

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

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİK İLE
LİDERLİK EKİBİ UYUMUNA İLİŞKİN ALGILARI

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Elvan GÜMÜŞ

Danışman
Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

BOLU, EYLÜL – 2020

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Elvan GÜMÜŞ tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik İle Liderlik Ekibi Uyumuna İlişkin Algıları” başlıklı çalışma jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. 01/09/2020

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

Üye : Prof. Dr. Türkan ARGON

Üye : Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nün Onayı

Prof. Dr. Osman GÖRÜR

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik İle Liderlik Ekibi Uyumuna İlişkin Algıları” başlıklı araştırmamın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlandığımda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversitede ya da başka üniversitelerde bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 01/09/2020





Babam Ferdi ÖZBAY'a ithafen

TEŞEKKÜR

Hayallere ulaşmak, içinde emek ve zorluk varsa elbette daha kıymetlidir. Yüksek lisans hayalimi gerçekleştirmek için çıktığım bu yolda beraberinde sıkıntılar da hayatıma dâhil oldu. Bir an bu hayalimi gerçekleştiremeyeceğim endişesine kapılırken destek ve emeklerine minnet duyacağım ve beni bu süreçte yüreklendiren birçok kişi yanımda oldu. Benim bu gurur dolu sona ulaşmama vesile olan, katkılarını ve yardımlarını esirgemeyen, tüm zorluklara rağmen beni güçlü kılan bu özel insanlara en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Öğrencisi olduğum ilk günden bugüne kadar bıkmadan usanmadan tüm bilgilerini benimle paylaşan, en zorlandığım zamanlarda beni tekrar tekrar motive eden, araştırma çalışmalarımı büyük bir destekle sürdürmemi ve tamamlamamı sağlayan, her konuda yardımını ve desteğini kalbi duygularıyla hissettiğim en önemli yol göstericim danışman hocam Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN'e en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans öğrenimim boyunca tüm derslerine sevak ve heyecanla katıldığım, bilgi hazinemi güçlendiren, alanla ilgili bilgi ve tecrübeleriyle bana yeni ufuklar açan değerli hocam Prof. Dr. Türkan ARGON'a ve derslerine katıldığım tüm değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Çalışmalarımın her aşamasında yardımlarını derinden hissettiğim, dostluğunu benden esirgemeyen, başaracağıma beni inandıran can dostum Melike AKBAŞ'a, her zaman eğitimin yaşı ve sınırı olmayacağını bana öğreten, kendi yaşadığı zorlukları bir kenara bırakıp bana cesaret veren bana hem annelik hem babalık yapan annem Hamiyet ÖZBAY'a , bana elinden geldiği her anlamda moral ve destek olan, hayallerimin peşinden gitmem için beni hep teşvik eden, hayat arkadaşım eşim Barış GÜMÜŞ'e ve bu süreçte yanımda olan tüm dostlarıma, iyi yürekli insanlara teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xii
I. BÖLÜM	
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	6
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sayıtlılar.....	8
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar.....	8
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür	10
2.1. Kuramsal Temeller	10
2.1.1. Meslek ve ilgili kavramlar	10
2.1.2. Profesyonellik ve ilgili kavramlar	15
2.1.3. Eğitim örgütlerinde mesleki profesyonellik	24
2.1.4. Liderlik ve ilgili kavramlar	26
2.1.5. Eğitim örgütlerinde liderlik	30
2.1.6. Liderlik ekibi uyumu	35
2.1.7. Mesleki profesyonellik ve lider ekip uyumu	40
2.2. İlgili Araştırmalar	42
2.2.1. Mesleki profesyonellik ile ilgili çalışmalar	42
2.2.1.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar:	42

2.2.1.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar	46
2.2.2. Liderlik ekibi uyumu ile ilgili çalışmalar	49
2.2.2.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar	49
2.2.2.2. Yurt dışında yapılan çalışmaları	52
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	59
3.1. Araştırma Deseni	59
3.2. Çalışma Grubu ve Örneklem	59
3.3. Veri toplama Aracı	61
3.4. Verilerin Toplanması	62
3.5. Verilerin Analizi	62
BÖLÜM IV	
4. Bulgular ve Yorum	64
4.1. Araştırma Problemine Ait Bulgular.....	64
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	66
4.2.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algıları	67
4.2.2. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre algıları	70
4.2.3. Öğretmenlerin yaşlarına göre algıları	72
4.2.4. Öğretmenlerin kıdemine göre algıları	74
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	78
BÖLÜM V	
5. Sonuç ve Öneriler	80
5.1. Sonuç ve Tartışma	80
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar.....	80
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar	81
5.2. Öneriler	84
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	84
5.2.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	84
KAYNAKÇA.....	86
EKLER	
EK 1. Mesleki Profesyonellik Ölçeği İzni	107
EK 2. Liderlik Ekibi Uyumu Ölçeği İzni	108

