crucial factors for the development of schools (Çalık & Er, 2014). This is why the professionalism expected from teachers relies on cooperation rather than individual work, disclosure rather than closure and a wide perspective rather than a narrow one. It also has authority. Yet, it is not supervision-centered. When compared to the past, teachers need to learn more to perform their profession and be more in touch with their colleagues in order to learn from them. The profession of teaching must also be a profession of learning better (Fullan, 2007). Therefore, teachers need to be in a constant effort to self-develop in terms of their field of expertise, the profession of teaching and general culture, and to do their jobs in a more professional manner.

Contribution to the institution. Teachers' efforts toward self-improvement are not enough on their own. Teachers should mobilize all available means and assume an active role to contribute to the students, colleagues, the environment and the entire school (Hoşgörür, 2014). In this way, the aspect of contribution to institution also makes up the social responsibility part of professionalism. In addition to assuming an active role in all social, cultural and scientific activities at the school (Altinkurt & Yılmaz, 2014), teachers should adopt an assertive character, make use of the opportunities offered by the environment and act as an experienced team player.

Occupational sensitivity. It is the teachers' responsibility as professionals to develop relations with students that support their improvement and learning (Ellis & Tod, 2015). Teachers' relationship with students are not limited to information and skills. Teachers should also raise students' awareness of values through their attitude and actions (Cüceloğlu & Erdoğan, 2016). Yet, the new outlook of the occupation of teaching restricts teachers' role to the classroom. Teachers appear as team players, skilled in many fields on the basis of both the classroom and the school (Lawn, 2005). This is why teachers should be encouraged to work more, especially with their colleagues, and to develop their expertise (Hargreaves, 2000). Furthermore, turning schools into communities for reciprocal learning by establishing close relationships and cooperating with colleagues is considered as the most important aspect of the leadership role of teachers today (Day & Harris, 2002; Harris & Lambert, 2003; Muijs & Harris, 2003). Teachers should be flexible enough to change and reinvent themselves by seeking constant feedback in topics related to teaching; and they should do their job while being aware of its requirements (Altinkurt & Yılmaz, 2014).

Emotional labor. Emotional labor refers to an individual's channeling, controlling and exhibiting their emotions as required by their profession (Erickson & Wharton, 1997). In addition to a high intellect, being a teacher requires a high level of compassion. Since it takes place under highly social and political conditions, it also requires a high level of emotional intellect (Fullan, 2007). Teachers usually have to suppress their feelings and act as the political framework demands (Day & Lee, 2011). This is why teachers constantly interact with the school's stakeholders, as the nature of the profession demands. The desired outcome from this interaction can only be obtained if teachers have superior communication skills (Hoşgörür, 2012) and manage their emotions effectively (Hoşgörür & Yorulmaz, 2015).

As can be seen, the framework for the professionalism of teaching contains multiple aspects at once. The complex structure of teaching and learning processes only add to the heavy burden of teachers. In relation to these qualities that a professional teacher should possess, a sense of insecurity that the teacher can have may bring about a fear of losing dignity. This may result in teachers avoiding places and situations where their can potentially lose their dignity, as well as pushing them to improve in areas where they feel most insecure in order to protect their dignity (Goffman, 1967). Considering the subjects related to teaching, the avoiding behavior can also negatively affect their students. This is why it is important to study the image of the concept of dignity in educational organizations.

The German philosopher Immanuel Kant (1724-1804) stated that humanity can be defined by dignity rather than values, because humans act in accordance with their own perception from first-hand, not the judgment of external observers. This is why he holds dignity higher than all other values and believes

that it is a principle of humanity that should be protected (Pirson & Kostera, 2017). Maslow (1954), on the other hand, emphasized that an individual must be psychologically healthy to put out his true potential and that his dignity plays a significant role in his health. Weber (1968) approaches the topic from a sociological perspective and addresses the rational structure of bureaucratic organizations of modern life. He states that these productivity-centered structures look past the emotions of the individual and cannot meet his dignity needs, which is why individuals cannot establish an emotional connection with the organization.

Goffman (1967, p. 5) is one of the first in the literature to use the term “face” to refer to individuals’ dignity in public. He defines face as “the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact.” In the literature, the term “face” refers to the person’s social prestige and his perception of it (Arundale, 2010). However, the limited number of studies in the Turkish literature (Topkaya, Altinkurt, Yılmaz, & Dilek, 2013; Yorulmaz, Çolak, & Yaşa, 2017) use another albeit close term “dignity” instead, since the aforementioned concept has no full equivalence in Turkish. Therefore, this study has also preferred to use the term “dignity.”

Although dignity has more to do with the individual’s perception, it is still a result of relationships with the outside world. In other words, the dignity that the individual perceives is strongly linked to whether or not the environment treats him with respect. This makes dignity both a highly personal feeling and one with a very strong social aspect. Thus, dignity demonstrates, on the one hand, the individual’s vulnerability and dependence on others, and his capacity for autonomy on the other (Sayer, 2007). Skinner (1971) states that all actions that the individual has no control over and are forced by external factors are potential threats to the individual’s dignity. In this context, being able to move autonomously can positively affect individual’s perception of his own dignity. Sayer (2007) emphasizes that the individual must mostly be able to act independently in order to gain dignity. The dignity that the individual is shown at the workplace has its roots in a mixture of honesty, acceptance and respect. Therefore, having dignity requires the individual to have control over his actions first and to use his power competently and in the right manner (Sayer, 2007). Thus, trusting in teachers’ professionalism and providing them with an environment where they can act autonomously can potentially increase their perception of dignity.

Hodson (2003) states that efforts are made to obtain dignity by struggling for democracy and justice in the political environment, demanding a sufficient salary and equal terms for life quality in the economic environment, and resisting to abuse and being eager to be proud of one’s work in the organizational environment. Rayner (2007) declares that the negative situations

perceived about the individual's dignity in the organizational environment can result from both interpersonal relations and structural features of the organization and the job. To add on, teachers' emotions and dignity are one of the most overlooked areas in the organizational environment (Pirson & Kostera, 2017). Teachers' relationships with stakeholders at the school makes them emotionally linked as well. The nature of this communication is equally affected by the school's emotional norms and the power relations between teachers and stakeholders. A professional teacher must act by these norms and the requirements of his profession (Day & Lee, 2011). Therefore, regulations should be made at schools against behaviors that harm teachers' dignity (Peyton, 2003). Protecting their dignity and keeping them emotionally "well" can contribute to increasing teachers' devotion to their schools and, indirectly, their performance.

In relation to dignity in the organizational environment, Bolton (2007) addresses factors such as self-confidence, autonomy and the job's meaning to the individual, which are related to the individual's feeling of self-competence about the job. The individual's competence at his job puts him in a reliable position in the eyes of the organization's stakeholders. This is why dignity is linked to the individual's professionalism. When people put others in a decision-making position for a subject, they actually put themselves in a position of vulnerability. They assume that the decision maker will choose the right path and will not take advantage of their trust. This trust is actually an indication of the competence and honesty of the person who gives the right to judge (Sayer, 2007). This goes to show that the trust in teachers' professionalism and the dignity they perceive/have are directly related.

Lately, the expectations from teaching and the perception of teachers for their profession have changed remarkably. Hence, it has gained importance to evaluate teachers' professionalism in relation to the changing image of the profession and to study the impact this has on teachers' perception of their competence (Seo, 2016) and their dignity. In their study, Topkaya et al. (2013) concluded that teachers' increasing fear of loss of dignity may result in withdrawing from the institution where they work, a decrease in performance and a negative attitude towards school. This finding shows the size of the impact area of teachers' dignity in schools and in society. Since studies on teachers' fear of losing dignity are relatively recent, there are quite a limited number of studies to be found in the literature. Baiocchi-Wagner (2011) approaches the subject from the perspective of faculty members' relationships with students, while Yorulmaz et al. (2017) handle teachers' fear of losing dignity on its own, and Topkaya et al. (2013) studied the relation between the fear of losing dignity and cynicism. Having said that, there are relatively more studies that examine teachers' occupational professionalism in relation to terms linked with dignity. These studies examined teachers' occupational

professionalism in relation to burnout (Çelik & Yılmaz, 2015), occupational alienation (Yorulmaz, Altinkurt, & Yılmaz, 2015), self-competence (Koşar, 2015), business satisfaction (Altinkurt & Yılmaz, 2014), culture of organization (Kılınç, 2014), bureaucratic school structure (Cerit, 2012; Karaca, 2015), leadership and trust (Tschannen-Moran, 2009), cynicism (Altinkurt & Ekinci, 2016), and school evaluation (Hult & Edström, 2016). Hildebrandt and Eom (2011) studied factors that affect professionalism, while Demirkasımoğlu (2010) and Bayhan (2011) evaluated teacher professionalism from different perspectives. Yet, there are no studies on the effects of teachers' occupational professionalism on dignity.

Apart from contributing to the fund of knowledge about teachers' occupational professionalism and their fear of loss of dignity, this current study also aims to contribute to works concerned with the scope of the impact area of teachers' occupational professionalism through questioning the relation between these two variables. Thus, it will be easier to form a cause and effect relationship between these variables in works for developing organization at institutions, and more effective solutions will be found to get to the roots of current problems related to teachers' dignity. This current study is designed on the basis of such needs. It aims to identify the relationship between teachers' occupational professionalism and their fear of loss of dignity. Within the framework of this main goal, answers were sought for the following questions:

1. What is the extent of teachers' occupational professionalism?
2. Does teachers' occupational professionalism vary significantly by variables of gender, type of school, or seniority?
3. What is the extent of teachers' fear of loss of dignity?
4. Does teachers' fear of loss of dignity vary significantly by variables of gender, type of school, or seniority?
5. Does teachers' occupational professionalism significantly predict their fear of loss of dignity?

Method

Research Model

This study, which aims to identify the relationship between teachers' occupational professionalism and their fear of losing dignity, was designed within the framework of the relational survey model.

Population and Sample

The population of the study is composed of 12,082 teachers who worked at primary schools, secondary schools and high schools in the Muğla province of Turkey during the 2016-2017 school year. Disproportionate cluster sampling technique was used in identifying the sample. The size of the sample to provide

a 95% confidence interval was calculated to be 372 participants. Considering that the returns of scales could be problematic, a decision was made to consult 600 teachers. Analyses were conducted with 530 data collection tools that were returned from the participants and were identified as being suitable for use.

62.3% of the teachers who took part in the research are female ($n = 330$) and 37.7% are male ($n = 200$). 23.8% of the teachers work in primary schools ($n = 126$), 50.9% in secondary schools ($n = 270$), 14.3% in high schools ($n = 76$) and 10.9% in vocational high schools ($n = 58$). 20% of the teachers have a seniority of nine years or less ($n = 106$), 47.9% have 10-19 years ($n = 254$) and 32.1% have one of 20 years or more ($n = 170$).

