

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİ İLE İŞ-YAŞAM DENGELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Dr. Kürşad Yılmaz

Dumlupınar Üniversitesi

Dr. Yahya Altınkurt

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Tarama modelindeki araştırmanın örnekleminde, Aydın ilinde çalışan 412 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma verileri, İş-Yaşam Dengesi Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri yüksektir. Öğretmenler, mesleki profesyonellik boyutları arasında en yüksek katılımı sırası ile mesleki duyarlılık, kuruma katkı, duygusal emek ve kişisel gelişim boyutlarına göstermiştir. Öğretmenlerin kişisel gelişim ve kuruma katkı ile ilgili görüşleri cinsiyete; kuruma katkı ile ilgili görüşleri branşa; duygusal emek ve kuruma katkı ile ilgili görüşleri okul türüne; kişisel gelişim, duygusal emek ve mesleki profesyonellik toplam puana ilişkin görüşleri kıdeme göre değişmektedir. Öğretmenler, iş-yaşam dengesinin iş-aile çatışması boyutunda, aile-iş çatışması boyutuna göre daha yüksek düzeyde çatışma hissetmektedir. Öğretmenlerin iş-yaşam dengesine ilişkin görüşleri cinsiyet, branş ve kıdeme göre değişmemekte; iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması boyutlarında okul türüne, iş-aile çatışması boyutunda ise eğitim durumuna göre değişmektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ile iş yaşam dengeleri arasında düşük düzeyde ve ters yönlü ilişkiler bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler

Mesleki profesyonellik, İş-yaşam dengesi, İş-aile çatışması.

© 2015, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14 (28), 105-128

THE RELATIONSHIP BETWEEN OCCUPATIONAL PROFESSIONALISM AND WORK-LIFE BALANCE OF TEACHERS

Dr. Kürşad Yılmaz

Dumlupınar University

Dr. Yahya Altınkurt

Muğla Sıtkı Koçman University

Abstract

The purpose of this research is to determine the relationship between teachers' occupational professionalism and their work-life balance. The sample of this survey model research is comprised of 412 teachers working in the province of Aydın, Turkey. Research data was collected using the Work-Life Balance Scale and Teachers' Occupational Professionalism Scale. Descriptive statistics, t-test, ANOVA and Pearson correlation coefficient were used to analyze the data. Based on the findings, teachers' occupational professionalism of teachers is high level. The highest contribution of teachers among occupational professionalism dimensions are professional awareness, contribution to organization, emotional labor, and professional development. Teachers' opinions about personal development and contribution to organization differ according to gender; their opinions about contribution to organization differ according to subject matter; their opinions about emotional labor and contribution to organization differ according to the school type; and their opinions about personal development, emotional labor and total score for occupational professionalism in general differ according to seniority. Teachers feel a higher degree of conflict for work-family conflict of work-life balance, compared to family-work conflict. Teachers' opinions about work-life balance do not differ according to gender, subject matter and seniority, yet their opinions of work-family conflict and family-work conflict dimensions change according to the school type, and according to the educational level of the work-family conflict level. There are low level and negative relationships between teachers' occupational professionalism and work-life balances.

Keywords

Occupational professionalism, Work-life balance, Work-family conflict.

GİRİŞ

Meslek kavramının tanımlanmasında önemli görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Bazıları ekonomik sonuca vurgu yaparak, para kazanmak amacıyla yapılan bütün etkinlikleri meslek olarak adlandırırken, bazıları ise bir uğraşın meslek sayılabilmesi için bazı koşulları taşıması gerektiğini savunmaktadır (Aydın, 2013). Bu görüşe göre bir işin meslek sayılabilmesi için, sistemli bir eğitimle kazanılmış özel bilgi ve becerilere dayalı olması; araştırma ve deneylerle geliştirilerek zamanla kendine özgü tekniklere sahip olması gerekmektedir. Ayrıca meslekler, kazanç elde etmek için yapılan uğraşlar olmalarının yanı sıra, kişinin sadece kendi doyumu için değil aynı zamanda başkalarının yararı için de yaptığı uğraştır. Bu bağlamda meslek olarak kabul edilebilecek bütün uğraş alanlarının kendine özgü değer ve etik ilkeleri vardır ve meslek üyeleri bu değer ve ilkeler doğrultusunda davranmak durumundadır (Aydın, 2012).

Kuzgun (2006) mesleği, insanlara yararlı mal ve hizmetler üretmek ve bunun karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenen ve etik değerleri kapsayan etkinlikler bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda meslekler, toplumdaki belli bir gereksinimi karşılamak amacıyla yapılmaktadır. Toplumdaki gereksinimler değiştikçe meslekler de değişmektedir. Geçmişte akla bile gelmeyen meslekler günümüzde en çok tercih edilen meslekler olabilmektedir. Ancak toplum ya da gereksinimler ne kadar değişirse değişsin öğretmenlik mesleğine olan ihtiyaç değişmemektedir. Öğretmenlik mesleği tarihin en eski mesleklerinden biri olarak varlığını devam ettirmektedir. Antik çağda halkın köle ve vatandaş olmak üzere ikiye ayrıldığı dönemlerde, vatandaşlar, güzel konuşmak, meydanlarda nutuk vermek ya da tartışmak, oyun oynamak ve beden eğitimi gibi işlerle uğraşır, diğer işleri kölelere yüklerlerdi. Bu arada çocukları okula götürün, gezdiren, eğlendiren kölelere pedagoğ denirdi (Varış, 1994). Daha sonraki zamanlarda özellikle okul çatısı altında, planlı, programlı olarak yapılmaya başlaması ile birlikte, öğretmenlik özel bir öğrenim gerektiren bir meslek haline gelmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre "Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir". Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler.

Öğretmenlik mesleğinin eğitim-öğretim boyutuna yapılan vurgu, öğretmenlerin formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayan kişi (Erden, 1998) olarak görülmesine sebep olmuştur. Bu durum ise öğretmenliğin daha çok teknik yönüne vurgu yapılmasına, bilgi aktarıcısı olarak görülmesine yol açmıştır. Ancak, günümüzde öğretmenlerden; rehber olmaları, yol göstermeleri, yönlendirmeleri, öğrenmeyi öğretmeleri, demokratik tutum ve değerleri kazandırmaları beklenmektedir (Yılmaz, 2012a). Bu bağlamda öğretmenlerin bir takım yeterliklere sahip olması önemlidir. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik

mesleğinin etkili ve verimli biçimde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda etkili öğretmen, amaçlanan öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilme becerisi gösteren kişidir (Tatar, 2004).

Öğretmen yeterlikleri ya da etkili öğretmenlerin özellikleri ile ilgili çalışmalar genellikle, öğretmenin okuldaki ya da sınıf içindeki davranışlarına odaklanmaktadır. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2006) yaptığı öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çalışmasında öğretmenler için 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik alanı ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir. Çalışmada yer alan “Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” yeterlik alanı, “Kişisel Gelişimi Sağlama” alt yeterlik alanı ile ilgili performans göstergeleri dâhil, genel olarak kişilik özelliklerine odaklanmıştır. Ancak bir öğretmenin sadece okul içindeki davranışları değil, hem okul içinde hem de okul dışında, eğitim adına, kişisel ve mesleki gelişim adına yaptıkları da önemlidir. Bu noktada mesleki profesyonellik kavramı akla gelmektedir.

