

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

MESLEKİ PROFESYONELLİK İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE
YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

DİDEM ÇELİK YILMAZ

BOLU-2017

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

MESLEKİ PROFESYONELLİK İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE
YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Didem ÇELİK YILMAZ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Türkan ARGON

BOLU, MAYIS-2017

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Didem ÇELİK YILMAZ' a ait Mesleki Profesyonellik İle Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (Tez Savunma Tarihi: 25.05.2017)

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Türkan ARGON

Üye: Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY

Üye: Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu çalışma Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen 2017.02.02.1171 no' lu proje aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

ETİK BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak “**MESLEKİ PROFESYONELLİK İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlaka uygun bir şekilde tarafımdan yapıldığını, faydalandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullanıldıkları zaman bunlara atıf yapıldığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite ya da başka üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 25/05/2017

Didem ÇELİK YILMAZ

TEŞEKKÜR

Tanıştığım günden itibaren azmine, bilgisine ve güzel yüreğine şahitlik ettiğim, yüksek lisans eğitimim boyunca beni her zaman destekleyen, yol gösteren ve bana inanan; tez çalışmamda anlayışını, yardımlarını ve saygı duyduğum bilgi birikimini benden esirgemeyen ve her daim örnek aldığım kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Türkan ARGON’a sonsuz teşekkürlerimi ve sevgimi sunarım. Sizinle çalışmak ayrıcalık ve keyiftir hocam...

Yüksek lisans eğitimim süresince gelişimime destek olan, bilgi ve tecrübelerini cömertçe paylaşan sayın hocalarım Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN, Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU VE Yard. Doç. Dr. Nuri AKGÜN’e ve tez savunmamda bulunan Doç. Dr. Süleyman Göksoy’a teşekkürlerimi sunarım.

Eğitime dair bakış açımı değiştiren ve zenginleştiren, mesleğime dair farkındalığımı artıran, yüksek lisans yolculuğunun başından sonuna desteğini ve inancını hep yanımda bulduğum, her gün bana yeni bir şey öğreten ve birlikte çalışmaktan onur duyduğum meslektaşım, arkadaşım Mehmet İSMETOĞLU’na minnettarım...teşekkürler ...

Eğitimim ve tez çalışmam boyunca yanımda olan Aylin ve Serkan ABDİRKAYA ile Tuğba ELLİALTI’ya, yol arkadaşım Hülya ERBAŞ’a ve tüm Akçakoca Anadolu Lisesi öğretmenlerine teşekkür ederim.

Bin bir emekle beni büyüten ve yetiştiren, bilgiye dair ne varsa sevdiren ve bana örnek olan canım anneme, yanımda olmasa da hep yüreğimde olan babama ve yaşamıma renk katan, desteğini esirgemeyen biricik kardeşim Aydan’a teşekkür ederim.

Ve son olarak beni sabırla ve anlayışla bekleyen, destekleyen ve cesaret veren eşim Ufuk YILMAZ’ a ve küçücük bedeninde kocaman bir yürek taşıyan, zamanından çaldığım ama beni yine de sıcacık seven oğlum Emir’e binlerce teşekkür ederim. Bu tez var ise sayenizde...



İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU	ii
TEZİ DESTEKLEYEN KURUM SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İTHAF.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
ÖZET	xiii
ABSTRACT.....	xv
 I. BÖLÜM	
1. Giriş	1
1.1. Problem Durum	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar	4
 II. BÖLÜM	
2. Kuramsal çerçeve	6
2.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği	6
2.1.1. Meslek.....	6
2.1.2. Profesyonellik, profesyonelleşme ve profesyonizm.....	9
2.1.3. Mesleki profesyonellik.....	16
2.1.4. Meslek olarak öğretmenlik.....	18
2.1.5. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği.....	30
2.1.6. Öğretmenlik profesyonelliğine yönelik tartışmalar	36
2.2. Liderlik	37
2.2.1. Liderin güç kaynakları	40

2.2.2. Geleneksel liderlik yaklaşımları.....	41
2.2.3. Çağdaş liderlik yaklaşımları.....	43
2.2.3.1. Dönüşümcü (transformational) liderlik	44
2.2.3.2. Sürdürümcü (transaksyonel-işlemci) liderlik	45
2.2.3.3. Dağıtımcı liderlik	47
2.2.3.4. Öğretimsel liderlik	49
2.2.4. Öğretmen Liderliği	51
2.2.4.1. Neden öğretmen liderliği?	55
2.2.4.2. Öğretmenlerin liderlik rolleri	57
2.2.4.3. Öğretmen liderliğine yönelik engeller ve destek unsurları ...	59
2.2.4.4. Öğretmen liderliği ve okul yönetimi	62
2.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle Liderlikleri Arasındaki İlişki	64
2.4. İlgili Araştırmalar	69
2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	69
2.4.1.1. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine yönelik araştırmalar	69
2.4.1.2. Öğretmen liderliğine yönelik araştırmalar	72
2.4.2. Yurt dışında yapılmış araştırmalar	79
2.4.2.1. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine yönelik araştırmalar	79
2.4.2.2. Öğretmen liderliğine yönelik araştırmalar	82
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	86
3.1. Araştırma Modeli	86
3.2. Araştırma Evreni	86
3.3. Veri Toplama Araçları.....	90
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	90
3.3.2. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği	90
3.3.3. Öğretmen liderliği ölçeği	92
3.4. Verilerin analizi	93
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	97

4.1. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ile öğretmen liderliği beklenti ve sergilemelerine yönelik algıları.....	97
4.2. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik algıları	97
4.3. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine dair gereklilik ve sergileme düzeylerine yönelik algıları	101
4.4. Öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile öğretmen liderliğine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi.....	105
4.4.1. Görev yapılan kurum değişkenine ilişkin bulgular	105
4.4.2. Cinsiyet çalışılan kurum değişkenine ilişkin bulgular	109
4.4.3. Kıdeme ilişkin bulgular	111
4.4.4. Mezun olunan okul değişkenine ilişkin bulgular	115
4.4.5. Branş	117
4.5. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe yönelik algıları ile öğretmen liderliği davranışlarına yönelik beklenti ve sergileme düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişki.....	120
V. BÖLÜM	
5. Sonuç ve Öneriler	128
5.1. Sonuçlar.....	128
5.1.1. Öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin beklenti ve sergileme düzeylerine ilişkin sonuçlar	128
5.1.2. Katılımcı öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile öğretmen liderliğine ilişkin beklenti ve sergileme algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesine yönelik sonuçlar.....	129
5.1.2.1. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarında kişisel değişkenler açısından sonuçlar	129
5.1.2.2. Katılımcıların, öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin beklenti ve sergileme düzeylerine ilişkin algılarında kişisel değişkenler açısından sonuçlar.....	130
5.1.3. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe yönelik algıları ile öğretmen liderliği davranışlarına yönelik beklenti ve sergileme düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar	131

5.2. Öneriler.....	133
KAYNAKÇA.....	135
EKLER.....	149
ÖZGEÇMİŞ	158



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Sürdürümcü ve dönüştürücü liderlik	46
Tablo 2.2. Geleneksel ve lider öğretmen rollerinin karşılaştırılması	58
Tablo 3.1. Katılımcı öğretmen sayıları	87
Tablo 3.2. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları	88
Tablo 3.3. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre dağılımları	88
Tablo 3.4. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenlerine göre dağılımları.....	89
Tablo 3.5. Öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımları.....	89
Tablo 3.6. Öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre dağılımları	90
Tablo 3.7. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği alt boyutlarının güvenilirlik katsayısı sonuçları	91
Tablo 3.8. Öğretmen Liderliği ölçeği alt boyutlarının güvenilirlik katsayısı sonuçları	92
Tablo 3.9. Ölçeklere yönelik normallik incelemesi Kolmogorov-Smirnov sonuçları	93
Tablo 3.10. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar.....	94
Tablo 3.11. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği düzeylerinin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları.....	95
Tablo 4.1. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik görüşleri.....	98
Tablo 4.2. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine dair beklenti ve sergileme düzeylerine yönelik algıları	101
Tablo 4.3. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının kurum değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis sonuçları	105
Tablo 4.4. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve algılarının kurum değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis sonuçları.....	107
Tablo 4.5. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları.....	109

Tablo 4.6. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve sergileme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları.....	110
Tablo 4.7. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları	112
Tablo 4.8. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerine yönelik beklenti ve sergileme düzeyleri	113
Tablo 4.9. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin, mezun olunan okul değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları.....	115
Tablo 4.10. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve sergileme düzeylerinin mezun oldukları okul değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları	116
Tablo 4.11. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin, branş değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları.....	117
Tablo 4.12. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve sergileme düzeylerinin branş değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları.	119
Tablo 4.13. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe yönelik algıları ile öğretmen liderliği davranışlarına yönelik beklenti ve sergileme düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişki.	121

ÖZET**MESLEKİ PROFESYONELLİK İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE
YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Çelik Yılmaz, Didem

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Türkan ARGON

Mayıs- 2017; xvi + 161 Sayfa

Araştırmanın amacı; öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile öğretmen liderlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyi ile öğretmen liderliğine yönelik algıları belirlenmiş, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyi algıları ile öğretmen liderliğine yönelik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin çeşitli değişkenlerinin söz konusu algıları üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı belirlenmiştir.

Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüş olup, Düzce ili Akçakoca ilçesindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışmakta olan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma evrenini bu okullarda 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan 462 öğretmen oluşturmuş, öğretmenlerin tamamına ulaşılmış, 440 öğretmenden geri bildirim alınmıştır. Veriler kişisel bilgi formu, Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği ve Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS-22 paket programında çözümlenmiş, verilerin analizinde frekans, yüzde, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Sperman Rho korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik algıları, ölçeğin genelinde ve alt boyutlar olan duygusal emek, kuruma katkı ve kişisel gelişim alt boyutunda “yüksek” düzeyde, mesleki duyarlılık alt boyutunda ise “oldukça yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların öğretmen liderliği davranışlarına yönelik beklentilerinin (gereklilik), sergileme derecelerine göre ölçeğin toplamında ve tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Kurumsal gelişme alt boyutunda öğretmenlerin beklenti ve sergileme algıları “sık sık” düzeyinde; mesleki gelişim alt boyutunda hem beklenti hem de sergilenme algısı sık sık düzeyine işaret etmektedir. Meslektaşlarla iş birliği boyutunda ise beklenti düzeyi “her zaman” düzeyindeyken sergilenme derecesi “sık sık” düzeyindedir. Ölçeğin toplamında ise beklenti düzeyi “her zaman”, sergilenme durumu ise “sık sık” seviyesinde gerçekleşmektedir.

Öğretmenlerinin mesleki profesyonellik algıları kişisel değişkenlerden, cinsiyet, görev yapılan kurum türü, branş, mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklar ortaya çıkarırken, kıdem değişkeninde anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algıları ise kişisel değişkenlere göre, liderlik davranışlarının hem gerekliliği hem de sergilenme boyutunda cinsiyet, kurum türü, kıdem ve mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklar ortaya çıkarken, branş değişkeni açısından anlamlı ortaya çıkarmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeyleri ile öğretmen liderliğine yönelik davranışların gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek hizmetiçi eğitim ağının oluşturulması, öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerini destekleyen okul kültürünün yaratılması ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları konusunda teşvik edilmelerine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki profesyonellik, öğretmen liderliği, öğretmen

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' OPINIONS ABOUT
OCCUPATIONAL PROFESSIONALISM AND TEACHER LEADERSHIP**

Çelik Yılmaz, Didem

Master Thesis

Department of Education Sciences

Educational Administration and Inspection

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Türkan ARGON

May-2017; xvi + 161 Pages

The aim of this research is to present the relation between teachers' perceptions towards occupational professionalism and their teacher leadership. In accordance with this purpose, teachers' perceptions towards occupational professionalism and teacher leadership were determined and the relation between teachers' perceptions towards occupational professionalism and teacher leadership was examined. Also, it was determined that teachers' personal variables whether create or not meaningful differences on their perceptions.

The sample of the research was figured with relational survey model and the universe of the study consists of 477 teachers who work at state primary, secondary and high schools in Düzce, Akçakoca in 2016-2017 education year. All teachers were reached and the feedback of 440 teachers was received. Research data were collected via personal information form, the occupational professionalism of teachers scale and teacher leadership scale. Research data was analyzed with SPSS-22 programme and on data analysis; percentage, frequency, Mann-Whitney U Test, Kruskal-Wallis Test, and Spearman Rho correlation analysis were used.

According to research results, it was confirmed that teachers' perceptions towards occupational professionalism are at "high" levels in total scale and its sub dimensions; personal development, emotional labor and contribution to organization; at quite high"

level in professional awareness sub dimension. Teachers' expectations towards teacher leadership are higher than their perceptions in total scale and all sub dimensions. In the sub dimensions of institutional improvement and professional improvement Teachers' perceptions are at "frequently" level for both expectation and perception parts. In the sub dimension of collaboration among colleagues, expectation level is at "always" level and perception level is at "frequently" level. In total scale, expectation level is at "always"; perception level is "frequently" level.

When teachers' perceptions towards occupational professionalism are examined according to personal variables, findings based on gender, organization type, branch and graduated school demonstrate that there are meaningful differences while length of service doesn't create any meaningful differences. Teachers perceptions towards teacher leadership in terms of the personal variables of gender, organization type, length of service and graduated school have meaningful differences but branch variable doesn't make a meaningful difference for teachers' occupational professionalism perceptions.

There are positive directional, medium level and meaningful relations between teachers' occupational professionalism perceptions and teacher leadership perceptions both in total and in all the sub-dimensions.

Within the frame of these results, it is suggested that web of in-service training should be created to support teachers' professional developments, school culture should be composed to increase teachers' perceptions towards teacher leadership and teachers should be encouraged to receive post graduate education so that they can show more professional and leadership attitudes.

Key Words: Occupational Professionalism, Teacher Leadership, Teacher

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın önemi bölümlerine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu varoluşundan bu yana daima daha ileriye doğru yol almış, bu yolu kat ederken engelleri aşabilmek için toplumsal yapıyı çoğunlukla örgütlü bir şekilde oluşturmuştur. Doğuşu, amacı ve varlığının etkileri daima insana dair olan örgütler ait oldukları toplumları arzu edilen noktaya taşımak için büyük bir hızla değişen, dönüşen küresel etkileşim süreçlerine adapte olmaya çalışmakta ve hatta değişim hızının önüne geçerek güçlü öngörüler ile geleceğe yön vermekte pay sahibi olmak durumunda kalmaktadırlar. Gerçekçi öngörülere sahip, doğru yer ve zamanda risk alabilen ve her durumda nihai amacını insanın iyi olması üzerine belirleyen örgütler, zamanla yapıları daha da karmaşık bir hale geldiği için, sonuç odaklılık kadar süreç başarısına da önem vermeye başlamışlardır.

Örgüt hedefleri belirlenirken göz önünde bulundurulması gereken en önemli faktör, hedef yolunda yürüyen örgüt üyelerinin niteliğidir. Nitekim insan kaynakları yönetimi uygulamalarının da son yıllarda insana verdiği önemin artmasıyla birlikte örgütsel bağlamda çalışan faktörü ön plana çıkarmış, nicelikten ziyade niteliğin geliştirilmesine olan ihtiyaç üst düzeyde hissedilmeye başlamıştır. Söz konusu ihtiyacı karşılamak için pek çok farklı yöntem ve yaklaşım ile insan kaynakları yönetimi

uygulamaları çağa uygun hale getirilmeye çalışılmaktadır. Çalışanların örgüt hedeflerini benimsemeleri için sürece dâhil edilmelerinin yanı sıra sürece katkı sağlarken işin niteliğini artıracak becerilere sahip olmalarının önemi yadsınamaz bir gerçeğe dönüşmüştür. Çok yönlü olabilen ve sıradanlıktan uzaklaşmış, yön vermekten çekinmeyen çalışanların işe dair olumlu tutumlara sahip olacağı, bu tutumlar sayesinde örgütsel hedeflere ulaşmanın kolaylaşacağı aşîkârdır. Olumlu tutum sahibi olabilmek için çalışanların kendine güvenmesi önemli bir etkindir ve bu özgüveni sağlayacak güç, bireyin sadece mesleki becerisi ile değil, edindiği profesyonel yaklaşımı sayesinde ortaya çıkacaktır. İşine yönelik olumlu tutum ve davranışlara sahip olan ve bu davranışları belirlenmiş standartlar ölçüsünde sergileyen, örgütün hangi kademesinde olursa olsun gerekli liderlik vasıflarını işine yansıtabilen kişiler, gelecek çalışma dünyasının aranan bireyleri olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliği algılarını tespit ederek, algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Aynı zamanda araştırmada öğretmenlerin kişisel değişkenleri olan görev yaptıkları kurum, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul ve branşlarına göre mesleki profesyonellik ve liderlik algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Belirtilen amaçlar doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

- I. Düzce ili Akçakoca ilçesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin;
 - a) Mesleki profesyonellik algıları ne düzeydedir?
 - b) Öğretmen liderliği algıları ne düzeydedir?
- II. Öğretmenlerinin kişisel değişkenleri (cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, branş ve görev yaptığı kurum),
 - a) Mesleki profesyonellik algılarına yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?
 - b) Öğretmen liderliği algılarına yönelik anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

III. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe yönelik algıları ile öğretmen liderliği algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmen niteliği, günümüzde çok tartışılan konulardan birisi olarak eğitim kalitesini doğrudan etkileyen en kapsamlı faktör olarak görülmektedir. Değişen toplumsal ihtiyaçlar eğitimde de kendisini göstermekte ve bu değişikliğin öğretmen niteliğini iyileştirmekle başlayacağına olan inanç giderek daha da baskın hale gelmektedir. Yeni yüzyılın öğrencilerine hitap edebilmek yeni yüzyıla ait öğretmenlerle mümkün olacağından, öğretmen yetiştirme ve geliştirmenin önemi yadsınamaz bir boyuta ulaşmıştır. Bu bağlamda daha etkin okulları oluştururken öğretmen gücünü maksimum düzeyde kullanabilmek adına profesyonel yaklaşımların benimsenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul görmesi öncelikle bu meslek sahiplerinin algısı ile oluşacaktır. Mesleğini profesyonel şekilde sürdüren öğretmenler, kuruma ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunarak eğitsel süreçlerde başarıyı getirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerine yaklaşımlarında profesyonel standartları benimsemeleri eğitim kalitesini artıracak ön şartlardan birisi olarak kabul görebilir.

Öğretmenlik mesleği doğası gereği yönetmek, yönlendirmek, yol göstermek ve liderlik ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmen liderliğini sınıf dışına taşıyan, öğrenci ve meslektaşlarına rol model olabilen öğretmenler sadece mesleki gelişimlerini sürdürmekle kalmayacak aynı zamanda kuruma katkıda bulunacak ve eğitim kurumlarının nihai amacına ulaşmasında başrol oynayacaktır. Buradan hareketle öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik algılarının eğitim kalitesinin artırılması yolunda yapılan araştırmalar içinde önem taşıdığı düşünülmektedir. Mesleki profesyonellik ile liderlik arasındaki ilişki ise öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreçlerinde önemli bir boyut olarak araştırmaya değer görülmektedir.

Alanyazında Türkiye’de öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarını inceleyen pek çok araştırma mevcuttur (Demirkasımoğlu, 2010; Güven, 2010; Bayhan,2011; Cerit, 2012; Uzun, Paliç ve Akdeniz, 2013; Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Çelik ve Yılmaz, 2015). Öğretmen liderliğine yönelik de son yıllarda araştırmalar yapılmıştır (Bakioğlu, 1998; Deniz ve Hasançebioğlu, 2003; Can, 2007; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Can, 2014; Kılınç ve Recepoğlu, 2013; Özçetin, 2013; Yiğit, Doğan, ve Uğurlu, 2013). Ancak öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile öğretmen liderlikleri konusu ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum araştırmanın önemini artırmaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile öğretmen liderliklerine yönelik görüşleri sonucu elde edilecek verilerin alanyazına katkıda bulunmakla kalmayacağı, öğretmen yeterlikleri ve geliştirilmesi ile sürecinde de aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve öğretmen liderliği algılarını belirlemek üzere kullanılan ölçeklerde yer alan maddelere yansız ve içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada elde edilen bilgiler Düzce iline bağlı Akçakoca ilçesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında MEB’e bağlı ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Profesyonellik: Özel bilgi ve beceri vasıtasıyla oluşan uzmanlık, ustalık ve öncü olma durumudur.

Mesleki profesyonellik: Mesleğin uzmanlık, özerklik ve ustalıkla ifa edilmesi halidir.

Liderlik: Toplulukları ihtiyaç duyulan argümanları kullanarak, ortak amaca yönlendirme, ikna etme gücüdür.

Öğretmen liderliği: Öğretmenlerin hem sınıf içinde hem de dışında liderlik, etkileme, yönlendirme, doğruya ulaştırma güçlerini kullanmalarıdır.



II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve öğretmen liderlikleri ile ilgili kavramlara yer verilmiş ve konuyla ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği

2.1.1. Meslek

İnsanoğlunun varoluşundan bu yana bireylerin yaşam ihtiyacı olan her şeyin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için meslekler, toplumsal düzenin sağlanmasında temel oluşturmuştur. Meslek kavramı, belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş, uğraş olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2016). TDK yaptığı tanımda *okul*, *ekol* kavramlarını da meslek olgusunu açıklamak için kullanırken para kazanmak amacıyla yapılan, özel bir uzmanlık ve teknik gerektiren uğraşı açıklamasını da eklemektedir. Meslek olgusuna farklı açıdan yaklaşan bir başka tanım ise özel çaba ile edinilen bilginin, diğer insanların işlerinde kullanılması veya bu bilgiyle oluşturulmuş bir sanatın uygulanması olarak vurgu yapıldığı da görülmektedir (Devlin, 2014). Daha geleneksel bir bakış açısıyla Ekici (2013) mesleği, kayıtlı ve diplomalı uzmanların ücret karşılığında güven ve saygı temelinde müşteriye sundukları hizmet olarak tanımlamaktadır. Ancak günümüzde karmaşık iş yaşamı ve toplumsal beklentilerin çok boyutluluğu, meslek tanımını ve algısını bu geleneksel yaklaşımdan çok

daha öteye taşımaktadır. Zira herhangi bir topluluğa kayıtlı olmak veya bir diploma almak meslek sahibi olmak için teoride yeterli gibi görünse de toplumsal bakış açısından gerekli desteği almaya yeterli olmamaktadır. Çünkü meslek, toplumda kabul görmek için mutlaka belirli bir statüye sahip olmak zorundadır. Buradan yola çıkarak mesleğin yönlendirici, öğretici, yeniliğe açık ve toplumda fark yaratan olmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Meslekler, insan ve toplum yaşamını kolaylaştırmak ve refahı sağlamak için vardır. Uzmanlık ile eş değer olan meslek olgusu, gelişen ve değişen yaşam koşullarında her geçen gün daha da karmaşık hale gelen ihtiyaçları karşılamak durumunda kalmaktadır. Uzmanlaşma ile herhangi bir görev, uğraşı ya da iş kavramı profesyonel statü kazanmaktadır (Altıok ve Üstün, 2014). Nitekim mesleği işten ayıran en önemli unsur, mesleğin gerekliliği olan, bireylerin uzmanlıklarına dair beceri ve üstünlüklerini sergilemelerini gerektiren soyut bilgi sistemidir (Bayhan, 2011). Bu durum meslek için bireysel yeterliklerin önemli olduğunu göstermektedir. Söz konusu soyut bilginin meslekle ilgili kolayca edinilemeyen, herkese açık olmayan bir içeriğe sahip olması, toplumda bu mesleğe ihtiyaç duyulmasını ve özel yer edinmesini sağlamaktadır. Aydın (2016), meslek sahibi kişilerin sahip olması gereken yeterlikleri, bilgi, beceri (doğru iş alışkanlıkları) ve tutumları olmak üzere üç temel ögede toplanmıştır. Bu yaklaşımda meslek için sadece teorik bilginin yeterli olmamasının vurgulanması dikkat çekicidir. Aynı zamanda meslek üyelerinin sahip olduğu uzmanlık bilgisi ve becerisini, genel doğrulara göre ve toplumca kabul edilebilir şekilde sergilemesinin, mesleki statünün kazanılmasında önemli olduğu ifade edilebilir.

Bir uğraşının, işin meslek olarak sayılabilmesi için alanyazında pek çok nitelik ve/veya gereklilik belirtilmektedir. Bunlardan en önemlileri şöyle sıralanabilir (Seçer, 2009; Seçer, 2009; Ekici, 2013; Karaman, 2008; Aydın, 2016; Herdman, 2012; Donnelly, 2008):

- Topluma faydalı ve gerekli olmak: Meslek dalının mutlaka toplumun eğitim, sağlık ve adalet gibi hayati ihtiyaçlarını giderecek alanlarda olması gerektiği gibi sadece bireyin kendi ihtiyaçları için değil aynı zamanda ve hatta öncelikle toplumun yararını gözetmesi gerekmektedir.

- Yükseköğretim vasıtasıyla özel uzmanlık bilgisi ve becerisi eğitimini almış olmak: Meslek elemanının toplum tarafından uzman olarak görülmesi için mesleğe yönelik özel eğitimin alınmış, gerekli becerilerin edinilmiş ve bunları uygulayacak kapasiteye erişilmiş olması gerekmektedir.
- Ortak mesleki değer, norm ve davranışların oluşması: Her mesleğin kendine has mesleki değeri, normları ve bu normlar doğrultusunda ortak davranışları olmalıdır. Böylelikle toplumsal fayda sağlandığı gibi mesleğe yönelik güven duygusu da tesis edilmiş olunacaktır.
- Etik kuralların oluşturulması: Özellikle doğrudan insanla ilgili olan mesleklerde var olan evrensel etik değerlerin söz konusu mesleğe göre düzenlenmesi mutlaka gereklidir.
- Mesleğe alınma kriterlerinin belirlenmiş olması: Meslek için gerekli yeterliliğin ve eğitim edinilmesinden sonra mesleği ifa edecek bireylerin eşit şartlar altında ve belirli kriterler altında seçilmeleri gerekmektedir. Bu seçim vasıtasıyla mesleki eğitimin teoriden uygulamaya geçirilme süreci daha sağlıklı olacak ve mesleğin toplumsal statüsü sağlamlaşacaktır.
- Hayat boyu öğrenme bilincinin gelişmiş olması: Meslek sahiplerinin mesleki gelişimleri için yaşam boyu öğrenme algılarının artırılması, icra edilecek işin, mesleğin, daha nitelikli, çağa uygun ve geleceğe yatırım yapabilmesi için gereklidir.

Birçok kaynakta belirtilen söz konusu nitelikler, mesleği sıradan bir uğraşından ayırmakta ve o mesleğe yönelik toplumsal bakış açısını oluşturmaktadır. Özel bir eğitim ile edinilen uzmanlık bilgisi ve becerisini topluma faydalı olacak şekilde ve etik kurallara uyarak icra eden mesleklerin, insanlar arasında kabul görmesi ve toplumsal statü kazanması daha kolay gerçekleşecektir. Bu bağlamda meslekleri çok yönlü olarak görebilmek ve iş veya uğraşından ayırt etmek önem arz etmektedir. Barley (1996; akt: Karasu, 2001), çalışmasında iş, uğraş ve meslek ayırımına yönelik şu özellikleri belirtmiştir: Bir işin meslek olarak kabul edilebilmesi için gerekli nitelikler toplumdan topluma değişiklik gösterse de çoğunlukla ortak olgularda buluşmaktadırlar. Bu durum, meslek olgusuna çok yönlü yaklaşmayı, kültürel değerleri evrensel doğrular ile

harmanlayarak tanımlamayı gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda evrensel etik değerler, meslekleşme şartlarının ön plana çıkan gereklilikleri olarak düşünülmektedir.

Mesleği, herhangi bir uğraşından ayıran en önemli olgulardan bir diğeri, mesleğin önceden belirlenmiş bazı etik kurallar ve standartlara göre şekillenmesidir (Ekici, 2013). Başka bir deyişle uğraşların, mesleki değer kazanabilmesi için etik değerlerin gelişmesi zorunludur (Aydın, 2015). Meslek olgusunu maddi kazanç kavramından ayrı tutmak mümkün olmamakla birlikte oluşan etik kural ve standartların çok azı maddi getiriye ilgilendirmektedir. İnsanın çalışma amacı her ne kadar bireysel olsa da etki alanı toplumsaldır. Çünkü her birey kendi maddi ve/veya manevi çıkarları için bilgisini işine aktarırken, bu aktarımı sadece diğer bireylere, örgütlere değil, aynı zamanda topluma olumlu kazanç sağlayacak ve ihtiyaca cevap verecek şekilde düzenlemektedir. Bu süreçte ise kültürel kimlikle şekillenen mesleki etik kodlar ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar etik kodlar, ait olduğu kültürün izlerini taşıyarak o kültürün ihtiyaçlarına yönelik olsa da evrensel doğruluk, ahlak ve işleyiş amaçlarını da taşımaktadır.

Meslekleşme süreci ile ortaya çıkan mesleki etik kavramı, belirli bir meslekte var olan doğru ve yanlış davranışları ele almakta ve genel amacı itibarıyla mesleki ilişkilerde dürüstlüğü, saygıyı ve adaleti içinde barındırmaktadır (Aydın, 2015). Her mesleğin kendine özel mesleki etik kuralları olması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Zira her bir meslek alanının profesyonel bilgi, beceri ve yaklaşım tarzı farklıdır. Bununla birlikte evrensel olarak kabul edilen mesleki etik ilkelerine göre şekillenen meslek etiği de hemen hemen evrensel bir yapıdadır. Bu ilkelerin başında da adalet, dürüstlük, hakkaniyet, liyakat, tarafsızlık ve saygı gelmektedir (Aydın, 2016) ve meslek ilkeleri değişkenlik gösterse de temelde ahlaki gereksinimler benzerdir.

2.1.2. Profesyonellik, profesyonelleşme ve profesyonizm

Profesyonellik, uzun zamandır meslekler için kullanılan bir kavram olsa da hala tartışmalı bir tanımdır. Sözlük anlamı olarak profesyonellik, profesyonel olma durumu; profesyonel ise bir işi kazanç sağlamak amacıyla yapan (kimse), amatör karşıtı,

ustalaşmış, uzmanlaşmış kişi demektir (TDK, 2016). Türkçede meslekleşme, uzmanlaşma olarak kullanılan profesyonelleşme, İngilizce kökenli bir kelimedir ve İngilizce sözlük anlamı (professionalism) profesyonel bir kişiden beklenen beceri ve yüksek standart olarak verilirken; profesyonel ise (professional) özel bilgi, beceri ve eğitim isteyen bir işte çalışan kişi şeklinde tanımlanmaktadır (Longman, 2009). Görüldüğü gibi Türkçede profesyonel kavramı doğrudan uzmanlıkla ilişkilendirilirken; İngilizce anlamında meslek sahibi olarak karşılık bulmaktadır.

Alanyazına bakıldığında profesyonellik, kişinin bilgi ve becerisini gelir elde etmek amacıyla yaptığı işin en yüksek standardına çıkarması ve hizmetin niteliğini iyileştirmek amacıyla ortaya koyduğu davranışlarının ve tutumlarının çok boyutlu yapısı ve bireylerin hem mesleki gelişim hem de kariyer ilerleme sürecinde gönüllülükle yer alması olarak ifade edilmektedir (Demirkasımoğlu, 2010). Tanımda da görüldüğü gibi profesyonellik çaba harcamayı gerektiren ve dinamik bir yapıya sahip süreçtir (Altıok ve Üstün, 2014). Toplumda kabul gören ve hizmet beklenen iş, uğraşı ne denli karmaşıksa profesyonelliğin önemi o derecede artmaktadır. Diğer bir deyişle bir işi yetkin bir biçimde uygulayabilmek, en ince ayrıntılarına kadar ona hâkim olmak, mükemmel derecede yapabilmek, profesyonelliktir (Gökçora, 2005). Profesyonel kişi ise uğraşısını gelir elde ettiği meslek haline getirmiş, duygu kontrolünü yapabilen ve işinin en ayrıntılı halini mükemmel şekilde ortaya koyan kişidir (Küçük, 2011).

Profesyonelliğe dair teorik bilgilerin en doğru şekilde uygulanması ile profesyonellik gerçek amacına ulaşacağından, kavramın teorik yapısının oluşturulması önem arz etmektedir. Nitekim Snizek (1972), Richard Hall'un 1967'de geliştirdiği profesyonellik ölçeğini yeniden kurguladığı çalışmasında, profesyonelliğin teorik boyutlarını şöyle vermiştir:

- Profesyonel örgütleri esas yetki merci olarak kabul etmek: Uzmanlığına dair gruplara katılan ve bilgisini artırmaya devam eden kişi, meslektaş bilincini kazanarak profesyonel gelişimini sağlayandır.
- Kamu hizmetine yüksek inanç: Çalışan, mesleğinin toplum için hem zaruri hem de yararlı olduğuna inanandır.

- Öz-denetime inanç: Uzmanlığına dair denetimin ancak aynı uzmanlığa sahip meslektaşları tarafından yapılabileceğine olan inançtır.
- Uzmanlık alanına meslek aşkı duymak: Profesyonel birey, işine kendini adayan ve bu adanmaya değer olduğunu düşünendir.
- Özerklik: Çalışanın işiyle ilgili karar vermekte özgür olmasına dayanan profesyonel bir tutumdur.

Mesleğini icra ederken kişi, yaptığı işin etkisinin geniş yankıları olacağını, hesap verebilir durumda olması gerektiğini, gerekli ölçülerde özerklik sergileyebildiğini ve bu bağlamda danışma ihtiyacını kendi meslektaşları ile gidermesi gerektiğini bildiği oranda profesyonel tutum sahibi olacak denilebilir.

Sanayileşme ile ortaya çıkan profesyonellik kavramına teorik açıdan bakmak, aynı zamanda uygulama ile adaptasyonunu sağlamak için de önemlidir. Özetle; devlet tarafından tanınmış, uzmanlık bilgisine yönelik uzun süreli eğitime sahip, bilgi üzerinde tekel kurmuş, meslek etiğine saygılı, kamuya hizmeti ön plana koyan, kurumsal bir örgütte özerk ve kontrollü bir şekilde tarafsız kalmayı ve sorgulamayı başarabilen ve toplumun üst kademelerini oluşturan meslek üyelerine profesyonel denilmektedir (Hughes, 1996). Tüm bu niteliklere sahip olmak tek bir birey için zor olsa da, profesyonelliğin teorik olarak anlaşılması için her birini özümsemek gereklidir. Zira bu niteliklerin kabul edilerek uygulamaya konulması profesyonelliği getirecektir.

Profesyonellik kişiye farklı beceriler de kazandırmaktadır. Nitekim profesyonel kişi, karşılaştığı herhangi bir kriz anını üst düzey bilgisi, özerk tutumu ve sorumluluk duygusu ile daha kolay çözebilir (Furlong, Barton, Miles, Whiting, ve Whitty, 2000). Bu doğrultuda teorik kavramları uygulama ile en doğru şekilde buluşturabilmek profesyonellik olarak tanımlanabilir. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, rekabetçi iş dünyasına en iyi uyum sağlayanlar muhakkak ki söz konusu teorik bilgileri örgütsel amaca uygun şekilde kullananlar, diğer bir ifade ile gerçek profesyoneller olarak düşünülebilir.

- Profesyonelleşme

Hoyle (1982), profesyonelleşme kavramını, meslek için gerekli kriterlerin zamanla artarak karşılanma süreci olarak tanımlamaktadır. Karasu (2001) ise profesyonelleşmeyi dar anlamda ele alarak, uğraşın meslek hale gelmesi ve insanın hareketlerinin bürokratikleşme, endüstrileşme gibi dinamik süreçlerle etkileşim içerisine girmesi olarak görmektedir. Aynı zamanda profesyonelleşen meslek, farklı bir yaşam tarzını yansıtan, teorik altyapısı güçlü olan, sadece o uzmanlığa yönelik özel yeteneği olan bireylerin uygulayabileceği sistematik bilgiye dayanmaktadır (Seçer, 2009). Bu durum profesyonelleşmeyi bir süreç olarak görmeyi gerekli kılar ve bu süreçte meslek üyeleri sahip olduğu mesleki bilgileri, hizmet kaliteleri sayesinde ayrıcalıklı bir statü edinmektedirler (Çetin, 2015). Mesleki dernek ya da kuruluşların, kontrol ve güç mekanizmalarını kullanarak profesyonelleşme koşullarını oluşturarak bu şartların sürdürülmesini sağlaması ise profesyonelleşme süreci teorisi olarak tanımlanmaktadır (Albayraktaroğlu, 2010). Meslekleşme olarak da ifade edilebilecek olan profesyonelleşme kavramı, toplumsal ihtiyaca üst düzeyde kalite ile cevap verebilmek amacıyla örgütsel boyutta oluşan mesleki bir oluşumdur.

Profesyonelleşme çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve tüm boyutlarıyla algılandığında ancak gerçek amacına ulaşabilir. Bunun için de bazı koşulların yerine getirilmesi gereklidir. Bu doğrultuda Evetts (2014), profesyonelleşme olgusunu oluşturan değerleri şöyle sıralamaktadır:

- Çalışanlar tarafından belirlenen önceliklerin, prosedürlerin, süreçlerin ve çalışma sistemlerinin kontrolü,
- Etik kodları yetkilendirmeyi oluşturan profesyonel birliklerin oluşturulması,
- Eşit oranda yetki sorumluluğu, meşruiyet, karşılıklı destek ve iş birliği,
- Uzun süreli ve pahalı eğitim, stajyerlik,
- Güçlü mesleki kimlik ve iş kültürünün geliştirilmesi,
- İşin önemini, amacını ve niteliğini anlamak,
- İsteğe bağlı yargılama, değerlendirme ve karar verme ve
- Çalışan-müşteri ve işveren arasında güvene dayalı bağ.

Belirtilen değerler göz önüne alındığında mesleki birliklerin oluşması, profesyonelleşme sürecinin belki de ilk adımlarından sayılabilir. Zira resmiyet kazanan mesleğin toplumca kabul edilmesi ve saygı görmesi daha kolaydır. Ancak mesleki birliğin oluşumundan sonra gerekli kriterlerin karşılanması da önemlidir. Kültürel öğelerin etkisiyle şekillenen etik kurallara uyan çalışanların uzmanlık bilgisine güven duyulabilir. İnsandan bağımsız olan her türlü teorik bilginin kıymeti sınırlıdır. Bu bağlamda alınan uzun süreli ve pahalı eğitimin işlevsel olabilmesi için mesleğin güçlü bir kimliği ve iş kültürü oluşmalıdır. Bu da ancak meslek üyelerinin ferdi çabasıyla somutlaşabilir. Bunun yanında bilimsel ve objektif yaklaşımlar sergilemek ve hesap verilebilir hareketlerde bulunmak profesyonelleşme kavramının önemli öğelerinden sayılabilir. Nihayetinde tüm bu süreç, toplumsal faydayı amaçlamaktadır.

Profesyonelleşme, bir toplumun istikrarının sağlanmasında da önem arz etmektedir (Herdman, 2012). Bu istikrarı oluşturma çabaları esnasında profesyonelleşme süreci, toplumdan topluma değişip söz konusu toplumun hâlihazırdaki ekonomik, kültürel ve siyasi yaşantılarının etkisi altındadır. Bunların yanı sıra Karasu (2001), profesyonelleşme sürecini toplumsal çıkar grupları ile meslekler arasındaki ilişkinin belirlediğini belirtmiş ve bu süreci etkileyen faktörleri meslek birlikleri, üniversite, profesyonel hizmet alıcıları ve devlet olmak üzere dört başlık altında inceleyerek şu açıklamaları getirmiştir:

- 1- Meslek birlikleri: Mesleğin işleyişini, düzenlenmesinin yanı sıra meslek yapısını, sıradüzenini, kadro ve unvan yapısını belirleyen meslek birlikleri, devletin mesleği tanımasını ve yasallaştırmasını sağlar. Bunların yanı sıra meslektaş bilinci yaratmak, bilgi alışverişini desteklemek, mesleki bilgi üretmek ve meslek üyelerinin yasal haklarını korumak da meslek birliklerinin sorumluluğudur.
- 2- Üniversite: Profesyonelleşmenin en önemli unsurlarından olan mesleki bilgiyi teorik ve pratik olarak, basit bir uzmanlık becerisinin ötesine taşıyarak uzmanlığa her alanda hâkim olmayı sağlayacak üst düzey bilgi birikimini meslek adaylarına verir. Var olan meslek bilgisini gelişen teknolojiye adapte etmek durumunda olan üniversite, kimlik belirleyici rolüyle çalışmada profesyonellik niteliğini geliştirmektedir.

- 3- Profesyonel hizmet alıcıları: Mesleğin gücünü ve niteliğini belirleyen hizmet niteliği olmakla birlikte bu nitelik alıcıya göre şekil almaktadır. Alıcının değişen, gelişen taleplerini karşılamak zorunda olan profesyonel bireyler, alıcılar üzerinde profesyonel yetkelerini kullanmak zorundadırlar. Gizlilik, hizmet kalitesi gibi ön şartları yerine getirerek niteliği yükseltmek, mesleği profesyonelliğe taşıyacaktır.
- 4- Devlet: Endüstrileşme sonrasında ulus devlet rolü meslekler açısından yüce bir kavram olarak görülmekteydi. Çünkü devlet meşruiyet kazandıranıdır. Bunu da profesyonel aktiviteyi lisanslı hale getirerek, uygulama standartları oluşturarak, profesyonel eğitimin garantörlüğünü üstlenerek ve profesyonel uzmanların hizmetlerine ücret ödeyerek yapmaktadır. Ancak pazarların uluslararası hale gelişi profesyonel-mesleki yetki sınırlarının yeniden çizilmesini gerektirmiştir. Ayrıca meslek sahiplerinin uluslararası artan hareketliliği diğer devletlerin de söz konusu lisans ve eğitimlerinin tanınmasını ihtiyaç haline getirmiştir. Ayrıca mesleği ve niteliğini denetleme, yasallaştırma mekanizması olan devlet, mesleklerin profesyonelleşmesi için destek vermek durumundadır (Evetts, 2013). Rekabeti desteklerken tekelleşmenin önüne geçmek için çabalayan devlet, mesleğin ekonomik ve siyasi varlığını da düzenlemektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde karşılıklı etkileşim sürecinde mesleki birlikler, çalışanların belirli bir düzen içine çalışmasını sağlarken, üniversite çalışana ihtiyaç duyduğu uzmanlık bilgisini vermekle yükümlüdür. Mesleki birliğe üye olan ve üniversite yoluyla üt düzey bilgi ve beceri edinen çalışanlar, toplumsal açıdan profesyonelleşmiş sayılmaktadır. Ancak profesyonelleşme süreci, bunlarla sınırlı değildir. Hizmetin sunulacağı hedef kitlenin tanınması ve bu kitlenin özelliklerine göre işin niteliğini belirlemek de profesyonelleşmenin belirleyicileri arasındadır. Devlet mekanizması ise tüm bu sürece resmiyet kazandıran ve hem çalışanın hem de hizmet alıcısının haklarını koruyarak hizmetin niteliğini iyileştiren ve bunun devamını sağlayan en önemli destekçidir. Söz konusu profesyonelleşme faktörleri, bir bütün olarak görüldüğünde sıradan bir uğraşının saygı duyulan ve ihtiyaç olarak görülen bir meslek haline gelmesini sağladığı için önem arz etmektedir.