Data Collection Tools

Occupational Professionalism of Teachers Scale – Developed by Yılmaz and Altinkurt (2014), the scale was prepared to identify teachers' occupational professionalism levels based on their own views. The scale is composed of 24 Likert-type items in four factors, namely Personal Development, Contribution to the Institution, Occupational Sensitivity, and Emotional Labor. Scale items are scored from "1-strictly disagree" to "5-absolutely agree." Higher total scores are interpreted as the individual having a more positive view of occupational professionalism. The variance that four factors of the scale explain is 52.22%, and the Cronbach Alpha internal consistency coefficient is .79 for personal development, .74 for occupational sensitivity, .86 for contribution to the institution, .80 for emotional labor and .90 overall. The Confirmatory Factor Analysis (CFA) showed the χ^2/sd ratio to be 2.66. Goodness of fit values calculated with confirmatory factor analysis are as follows: GFI= 0.82, AGFI= 0.78, RMSEA= 0.08, RMR= 0.05, SRMR= 0.08, CFI= 0.80, NFI= 0.72, NNFI= 0.77, and PGFI= 0.67. Cronbach Alpha coefficients were recalculated for this research and found to be .76 for personal development, .83 for occupational sensitivity, .80 for contribution to the institution, .85 for emotional labor and .90 overall.

Loss of Face Scale – Developed by Zane and Yeh (2002) and adapted to Turkish by Topkaya and Yaka (2012), the scale is composed of 21 Likert-type items, prepared to identify an individual's level of fear for losing his dignity in public. The scale is one dimensional. Scale items are given a score from "1-strictly disagree" to "7-absolutely agree". Higher total scores are interpreted as the individual having a higher level of fear for losing his dignity. The scale's Cronbach Alpha internal consistency coefficient, calculated for its reliability, was originally reported as .84 and the test-retest score as .70. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient was recalculated for this study and found to be .71.

Data Analysis

Before analyzing the research data, data collection tools were examined and tools assumed to be filled in carelessly were excluded from the evaluation. Evaluated scales were also analyzed from the perspectives of extreme value analysis, normality of distribution and multicollinearity problem. For identifying the extreme values, z points ($z < 3$) and Mahalanobis distances were calculated. Normality of distribution was tested with coefficients of skewness and kurtosis and was found to be between -1 and +1. Accordingly, for all variables, the coefficient of skewness was between -.54 and +.21, while the coefficient of kurtosis was between -.88 and +.09. To determine whether or not the evaluated variables have multicollinearity, variance increase factor (VIF) analysis and non-standardized regression coefficients (B) were used. VIF values being higher than 10 (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995) or B values being higher than 2 indicates that there is a multicollinearity problem (Çokluk, 2010). The highest VIF value for this study was calculated to be 2.1, while the highest B value was calculated to be .17. In addition, Durbin Watson (DW) coefficient and CI condition index were examined. If the Durbin Watson coefficient is between 1.5-2.5, there is no multicollinearity problem (Kalaycı, 2009). In this study, the DW coefficient was calculated as being 1.98 with a CI coefficient of 23.7. The results obtained show that there is no multicollinearity problem.

Descriptive statistics, t -test and one-way Analysis of Variance (ANOVA) were used for determining teachers' occupational professionalism and their fear of losing their dignity. The Sidak test was used to determine the source of the difference for the significant F values of the analysis results. Multiple regression test was used to determine whether or not teachers' levels of occupational professionalism significantly predicted their fear levels for losing their dignity.

Findings

Presented in this section of the study are findings concerning teachers' opinions on their occupational professionalism and fear of losing dignity, and whether or not these opinions vary by gender, type of school, or seniority. Then, findings from the multiple regression analysis conducted to determine whether or not teachers' occupational professionalism predicts their fear of losing dignity are presented.

Data analysis results showed that teachers have a high rate of occupational professionalism ($M = 4.04$, $SD = .44$). In descending order, teachers demonstrate the most professionalism in occupational sensitivity ($M = 4.38$, $SD = .56$), emotional labor ($M = 4.26$, $SD = .56$), contribution to the institution ($M = 3.84$, $SD = .56$) and personal development ($M = 3.76$, $SD = .61$). By their gender, teachers' occupational professionalism varies significantly in occupational sensitivity [$t(528) = 2.96$; $p < .05$] and emotional labor [$t(528) = 2.14$; $p < .05$]. In both cases, females demonstrated a higher level of

professionalism than males. By type of school, teachers' occupational professionalism varies significantly overall [F(3-526) = 9.14; $p < .05$], in occupational sensitivity [F(3-526) = 10.29; $p < .05$], in contribution to the institution [F(3-526) = 5.09; $p < .05$] and in emotional labor [F(3-526) = 14.15; $p < .05$].

Differences in occupational professionalism total score, occupational sensitivity and emotional labor exist between primary school teachers and secondary, high school and vocational high school teachers. The difference in contribution to the institution is between primary school teachers and secondary school teachers. Primary school teachers stated they were more professional compared to other teachers in overall occupational professionalism, occupational sensitivity, contribution to the institution and emotional labor. By the occupational seniority variable, the professionalism of teachers varies significantly only in emotional labor [F(2-527) = 3.23; $p < .05$]. A difference is detected between teachers with a seniority of 20 or more years and those with a seniority of nine years or less or 10-19 years. Teachers with a seniority of 20 or more years stated that they put out more emotional labor compared to others.

Teachers' fear of losing dignity is above the average level (M= 3.92, SD= .73). Their fear of losing dignity does not vary significantly by variables of gender and occupational seniority. Yet, there are significant variances for fear of losing dignity by the type of school between primary school teachers and vocational and secondary high school teachers [F(3-526) = 7.70; $p < .05$]. Primary school teachers experience less fear of losing dignity compared to secondary and vocational high school teachers.

The final goal of the study was to determine to what extent teachers' occupational professionalism predicts their fear of losing dignity. The findings from the multiple regression analysis conducted for this purpose are presented in Table 1.

Table 1
Results of Multiple Regression Analysis for the Prediction of Fear of Loss of Dignity

<i>Variables</i>	<i>B</i>	<i>Standard Error</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Zero Order</i>	<i>Partial r</i>
Constant	4.654	.278	-	16.754	.000		
1. Personal development	.172	.059	.151	2.945	.003	.04	.13
2. Occupational sensitivity	-.054	.077	-.043	-.701	.484	-.12	-.03
3. Contribution to the institution	-.070	.063	-.057	-1.106	.269	-.06	-.05
4. Emotional labor	-.201	.078	-.162	-2.595	.010	-.16	-.11

R = 0.20 R² = .041 F₍₄₋₅₂₅₎ = 5.56 p = 0.00

As can be seen in Table 1, there is an inverse and low relation between teachers' fear of loss of dignity and occupational sensitivity ($r = -.12$) and emotional labor ($r = -.16$). No significant relation was found between teachers' fear of loss of dignity and personal development and contribution to the institution. Controlling other variables, it is seen that fear of loss of dignity has a negative and low relation with personal development ($r = .13$) and a negative and low relation with emotional labor ($r = -.11$). All aspects of teachers' occupational professionalism have a low and significant relation with their fear of losing dignity ($R = .20, p < .05$). The relative order of importance (β) regarding teachers' occupational professionalism on their' fear of losing dignity is emotional labor, then personal development, contribution to the institution and occupational sensitivity. Studying the results of the t -test on the significance of regression coefficients, it was seen that personal development and emotional labor are the significant precursors of the fear of losing dignity. Teachers' occupational professionalism explains 4.1% of the total variance for their fear of losing dignity.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Research results on occupational professionalism showed that teachers exhibit a high level of professionalism. The results of many studies in the literature also directly support this result (Altinkurt & Ekinci, 2016; Altinkurt & Yılmaz, 2014; Çelik & Yılmaz, 2015; Karaca, 2015; Koşar, 2015; Yorulmaz et al., 2015). With that said, Kılınç (2014) concluded teachers' professionalism was above the average level, Cerit (2012) concluded it was below the average level, and Bayhan (2011) stated that although teachers had a strong sense of occupational and personal professionalism, that sense was rather restricted to the classroom and students. It was considered that the differences between the research results may be due to the measurement tools employed or the qualities of the selected sample group. This can be interpreted as an indication that efforts must continue to develop measurement tools, especially for this subject. It was seen that teachers exhibited the most professionalism in occupational sensitivity, followed by emotional labor and contribution to the institution respectively. Teachers who took part in the research stated that they exhibited the least professionalism in personal development. The order that this study presents for the sub-aspects of professionalism is consistent with the results of Altinkurt and Ekinci (2016), Altinkurt and Yılmaz (2014), Çelik and Yılmaz (2015), and Yorulmaz et al. (2015).

It is particularly striking that teachers stated that, between the sub-aspects of professionalism, they exhibited the least professionalism in personal development. Indeed, students in the 21st century are pressured and demanded to possess qualities such as being a team player, critical thinker and able to use information technologies efficiently. This makes it necessary to develop new

teaching styles to generate these qualities in students. That means teachers need to employ teaching methods that were not used during their own education or training. In addition, teachers need to be in contact with schools, parents and the public in general, which raises new questions about teachers' expertise and how they can share them with people outside of the school environment (Hargreaves, 2000). Moreover, schools are not exactly designed for on-the-job training (Fullan, 2007). Thus, teachers need to be in constant and conscious effort with regard to their occupational development. Personal development is also one of the primary and fundamental requirements of professionalism. Howsam, Corrigan, Denmark, and Nash (1976) state that professionals commit themselves to occupational competence for life. Teachers' continuous effort for their personal development will increase their perception of self-competence as well. Bandura (1997) states that teachers with a stronger belief in self-competence spend more time in the classroom on tasks concerned with learning, immediately seek a solution rather than avoiding the problem and further support students who have difficulty in learning. This is why, considering both that personal development is one of the cornerstones of professionalism and that the results directly affect the students' learning, teachers' level of professionalism in personal development is somewhat lacking and inadequate.

Teachers' occupational professionalism varies significantly by gender. Based on the participants' opinions, it is possible to say that female teachers put out more occupational sensitivity and emotional labor compared to their male counterparts. Altinkurt and Ekinci (2016), Çelik and Yılmaz (2015) and Yorulmaz et al. (2015) also concluded in their research that there is a significant difference according to gender in the same aspects, in favor of females. Altinkurt and Yılmaz (2014) only identified a significant difference by gender in contribution to the institution, favoring males. Hoşgörür and Yorulmaz (2015) also concluded in their research that female teachers exhibit "natural feelings," which is the most internalized state of emotional labor activities, significantly more than their male counterparts. Evaluating the results of this study together with the results of other studies in the literature, this disparity may be due to the Turkish culture attributes of the qualities required for females in the teaching profession, such as compassion, sympathy and tolerance. This pressure, which is partly caused by the view of the Turkish general public, may have pushed teachers into exerting more effort to managing their emotions and meeting the requirements of their profession.

In analyses by the type of school, teachers' occupational professionalism significantly varies in the overall score, occupational sensitivity, contribution to the institution and emotional labor. Differences in the overall score, occupational sensitivity and emotional labor exist between primary school teachers and secondary, high school and vocational high school teachers. The

difference in contribution to the institution is between primary school teachers and secondary school teachers. Primary school teachers stated they were more professional compared to other teachers in overall occupational professionalism, occupational sensitivity, contribution to the institution and emotional labor. Altinkurt and Ekinci (2016) concluded in their study that teachers' occupational professionalism varied significantly in the overall professionalism score and contribution to the institution between primary school teachers and vocational high school teachers, favoring primary school teachers. Similarly, Yorulmaz et al. (2015) showed significant differences favoring primary school teachers in overall professionalism score, contribution to the institution and emotional labor. However, Çelik and Yılmaz (2015) declared that teachers' occupational professionalism did not vary significantly by the type of school where they worked. Considering the age group they deal with, primary school teachers need to be more sensitive in terms of emotions compared to teachers from other stages of education. Furthermore, students' perception of their primary school teacher heavily influences their view towards school and learning. Thus, results concerning the type of school can be interpreted as that primary school teachers have higher sensitivity and awareness, due to the needs of the age group that they work with and their influence on the students.