Baltaş'a (2003) göre profesyonel, bir konuyu meslek olarak seçen, bu konuda derinleşen ve o alandaki bilgi ve deneyimleriyle hayatını kazanan kişidir. Bu tanımın da ötesinde profesyonellik, çeşitli yetkinlikleri içeren bir tutum, bir bakış açısı ve bir davranış biçimidir (Mokk ve diğ., 2009). Aslında profesörlük ve profesyonellik aynı kökten gelmektedir ve bir takım becerilere sahip olmak veya bilgi alanlarında uzman olmakla ilgilidir (Baggini, 2005). Doreen ve Prieur (1996) profesyonelliği, kişinin kendi mesleki gelişim ve ilerlemesi için sorumlu olması olarak tanımlamaktadır. Profesyonel, yaptığı işe özgü zorlukları ve görevleri, bu işe özgü beceri, deneyim ve uzmanlığı kullanarak baş edebilen bir kişi olarak da görülebilir (Baggini, 2005).

Swisher ve Page'in (2005) profesyonellik tanımından yola çıkarak, mesleki profesyonellik, bireylerin işlerini yaparken, yüksek standartları gerçekleştirmek ve hizmetin niteliğini iyileştirmek için sergiledikleri profesyonel vasıflar, tutumlar, etkileşimler ve davranışlarla ilgili içselleştirilmiş inançlar olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla mesleki profesyonellik, güven, değerler, etik ilkeler, kontrol gibi profesyonelliğin doğasını anlamaya yönelik kavramlar üzerine temellendirilmektedir (Evans, 2008). Bu kavramlar çalışanların özerklik sınırlarını belirlemekte ve işlerini yaparken daha özdenetimli ve disiplinli davranmalarına da katkı sağlamaktadır (Evelt, 2006, 2011). Ayrıca mesleki profesyonellik, mesleki standartların belirlenmesi ve hizmet kalitesinin yükseltilmesindeki temel etkenlerdendir (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Sönmez-Özkan, 2011). Bu bağlamda “alanı ile ilgili bilgilere sahip olmak, alanı ile ilgili değişiklikleri takip etmek ve bu değişikliklere kolay uyum gösterebilmek; sahip olduğu bilgi, beceri ve uzmanlığı kurumu yararına kullanmak; bütün bunları yaparken tam bir profesyonel gibi davranarak etik ilkelere uygun hareket etmek ve duygularını kontrol altına alabilmek” mesleki profesyonelliğin bazı göstergeleri arasında sayılabilir.

Bu göstergeler öğretmenlik mesleği açısından düşünüldüğünde ise “mesleki bilgiye sahip olmak, süreçlerin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için çalışmak ve işinde özgür olmak (Furlong, 2001); mesleğine bağlılık, mesleki gelişim, özerklik (İlğan, Aslanargun ve Shaukat, 2015); öğrenci başarısının artırılması için çalışmak; bütün çalışmalarında öğrencinin iyiliğini düşünmek” gibi göstergeler daha ön plana çıkabilir. Farklı bir çalışmada Evans (2011) öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini “tutum boyutu, davranış boyutu ve entelektüel boyut” olarak ele almıştır. Tichenor ve Tichenor da (2004) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği daha çok sahip olunan tutum ve davranışlar ile ilgili gördüklerini belirlemiştir.

Yukarıda sayılan göstergeler yüzünden, son yıllarda öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine daha fazla önem verilmektedir. Bunun en önemli sebebi, bu sürecin sınıf içindeki öğrenme ve öğretme sürecinin kalitesinin belirleyici unsurlarından biri olarak kabul edilmesidir (Anderson, 2012; Day, 1999; Matzen ve Edmunds, 2007). Öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemeleri öğrenme ve öğretime uygun daha etkili bir okul ortamının yaratılmasına katkı sağlayabilir (Cerit, 2012). Ayrıca, öğretmenlik mesleği, uzun zamandır yapılan kutsallık vurgusundan uzaklaşmakta ve son zamanlarda profesyonel olarak yapılan bir meslek olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile ilgili olarak Türkiye’de çok az sayıda kuramsal (Demirkasımoğlu, 2010) ve uygulamalı (Bayhan, 2011; Cerit, 2012; Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Yılmaz ve Altınkurt, 2014) araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, “Kişisel Gelişim, Kuruma Katkı, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek” olmak üzere dört alt boyutta incelemiştir. Bu araştırmada da bu kavramsal altyapı kullanılmış ve boyutlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Yılmaz ve Altınkurt, 2014):

Kişisel Gelişim: Çalışanların zorunlu olmamasına rağmen, mesleklerini daha iyi yapabilmek için kendilerini geliştirme çabası içerisinde olmasıdır (Murphy ve Calvay, 2008). Öğretmenlerin alanları ile ilgili bilimsel yayınları, kitapları ya da etkinlikleri takip etmesi, alanlarıyla ilgili olmasa bile düzenli olarak kitap okuması bu mesleğe yönelik kişisel gelişim çabası olarak değerlendirilebilir

Kuruma Katkı: Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, birikim, deneyim ve çevresindeki ilişkilerini kurum yararına kullanmasıdır. Bu anlamda mesleki profesyonelliği yüksek düzeyde olan öğretmenler; okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara, projelere gönüllü ve aktif bir biçimde katılma, kendi çevresindeki olanakları okul yararına işe koşma gibi davranışlarda bulunurlar.

Mesleki Duyarlılık: Öğretmenlerin gereksinimlerinin farkında olması, yeni fikirlere ve değişime açık olması, meslektaşlarıyla iletişim ve işbirliği içinde olması, mesleki etik ilkelere duyarlı olması, işini en iyi biçimde yapma gayretinde olması

ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olması gibi davranışlar mesleki duyarlılık kapsamında değerlendirilmektedir.

Duygusal Emek: Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri gereği, örgütsel amaçlara ve çalışma ortamında uygun davranışlar sergileyebilmeleri için gerçek duygularını düzenleyip, duygularını yönetmesidir (Isenbarger ve Zembylas, 2006; Diefendorff, Croyle ve Grosserand, 2005; Basım, Begenirbaş ve Can-Yalçın, 2013). Duygusal emek, çalışanların iş ortamında bir anlamda rol yapmasıdır. Mesleki profesyonellik düzeyleri yüksek olan öğretmenler; okul yönetimiyle, meslektaşlarıyla ya da özel yaşamında sorunları olsa bile bunu işine ve ilişkilerine yansıtılmaya çalışırlar.

Bir mesleği, mesleki profesyonelliğe uygun olarak yerine getirmek, bazen yapılan iş için normalden daha fazla çaba gösterilmesini gerektirebilir. Örneğin, öğretmenlerin öğretimin kalitesini geliştirmesi, profesyonel anlamda sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine bağlıdır. Öğretmenlik mesleği, sürekli olarak mesleki ve bireysel gelişim çabası içerisinde olmayı, yani iyi bir öğrenci olmayı gerektiren bir meslektir. Son yıllarda öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir şekilde icra edilmesi gerektiğine yapılan vurgunun artması; eğitim sistemlerinde sürekli olarak reform çalışmaları yapılması; değişimin sürekli hale gelmesi ve buna uyum gösterme zorunluluğu; gittikçe karmaşık hale gelen sosyal hayatta ve okul hayatında öğretmenlerin önemli bir yerinin olması gibi sebepler, öğretmenlerin iş hayatları ile sosyal yaşamları arasında bir dengesizliğe sebep olabilir. Belki de bu değişkenler arasında öğretmenleri en çok zorlayan konu sürekli olarak değişen eğitim sistemidir. Çünkü öğretmenler yeni bir değişikliğe uyum sağlamadan yeni bir değişiklikle karşı karşıya kalabilmektedir. Bu da iş ile yaşam arasındaki dengeyi bozabilecek bir etkiye sahiptir.