- Profesyonelleşmeme

Profesyonelleşmeme (deprofessionalism) görüşü, profesyonelliğin temel ortak noktasını bilgiye dayalı uzmanlık ve özerklik olarak düşünen profesyonelleşme kuramlarına karşıt bir görüş olarak ortaya çıkmış ve profesyonellerin kendilerine özgü niteliklerine, ayrıcalıklarına (örneğin bilgi üzerindeki tekellerine), özerklik beklentilerine ve hizmet verdikleri kitleye yönelik oluşturdukları otoriteye inançlarını kaybetmeleri olarak tanımlanmıştır (Haug, 1996). Bu durumun temel nedenlerinden biri bilgi teknolojileridir. Nitekim bilgi teknolojisindeki ciddi değişimler ile bilgi özelleşmiş, standart bir hale gelerek ulaşımı kolaylaşmıştır. Bu bağlamda profesyonel mesleklerin en büyük gücü olan bilgiye dayalı uzmanlıkları zarar görmüş ve özerklikleri sarsılmıştır (Albayraktaroğlu, 2010). Bunun yanında toplumda eğitim düzeyinin artışı, iletişim imkanlarının gelişmesi rutin profesyonel-müşteri/alıcı ilişkisini etkilemiş ve profesyonellerin yetkesini sarsmıştır. Ayrıca mesleklerin zamanla alt dallara ayrılması meslek birliklerinin zarar görmesine sebep olmuş ve bilgi tekeli kırılmıştır. Tüm bu gelişmeler mesleklerin eski saygınlıklarını ve sosyal statülerini yitirmelerine neden olmuştur (Karasu, 2001). Profesyonelleşmeme kavramı, profesyonelliğin üst düzey statüsünü kaybetmesi olarak görülürken; bilgi tekelinin zarar gördüğü ve uzmanlık becerilerine farklı yollarla da ulaşılabileceği tezine dayanmaktadır. Eleştirel bir bakış açısı getiren bu kavram, hızla gelişen bilim ve teknoloji dünyasına gerçekçi bir bakış açısı ile yaklaşmaktadır. Çünkü bu hıza, toplumun ve mesleklerin adaptasyon sağlayabilmesi için profesyonelleşme olgusu da yenilenmeye ihtiyaç duymakta, böylelikle profesyonelleşmemenin önünde geçilebilecektir.

- Profesyonelizm

Modern insanın hareketlerini şekillendiren bir olgu olan profesyonelleşmenin içinde toplumsal ve rasyonel bakış açısını barındıran bürokratikleşme ve endüstrileşme gibi birbirini etkileyen dinamik süreçler bulunmaktadır. Profesyonelizm, profesyonelleşme sürecinde gerekli ama yeterli olmayan; mesleğin eylemine temel oluşturan uzmanlık, özerklik, bağlılık ve sorumluluk gibi değerlerin oluşturduğu ideolojidir (Karasu, 2001). Mesleğe yönelik tutum, davranış ve ideoloji (Buyruk, 2015)

olarak tanımlanan profesyonelizmin amacı; ideolojiyi kullanarak mesleki alanda bir tekel oluşturmak, güç sahası oluşturmak ve hizmet alıcısı ile devleti bu tekelin değerli olduğuna ikna etmektir (Karasu, 2001). Profesyonelizmin temelinde ussallık, adalet, tarafsızlık, kamusal fayda, bilimsel ve insancıl çözümler üretebilen mesleki ahlak olgusuna sahip sorumlu insanlar ideolojisi yatmaktadır (Çetin, 2015).

İdeolojik bir bakış açısı olan profesyonelizm, mesleklerin uzmanlaşma ve kabul görme süreçlerinde çok boyutlu bir yapıyı simgelemektedir. Devletin meslekler üzerindeki yetkisinin toplumsal etkilerini nicelikten ziyade nitelik bazında iyileştirmesi hususunda kullanılmasının önemine odaklanan profesyonelizm, toplumsal refahın iyileştirilmesi için kamu yararının öncelikli olmasını ve bunun için de meslek gruplarının desteklenmesini savunmaktadır.

2.1.3. Mesleki profesyonellik

Günümüz rekabetçi iş dünyasında tüm meslekler için belirli standart ve karşılaştırma ölçütleri oluşturup geliştirmek bir ihtiyaç haline gelmiştir. Profesyonellik bir mesleğin başarıyla icra edilmesi için sahip olunması gereken yeterlilikler ve nitelik türlerine odaklanmaktadır (Demirkasımoğlu, 2010). Yeterlikler ve nitelikler, mesleğin amacına ne denli ulaştığına dair bilgi vererek profesyonelliğin teorik boyutlarının uygulamadaki karşılığını ortaya koymaktadır. Profesyonel meslek tanımının yapılması bireysel, örgütsel ve nihayetinde toplumda yaratacağı etkiler açısından önem taşımaktadır. Aynı zamanda profesyonel meslek toplumun talebine uygun olan herkesin kolaylıkla ulaşamayacağı bilgi birikimine sahip, aldığı üst düzey eğitimi hedef kitlesinin ihtiyacına uygun bir şekilde sunabilen, bunun karşılığında maddi bir tatmin ve üst düzey sosyal statü kazanan ve farklılaşan yaşam tarzını örgütsel boyutta da sürdürebilmektir.

Profesyonellik bireysel ve mesleki açıdan irdelendiğinde, her iki olgunun da bir diğerini etkilediği açıktır. Ayrıca profesyonelliği bireysel olarak benimsemiş, ideallerini tüm yaşamına uygulamış kişiler, iş harici yaşamlarında da profesyonel davranışlar sergilemektedirler. Profesyonellikten yola çıkan mesleki yaşam olgusu ise bireylerin

yaşam merkezine işi yerleştiren, iş harici hayatını da etkileyen bir yaşam biçimi şekline dönüşmektedir (Seçer, 2009). Mesleki profesyonelliğin bireysel profesyonellikten farkı uzmanlaşmış algının örgüte yansıtılması, tüm örgüt üyelerinin aynı profesyonel tutumu paylaşmalarıdır.

Mesleki profesyonellik sayesinde meslek, sürdürülebilirlik kazanırken bunun için meslek sahibinin bilimsel ve teknik bir çerçevede araştırmacı ve gelişime açık olmasını, sürekli gelişimler kapsamında uyumlu ve yaratıcı olmasını, mesleğin kurallarına uyarken özerkliğini koruyabilmesini ve meslek örgütleriyle çalışma kültürüne sahip olmasını gerektirmektedir (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Özkan, 2011). Karmaşa ve değişim mesleki profesyonelliği zorunlu kılmaktadır (Çelik ve Yılmaz, 2015). Toplumun talepleri karmaşa ve değişime göre şekil aldığından mesleklerin de uyum sağlaması gerekmektedir. Uyum sürecini başlatacak olan bireysel çabalarlardır. Zira mesleki profesyonellik, kişisel profesyonelliğin örgütsel profesyonelliğe dönüşmesidir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Yeni örgütsel yaklaşımlarda da mesleki profesyonellik yerini örgütsel profesyonelliğe bırakmaktadır (Evetts, 2011). Çalışanların içsel motivasyonu için de mesleki profesyonellik ön şarttır. Çünkü bireyi öğrenmeye, gelişmeye yönlendiren dış baskılar değil, kendisinin hissettiği arzuları, ihtiyaçları ve merak duygusudur. Benzer şekilde içsel denetim de mesleki profesyonellik ile ilgilidir. Bu yolla çalışan, pekiştirmenin kendi davranış ve tutumlarına bağlı olduğunu bilerek sorumluluk alıp uygun davranış geliştirmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2014). İnsan, doğası gereği ihtiyaçları ve arzuları doğrultusunda hareket ederken profesyonel tutum sahibi olanlar bu arzu ve ihtiyaçları yaşam kalitelerini artırmak için motivasyon aracı olarak kullanabilirler. İçsel motivasyonu kazanmış bireyler, gönüllülük ile profesyonelleşme sürecine katılım sağlarlar. Mesleki gelişim, değişime hazır olmak, işbirlikçi çalışma şartları gibi profesyonellik ile ilgili ölçütler, bireyin isteği olmaksızın anlamlı olmamaktadır.

2.1.4. Meslek olarak öğretmenlik

Ulusların varlıklarını sürdürmek ve kendilerini gelecek yüzyıllara hazırlamalarının yolu, insan gücünü doğru yetiştirmekten geçmektedir. Bu hazırlık sürecinin en temel yeri muhakkak ki okullardır. Okul, sosyal bir sistemdir ve en stratejik parçası öğretmendir (Bursalıoğlu, 2013). Bir ülkenin geleceğini imar eden bireyler olarak kabul edilen öğretmenler, toplumu var eden değerleri kazandıran, her alanda hizmet veren insan gücünü yetiştiren, toplumsal barışın ve huzurun tesisinde büyük rol sahibi olan, kültürel zenginliği gelecek nesillere zenginleştirerek aktaran, insanı ve toplumu biçimlendiren sanatkârdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenler, mesleklerinin gerektirdiği kuramsal bilgiyi kullanarak kişilerin yaşamlarında ve toplumda olumlu değişimler yaratması için davranış değişikliği yaratan, bu yolda kılavuzluk eden meslek sahibi kişilerdir (Çelik, 2015). Öğretmen, edindiği temel kuramsal bilgi içeriğini kullanarak hedef kitlesinin tutum ve davranışlarında ilerleme oluşturacak şekilde kılavuzluk görevini ifa eden kişidir. Geleneksel anlayışın aksine günümüzde bu meslek, sadece bilgi aktarımının yapıldığı bir uzmanlık alanı olmaktan çıkmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2015).

Psikolojik bağlamda öğretmen kavramı “otorite figürü” ile bağdaştırılmaktadır. Zira öğretmen gücü temsil etmekte ve bu temsil yetkisini daha yüksek güç sahibi kurumlardan almaktadır (Sünbül, 1996). Öğretmenlik kavramı toplumlarda farklılık gösterse de evrensel anlamda kutsal ve yükümlülüğü en ağır meslekler arasında sayılmaktadır. Değişen ve sürekli gelişen teknolojik süreçler, öğretmenlik mesleğinin tanımını bir miktar değiştirip genişletmiş olsa da temelde öğretmen, hala insanı eğiten, daha iyiye yönelten, rol model olma görevini taşıyan sanatçıdır.

Öğretmenliğin, meslek olma kabulünde taşınması gereken tüm kriterleri; örneğin uzmanlık alanında üst düzey bilgi, işe alma sürecinde sınav gibi objektif ölçütleri ve topluma hizmet anlayışını taşıdığı görülmektedir (Bayhan, 2011). Profesyonel meslek olarak kabul görmüş çoğu meslek grubunun hizmetleri niceliksel olarak ölçülebilmektedir. Ancak öğretmenliğin doğasında insana dair her öge bulunduğundan, duygusal ve hatta kültürel boyutlardan ayıklamak mümkün değildir. Bu sebeple geçmiş

yıllarda yarı meslek olarak adlandırılan öğretmenliğin, kuralları ve sınırları diğer meslek türlerinde olduğu gibi çok net olmasa da mesleki değerlerinin evrensel olduğu bir gerçektir (Özer ve Gelen, 2008). Bu bakımdan öğretmenlik mesleğinin değer sistemi çok zengin bir yapıdadır ve bu yapı mesleği daha da önemli kılmaktadır.

Geleneksel bakış açısı ile öğretmenlik, kutsal ve vicdani yükümlülüğü olan bir meslektir. İnsana sadece akademik bilgi vermekle kalmayan aynı zamanda hayata hazırlayan öğretmenlik mesleği, toplumun dengesini koruyan, pek çok yönden ihtiyaçlarını karşılayan ve toplumsal bütünlüğün devamlılığını sağlayan en önemli oluşturdur. Öğretmenlik, insana daırdır ve bu durum mesleğin duygusal boyutunu oluşturmaktadır. Oysa insan, farklılıkları, duygusal yapısının çeşitliliği, sosyal duruşu ile en karmaşık varlıktır. Öğretmen, bu karmaşa ile muhataptır ve onun eksiklerini tamamlayarak sosyal yapısını şekillendirir. Tüm bu öznel durumlar öğretmenliğin mesleki duruşunu etkilemektedir. Ancak mesleği sadece söz konusu öznel ve duygusal olgularla tanımlamak yetersiz kalır. Zira meslek olma kriterlerinin bilimselliği öğretmenlik için de geçerlidir. Hatta diğer mesleklere nazaran uzmanlığı daha zorlu ve kıymetlidir. Çünkü tüm bu insani oluşla baş ederken bilimsel yöntemleri ustalıkla kullanan öğretmen, meslek üyesi olma sıfatını haklılıkla taşımaktadır.

- Öğretmenlik mesleği özellikleri

Öğretmenlik çok yönlü sorumlulukları olan ve bu sorumlulukları yerine getirebilmek için pek çok niteliğe ihtiyaç duyan bir meslektir. Bu mesleği edinen bireyleri, öğretmenleri tek bir cümle ile tanımlamak çok mümkün olmamaktadır. Ancak genel anlamıyla öğretmen tasvir edilirken; empatik iletişim becerisine sahip, alan bilgisine hâkim, yaratıcı ve eleştirel düşünen, gözlem yapan, gelişime ve yeniliğe açık insanı ve mesleğini seven hoşgörölü (Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011) gibi kavramlar kullanılmaktadır. Dünya sahnesine aktif şekilde katılan bireyleri yetiştirmekle görevli olan öğretmenlerin; küresel bir strateji ve teknoloji ustası, mükemmel bir politikacı, lider ve yönlendirici özelliklerine sahip olması gerekli (Matriano, 1997, akt. Özer ve Gelen, 2008) olduğu söylenmektedir. Toplumunu birinci dereceden etkileyen bir meslek olarak

kabul gören öğretmenliğin sahip olması gereken, kişisel ve mesleki özellikleri bulunmaktadır.

Öğretmenin kişisel özellikleri olarak; öğrencilere karşı açık görüşlü ve nesnel olmak, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde bulundurmak, bilimsel yöntemlerle eğitimle ilgili sorunları araştırmak, bireysel farklılıkları dikkate almak, yenilik ve gelişmelere açık olarak toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilmek, teknolojiyi eğitimsel amaçlarla kullanabilmek, araştırmacı olmak ve yüksek başarı hedeflemek gibi nitelikler sıralanabilir. Öğretmenin mesleki özellikleri ise alan bilgisi, öğretmenlik mesleki bilgisi ve genel kültür olarak üç başlık altında verilebilir. Öğretmenin alan bilgisi, öğretim yapacağı alanla ilgili uzmanlık boyutunda bilgiye sahip olması olarak ifade edilebilir. Ancak alan bilgisi çok iyi olan öğretmeni en iyi öğretmen olarak kabul etmek doğru olmayabilir. Çünkü öğretmen, bildiğini nasıl aktaracağını bilendir. Bunun için de öğretmenin mesleki bilgiyi nasıl aktaracağını bilmeye ihtiyacı vardır. Başka bir deyişle pedagojik uzmanlığa sahip, öğretim sürecini planlayan, çeşitlilik yaratabilen, öğretim süresini etkili kullanan, katılımcı öğretim ortamı hazırlayan ve öğrencilerin gelişimini izleyen öğretmenler olması gerekmektedir. Genel kültür bağlamında ise öğretmen, öğrencinin sosyalleşmesini sağlayan, toplumsal kültürü aktarabilen ve geniş bir dünya görüşüne sahip olan kişidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Tüm bu özellikler birbiri ile bağlantılı ve etkileşim içinde olan faktörlerdir. Sadece kişisel özelliklerin yeterli olmadığı aynı zamanda öğretmenin, mesleki özellikleri de taşıması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

- Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de kendine has yeterlik olguları vardır. Son dönemde eğitim dünyasının çokça irdelediği öğretmenlik yeterliği, mesleğin amacına ulaşması açısından ciddi önem taşımaktadır. Mesleki yeterliklerin edinileceği ilk mecra olan üniversite eğitimi, söz konusu yeterlikleri göz önünde bulundurarak eğitim programlarını hazırlamaktadır. Bu yeterlikleri bir arada vermek amacıyla; MEB'in yürüttüğü Temel Eğitime Destek Projesi'nin "Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında

yükseköğretim kurumları ve pilot illerden gelen öğretmen paydaşlarla birlikte yapılan çalışma sonucunda 2006'da öğretmenlik mesleği genel niteliklerine dair bir rapor hazırlanmıştır. Bu rapora göre Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2006). Bu rapordaki 6 ana yeterlik incelendiğinde öğretmenlere yönelik kısaca şu yeterliklerden bahsedilebilir:

- A. Kişisel ve Meslekî Değerler- Meslekî Gelişim: Öğretmen, öğrencilerini birey olarak görür ve onların sosyal ve kültürel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme süreçlerini düzenlemek için çaba gösterir. Geliştirmek istediği davranışlar için kendisi rol model olur. Öz değerlendirmesini objektif olarak yapabilen öğretmen kişisel gelişimine önem verir.
- B. Öğrenciyi Tanıma: Öğretmen, öğrencisinin tüm özelliklerini, ihtiyaçlarını ve beklentilerini bilerek onun bu ihtiyaçları doğrultusunda gerekli yaklaşımı düzenler.
- C. Öğretme ve Öğrenme Süreci: Öğretmen, öğrencilerini öğrenme sürecine etkin bir şekilde katarken bu süreci planlar, uygular ve yönetir.
- D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme: Öğretmen, öğrencilerindeki gelişim ve değişimi düzenli olarak değerlendirip, değerlendirme sonuçlarını eğitimin niteliğini artırmak için kullanır.
- E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri: Öğretmen, okulun ve öğrencilerin içinde bulunduğu sosyo-kültürel ortamları tanıyarak, buna uygun davranış ve tutum geliştirir. Aile ve çevreyi okulun ve öğrencinin gelişimi için sürece katar.
- F. Program ve İçerik Bilgisi: Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

Yukarıda verilen öğretmenlik mesleki yeterlikleri, bir öğretmenin öğretim yaparken uygulayacağı ve/veya uygulaması gereken davranışları özetlemektedir. Öğretmen, her öğrencisini tanıyarak onun bireysel öğrenme şeklini göz önünde bulundurarak eğitim öğretimi planlayabilen kişidir. Söz konusu tanım sadece eğitim ortamlarını içermemektedir. Zira öğrenci, sınıfta sosyal çevresinden getirdikleri ile birliktedir. Ailesi, sosyo-kültürel yapısı ve bireysel durumu onu bir bütün yapar ki

öğretmen de bu bütünü görebilmelidir. Öğrencilerine toplumsal değerleri kazandırması beklenen öğretmenler, sosyal ve kültürel farklılıklara saygıyı benimseyerek öğrencilerine her konuda rol model olmalıdır. Öğretmen ölçme değerlendirme süreci ile program ve içerik bilgisini uyumla kullanabilmelidir. Ancak bu şekilde değerlendirme sonuçları, eğitime yatırım olarak geri dönebilir. Bahsi geçen mesleki yeterliklerin bir bütün olarak görüldüğü ve uygulandığı takdirde sağlıklı sonuç vereceği düşünülebilir.

- Öğretmenlerin mesleki statüsü

Bir kimsenin, bir kurum veya bir toplum içindeki durumu (TDK, 2016) olarak tanımlanan statü, modern toplumlarda kazanılmış sosyal statü olarak kabul edilmekte ve kişinin eğitim vasıtasıyla edindiği toplumdaki nesnel varlığı (Gökırmak, 2006) olarak görülmektedir. Mesleki statünün içinde barındırdığı pek çok faktör vardır. Saygınlık, özerklik ve ekonomik güç bunların en önemlileri arasındadır. Ancak ekonomik kazanımlar, son dönemde bireysel ve toplumsal bağlamda fazlaca etkili olmaktadır ve toplumda kabul edilir ve saygın bir statüye sahip olmak pek çok kültürde maddi getiriler ile tartışılmaktadır. Örneğin doktorluk, avukatlık gibi profesyonel mesleklerin ekonomik getirileri ile toplumdaki statüleri doğru orantılı iken; öğretmenlik statüsü yine aynı ölçüt sebebiyle meslekleşme sürecinde yara almakta olan bir meslektir. Ekonomik getirisi bahsi geçen profesyonel mesleklere nazaran düşük olması öğretmenliğin statüsünü olması gerekenden aşağı çekmektedir. Ekonomik kazancın yanı sıra mesleğe saygın bir statü kazandıran bir diğer faktör ise sunulan hizmetin topluma yararlı olmasıdır (Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt, 2016). Mesleğin profesyonelleşmesi sürecinde de önemli olan bu faktör ile mesleğin toplumsal fayda sağladığı oranda üst düzey statü kazanmasını sağlamaktadır. Tüm örgütler ve mesleklerin amacı insanın yaşamını daha iyiye götürmektir ve bu bağlamda toplumsal alanda kabul görmenin ilk aşaması muhakkak ki insana yarar olmasından geçmektedir. Öğretmenlik bu aşamada toplumsal faydası en üst düzeyde olan mesleklerden biridir.

Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen diğer ölçütler, mesleğe girişte objektif kriterlerin kullanılması, mesleki özerklik, çalışma koşulları ve emeklilik sürecidir (Seçer, 2009; Bek, 2007). Tüm bu kriterler aynı zamanda mesleğin profesyonelleşmesi için de gerekli olan nitelikler olduğundan, mesleki statüye sahip olmak için mesleğin profesyonelleşmesi gereklidir çıkarımını yapmak doğru olacaktır.

Gökırmak (2006), öğretmen statülerini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin sosyal statülerini etkileyen mesleki faktörlerin öğretmenlerin nicel durumları, yetiştirilmeleri, mesleki örgütlenmeleri, hukuki ve ekonomik durumları ve meslekte kendilerini yenilemeleri şeklinde sıralamıştır. Öğretmenlerin nicel durumları, statüleri açısından önemlidir. Zira bu durum hem mesleğe olan ihtiyacı belirlemekte hem de toplumsal açıdan mesleki kavram kazandığını doğrulamaktadır. Öğretmenlerin yetiştirilmesi ise mesleki nitelik açısından önemlidir. Öğretmen adaylarına verilen eğitim ne denli kaliteli ise öğretmenlik de o derecede nitelikli olacaktır. Üniversite eğitiminin ardından öğretmenliğe dair gerekli donanımı kazanmış öğretmenlerin, meslekte takınacakları tutum ve davranışlar da statüleri açısından önemlidir. Bu davranışlara bir örnek olan mesleki örgütlenme, meslekleşme sürecinde bir ön koşuldur ve bu sayede meslek sahipleri siyasi ve ekonomik varlık kazanmaktadırlar. Mesleki örgütlenme aynı zamanda öğretmenlerin hukuki olarak varlık göstermesi, devlet tarafından tanındığını ve desteklendiğini ifade eder ki bu da mesleğe saygınlık getiren önemli öncüllerdendir. Bir başka önemli etken olan ekonomik durum, bir mesleğin statüsünü en çok etkileyen faktörlerden biri olarak öğretmenlik mesleğinde de sosyal statüyü ve saygınlığı şekillendirmektedir. Yaşam standartlarının sosyal statü ile orantılı olduğu bilinen bir gerçektir. Bu kabulden yola çıkarak öğretmenlerin ekonomik kazanımları onların toplumsal statülerini oldukça etkilemektedir denilebilir. Öğretmenlerin meslekte kendilerini yenilemeleri ise mesleğin varlığını sürdürebilmesi ve ihtiyaca karşılık verebilmesi için olmazsa olmaz bir ölçüttür. Gelişen ve değişen sosyal, ekonomik ve siyasi oluşumlara adapte olarak kendini hem bireysel anlamda hem de mesleki açıdan yenileyen öğretmenler, meslekteki yerlerini sağlamlaştırırken sosyal statülerini de olumlu olarak değiştirmektedirler.

Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü belirleyen önemli mekanizmalardan birisi devlettir. Devletin mesleği yasal hale getirmesi, öğretmenliğin toplumsal olarak kabul edilmesini sağlamaktadır. Devlet, bu yasallaştırmayı gereken eğitim sunulması ve çalışma ortamını düzenlemesi ile başlatmaktadır. Nitekim toplumda öğretmenliğin meslek haline gelmesi, devletin öğretmen için yetiştirme ve çalışma kriterleri belirlemesi ile mümkündür (Bursalıoğlu, 2013). 1973'te çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde, öğretmenlik mesleğine yönelik şu hüküm yer almıştır:

Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır.

Söz konusu kanun maddesi ile Türkiye Cumhuriyeti Devleti, öğretmenliği meslek olarak tanımış ve bu mesleğin sürdürülmesi ve iyileştirilmesi için gerekli nitelikleri kanunla belirlemiştir.

Devletin meslek olarak tanıdığı ve saygınlık imajını yaydığı öğretmenlik mesleği hâlihazırda Türkiye’de en çok üyeye sahip meslek grubudur. Nicelik olarak bu denli büyük olması öğretmenlik mesleğinin yönetimi konusunda da dezavantajlar getirmektedir. Büyük kitlelerde değişimin yavaş devinimli olması sebebiyle, MEB bünyesinde yapılmak istenen reformların öğretmenler tarafından kabul görmesi zaman almaktadır. Başka bir açıdan bakıldığında ise öğretmen ordusunun bu denli kalabalık olması ile denetimi ve iyileştirilmesi zorlaşmakta ve bu durum zaman içinde öğretmenlik statüsünün zedelenir yapıya sahip olmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle devletin sürece dair hassas bir yaklaşım göstermesi önem taşımaktadır. Zira devletin müdahalesi arttıkça öğretmenler özerkliklerini kaybetmekte ve devlete bağlı uzmanlık grupları haline gelmektedir (Bursalıoğlu, 2013). Öğretmen özerkliğine ve toplumdaki olumlu imajına zarar vermeden, gerekliliğine inancı artırarak öğretmenlerin sosyal statülerinin korunması önem arz etmektedir.

- Öğretmen rolleri

Öğretmenlerin rolleri toplumsal şekillenmenin etkisi altındadır. Toplumsal yapıdaki sosyal, kültürel ve ekonomik vb. pek çok faktör öğretmenin sosyal statüsünü ve rollerini belirlemektedir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri öğretmen niteliğinin gelişmesi ile orantılıdır, zira iş gücünü yetiştiren öğretmenlerin topluma etkisi çok fazladır. Nitelikli öğretmen yetiştirmek ile toplum, bilgi çağının gereklerini de sağlayabilecektir. Öğretmenler, kişilerin sadece akademik gelişimlerini değil aynı zamanda sosyal uyum becerilerini, kendilerini ifade etme tarzlarını, psikolojik iyi olma durumlarını ve daha pek çok insani özelliklerini etkileyen rollere sahiptir. Bu profesyonel rol ile ailelerinin olduğu kadar öğretmenlerinin de öğrencilerde izleri kalmaktadır (Tedmem, 2014). Bu izler, bireysel anlamda kişinin tüm yaşamını etkilerken bu kişilerin gelecek nesilleri oluşturacağı gerçeğinden yola çıkarak öğretmenin öğrenci üzerinde oluşturduğu imajın önemi ortaya çıkmaktadır.

Sünbül (1996), öğretmen rollerini, öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleki ustalık ve topluluk lideri şeklinde sıralamaktadır. Bu roller öğrenci merkezli roller olarak adlandırılmakta ve her birinin öğrenciler üzerinde bırakacağı olumlu etkiler ile öğretmenin niteliği belirginleşmektedir. Öğretmenin bilgiyi aktarması veya öğrenmeyi sağlaması en temel görevi olarak sayılmaktadır. Ancak öğretmenin bu görevi yerine getirirken yönetsel becerilerini, değerlendirme ustalığını, öğrencide güven yaratma olgusunu, mesleğindeki uzmanlığını ifade ederken hem bilim adamı hem de sanatkâr anlayışını benimsemesi ve liderlik vasıflarını etkili kullanması beklenmektedir.

Öğretmenin rolü, sadece sınıfta ders veren kişi çerçevesine hapsedildiği durumda değer kaybedecek ve daralacaktır (Bek, 2007). Mesleğini uygularken öğretmen, pek çok farklı rolü taşımaktadır ve bu roller bilgiyi aktaran kişi kavramının çok ötesindedir. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005), rol kavramını toplumda belirli bir statü sahibi kişilerin yerine getirmesi beklenen davranış kalıpları olarak tanımlamakta ve öğretmen rollerini 7 alt başlıkta toplamaktadır. Bunlar:

- a-Temsilcilik:** Öğretmen, her türlü davranışı, tutumu ve yaşam tarzıyla mesleğini temsil etmektedir. Başka bir deyişle öğretmen vakarını içinde bulunduğu topluma aktaracak kişidir. Bu sebeple tüm davranışlarından topluma karşı sorumludur.
- b-Liderlik / Başkanlık:** Öğretmen hem öğrencileri için hem de meslektaşları arasında liderlik vasıflarını sergilemek durumundadır. Böylelikle sorumluluğunu taşıdığı bireylerin, mesleğin ve toplumun yönlendirilmesi ve aydınlatılmasını sağlamaktadır.
- c-Öğreticilik:** Öğretmen, uzmanlık alanıyla ilgili bilgiyi öğrenciye en etkili şekilde ve en doğru yöntem teknikleri kullanarak aktarandır. Bilgi aktarımı esnasında iletişim ve etkileşim süreçlerini en yetkin şekilde kullanmak durumundadır.
- d-Arbuluculuk:** Mesleğini her şartta insanlar içinde sürdürmek zorundadır. İnsanın olduğu yerde anlaşmazlık ve çıkar çatışmaları kaçınılmaz olduğu için öğretmen böylesi durumları sağduyulu bir şekilde arbuluculuk yaparak yönetendir.
- e-Hakemlik:** Eğitim ortamlarında ihtiyaç duyulan kuralların uygulayıcısı olarak öğretmen, pek çok durumda öğrencileri için hakemlik yaparak, onlara iyiyi kötüyü, haklıyı haksızı ayırt etmeyi öğretmektedir.
- f- Rehberlik:** Rehberliğin bilgi verme işlevini sıkça kullanan öğretmen, öğrencilerinin ilgi, heves ve ihtiyaçlarına göre yönlendirmesini yapmakta ve öğrencinin kendisi, çevresi hususunda doğru kararlar almasını sağlamakta, öğrencisine güven vererek sorunlarını çözmekte yardımcı olmaktadır.
- g-Yargıç, bilgiç ve dedektif öğretmen:** Öğretmen, öğrenme ortamında karar veren olduğu için öğrencileri için sözleri tartışmasız kabul edilen, her şeyi eksiksiz bilen ve sorunlara çözüm bulandır.

Öğretmenin rolleri, onun mesleğinin omurgasını oluşturmaktadır. Gönüllükle kabul edilen bu rollerin en doğru şekilde taşınması mesleğin amacına ulaşmasını sağlayacaktır. Yukarıda bahsi geçen roller çeşitlendirilebileceği gibi birbirlerinden bağımsız düşünülemezler. Zira çok yönlü yapısıyla öğretmenlik pek çok sorumluluğu beraberinde getirmektedir. Sadece eğitim ortamında değil aynı zamanda toplumda da

etkisi olan öğretmen rolleri bir ulusun geleceğini inşa ettiğinden büyük önem arz etmektedir.

- Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin tarihçesi ve profesyonelleşme süreci

Türkiye’de öğretmenliğin kendine özgü bir meslek olarak algılanması Sultan Abdülmecit döneminde 16 Mart 1848’de “Darümuallimin” adı altında Erkek Öğretmen Okulu’nun açılmasıyla başlamaktadır. Amacı, 1839’larda kurulup çoğalmaya başlayan Rüştîyelere öğretmen yetiştirmek olan Darümuallimin, Türkiye’de eğitim bilimlerinin önemsendiği, ekili öğretim yöntemlerinin gerekliliğinin ifade edildiği ve bu amaçla öğretmen yetiştiren ilk kurum olmuştur. 1870 tarihinde ise kız ilkokulları ve kız rüştîyelerine öğretmen yetiştirmek amacıyla “Darümuallimat” açılmış ve bu sayede ilk olarak kadınların öğretmen eğitimi alması sağlanmıştır (Akyüz, 2014). Darümuallimin’in medreselerin etkisinden uzaklaşması ve bilimsel eğitime yönelmesi amacıyla 1851 tarihinde Darümuallimin Nizamnamesi uygulamaya konulmuştur. Bu nizamname ile öğretmen okuluna alınacak kişilere uygulanacak kriterler belirlenmiş ve eğitim öğretimin nasıl olacağı açıkça ifade edilmiştir (Akyüz, 2014). Açılan öğretmen okullarının varlığı ile Türk eğitim tarihinde, öğretmenlik mesleğinin ilk kez profesyonelleşme sürecine girdiği ifade edilebilir.

23 Nisan 1920’de Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin kuruluşunun ardından “Maarif Vekaleti” şu anki adıyla Millî Eğitim Bakanlığı kurulmuş ve merkez teşkilat oluşturulmuştur (Bayhan, 2011). Kurtuluş savaşı sürecinde öğretmen yetiştirme konusu ile ilgili somut adım atılamasa da 1921’de toplanan Maarif Kongresi’nde öğretmen yetiştirmenin önemi bilhassa Mustafa Kemal Atatürk tarafından ifade edilmiş, ancak savaş ortamı sebebiyle sonuç alınamamıştır (Akyüz, 2014).

1921’de Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin denetiminde olan bölgelerde 14 İlköğretmen Okulu vardı. 1923’te bu sayı 37’ye ulaşmıştı. Ancak bunların bir kısmı işlevsiz ve nitelik bakımından yetersizdi (Bilir, 2011). Bu sebeple Cumhuriyet döneminde öğretmen ihtiyacı sebebiyle ciddi çalışmalar yapılmış ve öğretmenliğin meslek olarak

kabulü için özel çaba sarf edilmiştir. Örneğin, 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanunun 1. Maddesinde “Muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir” ibaresi dikkat çekicidir. Bu madde ile öğretmenliğin meslek olarak kabulü kanunen belirtilmiştir. 1924 yılından itibaren Darülmualimin yerini Muallim Mekteplerine, ardından 1935 yılında da öğretmen okullarına bırakmıştır (Akyüz, 2014). Yeni Türk Devleti’nin gerçekleştirdiği eğitim ve kültür devrimini topluma aktaracak olan öğretmenlerin yetiştirilmeye çalışılması 1940 tarihine kadar öğretmen okulları ve ilk öğretmen okullarıyla devam etmiştir. Bu tarihte ilk öğretmen okullarının yanında, günümüzde bile sıcak bir tartışma konusu olmaya devam eden köy enstitüleri açılmaya başlanmıştır (Bilir, 2011). Köy enstitülerinde yetiştirilen bu öğretmenler, geleneksel öğretmen okullarında yetiştirilen öğretmenlerin aksine köylerde çalışacaklarının bilincinde göreve başlamakta ve bu sorumlulukla köylülerle işbirliği içerisinde hem eğitim binalarının ve donanımlarının kurulmasını sağlamak hem de köylülere eğitim vermişler ve bir köyü her bakımdan eğitecek düzeyde donanımlı hale getirmek için çalışmışlardır (Akdemir, 2013). Buna karşın 1954 yılında köy enstitüleri siyasi sebeplerle kapatılmıştır.

Öğretmen açığı cumhuriyetin ilk yıllarında köylerde ve özellikle ilkokul düzeyinde hissedilirken, bu durum 1950’li yıllardan 1970’li yıllara doğru ortaokul ve liselerde ortaya çıkmıştır. Artan öğretmen açığını kapatmak amacıyla özellikle kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamalarını içeren farklı yöntemler denenmiştir. Bu yöntemler arasında eğitim kursları, yedek subay öğretmenler, mektupla öğretmen yetiştirme, hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme gibi geçici ve soruna çözüm olamayan yöntemler gelmektedir (Bilir, 2011). Bu yöntemler öğretmen ihtiyacını nicel anlamda karşılamış görünse de nitelikte ciddi sorunlar ortaya çıkarmış ve öğretmenliğin meslekleşme ve profesyonelleşme sürecine zarar vermiştir (Akyüz, 2001). Meslekleşme sürecinin en önemli adımlarından olan yüksek öğretim veya üst düzey uzmanlık eğitimi olmaksızın öğretmenlik yaptırılması, öğretmenliğin mesleki profesyonellik açısından darbe almasını kaçınılmaz kılmıştır.

1940’lı yıllardan itibaren açılan eğitim enstitüleri öğretmen yetiştirmiştir, ancak 1982’de bu eğitim enstitüleri üniversitelere bağlanarak, dört yıllık eğitim fakültelerine

dönüştürülmüş (Üstüner, 2004) ve öğretmen yetiştirmede standart bir model oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak tüm çabalara rağmen bu standardizasyon tam olarak sağlanamamış ve süreç içinde eğitim fakültesi mezunu olmak şartı aranmamış ve pedagojik formasyon alan pek çok üniversite mezunu öğretmen olarak göreve getirilmiştir.

Fen edebiyat fakültesi mezunlarının pedagojik formasyon eğitimi almaları şartıyla öğretmen unvanını alabilir olmaları, yıllar içinde görevlendirilmeyi bekleyen öğretmen adayı sayısını aşırı yükseltmiştir. Bu yığılmanın önüne geçmek ve mesleğe girişte adil seçim sağlamak amacıyla 2001 yılından itibaren Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve 2013 yılından itibaren de Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sınavları ile öğretmen atamaları yapılmaya başlanmıştır (Özoğlu, 2010). Ancak öğretmen adaylarının seçiminde hiçbir fiziksel ve kişisel özelliğin dikkate alınmaması, adayların sadece sınav puanlarının ölçülmesi oldukça büyük bir eksiklik olarak eleştiri almış (Akdemir, 2013) almaya da devam etmektedir. Bu eleştiri öğretmenlik mesleğinin niteliksel gelişimi ve profesyonelleşmesi açısından haksız görünmemektedir. Zira öğretmenlik sadece alan bilgisi ile hele ki çoktan seçmeli sınavlar ile ölçülemeyecek denli komplike bir meslektir.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsü, özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında saygın bir yere sahip olmuştur. Devlet memurluğunun kıymetli olarak algılandığı dönemlerde de öğretmenlik, ekonomik, sosyal ve bireysel anlamda saygın olarak görülmüştür (Bayhan, 2011). Ancak 1960’lı yıllardan itibaren artan öğretmen ihtiyacı sonucunda mesleğe kabul şartlarında esneklik gösterilmesi, gerekli eğitimin ön şart olarak görülmemesi ile başlayan süreç, öğretmenliğin maddi getirisinin zamanla düşüşe geçmesi ile devam etmiş ve söz konusu saygınlık kan kaybetmeye başlamıştır. Yapılan bir araştırmaya göre 1923 yılından 2005 yılına kadar öğretmen maaşlarının 4 kat azaldığı ifade edilmiş ve bu durumun öğretmenin sosyal statüsü üzerinde doğrudan negatif etki yaptığı belirtilmiştir (Gökırmak, 2006). Türkiye’de eğitim bütçesinin gayri safi yurtiçi hasıla (GSYH) oranına bakıldığında OECD ülkelerinin gerisinde kaldığı görülmektedir. Türkiye’de eğitim bütçesinin GSYH içindeki payı 4.23’ken OECD ülkelerinde bu oran yüzde 6 civarındadır. Türkiye’de eğitime ayrılan bu payın yaklaşık %80’i personel harcamasına ayrılmaktadır (Salman, 2014). Ancak, en çok bütçe ayrılan ikinci bakanlık

olan MEB mensubu olsa da öğretmenler, ekonomik sorunlar yaşamaya devam etmektedirler. Yaşam şartlarının güçlüğü, öğretmenlerin bireysel yaşamlarını etkilerken sosyal statülerini de etkilemektedir.

Görüldüğü gibi tarihsel süreçte öğretmenlik mesleğinin Türkiye'deki gelişim sürecinde önceliğin niceliğe verilmesi, mesleğin niteliğini, kalitesini ve profesyonelleşmesini olumsuz olarak etkilemiştir. Aynı zamanda günümüzde de çözüm bekleyen, toplumsal olarak huzursuzluk yaratan bir sorun haline gelen öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı, profesyonelleşme sürecinde öncelikle çözülmesi gereken sorunlar arasındadır.

2.1.5. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği

Modern dünyada çok hızlı değişen yaşam şartları, ihtiyaçları ve teknolojinin gelişimi, mesleklerin uzmanlar tarafından en düzgün ve özenli şekilde hizmetin niteliğini artırılmasını ve mesleğin devamının sağlanması için mesleki profesyonelliği zorunlu kılmaktadır (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Özkan, 2011). Mesleki profesyonellik örgüt için olduğu kadar çalışan için de önem arz etmektedir çünkü mesleki profesyonellik ile performans niteliği şansa bırakılmamakta, işin çalışanı motive etmesi ve işinden doyum alması sağlanmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Amaçları itibariyle bireysel, toplumsal ve evrensel etkilere sahip olan eğitim kurumları, mesleki profesyonelliğe en çok ihtiyaç duyulan örgütlerdir. Bir okulun yüksek performans göstermesi için etkili liderlik, güçlü müfredat, profesyonel gelişim, okul kültürünün oluşması ve tüm bunların düzenli takibi gereklidir (Demirkasımoğlu, 2010). Bu gereklilikleri yerine getirebilmek de okulun en önemli bileşeni öğretmenin mesleğine yönelik olumlu, gelişime ve iş birliğine açık tutumuyla mümkündür. Profesyonel tutum bir mesleğin amaçlarını yerine getirmek için o mesleğe yönelik doğal yatkınlık, duygular ve düşüncelerdir. Okul ortamında profesyonel tutum ve davranışları geliştirmek için tüm bu davranışlar için ortak bir dil, etik kodlar ve müfredat çıktılarının değerlendirilmesi gereklidir (Hammer, 2000). Bu değerlendirmeler ışığında öğretmenin görev tanımı zenginleşecek ve örgütsel bağlamda geleceğe yatırım yapılırken daha sağlam temeller oluşturulacaktır.

Öğretmen, edindiği temel kuramsal bilgi içeriğini kullanarak hedef kitlesinin tutum ve davranışlarında ilerleme oluşturacak şekilde kılavuzluk görevini ifa eden kişidir. Geleneksel anlayışın aksine günümüzde bu meslek sadece bilgi aktarımının yapıldığı bir uzmanlık alanı olmaktan çıkmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2015). Diğer tüm uzmanlık alanları gibi örgütlerin sistemli çalışmasını sağlayacak belirli standartlara ihtiyaç duymaktadır. Zira öğretmenlik, bilgiyi aktarırken öğrencilerinin bu bilgiyi kazanma yollarını ihtiyaca göre özelleştirebilmeyi ve kullanılır hale getirilmeyi profesyonelce başarabilmektir. Öğretmen profesyonelliği sosyolojik, ideolojik ve eğitsel boyutlarıyla öğretimde yüksek standartlara ulaşmayı hedefleyen, uzman bilgisine becerisine ve değerlerine sahip bir meslek alanıdır (Demirkasımoğlu, 2010). Profesyonel öğretmenin en basit tanımı ise “öğretmek için ücret alan kişi veya meslekteki en iyi temsil eden ve en iyi uygulama için yüksek standartları oluşturan kişi” (Tichenor ve M.Tichenor, 2005) olarak ifade edilir. Bu tanımdan da yola çıkarak profesyonel öğretmenin, alanının “en” iyisi olarak algılandığı açıktır.