By the variable of occupational seniority, teachers' professionalism varies significantly only in emotional labor. A difference was detected between teachers with a seniority of 20 or more years and those with a seniority of nine years or less, or 10-19 years. Teachers with a seniority of 20 or more years stated that they put out more emotional labor compared to others. Altinkurt and Yılmaz (2014) and Yorulmaz et al. (2015) concluded in their study that occupational seniority did not significantly alter teachers' perception of professionalism. With that said, studies which suggest a significant difference in professionalism by occupational seniority state that the higher the seniority, the more the perception of professionalism tends to increase (Altinkurt & Ekinci, 2016; Karaca, 2015). This result points to the conclusion that the experience teachers gain throughout the years contributes to their emotion management skills and that this skill can be improved.

Research results regarding teachers' fear of losing dignity indicate that teachers have an above-average level of fear. This result is consistent with the results of Topkaya et al. (2013) and Yorulmaz et al. (2017). Teachers' fear of losing their dignity may push them to avoid places and environments that increase their fear and make them feel uneasy in such environments. This fear that teachers have may be due to their limited perception of their own self-competence, unjust attitudes of school managers or negative communication between colleagues. In this context, the causes of an individual's fears in the organizational environment should be evaluated within the framework of the

requirements of the job, the structure of the organization, and the organization culture and policies. Although the results of this study concerning teachers' fears indicate that measures should be taken on this subject, the measurement tool used does not determine the factors that are the base of this fear. This is why, in addition to developing measurement tools for determining the factors that cause teachers to have a fear of losing dignity, qualitative research should be designed in order to gain a deeper understanding of this subject.

It was seen that teachers' fear does not vary significantly by gender or occupational seniority. Similarly, Topkaya et al. (2013) also concluded in their study that teachers' opinions do not vary significantly by gender or occupational seniority. However, there were significant differences by the type of school. The results show that primary school teachers experience less fear than secondary and vocational high school teachers. This may be because primary school teachers think that they will face situations where they can lose their occupational dignity less frequently than teachers in higher stages of education, especially in the classroom.

The research showed that, according to the results of the multiple regression analysis conducted to determine to what extent teachers' occupational professionalism predicts their fear of losing dignity, there is a negative and low-level relation between teachers' fear of losing dignity and occupational sensitivity and emotional labor aspects of occupational professionalism. As for the other variables, the fear of losing dignity has a positive and low-level relation with personal development and a negative and low-level relation with emotional labor. All aspects of teachers' occupational professionalism were seen to have a low-level and significant relation with their fear of losing their dignity. Studying the results of the *t*-test on the significance of regression coefficients, it was seen that personal development and emotional labor are the significant precursors of the fear of losing dignity. As teachers' professionalism related to their personal development increases, so does their fear of losing their dignity. On the other hand, although their professionalism related to emotional labor increases, their fear of losing dignity decreases. Each effort for development that teachers exert regarding their profession brings about a fund of knowledge that they should have and the awareness of the continuous and dynamic agenda of this fund. This may result in teachers' being insecure about their capacity for keeping up with and implementing this agenda and experiencing more fear for losing their dignity. The professionalism related to emotional management that teachers believe they have may make them more competent in protecting their dignity in the school environment. A general evaluation of the regression analysis results indicates that teachers' perception of their professionalism influences their fear of losing their dignity. Thus, all activities for increasing teachers' occupational professionalism will have an impact that can reduce their fear for losing their dignity.

Activities for increasing teachers' professionalism firstly demand regulations to give teaching the status of profession, as being a professional also means being a member of a profession. Darling-Hammond (1997) emphasizes that for teaching to gain the status of profession, a common knowledge basis must be developed for all members to share and that vocational education must be an association that assumes the responsibility of licensing and sharing the knowledge through continuous peer supervision. Such associations want to ensure that their members do their jobs with the latest/valid information. In return, through legal regulations, the public/society should give teachers the autonomy they need and the decision authority on technical matters (Darling-Hammond, 1997). Furlong, Barton, Miles, Whiting, and Whitty (2000) underscore teachers' autonomy in a similar way. They state that professionals face situations which require expertise and are both complex and unpredictable. If they have to implement this expertise, they need autonomy in order to be able to make their own assessment. Thus, the first step towards teachers' professionalism can be taken by ensuring that the teacher training process is handled from a single source, through high-quality, structured training programs. With regulations at the training stage, after ensuring that teachers have the necessary occupational fund of knowledge, it should be left to the discretion of teachers to decide how they will put this information into use after they are given the autonomy they need. In addition, the organizational support to be given to teachers for doing their jobs may contribute to an increased professional job performance (Büyükgöze & Kavak, 2017). Schools should be redesigned as places where teachers can keep improving themselves on the job and in cooperation with their colleagues. The self-improvement of teachers should evolve into a value that is acknowledged by the organizational culture. Apart from in-service training activities, periodical training programs can be organized for teachers where they can update their knowledge after starting their service.

Another subject about increasing teachers' professionalism that is thought to be overlooked is the moral obligation that teachers are supposed to have towards the students and the public (Wood, 2001). This aspect is one of the most important indicators of occupational professionalism. The autonomy that should be given to teachers will also make the teacher accountable for all his practices and decisions concerning his profession. This is why the framework for the ethical code of the profession should be set by members of the profession comprehensively and strictly. This subject is not handled as a separate aspect in this study and in the measurement tool for determining teachers' occupational professionalism and other measurement tools in the literature. This deficiency in the literature makes it necessary to develop new measurement tools which will enable measuring teachers' professionalism regarding observance of the ethical code.

Türkçe Sürüm

Giriş

Eğitim, işlevi itibarıyla toplumların bütününe ilgilendiren ve etkileyen bir süreç olma özelliğine sahiptir. Eğitimin bu yönü, öğretmenlerin sahip olmaları gereken niteliklerin, toplumların beklentileri çerçevesinde sürekli olarak sorgulanmasına neden olmuştur. Öğretmenlerden beklenen profesyonellik, tarafların çıkarlarına göre tarihsel süreç içerisinde mesleğin algılanışını değiştirmiş; çıkar gruplarının eğitim örgütleri üzerinde sahip oldukları etki ile aynı ivmede, öğretmen yetiştirme programlarında da değişikliklere gidilmiştir. Bir öğretmenin profesyonel sayılması için sahip olması gereken nitelikler ile ilgili çerçevede odak noktası, çoğu zaman öğretmenin performansı olmuş ve bunu değerlendirebilmek için yeter ölçüt olarak ise öğrencilerin eğitim süreçlerinde girmeleri gereken çoktan seçmeli sınavlarda gösterdikleri başarı referans alınmıştır. Bu durum, öğretmenlerin, öğrencilerin eğitiminde sahip oldukları rolü oldukça sınırlayıp daraltan bir bakış açısıdır. Okulların entelektüel insan yetiştirme ve bireyleri hayatın mutlu bir üyesi yapma rollerini, sığ bir çerçeveye indirgemektedir. Teoride, bilgi toplumunun üyesi olacak bireylerden; bilgiye erişebilme, eleştirebilme, sorgulayabilme, üretebilme, paylaşabilme, öğrenmeyi yaşamının bir parçası olarak benimseyip sürdürebilme, yaşantısına aktarıp evrensel değerler üretebilme gibi özellikleri kazanmaları beklendiğinden, öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler de bu çerçevede çizilmektedir. Ancak uygulamada, profesyonel sayılan bir öğretmenin değerlendirme ölçütleri bunların çoğunu gerçekleştirmeyi gerektirmektedir. Bu noktada, mesleklerinin gerektirdiği ve toplumun kendilerinden beklediği profesyonellik arasındaki ikilemin öğretmenler üzerinde yarattığı baskı, öğretmenleri, sahip oldukları yeterlikleri ve mesleki saygınlıklarını sorgulama noktasına getirebilecektir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine yönelik bir sorgulamada, öncelikle meslek ve profesyonellik kavramlarına açıklık getirmek gerekmektedir. İngilizce sözlük anlamında “meslek” (profession), özel bir eğitim ya da beceri gerektiren ve özellikle de yüksek düzeyde eğitim gerektiren işleri karşılamaktadır (Collins Concise Dictionary, 1990). McKernan (2008) mesleği, kuramsal ve uygulamalı bilgi temeline sahip olma, sürekli öğrenmeye adanmışlık, topluma hizmet etmeye isteklilik, özerk karar verebilme, inceleme ve araştırmaları uygulamaya dökmeye adanmışlık gibi nitelikleri taşıyan kişilerin oluşturduğu bir birlik olarak tanımlar. “Profesyonel” (professional) ise sözü edilen türde bir mesleği gerçekleştiren ya da bir işi üstün özellikler sergileyerek gerçekleştiren kişi anlamlarında kullanılmaktadır (Collins Concise Dictionary, 1990). Bu bağlamda profesyonel kişi, aslında bir “mesleğin”

üyesidir. Ancak bir işin meslek sayılabilmesi için gerek ve yeter ölçütler, farklı dönemlerde farklı bakış açıları ile yorumlanmıştır.

1950'lerde bazı sosyologlar, mesleklerin toplumsal düzeni korumaya sağladıkları katkı bağlamındaki işlevsel önemine vurgu yapmışlardır. Meslekleri özellikler yaklaşımı ile inceleyen bu sosyologlar, bir işin meslek sayılabilmesi için taşıması gereken özerklik, özgecilik, uzmanlık bilgisi, sorumluluk, toplumda söz sahibi olma, kültür gibi bir dizi özelliklere sahip olup/olmama durumuna göre değerlendirmeler yapmışlardır. Taşınması gereken özellikler ile ilgili olarak çoğunlukla -meslek olarak geniş kabul gören- tıp ve hukuk alanları referans alınmıştır (Greenwood, 1957; Robson, 2006; Whitty, 2000). Ancak, farklı iş gruplarının doğaları arasındaki farklılıklar üzerinde ya da örgütlerin yapısı, sosyal kabul gören durumlar ve insanların anlayışlarında zaman içerisinde ortaya çıkan değişimlerin üzerinde yeteri kadar durulmamıştır (Robson, 2006).