İş-yaşam dengesi, bireyin iş ve iş dışındaki yaşamında üstlendiği roller arasındaki çatışmanın en alt düzeyde olmasıyla ilgilidir. Kişinin işi ve kişisel yaşamı ile ilgili isteklerinin dengede olması durumudur (Lockwood, 2003). Clark'a göre (2000) iş-yaşam dengesi, bireyin iş ve iş dışındaki yaşamında üstlendiği roller arasındaki çatışmanın en alt düzeyde olmasıdır. Greenhaus, Collins ve Shaw (2003) ise iş-yaşam dengesini, kişinin iş ve özel yaşam rolleriyle aynı düzeyde meşgul olması ve bu rollerden aynı düzeyde doyum sağlaması olarak tanımlamaktadır. Görüldüğü gibi iş-yaşam dengesi, kişinin aile yaşamında ve iş yaşamında üstlendiği rollerin birbirini engellemesi ya da engellememesi ile ilgilidir. Konu ile ilgili çalışmalarda, iş-yaşam dengesi genellikle iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması şeklinde incelenmektedir (Frone, Russell ve Cooper, 1992; Frone, Russell ve Barnes, 1996; Netemeyer, Boles ve McMurrin, 1996; Allen, Herst, Bruck ve Sutton, 2000; Posig ve Kickul, 2004):

İş-aile çatışması: İşteki sorumlulukların aile ve ev yaşantısını olumsuz etkilemesi olarak tanımlanabilir. İş-aile çatışmasının bireysel sonuçları özellikle; aile bağlılığı, ailenin içerdiği anlam, aile memnuniyeti, yaşam memnuniyeti, tükenmişlik ve

düşük moral şeklinde olurken; örgütsel sonuçları iş doyumu, işin anlamı ve işe bağlılık, devamsızlık ve işten ayrılma isteği ve verimsizlik hissi şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Baloğlu, Yüksel ve Karadağ, 2010). Uzun ve düzensiz çalışma saatleri, fazla mesai, özerklik durumu, örgütün büyüklüğü, düşük ücret, üst yönetimin olumsuz tavrı, iş ilişkileri, kişinin işte bulunma süresinin uzunluğu, terfi, aile ilişkileri, aile beklentileri, sağlık durumu, çocuk sayısı, yaş, gelir, çalışan performansı gibi çeşitli iş ve kişisel özellikler iş-aile yaşam çatışmasının en önemli nedenleri arasındadır (Turunç ve Erkuş, 2010).

Aile-iş çatışması: Ailenin ve ev yaşantısının işi olumsuz etkilemesidir. Ailenin iş ile ilgili görevlerin yerine getirilmesini engellemesinden doğan çatışma veya aileden işe yönelik olan çatışma durumlarıdır (Voydanoff, 2005). Aile-iş çatışması bireyde iş tatminsizliğine, iş-aile çatışması ise aile tatminsizliğine yol açmaktadır (Frone, Barnes ve Farrel, 1994).

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile ilgili olarak uluslararası alanyazında (Evans, 2008; Geist ve Hoy, 2004; James, 2005; Toh, Diong, Boo ve Chia, 1996; McMahon ve Hoy, 2009; Mockler, 2005; Servage, 2009; Swann ve diğ., 2010) çalışmalar bulunmaktadır. Türkiye’de ise bu konuda yapılmış çalışmaların sayısı oldukça azdır (Bayhan, 2011; Cerit, 2012; Kılınç, 2014a, 2014b; Yorulmaz, Altınkurt ve Yılmaz, 2015) bulunmaktadır. Mesleki profesyonellik ile bürokratik yapı (Cerit, 2012), iş doyumu (Altınkurt ve Yılmaz, 2014), yabancılaşma (Yorulmaz, Altınkurt ve Yılmaz, 2015), okul kültürü (Kılınç, 2014a) ve öğrenci kontrol ideolojileri (Kılınç, 2014b) gibi değişkenlerin ilişkisi de araştırılmıştır. Ancak öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya ulaşamamıştır. Buna göre bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengesi arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri cinsiyet, kıdem, branş ve okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin iş-yaşam dengeleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin iş-yaşam dengeleri cinsiyet, kıdem, branş ve okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Çünkü araştırmada öğretmenlerin, mesleki profesyonelliği ile iş yaşam dengeleri arasındaki ilişki var olan durumu ile betimlenmeye çalışılmıştır

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Aydın ilinde görev yapan 3448 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem girecek öğretmenlerin belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örneklem tekniğine uygun olarak, araştırma evrenindeki her okul bir küme olarak değerlendirilmiş ve örnekleme dâhil edilecek kümeler seçkisiz olarak belirlenmiştir. Belirlenen okullarda araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere veri toplama araçları uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 346 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin geri dönüşünde eksiklikler ve özensiz doldurma gibi nedenlerle araştırmada kullanılamayacak ölçekler olabileceği düşünülerek 450 öğretmenden görüş alınmasına karar verilmiştir. Elde edilen veri toplama araçlarından kullanılabilir durumda olan 412 tanesi ile analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 232'si kadın (% 56.3), 180'i erkektir (% 43.7). Katılımcıların 68'inin kıdemi 1-5 yıl (% 16.5), 99'unun kıdemi 6-10 yıl (% 24), 76'sının kıdemi 11-15 yıl (% 18.4), 90'ının kıdemi 16-20 yıl (% 21.8), 79'unun ise 21 yıl ve üstündedir (% 19.2). Öğretmenlerin 185'ini sınıf öğretmeni (% 44.9), 227'si ise branş öğretmeni (% 55.1). Katılımcıların 194'ü ilkökulda (% 47.1), 147'si (% 35.7) ortaokulda, 71'i (% 17.2) liselerde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği ve İş-Yaşam Dengesi Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği, Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Likert tipi 24 maddeden ve Kişisel Gelişim, Kuruma Katkı, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu dört faktörlü yapı, toplam varyansın % 52.22'sini açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde χ^2/sd oranı 2.66 bulunmuştur. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği indeksleri şöyledir: GFI= 0.82, AGFI=0.78, RMSEA= 0.08, RMR= 0.05, SRMR= 0.08, CFI = 0.80, NFI= 0.72, NNFI= 0.77, PGFI= 0.67. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına (α) bakılmıştır. Bu katsayı “kişisel gelişim” faktörü için 0.79 “mesleki duyarlılık” faktörü için 0.74 “kuruma katkı” faktörü için 0.86 ve “duygusal emek” faktörü için 0.80 ve ölçeğin tümü için 0.90 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler, 1-kesinlikle katılmıyorum ile 5-kesinlikle katılıyorum” aralığında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde yanıtlayan kişinin mesleki profesyonellik düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir.

İş-Yaşam Dengesi Ölçeği, Netemeyer, Boles ve McMurrian (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Likert tipi 10 madde iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması alt boyutlarıdır. Ölçek, Efeoğlu (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach

Alfa değeri iş-aile çatışması için 0.88, aile-iş çatışması için 0.85 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamı için iç tutarlılık katsayısı ise 0.82 olarak hesaplanmıştır (Efeoğlu, 2006). Ölçek, 1-kesinlikle katılmıyorum ile 5-kesinlikle katılıyorum aralığında puanlanmaktadır. İş-aile çatışması alt boyutundan alınan puanın yükselmesi, işteki sorumlulukların aile ve ev yaşantısını olumsuz etkilediğine işaret etmektedir. Aile-iş çatışması alt boyutundan alınan puanın yükselmesi ise ailenin ve ev yaşantısının işi olumsuz etkilediğine işaret etmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda ANOVA kullanılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengesine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.69-0.30 arasında olması orta; 0.29-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda önce, öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve iş yaşam dengesine; daha sonra, cinsiyet, kıdem, branş ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son olarak da mesleki profesyonellik ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri (\bar{X} =3.98, S=0.45) yüksektir. Öğretmenler en yüksek katılımı sırası ile Mesleki Duyarlılık (\bar{X} =4.48, S=0.53-Kesinlikle Katılıyorum), Kuruma Katkı (\bar{X} =4.25, S=0.54-Kesinlikle Katılıyorum), Duygusal Emek (\bar{X} =3.73, S=0.61-Katılıyorum) ve Kişisel Gelişim (\bar{X} =3.57, S=0.69- Katılıyorum) boyutlarına göstermiştir.