Eğitim sistemindeki yapısal değişikliklerin uygulanma hızı ile insan gücünün bu değişikliğe uyum sağlama hızı aynı oranda değildir. Hammaddesi insan olan eğitim örgütleri, değişime ayak uydururken zamanı doğru değerlendirmek ve doğru adımlar atmak durumundadır. Nitekim Güven (2010), öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme sürecini; öğretmen bilgisi, mesleki organizasyonlar ve mesleki standartlar, mesleğe giriş ve hizmetiçi eğitimler, toplumsal statü ve mesleki özerklik olmak üzere 5 adımda gerçekleştiğini ve uzun bir süreçte meydana geldiğini belirtmektedir. Neyi hangi yöntemle öğreteceğini bilen öğretmenlerin mesleği profesyonelliğe taşıması beklenmektedir. Eğitim ortamlarını tasarlarken öğretmenler; mesleki gelişimlerini sürdürmeye, öğretecekleri şey için model olmaya, oluşturulmuş meslek standartlarına sadık kalmaya (Urbanski, 1998), mesleğe girişte gerekli kriterleri karşılamaya, öğretmenliğin toplumsal statüsünü yükseltecek çalışmalar yapmaya ve gerektiği durumda özerkliklerini kullanmaya çalışarak mesleklerini profesyonelleştirmektedirler.

Öğretmenlik mesleğinin özellikleri, empati ve iletişim kurabilme, alan bilgisine hâkim olma, yaratıcı düşünme ve düşündürme, değişime gelişime açık olma, esnek olma,

insana ve öğretmenlik mesleğine olumlu hisler taşıma (Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011) olarak özetlendiğinde; öğretmenlerin tüm bu niteliklere ne kadar sahip olduğu tartışma haline gelmektedir. Zira mükemmel öğretmenliğe ulaşabilmek için uzun ve meşakkatli bir yolculuğa ihtiyaç vardır. Olması gereken tüm nitelikler bir anda edinilmese de amaç haline getirmek yolculuğun çok daha sağlam adımlarla sürdürülmesi anlamına gelmektedir. Kişisel ve mesleki gelişimin en önemli yardımcısı gerçekçi öz eleştiridir. Bu doğrultuda öğretmen kendisinin, becerilerinin ve tabii ki eksikliklerinin farkında olduğu sürece mesleki profesyonellik kazanmak için güdülenecektir. Öğretmenin kendi profesyonelliğine dair algısı sadece bireysel gelişimi açısından değil aynı zamanda örgütsel bağlamda fark yaratacağından önemlidir (Uzun, Paliç ve Akdeniz, 2013).

Altinkurt ve Yılmaz (2014) öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini 4 alt boyutta incelemiştir: kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek. Öğretmenlerin kişisel gelişime önem vermeleri, onların mesleklerini profesyonelleştirmek adına atacakları en önemli adımdır. Zira maddi beklenti olmaksızın mesleki becerilerini artırmak amacıyla verilen her türlü çaba, öğretmenin işini daha ustaca yapmasını sağlayacaktır. Öğretmelerin mesleki profesyonelliği kuruma katkısı beraberinde getirmektedir. Gönüllülük esasıyla öğretmenin bilgi ve tecrübe birikimini kurumun gelişimi için kullanması profesyonelliğin amacına ulaşmasını sağlamaktadır. Mesleki duyarlılığa sahip öğretmenler, öz eleştirilerini yapabilen, eksiklerinin farkında olarak bunları gidermek için yeniliğe açık olan bireylerdir. Mesleki duyarlılık, öğretmenlik saygınlığını kazanmak, sürdürmek ve korumak için gerekli olan mesleki etik ilkelerine sahip çıkmayı da içermektedir. Meslektaşlar ile öğretimin kalitesini artırmak amaçlı iş birliği de bu kategoride önemli bir yere sahiptir. Duygusal emek boyutu ise öğretmenliği diğer mesleklerden ayırt eden en önemli faktör olup, insana dair çalışmanın biricikliğini ve karmaşıklığını ifade etmektedir. Profesyonel bir mesleği amatör olandan ayırt eden en önemli etkenler arasında ekonomik getiriler olsa da bu durumun öğretmen profesyonelliği için aynı derecede önemi taşıdığı söylenemez. Zira öğretmenlik duygusal boyutu geniş bir meslektir (Çelik ve Yılmaz, 2015). Profesyonel öğretmen, görevini yaparken kendi inanç ve görüşlerinden bağımsız objektif bir tutum geliştirebilir. Öğretmenin bu profesyonel tutumu, eğitim öğretimin niteliğini artırmak için örgütsel

amaçlara hizmet etmeyi benimser şekilde olmalıdır. Özel yaşamını ve hislerini eğitim ortamına taşımadan öğretmen rolünü benimsemek durumundadır.

Öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme sürecini araştıran Hargreaves (2000), bu gelişim ve değişimi 4 aşamada incelemiştir:

- a- Profesyonellik öncesi dönem: Öğretimin çoğunlukla anlatım, soru cevap, not alma gibi durağan yöntemlerle yapıldığı bu dönemde, büyük öğrenci gruplarına küçük kaynaklarla eğitim vermeye çalışan öğretmenlerden beklenen temel olgular; öğrencinin devamının sağlanması, müfredatının tamamlanması, öğrenciye motivasyon sağlamak ve bir miktar uzmanlık edinmektir. Profesyonellik öncesi dönemde öğretmenlik mesleği teknik olarak basit bir meslektir. Deneme yanılma yoluyla tecrübe kazanan öğretmenler, topluma hizmet ederek bireysel anlamda ödüllendirilmişlerdir.
- b- Özerk profesyoneller dönemi: Mesleğin profesyonelleşmesi için en önemli faktörlerden olan uzmanlık bilgisinin üniversite eğitimiyle alınması, mesleğe girişte bir kriter haline gelince, öğretmenler uzman ve özerk olmaya başlamışlardır. Karar alma süreçlerine etkin olarak katılmaya başlayan öğretmenlerin müfredat yenilenmesinde söz hakkı olmuş ve öğrenci merkezli eğitim verilmeye başlanmıştır. 20. yüzyılın altın çağı olarak görülen bu dönem 1960’larda öğretmenin statüsünü iyileştirmiştir. Ancak özerklik öğretmenin değişime adapte olmasına yardımcı olmakta yetersiz kalmış ve öğretmenler arası iş birliği azalmıştır.
- c- İş birlikçi profesyoneller dönemi: 80’lerden itibaren artan belirsizlik ve değişim süreci öğretmenlerin uzmanlık özerkliğini sarsmıştır. Zira öğretmen değişen toplumsal yapıya göre eğitim süreçlerini şekillendirmekte zorluk yaşamaktaydı. Eğitim reformları, farklı öğretim yöntemleri, sosyal çalışma sorumlulukları ve çokkültürlülüğün gelişmesi öğretmenleri birbirleri ile iş birliği yapmaya yönelmiştir.
- d- Profesyonellik sonrası veya post-modern profesyonellik dönemi: Milenyuma girerken eğitim ve toplumda meydana gelen değişimler, öğretmenliğin geleneksel yaklaşımlarının çoğunu yerle bir etmiştir. Ülke ekonomilerinin globalleşmesi ile özerklikleri azalan öğretmenlerin açık, kapsayıcı, esnek ve

demokratik bir profesyonellik sürecine girmesini zorunlu kılmıştır. Bu profesyonelliğe erişimin ise kendini mesleğine adanmış öğretmenlerin bilinçli sosyal hareketleriyle mümkün olacağına inanılmaktadır. Çünkü yeni teknolojiler okul duvarlarını yıktığı gibi öğretmenin bilgi tekeli de yıkmıştır ve bu süreç hala devam etmektedir. Öğretmen profesyonelleşirken bu teknoloji ile kendi bilgi ve tecrübe birikimini bir arada kullanmayı öğrenmek durumunda kalmıştır.

Tichenor ve Tichenor (2005), öğretmenin profesyonelleşmesi sürecini etkileyen faktörleri öğretmenin kişiliği, değişime açık olması, pedagojik bilgiye hâkim olması ve sınıf dışındaki sorumlulukları olarak sıralamaktadır. Öğretmen karakterinin mesleğini etkilemesi kaçınılmazdır, bu yüzden sabır, kararlılık, cesaret ve çocuklara saygı gibi kişisel erdemlere sahip olan, öğretmenlerin profesyonelleşmesi gerekmektedir. Bireyin profesyonelliği, karakterinin bir yansımasıdır (Kelchtermans, 2004). Kişinin karakteri tutumlarına ve davranışlarına yansıtacağından öğretmen karakteri profesyonelliği ile doğrudan ilgilidir demek doğru olacaktır.

- Öğretmen profesyonelliğinin öncülleri

İnsanlar iyi toplumun bir göstergesi olarak bazı değerlere inanırlar ve bu değerleri öğretirler (Bayhan, 2011). Öğretmek binlerce yıllık insan tarihine mal olmuş bir süreçtir. En basitinden en karmaşığına öğretim işi emek isteyen bir süreçtir. Öğretme işini üstlenen öğretmenlerin profesyonelleşebilmesi için bazı öncüller vardır ki, bunlar olmaksızın profesyonelleşmeden bahsetmek mümkün olmayacaktır.

Öğretmen profesyonelliğini etkileyen en önemli öncüller, öğretmenden beklenen davranışları içermektedir. Öğretmenlerin kendi işlerini nasıl algıladıklarını ifade eden özgörüntü, öğretmenin gelişim sürecinin nasıl algılandığını tanımlandığı özsaygı, öğretmenin işine devam etmesini sağlayan iş motivasyonu, öğretmenin görevine yaklaşım tarzı ve gelecekte beklenenleri bu davranışlara örnek olarak verilebilir (Kelchtermans, 2004). Öğretmenden beklenen davranışlara örnek olarak verilebilecek

diğer faktörler ise şöyle sıralanmaktadır (Swann, McIntyre, Pell, Hargreaves ve Cunningham, 2010):

- a- Sınıfta etkili öğretim uygulamaları yürütmek
- b- Erişilir ve güvenilir olmak ve güvenmek
- c- Öğretim süreçlerini tasarlamak, yürütmek ve değerlendirmek için gerekli özerkliğe sahip olmak
- d- Mesleğe bağlı olmak
- e- Girişimci olmak
- f- Meslektaşlar ile iş birliği yapmak
- g- Alandaki bilimsel gelişmelerini ve araştırma bulgularını takip ederek sınıf gelişimi için kullanmak
- h- Liderlik davranışları sergilemek
- i- Hesap verebilir olmak

Belirtilen bu maddeler öğretmenden beklenen davranışları özetlerken, öte yandan mesleğin profesyonelleşme için gereken niteliklere de değinmektedir.

Öğretmenin profesyonelliğini 3 ana etkende inceleyen Kramer (2003), öğretmenlerin tutum, davranış ve iletişim öğelerine önem vermelerinin onları profesyonelliğe taşıyacağını ifade etmektedir. Öğretmen profesyonelliği bileşenlerini; profesyonel gelişim (yaşam boyu öğrenme), özgecilik (toplumsal fayda), iş birliği (meslektaş ile yapılan paylaşımlar) ve etkililik (hedef kitlede ve toplumda fark yaratmak) olarak özetleyen Bayhan (2011) öğretmen profesyonelizmini ise uzman bilgi (bilimsel, ikna edici, farklı ve güvenilir bilgi), özerklik (mesleki öz kontrol) ve sorumluluk (topluma hizmet sorumluluğu) başlıkları altında toplayarak, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine toplu bir bakış açısı oluşturmuştur. Bahsi geçen bileşenler birbiri ile etkileşim halinde öğretmenin profesyonellik sürecini tamamlamasına yardım etmektedir.

2.1.6. Öğretmen profesyonelliğine yönelik tartışmalar

Öğretmenlik, çok uzun zamandır meslek olarak görülmeyle beraber tarihsel süreçte profesyonel meslek statüsünü kazanması konusunda bazı tartışmalar söz konusu olmuştur. Bazı araştırmacılar öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak tanımlamamaktadır. Örneğin Etzioni (1975; aktaran: Karaca, 2015) öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak görmemekte ve bunun nedenlerini de öğretmenlerin profesyonellere göre daha kısa süreli eğitim almalarını, statülerinin düşük olmasını, ayrıcalıklarının azlığını, özelleşmiş bilgilerinin kısıtlı olmasını ve yönetim ve denetimde özerkliğe sahip olmamaları olarak ifade etmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin tıp ve hukuk gibi profesyonel olarak tanımlanan mesleklere nazaran gerekli nitelikleri taşımadığı görüşünün sebepleri arasında mesleğin sivil organizasyonlarının sayısının ve etkisinin sınırlılığı, meslekle ilgili bütün karar ve uygulamaların tümüyle merkezi bir süreçle yürütülmesi ve denetlenmesi sayılmakta ve böylelikle öğretmenlerin profesyonel bir meslek mensubu olmaktan ziyade uygulayıcı teknisyen olarak algılanmasına sebep olmaktadır (Gönülaçar, 2016). Öğretmenlik mesleğinin profesyonellik vasfını kazanabilmesi için öncelikle çalışma saatlerinin düzenlenmesi, iş birlikçi çalışma modelinin geliştirilmesi, karar verme ve eğitim ortamlarını düzenleme konusunda özerklik kazandırma ve kamusal anlamda güven olgusunun inşasına çalışılması gerekmektedir (Grady, Helbling ve Lubeck, 2008). Mesleki profesyonelliğin öğrenci başarısını doğrudan olumlu etkilediği (Cerit, 2012) görüşünden yola çıkarak bahsi geçen alanların geliştirilmesinin mesleğin imajı, geleceği ve başarısı açısından önem taşıdığını belirtmek doğru olacaktır.

Bazı araştırmacılar ise öğretmenliği yarı profesyonel meslek olarak tanımlamaktadır (Demirkasımoğlu, 2010; Goepel, 2012; Leiter, 1981). Öğretmenliğin yarı profesyonel olmasına sebep olarak mesleğin gerekli kriterleri taşımadığı, öğretmenlerin özerk karar vermelerinin yönetsel sistemler tarafından kısıtlandığı iddia edilmektedir (Demirkasımoğlu, 2010). Öğretmenliğin yarı profesyonel olarak görülmesinin bir diğer nedeni ise öğrencilerin müşteri niteliği taşınamaması ve öğretmenliğin düşük maddi kazanımlarıdır (Goepel, 2012). İşletmeci bakış açısının

izlerini taşıyan bu görüş, öğretmenlik mesleğinin değişken ve karmaşık yapısına uymamaktadır. Zira öğretmenlik, her ne kadar belirli standartlara sahip olsa da her eğitim ortamına ve hedef kitleye göre değişkenlik göstermektedir.

Öğretmenliğin profesyonel meslek kategorisine girdiğini savunan kaynaklara göre gerekli kriterler karşılanmaktadır. Örneğin öğretmenlik mesleğine girişte taşınması beklenen nitelikler yüksek düzeyde eğitim ile verilmektedir. Toplumsal yararı gözetilen öğretmenlik mesleğinin profesyonel olduğuna dair görüşlerini bildiren Oborny (1970, aktaran; Karaca, 2015) mesleğin sahip olduğu teknik bilgiyi, toplumsal hizmeti, güven oluşturmaya, mesleki gruplara üye olmayı, mesleki bağlılık ve öğrenciyi merkeze alma durumlarını öğretmenliğin profesyonelliğine yönelik kanıtlar olarak ifade etmektedir. Öğretmenliğin profesyonel meslek vasıflarını taşıyıp taşımadığını tartışmaktansa onu doğrudan profesyonel meslek olarak düşünmenin mesleğe ve dolayısıyla eğitime olumlu katkılar sağlayacağını belirten Strike (1990), bu sayede mesleğin statüsünün yükseleceğini, bakış açısının değişerek öğretmen eğitimi ve gelişimi için farklı ve yapıcı adımlar atılabileceğini belirtmiştir. Bu görüş, öğretmenlik mesleğinin diğer profesyonel meslekler gibi algılanmaması gerektiğini, insana dair oluşunun farklılık yarattığını öne sürmektedir.

2.2. Liderlik

İnsanlar birey olarak varolup birlikte yaşayarak toplumsal bütünleri oluşturmaktadır. Toplumsal yapının düzeni, huzuru, gelişimi ve sürdürülebilirliği için bireylerin farklılıklarının aynı potada toplanması gereklidir. Bu gereklilik, liderlik olgusunu ortaya çıkarmıştır. Zira insanlar kendilerini hedeflere yönlendirecek, ikna edecek kişilere (Gül, 2010), önderlere çağlar boyunca ihtiyaç duymuşlardır. Kavramsal olarak bakıldığında bireyi ve/veya örgütü etkileme ve yönlendirme sanatı olarak görülen liderlik olgusu için alanyazında pek çok tanımla karşılaşmak mümkündür. En geniş tanımıyla liderlik, bir amaç etrafında toplanmış bir grubun olaylara yorumunu, kişisel motivasyon ve becerilerini, güç ilişkilerini etkileyen, mantıklı ve duygusal öğeler içeren bir sosyal etki sürecidir (Hoy ve Miskel, 2015). Liderlik edilgen değil, aksine grupla

etkileşim süreci esnasında bir statüdür (Aydın, 2014). Bu etkileşim, rehberlik etme ve güdüleme kavramlarıyla özdeşleşmiş yönetsel bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır (Cemaloğlu, 2013). Liderliği bir topluluk performansı olarak niteleyen Aydın (2013) liderliğin ancak onu izleyenlerin varlığı, onlarla birlikte ve onlar aracılığıyla çalışma sonucunda ortaya çıkacağını ifade etmektedir. Öte yandan liderlik, örgütlerde etkinlik, etkililik, yönetim, güç ve otorite anlamlarında da kullanılmakta ve örgütlerin işlevlerini kaybetmemeleri, kaybetseler bile bu durumdan çıkabilmeleri için gerekli görülmektedir (Can, 2014). Örgütsel yönetim süreçlerinin sabit olmaması, sürekliliğin sağlanması ve problemler ile başa çıkılması, liderlik kavramının önemini ortaya koymaktadır.

Liderlik değişimle başa çıkabilmek ve geleceğe yönelik vizyon geliştirmek ve bu doğrultuda yön çizebilmektir (Robbins ve Judge, 2013). Söz konusu süreçte, liderliğin belirlenmiş amaçlara ulaşma doğrultusunda insanları etkileme, ortak paydalarda buluşturma bilgi, beceri ve yeteneğine sahip olma özelliklerine ihtiyaç duyulmaktadır (Yavuz, 2015). Değişimin yönünü ve gerektireceklerini ön görebilmek ve buna yönelik inisiyatif kullanarak adımlar atabilmek, liderliğin varlığına işaret olarak gösterilebilir.

Liderlik kavramının tanımları yapılırken liderliği üstlenen kişilerin yani liderlerin de özellikleri verilmektedir. Ancak lider kavramına yönelik olarak alanyazında pek çok tanım bulunmaktadır. Bu tanımların ortak özelliği ise birbirine benzer yanlar taşımasına rağmen, tek bir lider tanımının mümkün olmamasıdır. 1945'lere kadar lider olgusuna yaklaşım, daha çok liderlerin doğuştan gerekli niteliklere sahip olduğu, kişisel özellikleri sayesinde bu statüye sahip olmaları şeklindeyken, sonraki süreçlerde liderliğin kişilerin fiziksel özellikler (zeka, yaş, özgüven, otorite vb.) ile doğrudan bağlantılı olmadığı, aksine gerekli eğitim ile lider olunabileceği yönündedir (Aydın, 2014). Günümüzde hala söz konusu kişisel özelliklerin liderlerin başarısına etki ettiği düşünülse de rekabetçi iş yaşamı ve örgütsel süreçler lideri "tek adam" algısından daha fazlası olarak görmektedir.

Lider örgütte ya da toplumda kişisel özellikleri ile ön plana çıkan, örgütü ortak amaçlara yönlendiren veya yeni hedefler belirleyen ve bu hedeflere ulaşmak için örgütün potansiyelini kullanan, çalışanları güdüleyen ve birlikte hareket etmeyi sağlayan ikna gücü yüksek, vizyon sahibi, ileri görüşlü, farklılık yaratan ve örnek olan kişidir (Özçetin, 2013). Güç gösterisinin çok ötesinde, liderin takipçilerinin ve kendisinin değer

yargılarını, çalışma arzularını, ihtiyaçlarını, beklentilerini karşılayarak amaca ulaşmak için izleyenleri, harekete ikna etmesi liderlik olarak ifade edilmektedir (Aydın, 2014). Liderler özgüven sahibi, bireysellikten uzak, yaratıcı fikirler üreten, fikirlerini eyleme geçirmekte tereddüt etmeyen ve çevresindeki bireylerin farkında olarak hareket edendir (Bursalıoğlu, 2013). Liderliği makam ve statüden bağımsız olarak gören Yavuz (2015), liderin otoriteden bağımsız yapabileceklerinin liderlik olduğunu ifade etmektedir. Örgütünün devamını sağlamak ve amaçlarına ulaştırmak için lider konumunda olan kişi, bu gücünü hiyerarşik bir güç gösterisinden ziyade hedef kitlenin nabzını tutarak onları doğru yöntemlerle etkileyerek kullanabilir.

Beycioğlu'na (2009) göre lider, örgütü amaçlarına ulaştıracak yeni eylemleri üyeleri etkileyerek ortaya atan, bu eylemlerle örgütte var olan yerleşik değerleri dengeli bir tutumla değiştirerek bunları sürdürülebilir hale getiren normlar dışı bir yaratıcıdır. Liderler, kendi tutkularını diğerlerine bulaştıran, vizyonu geniş, risk alabilen, bütüncül bakıp stratejik düşünebilen, alternatif üretebilen, tutkulu ve hırslı öncülerdir (Aslan, 2011). Bu tanımlardan liderin rollerini, özelliklerini ve tutumlarını görmek mümkündür. Değişime kendisi hazır olan lider, diğer üyelerin de bu doğrultuda sürece ve hedeflere inanmalarını sağlayandır, denilebilir. Herhangi bir toplulukta zaman içinde yerleşik hale gelmiş genel geçer doğruları, inançları, tutumları değiştirmek cesaret ve adanmışlık gerektirdiğinden liderlik görevini üstlenen kişilerin bu tür zorluklara hazır olmasının gerekli olduğu düşünülebilir.

Örgütlerin öncü kuvvetleri olmaları açısından lider ile yönetici, birbirine yakın kavramlar olarak algılsa da her ikisinin de birbirinden farkları oldukça açıktır. Örneğin lider örgütü başarıya ulaştırmak için düzen oluşturan kişi iken, yönetici önceden oluşturulmuş düzenin devamını sağlayan kişidir. Her iki davranış da örgüt yararına yapıyor olsa da yöntem ve sonuçları birbirinden farklıdır. Lider ile yönetici arasındaki farklara örnek olarak liderin öncü davranışlarına karşın, yöneticinin denetleyici hali; hiyerarşik yapıyı yönlendiren ve itaati vurgulayan yöneticinin aksine tüm örgüte hitap eden ve katılımı sağlayan lider; ödül, ceza ve otoriteyi kullanan yöneticiye karşın kişisel tecrübeler ile ikna yolunu kullanan lider ve statüko yanlısı yöneticinin aksine statükodan tamamen bağımsız olan lider davranışları gösterilebilir (Özden, 2013; Hamilton, 2000,

akt. Beycioğlu, 2009; Aydın, 2014). Her iki kavram arasındaki bu farklar değişimin esas olduğu yeni örgütsel düzen içinde daha çok hissedilir hale gelmektedir. Zira değişime uyum sağlamak için yenilikçi, vizyoner ve cesur adımlar atabilen liderler örgütlerin başarısını sağlamaktadır.

2.2.1. Liderlerin güç kaynakları

Liderin örgüt hedeflerine ulaşmak ve grubu yönlendirerek bu amaçlara ulaşmayı kolaylaştırmak için liderlik niteliklerinin yansırı hitap ettiği grubun özelliklerine göre oluşan gücünü kullanma becerileri de gerekli görülmektedir (Kölükçü, 2011). Başka bir deyişle liderliğin etkisi liderin diğer insanları etkilerken kullandığı gücün türüne ve niteliğine bağlıdır (Özkalp ve Kirel, 2001). Liderlik doğrudan insan iletişimine dair olduğu için kullanılacak gücün hedef kitlenin yapısına ve ihtiyacına uygun olması gereklidir. Lideri izleyenlerin kabul etmediği hiçbir güç kaynağı etkili olmayacaktır.

French ve Raven (1968), liderlerin izleyenlerini etkileyebilmek için kullanacağı güç kaynaklarını beş gruba ayırmıştır. Bunlar ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, uzmanlık gücü ile karizmatik güç (akt. Bakan ve Büyükbeşe, 2010) şeklindedir. Bu güç kaynaklarından; yasal güç, bir bireyin diğerinin kendisi için davranış kalıpları belirleme hakkı olduğunu düşünmesi ile; ödül gücü, bir bireyin, diğerinin kendisinin ödüllendirilmesine aracılık edeceği yönünde algısı ile; zorlayıcı güç, bir bireyin ceza uygulama tehdidi imkânı ile; uzmanlık gücü, bireyin diğer bireyin özel bir bilgi ya da uzmanlığa sahip olduğunu düşünmesi halinde; karizmatik güç ise, bireylerden birinin kendi davranışlarını başka bir bireyin davranışlarını örnek alarak değerlendirmesi ile ortaya çıkmaktadır (Meydan ve Polat, 2010). Söz konusu güç kaynakları, liderlik yaklaşımlarının davranışa yansımaları olarak düşünülebilir. Çağdaş liderlik olgusunda ise uzmanlık gücünün baskın olduğu söylenebilir. Zira ödül, yasal, zorlayıcı ve karizmatik güç kaynaklarının örgütsel değişimin olumlu olması açısından sürekli fayda sağlayacakları düşünülmemektedir.

Eğitim sistemleri açısından liderin güç kaynakları incelendiğinde her birinin yeri olduğu görülmektedir. Yasal güç eğitim örgütlerinde sergilenen liderlik için önemli bir yere sahiptir. Devletin sağladığı güç ile lider astları üzerinde yetki sahip olmakta ve yine astlar tarafından kabul görmektedir. Yasal güç ile zorlayıcı ve ödül gücünü de sıklıkla kullanan okul liderlerinin iş doyumsuzluğuna, düşük performans ve iş değiştirmelere sebep olduğu görülmektedir. Ancal çağdaş okul örgütlerinde uzmanlık gücünün doğru şekilde kullanımının izleyenler tarafından içselleştirildiği ve güdülenmeyi artırdığı ortaya çıkmaktadır (Can, 2014).

2.2.2. Geleneksel liderlik yaklaşımları

Liderlikle ilgili yapılan kuramsal çalışmalarda geleneksel liderlik kavramına yönelik yaklaşımların özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım ve durumsallık yaklaşımı olmak üzere 3 başlıkta toplandığı görülmektedir.

- a- Özellikler yaklaşımı: 1945'lere kadar hakim olan özellikler yaklaşımında liderlik doğuştan getirilen bir yeti olarak kabul edilmiş ve liderliğin gücü üstlenen kişinin fiziksel ve karakteristik özelliklerinin önemi vurgulanmıştır (Bayram, 2013). Başka bir deyişle liderlik sonradan kazanılabilecek bir beceri değildir (Aydın, 2014). Liderlerin fiziksel, düşünsel, duygusal ve sosyal özelliklerinin doğuştan geldiği ve diğer bireylerden üstün olduğunu iddia eden bu kuram (Canlı, 2011), 2. Dünya savaşının ardından ciddi eleştirilere maruz kalarak geçerliliğini yitirmiştir. Bu eleştiriler bireysel niteliklerin liderlik ile ilişkisinin olmadığını ve salt kişiye has özellikler ile liderlik olgusunun oluşamayacağını savunmakta ve yapılan araştırmalar ile göstermektedir ki fiziksel veya kişisel özelliklerin etkin liderlikle doğrudan ilişkisinin netleşmediğini göstermektedir (Beycioğlu, 2009). liderliğin gerekli görüldüğü en eski zamanlardan beri bu konuya farklı yaklaşımlar gösterilmiş ve özellikler yaklaşımı bunların içinde şu an neredeyse etkisini tamamen yitirmiş olanıdır. Zira günümüzde bir kişinin neredeyse kutsallaştırılmış özelliklerinin, örgütün tüm ihtiyaçlarına cevap veremeyeceği açık hale gelmiştir.

b- Davranışsal Yaklaşım: Özellikler yaklaşımının örgütsel süreçlerde liderliğe dair katkıları tartışılmaya başlanınca yeni bir yaklaşım olan davranışsal yaklaşım 1950'lerde ortaya çıkmaya başlamıştır. Liderliğin kişisel özelliklerle sınırlandırılmayacak kadar çok yönlü oluşunun farkına varan araştırmacılar konuyu derinlemesine inceleyerek bazı sonuçlara varmışlardır. Bu araştırmalar ile Davranışsal yaklaşımla liderin özelliklerinden çok, tutum ve davranışlarının önem arz ettiği ifade edilmiştir (Gül, 2010). Özellikle Michigan ve Ohio Üniversitelerinde yürütülen çalışmalar ile liderliğin davranışlara göre tanımlanabileceğini ve liderliğin insana veya örgüte yönelik olarak iki dalda incelenebileceğini ortaya koyulmuştur (Beycioğlu, 2009). Çalışanlarının ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onların önemli olduğunu hissettiren liderler ile örgüt amaçlarına yönelerek çalışanları da üretime odaklayan liderlik yaklaşımları sürece dahil edilmiştir. Bu yaklaşım ile lider ve örgüt üyesinin etkileşimin önemi vurgulanmaktadır. Zira söz konusu etkileşimin kalitesi ve tarzı liderin başarısını da beraberinde getirmektedir. Ancak yapılan araştırmalar göstermiştir ki; insana yönelik çalışan liderler daha başarılı olmuş ve örgüt başarısı da bunu takip etmiştir (Canlı, 2011). Değişimin hızla örgütsel yönetimi etkilemesi sonucu davranışsal liderlik yaklaşımı da eleştiriler almaya başlamış ve daha gerçekçi bir kurama ihtiyaç duyulmuştur.

c- Durumsallık Yaklaşımı: 1960'lı yılların sonundan 1980'li yıllara kadar etkili olan durumsallık yaklaşımına göre liderlik yere ve zamana göre değişen yönetsel bir rol davranışıdır (Bayram, 2013). Bu kuramda özellikler yaklaşımı ve davranışsal yaklaşımın izlerini de görmek mümkündür. çünkü liderlik, liderin kişisel özellikleri, örgüt üyeleri ile iletişimi ve duruma göre yöntem değiştirebilmenin bir karışımı olarak görülmeye başlanmıştır. Durumsallık yaklaşımı iki noktayı temel almaktadır. Bunlar liderin izleyicileri konumunda olan örgüt üyelerinin yetkinlik düzeyinin sabit olmaması, değişkenlik göstermesi ve bu değişimle paralel olarak etkili liderlik biçimlerinin de değişime uğramak durumunda kalmasıdır. (Aydın, 2014). Zira özellikler yaklaşımın aksine liderlik biçiminin seçiminde liderden ziyade astların özelliklerine önem verilmiştir (Kete, 2015). Yaklaşımın temel varsayımı, liderlik davranışlara yönelik belirli bir kural olamayacağıdır çünkü durumsallık

kuramı, örgütsel davranışları tanımlarken evrensel kurallar ve ilkeler belirlemeyi reddetmektedir (Gül, 2010). Liderlik olgusu, hedef kitlesinin değişimi ile aynı doğrultuda kalabildiği, farklı ortam ve zamanlarda çıkabilecek olası sorunlara o ana en uygun yöntemle çözüm sunabildiği sürece, amacına uygun davranış göstermiş olacaktır. Bu görüşlerden yola çıkarak durumsallık yaklaşımının geleneksel liderlik kuramları arasında vizyoner yapıyı hedefleyen ilk adımlar arasında olduğu söylenebilir.

2.2.3. Çağdaş liderlik yaklaşımları

Liderlik kuramları zamanla paralel şekilde değişim göstermiştir. 1980'lerden itibaren geleneksel yaklaşımlar, örgütlerin ihtiyaçlarına karşılık verememeye başladığından yeni yaklaşım arayışları da başlamıştır. Değişen küresel yapı ve çalışma koşulları, lider ve çalışanların farklılaşan ihtiyaç ve beklentileri bu yeniliği mecbur kılmıştır. Yeni yaklaşımların kategorize edilmesinde sorunlar yaşansa da genel anlamda liderin ahlaki ve kültürel boyutunu önemseyen ve vizyon sahibi olmasının gerekliliğine dikkat çeken yaklaşımlar ortaya konulmuştur (Beycioğlu, 2009). İnsanlar sadece çalışma ortamlarında değil aynı zamanda toplumsal hayatlarını sürdürme esnasında da lidere ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak son yıllarda teknolojinin insan hayatının her noktasına dokunması ile bu ihtiyaç şekil değiştirmiştir. İnsana dair olmayan makineleşmiş her türlü yaklaşım toplum olarak reddedilmektedir. Bu sebeptendir ki çağdaş liderlik yaklaşımları merkezine insanı ve farklılığını anlamayı koymuştur.

Çağdaş liderlik yaklaşımları arasında öne çıkanlar şöyle sıralanabilir: Dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik, etik liderlik, öğretim liderliği, karizmatik liderlik, vizyoner liderlik, paylaşılmış liderlik, otantik liderlik, hizmetkâr liderlik, ruhsal liderlik, kültürel liderlik. Söz konusu liderlik yaklaşımlarından öğretmen liderliği ile ilgili olan liderlik türleri ele alınacaktır. Bunlar dönüşümcü, sürdürümcü ve dağıtımcı liderlik türleridir.

2.2.3.1. Dönüşümcü (transformational) liderlik

Dönüşümcü liderlik yaklaşımı, vizyon, politik uzmanlık ve belirli bir çevre gerektiren; ödül amaçlamaktan ziyade örgütün faydasını gözeten ve bu örgütte ani ve etkili değişimler gerçekleştirebilen bir liderlik algısına sahiptir (Yavuz, 2015). İzleyenlerinin gereksinimlerini, inanç ve değer yargılarını göz önünde bulundurarak örgüt hedefleri ile uyumlu hale getiren dönüşümcü liderlik yaklaşımı olumlu düşüncenin gücüne inanarak karşılıklı etkileşimi prensip edinmektedir (Beycioğlu, 2009). Cemaloğlu (2013), dönüşümcü liderliğin 4 alt boyuttan oluştuğunu belirtmektedir:

- a- İdealleştirilmiş etki: Örgüt amaçlarını kendi ihtiyaçlarının önünde tutan dönüşümcü lider, azim ve tutku ile diğer çalışanlara örnek olacak davranışlar sergileyerek saygı ve güven kazanmaktadır.
- b- Telkinle güdüleme: Esas hedefi ekip ruhu oluşturmak olan telkinle güdüleme sıradan duygusal öğeleri kullanarak çalışanlarda ortak amaç duygusu oluşturmaktadır.
- c- Entelektüel uyarım: Lider çalışanların sorgulama becerilerinin gelişmesini sağlayarak problemlere daha akılcı çözümler bulabilmelerini sağlamaktadır.
- d- Bireysel destek: Çalışanlara bireysel ilgi göstererek onlara rehberlik yapan ve vizyonlarını geliştiren lider her bireyi ayrı ayrı değerlendirip kişisel gelişimine katkıda bulunur ki, bu da örgüt hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırmaktadır.

Dönüşümcü liderliğin eğitim örgütlerindeki yansıması yönetici, öğretmen, öğrenciler ve velilerin işbirliği olarak ortaya çıkmaktadır (Gedikoğlu, 2015). Sağlanan işbirliği ile dönüşümcü liderler değişimin getirdikleri ile başa çıkabilen ve hatta değişimi başlatabilen bir okul kültürü oluşturabilirler. Dönüşümcü liderlik davranışları sergileyen okul müdürlerinin öğretmenlerinin gelişimine katkıda bulunması, onları dönüşümün gerekliliğine ikna edebilmesi ve bilimsel gelişmelerin ışığında eğitim kalitesinin artırılması gibi konularda başarılı olacağı ve okulu çağın gereklerine göre şekillendireceği belirtilmektedir (Korkmaz ve diğerleri, 2015). Günümüzde hâkim olan “idareci” kavramı ile özdeşleşmiş klasik okul yöneticiliğini bürokratik kısıtlamalardan uzaklaştırarak; çağdaş ve yüzü değişime yönelik, vizyoner, yüksek performansı sergileyerek bekleyen ve motive edebilen dönüşümcü liderlik haline getirmek okul kültürü açısından bir ihtiyaçtır (Doğan,

2016). Okulunun gelecekteki yerini görebilen ve ona göre önlemler alıp yenilik adımları atabilen, toplumsal dönüşüme ayak uydururken örgütteki diğer paydaşlar ile ekip ruhunu oluşturabilen liderler dönüşümü avantaja çevirebilir.

2.2.3.2. Sürdürümcü (transaksiyonel-işlemci) liderlik

Sürdürümcü liderlik yaklaşımında öncelik çalışanların görevlerini tanımlamaya, yapıyı oluşturmaya, planlı ve programlı çalışmaya önem verilmektedir. Örgütsel amaçlara ulaşmak için çalışanlara ödül veya ceza mekanizmaları işletilmektedir (Hoy ve Miskel, 2015). Öte yandan sürdürümcü liderler; işlevler, görevler ve davranışlar üzerine odaklanmaktadır. İşlevler, eğer örgütteki diğerlerinin işleriyle başarılabaksa, onlarla ilgili süreçleri kolaylaştırmaktadır (Şahin, 2005). İlişkisel veya etkileşimsel liderlik olarak da adlandırılan bu yaklaşımı, oldukça etkili bir takas işlemine dayanmakta ve koşullu ödül, müdahale etmeme ve istisnalarla yönetim olmak üzere 3 boyutta incelenmektedir. Koşullu ödülde hedefler net şekilde belirlenir ve başarı ödüllendirilmekte; İstisnalarla yönetimde sorunlar belirlenerek onları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapılmakta; müdahale etmemede (laissez-faire) ise kararların ertelendiği, ödül ve motivasyonun kullanılmadığı, liderin sözde varoluşu harekette yokluğu söz konusudur (Bass, 1990; akt Cemaloğlu, 2013). Sürdürümcü liderler, geçmişten gelen faaliyetleri iyileştirmek şeklinde iş yaptırma yolunu tercih ederler. Bu liderlik tipi geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme ve bunları gelecek nesillere bırakma yönünde yararlıdır, ancak yaratıcılık ve yenilik yönü azdır (Sabuncuoğlu 1998; akt. Akan, Yıldırım ve Yalçın, 2014). Otokratik yönetimi tercih eden sürdürümcü liderler, yalnızca temel ihtiyaçlar üzerine odaklandığı için sürdürümcü liderlik doğası gereği yüksek düzeyde güdülenme, iş doyum ve adanmayı sağlayıcı özelliğe sahip bir liderlik stili değildir (Şahin, 2005). Bu açıdan değerlendirildiğinde dönüşümcü liderlikten farklı olduğu göze çarpmaktadır. Zira sürdürümcü liderlik var olan düzeni korumayı ve bu düzenle amaca ulaşmayı hedeflerken; dönüşümcü liderlik örgüt düzenini değiştirmeyi bunu yaparken de vizyoner bir bakış açısı yakalamayı hedeflemektedir. Her iki liderlik yaklaşımının da eğitim liderliği ili ilişki olduğu düşünüldüğünden aralarındaki farkların incelenmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir.

Çelik (2003), her iki liderliğin özelliklerini ve birbirlerinden farklarını tablo haline getirerek konuya dair bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır:

Tablo 2.1. Sürdürümcü ve dönüştürücü liderlik

	Sürdürümcü Liderlik	Dönüştürücü Liderlik
Zaman Yönetimi	Kısa, Bugün	Uzun, gelecek
Eşgüdüm Mekanizması	Kurallar ve yönergeler	Hedef ve değer birliği
İletişim	Dikey, yukarıdan aşağıya	Çok yönlü
Odaklanma	Finansal hedefler	Müşteri iç ve dış
Ödül Sistemi	Örgütsel, dışsal	Kişisel, içsel
Güç Kaynağı	Makam	İzleyenler
Karar Verme	Merkezi, yukarıdan aşağıya	Katılım aşağıdan yukarıya
İş gören	Mal yerine konma	Geliştirilebilir kaynak
İtaat	Emir	Rasyonel açıklama
Değişmeye İlişkin Tutum	Kaçınma, direnme ve statükoyu koruma	Kaçınmama, benimseme
Yönlendirme Mekanizması	Kazanç	Vizyon ve değerler
Denetim	Aşırı uyum	Özdenetim
Bakış Açısı	İçsel	Dışsal
Görev Tasarımı	Bölümlendirilmiş, bireysel	Zenginleştirilmiş, grupsal

(Çelik V. , 2003)

Tablo 1'in genel değerlendirmesi yapıldığında; sürdürümcü liderlik yaklaşımında bürokratik yapının izlerini görmek mümkündür. Örgüt amaçlarına ulaşmanın esas alındığı bu yaklaşımla liderlik olgusunun yöneticilik vasıflarına uygun olduğunu söylenebilir, zira kısa vadeli planlar ile emir komuta zincirinin oluşturulduğu ve maddi ödüller ile güdüleme yoluna gidilmesi çalışanların farklılıklarının göz önünde bulundurulmadığı ve kurallar silsilesi ile makineleşme yolunun açıldığı ifade edilebilir. Buna karşın belirtilen durumlar çağdaş liderlik anlayışının vizyoner yapısı ile çelişmektedir.

Sürdürümcü liderlik davranışları incelendiğinde görülmektedir ki öğretmen ile yönetici ilişkisi sorunlu olmakta, bürokratik yapının baskın oluşu öğretmenin motivasyonunu düşürmekte ve okula yönelik çaba, katkı ve yardım davranışlarını kısıtlamaktadır (Doğan, 2016). Bunun en önemli sebebi olarak okul liderlerinin dışarıda geliştirilmiş yeni politikaları benimseyerek okulda uygulamaya çalışmaları ve yapılan denetimler sonucu belirlenen eksiklikleri tamamlamaya odaklanmaları gösterilebilir (Gedikoğlu, 2015). Katı bir yaklaşıma sahip olan sürdürümcü liderlik esas ögesi insan olan eğitim kurumlarında ne derece etkili olacağı tartışılabilir zira insanı eğitimle iyiye

doğru şekillendirmeyi amaçlayan eğitim örgütlerinin işlerliği sabit olmamalı, kişiye ve olaya göre değişkenlik göstermelidir. İşletmeci bakış açısı ile bir okula liderlik yapmak eğitim doğasına uymadığı için bu liderlik yaklaşımının eğitim örgütlerinde faydalı olmayacağı söylenebilir.