Max Weber'in sosyal kapalılık ile ilgili düşüncelerinden etkilenen bazı çevreler ise mesleklerin diğer meslek gruplarına karşı ayrıcalıklı hale gelebilmek için sahip olmaları gereken bilgi birikiminin kontrolleri altında olması çabası içine girerek bilgi odaklı bakış açıları oluşturmuşlardır. Meslek grupları, bilişsel anlamda ayrıcalıklarını koruyabilmek için mesleğin özellikle yükseköğretim yoluyla kazanılmasını ve bu eğitime erişimin zor olmasını sağlamaya çalışırlar (Darling-Hammond, 1997). Burada meslek gruplarının yaklaşımı, sahip olunan bilgi birikimini, bu bilgiye gereksinimi olanlar aracılığıyla sosyal ve ekonomik ödüllere dönüştürebilmek üzerine kuruludur. Bunun yanında, Fransız filozof Foucault'nun bilginin nesnelere belirleyip üreten "söylem" (discourse) üzerine olan düşüncelerinden etkilenen bazı çevreler ise meslek gruplarının yaptığı şeyin; bu söyleme sahip çıkarak üniversiteler eliyle başkalarına aktarılmasını garanti altına almak olduğunu söylerler. Bu söyleme sahip olma durumunu da "profesyonellik" olarak açıklarlar. Bu söylemin biricikliğini korumak adına ise mesleki grupların kendi içinde hiyerarşik bir yapıları vardır ve sadece hiyerarşik basamakta yukarıda olanların mesleki bilgi birikimini şekillendirmeye yetkisi vardır (Robson, 2006). Tüm bu yaklaşımlarda bireyler, gerçekleştirdikleri uygulamalar mesleklerinden beklenen meziyetleri karşıladığı ölçüde profesyoneldirler. Ancak zaman içinde kelimeye farklı anlamlar yüklenmeye başlanmış ve kavramın meslekle arasındaki mesafe açılmıştır (Hoyle, 1995).

Sockett'in bakış açısı (1983) profesyonellik ile ilgili daha somut bir çerçeve sunmuştur. Ona göre meslek, önemli bir sosyal işlevi olan, yüksek derecede beceri ve sistematik bilgi birikimine sahip olmayı gerektiren bir iştir. Bir mesleğin üyesi olabilmek -genellikle yükseköğretim yoluyla- onun değerleri ile sosyalizasyon sürecine girmeyi gerektirir. Uygulayıcıları başkaları için iş yapan kişiler olmaktan çok, işleri ile ilgili özerk bir yönetici konumundadırlar. Bunun yanında, çerçevesi belirli bir hizmet standardı sunmak ve hak ettiklerini

düşündükleri statü hedefi peşinde koşmak, üyelerinin ortak paydalarıdır. Meslekler, kendileri ile ilgili kamu politikalarının belirlenmesinde söz sahibi oldukları gibi, mesleğe giriş koşullarını da kontrol altında tutarlar ve hizmeti sundukları kişilerin çıkarlarını gözetecek etik ilkeleri vardır (Darling-Hammond, 1997; Evans, 2008; Sockett, 1983). Mesleğe girişin kontrolü ve bilgi üzerindeki denetim, mesleği diğer işlerden ayırıcı bir statüde tutma eğiliminin bir göstergesi olarak görülebilir. Son dönemde yapılan çalışmalar profesyonelliği, müşteriler üzerinde çıkar gurubu adına etkin bir denetim kurulması olarak yorumlarlar. Bu bağlamda profesyonellik, bürokrasi ile karşıt bir zihniyette değerlendirilir. Meslek etiği ise sadık kalınması gereken bir yönlendirme olmaktan çok, bir ideoloji olarak ele alınır (Marshall, 1999). Eraut (1994), benzeri bir şekilde profesyonelliği bir ideoloji olarak ele alır. Profesyonelleşmenin de bu ideoloji yoluyla mesleklerin statü ve ayrıcalıklar elde etme süreci olduğunu belirtir. Bu ideoloji, uzmanlık deneyimi olgusunu öne çıkararak, hizmetlerini alacak olanların gerçek gereksinimlerini yalnızca profesyonellerin belirleyebileceğini iddia eder. Hizmeti alanlar, yapılan işi değerlendirebilme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için müşterilerin haklarını korumak yine meslek üyelerinin sorumluluğundadır ve bu amaçla hizmet/yetiştirilme standartları ve etik kuralları belirlerler (Eraut, 1994).

Profesyonelliğe post modern bakış açısı ise çok daha esnek bir yaklaşıma sahiptir. Onlara göre meslek, konuşulduğu dönemde “ne” olduğunu düşünülen şeydir ve bu durum da dönemden döneme değişkenlik gösterebilir. Buradan yola çıkarak öğretmenlik mesleğinden söz edilebiliyor olması -sahip olduğu ya da olmadığı özelliklerden bağımsız olarak- onun bir meslek olduğunun göstergesidir (Whitty, 2000). Bununla birlikte, öğretmenlerin profesyonelliği ile ilgili tartışmalarda, bugün hâlâ Etzioni'nin (1969) öğretmenliğin yarı meslek (semi-profession) sayıldığı ile ilgili görüşleri etkisini sürdürmektedir. Etzioni (1969), öğretmenliğin, alınması gereken eğitimin süresi ve içeriği, statüsü, sahip olunan bilgi birikimi ve özerklik durumları gibi özellikleri, diğer mesleklere göre daha az barındırdığını savunmaktadır. Lortie (1969) de benzeri şekilde okulların, öğretmenlerin bir mesleğin temel özelliklerini taşıyacak şekilde tam anlamıyla profesyonelleşebileceği bir ortam sağlamakta yetersiz kaldıklarını belirtir. Andrew (2005) ise bugün gelinen noktada sözü edilen konuların hepsinde olmasa da özellikle öğretmenlik ile ilgili bilgi birikimi konusunda çok fazla mesafe kaydedildiğini; ancak bu bilgi birikiminin iyi bir şekilde sistematikleştirilip örgütlenemediğini ve geniş kabul gören bir forma dönüştürülüp yeterince yaygınlaştırılmadığını ifade etmektedir. Bu nedenle, öğretmenliğin yarı-profesyonel statüsünün profesyonelliğe doğru çok az gelişme gösterdiğini belirtir.

Öğretmen profesyonelliği ile ilgili tartışmalar genellikle okuldaki öğrenmeler üstüne odaklanmıştır. OECD'nin (2016) öğretmen profesyonelliğinin doğası ve kapsamı ile ilgili hazırladığı raporda, öğretmen

profesyonelliğinin çerçevesi, öğretmenlerin sahip olduğu bilgi birikimi, özerklikleri ve meslektaşları ile kurdukları iletişim ağı etrafında çizilmiştir. Ancak son dönemde yapılan bazı çalışmalar, bu kavramı okulların dışına taşımıştır. Buraya kadar tartışıldığı üzere meslek ve profesyonel kavramları, üzerinde tam anlamıyla uzlaşıya varılmış kavramlar değildir. Robson (2006), bu kavramların belirli sabit tanımlayıcı özellikleri olması üzerine kurulu geleneksel yaklaşımdan çok, işlerin doğası hakkında bir düşünme sistematığı sunduğu görüşünü benimser ve bu kavramların da değişmez ve statik bir doğasının olmadığını ekler. Lawn (2005) da benzeri bir şekilde, öğretmen profesyonelliğinin sabit bir düşünce olmadığını, durumsal ve ilişkisel yönler taşıdığı gibi, birbiri ile çelişen görünümleri olduğunu (ilerlemeci ve muhafazakâr) ve homojen olmadığını belirtir. Ancak, öğretmen profesyonelliği ile ilgili yapılan tanımlamalarda ortak olarak şu unsurlar bulunabilir (Appleyard ve Appleyard, 2014):

- *Konu/alan uzmanlığı*: Bilgi temelli uzmanlık.
- *Öğretme uzmanlığı*: Kuramla desteklenmiş olan bilginin uygulanmasında sahip olunan uzmanlık.
- *Sürekli öğrenme*: Alanına ve öğretime karşı merak ve coşku duyuyor olmak.
- *Öğrenmenin yönetiminde özerklik*.
- *Çok yönlü sorumluluk* : Öğrenenlere, örgütlere, hizmetleri kullananlara ve topluma karşı hesap verme sorumluluğu duymak.
- *Etik kuralların kabulü ve bunlara uyma*.

Bu çalışma kapsamında ise öğretmen profesyonelliği; kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek alt başlıklarında incelenmiştir.

Kişisel Gelişim. Öğretmen profesyonelliğine yeni yaklaşımlar, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin, mesleki dönüşüm için kritik önemi üzerinde dururlar (Robinson, 2014). Günümüzde bilginin ve insan gereksinimlerinin değişken yapısı, öğretmenlerin temel sorunlarından biri haline gelmiştir (Gökçe, 2014). Ayrıca, öğretmenlerin bireysel olarak öğrenmeye açık olması, okulların gelişmesinde en önemli unsurlardan biridir (Çalık ve Er, 2014). Bu nedenle öğretmenlerden beklenen profesyonellik, bağımsız çalışmaktan çok işbirliğine; kapalılıktan çok açıklığa; dar bir bakış açısından çok geniş bakış açısına sahiptir ve yetki sahibidir, fakat denetim odaklı değildir. Öğretmenlerin, mesleklerini gerçekleştirirken eskiye göre daha fazla şey öğrenmeye ve meslektaşlarından da bir şeyler öğrenebilmek için onlara erişebilmeye gereksinimleri vardır. Öğretme mesleği, aynı zamanda daha iyi bir öğrenme mesleği olmak zorundadır (Fullan, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin, mesleklerini daha profesyonel bir şekilde gerçekleştirebilmek için özel olarak uzmanlık alanları ile öğretmenlik mesleğine yönelik ve genel olarak da genel kültürlerine yönelik sürekli bir gelişim çabası içerisinde olmaları gerekmektedir.

Kuruma katkı. Öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabası içinde olmaları tek başına yeterli değildir. Öğretmen; öğrenci, meslektaş, çevre ve okulun bütününe katkı sağlamak adına tüm olanaklarını seferber ederek etkin bir rol üstlenmelidir (Hoşgörür, 2014). Bu yönüyle kuruma katkı boyutu aynı zamanda öğretmen profesyonelliğinin sosyal sorumluluk ayağını oluşturur. Öğretmen, okuldaki her türlü sosyal, kültürel ve bilimsel etkinlikte etkin bir rol üstlenmenin yanında (Altunkurt ve Yılmaz, 2014); girişimci bir tutumla, çevrenin sunabileceği fırsatları okula taşıyarak usta bir takım oyuncusu olabilmelidir.

Mesleki duyarlılık. Öğrencileri ile onların gelişimlerini ve öğrenmelerini destekleyen ilişkiler geliştirmek, öğretmenlerin birer profesyonel olarak sorumluluklarından biridir (Ellis ve Tod, 2015). Öğretmenin öğrenci ile etkileşimi yalnızca bilgi ve beceri temelli değildir. Öğretmen aynı zamanda tutum ve davranışlarıyla öğrencilerin değerler bilinci kazanmasına da yardımcı olmak durumundadır (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2016). Ancak öğretmenlik mesleğinin yeni görünümü, öğretmenin rolünü yalnızca sınıfla sınırlamamaktadır. Öğretmen, hem sınıf hem de okul temelinde pek çok alanda kapsamlı yeterliklere sahip bir takım oyuncusu görünümündedir (Lawn, 2005). Bu nedenle öğretmenler, özellikle meslektaşları ile daha fazla birlikte çalışarak, uzmanlıklarını geliştirebilmeleri için teşvik edilmektedir (Hargreaves, 2000). Hatta, öğretmenlerin meslektaşları ile yakın ilişkiler kurarak ve işbirliği içinde çalışarak, okulları karşılıklı öğrenmenin gerçekleştirdiği öğrenme toplulukları haline getirmeleri bugün öğretmen liderliği rolünün en önemli boyutu olarak ele alınmaktadır (Day ve Harris, 2003; Harris ve Lambert, 2003; Muijs ve Harris, 2003). Öğretmenler, öğretim ile ilgili konularda sürekli geribildirim alarak kendilerini değiştirebilecek ve yenileyebilecek esnekliğe sahip ve gereksinimlerinin farkında olarak mesleklerini gerçekleştirebilmelidirler (Altunkurt ve Yılmaz, 2014).