Öğretmenler, mesleki duyarlılık boyutunda en yüksek katılımı “Meslektaşlarımla bilgi alış verişinde bulunmak benim için önemlidir (\bar{X} =4.58, S=0.68-Kesinlikle katılıyorum)” maddesine gösterirken, en düşük katılımı “Mesleki gereksinimlerimin farkındayım (\bar{X} =4.36, S=0.70-Kesinlikle katılıyorum)” maddesine göstermişlerdir. İki madde de kesinlikle katılıyorum yanıtına daha yakındır.

Kuruma katkı boyutunda en yüksek katılım gösterilen madde “Bilgi ve iletişim teknolojilerini, dersi geliştirmek için kullanırım (\bar{X} =4.12, S=0.86-Katılıyorum)” maddesiyken, en düşük katılım gösterilen madde “Okuldaki sorunlar ile ilgili

bilimsel araştırmalar yaparım (\bar{X} =3.21, S=1.02-Orta derecede katılıyorum)” maddesidir.

Duygusal Emek boyutundaki en yüksek katılım gösterilen madde “Öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun davranırım (\bar{X} =4.58, S=0.62-Kesinlikle katılıyorum)” maddesiyken, en düşük katılım “Öğrenci velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum (\bar{X} =3.97, S=0.83-Katılıyorum)” maddesidir.

Kişisel Gelişim boyutunda en yüksek katılım “Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum (\bar{X} =3.92, S=1.01-Katılıyorum)” maddesiyken, en düşük katılım “Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) takip ederim (\bar{X} =3.30, S=0.99-Orta derecede katılıyorum)” maddesidir.

Katılımcıların mesleki profesyonellik alt boyutlarından, kişisel gelişim [t(410)=3.47, p<0.05] ve kuruma katkı [t(410)=2.27, p<0.05] düzeyleri cinsiyete göre değişmektedir. Kadın öğretmenler kişisel gelişim (\bar{X} =3.67, S=0.66) ve kuruma katkı (\bar{X} =4.30, S=0.54) boyutlarında erkek öğretmenlere (\bar{X} =3.44 S=0.70; \bar{X} =4.18, S=0.53) göre daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Katılımcıların mesleki profesyonellik alt boyutlarından, kişisel gelişim [F(2-407)=4.79, p<0.05], duygusal emek [F(2-407)=3.71, p<0.05] ve genel mesleki profesyonellik düzeyleri [F(2-407)=4.00, p<0.05] kıdeme göre farklılık göstermektedir. Kişisel gelişim boyutundaki farklılık en yüksek ortalamaya sahip olan “21 yıl ve üstü” kıdeme sahip öğretmenler (\bar{X} =3.80, S=0.62) ile “6-10 yıl (\bar{X} =3.49, S=0.70)”, “11-15 yıl (\bar{X} =3.49, S=0.68)” ve “16-20 yıl (\bar{X} =3.42, S=0.69)” kıdemi olan öğretmenler arasındadır. Duygusal emek boyutundaki farklılık da en yüksek ortalamaya sahip olan “21 yıl ve üstü” kıdeme sahip öğretmenler (\bar{X} =3.96, S=0.56) ile “1-5 yıl (\bar{X} =3.71, S=0.68)”, “6-10 yıl (\bar{X} =3.66, S=0.59)”, “11-15 yıl (\bar{X} =3.67, S=0.60)” ve “16-20 yıl (\bar{X} =3.67, S=0.61)” kıdemi olan öğretmenler arasındadır. Mesleki profesyonellik toplam puandaki farklılık da en yüksek ortalamaya sahip olan “21 yıl ve üstü” kıdeme sahip öğretmenler (\bar{X} =4.15, S=0.42) ile daha düşük ortalamalara sahip olan “6-10 yıl (\bar{X} =3.93, S=0.41)”, “11-15 yıl (\bar{X} =3.94, S=0.42)” ve “16-20 yıl (\bar{X} =3.91, S=0.54)” kıdemi olan öğretmenler arasındadır.

Katılımcıların mesleki profesyonellik alt boyutlarından, kuruma katkı [t(410)=2.97, p<0.05] düzeyleri bransa göre değişmektedir. Bu boyutta sınıf öğretmenlerinin kuruma katkı düzeyleri (\bar{X} =4.33, S=0.55), branş öğretmenlerine (\bar{X} =4.17, S=0.52) göre daha yüksektir.

Katılımcıların mesleki profesyonellik alt boyutlarından, duygusal emek [F(2-409)=4.47, p<0.05] ve kuruma katkı [F(3-408)=5.41, p<0.05] düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermektedir. Duygusal emek boyutundaki farklılık, daha yüksek ortalamalara sahip olan ilkökul (\bar{X} =3.79, S=0.60) ve ortaokul öğretmenleri

(\bar{X} =3.74, S=0.61) ile en düşük ortalamaya sahip olan lise öğretmenleri (\bar{X} =3.54, S=0.62) arasındadır. Kuruma katkı boyutunda da en yüksek ortalamaya ilkokul öğretmenleri (\bar{X} =4.34, S=0.53), görece daha düşük ortalamalara ise ortaokul (\bar{X} =4.15, S=0.52) ve lise öğretmenleri (\bar{X} =4.19, S=0.58) sahiptir.

Öğretmenler, iş-aile çatışması konusunda (\bar{X} =2.58, S=1.00), aile-iş çatışmasına (\bar{X} =2.10, S=0.86) göre daha yüksek düzeyde çatışma hissetmektedir. Katılımcılar iş-aile çatışması boyutunda en yüksek katılımı “İş sorumluluklarım nedeniyle ailemle ilgili planlarımı değiştirmek zorunda kalıyorum (\bar{X} =2.68, S=1.15-Orta derecede katılıyorum)” maddesine, en düşük katılımı ise “İş sorumluluklarım aile ve ev yaşantımı olumsuz etkiliyor (\bar{X} =2.47, S=1.25-Katılmıyorum)” maddesine göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aile-iş çatışması boyutunda en yüksek katılım gösterdiği madde “Ev yaşantımın gereksinimleri nedeniyle işimle ilgili çalışmalarımı sonraya bırakmam gerekiyor (\bar{X} =2.14, S=1.01-Katılmıyorum)” maddesiyken, en düşük katılım gösterdikleri madde ise “Aile yaşantımın yarattığı gerginlik ve yük işimle ilgili görevlerimi yapma becerimi olumsuz olarak etkiliyor (\bar{X} =2.02, S=0.98-Katılmıyorum)” maddesidir.

Öğretmenlerin, iş-aile çatışması düzeyi, cinsiyet [$t(410)=0.94$, $p>.05$], kıdem [$F(4-407)=0.88$, $p>.05$] ve branş değişkenlerine [$t(410)=1.62$, $p>.05$] göre farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde aile-iş çatışması düzeyi de, cinsiyet [$t(410)=1.83$, $p>.05$], kıdem [$F(4-407)=0.70$, $p>.05$] ve branş değişkenlerine [$t(410)=1.74$, $p>.01$] göre farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin, hem iş-aile çatışması [$F(2-409)=3.56$, $p<.05$] hem de aile-iş çatışması [$F(2-409)=2.94$, $p<.05$] okul türüne göre değişmektedir. Ortaokul öğretmenleri (\bar{X} =2.73, S=1.02) iş-aile çatışması boyutunda en yüksek ortalamaya sahipken, ilkokul öğretmenleri (\bar{X} =2.45, S=0.92) en düşük ortalamaya sahiptir ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Aile-iş çatışması boyutunda da ortaokul öğretmenleri (\bar{X} =2.23, S=0.90) en yüksek, ilkokul öğretmenleri (\bar{X} =2.00, S=0.81) en düşük ortalamaya sahiptir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson Korelasyon katsayısı sonuçlarına Çizelge 1’de yer verilmiştir.