2.2.3.3. Dağıtımçı liderlik

Son yıllarda küresel değişimler ile ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda demokratik, işbirlikçi, koordineli, ilişkisel ve ortak liderlik gibi kavramlar liderlik içinde yerini almakta ve tek kişiyi merkeze alan liderlik yaklaşımları yerini özellikle gücün paylaşıldığı, dağıtıldığı liderliğe bırakmaktadır (Bostancı, 2012). Liderliğe dair alanyazında bu yaklaşım tarzı paylaşım liderliği, takım liderliği veya demokratik liderlik gibi isimler ile anılsa da esasında dağıtımçı liderlik bahsi geçen liderlik türlerinin davranışlarını bünyesinde bulundurmakta ve çok daha geniş bir kavrama işaret etmektedir (Korkmaz ve diğerleri, 2015). Paylaşım yoluyla liderliğin toplamda yaratacağı etkiyi artırmayı amaçlayan dağıtımçı liderlik, tek adam zihniyetinden çok farklı bir yaklaşım sergileyerek örgütsel yönetimde tüm sürecin yönetilmesini tüm örgüt üyelerinin birbiri ile etkileşimine bırakmıştır. Başka bir deyişle bu yaklaşımda lider, izleyiciler ve durum arasında etkileşimin yoğun olduğu dinamik bir süreç söz konusudur (Beycioğlu, 2009). Bu etkileşim, örgütteki hiyerarşik yapılanmanın yukarıdan aşağıya şeklinde değil yatay bir hareketle herkesin karara katılmasını destekleyecek şartlarda oluşmasını sağlamaktadır. Güç ve liderliğin paylaşılması-dağıtılması ile çalışanların bireysel gelişimine katkı sağlamakla kalınmayacağı ayrıca örgütsel amaçları benimsenmesinde de faydalı olacağı söylenebilir. Hareket etme özgürlüğü, karar verebilme hakkı gibi ifadelerle de tanımlanan dağıtımçı liderlik, ‘emretme ve kontrol’ kavramlarıyla bağdaşmamaktadır (Aslan ve Bakır, 2015). Bunun aksine herkesin bilgi ve becerisini ortaya koyabileceği, örgüt amaçlarını sahipleneceği bir kültür oluşturmak söz konusudur. Gronn (2000), dağıtımçı liderliği ifade ederken bir grup çalışanın tüm bilgi, beceri ve tecrübe birikimlerini aynı havuzda topladıklarını ve bunun sonucunda oluşan sinerji ile örgütsel başarının kazanılacağını belirtmiştir. Buradan da anlaşılabileceği üzere ekip çalışmasına dayalı olan bu yaklaşımda her birey örgüt için önemlidir ve liderin esas

görevi, çalışanın hangi konuda örgüte katkı sağlayacağını bularak onu desteklemek ve geliştirmek olmalıdır.

Takım çalışmasını destekleyen dağıtımçı liderlik yaklaşımı eğitim örgütlerinde de tek adam-müdür yönetiminden ziyade okulun tüm paydaşlarını yönetime dahil etmeyi içermektedir. Dağıtımçı liderlik sadece bireysel liderlik anlayışına meydan okumakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının da lider olabileceğini ileri sürmektedir (Harris, 2005). Okullarda dağıtımçı liderlik, liderliğin sınırlarının tüm öğretmenleri de içine alacak şekilde genişlemesi ve böylelikle öğretmenlerin uzmanlıklarını okulun her türlü işleyişinde kullanabilmeleri anlamına gelmektedir (Gedikoğlu, 2015). Liderliğin dağıtılması gücün devri anlamına gelmemekte aksine gücün daha geniş kitlelerce kabul edilmesi anlamına geldiği söylenebilir. Okullarda her bireyin liderlik niteliklerinin ortaya çıkarılması ile liderlik konumsal bir güç olmaktan çıkmakta her çalışandan beklenen bir davranış bütünü haline gelmektedir ki; bu bütün nihayetinde eğitim öğretim başarısını olumlu etkileyecek en önemli güçtür (Kılınç, 2016). Leithwood ve Mascal (2008), eğitim örgütlerinde uygulanan dağıtımçı liderlik yaklaşımı ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanacağı, okul yönetiminin iş yükünün azalacağı, öğretmenlerin öz yönetim ve karar verme becerilerinin olumlu yönde değişeceğini belirtmektedirler (Leithwood ve Mascal, 2008). Dağıtımçı liderlik yaklaşımının öğretmen liderliği ile yakından ilişki olduğu açıktır. Başka bir deyişle dağıtımçı liderlik öğretmen liderliğine giden yolu aydınlatmıştır.

2.2.3.4. Öğretimsel liderlik

Sosyal bir sistem olan eğitim örgütlerinin vazgeçilmez ögesi insandır. Eğitim örgütü insana karşı sorumluluğunu yerine getirirken kişilerin bireysel amaçlarını örgütsel hedefe uygun hale getirmeye çalışmaktadır (Can, 2014). Zira çalışanda kendi amaçları ile örgüt amaçlarının uyuşması durumunda aidiyet duygusu artacak, örgüt hedeflerini sahiplenilecektir. Bu tutum ve davranışların ortaya çıkabilmesi için en büyük ihtiyaç, doğru liderlik anlayışıdır. Gerçek ve doğru lider, grup eğilimlerinin farkında olan, insan davranışlarının nedenini bilen ve/veya araştıran, çalışanları ihtiyaç duydukları şekilde

motive edebilen kişidir (Can, 2014). Tüm bu özelliklere sahip liderler ile örgütler sağlıklı şekilde gelişecek ve amacı insana katkı sağlamak olan eğitim örgütü, insanla beraber hedefine ulaşacaktır.

Liderlik sürekli gelişim ile mümkündür. Liderlikte etkileme gücü vardır ve lider olan kişinin bu özelliği kabul görmesi, becerileri ve uzmanlığına bağlıdır (Can, 2007). Bununla birlikte gelenekselleşmiş okul liderliği kavramı, günümüzde oldukça karmaşıklaşan eğitim süreçlerinde yetersiz kalmaktadır. Çünkü merkeziyetçi liderlik yaklaşımından uzak paylaşımı temel alan ve örgütsel hedeflerin tüm örgüt bileşenleri tarafından sahiplenildiği ortamlar oluşturulması gerekmektedir (Kılınç ve Recepoğlu, 2013). İnsanı, toplumsal öğeleri gözeterak yaşamın değışim hızıyla uyum halinde gelece hazırlamak amacını sahiplenerek eğitim kurumlarında atılacak her adım rol model olması itibariyle önem arz etmektedir ve liderlikle ilgili davranışlar da bu konuda öğrencilere liderlik olgusunu doğru öğretebilmenin örneği olacaktır.

Öğretimsel liderlik, liderlik kuramları arasında özellikle eğitim örgütlerini kapsayan yapısı ile önem arz etmektedir. Okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilişkili olan kişileri ve olayları yönlendirmekte kullandıkları güç ve davranış olarak ifade edilen öğretimsel liderlik, okuldaki öğrenme-öğretme süreçlerine odaklanmaktadır (Şişman, 2014). Öğretimsel liderliğin en önemli özelliği etkili okul yaratabilmek için okulun tüm bileşenlerini; öğretmen, öğrenci ve diğerk çalışanları motive etmek için çaba sarf etmesidir (Cemaloğlu, 2013). Etkili okul, öğretim süreçlerini iyileştirmeye odaklanan ve eğitime dair amaçlarını gerçekleştirmek için okul bileşenlerinin verimini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim örgütüdür, denilebilir. Bir okulu etkin hale getirmenin bir başka yolu da onu öğrenen okul haline getirmektir. Öğrenmeyi sadece öğrenciye bırakmadan yaşam tarzı haline getirebilmiş bireylerin ortak çabası ile ortaya çıkacak olan öğrenen okullar için öğretimsel liderlik uygulamalarının gerekli olduğu düşünülmektedir. Zira öğretmenin mesleki gelişimini destekleyen öğrenen okullarda liderlik algısının da bu davranışa paralel olgular geliştirmesi gereklidir. Öğretimsel liderlik davranışları sergileyen okul yöneticileri hem kendi çabaları hem de diğerk okul çalışanlarının güdülenmeleri ile öğretim süreçlerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır ki; bu da öğretimsel liderliğin en önemli amacıdır (Gedikoğlu, 2015). Çünkü geleneksel

yaklaşımların aksine liderlik günümüzde sadece lider ve onun izleyenlerini içeren bir kavram olmaktan çıkmış, bu süreci etkileyen içerik veya durumu da kapsar hale gelmiştir (Lambert, 2003). İçerik veya durumdan kasıt her örgütün kendine özgülüğü, ihtiyaçların değişkenlik göstereceği ve örgüt çalışanlarının farklılıkları olarak düşünülebilir.

Öğretimsel liderlik okulun vizyonunu, misyonunu geliştirmesi ve öğretim süreçlerinin etkili hale gelmesi için okul müdürlerini yetkili kılmakta denilebilir. Okul müdürlerinin davranış ve tutumlarının okulları değiştirecek en büyük güç olduğu düşüncesine dayanan öğretimsel liderlik yaklaşımı bu davranışların 3 boyutta incelenebileceğini ortaya koymaktadır (Hallinger ve Murphy, 1987): okul misyonunu tanımlanması, öğretim programının yönetimi ve olumlu okul ikliminin oluşturulması.

Okul misyonunun belirlenmesi, hedefleri açık bir hale getireceğinden öğretim sürecinin başarılı hale getirecektir. Ancak belirlenen misyonun okulun diğer paydaşları ile paylaşılması ve onlar tarafından da kabul görmesi öğretimsel liderlik açısından bir ön şart sayılmaktadır (Gedikoğlu, 2015). Öğretim programını yönetilmesi ise öğretim liderinin konu ile ilgili üst düzey bilgiye sahip olmasıyla ve öğretmenlere bu doğrultuda rehberlik etmesi ile mümkündür. Program oluşturmak, uygun yöntem teknik seçmekten sürecin ve öğrencilerin değerlendirilmesine uzanan geniş bir yelpazede liderlik davranışı gösterilmelidir (Şişman, 2014). Son boyut olan olumlu okul ikliminin geliştirilmesi sürecinde öğretim liderinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olması, zaman yönetiminin denetlemesi, ulaşılabilir olması gibi davranışları kapsayarak en geniş boyutu oluşturmaktadır (Cemaloğlu, 2013). Okulun misyonunu belirlemek ve diğer çalışanlarla paylaşmak, eğitim programlarını yönetmek ve olumlu okul ikliminin oluşmasını sağlamak okulun eğitime dair amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı olacak başka bir deyişle öğrencinin öğrenmesine hizmet edecektir (Kılınç, 2016) ki böylelikle öğretimsel liderlik yaklaşımı amacına ulaşmış olacaktır.

2.2.4. Öğretmen liderliği

Karmaşıklılaşan eğitim uygulamalarında iletişimin çok boyutlu ve kolay ulaşılır hale gelmesi, örgütsel yönetim algısının hızla şekil değiştirmesi vb. uygulamalar okul yöneticilerinin geleneksel uygulamalardan vazgeçmelerini gerektirdiği gibi beraberinde, yöneticilik kavramından liderliğe; tek adam liderliğinden de paylaşımcı liderliğe geçişi gerektirmiştir. Başka bir deyişle liderlik olgusu, “amaçlar doğrultusunda yaptırabilmekten” “etkileme gücünü kullanarak değişimi yaratmak ve yaratıcı olmak” konumuna dönüşmüştür (Beycioğlu, 2009). Eğitim örgütlerinde de formal liderler olan okul müdür ve müdür yardımcılarının, geleneksel yönetim süreçlerinin günümüzdeki temsilcileri olmalarından ziyade değişime ilk uyum sağlayan ve bu değişimi örgütsel boyuta taşıyan kişiler olmaları okulların varlığını gelecekle birleştirecektir. Zira liderlik, kişiden statüden bağımsız hale getirilerek okulun paydaşları arasında dağıtıldığında ve onların ilişkisini de kapsadığında anlam kazanacaktır (Muijs ve Harris, 2003).

Lider, hiyerarşik yapıda en önde ya da en üstte bulunan kişilere bir işin nasıl yapılacağını gösteren kişidir (Demirkasımoğlu, 2010). Ancak her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de liderlik vasıflarını taşıyan kişilerin grubun önündeki kişi değil, yanlarında veya arkalarında, onlara destekçi, yön verici şekilde bir duruş takınmaları önemlidir. Çalışanlarının bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak onların bireysel ve mesleki gelişimlerini destekleyen okul liderleri, liderlik kavramını genişletmeli ve bu kavram okula dair olan her şeye yansıtılmalıdır. Bunun için de şüphesiz öğretmenlerin liderliğini desteklemek önemli ve ilk adım olacaktır.

Öğretmen liderliği düşüncesinin çıkış noktası, öğrenci ihtiyaçlarına en üst düzeyde karşılık vermek, okulun yönetimini daha etkin hale getirmek ve okulda bulunan insan kaynağında optimum düzeyde yararlanmaktır (Kılınç ve Receptoğlu, 2013). Esas görevi bilgiyi öğretmen çok ötesine taşınan öğretmenler vizyon sahibi olmaları sayesinde sosyal gelişimin ön saflarında oldukları için liderlik yetileri olan bireylerdir (Kale ve Özdelen, 2014). Öğretmenler kişisel becerileri sayesinde farklı iletişim yolları bularak problem çözmeye yönelik değişik yöntemler uygulayabilir ve böylelikle örgüt hedeflerine ulaşmak için yenilikçi çözümler getirebilir (Can, 2014). Uygun ortamlar yaratılması

durumunda öğretmenler liderlik vasıflarını sadece sınıf yönetiminde kullanmakla kalmayacak, okulun gelişimi için adımlar atacak özgüvene sahip olacaktır.

Okul gelişimi için fırsat yaratmak, örgütsel açıdan okulda değişiklikler yaratmak anlamına gelmektedir ve bu değişikliğin yolu öğretmen kadrosunun birbirlerinden öğrenip çalışabilecekleri profesyonel ortamlar oluşturmaktan geçmektedir. Öğretmen liderliği modeli örgütteki gücün dağıtımı ve otoritenin hiyerarşik sıralamasının yeniden düzenlenmesi anlamına gelmektedir (Muijs ve Harris, 2006). Öğretmen liderliği, örgütsel gelişim sürecinde yaratıcılığı destekleyen, çevresiyle karşılıklı etkileşim içerisine girerek öğretmenlerin okulun paydaşlarıyla olan iletişimini iyileştirerek okul başarısını artırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Özçetin, 2013). Katzenmeyer ve Moller (2001) ise öğretmen liderliğini tanımlarken eğitime dair uygulamalar geliştiren, sınıf içi ve dışında liderlik davranışları sergilemek ifadesini kullanmaktadır (Akt. Gül, 2010). Eğitime dair oluşan değişimlerin okul ve sınıf yararına kullanılması, söz konusu değişimlerin öğretmenin kendisinin, meslektaşlarının ve öğrenme ortamlarının gelişimi için davranışlara dönüştürülmesi ve öğrencilerde liderlik davranışlarına yönelik rol model olabilme olgularını öğretmen liderliği olarak ifade edilmektedir (Canlı, 2011). Öğretmen liderliği; birbiri ile iletişimde bulunmak, öğretmen eğitimini sürekli olarak devam eden ve kariyer boyunca süren uzun bir süreç olarak görmek ve bu görüşü uygulamaya koymak için öğretimin detaylarında meslektaşları ile mesleki diyaloglar sürdürmeye ve geliştirmeye istekli olmaktır (Çeküç, 2008). Öğretmenin liderliği, mesleğini zengileştirmesidir (Lambert, 2000). Önce sınıf yönetimi ve etkin öğretimi hedefleyen bu zenginleşme, nihayetinde okulun tüm etkinliklerinde kendini gösterecektir (Can, 2014).

Öğretmen liderliği, sadece öğrencilerin eğitsel süreçlerinde olumlu etkiler yaratmak ile sınırlı kalmamakta aynı zamanda onların duyuşsal gelişimlerinde de etkiler yaratmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen liderlik davranışı sergilediğinin göstergesi olarak kabul edilen “değişim ajanı” rolü, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinde önemli rol oynamaktadır (Katyal ve Evers, 2004).

Kölükçü (2011), öğretmen liderliğini 3 farklı boyutta değerlendirmiştir. Bunlar;

- Öğretmen – öğrenci etkileşimi açısından: öğrencilerin öğrenmesinde etkiler yapma ve bu etkilerin oluşturduğu değişim,
- Meslektaşlarla işbirliği açısından: rehberlik yapma, eğitime dair konularda takımlar oluşturma, öncü olma, mesleki gelişim için gelişmeleri takip etmek ve
- Okul gelişimi açısından: okulda değişim sürecini başlatma, karara aktif olarak katılma, okul vizyonu ve misyonuna destek sağlama ve gelişim planları oluşturmaktır.

Öğretmen liderliği kavramı 3 yönüyle öne çıkmaktadır. Bunlar, öğrencilere ve diğer öğretmenlere liderlik (mentörlük, eğitmenlik, müfredat uzmanlığı, grupları yönetmek, yeni yaklaşımlar ortaya koymak), işletme görevlerinde liderlik (okul hedeflerine yönelik çalışmalara, bölüm başkanlığı, araştırmacılık) ve karar verme ve ortaklık liderliği (işletmeler ve yüksek öğretim kurumları ile iş birliği kurmak, öğretmen veli ilişkilerini düzenlemek) (Katzenmeyer ve Moller, 2001) şeklindedir.

Can (2007) lider öğretmeni, öğrencileri motive eden, sürekli gelişime gönüllü, temel kararlarda katılım isteyen, okulla ilgili projelerde destekleyici olan, takım çalışmasına yatkın, inandıkları eğitimlere katılan, sınıf liderliğini ve zaman yönetimini yapabilen, bilgiyi paylaşarak standartlar oluşturan ve sürekliliğini sağlayan, mesleki gelişimi önemseyen ve sorumluluk alan bireyler olarak tanımlamaktadır. Lider öğretmenler okula ait her süreçte etkin bir şekilde var olabilecek uzmanlığa sahiplerdir ya da olmalıdırlar. Öğretmenler arasındaki iş birliğinin ve meslektaş olma bilincinin gelişmesi de liderlik yoluyla mümkündür ve bu durum okul gelişimini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenler, karmaşık ve dinamik sınıf ortamlarında sınırlı imkânlar içerisinde farklı profillerden öğrencileri eğitim hedeflerine ulaştırmaya çalışırken, pek çok yöneticinin kullandığı planlamacı, geliştirici, problem çözücü, değerlendirmeci rollerine bürünmekte ve zorlu süreçleri yöneterek aslında liderlik yapmaktadırlar (Bakioğlu, 1998).

Öğretmen liderliği, eğitim ortamlarında etkinliği, işbirlikçi şekilde mesleki gelişimi destekleme, okuldaki etkinliklerde gönüllülükle yaratıcı katılım sağlama becerisi (Can, 2007) ile birlikte öğretmenlerin öğrenci gelişimi için bir araya gelmeleri ve

birbirine yardım etmeleridir (Leblanc ve Shelton, 1997). Okullarda öğretim süreçlerinin düzenlenmesi sırasında öğretmenin liderlik gibi uzmanlık becerilerinden faydalanarak okulu geliştirmek amacıyla öğretmenlerin okul yönetimine dâhil edilmesini öğretmen liderliği olarak düşünülürken, lider öğretmenlerden beklenen roller ise sınıf içi uygulamaların geliştirilmesi, öğrenciye liderlik için rol model olmak, meslektaş iletişimi ile mesleki gelişimin işbirliği içinde sürekliliğinin kazandırılması, okulu öğrenen örgüt haline getirmek şeklindedir (Kılınç ve Receptoğlu, 2013).

Doğal olarak öğretmen liderliği, hiyerarşik kontrolden meslektaş kontrolüne ve otoritenin eğitim kurumunda dağıtıldığı birleşik liderliğe geçişi ortaya koymaktadır. Öğretmen liderliği ile bir okul, değerler konusunda katı, hareket özgürlüğünde ise esnek olacaktır. Öğretmenler iş birliği içinde çalışmak, yenilik yaratmak, öğrenme ortamları sunabilmek için uygun şartlara ve güven duyulmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Liderlik okulda dağıtıldığında öğrenci performansında gelişme görülmektedir. Öğretmen liderliği profesyonel gelişimin bir türünü ifade ederken okulu öğretmen ile öğrencilerin öğrenme topluluğu olarak resmetmektedir (Harris ve Mujis, 2002).

Herkesin öğrenebileceği, liderlik yapabileceği varsayımından yola çıkarak öğretmen liderliğinin içeriği, bazı yapıları içinde barındırmaktadır. Öğretmen liderliğini başlatmak ve sürdürebilmek için ilk adım diyalog kurmaktan geçmektedir. Dinlemek ve dinlenilmek profesyonel olan öğretmenlerin üzerinde güçlü etkiler yaratmakta ve kişilerin işine ve kendine yönelik düşünce ve hislerini uyandırmaktadır. Diyalog ile aynı prensiplere dayanan öğretimsel koçluk, liderin sorularının muhatabını genişletmekten geçmektedir. Çünkü eğitime dair gösterilen liderlik davranışları, okulu bir takım olarak görürken; liderlikte mentorluk koçluktan daha geniş bir perspektife sahip bir süreci ifade etmektedir. Bu süreç rehberlik yapmak ve dönüt vermek, model olmak, liderlik tecrübelerinin paylaşımını ve sınıf dışında da eğitim ve katılımcı davranış göstermeyi içermektedir. Lider öğretmenler, diğerlerine liderlik konusunda da mentorluk yaparlar. Daha geniş bir bakış açısıyla bakıldığında bölgesel veya ulusal örgütlenmenin de öğretmen liderliğinin içeriği olduğu görülmektedir. Bu tarz örgütlenmeler ile öğretmenler kendilerini mesleğe ait hissetmekte ve etkileşim yoluyla hem kendi hem de meslektaşlarının gelişimine katkıda bulunmaktadır (Lambert, 2003). Mesleğe ait

olmak, olası sorunlara hazırlıklı olmak gibi durumlar için mentorluk uygulamalarının etkili olacağı düşünülebilir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kıdemi yüksek öğretmenlerden edinecekleri tecrübe paylaşımları onların mesleğe yönelik tutum ve tavırlarını etkileyecektir.

2.2.4.1. Neden öğretmen liderliği?

Öğretmen liderliğinin eğitim örgütleri için gereklilik sebepleri arasında ilk sırayı okul gelişimine olumlu katkısı olarak ifade etmek doğru olacaktır. Bu katkılar çok boyutlu olup hem öğrenme ortamlarına etkisi hem de bireysel bağlamda öğretmene pozitif yatırımı olarak düşünülebilir. Öğretmenler tarafından sürekli öğrenmenin desteklenmesi, iyi uygulamaların yaygınlaştırılması, öğretmenin özgüveninde ve beklentilerinde artış, yüksek motivasyon ve sınıfta yenilikçi yaklaşımlar için daha büyük beceriler bu olumlu katkılara örnek olarak verilebilir (Harris ve Mujis, 2002). Öğretmen liderliği bir okulda eğitimle ilgili olsun ya da olmasın öğretme ve öğrenme ortamlarının tüm okul çalışanları tarafından desteklenmesi mantığıdır (Leblanc ve Shelton, 1997). Bu mantıktan yola çıkarak görülmektedir ki; öğretmenin liderlik niteliklerinin etkisi sınıfta başlayıp okulun her kademesine yayılmaktadır.

Öğretmen liderliği ve kolektif uzmanlık, öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Muijs ve Harris, 2003). Okul gelişimi için öneminin yanı sıra öğretmen liderliği öğrencinin öğrenme süreçlerinde üst düzey performansı, okul çalışanları arasında işbirliği, ortak sorumluluk ve değerleri, etkin mesleki gelişimi, yenilikçi yaklaşımı ve yaşam boyu öğrenmeyi etkin kıldığı için eğitim örgütlerinde gereklidir (Kılınç ve Receptoğlu, 2013). Öğretmen liderliğine ihtiyaç olmasının önemli nedenlerinden bir diğeri ise giderek karmaşılaşan eğitim ortamlarında okul müdürlerinin iş yüklerinin fazlasıyla artması olduğu gibi (Bakioğlu, 1998; Leblanc ve Shelton, 1997; Beycioğlu ve Aslan, 2010) sergilemeleri gereken becerilerin de artmasıdır (Barth, 1990; akt, Kılınç ve Receptoğlu, 2013). Öğretmenin karara dâhil edilmesi ve liderlik becerilerini kullanması sadece müfredatı iyileştirmekle kalmayacak aynı zamanda öğretmenin dışlanmışlığını ortadan kaldırarak okulda demokrasiyi geliştirecektir (Leblanc ve Shelton, 1997).

Lider öğretmenler, mesleklerine yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirirken okulu geliştirmek adına zaman ayırmakta, müfredatı iyileştirmekte, iş birliği yapmaktadır. Tüm bu çabaları esnasında ise takdir, saygı ve değer görmek ve iş ortamlarında farkındalık yaratmak istemektedirler. Geleceğe insan hazırlanması için öğretmenlere, kendilerine güvenmelerini, yeterli potansiyellerinin olduğuna inanmalarını sağlayan ve onlara "nasıl öğrenmeleri" değil, "neden öğrenmeleri" gerektiğini fark eder hale getirecek " lider öğretmenler" olgusunun gerekliliğinin anlatılması önemlidir (Çeküç, 2008).

Eğitimde istenilen değişiklikler yaratmak ancak bu değişimlerin öğretmenin yaşantısı ile uyumlu olması halinde mümkün olduğu gerçeğinden yola çıkarak öğretmenlerin bu beklentilerinin yersiz olmadığı ve önemsenmesi gerektiği düşünülebilir (Bakioğlu, 1998). Öğretmenlerin çalıştıkları ortama, yaptıkları işe inanmaları, onların kendi mesleki gelişimleri ve kurumlarına katkı sağlayabilmeleri için güdülenmelerine sebep olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda eğitimde yaratılmak istenen olumlu değişiklikler için öncelikle öğretmenler ikna edilmelidir. Zira öğretmenlerin liderlik kapasitelerini geliştirmek, okul paydaşlarının tamamının geniş tabanlı ve kendi becerilerini kullanabildikleri liderler haline gelmesini, öğrenci performansının düzenli olarak iyileşmesini ve okulların güvenilir örgütler haline gelmesini sağlamaktadır (Lambert, 2003).

Diğer yandan liderlik kavramı son dönemde toplumsal, sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimlere ayak uydurmak durumunda kalmış ve geleneksel yaklaşımın dışına çıkmıştır. Liderlik gücünü elinde tutan kişinin yön vereceği insanların önünde değil yanlarında, onlarla birlikte, süreçte çıkan sorunları yine birlikte çözecek bir tutum sahibi olması önem arz etmektedir.

2.2.4.2. Öğretmenlerin liderlik rolleri

Toplumsal yapılarda meydana gelen değişimler, eğitimde de etkisini göstermiş ve öğretmenlik mesleği de değişime ayak uydurmak durumunda kalmıştır. Geleneksel

rollerinin yetersiz kalması öğretmenlik mesleğinin ve rollerinin de gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır. Öğretmenler kendilerine has yeni bir toplumsal ve kurumsal rol bulma gereksinimini hissetmiştir. Bu rol, öğretmenin lider ve rehber öğretmen olmasını gerektirmektedir (Canlı, 2011). Harrison ve Killion (2007), öğretmen sayısı kadar liderlik rolü olduğunu söyleyerek öğretmenlerin farklılıklarının liderlik davranışlarına yansıyacağını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin liderlik rolleri formal ve informal olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir (Danielson, 2007). Formal liderlik rolleri öğretmenin zümre başkanlığı, uzman öğretmenliği, rehberlik davranışlarını içerirken; informal öğretmenlik rolleri ise girişimci yaklaşımlar, proje üretkenliği ve meslektaşlara esin kaynağı olmak gibi davranışları kapsamaktadır (Leithwood ve Jantzi, principal and teacher leadership effects: a replication, 2000). Görüldüğü gibi öğretmenlerin formal liderlik rolleri sınıf dışındaki yönetsel ve işlevsel rollerini kapsamaktadır (Canlı, 2011). Öte yandan Danielson (2006; akt. Beycioğlu, 2009) öğretmen liderliğinin temel özelliğinin informal yapısı olduğunu ve atama veya görevlendirme olmaksızın elde edilen informal liderliğin, gönüllülük, karşılıklı etkileşim ve bunun karşılığında takdir ve saygı içerdiğini ifade etmektedir.

Harrison ve Killion, (2007), öğretmenlerin liderlik rollerini 10 maddede açıklamaktadır: kaynak sağlayıcı, öğretim uzmanı, müfredat uzmanı, sınıf destekçisi, kolaylaştırıcı öğrenme, danışman-mentor, okul lideri, bilgi koçu, değişim için katalizör ve öğrenen birey. Canlı (2011) ise öğretmenin liderlik rollerini; mesleki düzey, sınıf düzeyi, meslektaşlarla ilişki düzeyi ve yönetsel düzey olmak üzere 4 boyutta toplamıştır. Mesleki düzey, öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği rolleri değişen ihtiyaçlar doğrultusunda harmanlayarak mesleki gelişimi sağlamak olarak düşünülebilir. Sınıf düzeyinde liderlik rolü etkili sınıf yönetimine yönelik rolleri de içinde barındıran öğrencide olumlu iz bırakacak, her türlü sınıf içi duruma dair roller olarak özetlenebilirken, meslektaşlarla ilişki düzeyindeki roller öğretmenin hem mesleki hem de sınıf içi liderlik rollerinin meslektaşlarla paylaşılması ve bu paylaşımın sürekli hale gelmesini sağlamak olarak görülebilir. Son boyut olan yönetsel düzeydeki roller ise öğretmenin sınıf dışında okulla ilgili olan çeşitli konularda gönüllükle yer alması, okulun

gelişimi için projeler üreterek okul vizyonuna katkıda bulunması ve değişimin bir parçası olması olarak ifade edilebilir.

Beycioğlu (2009), öğretmen rollerini geleneksel ve lider olmak üzere karşılaştırmasını tablolaştırmış ve sonuç olarak lider öğretmenin işbirlikçi, yenilikçi, vizyon sahibi ve öncü rollerinin önemini ortaya koymuştur. Bu durum tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Geleneksel ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması

Geleneksel Öğretmen Roller	Lider Öğretmen Roller
1- Günü kurtarıcı işlere yoğunlaşır, mevcut kaynaklardan faydalanır.	1- Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur.
2- Standart iş davranışları çerçevesinde iş birliğine kapalı davranışlar sergiler	2- Öncü ve işbirlikçi davranışlar sergiler. Meslektaşlarında davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar.
3- Örgüt içindeki rolleri sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır.	3- Tüm örgütsel etkinliklere ve kararlara katılma eğilimindedir.
4- Örgütün oluşturulmuş kültüründe hareket eder.	4- Örgüt için yeni anlamlar ve yeni yaklaşımlar yaratır.
5- Geleneksel otokratik yapıyı sürdürme eğilimindedir.	5- Değerlerde, tutumlarda değişiklik için İlham kaynağı olur ve kişisel deneyim ve örnekleri kullanır.
6- Sınıf çapında başarı ve yarışmacı tutumları önemser.	6- Sınıf içi ve okul çapında etkinlikleri okul başarısını artırmada eşgüdümleme çabasıdadır.
7- Paylaşımdan uzak, içe dönük mesleki etkinlikler sergiler.	7- Meslektaşlarla iş birliği, paylaşım ve dönüt verme/alma önemlidir.
8- Sınıf içi liderlikleri gücünü hiyerarşiden alır.	8- Sınıf içi liderlikleri, sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.

(Beycioğlu, 2009).

Değişen yaşam ve çalışma şartları, öğretmenlerin çalışma rutinlerinde her geçen gün daha büyük etkiler yapmakta, geleneksel yaklaşımlar artık iş göremez hale gelmektedir. Günümüz lider öğretmeni, yenilikçi, akılcı riskler alabilen, katılımcı ve dönüştürücü bir role ihtiyaç duymaktadırlar. Geleneksel yaklaşımda hakim olan sınıf merkezli liderlik olgusu, artık yerini geniş çaplı etkiye sahip olan bir ikna ve inandırma gücüne bırakmaktadır.

2.2.4.3. Öğretmen liderliğine yönelik engeller ve destek unsurları

Öğretmen liderliği kavramı, okulların etkililiğini doğrudan olumlu etkileyen bir yaklaşım olmakla birlikte özellikle geleneksel alışkanlıkların getirdiği pek çok engelle

karşılaşmaktadır. Öncelikle eğitimin niteliğinin artırılması için sorunlar tespit edilmelidir ki, doğru çözümler ortaya atılabilsin. Bu doğrultuda öğretmenler eğitimci ve okul liderleri olarak, yenilikçi stratejiler ararlar, ancak kuralcı politikalar onları mesleklerinden uzaklaştırdığı gibi aynı zamanda engellemektedir. Öğretmenler, liderlik için eksik kalan desteği de etkililikleri ve yetki kullanımları için engel olarak görmektedirler. Bunun yanında okulda liderlik yetkileri verilen öğretmenler, etkili öğretim uygulamalarını sınıf duvarlarının ötesine taşıyıp yaygınlaştırmakta ve engelleri ortadan kaldırmaktadırlar (Berry, Daughtrey ve Wieder, 2010).

Can (2014), öğretmen liderliği yaklaşımının önündeki engelleri şu şekilde belirtmiştir:

- Okul kültürü: Okulların geleneksel bir yaklaşımla yönetiliyor olması beraberinde dikey hiyerarşi uygulamalarını da getirmektedir ki; bu da öğretmenlerin karara katılmasını, işbirlikçi çalışmanın desteklenmesini ve nihayetinde öğretmenin liderlik becerilerinin okulun gelişimi ve kültürünün oluşması açısından kullanımını engellemektedir.
- Rol tanımları: Öğretmenlerin liderlik davranışları sergileyebilmeleri için rol tanımlarının net olarak yapılmış olması gereklidir. Bu tanımlamanın açık olmadığı durumlarda öğretmen, kavram kargaşası yaşayacak ve liderlik davranışlarını sergilemekten kaçınacaktır.
- Zaman: Öğretmenlik mesai anlayışı olmayan bir meslektir. Zira öğretmenin görevi sınıf içinde geçirdiği zamanla sınırlı kalmamaktadır. İlave sorumluluklarının fazla olması öğretmenin liderlik rollerinin tamamını sergilemesinin önünde ciddi bir engel olarak görülmektedir.

Barth (2001) ise öğretmen liderliğinin bu denli önemli olmasına rağmen öğretmenlerin sınıflarından çıkmasına neyin engel olduğu sorusuna 4 sebep sunarak cevap vermektedir. Bunlar;

- Fazla sorumluluk: Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ya da yenilikçi yaklaşımları denemelerine fırsat bulamamalarının en büyük sebebi üzerlerine almak zorundaki oldukları sorumluluklar olarak gösterilmektedir. Bürokratik

bir engel olarak görülen bu durum öğretmenin liderlik davranışı göstermesini kısıtlamaktadır.

- Zaman: Sınıf içi etkinliklerin bile bir hayli zaman gerektiren işler oluşu düşünüldüğünde, öğretmenlerin ekstra çalışmaları için zamanlarının kısıtlı olması şaşırtıcı olmayacaktır. Özel hayatlarını dahi kapsayan bir mesleğe sahip olan öğretmenler fazla sorumluluk az zaman çelişkisinin içinde kalarak liderlik rollerini yerine getirememektedirler.
- Öğrencilere yönelik akademik başarı kaygısı (sınavlar): Başarının sadece sınav ve notla değerlendirildiği okul kültüründe, öğretmenin sınavlara yönelik çalışmalara ağırlık vermesi kaçınılmaz görülmektedir. Bu durum eğitim sistemlerinin getirdiği bir engel olarak öğretmenin mesleki gelişiminin, yenilik arayışının ve liderlik rollerinin önünde engel oluşturmaktadır.
- Meslektaşlar: Öğretmenin liderlik davranışı göstermesi etkileşim sonucu ortaya çıkabilecek bir kavramdır. Bir okulda liderlik rollerini sergilemek sadece bir öğretmen tarafından uygulanıyorsa, bunun başarıya ulaşması mümkün olmamaktadır. Okul yönetimi veya meslektaş desteği ve katılımı öğretmen liderliğini mümkün kılmaktadır.

Bu bilgiler ışığında öğretmen liderliğinin önündeki engeller şöyle özetlenebilir: hiyerarşik okul yapısında öğretmenlerin karar sürecine katılmamaları, öğretmen rolünün öğretmekle sınırlandırılması, iş birliği kurulacak ortamların azlığı, meslektaş ilişkilerindeki sorunlar, zaman, para ve kaynak eksikliği, rol karmaşaları, özgüven eksikliği ve okul yöneticilerinin yeterince destek olmaması (Canlı, 2011).

Öğretmen liderliğinin okulların başarılı örgütler olabilmesi, öğrenci gelişiminin artırılması ve öğretmenlerin mesleki niteliklerinin iyileştirilmesi için gerekli olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu liderlik yaklaşımının desteklenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Muijs ve Harris (2006), öğretmen liderliğini destekleyici unsurları şu başlıklar altında bir araya getirmiştir:

- Destekleyici kültür: Öğretmen liderliğini destekleyecek, okulun tamamının paylaştığı işbirlikçi ve olumlu okul iklimi,
- Güçlü liderlik: Okul yönetiminin desteği ve fırsat yaratması,

- Eylem Araştırması: Eğitime dair her türlü yenilik ve gelişimin takibi,
- Yenilikçi mesleki gelişim: Öğretmenler arasında mesleki gelişime yönelik paylaşımlar,
- Gelişim çabalarında eşgüdüm: Öğretmen liderliğinin geliştirilmesine yönelik ortak vizyon oluşturularak bunun için planlama yapmak ve
- Yüksek düzeyde öğretmen katılımı: Öğretmenin özgüvenini artırarak okulla ilgili her türlü faaliyette etkin katılımının sağlanmasıdır.

Zinn (1997) öğretmen liderliği için destek oluşturan unsurları eğitim ortamındaki koşullar, eğitim ortamı dışındaki koşullar ve dahili koşullar olmak üzere 3 ana başlık altında toplamıştır. Eğitim ortamındaki koşullar arasında okul kültürü, yönetimin tavrı, meslektaş iletişimi ve devletin öğretmene yaklaşımı sayılabilir. Eğitim ortamı dışındaki destekleyici unsurlar ise öğretmene yönelik toplumsal bakış açısının olumlu olması, okul dışında da öğretmenin kabul görmesi olarak ifade edilebilir. Dahili koşullar da doğrudan öğretmenin bireysel ihtiyaçlarının maddi manevi olarak karşılanmasından oluşmaktadır.

- Destekleyici yapı: okul yönetimi ile öğretmenlerin hiyerarşik yapının ötesinde oluşturulacak ortak çalışma ve paylaşma alanları
- İşbirlikçi yaratıcılık: iş birliği ve etkileşimli paylaşım sayesinde öğretmen ve okul gelişiminin sağlanması
- Paylaşılan mesleki uygulamalar: öğretmenlerin birbirleri üzerindeki etkilerini artıracak ortaklaşa gerçekleştirilen bilgi ve mesleki deneyim paylaşımları
- Tasdik etme ve Ödüllendirme: öğretmenin bireyselliğinin farkına varılarak çalışmalarında cesaret verilmesi, takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi

Öğretmenlerin liderlik davranışlarını istenilen düzeyde sergileyebilmeleri için eğitim sisteminin, okul yönetiminin ve çevre şartlarının desteği şart haline gelmiştir. Desteklenen, mesleki motivasyon ve doyum yaşayan öğretmenlerin liderlik duruşları okul kültürünü iyileştirirken eğitim niteliğini de arzu edilen seviyeye çıkaracaktır.

2.2.4.4. Öğretmen liderliği ve okul yönetimi

Geleneksel bakış açısıyla eğitim örgütlerinde liderlik kavramı okul müdürleri ile bağdaştırılmaktadır. Ancak değişen örgütsel sistem ve ihtiyaçlar göstermektedir ki okul müdürü, eğitim örgütlerinin önderi olsa da diğer okul çalışanlarının özellikle öğretmenlerin liderlik davranışları okulun etkinliğini artırmak için önem taşımaktadır. Öğretmen liderliğinin en büyük katkılarından birisi okulları daha etkili kılmak olduğu düşünüldüğünde, aynı amaca yönelen müdür ve öğretmenlerin iletişiminin önem arz ettiği söylenebilir. Okul gelişimini destekleyen bir öğretmen liderliği için öncelikle dikey hiyerarşisi ve bürokratik yapısının oluşturduğu geleneksel örgüt yaklaşımından daha demokratik ve katılımcı bir yapıya dönüşmesi gereklidir (Beycioğlu, 2009). Bir okulun demokratik ve paylaşımcı bir kültüre sahip olmasında şüphesiz en büyük rol okul müdürlerine düşmektedir.

Barth (2001), öğretmen liderliğinin okul müdürünün yaklaşımı ile şekilleneceğini ifade ederek, olumlu ya da olumsuz etkilerini aşağıda verilen kategoriler ile açıklamaktadır:

- a- Engel olarak okul müdürü: Liderlik gücünü paylaşmayı güç kaybı olarak algılayan özgüven sorunu yaşayan yöneticilerin öğretmen liderliğine yaklaşımı olumsuz olmaktadır.
- b- Okul kültürünü oluşturan okul müdürleri: Öğretmen liderliğinin bir okulun iklimi üzerinde ciddi etkileri olduğu kabul edildiğinde okul müdürlerinin bu etkileri olumlu olarak artırmak için oluşturmaları gereken bir okul kültüründen bahsetmek gereklidir. Bu kültürü geliştirmek için alınabilecek önlemler şöyle sıralanabilir:
 - Okul müdürü öğretmenin liderlik davranışları göstermesini bekler ve bunu açıkça ifade eder.
 - Okul müdürleri tüm liderlik yetkilerini kendi üzerlerine almaktan vazgeçip bu yetkiyi paylaşmaya başlayarak öğretmen liderliğinin önünü açabilir.
 - Okul müdürleri, öğretmenlere destek sağladıkları, ekip ruhunu aşıladıkları ve örgüte ait olduklarını hissettirdikleri sürece öğretmen liderliğinin gelişmesine yardımcı olurlar.

- Okulda ortaya çıkan sorunların içi öğretmenlerin de fikirlerini alarak onları çözüm ortağı haline getiren okul müdürleri öğretmenleri güçlü kılarlar.
- Okul müdürleri, öğretmenlerin yenilikçi ve risk alabilen yaklaşımlarını okul kültürünün bir parçası haline getirerek öğretmen liderliğini yaygınlaştırırlar.
- Öğretmenlerin potansiyellerinin farkına varıldığı, takdir edildiği ve başarılarına fırsat veren okul müdürleri başarının mimarı olacaklardır.
- Öğretmenlerin sebep olabileceği olası başarısızlık durumlarının okul müdürü tarafından paylaşılması veya sahiplenilmesi öğretmene güven verecek ve liderlikten vazgeçmesini engelleyecektir.