Duygusal emek. Duygusal emek, bireyin duygularını mesleğinin gerektirdiği şekilde yönlendirme, yönetme ve sergileme durumunu ifade eder (Erickson ve Wharton, 1997). Öğretmenlik, yüksek düzeyde entelektüellik yanında, yüksek düzeyde şefkat de gerektiren bir meslektir. Oldukça yoğun sosyal ve politik koşullar altında gerçekleştirildiğinden, oldukça yüksek düzeyde duygusal zekâ da gerektirir (Fullan, 2007). Öğretmenler, çoğu zaman gerçek hislerini bastırmak ve politik çerçeveye uygun davranmak zorunda kalırlar (Day ve Lee, 2011). Nitekim öğretmenler, mesleğin doğası itibarıyla okulun paydaşlarıyla sürekli etkileşim içindedirler. Bu etkileşimlerden istenilen sonucu alabilmek, öğretmenlerin üstün nitelikte iletişim becerilerine sahip olmak yanında (Hoşgörür, 2012), duygularını da etkili bir şekilde yönetebilmelerine bağlıdır (Hoşgörür ve Yorulmaz, 2015).

Öğretmenliğin mesleki profesyonelliğine dair çerçeve, görüldüğü üzere aynı anda pek çok boyutu birden içermektedir. Öğretme ve öğrenme süreçlerinin

karmaşık yapısı da öğretmenlerin yükünü ağırlaştırmaktadır. Profesyonel bir öğretmenin sergilemesi gereken bu özellikler ile ilgili olarak öğretmenlerin kendilerine dair algılayabileceği bir yetersizlik duygusu, beraberinde saygınlığını yitirme kaygısını da getirebilecektir. Bu durum öğretmeni, saygınlığını koruyabilmek adına yetersiz hissettiği konularda kendini geliştirmeye itebileceği gibi saygınlığını koruyamayacağı ortam ve durumlardan kaçınması şeklinde de sonuçlanabilecektir (Goffman, 1967). Öğretim ile ilgili konular düşünüldüğünde, kaçınma davranışının öğrenciler açısından oldukça olumsuz çıktıları olabilecektir. Bu nedenle saygınlık kavramının eğitim örgütlerindeki görünümünün incelenmesi önem taşımaktadır.

Alman filozof Immanuel Kant (1724-1804), insanlığın değerden çok saygınlık (dignity) ile tanımlanabileceğini, çünkü insanların gözlemcinin yargısına göre değil, aracısız olarak kendi algılarına göre hareket ettiklerini belirtir. Bu nedenle saygınlığı, tüm değerlerin üzerinde görür ve insanlığın korunması gereken bir ilkesi olduğunu düşünür (Pirson ve Kostera, 2017). Maslow (1954) ise bireyin gerçek potansiyelini ortaya koyabilmesi için psikolojik sağlığının yerinde olması gerektiğini ve bireyin gördüğü saygınlığın da bunda önemli bir payı olduğunu vurgulamıştır. Konuyu sosyolojik açıdan inceleyen Weber (1968) ise modern yaşamın bürokratik örgütlerinin rasyonel yapısına atıfta bulunarak; verimliliğe odaklanmış bu yapıların, bireyin duygu yönünü ihmal ederek saygınlık gereksinimlerini karşılayamadığını ve bu nedenle bireylerin örgüt ile duygusal bir bağ kurmasının mümkün olamayacağını belirtir.

Alanyazında bireyin toplumda sahip olduğu saygınlığı “yüz-face” kavramını kullanarak ilk çalışanlardan biri olan Goffman (1967, s.5) ise yüzü, “başkaları tarafından, bir kişinin belirli bir etkileşim sırasında takındığı varsayılan ve kişinin kendisi için bilfiil talep ettiği olumlu sosyal değer” olarak tanımlamıştır. “Yüz” kavramı, alanyazında bireyin sahip olduğu sosyal prestije ve buna dair algısına gönderme yapmaktadır (Arundale, 2010). Bununla birlikte, Türkçe alanyazında yapılan sınırlı sayıda çalışmada (Topkaya, Altınkurt, Yılmaz ve Dilek, 2013; Yorulmaz, Çolak ve Yaşa, 2017) -kavramın dilde tam karşılığı olmaması nedeniyle- en yakın kavram olan saygınlık adı altında kavramsallaştırılmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada da saygınlık kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Saygınlık her ne kadar bireyin algısı ile ilgili olsa da; bu algı, bireyin dış dünya ile ilişkisinin bir sonucudur. Başka bir ifade ile bireyin algıladığı saygınlık, çevrenin bireye saygılı davranıp davranmamasına güçlü bir şekilde bağlıdır. Bu durum saygınlığı bir taraftan oldukça kişisel bir duygu haline getirirken diğer taraftan da sosyal yönü oldukça fazla bir duygu olarak karşımıza çıkartmaktadır. Bu nedenle saygınlık, bir yönü ile bireyin savunmasızlığını ve diğerlerine olan bağımlılığını temsil ederken diğer yönü ile bireyin özerk davranabilme kapasitesini gösterir (Sayer, 2007). Skinner (1971)

bir bireyin, üzerinde kontrolü olmadığı ve dış koşulların zorlaması ile ortaya çıkan her davranışının, onun saygınlığını tehdit edici potansiyel bir unsur olduğunu belirtir. Bu bağlamda bireyin özerk hareket edebiliyor olması, saygınlığı konusundaki algısı üzerinde olumlu etkisi olabilecek bir durumdur. Nitekim Sayer (2007) de saygınlık kazanabilmek için bireyin çoğu zaman diğerlerinden bağımsız hareket edebiliyor olması gerektiğini vurgular. Bireyin çalıştığı örgütte gördüğü saygınlık; kaynağını dürüstlük, kabul görme ve saygı kavramlarının bileşiminden alır. Bu nedenle saygınlığı olmak, öncelikle bireyin davranışlarının kontrolünü elinde bulundurmasını ve sahip olduğu gücü, yetkin ve doğru bir şekilde kullanmasını gerektirir (Sayer, 2007). Bu bağlamda, öğretmenlerin profesyonelliğine güvenerek, öğretim ile ilgili konularda onlara özerk davranabilecekleri bir ortam sağlanması, onların saygınlık algılarını da artırabilecektir.

Hodson (2003) saygınlığın, politik çerçevede demokrasi ve adalet için mücadele ederek, ekonomik çerçevede yaşam kalitesi için yeterli bir maaş ve eşit fırsatlar talep ederek, örgütsel ortamda ise her türlü suiistimale karşı direnç göstererek ve işi ile iftihar etme isteği duyarak elde edilmeye çalışıldığını ifade eder. Rayner (2007) ise örgütsel ortamda bireyin saygınlığı ile ilgili algıladığı olumsuz durumların, kişiler arası ilişkilerden kaynaklanabileceği gibi, örgütün ve işin yapısal özelliklerinden de kaynaklanabileceğini belirtir. Bununla birlikte, örgütsel ortamda öğretmenlerin duyguları ve saygınlığı en çok ihmal edilen alanlardan biridir (Pirson ve Kostera, 2017). Öğretmenlerin okuldaki paydaşlarla olan etkileşimi, onları birbirlerine duygusal olarak da ilişkili kılar. Bu iletişimin mahiyeti, aralarındaki güç ilişkilerinden etkilendiği kadar okulun duygusal bağlamdaki normlarından da etkilenir. Profesyonel bir öğretmen, bu normlara ve mesleğinin gerektirdiği davranışlara uygun hareket etmek durumundadır (Day ve Lee, 2011). Bu nedenle, okullarda, öğretmenlerin saygınlığına zarar verecek davranışlara karşı düzenlemeler yapılmalıdır (Peyton, 2003). Öğretmenlerin saygınlıklarının korunarak duygusal anlamda “iyi” olmalarının sağlanması, okullarına olan bağlılıklarına ve dolaylı olarak performanslarının artmasına katkı sağlayabilecektir.

Bolton (2007), örgütsel ortamda saygınlık ile ilgili olarak bireyin işi ile ilgili öz yeterlik duygusuna da bağımlı olan özgüven, özerklik ve yapılan işin birey için anlamlı olması unsurlarına gönderme yapar. Bireyin işindeki yetkinliği, onu örgütteki paydaşlara karşı güvenilir bir konuma getirir. Bu nedenle örgütte gördüğü saygınlık, bireyin profesyonelliği ile ilintilidir. İnsanların bir kişiye bir konu ile ilgili karar verme hakkı vermeleri, aslında kendilerini konu ile ilgili savunmasız bir konuma sokmaktadır. Karar verecek kişinin, en doğru yolu seçerek, onların güvenini suiistimal etmeyeceği varsayımıyla hareket ederler. Duyulan bu güven, aslında takdir hakkı verilen kişinin yetkinliğinin ve dürüstlüğüünün bir göstergesidir (Sayer, 2007). Bu durum, öğretmenlerin

profesyonelliğine duyulan güven ve algıladığı/kendisine duyulan saygınlığın birbiri ile doğrudan ilişkili olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmenlik mesleğinden beklentiler ve öğretmenlerin mesleklerini algılayışları, son dönemde ciddi değişimlere uğramıştır. Bu nedenle öğretmenlerin profesyonelliklerini mesleğin değişen yüzü kapsamında değerlendirerek, bunun öğretmenlerin yeterliklerini algılayışları (Seo, 2016) ve saygınlıkları üzerindeki etkisini tartışmak önemli hale gelmiştir. Topkaya ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygılarının artmasının, çalıştıkları kurumdan uzaklaşma, performansın düşmesi ve okula karşı olumsuz tutum gibi sonuçlara neden olabileceği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgu, öğretmenlerin okul ve toplumdaki saygınlığının etki alanının büyüklüğünü göstermektedir. Alanyazında öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygısı ile ilgili çalışmalar yeni olduğundan, oldukça sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Baiocchi-Wagner (2011) konuyu yükseköğretimde öğretim elemanlarının öğrenci ile etkileşimi açısından incelemiş, Yorulmaz ve diğerleri (2017) tek başına öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygılarını ele almış, Topkaya ve diğerleri (2013) ise saygınlığını yitirme kaygısının sinizm ile ilişkisini araştırmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin saygınlıkla ilişkili kavramlarla çalışıldığı görece olarak daha fazla sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin, tükenmişlik (Çelik ve Yılmaz, 2015), mesleki yabancılaşma (Yorulmaz, Altinkurt ve Yılmaz, 2015), özyeterlik (Koşar, 2015), iş doyumu (Altinkurt ve Yılmaz, 2014), örgüt kültürü (Kılınç, 2014), bürokratik okul yapısı (Cerit, 2012; Karaca, 2015), liderlik ve güven (Tschannen-Moran, 2009), sinizm (Altinkurt ve Ekinci, 2016), okuldaki değerlendirme süreçleri (school evaluation) (Hult ve Edström, 2016) ile ilişkileri incelenmiştir. Hildebrandt ve Eom (2011) profesyonelliğe motive eden etkenleri araştırmış, Demirkasımoğlu (2010), Bayhan (2011) ise öğretmen profesyonelliğini farklı bakış açıları ile değerlendirmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin saygınlıkları üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışma ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve saygınlıklarını yitirme kaygılarına yönelik bilgi birikimine katkı sağlamak yanında, bu iki değişken arasındaki ilişkinin sorgulanması yoluyla, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin etki alanının kapsamına yönelik çalışmalara da katkı sağlanması hedeflenmiştir. Böylece eğitim kurumlarındaki örgüt geliştirme çabalarına yönelik çalışmalarda bu değişkenler ile ilgili neden-sonuç ilişkilerini kurmak kolaylaşabilecek ve öğretmenlerin saygınlıkları ile ilgili mevcut sorunlarının kaynaklarına yönelik daha doğru çözümler üretilebilecektir. Böyle bir gereksinimden yola çıkarak desenlenen bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları

arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, saygınlıklarını yitirme kaygılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 öğretim yılında Muğla ilinde bulunan ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 12.082 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde, oransız küme örnekleme tekniği (Disproportionate sampling technique) kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 372 kişi olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin geri dönüşlerinde sorunlar yaşanabileceği düşünülerek 600 öğretmenin görüşlerine başvurulmasına karar verilmiştir. Katılımcılardan geri dönen ve kullanılabilir durumda olduğu belirlenen 530 veri toplama aracı ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 62.3'ü kadın ($n = 330$), % 37.7'si erkektir ($n = 200$). Öğretmenlerin % 23.8'i ilkökullarda ($n = 126$), % 50.9'u ortaokullarda ($n = 270$), %14.3'ü genel liselerde ($n = 76$), % 10.9'u ($n = 58$) meslek liselerinde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 20'si 9 yıl ve daha az ($n = 106$), % 47.9'u 10-19 yıl ($n = 254$), % 32.1'i ise 20 yıl ve daha fazla ($n = 170$) kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Yılmaz ve Altunkurt (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği", öğretmenlerin kendi görüşlerine göre mesleki profesyonellik düzeylerini belirleyebilmek üzere hazırlanmıştır. Likert tipi 24 maddeden ve Kişisel Gelişim, Kuruma Katkı, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, 1-kesinlikle katılmıyorum ile 5-kesinlikle katılıyorum aralığında puanlanmakta ve alınan yüksek puan, bireyin mesleki profesyonelliğine yönelik olumlu görüşe sahip

olduğu şekilde yorumlanmaktadır. Ölçeğin dört faktörünün birlikte açıkladığı varyans % 52.22 ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları kişisel gelişim faktörü için .79, mesleki duyarlılık faktörü için .74, kuruma katkı faktörü için .86, duygusal emek faktörü için .80 ve ölçeğin tamamı için .90 olarak bulunmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulgularına göre χ^2/sd oranı 2.66 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak hesaplanan uyum iyiliği değerleri ise şu şekilde bulunmuştur: GFI= 0.82, AGFI= 0.78, RMSEA= 0.08, RMR= 0.05, SRMR= 0.08, CFI = 0.80, NFI= 0.72, NNFI= 0.77, PGFI= 0.67. Bu araştırma için Cronbach alfa katsayıları yeniden hesaplanmış ve kişisel gelişim faktörü için .76, mesleki duyarlılık faktörü için .83, kuruma katkı faktörü için .80, duygusal emek faktörü için .85 ve ölçeğin tümü için .90 olarak bulunmuştur.

Saygınlığını Yitirme Kaygısı Ölçeği. Saygınlığını Yitirme Kaygısı Ölçeği Zane ve Yeh (2002) tarafından geliştirilmiş ve Topkaya ve Yaka (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, bireyin toplum içinde saygınlığını yitirmeye yönelik duyduğu kaygının derecesini belirleyebilmek üzere hazırlanmış Likert tipi 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek boyutludur. Ölçek maddeleri, 1-Kesinlikle katılmıyorum ile 7-Kesinlikle katılıyorum aralığında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, bireyin saygınlığını yitirme ile ilgili daha fazla kaygı duyduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .84 ve test tekrar test puanı .70 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı yeniden hesaplanmış ve değer .71 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizine geçilmeden önce, veri toplama araçları incelenerek, özensiz doldurulduğu düşünülen veri toplama araçları değerlendirme dışı bırakılmıştır. Ayrıca, değerlendirmeye alınan ölçekler, uç değer analizi, dağılımın normalliği ve çoklu bağlantı problemi açısından analiz edilmiştir. Uç değerlerin tespit edilebilmesi amacıyla, z puanları ($z < 3$) ve Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Dağılımın normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile sınımlanmış ve bu katsayıların +1 ile -1 aralığında olduğu belirlenmiştir. Buna göre tüm değişkenlerde çarpıklık katsayıları -.54 ile +.21 ve basıklık katsayıları ise -.88 ile +.09 arasındadır. Çalışmada incelenen değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ise varyans artış faktörü (VIF) analizi ve standardize edilmemiş regresyon katsayıları (B) kullanılmıştır. VIF değerinin 10'dan fazla (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1995) ya da B değerinin 2'den fazla olması çoklu bağlantı sorunu olduğunu göstermektedir (Çokluk, 2010). Bu çalışmada VIF değeri en yüksek 2.1, B ise en yüksek .17 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada ayrıca Durbin Watson (DW) katsayısı ve CI Durum katsayısı (Condition Index) incelenmiştir. Durbin Watson katsayısının 1.5-2.5 aralığında olması çoklu bağlantı sorununun olmadığı anlamına gelmektedir (Kalaycı, 2009). Bu çalışmada DW katsayısı

1.98, CI katsayısı 23.7 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, çoklu bağlantı sorununun bulunmadığına işaret etmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve saygınlıklarını yitirme kaygılarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, anlamlı bulunan F değerleri için, farkın nereden kaynaklandığını belirlemek üzere Sidak testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin saygınlıklarını yitirme kaygı düzeylerini anlamlı derecede yordayıp yordamadığını belirleyebilmek amacıyla ise çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, öncelikle öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ve saygınlıklarını yitirme kaygılarına ilişkin görüşlerine ve bu görüşlerinin cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular sunulmuştur. Ardından, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin, saygınlıklarını yitirme kaygılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek üzere yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri yüksektir (M= 4.04, SD= .44). Öğretmenler en çok mesleki duyarlılık boyutunda profesyonellik sergilerlerken (M= 4.38, SD = .56), bu boyutu sırasıyla duygusal emek (M= 4.26, SD = .56), kuruma katkı (M= 3.84, SD = .56) ve kişisel gelişim (M= 3.76, SD = .61) boyutları izlemektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri cinsiyetlerine göre, mesleki duyarlılık [t(528) = 2.96; p < .05] ve duygusal emek [t(528) = 2.14; p < .05] boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Her iki boyutta da kadınların profesyonellikleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin profesyonellikleri, toplam puanda [F(3-526) = 9.14; p < .05], mesleki duyarlılık [F(3-526) = 10.29; p < .05], kuruma katkı [F(3-526) = 5.09; p < .05] ve duygusal emek [F(3-526) = 14.15; p < .05] alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Mesleki profesyonellik toplam puanı ile mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutlarında bulguların fark, ilkökul öğretmenleri ile ortaokul, lise ve meslek lisesi öğretmenleri arasındadır. Kuruma katkı boyutunda gözlenen fark ise ilkökul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasındadır. İlkokul öğretmenleri, profesyonellik toplam puanında ve mesleki duyarlılık, kuruma katkı ve duygusal emek alt boyutlarında diğer öğretmenlere göre daha profesyonel olduklarını belirtmişlerdir. Mesleki kıdem değişkenine göre ise öğretmenlerin profesyonellikleri, yalnızca duygusal emek alt boyutunda [F(2-527) = 3.23; p < .05] anlamlı farklar göstermiştir. Bulguların fark, 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerle, 9 yıl ve daha az ve 10-19 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. 20 yıl ve daha fazla

kıdeme sahip öğretmenler, diğer gruplara göre daha fazla duygusal emek sarf ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları orta düzeyin üzerindedir ($M = 3.92$, $SD = .73$). Saygınlığını yitirme kaygıları, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak, okul türü değişkenine göre, ilkokul öğretmenleri ile ortaokul ve meslek lisesi öğretmenleri arasında saygınlıklarını yitirme kaygıları anlamlı farklar göstermektedir [$F(3-526) = 7.70$; $p < .05$]. Buna göre, ilkokul öğretmenleri, ortaokul ve meslek lisesi öğretmenlerine göre saygınlıklarını yitirme kaygılarını daha az düzeyde yaşamaktadırlar.

Araştırmanın son amacı, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin, saygınlıklarını yitirme kaygılarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Saygınlığını Yitirme Kaygısının Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4.654	.278	-	16.754	.000		
1. Kişisel Gelişim	.172	.059	.151	2.945	.003	.04	.13
2. Mesleki Duyarlılık	-.054	.077	-.043	-.701	.484	-.12	-.03
3. Kuruma Katkı	-.070	.063	-.057	-1.106	.269	-.06	-.05
4. Duygusal Emek	-.201	.078	-.162	-2.595	.010	-.16	-.11
R = 0.20 R ² = .041 F ₍₄₋₅₂₅₎ = 5.56 p = 0.00							