Çizelge 1’de görüldüğü gibi mesleki profesyonellik ile iş yaşam dengesi arasında ters yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik puanları ile iş-aile çatışması ($r=-0.11$) ve aile-iş çatışması ($r=-0.19$) puanları arasında düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Aile-iş çatışması ile mesleki profesyonellik arasındaki ilişki, iş-aile çatışması ile mesleki profesyonellik arasındaki ilişkiden daha yüksektir.

Çizelge 1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri İle İş-Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki

	İş-Aile Çatışması	Aile-İş Çatışması
Kişisel Gelişim	-0.10*	-0.06
Mesleki Duyarlılık	-0.08	-0.20**
Duygusal Emek	-0.06	-0.15**
Kuruma Katkı	-0.13**	-0.18**
Mesleki Profesyonellik Toplam Puan	-0.11*	-0.19**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Çizelge 1'e göre iş yaşam dengesinin iş-aile çatışması boyutu ile mesleki profesyonelliğin kişisel gelişim ($r = -0.10$) ve kuruma katkı ($r = -0.13$) boyutları arasında ters yönlü ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde aile-iş çatışması ile mesleki profesyonelliğin mesleki duyarlılık ($r = -0.20$), duygusal emek ($r = -0.15$) ve kuruma katkı ($r = -0.18$) boyutları arasında da ters yönlü ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, öğretmenlerinin, mesleki profesyonellikleri ile iş yaşam dengeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri yüksektir. Mesleki profesyonelliğin alt boyutlarında, en yüksek katılım mesleki duyarlılık boyutuna gösterilirken, bunu sırasıyla kuruma katkı, duygusal emek ve kişisel gelişim alt boyutları izlemektedir. Alanyazındaki araştırmalarda öğretmenlerin profesyonellikleri farklı düzeylerde belirlenmiştir. Altinkurt ve Yılmaz'ın (2014), Yorulmaz, Altinkurt ve Yılmaz'ın (2015) bu araştırmanın ölçeğini kullanarak gerçekleştirdikleri araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Her iki araştırmada da öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyi yüksektir. Bu çalışmada da öğretmenler en yüksek katılımı mesleki duyarlılık boyutuna, en düşük katılımı ise kişisel gelişim boyutuna göstermiştir. Bayhan (2011) lise öğretmenlerinin mesleki profesyonellik algısının yüksek olduğunu belirlerken, Cerit (2012) sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları sergileme düzeyinin ortalama değerinin altında olduğunu belirlemiştir. Kılıç ise (2014a, 2014b) araştırmalarında öğretmenlerin ortanın üstünde bir profesyonellik algısı içinde olduğunu belirlemiştir. Alanyazındaki araştırmalarda öğretmenlerin mesleki

profesyonelliği konusundaki bulguların farklılığı dikkat çekicidir. Bu konuda Türkiye’de araştırma sayısının azlığı, araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının ya da örneklem grubunun farklılığı bu bulgunun nedeni olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki profesyonelliği konusunda daha fazla araştırma yapılmasına gereksinim bulunmaktadır.

Bununla birlikte, öğretmenlerin yüksek bir mesleki profesyonellik algısına sahip olması, okullar ve eğitim sistemi açısından çok önemlidir. Mesleki profesyonellik algısı yüksek olan bir öğretmen mesleki duyarlılıklara sahip olmak, kuruma katkı getirmek, duygusal emek davranışları göstermek ve kişisel gelişime dikkat etmek gibi davranışlar gösterebilmektedir. Ancak burada özellikle üzerinde durulması gereken konu kişisel gelişimdir. Çünkü öğretmenlerin mesleki profesyonelliği daha çok mesleki gelişim, meslektaşlarla etkileşim ve topluma katkı gibi boyutlarda incelenmiştir. Çünkü öğretmenliği uzmanlık gerektiren ve sürekli gelişme halinde olunması gereken bir meslektir (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Öğretmenlik mesleği, sadece hizmet öncesi eğitimde edinilen bilgilerle yapılacak ve devam ettirilecek bir meslek değildir. Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati bu durumu şöyle özetlemektedir “Okuttuğundan çok okumayan öğretmen çabuk yıpranır. İhtiyaçlar ve bezginlik getirir. Okumaya, araştırmaya, incelemeye düşkün ak saçlı bir öğretmen daima genç ve dinçtir”. Öğretmenlerin sürekli bir mesleki gelişim içinde olması öğretmenin uygulamalarını değiştirebilmekte ve öğrenci öğrenmesini pozitif bir şekilde etkileyebilmektedir (İlğan, 2013).

Katılımcıların en yüksek katılım gösterdiği maddeler de, “meslektaşlarla bilgi alışverişinde bulunmak, bilgi ve iletişim teknolojilerini dersler için kullanmak, öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun davranmak ve öğretmenlik alanı ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okumak” gibi davranışlara vurgu yapmaktadır. Katılımcılar, “mesleki gereksinimlerinin farkında olmak, okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yapmak, öğrenci velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunmak, öğretmenlik alanı ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) takip etmek” gibi davranışlara ise görece daha düşük düzeyde katılım göstermiştir. Özellikle araştırmacı kimliği ile ilgili davranışlara daha düşük düzeyde katılım gösterilmesi dikkat çekicidir. Öğretmenleri, araştırma yapmak ve bilimsel etkinliklere katılmak konusunda hem okul müdürlerinin hem de MEB’in özendirici çalışmalar yapması önerilebilir.

Katılımcıların mesleki profesyonellik alt boyutlarından, kişisel gelişim ve kuruma katkı ile ilgili görüşleri cinsiyete göre değişmektedir. Kadın öğretmenler kişisel gelişim ve kuruma katkı boyutlarında erkek öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Taşdan (2013) araştırmasında, aradaki fark anlamlı olmasa da, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki değişime daha açık olduklarını belirlemiştir. Ancak istatistiksel olarak fark belirleyen araştırmalar da (Klecker ve Loadman, 1999; Balıkcı, 2004; Ocaklı, 2006) vardır. Bu araştırmalara göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre değişime ve gelişmeye daha açıktır. Kadın öğretmenler kuruma katkı konusunda da erkek öğretmenlerden

daha çok katkı getirdiklerini düşünmektedir. Örgütsel vatandaşlık araştırmalarında da (Ölçüm-Çetin, 2004; Yılmaz, 2010; Altınkurt ve Yılmaz, 2012) kadın öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algısının daha yüksek çıkması buna örnek olabilir. Bunun sebebi, ataerkil toplum yapısı nedeniyle öğretmenliğin kadın mesleği olarak algılanması olabilir. Kadın öğretmenler bu çerçevede öğretmenlik rollerini erkeklere göre daha fazla içselleştirmiş olabilirler.