Öğretmen liderliğinin geliştirilmesi için gerekli olan desteğin okul yöneticileri tarafından sağlanmasının sürece olumlu etki edeceği muhakkaktır (Can, 2014). Bu gelişimin düzenli olarak ilerleyebilmesi için okul ikliminde yeniden yapılanmaya gidilmesi gerekebilir. Bu yapılanma sürecinde okul müdürlerinin gözetmesi gereken durumlar Harris ve Muijs (2005) (Akt. Beycioğlu, 2009) tarafından şöyle ifade edilmektedir: Öğretmenlerin gereken işbirlikçi çalışma düzenini sağlayabilmesi için planlama ve zaman konularında esnek yaklaşımlar sağlanmalıdır, mesleki gelişim programlarının öğretmenin ihtiyacına ve talebine uygun olarak yürütülmesi önemlidir. Okulda sağlıklı iletişim yolları kurmanın önemi göz ardı edilmeden motive edici hususlara dikkat edilmelidir. Öğretmen liderliğinin çıkış noktası liderliğin paylaşılması ve sınıf ortamı dışına taşınması olarak kabul edildiğinde okul yöneticilerinin süreçteki payı göz ardı edilemez. Zira öğretmenin sahip olduğu liderlik potansiyelinin eyleme dönüşebilmesinin ilk gereği destek görmesi ve bunu için cesaretlendirilmesi olarak görülebilir.

2.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle Liderlikleri Arasındaki İlişki

Öğretmenlik mesleğine yönelik algı son dönemde ciddi dönüşümler yaşamış ve eğitim sisteminde yaşanan her türlü sorun için öğretmen niteliği sorgulanır bir hal almıştır. Öğretmenlerin değişen ve karmaşıkleşan rol tanımları ve sorumlulukları, toplumların çokkültürlü yapısı sebebiyle eğitimde yaşanan farklı yaklaşım tarzları, aile

ve öğrencilerin toplumsal çevrenin ve medya araçlarının etkisiyle değişime uğraması, hesap verebilirlik olgusunun okul kadar öğretmenler için de istenir hale gelmesi öğretmenlik mesleğine olan yaklaşımın değişmesine sebep olmaktadır (Day, Flores ve Viana, 2007). Her örgütte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de yeni dünya düzenine uygun profesyonel yaklaşımlar sergilemesinin gerekliliği bu süreçte özellikle vurgulanan nokta olmaktadır. Günümüzde neredeyse her ülkenin eğitim sisteminde benzer sorunlar yaşanmakta ve çözüm sürecinde öğretmenlerin rolünün fazla olduğu fikri baskın hale gelmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin, eğitim ortamlarında niteliksel olarak kalitenin yükselmesi için gerekli ön şartlar arasında olduğu söylenebilir. Profesyonel öğretmenler içsel motivasyonları ile mesleklerini geliştirmek adına kişisel gelişime açık olmakta; sahip oldukları bilgi, beceri, deneyimlerini okulu geliştirmek adına kullanarak kuruma yarar sağlamakta; mesleki duyarlılıklarını artırarak işbirliğine dayalı bir çalışma iklimi oluşturmakta, değişime gönüllü ve doğru model olabilmekte ve eğitim örgütünün amaçlarını kendi duygularının önünde tutarak hislerini yönetebilmekte ve objektif davranabilmektedirler (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Bu özelliklere sahip olan profesyonel öğretmenler, duygusal yükümlülüğü yüksek olan mesleklerinde daha başarılı olarak hem bireysel anlamda hem de kurumsal bazda olumlu farklar yaratmaktadır. Tüm bu olguların ışığında yeni neslin mimarları olan öğretmenlerin profesyonel tutum ve davranışlarının değişen eğitim ihtiyaçlarına cevap olacağı düşünülmektedir.

Geleneksel yöneticilik ve hatta liderlik kuramlarının iş göremez hale geldiği günümüz şartları, örgütleri ileri taşımak için farklı liderlik yaklaşımlarına gereksinimi beraberinde getirmektedir. Okullarda müdür odaklı yönetim süreçlerinin eksik yönleri öğrenci, öğretmen, veli ve nihayetinde tüm toplumda etkisini bir şekilde göstermekte ve bu etki demokratik yönetim olgusuna ters düşmektedir. Değişime olan ihtiyaç eğitim liderliğinde kendisini güçlü bir şekilde hissettirirken, yeni anlayışın mutlaka demokratik ve paylaşımcı olması gerekli görülmektedir. Eğitimin bel kemiğini oluşturan öğretmenlerin, sınıflarında geçmişten bu yana hali hazırda sergiledikleri liderlik vasıflarının sınıfın dışına taşınmasının okulları çok daha başarılı kılacağı söylenebilir. Zira lider öğretmenler, edilgen değil etken, etkileyen, okulun tüm süreçlerine dahil, yeni

vizyon geliştiren, işbirliği içinde çalışabilen, güçlü iletifim kanallarına sahip olan, istekli olan bireylerdir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Öğretmen liderliği, öğretmeyi profesyonelleştirmek ve okulları yenilemek için son dönemlerde kullanılan tanımlayıcı özellikleri içinde barındırmaktadır. Öğretmen liderliğinin desteklenmesi ile yapı itibariyle sabit olmakla eleştirilen öğretmenlik mesleğinin durağanlıktan kurtulabileceği düşünülmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Öğretmen liderliğini geliştirme çabalarının 3 hedefi vardır. Bunlar; ğretmenin iş gücü kalitesini, ğretmen çalışmalarının doğasını genişleterek ve çeşitlendirerek artırmak bu sayede en yetenekli öğretmenlerin meslekte kalmasını sağlamak ve profesyonel öğrenme ve öğretmenlerin uygulamalarını iyileştiren gelişimler için yeni teşvikler, fırsatlar ve kontrol mekanizmaları kurmak, oluşturmak. Tüm bu çabaların ortak amacı öğretmenleri liderlik ve karar verme pozisyonlarına getirerek örgütsel kapasiteyi ve okulların performansını artırmaktır (Smylie, 1995). Okulla ilgili her türlü kararın alınması sürecinde öğretmenin fikirlerine değer verilmesinin onların mesleklerine ve kendilerine olan inançlarını perinleyeceği düşünülmektedir. Profesyonel ğretmenler okuldaki karar süreçlerine gönüllü olarak katılım sağlamaktadırlar (Day, Flores ve Viana, 2007). Profesyonelliğin özerklikle paydaş olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin gnllkle karar süreçlerinde yer almasının sadece mesleki bağlamda değil, aynı zamanda kurum ve ğrenci açısından da olumlu sonuçlar getireceği düşünülebilir. Karara katılım veya çalışma ortamlarının genişletilerek özerklik sağlanması ile iş gücü kalitesi zenginleşen öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar geliştirecek ve mesleğe aidiyeti artacaktır. Öğretmenlerin profesyonelliği için gereken imkanların sağlanması, bu imkanların denetimi ve iyileştirme çalışmaları sürecin sağlıklı yürümesini sağlayacaktır. Karar verme pozisyonuna gelen bir ğretmen, eğitimci kimliğinin getirdiği doğal liderlik özelliklerini ortaya çıkaracak ve okulun eğitim hedeflerine ulaşmak için gerekli adımları atacak cesareti kazanacaktır. Sonuç olarak ğretmen liderliğinin desteklenmesi öğretmene bireysel anlamda güven ve motivasyon sağlarken hem kurum hem de mesleğin itibarı için profesyonel bir imaj yaratacaktır.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum ve davranışlarını etkileyen mesleki profesyonellikleri, okulu etkili öğrenme ortamına dönüştürmekte ve ğrenci başarısını

artırmakta esas rolü oynamaktadır (Kılınç, Cemaloğlu ve Savaş, 2015). Öğretmenlerin mesleklerine profesyonel bir şekilde ve liderlik davranışları sergileyerek yaklaşmaları, okul süreçlerine olumlu katkıda bulunacaktır. Profesyonel öğretmenler sınıf içinde ya da dışında liderlik davranışları sergilemeye, tecrübesiz öğretmenlere rehberlik yapmaya, okulda karar alma sürecine katılmaya, meslektaşlarıyla iş birliği kurmaya ve etkili öğretim uygulamaları geliştirmeye daha fazla meyillidirler (Katzenmeyer ve Moller, 2001). Öğretmen profesyonelliğinin gelişmesi, öğretmen liderliğinin tüm okula yayılmasını sağlayarak, öğretmenin sorumluluk alarak liderlik davranışlarını artırmasında olumlu etki etmektedir (Kılınç, Cemaloğlu ve Savaş, 2015). Öğretmenlerin sorumluluk almaları için onların profesyonel yaklaşımlarının desteklenmesi önemlidir (Grant, 2016). Sorumluluk ve akabinde risk alabilmek öğretmen liderliğinin doğasında olan olgulardır (Kılınç, Cemaloğlu ve Savaş, 2015). Görev ve sorumluluk alanı sınıf ile sınırlı olmayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması, karar süreçlerinde yer alması, işbirlikçi çalışma modellerinde kendisini önemli hissetmesi onu profesyonel kılacak ve böylelikle liderliğin temeli olan etkileme ve etkilenme sürecinin olumlu sonuçlar vermesi sağlanacaktır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği incelenirken temel alınan faktörler arasında yer alan kuruma katkı (Yılmaz ve Altınkurt, 2014) aynı zamanda öğretmen liderliğinden beklenen olumlu sonuçlar arasında kurumsal gelişmenin sağlanması olarak sayılmaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Eğitimin nihai amacı toplumsal anlamda olumlu sonuçlar yaratmak olarak düşünüldüğünde, okulların niteliksel olarak iyileştirilmesi bu amaç için temel taşı olarak düşünülebilir. Okulun eğitsel, kültürel ve örgütsel açıdan geliştirilmesi için öğretmenlerin profesyonel ve liderlik davranışları sergilemesinin gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir. Zira her iki yaklaşımın da ortak paydalarından birisi okulların vizyonunu genişletmek ve çağın gereklerine hizmet eder hale getirmektir.

Barth (2001), öğretmen liderliğinin getireceği kazançları okulun gelişiminden kaynaklanan kişisel ve mesleki tatmini, işe yarama hissini, okulla, değişim süreci ve kendileri ile ilgili yeni şeyleri öğrenme fırsatları olarak sıralamakta ve bu sayede öğretmenlerin okulların kiracısı olma pozisyonundan sahibi ve yatırımcısı olma haline

geçtiklerini ifade ederek, ancak bu şartlarda öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğinden bahsedilebileceğini belirtmektedir. Oluşturulan okul kültüründe işbirlikçi çalışma ortamının öğretmen profesyonelliğine olumlu katkıları olduğu bilinirken (Rizvi ve Elliot, 2007; Kılınç, 2014), aynı yaklaşımın öğretmen liderliğini destekleyen en önemli unsurlar arasında olması önem arz etmektedir (Öztürk, 2015). Öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemeleri öğrenme ve öğretime uygun daha etkili bir okul ortamının yaratılmasına katkı sağlayabilir (Cerit, 2012).

Öğretmenlerin birbirleri ile iş birliği içinde olması, etkili iletişimleri, mesleki gelişimi önemsemeleri ve meslektaşların birbirine sağladığı destek gibi hususlar öğretmen profesyonelizminin temel unsurları arasında sayılmaktadır (Tschannen-Moran, Parish ve Diapola, 2006). Bu unsurlar öğretmen liderliğinin de temel yapıtaşları arasında bulunmakta ve okulların yeniden yapılanmasında ve öğretmenlerin sahip oldukları gücün etkisinin genişletilmesinde anahtar rol oynamaktadır (Boles ve Troen, 1994).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğretmenin etkililiğinin, sunulan eğitim öğretim uygulamalarının niteliğinin ve sonuç olarak eğitim kurumlarının başarı oranlarının artması için gerekli olduğu düşünülmektedir. Mesleki gelişime yönelik öğretmenlerin bireysel çabalarıyla olduğu kadar çalıştıkları kurum kültürü ile ilişkili olabilmektedir (Muijs ve Harris, 2006). Bu ilişkinin karşılıklı olduğu söylenebilir. Zira kurum kültürünün öğretmenin mesleki gelişimini destekleyen bir yapıya sahip olması öğretmenin gelişimini sağlayacak ve mesleki gelişimini devam ettiren öğretmen ise kurum kültürüne olumlu etkilerde bulunarak mesleki gelişim döngüsünün devamı sağlanabilecektir. Mesleki gelişimi destekleyen eğitim kurumlarında öğretmenlik mesleğinin söz konusu gelişimin sağlanmasıyla profesyonelleşebileceği ve öğretmenlerin sınıf dışında da liderlik rollerini sergileyebilecekleri düşünülmektedir.

Lider öğretmenler, becerilerini ve rollerini geliştirmek ve daimî profesyonel gelişimleri için fırsatlara ihtiyaç duymaktadır. Öğretmen liderliği karşılıklı güven, tanınma, güç sağlama ve destek konularına dayalı yeni bir profesyonellik önermektedir (Harris ve Mujis, 2002). Sınıfta öğretirken aynı zamanda yönetsel becerilerini kullanan öğretmen, her iki rolünü de profesyonel düzeye taşımak durumundadır (Demirkasımoğlu,

2010). Eğitimdeki kalitenin öğretmenin kalitesi ile doğru orantılı olduğu düşünüldüğünde lider ve profesyonel öğretmenin, yeni okul anlayışına uygun nitelikler simgelediği söylenebilir.

Profesyonel öğretmen mesleki gelişimi, çalıştığı kuruma katkısı, meslektaşlarla iş birliği içinde olması açısından lider öğretmen vasıflarıyla örtüşmektedir. Bir başka deyişle okulun gelişimi için bireysel çaba harcayan, yeni fikir ve değişimlere açık, meslektaşlarıyla birlikte öğrencilerine rol model olan, duygularını profesyonelce yönetebilen mesleki profesyonellik algısına sahip öğretmenlerin liderlik bilgi ve becerilerini sadece sınıf yönetimi ile sınırlamadıkları söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile liderlikleri arasında karşılıklı ve olumlu ilişki olduğu düşünülmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

2.4.1.1. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine yönelik araştırmalar

Çelik (2015) “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine yönelik algıları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısının orta düzeyde, tükenmişlik algılarının ise düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla profesyonel oldukları, kuruma katkılarının ve duygusal emeklerinin daha çok olduğu sonucu dikkat çekicidir. Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin daha profesyonel olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada

öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Çekin (2015) “İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Profesyonelliği Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında, imam hatip liselerinde çalışan meslek dersi öğretmenlerinin profesyonelliklerine yönelik düşüncelerini profesyonelleşme durumları ile bu profesyonelleşmeyi etkileyen ana kategoriler altında incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, imam-hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun profesyonel yeterliliğe sahip olduklarını düşündüğü, okul yönetimi, öğretmenin kişiliği ve hükümet eğitim politikalarının mesleki profesyonellik üzerinde başta gelen önemli etkenler olduğu, meslek yaşamı ile maaş ve ücretlerin mesleki profesyonellik üzerinde çok etkisinin olmadığı ortaya konulmuştur.

Uzun, Paliç ve Akdeniz (2013) “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Profesyonel Öğretmenliğe İlişkin Algıları” isimli çalışmalarında, öğretmenlerin çoğunun kendilerini profesyonel bir öğretmen olarak algılamadıkları ve profesyonelliğin zamanla oluşabileceği şeklinde bir düşüncüyü benimsedikleri; yine öğretmenlerin önemli bir kısmının hizmet içi eğitim fırsatlarının yetersiz olmasını profesyonel öğretmen olma yolunda bir dezavantaj olarak gördükleri belirlenmiştir. Söz konusu sonuçlar incelendiğinde katılımcıların profesyonelliğe dair ifade ettikleri özelliklerin sadece fen ve teknoloji öğretmenleri için geçerli olmadığı ve diğer branşlardaki öğretmenler için de geçerli sayılabilecek özellikler olduğu göze çarpmaktadır.

Koşar (2015) “Öğretmen Profesyonelizminin Yordayıcıları Olarak Okul Müdürüne Güven ve Öz Yeterlik” isimli çalışmasında, ilköğretim kurumu (ilkokul ya da ortaokul) öğretmenlerinin öğretmen profesyonelizmi, okul müdürüne güven ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. 279 öğretmenin katıldığı çalışmada; öğretmen öz yeterliğinin ve öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeylerinin öğretmen profesyonelizmiyle pozitif yönde ve anlamlı ilişki içinde olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeylerinin ve öz yeterlik algılarının profesyonelizm algılarını yordayan önemli değişkenler olduğu araştırma bulguları arasında dikkat çekmektedir.

Cansoy ve Parlar (2016) “Öğretmen Profesyonelizminin Okul Gelişimi İle Olan İlişkisinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve okul gelişimine ilişkin algıları, bu algılar arasında anlamlı ilişki olup olmadığı ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik özelliklerine ilişkin algılarının okul gelişimine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen profesyonelizminin okul gelişimine ilişkin algıları anlamlı şekilde yordadığı ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin orta düzeyin üstünde profesyonellik özelliklerine sahip olduğu görülmüş ve profesyonellik özelliklerinin duygusal emek boyutunda yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. En yüksek algı düzeyi öğretmenlerin kuruma katkı boyutunda bulunurken, mesleki duyarlılık ve kişisel boyut düzeyine ait algı düzeyleri de birbirine yakın düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin profesyonelizm özelliklerinden, kuruma katkı ve kişisel gelişim özelliklerinin okul gelişimi ile orta düzeyde bir ilişki gösterdiği, ancak mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutunun ise düşük düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Son olarak öğretmen profesyonelizminin okul gelişimine dair algının %19.4'lük bir açıklama gücüne sahip olduğu belirtilmiştir.

Karaca (2015) “İlk ve Ortaokullarda Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğine Etkisi” adlı çalışmada, nicel ve nitel yöntem kullanmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyi ve profesyonelliklerine ilişkin algılarının “yüksek” düzeyde olduğu, okulların bürokratikleşme düzeyinin profesyonelliğinin tüm alt boyutlarını anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Nitel sonuçlara göre ise yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler, profesyonelliğin mesleki gelişim, meslektaş ilişkileri ve özerklik süreçlerinde meslektaşları ile paylaşımı ve onların desteğini önemserken, düşük bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler daha bireysel davrandıkları ve mesleki bağlılıkları daha düşük düzeyde olduğu ortaya konulmuştur.

Bayhan (2011) “Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi” isimli doktora tezi çalışmada, mesleki profesyonellik olgusu ve bunun öğretmenlik mesleği açısından nasıl algılandığı derinlemesine incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlik

mesleğinde profesyonelleşmenin Türkiye’de yetersiz kaldığı ortaya konulmuştur. Araştırma öğretmenlerin mesleki ve bireysel profesyonellik algılarının yüksek olduğunu gösterse de bu yüksek düzeyin özellikle sınıf ve öğrenciye yaklaşım alanlarında sınırlı kaldığı saptanmıştır. Ayrıca mesleki profesyonellikte yer alan sorumluluk ve özerkliğin, bireysel profesyonelliği etkilediği ve aynı zamanda özerkliğin öğretmen etkililiğinde önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Araştırma ayrıca öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen faktörlerin şöyle sıralamaktadır; öğretmenin kendisi, okul yöneticisi, yasa/yönetmelikler, öğretmen eğitimi, deneyim, ekonomik ve toplumsal statü ve meslektaşlar. Profesyonelliğini gelişimi için ise deneyim, eğitim, okulun yapısı, çevre ve meslektaşların etkisinin gerekli olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimleri, profesyonel gelişim faaliyetleri, teknoloji kullanımı, öğretmenlerin başarı ve gelişimlerine dayalı kariyer basamaklarının oluşturulması gibi faktörlerin ise profesyonelliğe katkı sağladığı ifade edilmiştir.

2.4.1.2. Öğretmen liderliğine yönelik araştırmalar

Kılınç, Cemaloğlu ve Savaş (2015) “Öğretmen Liderliği, Öğretmen Profesyonelliği ve Algılanan Stres Arasındaki İlişki” (The Relationship Between Teacher Leadership, Teacher Professionalism, and Perceived Stress) adlı çalışmalarında, belirtilen değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlerken bağımsız değişken olarak öğretmen profesyonelliği ve algılanan stresi almış, öğretmen liderliği ise bağımlı değişken olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin profesyonel davranışlara yönelik algılarının orta düzeyin üstündeyken, stres algılarının orta düzeye yakın olduğunu göstermiş, değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarına göre öğretmen profesyonelizmi ile öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, algılanan stresle öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği boyutları ve öğretmen profesyonelizmi arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar ışığında öğretmen profesyonelizminin ve algılanan stresin öğretmen liderliğini yordayan önemli değişkenler olduğu belirtilmiş ve okulda öğretmen liderliğinin daha etkili olabilmesi için

öğretmenlerin profesyonel davranışlarını destekleyecek ve stres yaşamalarına neden olan etmenleri en aza indireyecek bir örgüt yapısının oluşturulması ve bunun sağlıklı bir örgüt iklimiyle desteklenmesi tavsiye edilmiştir.

Özçetin (2013) “Öğretmen Liderliğinin Okul Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Çalışması” isimli çalışmada, öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine bakış açısı belirlenerek, okullarda liderlik kapasitesinin gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre müdür ve öğretmen liderlerin, öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine katkı sağladığı görüşünde birleştikleri, öğretmen liderliğinin okul müdürleri tarafından desteklenmesinin gerekliliği ifade edilmiştir. Araştırmanın dikkat çeken sonuçları arasında okul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleme ve okullarının liderlik kapasitesini geliştirme sürecinde karşılaşmış oldukları; *“maddi zorluk”*, *“liderliğin ne olduğunun bilinmemesi”*, *“öğretmenlerin aktif olmamaları”*, *“veli desteğinin azlığı”*, *“duygusal zorluk”*, *“öngörememe”* ve *“zaman sıkıntısı”* gibi engeller belirlenmiştir.

Canlı (2011) “Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algıları (Adıyaman ili Örneği)” adlı araştırmasında, resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları “çok” düzeyinde olup, bu algılar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın genelinde erkek öğretmenlerin daha fazla lider öğretmen rolünü sahiplendiği belirtilmektedir.

Can (2007), “Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi” isimli çalışmada, orta öğretim okulu yöneticilerine ve öğretmenlerine göre öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyini saptamak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler büyük ölçüde, okul çaplı olmayan sınıf merkezli ve yöneticilerce istenen öğretmen davranışlarını gösterdiği belirlenmiştir. Orta öğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, öğretmen liderliği becerilerinin gösterilmesinde öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık

görülmemektedir. Ancak takım çalışmalarına katılma, planlanan okul etkinliklerine ve meslektaşlarına destek verme, plan ve program etkinliklerine katılma, sınıf liderliği becerilerini gösterme gibi bir kısım davranışları göstermede yöneticiler öğretmenleri daha yeterli algılamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla gösterdiği öğretmen liderliği davranışlarından bazılarının; öğrencileri öğrenmeye/derslere motive etme, sürekli öğrenmeye ve gelişmeye istekli olma, temel kararları birlikte vermek isteme, yönetimin desteklediği okul projelerine ve etkinliklerine destek verme, öğretimi ve öğrencileri severek eğitim öğretime katılma, takım çalışmalarına katılmada istekli olma, sınıf eğitsel kol etkinliklerini yürütme, okul etkinliklerinde görevler alma, inandıkları hizmet içi eğitim ve geliştirme etkinliklerine katılma, öğrenciyi etkileme ve sınıf liderliği rollerini yerine getirme, zaman yönetimi becerileri yeterliliği vb. olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çok az katılım gösterdiği veya hiç paylaşmadığı öğretmen liderliği becerileri ise değişim, dönüşüm, sürekli öğrenme projeleri oluşturma, sürekli öğrenme için önlemler alır, eğitim programları önerme, akademik eğitim politikaları oluştururlar, eğitim araştırmaları yapma ve bağımsız okul etkinlik projeleri geliştirme şeklinde belirlenmiştir.

Kölükçü (2011) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gereklilik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında, öğretmen liderliğini kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarıyla incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışların gerekliliğine ilişkin görüşlerinin, sergilenme derecesine ilişkin görüşlerine nazaran kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği alt boyutlarında daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Söz konusu boyutlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşma görülmemiş ancak öğretmen liderliğini gösteren davranışların gerekliliğine ilişkin görüşlerde, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutları açısından branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olmak üzere anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşlerde ise branş değişkeninde fark olmadığı görülmüştür. Katılımcıların öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında; kurumsal

gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği alt boyutları açısından orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Deniz ve Hasançebioglu (2003) “Öğretmen Liderlik Stillerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Çalışması” adlı çalışmalarında McGregor’un X ve Y kuramı temel olarak öğretmen liderliği stillerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. 5’li Likert türü olarak tasarlanan ölçekte 17 madde yer almaktadır. Ölçekten en fazla 85 en az ise 17 puan alınabilmektedir. Yüksek puan Y teorisine uygun olarak demokratik/katılımcı liderlik stiline, düşük puan ise X teorisine uygun olarak otokratik/baskıcı liderlik stiline sahip olduğunu göstermektedir.

Beycioğlu ve Aslan (2012) “Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması” isimli çalışmalarında ilköğretim okullarında öğretmen liderliği rollerinin gerçekleştiğine ilişkin sonuçlar, öğretmen liderliğine yönelik beklentinin daha yüksek düzeyde olması nedeniyle, öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduğu belirlenmiş ve bu sayede öğretmen liderliğinin ilköğretim okullarının gelişimi ve okul ile öğrencinin niteliğinin artmasına, okulların ve öğrenci başarısının daha ileri düzeylere taşınabilmesine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin liderliği kurumsal ve mesleki bakımdan oldukça önemli olduğunu belirtilirken, uygulamacıların öğretmenler arası işbirliğini artırıcı mesleki gelişim etkinliklerini ve ortaklaşa projeleri programlara dahil etmeleri, öğretmen liderliğini destekleyici ve geliştirici programlar doğrultusunda merkez örgüt, il ve ilçeler düzeyinde çalışmalar yapmaları, öğretmen rollerinin ve yeniden yapılanma süreçlerine etkin biçimde katılımının, ilgililer tarafından çeşitli boyutlardan sürekli bir geliştirme süreci olarak ele alınmaları ve öğretmen görev ve sorumluluklarının liderlik rollerini ön plana çıkaracak biçimde yeniden düzenlemeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) “Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri” isimli çalışmalarında, öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ilgili görüşlerini belirleyerek elde edilen sonuçlar yardımıyla eğitim ve öğretim süreçlerine katkı sağlamak ve okulların daha etkin hale getirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğretmen liderliği beklentilerinin öğretmen

liderliği algılarından yüksek düzeyde olduğu, öğretmen liderliği algı ve beklentilerinin cinsiyet ve okul türü değişkenine göre: algılama düzeyinde mesleki gelişme davranışlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği; beklenti düzeyinde ise okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği görölmüşür.

Kılınç ve Recepoğlu (2013) “Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri” adlı çalışmalarında, nicel yöntem kullanarak 291 katılımcı ile öğretmenlerin liderliklerine yönelik algı ve beklentileri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin beklenti düzeylerinin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu, özellikle meslekî gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarına ilişkin beklentilerinin oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuca yönelik olarak öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sürdürme ve meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışma noktasında istekli oldukları yorumu dikkat çekicidir. Beklenti düzeyinin algı düzeyinden yüksek oluşu ise öğretmenlerin liderlik rolleri sergilemeleri için yeterli fırsatı sahip olamadıkları şeklinde açıklanmıştır. Araştırmada kadın öğretmenlerin öğretmen liderliğini daha fazla benimsedikleri ve liderlik rollerini daha fazla içselleştirdikleri görölmektedir. Öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algılarında yaşlarıyla doğru orantılı bir artış gerçekleşmemesine dair sonuç araştırmanın ilginç yönlerinden bir diğeriştir. Bu yaklaşımın sebebi olarak ise öğretmenlerin mesleğe yeni başladıklarında daha idealist olmaları şeklinde yorumlanmıştır. Son olarak araştırmada öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentileri ve algılarının aynı yönde hareket etmekte olduğu; beklenti arttıkça algı, algı arttıkça da beklenti düzeyi artmakta olduğu ortaya çıkmıştır.

Can (2009) “Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları” isimli çalışması, ilköğretim ve orta öğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıfta ve okuldaki öğretmen liderliği davranışlarını saptamak amacıyla 10 yönetici ve 20 öğretmenin katılımıyla nitel yöntemle yürütölmüşür. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin, öğretmenlik görevlerini yeterli, öğretmen liderliği davranışlarını ise “orta” düzeyde sergiledikleri görölmüş, sınıfta daha çok klasik öğretim yöntemleri kullanılmakta olduğu ancak aktif öğretim yöntemlerini uygulama için istek ve arayış içinde oldukları ifade edilmiştir. Okullarda liderlik davranışı gösterecek ortamın ve yönetsel desteğin

eksikliği hususunda yöneticiler, olumsuz görüş bildirerek öğretmen liderliği önündeki engellerin öğretmenlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ise zaman, ortam ve meslektaş desteği yetersizliklerini engeller arasında gösterdiği, ancak görev tanımları dışındaki konularda istekli olmadıkları görülmüştür.

Çeküç (2008) “Lider Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi Üzerine Empirik Bir Araştırma” adlı çalışmasında, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin liderlik yeterliliklerinin, literatürde yer alan “Lider Öğretmen” yeterlilikleri ile bağdaşma durumunu niteliksel olarak incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesi aşamasında okul rehber öğretmenlerinin de görüşleri alınarak, lider öğretmen davranışları segileyen kişiler arasından seçim yapmaya özen gösterilmiştir. Araştırma sonucunda literatürde belirtilen misyon ve vizyon oluşturma, etkili iletişim kurma, meslektaşlarıyla işbirliği ve paylaşım, özel öğretim ve disiplin yöntemleri, mesleğe bağlılık, kişilik özellikleri, gelişime açık olma, inisiyatif kullanma, esneklik, kariyer algıları konusunda literatürde belirtilen özelliklerle benzer sonuçlara ulaşılmış, ancak hizmet içi eğitimden yararlanma imkanları konusunda farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişime önem verdikleri, ancak onlara sunulan hizmetiçi eğitimlerin beklentilerini karşılamadığı görülmüştür. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığının konu ile ilgili ciddi değişimlere gitmesinin gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Atman (2010) “Öğretmenlerin Liderlik Niteliklerinin Sınıf Yönetme Becerilerine Etkisi” isimli çalışmasında meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetme becerilerine etkisinin nitelik olarak incelemiştir. Sınıf yönetiminde lider öğretmenlerin daha başarılı olduğu ve bu öğretmenlerin sınıflarında derse katılımın, öğrenci başarısının ve motivasyonunun daha fazla olduğu görülmüştür. Araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından bir diğeri de lisansüstü eğitim yapmış öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha lider ruhlu oldukları, daha fazla yeniliklere açık ama bir o kadarda disiplinli oldukları gözlenmiştir. Bu sonuç ışığında lisansüstü eğitimin öğretmen liderliğini davranışlarını destekleyici olduğu düşünülmüştür.

Güven (2015) “Lider Öğretmenlerin Okul Kültürüne Etkileri” adlı çalışmasında, devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin algılarına dayalı olarak lider öğretmenlik özelliği gözlemlenen öğretmenlerin okul kültürüne olan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre lider öğretmenlerin değişime ve gelişime her an açık olmaları sebebiyle okul kültürünü de bu şekilde değiştirebilme güçleri olduğu belirlenmiştir. lider öğretmenlerin yönetsel boyutta görevler aldıklarında risk alabilme konusunda cesur davranmadıkları ve okul kültürüne çok katkıda bulunamadıkları belirtilmiştir. Öğrenim durumu değişkeni göz önünde bulundurulduğunda öğrenim seviyesi arttıkça lider öğretmenlerin olaylara ve insanlara geniş bir perspektifle bakarak empatik yaklaşımda bulundukları ve böylece okul kültürünün oluşmasında ve canlı tutulmasında eğitim seviyesinin önem taşıdığı sonucuna varılmıştır.

Bozkuş, Taştan ve Turhan (2015) “Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algıları ve Beklentileri” adlı çalışmalarında, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algıları, beklentileri ile algılar ve beklentiler arasındaki ilişkilerin varlığı ve düzeyi ile bu öğretmenlerin ne derece liderlik sergilediklerinin saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre okullarda öğretmen liderliğinin belirli düzeylerde sergilendiği ve öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin algılardan daha yüksek olduğu, beklentilerde branşa dayalı bir farklılık saptanmazken, algılarda branşa dayalı farklılıklar olduğu görülmüştür. Diğer araştırmalar ile uyumlu olarak, sınıf öğretmenlerinin, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında diğer branşlara kıyasla daha yüksek düzeyde algıya sahip oldukları saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretmen liderliğine ilişkin algılarının ve beklentilerinin daha fazla olduğu saptanmıştır.

Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2016) “Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında, öğretmenlerin öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre hem öğretmen liderliği hem de öğrenen özerkliği destekleme davranışları gerekli görülmekte, ancak aynı oranda sergilenmediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin özerkliği desteklemekte yetersiz kalmalarının sebebi olarak kendi özerkliklerinde eksiklikler olduğu, öğretmen liderliği ve

öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının artması için demokratik bir okul ortamının oluşturulması, kişisel gelişim çabalarının desteklenmesi, meslektaşlar arası işbirliğinin özendirilmesi, karar süreçlerine katılımlarının sağlanması gibi öneriler sunulmuştur.

Colak, Altınkurt ve Yılmaz (2014) “Öğretmenlerin Liderlik Rollerini ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” (The Relationship between Teachers’ Teacher Leadership Roles and Organizational Commitment Levels) isimli çalışmalarında, öğretmenlerin liderlik rollerinin sergilenmesine olan inançlarının gerekliliğine olandan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenler gerekli gördükleri lider öğretmen rollerini sergilemekte çekimser kalmaktadırlar. Öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutu öğretmenler tarafından en fazla gerekli görülen ve segilene davranışlar arasında çıkmıştır. Bunu takip eden boyutlar meslektaşlar ile işbirliği ve kurumsal gelişme olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları orta düzeyde belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin liderlik rolleri ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki çıkmıştır.

2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

2.4.2.1. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine yönelik araştırmalar

Bair (2016), “Profesyonellik: Öğretmen, Hemşire ve Sosyal Hizmet Görevlilerinin Karşılaştırılması” (Professionalism: a comparative case study of teachers, nurses, and social workers) isimli çalışmada, öncelikle öğretmen profesyonelliğini kavramsal olarak ortaya koymuş ve profesyonellik algısının öğretmenler, hemşireler ve sosyal hizmet görevlileri tarafından nasıl algılandığını incelemiştir. Sonuç olarak profesyonellik kavramı eğitimciler tarafından kısıtlı profesyonellik, hemşireler tarafından statü profesyonelliği ve sosyal hizmet görevlileri tarafından da aktivist profesyonellik olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin profesyonellik için algıladıkları kavramlar arasında düzgün giyimli, iletişim becerisi olan, saygılı ve işbirlikçi gibi iyi davranış özellikleri dikkat çekmektedir. Özellikle öğretmen adayları öğretmen gibi giyinip, konuşup davranmayı profesyonellik olarak algılamaktadırlar. Eğitimciler için profesyonellik

kişiyeye bağılı bir kavram olarak düşünölmekte ve sadece sınıf içinde görevini iyi yapmakla sınırlı kalmakta denilmektedir.

McMillen (2010), “Yüksek Lisans Yapmış Öğretmenlerin Araştırma Temelli Yazın Yoluyla Profesyonelliklerinin Desteklenmesi” (Promoting Professionalism in Master's Level Teachers through Research Based Writing) adlı araştırmasında, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ve profesyonel tutumlarını bilgi okur yazarlıklarının incelenmesi yoluyla ortaya koymaya çalışmıştır. Değerlendirme sonucunda lisans üstü eğitim alan ve araştırma- yazma becerileri gelişmiş öğretmenlerin öğretim yetkinliklerini ve profesyonellik algılarını artırdığı ortaya çıkmıştır.

Spooren ve Mortelmans (2006), “Öğretmen Profesyonelliğı ve Öğrencilerin Öğretim Değerlendirmesi: Daha iyi öğretmenler mi yüksek notlar alır, daha iyi öğrenciler mi daha yüksek notlar verir?” (Teacher Professionalism and Student Evaluation Of Teaching: Will Better Teachers Receive Higher Ratings and Will Better Students Give Higher Ratings?) isimli çalışmalarında, öğretmen performansının, niteliğı ve kalitesinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre dersini düzenli ve profesyonel şekilde tasarlayan öğretmenlerin öğrencileri tarafından profesyonel olarak tanımlandığı, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin öğretmenlere yüksek puanlar verdiği görölmüştür. Bu durum öğrencisine yüksek not veren öğretmenin yüksek not aldığı şeklinde yorumlanmıştır.

Lunn (2006), “Öğretmen Profesyonelliğı ve Liderliğı Üzerine Bir Çalışma: Öğretmen Bakış Açısı” (A Study On Teacher Professionalism and Teacher Leadership: The Teachers'viewpoint) isimli çalışmasında, nitel araştırma yöntemi kullanarak öğretmen profesyonelliğı ve öğretmen liderliğini incelemiş ve iki olgu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen profesyonelliğı ile liderliğı arasında yakın bir bağı olduğu, okullarda liderlik kapasitesinin geliştirilmesinin öğretmenin profesyonellik düzeyini artırdığı ifade edilmiştir. Araştırmaya göre öğretmen liderliğinin desteklenmesi sürecinde okul kültürü büyük pay sahibidir. Zira öğretmen özgürce yetkilendirildiğı ve güvenildiğı durumlarda liderlik davranışlarını göstermektedir. Öğretmenler, mesleki gelişim fırsatları bulduğu okullarda liderliğı

paylaşmaya ve sorumluluk almaya istekli olurken mesleklerine yönelik profesyonel bakış açıları ve tutumları da olumlu olarak etkilenmektedir.

Tichenor ve Tichenor (2005), “Öğretmenlerin Profesyonelliğe Dair Algılarını Anlamak” (Understanding Teachers’ Perspectives on Professionalism) isimli çalışmalarında, eğitim alanında profesyonellik olgusu incelemiş ve öğretmen profesyonelliğinin uygulanma düzeyi ile ilgili teorik tanımlamalar yapmaya çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, profesyonelliğin tutum ve davranışları kapsayan pek çok şekilde uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hem kendileri hem de meslektaşları için yüksek standartları, ideal ve beklentileri bulunmaktadır. Profesyonel olan öğretmenin farklı olduğunu savunan öğretmenler, herkesin profesyonel olamayacağına hemfikir görünmektedir. Öğretmen profesyonelliğinin en önemli yapıtaşı karakter olarak belirtilmiştir. Son olarak araştırma sonuçları öğretmen profesyonelliğinin büyük kitleler ile iletişim kurmak olduğunu ortaya koymaktadır. Profesyonel olan öğretmen etki alanını genişlettikçe başarılı olacaktır.

Pearson ve Moomaw (2005), “Öğretmen Özerkliği ve Stresi, İş Tatmini, Yetkilendirme Ve Profesyonellikleri Arasındaki İlişki” (The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism) isimli çalışmalarında, öğretmene tanınan müfredat özerkliğinin stres seviyelerini düşürdüğü, ancak bu özerklik türü ile iş tatmini arasında düşük bir ilişki ortaya koymuşlardır. Ayrıca genel öğretmen özerkliğinin yetki alma ve profesyonelleşme düzeyine olumlu etki yaptığı ve bu değişkenlerin öğretmenlerin stresini düşürdüğü ve iş tatmini yaşayan öğretmenlerin yetki almak ve profesyonel davranışlar göstermekte daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur.

Sonyel (2004), “Öğretmen Eğitimi, Profesyonellik ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişki” (The Relationship between Teacher Education, Professionalism and Lifelong Learning) isimli çalışmasında, yaşam boyu öğrenmenin öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergileyebilmeleri için gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen profesyonelliği, öğretmenlerin yaşam boyu mesleki gelişim içinde olmalarını gerektiren bir olgudur. Zira öğretme sürecinin doğasında öğrenmenin bir yaşam tarzı haline gelmesi vardır.

Rizvi (2003), “Pakistan Karachi’de Resmi İlk Okullarda okul Reformları İle Öğretmen Profesyonelliği Arasındaki İlişki” ” (The Relationship Between School Reforms and Teacher Professionalism in Government Primary School in Karachi, Pakistan) adlı çalışmada, öğretmen etkililiğini, öğretmen uygulamalarını ve öğretmen liderliğini öğretmen profesyonelliğinin boyutları olarak göstermiş ve bu boyutlar ile okul reformlarının öğretmen profesyonelliği ile nasıl bir ilişki oluşturduğunu incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri birbirinden farklılaşmakta ve bu farklılığın öğretmen profesyonelliği ile okul reformları arasındaki ilişkiyi tanımladığı belirtilmiştir. Başka bir deyişle okul reformları öğretmen profesyonelliğini desteklemekte ve her bireyi profesyonellik bağlamında üst düzeylere taşımaktadır. Öğretmen profesyonelliğini etkileyen okul reformlarının onları destekler mahiyette olması, okul müdürlerinin konuya ilgili davranması başarıyı artıracaktır.

Cheng (1996), “Öğretmen Profesyonelliği, İş Tutumları, Eğitim Çıktıları ve Örgütsel Faktörler Arasındaki İlişki” (Relation Between Teachers’ Professionalism and Job Attitudes, Educational Outcomes and Organizational Factors) isimli çalışmayı 62 okulda 58 okul müdürü, 1476 öğretmen ve 7976 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre okul düzeyindeki öğretmen profesyonelliğinin öğrencilerin eğitim çıktıları ile pozitif ilişkili olduğu, profesyonelliği yüksek olan öğretmenlerin bu güçlerini sınıf yönetiminde kullandıkları ifade edilmiştir. Yüksek düzeyde profesyonellik algısına sahip öğretmenlerin okullarında daha olumlu iş tutum ve hisleri sergiledikleri ve okula daha bağlı oldukları görülmüştür. Ayrıca profesyonellik olgusunun okul yapısı ve müdür liderliği ile güçlü ilişki içinde olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulguları eğitim öğretim kalitesi ve profesyonelleşmesi için önem arz ettiğini ortaya koymaktadır.