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları ile mesleki duyarlılık ($r = -.12$) ve duygusal emek ($r = -.16$) boyutları arasında ters yönde ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları ile kişisel gelişim ve kuruma katkı boyutları arasında anlamlı sayılabilecek düzeyde ilişki bulunmamıştır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, saygınlığını yitirme kaygısı ile kişisel gelişim arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = .13$), duygusal emek ile negatif ve düşük düzeyde ($r = -.11$) bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili boyutların tümü birlikte, öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .20$, $p < .05$). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin, saygınlıklarını yitirme kaygıları üzerindeki göreceli önem sırası (β); duygusal emek, kişisel gelişim, kuruma katkı ve mesleki duyarlılık şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına yönelik t testi sonuçları incelendiğinde, kişisel gelişim ve duygusal emeğin, saygınlığını yitirme kaygısının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, saygınlıklarını yitirme kaygılarının toplam varyansının %4.1'ini açıklamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın mesleki profesyonellik ile ilgili sonuçları, öğretmenlerin yüksek düzeyde profesyonellik sergilediğini göstermiştir. Araştırmanın bu sonuç, alanyazındaki çalışmaların çoğunun sonuçlarıyla doğrudan desteklenmektedir (Altınkurt ve Ekinci, 2016; Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Çelik ve Yılmaz, 2015; Karaca, 2015; Koşar, 2015; Yorulmaz vd., 2015). Bununla birlikte, Kılınc (2014), öğretmenlerin profesyonelliğini orta düzeyin üzerinde ve Cerit (2012) orta düzeyin altında bulgulamış, Bayhan (2011) ise öğretmenlerin mesleki ve bireysel profesyonellik algılarının yüksek olmakla birlikte, bu düzeyin daha çok sınıf ve öğrenci alanlarında sınırlı kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları arasındaki farkların kullanılan ölçme araçlarından ya da seçilen örneklem grubunun özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür. Bu durum, özellikle konu ile ilgili ölçme aracı geliştirme çabalarına devam edilmesi gerektiğinin bir göstergesi olarak algılanabilir. Öğretmenlerin en fazla mesleki profesyonellik sergilediği boyutun mesleki duyarlılık olduğu görülmüştür. Bu boyutu sırasıyla, duygusal emek ve kuruma katkı boyutları izlemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, en az kişisel gelişim boyutunda profesyonellik sergilediklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın, profesyonelliğin alt boyutlarının sergilenme düzeyi ile ilgili görece sıralaması Altınkurt ve Ekinci (2016), Altınkurt ve Yılmaz (2014), Çelik ve Yılmaz (2015) ve Yorulmaz ve diğerlerinin (2015) araştırma sonuçlarıyla birebir örtüşmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin boyutları ile ilgili olarak kişisel gelişim boyutunu en düşük düzeyde sergilediklerini belirtmeleri oldukça dikkat çekicidir. Oysa 21. yüzyıl öğrencilerinin; takım çalışması yapma, yüksek düzeyde düşünme ve yeni bilgi teknolojilerini etkili kullanma gibi becerilere sahip olması yönündeki baskı ve talepler, bu becerileri üretebilmek için yeni öğretme stillerine olan gereksinimi doğurmuştur. Bu durum, öğretmenlerin, kendi eğitimlerinde kullanılmayan yöntemlerle öğretim yapmaları anlamına gelmektedir. Bunun yanında, öğretmenler, okullar velilere ve topluma daha fazla ulaşmak durumunda kalmakta ve bu durum da, öğretmenlerin uzmanlıkları ve bu uzmanlıkları okul dışındaki insanlarla nasıl paylaşabilecekleri konusunda yeni sorular gündeme getirmektedir (Hargreaves, 2000). Bununla birlikte okullar işbaşında öğrenmeye uygun şekilde tasarlanmış sayılmazlar (Fullan, 2007). Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik sürekli ve bilinçli bir çaba içerisinde olmaları gerekmektedir. Ayrıca kişisel gelişim, profesyonelliğin en öncelikli ve temel gereksinimlerinden biridir. Howsam, Corrigan, Denemark ve Nash (1976), profesyonel kişilerin, mesleki yeterliliğe yaşam boyu adanmışlıkları olduklarını belirtirler. Öğretmenlerin kişisel gelişimleri için gösterecekleri devamlı çaba, onların özyeterlik algılarının da artmasını sağlayacaktır. Bandura (1997), özyeterliklerine dair inançları yüksek olan öğretmenlerin, sınıfta öğrenme ile ilgili işlere daha fazla zaman ayırdığını, karşılaşılan sorunlardan kaçmak yerine hemen çözüme yöneldiğini ve

öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere daha fazla destek olduklarını belirtmektedir. Bu nedenle, hem mesleki anlamda profesyonelliğin en temel basamaklarından biri olduğu hem de sonuçlarının doğrudan öğrencilerin öğrenme durumlarını etkilediği düşünüldüğünde, öğretmenlerin kişisel gelişim boyutunda sergiledikleri profesyonellik düzeyi yeterli bulunamamıştır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklar göstermiştir. Katılımcıların görüşlerine dayanarak, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutlarında daha fazla profesyonellik sergiledikleri söylenebilir. Altinkurt ve Ekinci (2016), Çelik ve Yılmaz (2015) ve Yorulmaz ve diğerleri (2015) de araştırmalarında benzer şekilde, cinsiyet değişkenine göre farkın aynı boyutlarda anlamlı olduğu ve kadınlar lehine fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Altinkurt ve Yılmaz (2014) ise cinsiyet değişkenine göre yalnızca kuruma katkı boyutunda, erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark belirlemiştir. Ayrıca Hoşgörür ve Yorulmaz (2015) yaptıkları çalışmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, en yoğun şekilde içselleştirilmiş duygusal emek davranışlarının sergilendiği boyut olan “doğal duygular” boyutunu daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazındaki araştırma sonuçları, bu araştırmanın sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde; bu durumun Türk toplumunda öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği şefkat, ilgi, hoşgörü gibi özelliklerin daha çok kadınlara atfedilmesinden kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir. Toplumdaki bu genel algının yarattığı baskı, öğretmenleri, duygularını yönetme yanında, mesleki gereksinimlerini karşılama yönünde de daha fazla çaba göstermeye yöneltmiş olabilir.

Okul türü değişkenine göre yapılan analizlerde, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, toplam puanda, mesleki duyarlılık, kuruma katkı ve duygusal emek alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Mesleki profesyonellik toplam puanı ile mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutlarında bulguların fark, ilkökul öğretmenleri ile ortaokul, lise ve meslek lisesi öğretmenleri arasındadır. Kuruma katkı boyutunda gözlenen fark ise ilkökul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasındadır. İlkokul öğretmenleri, profesyonellik toplam puanında ve mesleki duyarlılık, kuruma katkı ve duygusal emek alt boyutlarında diğer öğretmenlere göre daha profesyonel olduklarını belirtmişlerdir. Altinkurt ve Ekinci (2016), çalışmalarında öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin profesyonellik toplam puan ve kuruma katkı boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığını ve bulguların farkın ilkökul öğretmenleri ile meslek lisesi öğretmenleri arasında, ilkökul öğretmenleri lehine daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yorulmaz ve diğerlerinin (2015) araştırma sonuçları da benzer şekilde, profesyonellik toplam puan, kuruma katkı ve duygusal emek alt boyutlarında, ilkökul öğretmenleri lehine anlamlı farklar göstermiştir. Bununla birlikte, Çelik ve Yılmaz (2015), öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin, çalıştıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. İlkokul

öğretmenliği, hitap ettikleri yaş grubu itibariyle, eğitimin diğer kademelerine kıyasla duygusal anlamda daha yoğun hassasiyet gerektirmektedir. Ayrıca, öğrencilerin ilkökul öğretmenlerine yönelik algıları, onların okul ve öğrenmeye karşı tutumlarını da önemli derecede şekillendirmektedir. Bu bağlamda, mesleki profesyonelliğin okul türü değişkeni ile ilgili sonuçları, ilkökul öğretmenlerinin çalıştıkları yaş grubunun gereksinimlerine ve kendilerinin öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik duyarlılıklarının ve farkındalıklarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre ise öğretmenlerin profesyonellikleri, yalnızca duygusal emek alt boyutunda anlamlı farklar göstermiştir. Bulgulanan fark, 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerle, 9 yıl ve daha az ve 10-19 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler, diğer gruplara göre daha fazla duygusal emek sarf ettiklerini belirtmişlerdir. Altınkurt ve Yılmaz (2014) ve Yorulmaz ve diğerleri (2015) çalışmalarında, mesleki kıdem değişkeninin, öğretmenlerin profesyonellikleri ile ilgili algılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte, kıdem değişkeni açısından anlamlı fark bulgularanan araştırmalarda, öğretmenlerin kıdemlerinin arttıkça, profesyonelliklerine dair algılarının da arttığına yönelik bir eğilim olduğu söylenebilir (Altınkurt ve Ekinci, 2016; Karaca, 2015). Bu sonuç, öğretmenlikte yıllar içerisinde kazanılan tecrübenin, kendilerine duygularını yönetme konusunda katkı sağladığına ve aynı zamanda da bu becerinin geliştirilebilir bir unsur olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmanın öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygılarına ilişkin görüşlerine yönelik sonuçları, öğretmenlerin orta düzeyin üstünde kaygı yaşadıklarına işaret etmektedir. Bu sonuç, Topkaya ve diğerlerinin (2013) ve Yorulmaz, Çolak ve Yaşa'nın (2017) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme konusunda yaşadıkları kaygı, bu kaygılarını arttıran ortam ve çevrelerden uzak durmaya çabalamak yanında, kendilerini bu ortamlarda mutsuz hissetmelerine de neden olabilecektir. Öğretmenlerin yaşadıkları bu kaygı, özyeterliklerine dair algılarının düşük olmasından, okul yöneticilerinin demokratik olmayan tutumlarından ya da meslektaşlar arasındaki olumsuz iletişimlerden kaynaklanıyor olabilir. Bu bağlamda, bireylerin örgütsel ortamda yaşadıkları kaygının nedenlerini kişilik özelliklerinden daha çok; işin gerekleri, örgüt yapısı, örgüt kültürü ve politikaları kapsamında değerlendirmek gerekmektedir. Bu araştırmanın öğretmenlerin yaşadıkları kaygı ile sonuçları konu ile ilgili önlemler alınması gerektiğini gösteriyor olsa da; kullanılan ölçme aracı, bu kaygının temelini oluşturan etkenleri belirleyebilmeye olanak tanımamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygısı yaşamalarına neden olan etkenleri belirleyebilecek ölçme araçları geliştirmek yanında, bu konuda derinlemesine fikir sahibi olunmasını sağlayacak nitel araştırmalar desenlenmesi gerektiği düşünülmüştür.

Öğretmenlerin yaşadıkları kaygının, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Topkaya ve diğerleri (2013) de araştırmalarında, bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklar göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte, okul türü değişkenine göre anlamlı farklar bulunmuştur. Sonuçlar, ilkokul öğretmenlerinin, ortaokul ve meslek lisesi öğretmenlerine göre daha az düzeyde kaygı yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, ilkokul öğretmenlerinin özellikle sınıf ortamında üst kademe öğretmenlerine görece olarak, mesleki anlamda saygınlıklarını yitirebilecekleri durumlarla daha az karşılaşabileceklerini düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin, saygınlıklarını yitirme kaygılarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesi için yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları ile profesyonelliğin, mesleki duyarlılık ve duygusal emek alt boyutları arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, saygınlığını yitirme kaygısı ile kişisel gelişim arasında pozitif ve düşük düzeyde, duygusal emek ile ise negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili boyutların tümünün, öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği görülmüştür. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları ise, kişisel gelişim ve duygusal emeğin, saygınlığını yitirme kaygısının anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin kişisel gelişimleri ile ilgili profesyonellikleri arttıkça saygınlıklarını yitirme kaygıları da artmakta; duygusal emek ile ilgili profesyonellikleri arttıkça, saygınlıklarını yitirme kaygıları azalmaktadır. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olarak gösterdikleri her bir gelişme çabası, beraberinde sahip olmaları gereken bilgi birikimi ve bu bilgi birikiminin sürekli ve hızlı değişen gündeminin farkındalığını da beraberinde getirmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu gündemi izleyebilme ve uygulayabilme kapasitelerine dair kaygı ile birlikte, saygınlıklarını yitirme yönünde de daha fazla kaygı yaşamalarına neden oluyor olabilir. Öğretmenlerin duygularını yönetmek anlamında sahip olduklarını düşündükleri profesyonellik ise, kendilerini okul ortamında saygınlıklarını koruma anlamında da yetkin hissetmelerini sağlıyor olabilir. Regresyon analizinden elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin profesyonelliklerine dair algılarının, saygınlıklarını yitirme kaygıları üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini arttırmaya yönelik her girişim, saygınlıklarını yitirme yönünde duydukları kaygıyı azaltabilecek bir etki oluşturacaktır.