Katılımcıların mesleki profesyonellik alt boyutlarından, kişisel gelişim, duygusal emek ve mesleki profesyonellik toplam puana ilişkin görüşleri kıdeme göre değişmektedir. Kişisel gelişim, duygusal emek ve mesleki profesyonellik toplam puanda en yüksek ortalamaya mesleki kıdemi “21 yıl ve üstünde olan öğretmenler” sahiptir. Göreceli olarak diğer kıdem grupları daha düşük ortalamalara sahiptir. Bu üç boyutta en düşük ortalamaya ise kıdemi “6-10 yıl arasında olan öğretmenler” sahiptir. Mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenler görece daha yüksek ortalamalara sahiptir. Daha sonra yıllar geçtikçe öğretmenlerin olumlu görüşü azalmakta ve mesleğin sonlarına doğru tekrar yükselmektedir. Kıdeme göre mesleki profesyonellikteki artış doğrusal değil, paraboliktir ve “U” harfini anımsatmaktadır. Öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında belli bir heyecan ya da motivasyon ile daha profesyonel davranışlar sergilediği, ancak yıllar geçtikçe sistemin bu heyecanı ya da motivasyonu yok ettiği söylenebilir. Aktaş-Salman’ın (2014) öğretmenlerin zamanla motivasyonlarını neden kaybettiğine ilişkin araştırma bulguları da bu yorumu destekler niteliktedir. Bu çalışmada, 17 yıldır eğitimcilik yapan bir okul müdürü, okulundaki 40 öğretmenden sadece sekizinin motivasyonunun yüksek olduğunu ve onların da mesleğinin ilk beş yılında olduğunu (Aktaş-Salman, 2014) ifade etmiştir. Yine aynı çalışmada, mesleğinin henüz dördüncü yılında olan bir sınıf öğretmenin görüşleri bu yorumu destekler niteliktedir. Bu öğretmen motivasyon kaybını şöyle ifade etmektedir (Aktaş-Salman, 2014):

“İlk iki yıl çok hevesliydim, birçok şey yapmaya çalıştım. Ancak okulumuzun maddi kaynağı hiç yok. Etkinlik yapacağız, öğrenciyi geziye götüreceğiz; para yok. Zamanla vazgeçiyorsunuz. Sınıfta bilgisayar, internet yok. Aslında öğrencilere videolar izletip, daha zevkli ve görsel şekilde anlatmak istiyorum dersi ama olmuyor. Beden dersi için bir topumuz, çemberimiz yok. Köreldiğimi hissediyorum”.

PISA 2012 sonuçlarına göre de (MEB, 2013) Türkiye’deki öğretmenlerin moralinin çok düşük olması ve bu açıdan 63 ülke arasında son sıralarda yer alması da aslında bulguları destekler niteliktedir. Mesleğin sonlarına doğru, öğretmenlerin profesyonellik davranışlarının tekrar yükselişe geçmesinin sebebi ise içinde bulunduğu kariyer evresi ile açıklanabilir. Kariyerinin sonuna yaklaşan ve sakinlik evresinde yer alan öğretmenler, kendilerini daha rahat hissetmekte, kendilerine olan güven ve kendini kabul gibi duyguları gelişmektedir. Sakinlik evresi, kariyerde sosyalleşmenin ve kurumla özdeşleşmenin gerçekleştiği bir evredir. Bu evrede öğretmenlerin, repertuarlarını giderek genişlettikleri ve bunu

sınıf içi çalışmalarında daha fazla kullandıkları, öğrencinin gelişmesi ve ilerlemesi için daha fazla sorumluluk aldıkları görülmektedir. Ayrıca bu evre öğretmenleri sadece öğrencilerine değil meslektaşlarına da profesyonel yardım sağlamaktadır (Bakioğlu, 1996).

Katılımcıların mesleki profesyonellik alt boyutlarından, kuruma katkı boyutundaki görüşleri bransa göre değişmektedir. Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre kurumlarına daha çok katkı yaptıklarını düşünmektedir. Sınıf öğretmenlerinin işlerinin özelliği gereği aynı öğrencilerle uzun yıllar birlikte olması ve diğer okul türlerine göre görece küçük olan bu okullarda öğretmenlerin öğrencilerle ve meslektaşları ile informal ilişkilerinin daha yoğun yaşanması bu bulgunun nedeni olarak görülebilir. Bu bulgu, okul türüne göre yapılan karşılaştırma ile de örtüşmektedir. Duygusal emek boyutunda katılımcılar arasında, en düşük ortalamaya lise öğretmenleri sahipken, en yüksek ortalamaya ilkokul öğretmenleri, daha sonra da ortaokul öğretmenleri sahiptir. Yılmaz, Altınkurt, Güner ve Şen (2015) de araştırmalarında ilkokul öğretmenlerinin genel lise öğretmenlerine göre daha fazla duygusal emek sergilediklerini belirlemiştir. Kuruma katkı boyutunda da en yüksek ortalamaya ilkokul öğretmenleri, görece daha düşük ortalamalara ise ortaokul ve lise öğretmenleri sahiptir.

Araştırmanın diğer amacı, öğretmenlerin iş-yaşam dengesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Öğretmenler, iş-aile çatışması konusunda, aile-iş çatışmasına göre daha yüksek düzeyde çatışma yaşamaktadır. Buna göre öğretmenlerin, işten kaynaklanan çatışmayı daha fazla yaşadıkları söylenebilir. Daha önce yapılan araştırmalarda da (Frone, Russell ve Cooper, 1992) iş-aile çatışmasının, aile-iş çatışmasından daha fazla yaşandığı belirlenmiştir. Türk toplumu gibi ailevi değerlere ve aile hayatına önem verilen bir toplumda böyle bir sonucun çıkması normaldir. Dünya Değerler Araştırmasının 2008 yılı verilerine göre Türkiye aile değerlerine en bağlı ülkedir (Esmer ve Ertunç, 2010). Yapılan farklı araştırmalarda da (Esmer, 2003; Topçuoğlu, 2010) ailenin önemli bir değer olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, iş-yaşam dengesinin, iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması alt boyutlarındaki görüşleri cinsiyete, kıdeme ve bransa göre değişmemektedir. Özellikle cinsiyet değişkenine göre farklılık olmaması dikkat çekici bir bulgudur. Çünkü alanyazında, kadın çalışanlara aile yaşamında fazla rol ve sorumluluk yüklendiği, bu nedenle de aile ve iş çatışmasını daha fazla yaşadıkları belirtilmektedir (Küçükusta, 2007; Ballica, 2010; Lockwood, 2003). Bu bulgunun nedeni olarak araştırmanın devlet okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiş olması gösterilebilir. Çünkü Türkiye’de özellikle devlet okullarında, çalışma saatleri ve koşulları iyi durumdadır. Hatta bu nedenle öğretmenlik kadın mesleği olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre görece daha zor koşullarda görev yapan özel okul ve dershanelerde araştırma yapılması ve sonuçların bu araştırma bulguları ile karşılaştırılması önerilebilir.

Öğretmenlerin, iş-yaşam dengesinin, iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması alt boyutlarındaki görüşleri okul türüne göre değişmektedir. Ortaokul öğretmenleri, iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması boyutlarında daha yüksek çatışma hissederken, ilkokul öğretmenleri daha düşük düzeyde çatışma hissetmektedir. Lise öğretmenleri ise iki boyutta da ortaokul öğretmenlerine göre daha az, ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde bir çatışma hissetmektedir. Lise ve ortaokul düzeyinde yapılan merkezi sınavlar ve bu sınavların öğretmenler üzerinde yarattığı baskı, öğretmenlerin ilkokul öğretmenlerine göre daha çok çalışmasına sebep olabilir. Ayrıca öğretim kademesi yükseldikçe, öğrencilerle yaşanan sorunların artması da bu okullardaki işlerin niteliğini etkilemektedir.