2.4.2.2. Öğretmen liderliğine yönelik araştırmalar

Cheng (2017), “Öğretmen-Müdür Etkileşimi ve Öğretmen Liderliği Gelişimi: Yeni Başlayan Öğretmenlerin Bakış Açısı” (Principal–teacher interactions and teacher leadership development: beginning teachers’ perspectives) isimli çalışmada,

mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin, müdür-öğretmen etkileşimine ve liderlik davranışlarına yönelik algılarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hem formal hem de informal olarak okullarda liderlik rolleri sergilemeye eğilimli oldukları görülmüştür. Öğretmen liderliğinin gelişimi için müdür-öğretmen etkileşiminin 3 etkisinden bahsedilen çalışmada, bu etkileşimin ilham verici, güçlendirici ve izin verici boyutları ve bu boyutların öğretmen liderliğine uluslararası bağlamda katkıda bulunduğu ortaya konulmuştur.

Wilson (2016) “Öğretmen Liderliği Tarzları ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” (Examining The Relationship Between Teacher Leadership Styles and Student Achievement) adlı çalışmasında öğrenciler de öğretmenlerinin liderlik tarzlarını belirlemek için araştırmaya dahil edilmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen liderliği tarzlarına yönelik öğrenci algıları ile öğrenci başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Harris (2016), “Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesi ile Kampüs/Okul Kültürü Arasındaki İlişki” (The Relationship Between Building Leadership Capacity and Campus Culture) adlı çalışmasında, öğretmen liderliği kapasitesinin geliştirilmesi için müdüre büyük görev düştüğünü belirtmektedir. Araştırmada liderlik olgusunun okulların kültürünün oluşmasında ciddi etkileri olduğu belirtilmiştir. Başka bir deyişle okul kültürü, liderliğin ürünü olarak ifade edilmiş ve olumlu okul kültürünün oluşabilmesi için öğretmenlerin liderliklerine yatırım yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Kale ve Özden (2014), “İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Liderlik Tarzlarına Yönelik Algılarının Analizi” (The Analysis of Teacher Leadership Styles According to Teachers' Perceptions in Primary Schools) adlı çalışmalarında öğretmenlerin liderlik tarzlarını incelemek için McGregor'un X-Y teorisini kullanmışlar ve çalışmayı 215 ilkokul öğretmeni ile yürütmüşlerdir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğretim süreçlerinde otokratik ve baskıcı olduğu, yüksek sosyo-ekonomik yapıya sahip okullarda çalışan öğretmenlerin daha demokratik ve katılımcı davranışlar sergilediği görülmüştür. Hizmet süreleri 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin daha otoriter ve geleneksel tavırlar sergilediği görülürken 21 yıldan fazla mesleki kıdemi olan

öğretmenlerin daha demokratik tutumlar içinde olduğu belirtilmektedir. Araştırmanın bir başka sonucu ise ingilizce öğretmenlerinin daha fazla demokratik davranış sergilediği, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ise daha geleneksel yaklaşımları benimsemesi olarak göze çarpmaktadır. Araştırma sonuçları ışığında öğretmen eğitiminin içeriğinde öğretmen liderliğine yönelik programların bulunması gerekliliği vurgulanmış ayrıca görev yapan öğretmenler için de öğrenci merkezli öğretim metodlarını ve öğrenci düşüncelerini eğitim süreçlerine dahil etmeleri konusunda eğitilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Taylor, Yates, Meyer ve Kinsella (2011), “Öğretmenlerin Profesyonel Gelişiminin Desteklenmesinde Öğretmenlerin Profesyonel Liderliği” (Teacher Professional Leadership in Support of Teacher Professional Development) isimli çalışmalarında tecrübeli öğretmenler için çeşitlendirilmiş profesyonel gelişim fırsatlarının sunulmasının, öğretmenin sınıf içi ve dışında güçlenmesini sağlayan liderlik kapasitelerinin değişimine destek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yaygınlaştırılmış liderlik rollerinin profesyonel eğitimcilerin alanlarında uzmanlaşmasını ve eğitim reformlarının uygulanışının eş zamanlı olarak gelişimine olanak tanıdığı belirtilmektedir.

Margolis ve Deuel (2009), “Aktif Öğretmen Liderliği: Motivasyon, Ahlak Ve Para” (Teacher Leaders in Action: Motivation, Morality, and Money) adlı çalışmalarında öğretmenlerin liderliğini etkileyen her türlü yapıyı (ekonomik-duygusal) derinlemesine incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen hem içsel hem de etkenler olarak ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle öğretmen hem maddi olarak hem de manevi olarak destek gördüğü sürece mesleki ve bireysel olarak motive olmakta ve liderlik davranışları sergilemeye başlamaktadır. Öğretmen liderlerin öğretim süreçlerini değiştirme güçleri olduğunu ortaya koyan araştırma ile geleceğin öğretmenleri için söz konusu değişkenlerin yeniden incelenmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir.

Harris (2003), “Dağıtımçı Liderlik Olarak Öğretmen Liderliği: Aykırılık mı, Hayal Ürünü mü yoksa İmkân Dahilinde mi?” (Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility?) isimli çalışmasında, öğretmen liderliği konusu ile ilgili literatür taraması yapmış ve sonuç olarak öğretmen liderliği ve dağıtımçı

liderlik arasında önemli bağlantılar olduğunu ortaya koymuştur. Profesyonel öğrenme ortamları yaratmanın tek yolunun okul içinde ve dışında öğretmenin liderliğini destekleyecek yeni liderlik formlarının kullanılması olduğunu ifade etmiştir.

Silva, Gimbert ve Nolan (2000), “Kapıları Aralamak: Öğretmen Liderliğini Mümkün Kılmak ya da İmkansızlaştırmak” (Sliding The Doors: Locking or Unlocking Possibilities for Teacher Leadership) isimli çalışmalarında sınıflarında liderlik davranışı sergileyen 3 öğretmenin tecrübelerini incelemişlerdir. Bu tecrübelerin incelenmesi ile öğretmen liderliğinin uygulanması, engelleri ve destekleyici unsurlarının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre lider öğretmenler okulun yapısını şekillendirmekte, iletişimi zenginleştirmekte, profesyonel gelişim için rol model olmakta, değişime ön ayak olmakta ve öğrencilerini dinleyerek sorunların üzerine gitmektedirler. Bu bağlamda öğretmen liderliğinin faydalarının sınıf içerisinde kalmaması gerektiği, örgütün tamamına yayılması gerektiği ifade edilmiştir.

Leblanc ve Shelton (1997), “Öğretmen Liderliği: Öğretmenlerin Gereksinimleri” (Teacher Leadership: The Needs of Teachers) isimli çalışmada, lider öğretmenlerin rollerine dair görüşlerini incelemişlerdir. Bu amaçla lider öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıkları ve rollerini nasıl sergiledikleri araştırılmıştır. 5 lider öğretmen ile yürütülen araştırmanın en önemli bulgusu öğretmenlerin başarıma ve ait olma ihtiyaçlarının okullarda olumsuz çıktıları olan karmaşalara sebep olmasıdır. Bu karmaşanın önüne geçmek için söz konusu iki ihtiyacın karşılanması için gerekli önlemlerin alınmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre iş tatmini ve işbirlikçi çalışma ortamı öğretmen liderliğini geliştirmekte olduğu görülmektedir ve öğretmenlerin liderlik davranışlarını desteklemek için öncelikle zaman olmak üzere bazı kaynakların sağlanması gerekli olduğu ifade edilmiştir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın evreni, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile veri toplama araçlarının çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Düzce ili Akçakoca ilçesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modeli bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinden yapılan çalışmalar yoluyla evrenin genel eğilimini, tutumu ve yaklaşımını nicel olarak betimlemek için kullanılır (Creswell, 2016). Karasar'a (2013) göre ilişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlamakta ve tarama yoluyla bulunan ilişkilerin, neden-sonuç ilişkisinden çok değişkenlerden birinin durumunun bilinmesi halinde diğer sonuçlarının kestirilmesinde önemli sonuçlar verebilmektedir.

3.2. Araştırma Evreni

Araştırma, evren üzerinde yürütülmüş olup 2016-2017 eğitim öğretim yılı, Düzce ili Akçakoca ilçesinde bulunan, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 477 öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin tamamına ulaşılması hedeflenmiş, bu doğrultuda araştırmanın gerçekleştirildiği süreçte okullarda bulunan öğretmen sayısı kadar ölçek çoğaltılarak okullara götürülmüştür. Ölçekler ile ilgili

açıklamalar yapılmıştır. Sonuç olarak Düzce ili Akçakoca ilçesinde görev yapmakta olan 477 öğretmenin tamamına ulaşılmış olup bunlardan 440 tanesinden geri dönüş sağlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre dağılımları Tablo 3.1’de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. Katılımcı öğretmenlerin okullara göre sayıları

Okul Adı	Görev yapan öğretmen sayısı	Gönderilen ölçek sayısı	Dönen ölçek sayısı
Cumhuriyet İlkokulu	18	18	15
Melenağzı İlkokulu	13	13	11
Gönül Yavuz ilkokulu	32	32	32
Osmaniye İlkokulu	26	26	26
Hamiyet Sevil İlkokulu	26	26	26
Tepeköy İlkokulu	12	12	10
Uğurlu İlkokulu	11	11	10
Esentepe İlkokulu	21	21	20
Beyören İlkokulu	11	11	10
İmam Hatip Ortaokulu	28	28	22
Tepeköy Ortaokulu	5	5	5
Uğurlu Ortaokulu	11	11	8
Atatürk Ortaokulu	25	25	24
Hamiyet Sevil Ortaokulu	13	13	10
Beyören Ortaokulu	11	11	10
Esentepe Ortaokulu	16	16	16
Melenağzı Ortaokulu	9	9	9
Mustafa Açıkalın Ortaokulu	29	29	29
Akçakoca Anadolu Lisesi	21	21	21
Barbaros Anadolu Lisesi	20	20	20
Sosyal Bilimler Lisesi	20	20	15
İmam Hatip Lisesi	22	22	20
Fedai Karabıyık Anadolu Teknik Lisesi	30	30	26
Nene Hatun Anadolu Mesleki Teknik Lisesi	12	12	8
Piri Reis Anadolu Teknik Meslek Lisesi	21	21	25
Süha Güven Anadolu Teknik Meslek Lisesi	14	14	12
Toplam	477	477	440

Yapılan uygulama sonucunda öğretmenlerin tamamına ulaşılmış olup 477 öğretmenden 440 tanesinden geri dönüş elde edilmiştir. Araştırmada geri dönüş oranı %92 olarak gerçekleşmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin tablolar aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete ilişkin dağılımları Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	240	54.5
Erkek	200	45.5
Toplam	440	100

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %54.5’inin kadın, %45.5’inin erkek olduğu görülmektedir.

Öğretmenliklerin çalıştıkları kuruma göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre dağılımları Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre dağılımları

Çalışılan kurum türü	f	%
İlkokul	160	36.4
Ortaokul	133	30.2
Lise	147	33.4
Toplam	440	100

Tablo 3.3 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin %36,4’ünün ilkokullarda, %30,2’sinin ortaokullarda ve %33,4 ünün liselerde görev yapmakta oldukları

görülmektedir. Çalışılan kurumlar incelendiğinde ilkokullarda çalışan öğretmenlerin daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre dağılımları Tablo 3.4’de gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre dağılımı

Mesleki kıdem	f	%
1-5 yıl	179	40,7
6-10 yıl	92	20,9
11-20 yıl	121	27,5
20 ve üzeri yıl	48	10,9
Toplam	440	100

Tablo 3.6 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin %40,7’sinin 1-5 yıl arası, %20,9’unun 6-10 yıl arası, %27,5’inin 11-20 yıl arası ve %10,9’unun 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin branşlara göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımları Tablo 3-5’de gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımları

Branş	f	%
Sınıf öğretmeni	110	25,5
Branş öğretmeni	330	75,5
Toplam	440	100

Tablo 3.5 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin %25,5’inin sınıf öğretmeni, %75,5’inin ise branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun durumlarına göre dağılımları Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre dağılımları

Mezun olunan okul	f	%
Lisans	397	90,2
Lisansüstü	43	9,8
Toplam	440	100

Tablo 3.6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %90,2’sinin lisans mezunu ve %9,8’inin lisansüstü eğitim mezunu oldukları görülmektedir.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği ve Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu katılımcıların görev yaptıkları kurum, cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, mezun oldukları okullar ve branşları gibi mesleki profesyonellik ve öğretmen liderliği algılarını etkileyeceği düşünülen demografik bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır.

3.3.2. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeği

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği, Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. 5 li likert tipte olan ölçek,

kesinlikle katılmıyorum'dan kesinlikle katılıyorum'a doğru 1 ile 5 arası puanlanmaktadır. Ölçek, Kişisel Gelişim, Kuruma Katkı, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki boyutlar madde sayısı açısından incelendiğinde Kişisel Gelişim ve Mesleki Duyarlılık faktörleri 5, Kuruma Katkı 8 ve Duygusal Emek faktörünün de 6 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alfa katsayıları alt boyutlarda sırasıyla 0,79, 0,74, 0,86, 0,80 iken ölçeğin tamamında 0,90 olarak belirtilmiştir. Ölçekte ters puanlanan madde yoktur ve ölçeğin tümünden toplam puan elde edilebilmektedir. Ölçekte, her bir faktörde farklı madde sayısı bulunduğundan, her bir boyuttan alınan puanın, ilgili faktörün madde sayısına bölünmesi ve 1–5 arası bir ortalamaya dönüştürülerek birbiri ile karşılaştırılabilir hale getirilmesi gerekmektedir. Bir faktörden ya da ölçeğin tümünden alınan puanların artması, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada yapılan güvenirlik çalışmasında ise iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri, kişisel gelişim alt boyutunda 0,82, mesleki duyarlık alt boyutunda 0,93, kuruma katkı alt boyutunda 0,85, duygusal emek alt boyutunda 0,90 ve ölçeğin tümünde ise 0,94 olarak hesaplanmıştır. Tablo 3.7'de öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeği güvenirlik katsayıları ve bu araştırmada hesaplanan güvenirlik katsayıları görülmektedir.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği alt boyutlarının güvenirlik katsayısı sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Belirtilen Güvenirlik Katsayısı	Bu Araştırmada Elde Edilen Güvenirlik Katsayısı
Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği	Kişisel Gelişim	0,79	0,82
	Mesleki duyarlık	0,74	0,93
	Kuruma katkı	0,86	0,85
	Duygusal emek	0,80	0,90
Toplam ölçek		0,90	0,94

3.3.3. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Öğretmen Liderliği Ölçeği; Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte öğretmenlerin liderlik davranışlarını algı ve beklenti açısından değerlendiren toplam 25 madde yer almaktadır. 5’li likert türünde olan ölçek, “Her Zaman” dan “Hiçbir Zaman” a doğru 5 ile 1 arası puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 125 olacaktır. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentinin yüksek oluşunu, düşük puan ise öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentinin düşük olduğu biçiminde değerlendirilmektedir. Ölçek hem toplam puan hem de aritmetik ortalama kullanılarak değerlendirilmektedir. 3 faktörlü ölçeğin boyutları kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği olarak adlandırılmaktadır. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı beklenti için “0,93” algı için ise “0,95” olarak belirtilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı olan Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları beklentiye ait boyutlarda kurumsal gelişme için 0,79, mesleki gelişme için 0,86, meslektaşlarla iş birliği için 0,89; algıya ait boyutlarda ise kurumsal gelişme için 0,87, mesleki gelişme için 0,87, meslektaşlarla iş birliği için 0,92 olarak belirtilmiştir.

Bu araştırmada yapılan güvenirlik çalışmasında ise iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri, ölçeğin tamamında beklenti için 0.94, algı için 0,93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin beklentiye ait alt boyutlarında ise Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları kurumsal gelişme için 0.88, mesleki gelişme için 0.92, meslektaşlarla iş birliği için 0,78 olarak hesaplanırken; algıya ait boyutlarda kurumsal gelişme için 0.86, mesleki gelişme için 0.91, meslektaşlarla iş birliği için 0,81 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.8. Öğretmen Liderliği ölçeği alt boyutlarının güvenirlik katsayısı sonuçları

Ölçek	Boyutları	Belirtilen Güvenirlik Katsayısı		Bu araştırmada Elde edilen güvenirlik katsayısı	
		Beklenti	Algı	Beklenti	Algı
Öğretmen Liderliği Ölçeği	Kurumsal Gelişme	0.79	0.87	0.88	0.86
	Mesleki gelişme	0.86	0.87	0.92	0.91
	Meslektaşlarla iş birliği	0.89	0.92	0.78	0.81
Toplam ölçek		0.93	0.95	0.94	0.93

3.4. Verilerin analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 22 paket programı ile yapılmıştır. Elde edilen veriler için hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için verilerin normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Tablo 3.9’da görüldüğü gibi ölçeklerin genelinde ve alt boyutlarında kişisel değişkenler açısından normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve araştırmada parametrik olmayan analizler kullanılmıştır (Ek-5).

Tablo 3.9’da normallik testi sonucu elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 3.9. Ölçeklere yönelik normallik incelemesi Kolmogorov-Smirnov sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Kişisel gelişim	,071	440	,000
Kuruma katkı	,085	440	,000
Mesleki duyarlılık	,212	440	,000
Duygusal emek	,147	440	,000
Profesyonellik toplam	,129	440	,000
Liderlikte Gereken meslektaş iş birliği	,153	440	,000
Liderlikte Sergilenen meslektaş iş birliği	,098	440	,000
Liderlikte Gereken kurumsal gelişim	,093	440	,000
Liderlikte Sergilenen kurumsal gelişim	,093	440	,000
Liderlikte Gereken mesleki gelişim	,187	440	,000
Liderlikte Sergilenen mesleki gelişim	,103	440	,000
Liderlikte gereken toplam	,105	440	,000
Liderlikte sergilenen toplam	,050	440	,011

Araştırmanın amaçları doğrultusunda Düzce ili Akçakoca ilçesinde görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki profesyonellik algısını belirlemek için ölçeğin tamamından elde edilen toplam puan hesaplanmış ve aritmetik ortalama ile standart sapma analizleri kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarındaki madde sayısı birbirinden farklı olduğu için her bir boyuttan alınan toplam puanın ilgili faktörün madde sayısına bölünerek 1-5 arası bir ortalamaya dönüştürülmüş, böylelikle birbiri ile karşılaştırılabilir hale getirilmiştir. Ölçekten alınan puanların artması öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Yılmaz ve

Altinkurt, 2014). Aynı şekilde katılımcı öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklenti görüşlerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Toplam 25 maddeden oluşan öğretmen liderliği ölçeğinden en düşük 25 en yüksek 125 puan alınmakta ve puan yükseldikçe öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentinin yüksek olduğu düşünülmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

İkinci alt problem olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ile öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklenti düzeylerinin görev yapılan kurum, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, mezun olunan okul ve branş değişkenleri bağlamında anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri kullanılmıştır.

Üçüncü alt problem olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ile öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklenti düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için Spearman Rho Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 3.10’da öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar görülmektedir.

Tablo 3.10. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar

Boyutlar	Madde sayısı	En düşük puan	En yüksek puan
Kişisel gelişim	5	5	25
Kuruma katkı	8	8	40
Mesleki duyarlılık	5	5	25
Duygusal emek	6	6	30
Toplam ölçek	24	24	120

Tablo 3.10’da öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar alt boyutlar ve ölçek geneli bağlamında gösterilmektedir. 24 maddeden oluşan öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinde 4 alt boyut bulunmaktadır. 5’li likert tipte olan ölçekte tüm maddeler: “1-Kesinlikle Katılmıyorum”, “2-Katılmıyorum”, “3-Orta derecede Katılıyorum”, “4-Katılıyorum” ve “5-Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde puan değeri taşımaktadır. Bu bağlamda ölçekten alınabilecek en

düşük puan 24, en yüksek puan ise 120 olarak hesaplanmaktadır. Alt boyutların puan değerini hesaplamak için de alt boyutları oluşturan madde sayısı temel alınmaktadır. Kişisel gelişim alt boyutu 5 maddeden oluşmakta ve en düşük puan değeri 5, en yüksek puan değeri ise 25; kuruma katkı boyutu 8 maddeden oluşmakta ve alınacak en düşük puan 8 en yüksek ise 40 puan; 5 maddeden oluşan mesleki duyarlık alt boyutundan alınacak en düşük puan 5, en yüksek 25 ve 6 maddeden oluşan duygusal emek boyutunun en düşük puan değeri 6, en yüksek olanı ise 30 olarak hesaplanmaktadır.

Tablo 3.11’de öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve öğretmen liderliği düzeylerinin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları gösterilmiştir.

Tablo 3.11. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve öğretmen liderliği düzeylerinin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Seçenekler/Değerlendirme	Puan aralığı	Öğretmen Liderliği Ölçeği Seçenekler/Değerlendirme
Kesinlikle Katılmıyorum / Çok düşük	1.00- 1.80	Hiçbir zaman / Oldukça düşük
Katılmıyorum / Düşük	1.81 – 2.60	Nadiren / Düşük
Orta Derecede Katılıyorum / Orta	2.61 – 3.40	Bazen / Orta
Katılıyorum / Yüksek	3.41 – 4.20	Sık sık / Yüksek
Kesinlikle Katılıyorum / Çok yüksek	4.21 – 5.00	Her zaman / Oldukça yüksek

Tablo 3.11’de öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini yorumlamak için kullanılacak puan aralıkları verilmektedir. 1 puan verilen “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğinin puan aralığı 1.00 – 1.80 ve değerlendirme ölçütü “çok düşük”, 2 puan verilen “Katılmıyorum” seçeneğinin puan aralığı 1.81 – 2.60 ve değerlendirme ölçütü “düşük”, 3 puan verilen “Orta Derecede Katılıyorum” seçeneğinin puan aralığı 2.61 – 3.40 ve değerlendirme ölçütü “orta”, 4 puan verilen “Katılıyorum” seçeneğinin puan aralığı 3.41 – 4.20 ve değerlendirme ölçütü “yüksek” ve 5 puan verilen “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğinin puan aralığı 4.21 – 5.00 ve değerlendirme ölçütü “çok yüksek” olarak gösterilmektedir.

Öğretmen liderliğine yönelik algıların yorumlanması için kullanılacak puan aralıkları verilmektedir. 5’li likert tipte geliştirilen ölçekte 1 puan verilen “hiçbir zaman” seçeneğinin puan aralığı 1.00-1.80, değerlendirme ölçütü oldukça düşük; 2 puan verilen “nadiren” seçeneğinin puan aralığı 1.81-2.61, değerlendirme ölçütü düşük; 3 puan verilen

“bazen” seçeneğinin puan aralığı 2.61-3.40, değerlendirme ölçütü orta; 4 puan verilen “sık sık” seçeneğinin puan aralığı 3.41-4.20, değerlendirme ölçütü yüksek ve 5 puan verilen “her zaman” seçeneğinin puan aralığı 4.21-5.00, değerlendirme ölçütü ise oldukça yüksek olarak belirtilmektedir.



IV. BÖLÜM

4. Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre mesleki profesyonellik düzeyleri ile öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklenti görüşlerinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile öğretmen liderliği düzeyleri kurum türü, cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul ve branş değişkenleri bağlamında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklenti düzeyleri arasındaki ilişki düzeyine yönelik elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş, yorumlanmış ve tartışılmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeyleri ile Öğretmen Liderliği Beklenti ve Sergilemelerine Yönelik Algıları

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve sergileme düzeyleri verilmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeylerine Yönelik Algıları

Tablo 4.1’de öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik görüşleri verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik görüşleri

	Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
	Mesleki duyarlık	440	4.41	,729
Mesleki	Duygusal emek	440	4.25	,684
profesyonellik	Kuruma katkı	440	3.88	,620
ölçeği	Kişisel gelişim	440	3.65	,694
	Toplam ölçek	440	4.04	,572

Tablo 4.1’de mesleki profesyonelliğe yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin (n=440) ortalamalarının, mesleki duyarlık boyutunda $\bar{X}$ = 4.41, duygusal emek alt boyutunda $\bar{X}$ = 4,25, kuruma katkı boyutunda $\bar{X}$ =3,88 ve kişisel gelişim alt boyutunda $\bar{X}$ = 3,65 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamında ise ortalama $\bar{X}$ = 4,04 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara göre en yüksek ortalamanın mesleki duyarlık alt boyutunda $\bar{X}$ = 4.41 ile “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. En düşük ortalamalar ise “katılıyorum” düzeyi ile kişisel gelişim ($\bar{X}$ =3,65) ve kuruma katkı ($\bar{X}$ =3,88) alt boyutlarındadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları toplamda ise ($\bar{X}$ =4,04) “katılıyorum” düzeyinde yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının yüksek düzeyde olması olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Zira öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul görmesi için öncelikle öğretmenlerin kendi algılarını olumlu şekilde inşa etmelerinin gerekli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırma sonucu umut verici olarak düşünülebilir. Bu durum aynı zamanda son dönemlerde toplumsal açıdan yıpranan öğretmen imajının öğretmenlerin mesleklerini profesyonelce yapmalarına engel oluşturmadığı, öğretmenin mesleğine sahip çıkarak hizmet niteliğinin kalitesini artırmayı tercih ettiği sonucunu da beraberinde getirmektedir.

Alt boyutlardaki ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki duyarlık alt boyutunda “oldukça yüksek düzeyde” algı sahibi oldukları görülmektedir. 5 maddeden oluşan mesleki duyarlık alt boyutunda katılımcı öğretmenlerin öğrencilerine iyi bir rol model olmaya çalıştıkları söylenebilir ve bu durum da mesleklerinin ne denli önemli olduğunu bilmeleri ve bunun devamlılığı için çaba sarf etmelerinin bir göstergesi olarak

düşünülebilir. Katılımcı öğretmenler verdikleri cevaplar ile mesleklerine yönelik ihtiyaçlarının farkında olduklarını, bilgi alışverişi, geri bildirim almaya ve yeniliğe açık olduklarını ifade etmektedirler. Bu değerlendirmeler ışığında öğretmenlik niteliğinin değişime uyum sağlamakla iyileşeceği gerçeği vurgulanmakta denilebilir. Yapıcı eleştiriye açık olmak ve sahip olunan bilgi ve tecrübenin paylaşımı öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi için önem arz etmektedir. Öğretmenin rolleri arasında en önemlisi olan öğrenciye model olması durumu ise mesleğin temel yapıtaşı olarak düşünülmekte ve katılımcı öğretmenlerin buna yüksek düzeyde katıldığı görülmektedir.

Duygusal emek alt boyutunda ortaya çıkan “kesinlikle katılıyorum” ortalaması ($\bar{X}=4,25$) oldukça yüksek düzey olarak görülmektedir. Duygusal emek boyutunu oluşturan bu boyuttaki ifadelerde öğretmenlerin meslek etiğine dair algılarının yüksek olduğu, meslektaşları ile yaşadıkları sorunları iş yaşamına yansıtmadıkları ve duygu kontrollerini yapabildikleri söylenebilir. Zira hammadde insan olan öğretmen, işlediği cevherin ne denli hassas olduğunun farkındadır ve bu sebepten duygularını düzenlemek ve nesnel bir tutum takınmak durumundadır. İnsana şekil verirken kendisinin de insan olduğu gerçeği ile başa çıkmak zorunda olan öğretmenler, kişisel durumlarını ders ortamına, öğrenciye ve meslektaşlarına yansıtmadan profesyonel davranmak zorundadır. Duygusal emek boyutunda çıkan yüksek ortalama, katılımcı öğretmenlerin bu durumun farkında ve ciddiyetinde olduğunu göstermektedir.

8 maddeden oluşan kuruma katkı alt boyutunda elde edilen öğretmen görüşlerinin ışığında katılımcıların bilgi ve iletişim teknolojilerini dersi geliştirmek için kullandıkları, takım çalışmasına yatkın oldukları ve okulun çok yönlü gelişimine katkıda bulundukları ifade edilebilir. Türkiye’de son dönemlerde gelişen teknolojik sistemlerin okullarda kullanılmasının yaygınlaşması ile öğretmenlerin teknolojiyi kullanması şaşırtıcı değildir. Zira yeniliğe açık olduğunu ifade eden öğretmenlerin, teknolojiye de aynı oranda adapte olması gerekmektedir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yapmak konusunda nispeten çekimser oldukları söylenebilir. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi yolunda karşılaşılan engellerden birisi olarak değerlendirilebilir. Ya da diğer bir ifadeyle öğretmenlerin mesleklerini zenginleştirme amacıyla araştırma yolunu seçmediği, daha pratik eylemleri

deneyimlemeyi tercih ettikleri ifade edilebilir. Kuruma katkı alt boyutunun geneline bakıldığında “yüksek” ortalama elde edilmesine rağmen öğretmenlerin okul gelişimi çalışmalarında istenilen düzeyde çaba sarf etmedikleri görülmektedir. Örneğin okulun geliştirilmesinde çevre imkanlarının kullanılması, gelişim ekiplerinde gönüllülükle görev alınması veya okulun sosyal kültürel mesleki çalışmalarında yer alma gibi yaklaşımların görece olarak daha az sergilendiği söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin okul kültürünün bir parçası olmamaları, okulu benimseyememelerinin sonucu olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinde okul kültürünün önemli bir faktör olduğu düşünüldüğünde, kuruma katkı alt boyutunun görece olarak daha düşük düzeyde olması incelenmesi gereken bir durum olarak değerlendirilebilir.

Kişisel gelişim alt boyutu 5 maddeden oluşmakta ve genel ortalaması ($\bar{X}=3.65$) yüksek düzeyde görülmektedir. Ölçek maddeleri incelendiğinde öğretmenlerin alanları ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okumaya özen gösterdikleri ancak alanları ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum vb.) takip etmek konusunda daha çekimser kaldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin kişisel gelişimleri için yeterince çaba sarf etmemelerinin öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesini geciktirdiği söylenebilir.

Alanyazında öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu araştırma ile benzer sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Çelik (2015), öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış; ölçeğin toplamında $\bar{X}=3.90$ ortalama ile katılıyorum düzeyinde, alt boyutlarda ise mesleki duyarlılıkta $\bar{X}=4.46$ ile kesinlikle katılıyorum, duygusal emekte $\bar{X}=4.33$ ile kesinlikle katılıyorum, kuruma katkıda $\bar{X}=3.56$ ile katılıyorum ve kişisel gelişimde ise $\bar{X}=3.38$ ile orta derecede katılıyorum olarak tespit edilmiş ve bu araştırma ile yüksek benzerlik göstermiştir. Benzer şekilde Çekin (2015); imam-hatip lisesi meslek dersi öğretmenlerinin profesyonelliği üzerine yaptığı araştırmasında öğretmenlerin “yüksek” düzeyde profesyonel tutum içinde olduğunu belirtmiştir. Altinkurt ve Yılmaz (2014), öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında katılımcıların mesleki profesyonellik toplam puandaki görüşlerini $\bar{X}=3.92$, mesleki duyarlılık alt boyutunu $\bar{X}=4.41$, duygusal emek boyutunu $\bar{X}=4.24$, kuruma katkı boyutunu $\bar{X}=3.62$ ve kişisel

gelişim boyutunu $\bar{X}=3.51$ olarak ifade ederek bu araştırmanın bulguları ile örtüşen sonuçlar ortaya koymuşlardır.

4.3. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine dair gereklilik ve sergileme düzeylerine yönelik algıları

Tablo 4.2’de öğretmenlerin, öğretmen liderliğine dair beklenti ve sergileme düzeylerine yönelik algıları görülmektedir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine dair beklenti ve sergileme düzeylerine yönelik algıları

Beklenti düzeyi					Sergilenme düzeyi					
Min.	max	Top.	$\bar{X}$	ss	Boyut (n=440)	ss	$\bar{X}$	top	max	min
17	45	37,26	4.14	5,84	Kurumsal gelişim	6.25	3.60	32.41	45	13
22	55	50,34	4.57	5,23	Mesleki gelişim	6.27	4.26	46.95	55	22
10	25	21.91	4.38	2,75	Meslektaşlarla iş birliği	3,34	3.95	19.78	25	8
50	125	109.52	4.38	12.33	Toplam ölçek sergileme	14.00	3.96	99.15	125	49

Tablo 4.2 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin (gereklilik), sergileme derecelerine göre ölçeğin toplamında ve tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Kurumsal gelişim alt boyutunda öğretmenler görüşlerinin beklenti ortalaması “sık sık” ($\bar{X}=4.14$) düzeyinde iken, sergileme düzeyleri “sık sık” değerlendirme aralığında olsa da daha düşük ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=3.60$). Mesleki gelişim alt boyutunda beklenti düzeyi $\bar{X}=4.57$ iken; sergilenme düzeyi $\bar{X}=4.26$ ortalama ile sık sık düzeyine işaret etmektedir. Meslektaşlarla iş birliği boyutunda beklenti düzeyi $\bar{X}=4.38$ ortalama ile “her zaman” düzeyinde iken sergilenme derecesi “sık sık” ($\bar{X}=3.95$) olarak görülmektedir. Ölçeğin toplamında da benzer durum görülmekte, beklenti düzeyi “her zaman” düzeyinde ($\bar{X}=4.38$) iken, sergilenme durumu ise “sık sık” seviyesinde ($\bar{X}=3.96$) kalmaktadır. Bu bulgular ışığında katılımcıların, öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin oldukça yüksek olduğu, ancak beklentileri gerçekleştirmede sorun yaşadıkları düşünülebilir.

Katılımcı öğretmenlerin liderlik algılarında hem beklenti hem de sergileme düzeylerinde en yüksek ortalama mesleki gelişim alt boyutunda gerçekleşirken, en düşük ortalama kurumsal gelişme alt boyutunda görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermesi mesleğin geleceği, niteliğinin iyileşmesi, sürekliliğinin sağlanması ve profesyonelliği açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Kurumsal gelişim boyutunda öğretmenlerin görece olarak daha düşük düzeyde görüş bildirmeleri ise öğretmenlerin çalışma ortamlarına aidiyet hissetmekte sorun yaşamaları ve kuruma katkı sağlamak konusunda yeterli desteği görmemelerinin sonucu olarak görülebilir.

Kurumsal gelişim boyutuna yönelik beklenti puanları incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin $\bar{X}=4.14$ ortalama ile sık sık düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli oldukları, öğrenci ve okul başarısını yükseltecek sınıf dışı etkinlikler yapmaya özen gösterdikleri ifade edilebilir. Ancak katılımcı öğretmenlerin il, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak hususunda çok gönüllü olmadıkları söylenebilir. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin, okul gelişiminin sağlanmasında öğretmen liderliğinin gerekliliğine inandıkları, ama aynı zamanda, öğretmen liderliği kapsamında okul dışındaki sorumluluklarının etkili olmadığına inandıkları söylenebilir. Araştırma bulguları, Kölükçü'nün (2011) "İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri" isimli yüksek lisans tez çalışmasındaki bulgular ile doğrudan örtüşmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin, kurumsal gelişim boyutuna yönelik sergilenme düzeylerine yönelik görüşleri incelendiğinde boyutun genelinde $\bar{X}=3.60$ ortalama ile sık sık düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ortalama beklenti puanlarına göre nispeten düşüktür. Öğretmenler meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak konusunda istekli olarak görülmektedir. Araştırma bulguları Beycioğlu'nun (2009) doktora tezi araştırması olan "İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme" çalışmasındaki bulgularla benzerlik taşımaktadır. Bu bulgular ışığında katılımcıların öğretmen liderliği algılarında kurumsal gelişime yönelik algıları beklenti düzeyinde olduğu kadar olmasa da yüksek düzeydedir. Beklenti ile sergilenme düzeyleri arasındaki

farkın öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda liderlik vasıflarını sınıf dışına taşımaları için yeterince desteklenmemelerinin sonucunda ortaya çıktığı düşünülebilir.

Mesleki gelişim alt boyutu 11 maddeden oluşmakta ve ortalaması beklenti puanlamasında $\bar{X}=4.57$ iken, sergilenme düzeyinde $\bar{X}=4.26$ ile oldukça yüksek düzey belirtmektedir. Katılımcıların meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmanın ve Öğrencilerine güven vermenin öğretmen liderliği konusunda bir gereklilik olduğunu düşünmektedir denilebilir. Öte yandan okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmenin ve katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmanın nispeten daha az gerekli olduğu düşünülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına sergiledikleri davranışlar arasında meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak, öğrencilerine güvenmek ve güven vermek sayılabilir. Araştırma bulguları, Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2016)'un yürüttüğü “Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki” çalışması ile örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada da mesleki gelişim boyutunun gereklilik ($\bar{X}=4.56$) ve sergilenme ($\bar{X}=4.33$) düzeyleri bu araştırma sonuçlarını destekler durumdadır. Mesleki gelişim alt boyutunun öğretmen liderliği için, hem gereklilik hem de sergilenme düzeyleri açısından öğretmenler tarafından yüksek oranda gerekli görüldüğü söylenebilir.

Meslektaşlarla iş birliği alt boyutunda 5 madde bulunmaktadır ve beklenti düzeyinde $\bar{X}=4.38$, sergileme düzeyinde ise $\bar{X}=3.95$ ile sırasıyla oldukça yüksek ve sık sık düzeylerinde olduğu görülmektedir. Beklenti ve sergileme düzeyinde öğretmenlerin öğretmen adaylarına stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak, meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek ve arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek gibi konularda algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları Kölükçü'nün (2011) çalışmasındaki bulgular ile yüksek oranda benzerlik göstermekte, aynı çalışmanın meslektaş iş birliği alt boyut ortalama puanları, bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Söz konusu bulgular ışığında katılımcı öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliği yapmanın gerekli olduğuna dair inançlarının yüksek, sergileme düzeylerinin ise bu inanca nazaran daha düşük olmakla birlikte orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğretmen liderliğine dair beklenti ve sergileme düzeylerinin farklılık göstermesi alanyazında yapılmış olan çalışmalar ile örtüşmektedir (Beycioğlu, 2009; Beycioğlu ve Aslan, 2012b; Bozkuş, Taştan ve Turhan, 2015; Kölükçü, 2011). Söz konusu araştırmalarda da öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentileri sergiledikleri düzeye göre daha düşük çıkmaktadır. Bu durum teorik bilginin veya doğrunun pratiğe dökülmesinde sorunlar olduğu anlamına gelebilir. Zira öğretmen liderliği teorik bir olgudan ziyade, öğretmenin doğrudan uygulamalarının görüleceği bir alan olması bu sorun için çözüm ihtiyacını da doğurmaktadır.



4.4. Öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile öğretmen liderliğine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi

Bu bölümde öğretmenlerin, mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik algıları ile öğretmen liderliğine yönelik algılarının kişisel değişkenler açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1. Görev yapılan kurum değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.3'te katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının kurum değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının kurum değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis sonuçları

Ölçek- alt boyutlar	Çalışılan kurum	N	so	sd	χ^2	P	Fark
Kişisel Gelişim	1) İlkokul	160	210,99				
	2) Ortaokul	133	235,43	2	2,84	,24	-
	3) Lise	147	217,35				
Kuruma Katkı	1) İlkokul	160	229,28				
	2) Ortaokul	133	242,25	2	12,48	,00*	2-3
	3) Lise	147	191,27				
Mesleki Duyarlılık	1) İlkokul	160	233,63				
	2) Ortaokul	133	233,01	2	9,25	,01*	1-3; 2-3
	3) Lise	147	194,89				
Duygusal Emek	1) İlkokul	160	241,95				
	2) Ortaokul	133	232,18	2	116,32	,00*	1-3; 2-3
	3) Lise	147	186,59				
Ölçek Toplamı	1) İlkokul	160	231,17				
	2) Ortaokul	133	237,73	2	10,30	,00*	1-3; 2-3
	3) Lise	147	193,30				

(P<.05)

Tablo 4.3 incelendiğinde çalışılan kurum değişkeni açısından katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine ilişkin görüşlerinde, kişisel gelişim alt boyutunda [χ^2 (2) =2,84, p=,24] anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Kuruma katkı boyutunda [χ^2 (2) =12,48, p=,00], mesleki duyarlılık boyutunda [χ^2 (2) =9,25, p=,01],

duygusal emek alt boyutunda [$\chi^2 (2) = 16,32, p = ,00$] ve ölçeğin genelinde [$\chi^2 (2) = 10,3, p = ,00$] öğretmen görüşlerinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kuruma katkı boyutunda farkın hangi kurumlar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testinde ortaokulda çalışan öğretmenler ile lise öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı fark ortaya çıkmaktadır. Mesleki duyarlık, duygusal emek alt boyutunda ve ölçeğin genelinde ise anlamlı farkın ilkokul ile lise öğretmenleri ve ortaokul ile lise öğretmenleri arasında olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu bulgulara göre kuruma katkı alt boyutunda ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde mesleki profesyonellik algısı taşıdığı görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonellik adına kuruma katkı yapmanın önemine lise öğretmenlerine göre daha fazla inandıkları düşünülebilir. Mesleki duyarlık, duygusal emek alt boyutunda ve ölçeğin genelinde ise ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerine daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenleri, lise öğretmenlerine kıyasla mesleki duyarlık, duygusal emek ve ölçek genelinde mesleki profesyonellik anlamında yüksek algıya sahiplerdir. Araştırma bulguları, Karaca'nın (2015) "İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi" isimli çalışmasının bulguları ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada da ilkokul öğretmenlerinin algılarının ($\bar{X}=4,08$), ortaokul öğretmenlerinin algılarına ($\bar{X}=3,98$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Altinkurt ve Yılmaz'ın (2014) "Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki" adlı çalışmalarında da kuruma katkı ve duygusal emek alt boyutlarında okulöncesi öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları ve anlamlı farkın okulöncesi öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Okulöncesi öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının ilkokul öğretmenleri ile benzeşmesi sebebiyle bu araştırma bulguları ile yakın olduğu düşünülebilir. Bayhan (2011) ve Çelik'in (2015) araştırmalarında ise öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının görev yapılan kuruma göre değişkenlik göstermediği ancak bu araştırmalarda ilkokul öğretmenlerinin ortalamalarının diğer kurumlarda çalışanlara nazaran daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin kuruma katkı, mesleki duyarlılık, duygusal emek ve mesleki profesyonellik ölçeğinin genelinde yüksek düzeyde algı sahibi olmaları hedef kitlelerinin yani ilkökul öğrencilerinin nitelikleri ile bağlantılı olarak düşünülebilir. Zira ilkökul öğretmenlerinin öğrencileri için rol model olma durumu, diğer eğitim seviyelerine göre daha fazla etkiye sahiptir ve öğretmenlerin bu durumun farkında oldukları söylenebilir.