Öğretmenlerin profesyonelliklerini arttırma çabası, öncelikle öğretmenliğin meslek olma statüsüne yönelik düzenlemeler yapmayı gerektirmektedir.

Nitekim profesyonel olmak aynı zamanda bir mesleğin üyesi olmak anlamına gelmektedir. Darling-Hammond (1997) konu ile ilgili olarak, öğretmenliğin meslek statüsü kazanabilmesi için, üyelerinin tamamının paylaştığı ortak bir bilgi temeli geliştirip, mesleki eğitim, lisans verme ve sürekli meslektaş denetimi yoluyla bu bilgiyi yayma sorumluluğunu üstüne alacak bir birlik haline gelmesi gerektiğini vurgular. Bu birlikler, üyelerinin işlerini en geçerli/güncel bilgilere dayalı olarak gerçekleştirdiklerini garanti altına almak isterler. Buna karşılık olarak toplum da, yasal düzenlemelerle onlara gereksinim duydukları özerkliği verirler ve teknik konularda karar alma yetkisini onlara bırakırlar (Darling-Hammond, 1997). Furlong, Barton, Miles, Whiting ve Whitty (2000) de benzeri şekilde öğretmen özerkliğine vurgu yaparlar. Onlara göre; profesyoneller, uzmanlık bilgisine gereksinim duyulan, karmaşık ve önceden tahmin edilemeyen durumlarla karşılaşır ve eğer bu bilgiyi uygulamak durumundalarsa, kendi değerlendirmelerini yapmak üzere özerkliğe ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, öğretmenlerin profesyonel olmaları yönündeki ilk adım, öğretmen yetiştirme sürecinin tek kaynaktan ve nitelikli yapılandırılmış öğretim programları yoluyla gerçekleştirilmesini sağlamakla başlayabilecektir. Yetiştirme sürecindeki düzenlemelerle, öğretmenlerin mesleki bilgi birikimine hakim olması garanti altına alındıktan sonra, bu bilgileri nasıl uygulamaya dönecekleri konusunda karar verme hakları -onlara gereksinim duydukları özerklik tanınarak- kendilerine bırakılmalıdır. Bunun yanında, öğretmenlere işlerini gerçekleştirirken sağlanacak örgütsel destek, işlerini daha profesyonelce yapmalarına katkı sağlayabilecektir (Büyükgöze ve Kavak, 2017). Okullar, öğretmenlerin işbaşında ve meslektaşları ile işbirliği içinde kendilerini geliştirmeye devam edebilecekleri şekilde yeniden tasarlanmalı ve öğretmenlerin kişisel gelişimleri, örgüt kültürü tarafından takdir gören bir değer haline getirilebilmelidir. Öğretmenlere, mevcut hizmet içi eğitim etkinliklerinden farklı olarak, göreve başladıktan sonra belirli periyotlarla bilgilerinin güncellemelerini sağlayabilecekleri eğitim programları düzenlenebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini artırmaya yönelik ihmal edildiği düşünülen bir diğer konu, öğretmenlerin öğrencilere ve topluma karşı sahip olmaları gereken ahlaki sorumluluk boyutudur (Wood, 2001). Bu boyut, mesleki profesyonelliğin en önemli göstergelerinden biridir. Öğretmenlere tanınması gerektiği belirtilen özerklik, beraberinde öğretmenin yapacağı her türlü uygulama ve mesleği ile ilgili aldığı her kararın sorumluluğunu kendisine yükleyecektir. Bu nedenle mesleğin etik kurallarının çerçevesi, yine mesleğin üyeleri tarafından, çok kapsamlı ve net çizgilerle çizilmelidir. Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini belirlemeye yönelik olarak kullanılan ölçme aracı ve alanyazındaki diğer ölçme araçlarında, bu konu ayrı bir boyut olarak ele alınmamaktadır. Alanyazındaki bu eksiklik, öğretmenlerin etik kurallara uyma ile ilgili profesyonelliklerini ölçmeye olanak tanıyacak yeni ölçme araçlarının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

References/Kaynaklar

- Altinkurt, Y., & Ekinci, C. E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 236-253.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Andrew, M. D. (2005). Teacher preparation- transition and turmoil. In D. M. Moss, W. J. Glenn & R. L. Schwab (Eds.), *Portrait of a profession: Teaching and teachers in the 21st century* (pp. 27-61). Westport, CT: Praeger.
- Appleyard, K., & Appleyard, N. (2014). *The Professional teacher in further education*. Northwich: Critical.
- Arundale, R. B. (2010). Constituting face in conversation: Face, facework, and interactional achievement. *Journal of Pragmatics*, 42, 2078-2105.
- Baiocchi-Wagner, E. (2011). "Facing threats": Understanding communication apprehensive instructors' face loss and face restoration in the classroom. *Communication Quarterly*, 59(2), 221-238.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bolton, S. C. (2007). Dignity in and at work: Why it matters. In S. C. Bolton (Ed.), *Dimensions of dignity at work* (pp. 3-16). Oxford: Elsevier.
- 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.
- Çalık, T., & Er, E. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 151-172.
- Çelik, M., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 102-131.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Çokluk, Ö. (2010). Logistic regression: Concept and application. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 1357-1407.
- Collins Concise Dictionary (2nd ed.). (1990). Glasgow: Collins.
- Cüceloğlu, D., & Erdoğan, İ. (2016). *Öğretmen olmak: Bir can'a dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C., & Harris, A. (2002). Teacher Leadership, Reflective Practice and School Improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second International*

- Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 957-977). Dordrecht: Kluwer.
- Day, C., & Lee, J. C. K. (2011). Emotions and educational change: Five key questions. In C. Day & J. C. K. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change* (pp. 1-11). London: Springer.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Ellis, S., & Tod, J. (2015). *Promoting behaviour for learning in the classroom: Effective strategies, personal style and professionalism*. New York: Routledge.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Erickson, R. J., & Wharton, A. S. (1997). Inauthenticity and depression: Assessing the consequences of interactive service work. *Work and Occupations*, 24 (2), 188-213.
- Etzioni, A. (Ed.). (1969). *The semi-professions and their organization*. New York: Free Press.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Re-forming professionalism?* Buckingham: Open University Press.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Anchor Books.
- Gökçe, F. (2014). *Sınıfta öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Greenwood, E. (1957). Attributes of a profession. *Social Work*, 2(3), 45-55.
- Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. London: Open University.
- Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416-423.
- Hodson, R. (2003). *Dignity at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoşgörür, T., & Yorulmaz, Y. İ. (2015). The Relationship between Teachers' Leadership Behaviours and Emotional Labour. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 165-190.
- Hoşgörür, V. (2012). İletişim. In Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (pp. 149-179). Ankara: Pegem Akademi.

- Hoşgörür, V. (2014). School development applications in Turkey. *Education*, 134(3), 404-419.
- Howsam, R. B., Corrigan, D. C., Denemark, G. W., & Nash, R. J. (1976). *Educating a profession. Report of the bicentennial commission on education, for the profession of teaching*. Washington D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Hoyle, E. (1995). Changing conceptions of a profession. In H. Busher & R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools* (pp. 59-70). London: Kogan Page.
- Hult, A., & Edström, C. (2016). Teacher ambivalence towards school evaluation: promoting and ruining teacher professionalism. *Education Inquiry*, 7(3), 305-325.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kılıncı, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 255-270.
- Lawn, M. (2005). *Modern times? Work, professionalism and citizenship in teaching*. London: Falmer Press.
- Lortie, D. (1969). The balance of control and autonomy in elementary school teaching. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organizations: Teachers, nurses and social workers* (pp. 1-53). New York: Free Press.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (Çev. O. Akinhay & D. Kömürçü). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. New York: Routledge.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership - improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD.
- Peyton, P. R. (2003). *Dignity at work: Eliminate bullying and create a positive working environment*. New York: Brunner-Routledge.
- Pirson, M., & Kostera, M. (2017). Introduction to dignity and organization. In M. Kostera & M. Pirson (Eds.), *Dignity and the organization* (pp. 1-9). London: Springer Nature (Macmillan Publishers). doi: 10.1057/978-1-137-55562-5
- Rayner, C. (2007). Preparing for dignity: Tackling indignity at work. In S. C. Bolton (Ed.), *Dimensions of dignity at work* (pp. 176-190). Oxford: Elsevier.
- Robinson, W. (2014). *A learning profession? Teachers and their professional development in England and Wales 1920-2000*. Rotterdam: Sense.

- Robson, J. (2006). *Teacher professionalism in further and higher education: Challenges to culture and practice*. Abingdon: Routledge.
- Sayer, A. (2007). What dignity at work means. In S. C. Bolton (Ed.), *Dimensions of dignity at work* (pp. 17-29). Oxford: Elsevier.
- Seo, S. J. (2016). Teaching efficacy belief as a new paradigm for teacher career development and professionalism in Korea. In S. Garvis & D. Pendergast (Eds.), *Asia-Pacific perspectives on teacher self-efficacy* (pp. 53-69). Rotterdam: Sense.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Harmondsworth: Penguin.
- Sockett, H.T. (1983). Toward a professional code in teaching. In P. Gordon, H. Perkin, H. T. Sockett, & E. Hoyle (Eds.), *Is teaching a profession? Bedford way papers 15* (pp.26-43). London: Institute of education.
- Topkaya, N., & Yaka, B. (2012). *Saygınlığını yitirme kaygısı ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. Unpublished research report.
- Topkaya, N., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Dilek, S. A. (2013). Saygınlığını yitirme kaygısı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış*, 36, 1-20.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Weber, M. (1968). (G. Roth & C. Wittich, Eds.). *Economy and Society: An outline of interpretive sociology*. New York: Bedminster.
- Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281-295.
- Wood, D. R. (2001). Teacher as citizen: Professional development and democratic responsibility. In H. T. Sockett, E. K. DeMulder, P. C. LePage, & D. R. Wood, (Eds.), *Transforming teacher education: Lessons in Professional Development* (pp. 33-48). Westport, CT: Greenwood.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 332-345.
- Yorulmaz, Y. İ., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and organizational alienation. *Educational Process: International Journal*, 4(1-2), 31-44.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., & Yaşa, R. (2017). The examination of teachers' loss of face. *Second International Symposium on Philosophy, Education, Art and History of Science*, 03-07 2017 (pp. 263-264). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Zane, N., & Yeh, M. (2002). The use of culturally-based variables in assessment: Studies on loss of face. In K. S. Kurasaki, S. Okazaki, S., & S. Stanley (Eds.), *Asian American mental health: Assessment methods and theories* (pp. 123-138). NY: Kluwer Academic.