Araştırmanın son amacı, mesleki profesyonellik ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş yaşam dengeleri arasında düşük düzeyde ve ters yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Aile-iş çatışması ile mesleki profesyonellik arasındaki ilişki, iş-aile çatışması ile mesleki profesyonellik arasındaki ilişkiden daha yüksektir. Aynı şekilde mesleki profesyonelliğin kişisel gelişim boyutu dışındaki diğer boyutlarıyla aile-iş çatışması arasındaki ilişki, iş-aile çatışması arasındaki ilişkilerden daha yüksektir. Buna bağlı olarak mesleki profesyonelliği yüksek öğretmenlerin iş-yaşam dengesini daha iyi kurdukları söylenebilir. Çalışan açısından iş-yaşam dengesinin kurulamamasının hem çalışan hem de örgüt açısından çeşitli olumsuz sonuçları olabilmektedir. Bu dengenin iş lehine bozulması işkoliklik gibi davranışlara, yaşam lehine bozulması da çalışanın örgüte katkısının düşmesine neden olabilmektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Kesim, 2014).

Mesleki profesyonellik algısı, daha çok bireyin kendi mesleki algısı ile ilgili olduğundan bu algıyı etkileyebilecek ya da bu algıdan etkilenebilecek değişkenler ile ilişkisinin araştırılması önerilebilir. Ayrıca mesleki profesyonellik üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Öğretmenlerin özellikle kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili özellikleri geliştirilmelidir. Mesleki gelişim konusunda öğretmenleri motive edecek etkinlikler düzenlenmelidir. Öğretmenlerin bilimsel etkinliklere katılımını, araştırma yapmasını özendirerek tedbirler geliştirilmelidir. Avrupa ülkelerinin çoğunda öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi bir görev olarak kabul edilmektedir. Çoğu Avrupa ülkesinde, okulların tüm okul personeli için sürekli mesleki gelişim planı olması gereklidir. Ayrıca, üçte birinden azında öğretmenler bireysel olarak planlarını yapmak durumundadır (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2013). Türkiye’de de bu tip uygulamaların yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H., & Sönmez-Özkan, D. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 237-259.
- Aktaş-Salman, U. (2014). Öğretmen hevesini neden kaybediyor? *Al Jazeera Türk*. 21.10.2014. <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/ogretmen-hevesini-neden-kaybediyor>. Erişim Tarihi: 23.10.2014.
- Allen, T. D., Herst, D. E. L., Bruck, C. S., & Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 278-308.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1833-1852.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Anderson, F. (2012). The construction of professionalism in vocational education and training in Ireland: A mixed methods study of trainers' roles and professional development in the workplace. *Unpublished ED thesis*. Dublin City University.
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice (2013). *Avrupa'da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler - 2013*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Aydın, İ. (2012). *Yönetmelik mesleki ve örgütsel etik*. 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve öğretimde etik*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Baggini, J. (2005). What professionalism means for teachers today. *Education Review*, 18(2), 5-11.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. II. *Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*. 18-20 Eylül 1996, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Balıkçı, A. (2004). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değişime ilişkin algıları ve değişimin eğitim açısından değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Balıca, S. (2010). İş görenlerin iş yaşam dengesi algılamaları ile cinsiyet rolleri ve bireysel özelliklerinin ilişkisi: büyük ölçekli bir işletmede inceleme. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baloğlu, N., Yüksel, S., & Karadağ, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yapılandırmacı düşünme stilleri ve yaşam çatışması. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 83-99.
- Baltaş A. (2003). Başarı için pasaport: Profesyonel davranış. *Kaynak Dergisi*, 14. <http://www.acarbaltas.com/>. Erişim Tarihi: 23.10.2014.
- Basım, H. N., Begenirbaş, M., & Can-Yalçın, R. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1488-1496.
- Bayhan, G. (2011). Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.

- Clark, S. C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53(6), 747-760.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Demirkasımoglu, N. (2010). Defining “teacher professionalism” from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Doreen, S., & Prieur, P. D. (1996). Teacher professionalism and school leadership: An antithesis? *Education*, 116(3), 393-396.
- Efeoglu, İ. E. (2006). İş-aile yaşam çatışmasının iş stresi, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri: İlaç sektöründe bir araştırma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Esmer, Y. (2003). *Avrupa ve Türkiye değerler araştırması*. Ankara: TÜBİTAK.
- Esmer, Y., & Ertunç, B. (2010). Anne babalarımızın bizimle gurur duymasını istiyoruz. *BETAM Araştırma Notu* 10/77. <http://betam.bahcesehir.edu.tr/tr/2010/06/anne-babalarimizin-bizimle-gurur-duymasini-istiyoruz/> Erişim Tarihi: 23.10.2014.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and professional development. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Evans, L. (2011). The ‘shape’ of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Evet, J. (2006). Trust and professionalism: Challenges and occupational changes. *Current Sociology*, 54(4), 515-531.
- Evet, J. (2011). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778-796.
- Frone, M. R., Barnes, G. M., & Farrell, M. P. (1994). Relationship of work-family conflict to substance use among employed mothers: The role of negative affect. *Journal of Marriage and the Family*, 56(4), 1019-1030.
- Frone, M. R., Russell, M., & Barnes, G. M. (1996). Work-family conflict, gender, and health-related outcomes: A study of employed parents in two community samples. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 57-69.
- Frone, M. R., Russell, M., & Cooper, M. L. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict: Testing a model of the work-family interface. *Journal of Applied Psychology*, 77(1), 65-78.
- Furlong, J. (2001) Reforming teacher education, re-forming teachers: Accountability, professionalism and competence. In, R. Philip & J. Furlong (Eds.), *Education reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice* (pp. 118-135). London: Routledge/Falmer.
- Geist, J., & Hoy, W. K. (2004). Cultivating a culture of trust: Enabling school structure, teacher professionalism, and academic press. *Leading & Managing*, 10, 1-18.
- Greenhaus, J. H., Collins, K. M., & Shaw, J. D. (2003). The relation between work family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 510-531.

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

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 41-56.

İlğan, A., Aslanargun, E., & Shaukat, S. (2015). Developing teacher professionalism scale: Validation and reliability study. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1454-1474.

James, M. S. L. (2005). Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An Examination of the potential positive and negative effects on school systems. *Unpublished Doctoral Dissertation*. The Florida State University, USA.

Kılınç, A. Ç. (2014a). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 38(174), 105-118.

Kılınç, A. Ç. (2014b). High school teachers' pupil control ideologies as a predictor of teacher professionalism. *The Anthropologist*, 18(2), 565-574.

Klecker, B. M., & Loadman, W. E. (1999). Measuring principals' openness to change on three dimensions: Affective, cognitive and behavioral. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 213-226.

Kuzgun, Y. (2006). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Küçükusta, D. (2007). Konaklama işletmelerinde iş-yaşam dengesi sorunları ve çözüme yönelik yaklaşımlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 243-268.

Lockwood, N. R. (2003). *Work/Life balance: challenges and solutions*.

http://www.ispi.org/pdf/suggestedReading/11_Lockwood_WorkLifeBalance.pdf
Erişim Tarihi: 23.10.2014.

Matzen, N. J., & Edmunds, J. A. (2007). Technology as a catalyst for change: The role of professional development. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(4), 417-430.

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

MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB.

MEB (2013). *PISA 2012 Ulusal ön raporu*. Ankara: MEB YeğiTek.

Mockler, N. (2005). Transforming teachers: New professional learning and transformative teacher professionalism. *Journal of In-service Education*, 31(4), 733-746.

Mokk, M.W.N.K.A., Grave, W.S. D., Wass, V., O'Sullivan, H., Zwaveling, J.H., Schuwirth L.W., et al. (2009). Professionalism: Evolution of the concept. *European Journal of Internal Medicine*, 20, 81-84.

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

Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 400-410.