Tablo 4.4'te katılımcı öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve algılarının kurum değişkeninine göre incelendiği Kruskal Wallis sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve algılarının kurum değişkeninine göre incelendiği Kruskal Wallis sonuçları

Ölçek	Alt boyutlar	Çalışılan kurum	N	so	sd	χ^2	P	Fark
Beklenti	Kurumsal gelişme	1)İlkokul	160	215,48				
		2)Ortaokul	133	231,12	2	1,34	,51	-
		3)Lise	147	216,35				
Sergilenen	Kurumsal gelişme	1)İlkokul	160	233,70				
		2)Ortaokul	133	225,08	2	55,02	,08	-
		3)Lise	147	201,99				
Beklenti	Mesleki gelişim	1)İlkokul	160	221,48				
		2)Ortaokul	133	233,72	2	3,07	,21	-
		3)Lise	147	207,48				
Sergilenen	Mesleki gelişim	1)İlkokul	160	240,57				
		2)Ortaokul	133	232,93	2	115,27	,00*	1-3; 2-3
		3)Lise	147	187,41				
Beklenti	Meslektaşlarla iş birliği	1)İlkokul	160	228,72				
		2)Ortaokul	133	220,24	2	1,38	,50	-
		3)Lise	147	211,79				
Sergilenen	Meslektaşlarla iş birliği	1)İlkokul	160	237,33				
		2)Ortaokul	133	217,11	2	55,05	,08	-
		3)Lise	147	205,26				
Beklenti	Ölçek toplamı	1)İlkokul	160	220,13				
		2)Ortaokul	133	230,56	2	1,52	,46	-
		3)Lise	147	211,81				
Sergilenen	Ölçek toplamı	1)İlkokul	160	238,47				
		2)Ortaokul	133	228,02	2	99,98	,00*	1-3; 2-3
		3)Lise	147	194,13				

(P<.05)

Tablo 4.4 incelendiğinde çalışılan kurum değişkeni açısından katılımcı öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve sergileme düzeylerine yönelik görüşlerinde; beklenti kategorisinin kurumsal gelişme alt boyutunda [$\chi^2 (2)=1,34, p=,51$],

mesleki gelişim alt boyutunda [$\chi^2(2)=3.07$, $p=.21$], meslektaşlarla iş birliği alt boyutunda [$\chi^2(2)=1.38$, $p=.50$] ve ölçeğin tamamında [$\chi^2(2)=1.52$, $p=.46$] anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Sergilenen kategorisinde ise kurumsal gelişme alt boyutunda [$\chi^2(2)=5.02$, $p=.08$] ve meslektaşlarla iş birliği [$\chi^2(2)=5.05$, $p=.08$] alt boyutunda anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Sergilenen kategorisinde mesleki gelişme [$\chi^2(2)=15.27$, $p=.00$] ve ölçeğin toplamında [$\chi^2(2)=9.98$, $p=.00$] anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Sergilenen kategorisinde mesleki gelişme ve ölçek toplamında ortaya çıkan farkın hangi kurumlar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testinde ilköğretmenleri ile lise öğretmenleri ve ortaokulda çalışan öğretmenler ile lise öğretmenleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Hem mesleki gelişim hem de ölçek toplamı için ilköğretmenlerin sıra ortalamaları diğerlerinden oldukça yüksek düzeydedir. Elde edilen bulgulardan da anlaşılabileceği üzere ilköğretimde çalışan öğretmenler, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre öğretmen liderliği için mesleki gelişime ve ölçeğin tümüne yönelik olan öğretmen liderliği davranışlarını daha fazla sergilemektedirler. İlkokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarını sergileme konusunda daha yüksek ortalamaya sahip olmaları, Kılınç, Cemaloğlu ve Savaş'ın (2015) çalışmalarında da dikkat çekmektedir. Öğretmen liderliği, öğretmen profesyonelliği ve algılanan stres arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilköğretmenlerinin mesleki gelişimlerine daha fazla önem verdikleri ve meslektaşları ile birlikte çalışma konusunda daha istekli oldukları belirtilmiştir. Öte yandan araştırma bulguları, Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) tarafından yürütülen “Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri” adlı çalışmanın bulguları ile farklılık göstermektedir. Söz konusu çalışmada öğretmen liderliği sergileme düzeylerine yönelik olarak meslektaşlarla iş birliği açısından ilköğretimde çalışan öğretmenler lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. İlkokul öğretmenlerinin liderlik davranışları sergileme düzeylerinin daha yüksek olması sınıf yönetiminde ilköğretmenlerinin liderlik tutumları sergilemeye daha yatkın olmaları, liderlik yaptıkları öğrencileri etkileme düzeylerinin daha yüksek olmasına bağlanabilir. Zira sınıfta daha küçük yaş öğrenci grubu ile çalışan ilköğretmenlerinin liderlik yeteneklerine daha fazla güvenmekte oldukları söylenebilir.

4.4.2. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.5’de katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet		N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
Kişisel Gelişim	Kadın	240	222,03	53287,50	23632,50	,781
	Erkek	200	218,66	43732,50		
Kuruma Katkı	Kadın	240	207,29	49749,50	20829,50	,017*
	Erkek	200	236,35	47270,50		
Mesleki Duyarlık	Kadın	240	230,23	55256,00	21664,00	,074
	Erkek	200	208,82	41764,00		
Duygusal Emek	Kadın	240	231,87	55649,50	21270,50	,039*
	Erkek	200	206,85	41370,50		
Ölçek Toplamı	Kadın	240	220,26	52862,00	23942,00	,965
	Erkek	200	220,79	44158,00		

(P<.05)

Tablo 4.5 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından kişisel gelişim ($U=23632,50$, $p=.781$) ve mesleki duyarlık alt boyutları ($U=21664,00$, $p=.074$) ve toplam ölçek puanında ($U=23942,00$, $p=.965$) anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Buna karşın kuruma katkı alt boyutunda ($U=20829,50$, $p=.017$) erkek öğretmenler lehine, duygusal emek alt boyutunda ise ($U=21270,50$, $p=.039$) kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Ölçek toplamında, kişisel gelişim ve mesleki duyarlık alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olmaması ve kuruma katkı alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı fark olması, Altınkurt ve Yılmaz (2014) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile doğrudan örtüşmektedir. Duygusal emek boyutunda kadın öğretmen lehine anlamlı çıkan fark ise Çelik’in (2015) araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Ayrıca söz konusu çalışmada mesleki profesyonellik ölçeğinin toplamında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Mesleki profesyonellik algısının cinsiyete göre değişiklik göstermemesi yeni nesil çalışma düzeninin bir sonucu olarak düşünülebilir. Zira çalışma hayatında kadın ve erkek

ayrımının giderek azalması, eşit sorumluluk ve eşit ücret uygulamasının avantajları kadın ve erkek öğretmenlerin mesleklerine yönelik algılarını da etkilemektedir. Kuruma katkı alt boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha düşük ortalamaoya sahip olması ise kadınların daha mükemmeliyetçi, ayrıntılı çalışma azmi ve daha iyi yakalama düşüncesi içinde olmalarının bir sonucu olarak görülebilir. Zira günümüz sosyal yaşamında kadın ve erkek öğretmenlerin kurumlarına katkı sağlamakta benzer davranışlar sergiledikleri ancak erkeklere yüklenen toplumsal statü ile kendilerini daha çok katkı sağlar şekilde düşündükleri ifade edilebilir. Bunun yanında kadın, doğası gereği duygusal sorumluluklara sahiptir. Duygularını kontrol etmeyi bilmeleri ve/veya bilmek durumunda bırakılmaları, kadın öğretmenlerin duygusal emek boyutunda daha yüksek ortalamaoya sahip olmasını açıklayabilir.

Tablo 4.6’da katılımcı öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve sergileme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve sergileme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları

		Cinsiyet	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
Beklenti	Kurumsal Gelişim	Kadın	240	229,87	55168,00	21752,00	,09
		Erkek	200	209,26	41852,00		
Sergilenme	Kurumsal Gelişim	Kadın	240	215,85	51804,50	22884,50	,40
		Erkek	200	226,08	45215,50		
Beklenti	Mesleki Gelişim	Kadın	240	243,06	58335,00	18585,00	,00*
		Erkek	200	193,43	38685,00		
Sergilenme	Mesleki Gelişim	Kadın	240	235,21	56451,50	20468,50	,00*
		Erkek	200	202,84	40568,50		
Beklenti	Meslektaşlarla İş birliği	Kadın	240	235,98	56636,00	20284,00	,00*
		Erkek	200	201,92	40384,00		
Sergilenme	Meslektaşlarla İş birliği	Kadın	240	219,61	52707,50	23787,50	,87
		Erkek	200	221,56	44312,50		
Beklenti	Toplam Ölçek	Kadın	240	238,22	57173,00	19747,00	,00*
		Erkek	200	199,24	39847,00		
Sergilenme	Toplam Ölçek	Kadın	240	224,23	53815,50	23104,50	,50
		Erkek	200	216,02	43204,50		

Tablo 4.6 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin cinsiyet değişkenine yönelik görüşlerinin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişim alt boyutunda hem beklenti

düzeyinde ($U=21752,00$, $p=.09$) hem de sergileme düzeyinde ($U=22884,50$, $p=.40$); meslektaşlarla iş birliği ($U=23787,50$, $p=.872$) ve toplam ölçeğe ($U=23104,50$, $p=.500$) ise sergileme düzeyinde anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Diğer bulgular incelendiğinde beklenti düzeyinde mesleki gelişim alt boyutunda ($U=18585,00$, $p=.00$), meslektaşlara iş birliği alt boyutunda ($U=20284,00$, $p=.00$) ve toplam ölçeğe ($U=19747,00$, $p=.00$); sergileme kısmında ise mesleki gelişim alt boyutunda ($U=20468,50$, $p=.00$) kadın öğretmenler lehine anlamlı fark ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle kadın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla önem verdikleri ve meslektaşları ile iş birliği yapmaya özen gösterdikleri ifade edilebilir. Kadın öğretmenlerin doğaları gereği ayrıntılara dikkat etmeleri, kusursuz sonuçları amaçlamaları ve bu amaç doğrultusunda daha olumlu iletişim kurmaları bu durumun sebepleri arasında görülebilir.

Alanyazında öğretmen liderliğinin cinsiyet değişkeni açısından incelemelerine bakıldığında bu araştırma bulguları ile benzerlikler görülmektedir. Zira Kölükçü (2011) araştırmasında öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve sergileme durumuna yönelik öğretmen görüşlerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı fark yaratmadığını ifade ederken; Beycioğlu (2009) beklenti bölümünde tüm alt boyutlar ve ölçek toplamında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Sergileme bölümünde ise cinsiyet değişkeninden kaynaklanan anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur.

4.4.3. Mesleki kıdeme ilişkin bulgular

Tablo 4.7’de mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Ölçek -alt boyutlar	Kıdem	N	so	sd	χ^2	P	Fark
Kişisel gelişim	1) 1-5 yıl	179	235,96	3	6,361	,095	-
	2) 6-10 yıl	92	213,43				
	3) 11-20 yıl	121	199,85				
	4) 20 yıl ve üstü	48	228,45				
Kuruma katkı	1) 1-5 yıl	179	211,60	3	3,812	,283	-
	2) 6-10 yıl	92	227,59				
	3) 11-20 yıl	121	216,71				
	4) 20 yıl ve üstü	48	249,65				
Mesleki duyarlık	1) 1-5 yıl	179	221,68	3	1,535	,674	-
	2) 6-10 yıl	92	218,82				
	3) 11-20 yıl	121	227,60				
	4) 20 yıl ve üstü	48	201,46				
Duygusal emek	1) 1-5 yıl	179	218,75	3	2,630	,452	-
	2) 6-10 yıl	92	238,70				
	3) 11-20 yıl	121	212,42				
	4) 20 yıl ve üstü	48	212,51				
Toplam ölçek	1) 1-5 yıl	179	220,13	3	,724	,867	-
	2) 6-10 yıl	92	227,49				
	3) 11-20 yıl	121	213,59				
	4) 20 yıl ve üstü	48	225,90				

(p<.05)

Tablo 4.7 incelendiğinde kıdem değişkeninin öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinde, kişisel gelişim [$\chi^2 (3) = 6,36, p = .095$], kuruma katkı [$\chi^2 (3) = 3,81, p = .283$], mesleki duyarlık [$\chi^2 (3) = 1,53, p = .674$] ve duygusal emek alt boyutları [$\chi^2 (3) = 2,63, p = .452$] ile toplam ölçekte [$\chi^2 (3) = 724, p = .867$] anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir (p<.05). Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısının mesleki kıdemlerine göre değişim göstermediğini söylemek mümkündür. Zira profesyonellik, kişinin karakteristik özelliği veya mesleğine karşı tutumu ile ilgili olduğundan, yaş veya meslekte geçirilen süre ile doğrudan ilişkili olmayabilir.

Çelik (2015), Bayhan (2011) ve Altınkurt ve Yılmaz (2014), araştırmalarında öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının kıdem değişkenine göre fark yaratmadığını belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgular, bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Tablo 4.8’de Kıdem değişkenine göre katılımcı öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerine yönelik beklenti ve sergileme düzeyleri görülmektedir.

Tablo 4.8. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerine yönelik beklenti ve sergileme düzeyleri

	Ölçek ve alt boyutlar	Kıdem	N	so	sd	χ^2	P	Fark
Beklenti	Kurumsal gelişme	1) 1-5 yıl	179	238,58	3	10,783	,013*	1-4
		2) 6-10 yıl	92	214,91				
		3) 11-20 yıl	121	217,05				
		4) 20 yıl ve üstü	48	172,47				
Sergilenen	Kurumsal gelişme	1) 1-5 yıl	179	214,09	3	4,342	,227	-
		2) 6-10 yıl	92	233,54				
		3) 11-20 yıl	121	209,69				
		4) 20 yıl ve üstü	48	246,68				
Beklenti	Mesleki gelişme	1) 1-5 yıl	179	244,51	3	21,949	,000*	1-3
		2) 6-10 yıl	92	224,17				1-4
		3) 11-20 yıl	121	209,38				2-4
		4) 20 yıl ve üstü	48	151,94				3-4
Sergilenen	Mesleki gelişme	1) 1-5 yıl	179	221,87	3	4,592	,204	-
		2) 6-10 yıl	92	241,29				
		3) 11-15 yıl	121	211,59				
		4) 20 yıl ve üstü	48	198,01				
Beklenti	Meslektaşlarla iş birliği	1) 1-5 yıl	179	221,61	3	7,313	,063	-
		2) 6-10 yıl	92	232,46				
		3) 11-15 yıl	121	227,55				
		4) 20 yıl ve üstü	48	175,67				
Sergilenen	Meslektaşlarla iş birliği	1) 1-5 yıl	179	201,40	3	9,357	,025*	1-2
		2) 6-10 yıl	92	248,68				
		3) 11-15 yıl	121	221,17				
		4) 20 yıl ve üstü	48	236,01				
Beklenti	Toplam ölçek	1) 1-5 yıl	179	239,13	3	15,439	,001*	1-4
		2) 6-10 yıl	92	222,01				2-4
		3) 11-15 yıl	121	216,42				3-4
		4) 20 yıl ve üstü	48	158,43				
Sergilenen	Toplam ölçek	1) 1-5 yıl	179	214,13	3	4,053	,256	-
		2) 6-10 yıl	92	243,10				
		3) 11-15 yıl	121	211,19				
		4) 20 yıl ve üstü	48	224,42				

Tablo 4.8 incelendiğinde kıdem değişkeninin katılımcı öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerine yönelik beklenti kısmında, meslektaşlarla iş birliği alt boyutunda [χ^2 (3) =7.313, p=.063], sergileme kısmında ise kurumsal gelişim alt boyutunda [χ^2 (3) =4,342, p=,227)], mesleki gelişim alt boyutlarında [χ^2 (3) =4,592, p=,204] ve toplam ölçekte [χ^2 (3) =4,053, p=,256] anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir (p<.05). Öte yandan beklenti kısmında kurumsal gelişim alt boyutunda [χ^2 (3) =10,783, p=,013] 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine; mesleki gelişim alt boyutunda [χ^2 (3) =21,949, p=,000] ile 1-5 yıl kıdem sahibi öğretmenler ile 11-20 yıl ve 20 yıl üzeri kıdem sahibi öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin lehine, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler

ile 20 yıl üzeri kıdem sahibi öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdemli öğretmenler lehine, 11-20 yıl kıdem sahibi öğretmenler ile 20 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-20 yıl kıdemliler lehine anlamlı fark görülmektedir. Beklentiye yönelik toplam ölçeğe $[\chi^2 (3) = 15,439, p = ,001]$ 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 20 yıl üzeri kıdem sahibi öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin lehine, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 20 yıl üzeri kıdem sahibi öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark görülmektedir.

Bu bulgulardan yola çıkarak 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve ölçek toplamında daha yüksek beklentiye sahip oldukları söylenebilir. Öte yandan yine 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını sergilemede meslektaşlarla iş birliği boyutunu daha fazla benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretmen liderliği ölçeğinin hem beklenti hem de sergileme düzeylerinde meslektaşlarla iş birliği sergileme düzeyleri hariç 20 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha düşük algıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha idealist olmaları, mesleğin getirdiği zorluklarla çok fazla yüzleşmedikleri, tükenme yaşamadıkları gösterilebilir. Başka bir deyişle 20 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler öğretmen liderliğine dair hem beklentilerinde hem de sergileme düzeylerinde mesleki yıpranmaları sebebiyle düşük katılım göstermekte oldukları söylenebilir.

Alanyazında öğretmen liderliğine yönelik yapılan araştırmalarda kıdem değişkenine yönelik farklı bulgulara rastlanmaktadır. Kölükçü (2011) araştırmasında öğretmenlerin öğretmen liderliği gösteren davranışların gerekliliğine yönelik görüşlerinde 11-20 yıl arası kıdeme sahip olanların daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını, sergileme düzeyinde ise 21 yıl ve üzeri kıdem sahibi öğretmenlerin daha yüksek ortalamaları olduğunu ortaya koymuştur. Beycioğlu (2009) öğretmen liderliğine yönelik beklenti düzeyinde kıdem değişkeninin anlamlı fark yaratmadığını, sergileme kısmında ise 21 yıl ve üzeri katılımcıların diğer katılımcılara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını ifade etmiştir. Elde edilen bulgular bu araştırma bulguları

ile farklılık göstermektedir. Kılınç ve Recepoğlu (2013) ise öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninin beklenti kısmında anlamlı fark oluşturmadığını, sergileme düzeyinde ise 1-5 yıl kıdem sahibi öğretmenler lehine anlamlı fark olduğunu belirterek bu araştırma bulgularına benzerlik olduğunu ortaya koymuştur.

4.4.4. Mezun olunan okul değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.9’da katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin, mezun oldukları okul değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin, mezun olunan okul değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları

	Mezun olunan okul	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
Kişisel Gelişim	Lisans	397	215,55	85574,00	6571,000	,013*
	Lisansüstü	43	266,19	11446,00		
Kuruma Katkı	Lisans	397	219,33	87073,50	8070,500	,556
	Lisansüstü	43	231,31	9946,50		
Mesleki Duyarlık	Lisans	397	216,74	86045,50	7042,500	,055
	Lisansüstü	43	255,22	10974,50		
Duygusal Emek	Lisans	397	218,77	86851,00	7848,000	,382
	Lisansüstü	43	236,49	10169,00		
Ölçek Toplamı	Lisans	397	216,90	86108,50	7105,500	,071
	Lisansüstü	43	253,76	10911,50		

Tablo 4.9 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin mezun oldukları okul değişkeni açısından, kuruma katkı alt boyutunda ($U=8070,50$, $p=.556$), mesleki duyarlık alt boyutunda ($U=7042,50$, $p=.055$), duygusal emek alt boyutlarında ($U=7848,00$, $p=.382$) ve toplam ölçek puanında ($U=7105,50$, $p=.071$) anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Buna karşın kişisel gelişim alt boyutunda ($U=6571,000$, $p=.013$) lisansüstü eğitim mezunları lehine anlamlı fark görülmektedir. Bu bulgular ışığında mezun olunan okul değişkeni öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısını sadece kişisel gelişim yönünden etkilediği söylenebilir. Lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenlerin maddi beklenti olmaksızın sadece kişisel gelişimleri için çaba sarf ettikleri düşünüldüğünde, bu sonuç şaşırtıcı değildir. Bayhan (2011) da yaptığı araştırmasında mezuniyet durumunun mesleki profesyonellik algısı için anlamlı fark yaratmadığını ifade etmiş ve elde ettiği bulguları bu araştırma ile benzerlik göstermiştir.

Alanyazında yapılan çalışmalarda doğrudan mezun olunan okul değişkenine yönelik çok fazla bulguya rastlanmasa da Çelik (2015) eğitim fakültesi ile diğer fakülte mezunu öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarını incelediği çalışmasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur.

Tablo 4.10’da katılımcı öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve sergileme düzeylerinin mezun oldukları okul değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve sergileme düzeylerinin mezun oldukları okul değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları

Alt boyut		Mezun olunan kurum	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
Beklenti	Kurumsal Gelişim	Lisans	397	215,01	85359,50	6356,50	,006*
		Lisansüstü	43	271,17	11660,50		
Sergilenme	Kurumsal Gelişim	Lisans	397	218,53	86755,50	7752,50	,322
		Lisansüstü	43	238,71	10264,50		
Beklenti	Mesleki Gelişim	Lisans	397	215,54	85569,50	6566,50	,012*
		Lisansüstü	43	266,29	11450,50		
Sergilenme	Mesleki Gelişim	Lisans	397	219,28	87053,50	8050,50	,540
		Lisansüstü	43	231,78	9966,50		
Beklenti	Meslektaşlarla İşbirliği	Lisans	397	216,89	86103,50	7100,50	,067
		Lisansüstü	43	253,87	10916,50		
Sergilenme	Meslektaşlarla İşbirliği	Lisans	397	217,24	86244,50	7241,50	,101
		Lisansüstü	43	250,59	10775,50		
Beklenti	Toplam Ölçek	Lisans	397	214,82	85283,00	6280,00	,004*
		Lisansüstü	43	272,95	11737,00		
Sergilenme	Toplam Ölçek	Lisans	397	218,18	86617,00	7614,00	,245
		Lisansüstü	43	241,93	10403,00		

Tablo 4.10 incelendiğinde mezun olunan okul değişkeninin katılımcı öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti düzeylerinde meslektaşlarla iş birliği alt boyutunda ($U=7100,500$, $p=.067$) ve sergileme düzeylerinde kurumsal gelişim ($U=7752,500$, $p=.322$), mesleki gelişim ($U=8050,500$, $p=.540$), meslektaşlarla iş birliği ($U=7241,500$, $p=.101$) ve toplam ölçekte ($U=7614,000$, $p=.245$) anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Öte yandan beklenti kısmında kurumsal gelişim alt boyutunda ($U=6356,500$, $p=.006$) ile mesleki gelişim alt boyutlarında ($U=6566,500$, $p=.012$) ve toplam ölçekte ($U=6280,000$, $p=.004$) lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler lehine anlamlı fark görülmektedir. Öğretmen liderliği davranışlarını sergileme konusunda

mezun olunan okul fark yaratmazken, bu davranışların gerekliliği konusunda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerinin daha yüksek ortalamaoya sahip oldukları ve beklentilerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, mesleklerine tutumları daha idealize bir şekil aldığından liderlik davranışlarının gerekliliğine, öğretmenin liderlik davranışları göstermesi konusunda daha çok desteğe ihtiyacı olduğu olgusunun gelişmiş olduğu ifade edilebilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda öğretmen liderliğine yönelik öğretmen görüşleri mezun olunan okul değişkeni kapsamında eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ile diğer fakülte mezunları olarak belirlenmiştir.

4.4.5. Branş değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.11’de katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin, branş değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin, branş değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları

	Branş	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
Kişisel Gelişim	Sınıf Öğretmeni	110	197,79	21757,00	15652,00	,030*
	Branş Öğretmeni	330	228,07	75263,00		
Kuruma Katkı	Sınıf Öğretmeni	110	233,96	25736,00	16669,00	,199
	Branş Öğretmeni	330	216,01	71284,00		
Mesleki Duyarlık	Sınıf Öğretmeni	110	235,08	25859,00	16546,00	,158
	Branş Öğretmeni	330	215,64	71161,00		
Duygusal Emek	Sınıf Öğretmeni	110	243,73	26810,50	15594,50	,026*
	Branş Öğretmeni	330	212,76	70209,50		
Ölçek Toplamı	Sınıf Öğretmeni	110	230,56	25362,00	17043,00	,338
	Branş Öğretmeni	330	217,15	71658,00		

Tablo 4.11 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin branş değişkeni açısından, kuruma katkı (U=16669,00, p=.199) ile mesleki duyarlık alt boyutlarında (U=16546,000, p=.158) ve toplam ölçek puanında (U=17043,000, p=.338) anlamlı fark ortaya çıkarmamaktadır. Buna karşın kişisel gelişim alt boyutunda (U=15652,000, p=.030) branş öğretmenleri lehine, duygusal emek alt boyutunda (U=15594,500, p=.026) ise sınıf öğretmenleri lehine anlamlı fark

görülmektedir. Katılımcı öğretmenler, mesleki profesyonellik algılarına ilişkin görüş bildirirken branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre daha fazla kişisel gelişime önem vermekte, sınıf öğretmenleri ise duygusal emek alt boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedirler. Toplam ölçekte branş değişkenine yönelik anlamlı fark olmasa da sınıf öğretmenlerinin ortalamasının daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin, mesleklerini profesyonelce yaptıklarına olan inançlarının yüksek olduğunu doğrular niteliktedir. Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine nazaran verdikleri eğitimin sonuçlarını daha net olarak görebilmekte, etki alanlarının genişliğini fark etmekte ve bu doğrultuda mesleklerine olan inançları artmaktadır. Profesyonellik algılarının yüksek olmasının gerekçesi olarak bu durum düşünülebilir.

Çelik (2015) öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının branş değişkenine göre kuruma katkı, duygusal emek alt boyutlarında ve toplam ölçekte fark yarattığını belirtmektedir. Söz konusu anlamlı fark sınıf öğretmenleri lehine görülmektedir. Diğer bir araştırmada Altınkurt ve Yılmaz (2014) duygusal emek alt boyutunda okulöncesi öğretmenlerin, kişisel gelişim alt boyutunda ise genel lise öğretmenlerinin daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu belirterek, bu araştırma bulguları ile benzerlik ortaya koymaktadır. Bu araştırmada da branş öğretmenlerinin kişisel gelişim algıları sınıf öğretmenlerine göre yüksektir.

Tablo 4.12’de katılımcı öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve sergileme düzeylerinin branş değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve sergileme düzeylerinin branş değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları

	Alt boyut	Mezun olunan kurum	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
Beklenti	Kurumsal Gelişim	Sınıf Öğrt.	110	215,13	23664,50	17559,50	,608
		Branş Öğrt.	330	222,29	73355,50		
Sergilenme	Kurumsal Gelişim	Sınıf Öğrt.	110	230,13	25314,00	17091,00	,359
		Branş Öğrt.	330	217,29	71706,00		
Beklenti	Mesleki Gelişim	Sınıf Öğrt.	110	223,09	24539,50	17865,50	,803
		Branş Öğrt.	330	219,64	72480,50		
Sergilenme	Mesleki Gelişim	Sınıf Öğrt.	110	236,75	26042,00	16363,00	,121
		Branş Öğrt.	330	215,08	70978,00		
Beklenti	Meslektaşlarla İşbirliği	Sınıf Öğrt.	110	233,58	25693,50	16711,50	,208
		Branş Öğrt.	330	216,14	71326,50		
Sergilenme	Meslektaşlarla İşbirliği	Sınıf Öğrt.	110	233,47	25682,00	16723,00	,215
		Branş Öğrt.	330	216,18	71338,00		
Beklenti	Toplam Ölçek	Sınıf Öğrt.	110	221,50	24365,00	18040,00	,924
		Branş Öğrt.	330	220,17	72655,00		
Sergilenme	Toplam Ölçek	Sınıf Öğrt.	110	234,08	25749,00	16656,00	,196
		Branş Öğrt.	330	215,97	71271,00		

Tablo 4.12 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve sergileme düzeylerinin branş değişkenine göre ne beklenti ne de sergilenme düzeylerinde anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin beklenti kısmının alt boyutları olan kurumsal gelişim ($U=17559,500$, $p=.608$), mesleki gelişim ($U=17865,500$, $p=.803$), meslektaşlarla iş birliği ($U=16711,50$, $p=.215$) ve ölçek toplamında ($U=18040,000$, $p=.924$) şeklinde iken; sergileme bölümünün alt boyutları kurumsal gelişim ($U=17091,00$, $p=.359$), mesleki gelişim ($U=16363,00$, $p=.121$), meslektaşlarla iş birliği ($U=16723,00$, $p=.215$) ve ölçek toplamında ($U=16656,00$, $p=.196$) olarak görülmektedir. Bu bulgular ışığında katılımcı öğretmenlerin branşları öğretmen liderliğine ilişkin beklenti ve sergileme düzeylerinde değişiklik yaratmadığı ifade edilebilir. Öğretmen liderliği, kişisel özellikler, liderlik vasıfları, gönüllülük esası ve mesleki iyileşme ile bağlantılı bir olgu olduğundan öğretmenlerin branşlarının liderliklerine yönelik görüşlerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Beycioğlu (2009) araştırmasında, branş değişkeninin öğretmen liderliğine yönelik beklenti düzeyinde anlamlı fark yaratmadığını, sergileme düzeyinde ise meslektaşlarla iş birliği alt boyutunda sınıf öğretmenleri lehine fark olduğunu ortaya koymuştur. Sınıf öğretmenlerinin daha fazla liderlik rolleri sergilemelerinin sebebi olarak da ilköğretim

programının bir gerekliliği olduğunu öne sürmüştür. Kölükçü (2011) ise çalışmasında öğretmen liderliği rollerinin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinde yalnızca kurumsal gelişme boyutunda sınıf öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğunu belirtirken; diğer tüm alt boyutlar, ölçeğin tümü, sergileme düzeyinin alt boyutları ve toplamında bu değişkene ilişkin anlamlı fark olmadığını ifade etmiştir. Diğer yandan bu araştırma bulgularına bakıldığında branş değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı fark görülmesi de sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bunun sebebi olarak sınıf öğretmenlerinin tek bir sınıfla fazla zaman geçirmeleri, liderlik niteliklerini bu ortamda geliştirme imkânı bulmaları, zümre çalışmalarının daha etkin olması gösterilebilir.

4.5. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğe Yönelik Algıları ile Öğretmen Liderliği Davranışlarına Yönelik Beklenti ve Sergileme Düzeylerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki

Tablo 4.13’de araştırmanın üçüncü ve son alt problemi olan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe yönelik algıları ile öğretmen liderliği davranışlarına yönelik beklenti ve sergileme düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe yönelik algıları ile öğretmen liderliği davranışlarına yönelik beklenti ve sergileme düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişki

Ölçekler		Liderlik Gereken kurumsal Gelişim	Liderlik Gereken mesleki Gelişim	Liderlik Gereken meslektaş İş birliği	Liderlik Gereken toplam	Liderlik Sergilenen kurumsal Gelişim	Liderlik Sergilenen mesleki Gelişim	Liderlik Sergilenen meslektaş İşbirliği	Liderlik Sergilenen toplam
Kişisel gelişim	r	,273**	,224**	,244**	,271**	,381**	,345**	,287**	,396**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	440	440	440	440	440	440	440	440
Kuruma katkı	r	,312**	,268**	,264**	,314**	,503**	,472**	,360**	,521**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	440	440	440	440	440	440	440	440
Mesleki duyarlılık	r	,257**	,344**	,325**	,325**	,198**	,414**	,241**	,337**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	440	440	440	440	440	440	440	440
Duygusal emek	r	,210**	,274**	,235**	,260**	,284**	,483**	,288**	,414**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	440	440	440	440	440	440	440	440
Mesleki profesyonellik	r	,341**	,346**	,332**	,371**	,466**	,549**	,383**	,549**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	440	440	440	440	440	440	440	440
Toplam									

Tablo 4.13’de katılımcı öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri öğretmen liderliğine yönelik davranışların gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizine ilişkin Sperman Rho katsayıları görülmektedir. Tablo 4.13 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri öğretmen liderliğine yönelik davranışların gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin algıları arasındaki hem toplam ölçekte hem alt boyutlar arasında farklı düzeyde ilişkiler ortaya çıktığı görülmektedir. Büyüköztürk (2012), korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olmasını “yüksek”; 0.70-0.30 arasında olmasını “orta”; 0.30-0.00 arasında olmasını ise “düşük” düzeyde ilişki olarak tanımlamaktadır.

Tablo 4.13 ayrıntılı incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik toplam algıları ile öğretmen liderliğine yönelik davranışların gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin toplam algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,371$, $r=,549$, $p<.01$). Bu bulgular

doğrultusunda öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları arttıkça öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin beklenti ve sergileme düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir. Başka bir deyişle öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının düşmesi durumunda öğretmen liderliği davranışlarına yönelik beklenti ve sergileme düzeylerinin de düşeceğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin mesleklerini profesyonel bir yaklaşımla benimsemeleri ve bu doğrultuda tutum davranış geliştirebilmeleri için liderlik niteliklerinden faydalanmalarının gerekliliği göz ardı edilemez. Öğretmenlerin profesyonel tutumları, öğretim niteliğinin artırılmasında ve okul gelişiminin sağlıklı yürütülmesinde büyük öneme sahiptir (Koşar, 2015). Öğretmen liderliği ise okul gelişiminin sağlanmasında aracı rol oynayarak öğrenciye verilen eğitimin niteliğini yükseltmektedir (Aslan, 2011). Başka bir deyişle hem öğretmen profesyonelliği hem de liderliği eğitim sisteminin, okulun ve en nihayetinde gerçek hedef olan öğrencinin öğrenme dünyasını zenginleştirmek için aynı amaca yönelen kavramlardır. Bu bağlamda öğretmen profesyonelliği ile öğretmen liderliği algıları arasında ortaya çıkan pozitif yönlü anlamlı ilişki şaşırtıcı değildir.

Murphy (2005), öğretmen liderliğini tanımlarken bütünlük bir yapı ortaya koymuştur. Bütünlük öğretmen liderliği işleyişi olarak tanımlanan yapı, sınıf ve okul gelişimi, okul sağlığı ve profesyonelleştirme olarak 3 ana başlık altında bir işleyiş döngüsü olarak ortaya koyulmaktadır. Bu işleyişin öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile pek çok konuda benzeştiği görülmektedir. Örneğin her iki olgunun da amaçları öğretmenin kişisel/mesleki gelişimi, kurumsal katkı/okul gelişimi, meslektaş iş birliği ve mesleki duyarlılık gibi faktörlerin aynı amaca hizmet ettiği söylenebilir. Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemeleri desteklendiğinde profesyonel özerkliklerini kazanmaları, meslektaş iş birliğine yönelmeleri, kişisel gelişimlerine önem vermeleri, farkındalıklarının artması ve eğitim niteliğinin iyileşmesine katkı yapmaları beklenen sonuçlar olacaktır (Cerit, 2012). Tüm bu kazanımların, öğretmenlerin sadece liderlik vasıflarını güçlendirmekle kalmayacağı, profesyonel tutum ve davranış geliştirmelerinde de etkili olacağı düşünülebilir.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarına göre kişisel gelişim alt boyutu ile öğretmen liderliğine yönelik gereklilik (beklentileri) kısmında kurumsal

gelişim ($r=,273$, $p < .01$), mesleki gelişim ($r=,224$, $p < .01$), meslektaş iş birliği ($r=,244$, $p < .01$) alt boyutlarında ve beklenti toplam ölçeği ($r=,271$, $p < .01$) arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Kişisel gelişim alt boyutu ile öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri kısmında kurumsal gelişim ($r=,381$, $p < .01$), mesleki gelişim ($r=,345$, $p < .01$) alt boyutları ve öğretmen liderliği sergileme düzeyi toplam ölçeği geneli ile ($r=,396$, $p < .01$) ile orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki ortaya çıkarken; meslektaş iş birliği ($r=,287$, $p < .01$) alt boyutu ile düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin kişisel gelişim düzeyleri yükseldikçe öğretmen liderliğine yönelik hem beklenti hem de sergileme algılarında düşük düzeyde artış görülmektedir veya öğretmenlerin kişisel gelişim algıları azaldıkça öğretmen liderliğine ilişkin beklentileri ve bu liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri de düşük seviyede azalmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ölçeğinde bulunan kişisel gelişim alt boyutu, öğretmenlerin zorunlu olmadıkları halde kendilerini mesleki anlamda geliştirmek için çaba sarf etmelerini ifade etmektedir. Mesleki anlamda daha nitelikli hale gelebilmek için yapılan her çalışma kişisel gelişimi sağlamaktadır. Öğretmenlerin kişisel gelişimlerini artırmaları öğretmen liderliğine yönelik olarak kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve meslektaş iş birliğine yönelik beklentilerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Kendisine yatırım yapan bir öğretmenin liderlik davranışlarının gerekliliğine olan inancının artması doğal bir sonuç olarak görülebilir. Zira kişisel gelişim adına yapılan her çalışma, nihayetinde eğitimin niteliğini artırma yönündedir ve öğretmenin donanımlı hale gelmesi bu durumun önemini daha da kavramasına yol açacaktır. Öte yandan kişisel gelişim düzeyi yüksek olan öğretmenler, liderlik davranışlarını sergilemeye daha yatkın olmaktadır. Zira bilginin getirdiği güç ve özgüven, öğretmenin kurumsal gelişime, kendi mesleki gelişimine ve meslektaş iş birliğine katkıda bulunmasını da kolaylaştıracaktır.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarına göre kuruma katkı alt boyutu ile öğretmen liderliğine yönelik gereklilik (beklentileri) kısmında kurumsal gelişim ($r=,312$, $p < .01$) ve beklenti toplam ölçeği ($r=,314$, $p < .01$) arasında orta düzeyde; mesleki gelişim ($r=,268$, $p < .01$) ve meslektaş iş birliği ($r=,264$, $p < .01$) alt boyutlarında ise düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Kuruma katkı alt

boyutu ile öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri kısmında kurumsal gelişim ($r=,381$, $p < .01$), mesleki gelişim ($r=,472$, $p < .01$) ve meslektaş iş birliği ($r=,360$, $p < .01$) alt boyutlarında ve öğretmen liderliği sergileme düzeyi toplam ölçeği geneli ($r=,521$, $p < .01$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin kuruma katkı alt boyutunda algıları arttıkça öğretmen liderliğine ilişkin davranışlara dair beklentileri ve sergileme düzeyleri de orta düzeyde artmaktadır. Başka bir deyişle kuruma katkı düzeyleri azalan öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve sergileme düzeyleri de orta düzeyde azalmaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği yalnızca sınıf içinde kullandıkları uzmanlıkları ile sınırlı değildir. Öğretmenlik mesleğinin profesyonel oluşu etki alanının genişliği ile ilgilidir. Profesyonel tutum ve davranış sahibi öğretmenler sadece sınıf içinde olumlu ve kaliteli hizmet vermekle kalmaz, aynı zamanda okula, veliye, diğer öğretmenlere ve çevreye karşı da sorumluluklarını yerine getirirler. Bu sorumluluklar aynı zamanda bir öğretmenin sahip olduğu liderlik vasıfları ile de örtüşmektedir. Zira lider öğretmen kendisinden beklenen mükemmellik ve yüksek performansı gösterebilen (Aslan, 2011) ve sınıf içinde taşıdığı lider vasfını sınıf dışına taşıyabilen kişidir. Kurumsal gelişimi önemseyen öğretmenler, bu amaçları doğrultusunda mesleki gelişimlerini ve diğer öğretmenler ile iletişimlerini iyileştirme yoluna giderek hem liderlik hem de profesyonellik algılarını eğitim yararına kullanmış olacaklardır.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarına göre mesleki duyarlık alt boyutu ile öğretmen liderliğine yönelik gereklilik (beklentileri) mesleki gelişim ($r=,344$, $p < .01$), meslektaş iş birliği ($r=,325$, $p < .01$) alt boyutlarında ve beklenti toplam ölçeği ($r=,352$, $p < .01$) arasında orta düzeyde, kurumsal gelişim ($r=,257$, $p < .01$) alt boyutunda ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki duyarlık alt boyutu ile öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri kısmında kurumsal gelişim ($r=,198$, $p < .01$) ve meslektaş iş birliği ($r=,241$, $p < .01$) alt boyutları arasında düşük düzeyde; mesleki gelişim ($r=,414$, $p < .01$) ve öğretmen liderliği sergileme düzeyi toplam ölçeği geneli ($r=,337$, $p < .01$) arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular bağlamında öğretmenlerin mesleki duyarlık düzeyleri arttıkça öğretmen liderliğine dair davranışları gerekli görme ve onları sergileme düzeyleri de düşük ve orta düzeylerde artmaktadır.

Çelik (2015), öğretmenlerin yaptıkları iş ile ilgili olası her şeye karşı duyarlı olma durumlarını, mesleki duyarlık olarak ifade etmektedir. Belirtilen duyarlık, mesleğini ciddiye almak ile başlayarak yeniliklere adapte olup işin niteliğini artıracak her türlü davranışı sergilemeye kadar uzanabilmektedir. Mesleki açıdan iyi yönlerini, eksiklerini ve bu eksikleri kapatmak için nelere ihtiyacı olduğunu bilen, olumlu eleştiriye açık, mesleki bilgi ve tecrübe paylaşımını özümseyen öğretmenlerin, profesyonelleşme yolunda daha başarılı oldukları söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin sadece sınıf içinde bilgi aktarımından ibaret olmadığını bilen profesyonel öğretmenlerin mesleki duyarlık düzeylerindeki artış, onların liderlik davranışlarına yönelik algılarını da olumlu etkilemektedir. Meslek etiği ile ilişkilendirilebilecek olan mesleki duyarlık, öğretmenlerin yaptıkları işe olan saygılarını da ifade etmektedir. Öğretmen liderliği, rol model olmak ile ilişkilendirildiğinde mesleki duyarlık düzeyinin önemi daha iyi anlaşılabilir. Kişi, liderlik vasfını sadece sahip olduğu nitelikler ile kazanmamakta, diğerlerinde bıraktığı izlenim de onun lider olarak kabulünü sağlamaktadır. Bu bağlamda mesleki gerekliliklerinin farkında olan profesyonel öğretmen, liderlik davranışlarının gerekliliğine olan inancın artması ve sergilenmesi için de rol model olacaktır. Bu durumda mesleki duyarlık ile öğretmen liderliği ölçeği arasında çıkan anlamlı ilişki anlaşılabilir hale gelmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarına göre duygusal emek alt boyutu ile öğretmen liderliğine yönelik gereklilik (beklentileri) kısmında kurumsal gelişim ($r=,210$, $p < .01$), mesleki gelişim ($r=,274$, $p < .01$), meslektaş iş birliği ($r=,235$, $p < .01$) alt boyutlarında ve beklenti toplam ölçeği ($r=,260$, $p < .01$) arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal emek alt boyutu ile öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri kısmında kurumsal gelişim ($r=,284$, $p < .01$), meslektaş iş birliği ($r=,288$, $p < .01$) alt boyutlarında düşük düzeyde, pozitif yönlü, mesleki gelişim ($r=,483$, $p < .01$) ve öğretmen liderliği sergileme düzeyi toplam ölçeği geneli ($r=,414$, $p < .01$) arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular değerlendirildiğinde görülmektedir ki; öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri yükseldikçe öğretmen liderliğine yönelik hem beklenti hem de sergileme algılarında düşük ve orta düzeyde artış görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin

duygusal emek algıları azaldıkça öğretmen liderliğine ilişkin beklentileri ve bu liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri de düşük ve orta düzeyde azalmaktadır.

Duygusal emek, mesleki profesyonellik olgusunu oluşturan faktörlerden birisi olarak, öğretmenlerin okul ortamlarında duygu kontrolü olarak ifade edilmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Mesleğini profesyonel bir şekilde yapan öğretmenlerin, öğrencileri, meslektaşları, okul yönetimi ve çevre ile sağlıklı iletişim kurabilmesi için duygularını kontrol edebilmesi, objektifliğini koruyabilmesi ve kişisel sorunlarının mesleki duruşunu etkilemesine izin vermemesi gereklidir. Eğitim ortamlarında hizmeti sunan ve hizmeti alan kişiler aracı olmaksızın, birbiri ile iletişim halindedir ve bu durum kişilerin profesyonel olarak nitelendirilebilmesi için duyguların kontrolünü zor ama bir o kadar da önemli kılmaktadır. Profesyonelliğin doğasında olan tarafsızlık, eşitlik, adalet, etik ilkelere uyum, uzmanlık gibi olgular duygu kontrolünü içinde barındırmaktadır. Başka bir deyişle kişi profesyonel olmak istiyorsa, sadece bilgi uzmanlığı yetmemekte, kişisel durumunun, değerler ve inançlarının tarafsızlığını etkilemesine izin vermemeli ve davranışları söyledikleriyle tutarlı olmalıdır. Bunun yanında öğretmen liderliğinin önemli bir boyutu olan meslektaş iş birliği için duygusal emek düzeyinin özellikle önem arz ettiği söylenebilir. Zira insan ilişkilerinin karmaşık olmasından yola çıkarak sağlıklı meslektaş iletişimi için duygu kontrolünün ve objektifliğin gerekli olduğu düşünülebilir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin beklenti ve sergileme düzeylerine ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik algıları, ölçeğin genelinde ve alt boyutlar olan duygusal emek, kuruma katkı ve kişisel gelişim alt boyutunda yüksek düzeydedir. Mesleki duyarlılık alt boyutunda ise en yüksek ortalama ile oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarına yönelik beklentileri (gereklilik), sergileme derecelerine göre hem ölçeğin toplamında hem de tüm alt boyutlarda daha yüksektir. Kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarında öğretmenlerin beklenti ve sergileme algıları “sık sık” düzeyindedir. Meslektaşlarla iş birliği boyutunda ise beklenti düzeyi “her zaman” iken, sergilenme derecesi “sık sık” olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin toplamında, öğretmen algıları beklenti düzeyinde “her zaman”, sergilenme durumunda ise “sık sık” seviyesindedir.

5.1.2. Katılımcı öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile öğretmen liderliğine ilişkin beklenti ve sergileme algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesine yönelik sonuçlar

5.1.2.1. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarında kişisel değişkenler açısından sonuçlar

Görev yapılan kurum değişkeni; öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine ilişkin görüşlerinde, kişisel gelişim alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkarmazken; kuruma katkı, mesleki duyarlılık, duygusal emek alt boyutları ile ölçeğin genelinde anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Kuruma katkı boyutunda ortaokulda çalışan öğretmenler ile lise öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri lehine; mesleki duyarlılık, duygusal emek alt boyutunda ve ölçeğin genelinde ise anlamlı fark ilköğretim ile lise öğretmenleri ve ortaokul ile lise öğretmenleri arasındadır.

Cinsiyet değişkeni, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık alt boyutları ile toplam ölçekte anlamlı fark ortaya çıkarmazken; kuruma katkı alt boyutunda erkek öğretmenler lehine, duygusal emek alt boyutunda ise kadın öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Mesleki kıdem değişkeni öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinde ölçeğin geneli ve alt boyutlar olan kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık, duygusal emek alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır.

Mezun olunan okul değişkeni öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin ölçek genelinde ve kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkarmazken; kişisel gelişim alt boyutunda lisansüstü eğitim mezunları lehine anlamlı fark ortaya çıkarmıştır.

Branş değişkeni mesleki profesyonellik düzeylerinin kuruma katkı ve mesleki duyarlılık alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı fark yaratmazken; kişisel gelişim

alt boyutunda branş öğretmenleri lehine, duygusal emek alt boyutunda ise sınıf öğretmenleri lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

5.1.2.2. Katılımcıların, öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin beklenti ve sergileme düzeylerine ilişkin algılarında kişisel değişkenler açısından sonuçlar

Çalışılan kurum değişkeni öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve sergileme düzeylerine yönelik görüşlerinde; beklenti kategorisinde ne ölçeğin tamamında ne de alt boyutlar olan kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutlarında anlamlı farkın ortaya çıkarmamıştır. Sergileme kategorisinde ise kurumsal gelişme, meslektaşlarla iş birliği alt boyutlarında anlamlı farkın olmadığı ortaya çıkarmazken; mesleki gelişme ve ölçeğin toplamında, ilkökul öğretmenleri ile lise öğretmenleri, ortaokulda çalışan öğretmenler ile lise öğretmenleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Hem mesleki gelişim hem de ölçek toplamı için ilkökul öğretmenlerin sıra ortalamaları oldukça yüksek düzeydedir.

Cinsiyet değişkeni öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti düzeylerinin kurumsal gelişim alt boyutunda ve sergileme düzeyinde kurumsal gelişim, meslektaşlarla iş birliği alt boyutlarında ve toplam ölçekte anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Beklenti kısmında ise mesleki gelişim, meslektaşlara iş birliği alt boyutlarında ve toplam ölçekte, sergileme kısmında mesleki gelişim alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Mesleki kıdem değişkeni öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerine yönelik beklenti kısmında, meslektaşlarla iş birliği alt boyutunda, sergileme kısmında ise kurumsal gelişim, mesleki gelişim alt boyutlarında ve toplam anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Ölçeğin beklenti kısmında; kurumsal gelişim alt boyutunda 1-5 yıl kıdem sahibi öğretmenlerin lehine, mesleki gelişim alt boyutunda 1-5 yıl kıdem sahibi öğretmenler ile 11-20 yıl ve 20 yıl üzeri kıdem sahibi öğretmenler arasında 1-5 yıl, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 20 yıl üzeri kıdem sahibi öğretmenler arasında 6-10 yıl, 11-20 yıl kıdem sahibi öğretmenler ile 20 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark görülmüştür. Beklentiye

yönelik toplam ölçekte ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 20 yıl üzeri kıdem sahibi öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin lehine, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 20 yıl üzeri kıdem sahibi öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark görülmüştür.

Mezun olunan okul değişkeni öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti düzeylerinde meslektaşlarla iş birliği alt boyutunda ve sergileme düzeylerinde kurumsal gelişim, mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği alt boyutlarında ve toplam ölçekte anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan beklenti kısmında kurumsal gelişim, mesleki gelişim alt boyutlarında ve toplam ölçekte lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler lehine anlamlı fark görülmüştür.

Branş değişkenine göre katılımcı öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve sergileme düzeylerinde tüm alt boyutlar ve ölçek genelinde anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

5.1.3. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe yönelik algıları ile öğretmen liderliği davranışlarına yönelik beklenti ve sergileme düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ile öğretmen liderliğine yönelik davranışların gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarına göre kişisel gelişim alt boyutu ile öğretmen liderliğine yönelik gereklilik (beklentileri) kısmında kurumsal gelişim, mesleki gelişim, meslektaş iş birliği alt boyutlarında ve beklenti toplam ölçeği arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Kişisel gelişim alt boyutu ile öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri kısmında kurumsal gelişim, mesleki gelişim, alt boyutları ve öğretmen liderliği sergileme düzeyi

toplam ölçeği geneli arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkarken; meslektaş iş birliği alt boyutu ile düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki ortaya çıkarılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarına göre kuruma katkı alt boyutu ile öğretmen liderliğine yönelik gereklilik (beklentileri) kısmında kurumsal gelişim alt boyutunda ve beklenti toplam ölçeği arasında orta düzeyde, mesleki gelişim ve meslektaş iş birliği alt boyutları arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülürken; kuruma katkı alt boyutu ile öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri kısmında kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve meslektaş iş birliği alt boyutları ve öğretmen liderliği sergileme düzeyi toplam ölçeği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarına göre mesleki duyarlık alt boyutu ile öğretmen liderliğine yönelik gereklilik (beklentileri) kısmında mesleki gelişim, meslektaş iş birliği alt boyutlarında ve beklenti toplam ölçeği arasında orta düzeyde, kurumsal gelişim alt boyutunda ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki duyarlık alt boyutu ile öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri kısmında kurumsal gelişim, meslektaş iş birliği alt boyutları arasında düşük düzeyde, mesleki gelişim alt boyutunda ve öğretmen liderliği sergileme düzeyi ölçek genelinde ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarına göre duygusal emek alt boyutu ile öğretmen liderliğine yönelik gereklilik (beklentileri) kısmında kurumsal gelişim, mesleki gelişim, meslektaş iş birliği alt boyutlarında ve beklenti toplam ölçeği arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal emek alt boyutu ile öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri kısmında kurumsal gelişim, meslektaş iş birliği alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki, mesleki gelişim ve öğretmen liderliği sergileme düzeyi toplam ölçeği geneli arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemek amacıyla ihtiyaç duydukları alanlarda kaliteli ve amaca hizmet eden hizmet içi eğitim olanakları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin alanlarındaki yenilikleri takip edebilmeleri ve araştırmacı kimlik kazanabilmeleri için ilgili kongre ve sempozyumlara katılmaları desteklenmelidir.
- Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaları desteklenmelidir.
- Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin ve liderlik davranışlarının olumlu yönde artması okula aidiyet hissetmeleri ile mümkün olduğundan bu aidiyet duygusunu oluşturacak sağlıklı iletişime açık okul kültürünün oluşması için gerekli adımlar atılmalıdır.
- Öğretmenlik mesleğinin insani boyutunun yoğun olması sebebiyle öğretmenlerin duygusal tatminlerini sağlayacak maddi ve manevi ödüllendirme mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- Öğretmenler sınıf dışında da liderlik davranışları sergilemeleri amacıyla okul yönetiminde karar süreçlerine katılmaları, proje oluşturmaları desteklenmelidir.
- Okullarda kıdemli öğretmenlerin liderliğinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentorluk çalışmaları yapılmalıdır.
- Meslektaş iş birliğinin yaygınlaşması için öğretmenlerin birlikte çalışmalarını kolaylaştıracak ve işlevsel olacak hizmet içi eğitimler, zümre kurulları oluşturulmalıdır. Kişiler arası iletişimin doğru tesis edilmesi için okul yönetimi hakkaniyete sadık kalarak hareket etmelidir.
- Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına yönelik beklentileri ile sergileme düzeyleri arasında var olan farkın azaltılması amacıyla inançlarının uygulamaya koyulmasını kolaylaştıracak okul iklimleri oluşturulmalı, okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin karara katılımı, inisiyatif alma düzeyleri artıracak çalışmalar yapılmalıdır.

- Belirli standartlar altında öğretmen özerkliği sağlanarak hem mesleğin profesyonelleşmesi hem de meslek sahibinin liderlik davranışları sergilemesi kolaylaştırılmalıdır.
- Kadın öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri ve okul yönetiminde söz sahibi olmaları için gerekli koşullar oluşturulmalıdır.

Araştırmacılar için geliştirilen öneriler ise şu şekildedir:

- Araştırma sosyo-ekonomik açıdan farklılık gösteren bölgelerde farklı öğretmen ve yönetici grupları ile yeniden araştırılabilir.
- Araştırma konusu özel okul ve devlet okulu öğretmenleri, medeni durum, yaş gibi farklı değişkenler açısından incelenebilir.
- Öğretmenlerin profesyonelliği ve liderliklerinin okulların akademik başarısındaki etkisi incelenebilir.
- Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik algılarına yönelik görüşlerinin yanı sıra bu durumun yönetici, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenebilir.
- Türkiye’deki öğretmen profesyonelliği ve liderliği ile başka ülkelerin konuya yaklaşımı karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H. ve Özkan, D. S. (2011). Mesleki Profesyonellik Ve Bir Meslek Mensupları Olarak Hemşireler Örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 237-259.
- Akan, D., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014). Okul Müdürlerinin Liderlik Stili Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 392-415.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi Ve Sorunları. *Turkish Studies*, 15-28.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001’e Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Akyüz, Y. (2014). Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi. Y. Özden ve S. Turan (Dü) içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 24-44). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk Eğitim Tarihi* (26. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Albayraktaroğlu, S. (2010). Profesyonelleşme Olgusu Ve Mesleki Profesyonelleşme Açısından Türkiye’de Sosyal Hizmet Mesleği (Sakarya Örneği). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Altıok, H. Ö. ve Üstün, B. (2014). Profesyonellik: Kavram Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 7(2), 151-155. <http://deuhyoedergi.org> adresinden alındı
- Argon, T. ve Yılmaz, D. Ç. (2016). Lise Öğrencilerinin Akran İlişkileri Algıları İle Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(Özel Sayı), 250-258.

- Aslan, M. (2011). *Öğretmen Liderliği Davranışları Ve Sınıf İklimi: Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, M. ve Bakır, A. A. (2015). Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 1-24.
- Atman, B. (2010). *Öğretmenlerin Liderlik Niteliklerinin Sınıf Yönetme Becerilerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul : Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, İ. (2015). *eğitim ve öğretimde etik* (7. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2016). *Yönetmel, Mesleki Ve Örgütsel Etik* (7. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2013). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi* (10. b.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bair, M. A. (2016). Professionalism: a comparative case study of teachers, nurses, and social workers. *Educational Studies*, 40(5), 450–464. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2016.1219651> adresinden alındı
- Bakan, İ. ve Büyükbese, T. (2010). Liderlik “Türleri” Ve “Güç Kaynakları”na İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması: Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir Alan Araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* , 12(9), 73-84.
- Barber, B. (1996). Meslekler Sosyolojisinde Bazı Sorunlar. *Meslekler ve Sosyoloji* (Z. Cırhinoğlu, Çev., s. 43-65). içinde Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Barth, R. S. (2001). Teacher Leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449.
- Bayhan, G. (2011). Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi doktora tezi.
- Bayram, Ş. (2013). *Liderlik Kavramı Ve Liderlik Türlerinin İnovasyon Üzerindeki Etkileri, Yüksek Lisans Tezi*. Gebze: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bek, Y. (2007). *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme, Doktora Tezi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alındı
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Bilir, A. (2011). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Boles, K. ve Troen, V. (1994). Teacher Leadership in a Professional Development School . *Educational Resources Information Center ERIC*.
- Bostancı, A. B. (2012). Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği’nin Türkçe uyarlaması. *International Journal of Human Sciences (Online)*, 9(2), 1619-1632.
- Bozkuş, K., Taştan, M. ve Turhan, E. (2015). Öğretmenlerin öğretmen Liderliğine İlişkin Algıları ve Beklentileri. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 298-326.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (18. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Buyruk, H. (2015). Profesyonallizm ve Sebdiakıcılık İkiliği Ekseninde Türkiye Öğretmen Örgütlenmesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Çalışma ve Toplum*(4), 151-182.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 263-288.

- Can, N. (2009). Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S. (2011). *Resmi Ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algıları, Yüksek Lisans Tezi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2016). Öğretmen Profesyonelizminin Okul Gelişimi ile Olan İlişkinin İncelenmesi. *11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi* (s. 73-77). Kuşadası: Eyedder.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir (Dü.) içinde, *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2012). Okulun Bürokratik Yapısı ile Sınıf Öğretmenlerinin Profesyonel Davranışları Arasında İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Cheng, E. S.N. (2017). Principal–teacher interactions and teacher leadership development: beginning teachers’ perspectives. *International Journal of Leadership in Education*. doi:10.1080/13603124.2016.1274785
- Cheng, Y. C. (1996). Relation between teachers’ professionalism and job attitudes, educational outcomes and organizational factors. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 163-171.
- Cirhinoğlu, Z. (1996). *Meslekler Ve Sosyoloji*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Colak, I., Altinkurt, Y. ve Yilmaz, K. (2014). The Relationship between Teachers’ Teacher Leadership Roles and Organizational Commitment Levels. *Educational Process: International Journal*, 3(1-2), 35-51.
- Çekin, A. (2015). İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Profesyonelliği Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Social Science*(37), 85-100.

- Çeküç, S. (2008). *Lider Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi Üzerine Empirik Bir Araştırma; Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Çelik, M. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *dumlupınar üniversitesi yüksek lisans tezi*.
- Çelik, M. ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 102-131.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 207-237.
- Çetin, N. (2015). *Profesyonelleşme Olgusu Ve Mali Müşavirler Üzerinde Bir Uygulama*. Ankara: Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Danielson, C. (2007). The Many Faces of Leadership. *Teachers as Leaders*, 65(1), 14-19. Mart 12, 2017 tarihinde <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept07/vol65/num01/The-Many-Faces-of-Leadership.aspx> adresinden alındı
- Day, C., Flores, M. A. ve Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249–265.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from Different Perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*(9), 2047-2051.
- Deniz, L. ve Hasançebioglu, T. (2003). Öğretmen Liderlik Stillerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (17), 55-62.

- Devlin, M. (2014). Avrupa'da Gençlik Çalışması, Profesyonellik ve Profesyonelleşme. Y. Kurtaran ve L. Yurttagüler içinde, *Gençlik Çalışmaları Tarihi* (E. Türker, Çev., s. 127-140). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Doğan, İ. (1995). *Sosyoloji*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Doğan, S. (2016). Çağdaş Liderlik Yaklaşımları Vizyoner Liderlik, Dönüşümcü Liderlik, İşlemci Liderlik. N. Güçlü (Dü.) içinde, *Eğitim Yönetiminde Liderlik* (s. 97-141). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Donnelly, B. (2008). Work and Integrity: The Crisis and Promise of Professionalism in America. *World Futures*, 64(3), 222-225. doi:10.1080/02604020701331609
- Durkheim, E. (1986). *Meslek Ahlakı* (3. b.). (M. Karasan, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ehrenreich, B. (1996). Profesyonel-Yönetici Sınıf. Z. Cihanoğlu içinde, *Meslekler ve Sosyoloji* (s. 197-227). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Ekici, K. M. (2013). *Meslek Etiği*. Ankara: Savaş Kitap ve Yayınevi.
- Erbil, N. ve Bakır, A. (2009). Meslekte profesyonel tutum envanterinin geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 290-302.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395-415.

- Evetts, J. (2009). The Management of Professionalism: A Contemporary Paradox. S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, ve Alan Cribb (Dü) içinde, *Changing Teacher Professionalism International Trends, Challenges and Ways Forward*. New York: Routledge.
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism: a contemporary paradox. S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, ve A. Cribb (Dü) içinde, *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and Ways Forward* (s. 19-30). New York: Routledge.
- Evetts, J. (2011). A New Professionalism? Challenges And Opportunities. *Current Sociology*, 29(4), 406-422.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and Ideology. *Current Sociology Review*, 61(5-6), 778-796. doi:10.1177/0011392113479316
- Evetts, J. (2014). The Concept of Professionalism: Professional Work, Professional Practice and Learning. S. Billett, C. Harteis, ve H. Gruber (Dü) içinde, *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (s. 29-6). Springer Science+Business Media Dordrecht. doi:DOI 10.1007/978-94-017-8902-8_2
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. ve Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition. Re-forming professionalism?* Buckingham : Open University Press.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goepel, J. (2012). Upholding public trust: an examination of teacher professionalism and the use of Teachers' Standards in England. *Teacher Development*, 16(4), 489-505. doi:10.1080/13664530.2012.729784
- Gökçora, İ. H. (2005). Toplumsal Yaşamımızda ve Türk Bilim Dünyasında "Profesyonel ve Profesyonellik" Kavramlarına Değin. *Bilgi Dünyası*, 6(2), 237-250.
- Gökırmak, A. (2006). *Öğretmen Statüleri Üzerine Bir Çalışma, Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gönülaçar, Ş. (2016, Şubat 15). *Türkiye’de Öğretmen İmajı ve İtibarı Üzerine Bir İnceleme*. academia.edu: https://www.academia.edu/20607351/T%C3%BCrkiye_de_%C3%96%C4%9Fretmen_%C4%B0maj%C4%B1_ve_%C4%B0tibar%C4%B1_%C3%9Czerine_Bir_%C4%B0nceleme adresinden alındı
- Grady, M. P., Helbling, K. C. ve Lubeck, D. R. (2008). Teacher Professionalism Since a Nation at Risk, , Vol. 89,. *Phi Delta Kappan*, 89(8), 603-604, 607.
- Grant, C. (2016). Emerging Voices on Teacher Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 511 - 532.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties A New Architecture for Leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317–338.
- Gül, R. (2010). Cumhuriyet!ten Günümüze Öğretmenin Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Güven, D. (2010). Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye'de Öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Güven, Y. (2015). *Lider Öğretmenlerğn Okul Kültürüne Etkileri, Yüksek Lisans Tezi*. istanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. F. (1987). Assessing and Developing Principal Instructional Leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hammer, D. P. (2000). Professional Attitudes and Behaviors: The A's and B's of Professionalism. *American Journal Of Pharmaceutical Education*(64), 455-464.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.

- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255-265.
- Harris, D. R. (2016). *The Relationship Between Building Teacher Leadership Capacity And Campus Culture*, doktora tezi. Texas: Texas A&M University-Commerce.
- Harrison, C. ve Killion, J. (2007). Ten Roles for Teacher Leaders. *Teachers as Leaders*, 65(1), 74-77. Mart 12, 2017 tarihinde <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept07/vol65/num01/Ten-Roles-for-Teacher-Leaders.aspx> adresinden alındı.
- Haug, M. R. (1996). Profesyonelleşmeme: Gelecek İçin Alternatif Bir Hipotez. Z. Cırhinoğlu içinde, *Meslekler ve Sosyoloji* (s. 129-147). Ankara: Gündoğan Yayıncılık.
- Herdman, E. A. (2012). Meslekler ve Profesyonellik. (Ö. Y. Korkmaz, Dü.) *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(2), 3-7.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim Yönetimi; Teori Araştırma Ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hoyle, E. (1982). The Professionalization of Teachers: A Paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30(2), 161-171. <http://www.jstor.org/stable/3121549> adresinden alındı
- Hughes, E. C. (1996). Meslekler. *Meslekler Ve Sosyoloji* (Z. Cırhinoğlu, Çev., s. 25-42). içinde Ankara: Gündoğan Yayıncılık.
- Kale, M. ve Özden, E. (2014). The analysis of teacher leadership styles according to teachers' perceptions in primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (152), 227-232.
- Karaca, D. (2015). *İlk Ve Ortaokullarda Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğine Etkisi Yüksek Lisans Tezi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin Mesleklerini Algılama Biçimleri ve Gelecekte Beklentileri Nelerdir?* Edirne.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara : Nobel Akademi.
- Karasu, K. (2001). *Profesyonelleşme Olgusu ve Kamu Yönetimi* (Cilt 11). Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları Tezler Dizisi.
- Katyal, K. R. ve Evers, C. W. (2004). Teacher Leadership And Autonomous Student Learning: Adjusting To The New Realities. *International Journal Of Educational Research*(41), 367-382.
- Katzenmeyer, M. H. ve Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders* (2. b.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. C. Day, & J. Sachs (Dü) içinde, *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (s. 217-237). Maidenhead: Open University Press.
- Kete, D. (2015). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri, Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Yüksek Lisans tezi*. Gaziantep: Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, A. Ç. (2014a). Öğretmen Profesyonelizminin Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *Eğitim ve Bilim tedmem*, 39(174), 105-118.
- Kılınç, A. Ç. (2014b). School Teachers' Pupil Control Ideologies as a Predictor of Teacher Professionalism. *Anthropologist*, 18(2), 565-574.
- Kılınç, A. Ç. (2016). Çağdaş Liderlik Yaklaşımları Öğretim Liderliği, Öğretmen Liderliği, Dağıtımçı Liderlik. *Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama* (s. 69-96). içinde Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kılınç, A. Ç. ve Recepoğlu, E. (2013). Otröğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kılınç, A. Ç., Cemaloğlu, N. ve Savaş, G. (2015). The Relationship Between Teacher Leadership, Teacher Professionalism And Perceived Stress. *Eurasian Journal of Educational Research*(58), 1-26.
- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A. S., Şahbudak, E., Karta, N. ve Şen, E. (2015). *Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen Profesyonelizminin Yordayıcıları Olarak Okul Müdürüne Güven ve Öz Yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 255-270.
- Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliklik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kramer, P. A. (2003). ABC of Professionalism. *Kappa Delta Pi Record*. Şubat 12, 2017 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787753.pdf> adresinden alındı
- Küçük, M. (2011). Eğitim ve Profesyonelleşme. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi 2. Sempozyumu*, (s. 287-293). Muğla. http://www.imo.org.tr/resimler/ekutuphane/pdf/16737_28_14.pdf adresinden alındı
- Lambert, L. (2000). Building Leadership Capacity In Schools. *APC Monograph No.1*. Melbourne. mart 9, 2017 tarihinde http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=apc_monographs adresinden alındı
- Lambert, L. (2003). Leadership Redefined: An Evocative Context For Teacher Leadership. *School Leadership And Management*, 23(4), 421-430.
- Leblanc, P. R. ve Shelton, M. M. (1997). Teacher Leadership: The Needs of Teachers. *The Journal Of Association Of Teacher Educators*, 19(3), 32-48.

- Leiter, J. (1981). Perceived Teacher Autonomy and the Meaning of Organizational Control. *The Sociological Quarterly*, 22(2), 225-239. doi:10.1111/j.1533-8525.1981.tb00657.x
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2000). Principal And Teacher Leadership Effects: A Replication. *School Leadership And Management*, 20(4), 415-434.
- Leithwood, K. ve Mascal, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Longman. (2009). *Dictionary of Contemporary English For Advanced Learners*. England: Pearson Education Limited.
- Lunn, J. M. (2006). *A Study on Teacher Professionalism and Teacher Leadership: The Teachers' Viewpoint, yüksek lisans tezi*. Hamilton, New Zealand: The University Of Waikato. <http://hdl.handle.net/10289/2296> adresinden alındı
- Lynn F Zinn. (1997). Supports and Barriers to Teacher Leadership: Reports of Teacher Leaders. Chicago: American Educational Research Association. Mart 1, 2017 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408259.pdf> adresinden alındı
- Margolis, J. ve Deuel, A. (2009). Teacher Leaders in Action: Motivation, Morality, and Money. *Leadership and Policy in Schools*(8), 264-286.
- MEB. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Meydan, C. H. ve Polat, M. (2010). Liderin Güç Kaynakları Üzerine Kültürel Bağlamda Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(4), 123-140.
- Muijs, D. ve Harris, A. (2003). Teacher Leadership - Improvement Through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management Administration*, 31(4), 437-448.
- Muijs, D. ve Harris, A. (2006). Teacher Led School Improvement: Teacher Leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*(22), 961-972.

- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 115-127.
- Oppenheimer, M. (1996). Profesyoneli Proleterleşmesi. Z. Cırhinoğlu içinde, *Meslekler ve Sosyoloji* (s. 151-168). Ankara: Gündoğan Yayıncılık.
- Özçetin, S. (2013). Öğretmen Liderliğinin Okulun Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm* (9. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenli Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 5, 39-55.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü Ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü, Doktora Tezi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Paula S. McMillen, J. G. (2010). Promoting Professionalism in Master's Level Teachers through Research Based Writing. *The Journal of Academic Librarianship*, 36(5), 427-439.
- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The Relationship Between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.

- Rizvi, M. (2003). *The Relationship Between School Reforms and Teacher Professionalism in Government Primary School in Karachi, Pakistan*, yayımlanmış doktora tezi. Australia: Queensland University Of Technology.
- Rizvi, M. ve Elliot, B. (2007). Enhancing and sustaining teacher professionalism in Pakistan. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(1), 5-19.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel Davranış*. (İ. Erdem, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Robson, J., Bailey, B. ve Larkin, S. (2004). Adding value: investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, 17(2), 183-195. doi:10.1080/13639080410001677392
- Salman, U. A. (2014, Kasım). *Aljazeera Türk*. Ocak 2, 2016 tarihinde Aljazeera Türk-Eğitim: <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/butce-artiyor-peki-ya-egitimin-niteliği-adresinden-alındı>
- Seçer, Ş. (2009a). Mesleki Yaşam Modelinin Oluşturulması ve Mesleki Analizlerde Kullanımı. *Sosyal Bilimler*, 7(1), 35-56.
- Seçer, Ş. (2009b). Profesyonel Mesleklere ve Profesyonel Bireylere Güven. *Kamu-iş*, 10(4), 247-277.
- Silva, D. Y., Gimbert, B. ve Nolan, J. (2000). Sliding the doors: locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.
- Snizek, W. E. (1972). Hall's Professionalism Scale: An Emprical Reassessment. *American Sociological Review*(37), 109-114.
- Sonyel, B. (2004). The Relationship between Teacher Education, Professionalism and Lifelong Learning. *IEEE Explore*, 399-403. Mart 21, 2017 tarihinde <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=1358204> adresinden alındı

- Spooren, P. ve Mortelmans, D. (2006). Teacher professionalism and student evaluation of teaching: will better teachers receive higher ratings and will better students give higher ratings? *Educational Studies*, 32(2), 201-214.
- Strike, K. A. (1990). Is Teaching a Profession: How Would We Know? *Journal of Personnel Evaluation in Education* (4), 91-117.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*(1), 597-607.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L. ve Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 39-49.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği* (5. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H. ve Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*(27), 85-94.
- Tedmem. (2014). *Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tichenor, M. S. ve M.Tichenor, J. (2005). Understanding Teachers' Perspectives on Professionalism. *The Professional Educator*, 27(1), 89-95.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J. ve Diapola, M. (2006). School Climate: The Interplay Between Interpersonal Relationships and Student Achievement. *Journal of School Leadership*(16), 386-415.
- Türk Dil Kurumu*. (2016). TDK: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5839f63472e987.77638764 adresinden alındı

- Urbanski, A. (1998). Teacher Professionalism and Teacher Accountability: Toward a More Genuine Teaching Profession. *Educational Policy*, 12(4), 449-457.
- Uzun, S., Paliç, G. ve Akdeniz, A. R. (2013). Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Profesyonel Öğretmenliğe İlişkin Algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(35), 128-145.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Wilson, S. J. (2016). *Examining The Relationship Between Teacher Leadership Styles And Student Achievement*, yayınlanmış doktora tezi. Texas: Our Lady of the Lake University faculty of the Department of Leadership Studies.
- Yavuz, M. (2015). *Öğrenme Liderliği*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(2), 93-105.
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011). Öğretmen Kavramına İlişkin Öğretmen, Yönetici Ve Müfettiş Algılarının Analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-109.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 332-345.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altınkurt, Y. (2016). Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. doi:10.16986/HUJE.2016016394
- Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik Mesleği Ve Statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

EKLER

EK-1. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

EK-2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI KULLANIM İZNİ

EK-5 TEK YÖNLÜ KOLMOGOROV-SMİRNOV TESTİ SONUÇLARI



EK-1. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Değerli Öğretmenim,

Ekte bulunan ölçekler, öğretmenlerin meslekleri ve liderliklerine yönelik görüşlerini belirleyerek amacıyla hazırlanmıştır. Toplanacak veriler yüksek lisans tez çalışmamda sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak, özel olarak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Ölçekten elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle ölçek formuna isim yazmanıza gerek yoktur.

Kıymetli görüşlerinizi paylaştığınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

DİDEM ÇELİK YILMAZ

AİBU Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD

Yüksek lisans öğrencisi

I. BÖLÜM

Kişisel Bilgiler

- 1- Görev yaptığınız kurum: İlkokul () Ortaokul () Lise ()
- 2- Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
- 3- Mesleki kıdeminiz: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-20 yıl () 20 ve üzeri yıl ()
- 4- Mezun olduğunuz okul: Lisans () Lisansüstü ()
- 5- Branşınız: Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni ()

I.Bölüm

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği

	BÖLÜM 2: Aşağıda belirtilen maddelere katılma dereceniz için size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersi geliştirmek için kullanırım					
2	Bireysel çalışmalardan çok takım çalışmalarını tercih ederim					
3	Görev, hak ve sorumluluklarımla ilgili mevzuatı takip ederim					
4	Okulun geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanmaya çalışırım					
5	Çevrenin gelişimine katkıda bulunmaya çalışırım					
6	Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü olurum					
7	Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara aktif bir biçimde katılırım					
8	Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım					
9	Meslektaşlarımla aramda sorun olsa bile, ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm					
10	Kişisel sorunlarım olsa bile yürüttüğüm derse en iyi şekilde hazırlanmaya çalışırım					
11	Zor zamanlar geçirsem bile, bu durumu öğrencilerime yansıtmamaya çalışırım					
12	Öğrenci velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum					
13	Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım					
14	Öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun davranırım					
15	Tatillerde bile derslerimle ilgili okumalar yaparım					
16	Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim					
17	Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum vb.) takip ederim					
18	Öğretmenlik alanım ile ilgili kitapları takip ederim					
19	Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum					
20	Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almaktan mutlu olurum					
21	Meslektaşlarımla bilgi alış verişinde bulunmak benim için önemlidir					
22	Yeni fikirlere ve değişime açık olduğumu düşünüyorum					
23	Mesleki gereksinimlerimin farkındayım					
24	Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışırım					

II. BÖLÜM

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

A. DAVRANIŞLARIN GEREKLİLİK DERECESİ						B. DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECESİ					
Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	İFADELER	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman	
					1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.						
					2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik caba sarf etmek.						
					3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.						
					4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.						
					5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dâhil olmak.						
					6. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.						
					7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak						
					8. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.						
					9. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.						
					10. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alış verisinde bulunmak.						
					11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.						
					12. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.						
					13. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek						
					14. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.						
					15. Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.						
					16. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.						
					17. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.						
					18. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “yapıcı” tutumlar sergilemek.						
					19. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.						
					20. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için caba sarf etmek.						
					21. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.						
					22. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.						
					23. Öğrencilerine güvenmek.						
					24. Öğrencilerine güven vermek						
					25. Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilemek						

EK-2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI KULLANIM İZNİ

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği

Gelen Kutusu X

didem çelik <didemcell@gmail.com>

27.05.2016

Alıcı: kursadyilmaz

Sayın hocam merhaba;

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisiyim,

Hocamız Prof. Dr. Türkan ARGON ile yapacağımız tez çalışmamız için Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ölçeği ile izninize ihtiyacımız bulunmaktadır.

uygun görmeniz durumunda ölçeği göndermenizi rica ediyoruz.

teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz,

saygılarımla.

DİDEM ÇELİK YILMAZ
Akçakoca Anadolu Lisesi
İngilizce Öğretmeni

Kürşad Yılmaz <kursadyilmaz@gmail.com>

28.05.2016

Alıcı: bana

iyi çalışmalar
Ek alanı

Öğretmen Liderliği Ölçeği

Gelen Kutusu

X

didem çelik <didemcell@gmail.com>

27.05.2016

Alıcı: beycioglu

Sayın hocam merhaba;

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisiyim,

Hocamız Prof. Dr. Türkan ARGON ile yapacağımız tez çalışmamız için Öğretmen Liderliği Ölçeği ile izninize ihtiyacımız bulunmaktadır.

uygun görmeniz durumunda ölçeği göndermenizi rica ediyoruz.

teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz,

saygılarımla.

DİDEM ÇELİK YILMAZ
Akçakoca Anadolu Lisesi
İngilizce Öğretmeni

Kadir Beycioğlu <beycioglu@gmail.com>

27.05.2016

Alıcı: bana

Merhaba,

Elbette ölçeği kullanabilirsiniz.

Şu linkte ulaşabilirsiniz:

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038072/5000036929>

Kolaylıklar.

27 Mayıs 2016 23:15 tarihinde didem çelik <didemcell@gmail.com> yazdı:

EK-3 ETİK KURUL RAPORU



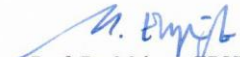
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Didem ÇELİK YILMAZ
 Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Eğitim Yönetimi ve Denetimi A. B. D

Sayın Didem ÇELİK YILMAZ,

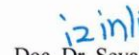
“Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algıları ile Öğretmen Liderlikleri Arasındaki İlişki” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2016/155) Kurulumuzun 14.11.2016 tarihli ve 2016/06 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


 Doç. Dr. Altay Eren (Üye)


 Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


 Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


 Y. Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


 Av. Zuhal Demirci (Üye)

EK-4 ARAŞTIRMA İZİNLERİ



T.C.
AKÇAKOCA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 50224810-605.01-E.13263935
Konu : Araştırma İzin İstemi
(Didem Çelik YILMAZ)

24/11/2016

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü Müdürlüğü'nün 16/11/2016 tarih ve 13784 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Didem ÇELİK YILMAZ'ın "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algıları ile Öğretmen Liderlikleri Arasındaki İlişki" isimli tez çalışmasına veri sağlamak için Müdürlüğümüze bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere ölçek uygulaması yapmak isteği ile ilgili ilgi yazı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Didem ÇELİK YILMAZ'ın "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algıları ile Öğretmen Liderlikleri Arasındaki İlişki" isimli tez çalışmasına veri sağlamak için ilgi yazı ekindeki okullarımızda görev yapan öğretmenlere ölçek uygulaması yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Ömer EZER
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
24/11/2016

Mehmet ÖZER
Kaymakam

Ekler: İlgi yazı ve ekleri (7 sayfa)

Akçakoca Hükümet Köşkü Kat:2 Akçakoca/DÜZCE
Tel:0380 611 4034 Faks:0380 611 3878
e-mail:akcakoca81@meh.gov.tr

İmza: A. ÖZEKEN Şb Md.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6adff-1183-3845-add2-d931 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
AKÇAKOCA KAYMAKLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 50224810-605.01-E.13535724
Konu : Araştırma İzin İstemi
(Didem Çelik YILMAZ)

30/11/2016

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne
İzzet Baysal Üni. Kampüsü Güzel San.Fak.Binası
Kat:4 - 2B10
14030/BOLU

İlgi :16/11/2016 tarih ve13784 sayılı yazınız.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Didem ÇELİK YILMAZ'ın "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algıları ile Öğretmen Liderlikleri Arasındaki İlişki" isimli tez çalışmasına veri sağlamak için ilgi yazınız ekindeki Müdürlüğümüze bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere ölçek uygulaması yapmasının uygun görüldüğü ile ilgili 24/11/2016 tarihli ve 50224810-605.01-E.13263953 sayılı Kaymakamlık Makamı Oluru ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet ÖZER
Kaymakam

Ek : Olur (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile Aynıdır

01.12.2016

(Handwritten signature)

Akçakoca Hükümet Konağı Kat:2 Akçakoca/DÜZCE
Tel:0380 611 4034 Faks:0380 611 3878
e-mail:akcakoca81@meb.gov.tr

İrtibat:H.DİLEK Şb.Md.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cd93-053f-3bb4-ad0c-1ffc kodu ile teyit edilebilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/11/2016-13784



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 26073066-605.01/
Konu : Araştırma İzin İstemi (Didem Çelik
YILMAZ)

DÜZCE VALİLİĞİNE
(Akçakoca Kaymakamlığı)

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Didem Çelik YILMAZ "Öğretmenlerin Mesteki Profesyonellik Algıları ile Öğretmen Liderlikleri Arasındaki İlişki" isimli tez çalışmasına veri sağlamak için Akçakoca Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve liselerde çalışan ve ekli listelerde belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere ölçek uygulaması yapmak istemektedir.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Türkan ARGON
Müdür

Ek:
1- 1 Adet Dilekçe
2- 1 Adet Araştırma Kısa Künyesi
3- Araştırmada Kullanılan Ölçekler

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR

16.11.2016

14/11/2016 Memur
16/11/2016 Enstitü Sekreteri

: Recep ALP
: Mükerrreme ALTINDAŞ

Milli Egt. Mod.

Sayı: 4339

Mevcut Elektronik İmzalar

TÜRKAN ARGON (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü - Müdür) 16/11/2016 10:45

Evrakı Doğrulamak İçin : http://ebil.ibu.edu.tr/en/Vislon/Validate_Doc.aspx?V=BESAU27H

İzzet Baysal Kampüsü Güzel Sanatlar Fakültesi Binası 4.Kat 2B10 14030 Gökboy /
Bolu
Telefon No: (0 374) 253 50 20
E-Posta: ebil@ibu.edu.tr

Faks No: (0 374) 253 50 24
İnternet Adresi: <http://ebil.ibu.edu.tr/>

Bilgi İçin: Recep ALP
Unvan: Memur



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 5

Tek Yönlü Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Cinsiyet	Kurum	Kıdem	Branş	Mezun Olunan Okul
N	440	440	440	440	440
Kolmogoro v-Smirnov Z	9,567	8,903	6,304	3,152	8,297
Asymp. Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

*p <.05

ÖZGEÇMİŞ

1. Adı Soyadı Didem ÇELİK YILMAZ
Adres Akçakoca Anadolu Lisesi. Akçakoca/DÜZCE
Mail didemcelikyilmaz@gmail.com

2. Doğum Tarihi 23/01/1979

3. Öğrenim Durumu

Lisans: Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü- 2002
 Yüksek Lisans: AİBÜ-Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

4.Çalıştığı Kurumlar ve Görev Unvanı

Akçakoca Anadolu Lisesi- İngilizce Öğretmeni- 2009 – halen devam etmektedir.
 Borsa İstanbul Zeytinburnu Anadolu Lisesi – İngilizce Öğretmeni – 2008- 2009
 Akçakoca Süha Güven Mesleki ve Teknik Lisesi – İngilizce Öğretmeni– 2004-2008
 Ankara Doruk Yabancı Dil Eğitimi- İngilizce Öğretmeni- 2002-2004

5. Yayınlar

5.1. Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

Argon, T., Yilmaz, D. C., and Ismetoglu, M. (2016). High School Students' Views on Lifelong Learning and Career Adaptabilities. *Anthropologist*, 24(1), 354-362

5.2. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceeding) basılan bildiriler.

Argon, T., İsmetoglu, M., Yılmaz, D. Ç., and Erbas, H (2015). High School Students' Views On Lifelong Learning and Motivational Persistence Levels. *ICLEL 2015*, 35.

Argon, T., İsmetoglu, M. and Yılmaz, D. Ç. (2016). The Evaluation of Teachers' Perceptions about Multicultural Education In Terms Of Abroad Experience Variable. *ICLEL 2016*,42

Argon, T., Yılmaz, D. Ç. and İsmetoglu, M. (2016). Öğretmenlerde İş Tatminsizliği ve Yönetici Etkisi. *ICLEL 2016*,42

5.3. Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

Argon, T. ve Yılmaz, D. Ç., (2016). Lise Öğrencilerinin Akran İlişkileri Algıları ile Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 250-258.

Memişoğlu, S. P., Yılmaz, D. Ç., İsmetoğlu, M., ve Erbaş, H. (2015). Öğretmenlerin Zorunlu Yer Değiştirmesi Uygulamasına Yönelik Lise Öğretmenlerinin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).

Argon, T., İsmetoğlu, M. ve Yılmaz, D.Ç. (2015). Branş Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri İle Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 319-333.