Ocaklı, E. (2006). Okul müdürlerinin duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlarda değişime açıklıklarının ölçülmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ölçüm-Çetin, M. (2004). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Posig, M., & Kickul, J. (2004). Work-role expectations and work family conflict: Gender differences in emotional exhaustion. *Women in Management Review*, 19(7), 373-386.
- Servage, L. (2009). Who is the “professional” in a professional learning community? An exploration of teacher professionalism in collaborative professional development settings. *Canadian Journal of Education*, 32(1), 149-171.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers’ conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571.
- Swisher, L. L., & Page, C. G. (2005). *Professionalism in physical therapy: History, practice, and development*. St. Louis: Elsevier.
- Taşdan, M. (2013). İlköğretim okulu öğretmenleri için kişisel ve mesleki değişime açıklık ölçeklerinin geliştirilmesi: Bir uygulama. *Akademik Bakış Dergisi*, 35. <http://www.akademikbakis.org> Erişim Tarihi: 20.08.2014.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Tichenor, M. S., & Tichenor, J. M. (2004). Understanding teachers’ perspectives on professionalism. *The Professional Educator*, 27(1-2), 89-95.
- Toh, K., Diong, C., Boo, H., & Chia, S. (1996). Determinants of teacher professionalism. *British Journal of In-service Education*, 22(2), 231-244.
- Topçuoğlu, A. (2010). *Türkiye’de aile değerleri araştırması*. Ankara: Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Turunç, Ö., & Erkuş, A. (2010). İş-aile yaşam çatışmasının iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine etkileri: İş stresinin aracılık rolü. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(19), 415-440.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teoriler-teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Voydanoff, P. (2005). Work demands and work-to-family and family-to-work conflict: Direct and indirect relationships. *Journal of Family Issues*, 26, 840-865.
- Yılmaz, K. (2010). Kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-16.
- Yılmaz, K. (2012a). Eğitimin temel kavramları. İçinde H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Edt.). *Eğitim bilimine giriş*. (ss. 1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345. <http://www.j-humansciences.com/>. Erişim Tarihi: 23.10.2014.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Güner, M., & Şen, B. (2015). The relationship between teachers’ emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Kesim, E. (2014). The relationship between school climate and the workaholism tendencies of teachers. *Anthropologist*, 18(2), 277-288.

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.

EXTENDED ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the relationship between teachers' occupational professionalism and their work-life balance. In this research, answers were sought to the following questions: 1) How are teachers' occupational professionalism levels? 2) Do teachers' occupational professionalism levels change according to gender, seniority, subject matter and school type? 3) How are teachers' work-life balance? 4) Do teachers' work-life balance change according to gender, seniority, subject matter and school type? 5) Is there a significant relationship between teachers' occupational professionalism and work-life balance?

The research was designed in the form of a survey model. The population of the study is 3,448 teachers working in the province of Aydın, Turkey, during the 2013-2014 academic year. Disproportionate cluster sampling technique was used to determine the sample. Potential sample size was calculated as 346 for 95% confidence level. It was decided to obtain opinions of 450 teachers. Data analysis was conducted with 412 valid responses to the data collection tools.

The study used the 'Teachers' Occupational Professionalism Scale for data collection, developed by Yılmaz and Altınkurt (2014). The scale is comprised of 24 Likert-type items under four sub-dimensions: Personal Development, Contribution to Organization, Professional Awareness, and Emotional Labor. This 4 factor structure explains 52.22% of total variance. Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the scale is 0.90 for overall scale, and between 0.74 and 0.86 for sub-dimensions. Scale items are scored between "1-strongly disagree" and "5-strongly agree". The higher the score obtained from the scale, the more positive opinions the respondent has about occupational professionalism, and vice versa.

Work-Life Balance Scale was developed by Netemeyer, Boles and McMurrian (1996). The scale is comprised of 10 Likert-type items under two sub-dimensions: work-family conflict, and family-work conflict. The scale was adapted to Turkish by Efeoğlu (2006). The scale's Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated as 0.88 to 0.85, while internal consistency coefficient was calculated as 0.82 for total scale. Scale items are scored between "1-strongly disagree" and "5-strongly agree". A higher score from the family-work conflict sub-dimension indicates a negative impact of work-related responsibilities on family life. A higher score from the work-family conflict sub-dimension, on the other hand, indicates that family and home life do not have a negative impact on work.

Descriptive statistics, t-test, ANOVA and Pearson correlation coefficient were used to analyze the data. For significant F values, Tukey test was used to determine the source of difference. Pearson correlation coefficient was used to

determine the relationship between teachers' occupational professionalism and their work-life balances.

The study concluded that teachers have a high degree of occupational professionalism perception. In terms of the sub-dimension of occupational professionalism, the highest contribution of teachers is to professional awareness, followed by contribution to organization, emotional labor, and professional development. Teachers' occupational professionalism differs according to gender, seniority, and subject matter. Female teachers have a higher average compared to male teachers for personal development and contribution to organization dimensions. Teachers with more than 21 years of service have a higher average for personal development, emotional labor and total occupational professionalism score, compared to those with six to 20 years of service. Classroom teachers have a higher average for contribution to organization compared to subject matter teachers.

The other aim of the study was to determine teachers' work-life balance. Teachers feel a higher degree of conflict for work-family conflict, compared to family-work conflict. Teachers' opinions about work-family conflict and family-work conflict sub-dimension of the work-life balance do not differ according to gender, subject matter or seniority, yet they change according to school type. Middle school teachers feel a higher degree of conflict for work-family conflict and family-work conflict, while elementary classroom teachers feel a lower degree of conflict. High school teachers experience a lower degree of conflict compared to middle school teachers for both sub-dimensions whereas a higher degree of conflict compared to elementary school teachers.

There are low level and negative relationships between teachers' occupational professionalism and work-life balances. The relationship between family-work conflict and occupational professionalism is higher than the relationship between work-family conflict and occupational professionalism. Similarly, the relationship between family-work conflict and sub-dimensions of occupational professionalism, except for personal development, is higher than the relationship with work-family conflict. Accordingly, it is possible to say that teachers with higher occupational professionalism have a better work-life balance compared to others.

YAZARLAR HAKKINDA

Doç. Dr. Kürşad Yılmaz, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapmaktadır. Dr. Yılmaz, doktora eğitimini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde eğitim yönetimi ve denetimi alanında tamamladı. Dr. Yılmaz'ın çalışma alanları arasında eğitim yönetiminde alternatif yaklaşımlar, liderlik, okul ve sosyal adalet gibi konular yer almaktadır.

Doç. Dr. Yahya Altınkurt, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapmaktadır. 1994-2009 yılları arasında İçel, Eskişehir, Şanlıurfa ve Kütahya illerinde öğretmen olarak görev yaptı. Doktora eğitimini Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde eğitim yönetimi ve denetimi alanında tamamladı. Dr. Altınkurt'un çalışma alanları arasında öğretmen yetiştirme, örgütsel davranış ve eleştirel pedagoji gibi konular yer almaktadır.

İletişim Adresi: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, Cebeci Kampüsü 06590 Ankara. / Eposta: yalcins@ankara.edu.tr.

ABOUT THE AUTHORS

Kürşad Yılmaz is associate professor at the Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Dumlupınar University. He received his PhD degree in Educational Administration and Supervision from the Faculty of Educational Sciences, Ankara University. His interests include alternative approaches in education administration, leadership, school and social justice.

Yahya Altınkurt is associate professor at the Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Muğla Sıtkı Koçman University. He worked as a teacher in the province of İçel, Eskişehir, Şanlıurfa, and Kütahya between 1994 and 2009. He received his PhD degree in Educational Administration and Supervision from the Faculty of Education, Anadolu University. His interests include teacher training, organizational behavior, and critical pedagogy.