EK 3. Kişisel Bilgi Formu	109
EK 4. Mesleki Profesyonellik Ölçeği	110
EK 5. Liderlik Ekip Uyumu Ölçeği	111
EK 6. AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu İzni	112
EK 7. MEB İzin	113
EK 8. Mesleki Profesyonellik ve Liderlik Ekip Uyumu Ölçeğinin Veri Gruplarının Normalliliğinin Sınanmasına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testine Ait Bulgular	114
EK 9. Ölçekler ve Alt Boyutların Madde Frekans Değerleri	116
ÖZGEÇMİŞ	118

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Meslek, iş ve uğraş kavramının özellikleri	13
Tablo 3.1. Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	60
Tablo 3.2. Mesleki profesyonellik ve Lider Ekibi Uyumu ölçeklerine ilişkin verilerin yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları.	62
Tablo 4.1. Ölçek ve alt boyutlara ait betimleyici istatistikler	64
Tablo 4.2. Katılımcıların cinsiyeti ile ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin MannWhitney U analizi	67
Tablo 4.3. Katılımcıların medeni durum ile ölçekler ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin MannWhitney U Testi	70
Tablo 4.4. Katılımcıların yaş ile ölçekler ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin <i>Kruskal-Wallis</i> Testi	72
Tablo 4.5. Katılımcıların kıdem ile ölçekler ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin algıları	75
Tablo 4.6. Mesleki profesyonellik ölçeği ve alt boyutları ile liderlik ekibi uyumu ölçeği ve arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan spearman korelasyon analizi	78

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİK İLE LİDER EKİBİ UYUMUNA İLİŞKİN ALGILARI

Elvan GÜMÜŞ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

Ağustos, 2020; xiii + 118 Sayfa

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik ekibine uyumu algılarının önemini vurgulayan bu çalışmanın amacı 2018-2019 ile 2019-2020 öğretim yılında, Düzce İli merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokullarında görevli öğretmenlerin; mesleki profesyonellik ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin algıları ve algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler, Düzce ili merkez ilk ve ortaokullarında çalışan toplam 2850 öğretmen içinden “basit tesadüfî örnekleme yöntemi” ile belirlenen 390 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada kullanılan Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilen Mesleki Profesyonellik Ölçeği ve Ölçeğin orijinali Hulpia, Devos ve Rosseel (2009a) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Özdemir (2012) tarafından yapılmış ölçekler ile toplanan veriler, yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeği alt boyutlarında ve tamamında kendilerini yeterli gördükleri, kurumlarında liderlik ekibi uyumu algılarında “ Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin algıları mesleki profesyonellik ölçeğinin kişisel gelişim alt boyutunda erkek öğretmenler lehine, liderlik ekibi uyumu ölçeği toplamda ise fark kadın öğretmenler lehinedir. Medeni durum değişkeni açısından bakıldığında mesleki profesyonellik alt boyutlarından kuruma katkı, mesleki duyarlılık açısından anlamlı fark evli öğretmenler lehine, liderlik ekibi uyumu açısından da yine anlamlı fark evli öğretmenler lehinedir. Yaş değişkeni açısından bakıldığında ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin algılarında mesleki profesyonellik ve liderlik ekibi uyumu algılarında anlamlı farkın 31-39 yaş öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Kıdem değişkeni açısından bakıldığında öğretmenlerin mesleki profesyonellik kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı; kuruma katkı, duygusal emek ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin algılarında anlamlı farkın 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu dikkat çekmektedir.

Tüm bu bulgular ışığında; öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin algıları arasında liderlik ekibi uyumu ile kişisel gelişim, kuruma katkı ve mesleki duyarlılık alt boyutları arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki ve lider ekibi

uyumu ile duygusal emek alt boyutu arasındaki ilişkinin ise pozitif yönde ve zayıf olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki profesyonellik, İlk ve Ortaokul öğretmenleri, Liderlik ekibi uyumu



ABSTRACT

TEACHERS'S PERCEPTIONS ON PROFESSIONAL PROFESSIONALITY AND LEADERSHIP TEAM COHESION

Elvan GÜMÜŞ

Master's Thesis

Department of Educational Sciences

Field of Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

August, 2020; xiii + 118 Pages

While performing the professions of the teachers who have the most important role in shaping the next generations, all their knowledge, skills and equipment are included in this process. When the teachers act professionally while continuing their professions, the individuals around them will also be positively affected. When evaluated from this perspective, continuing the teaching profession with both individual professionalism and professional professionalism standards will contribute to the achievement of educational organizations' goals. Teachers who continue their profession professionally are also aware of the necessity to share with other colleagues and to be a member of the leader team. Shared duties and responsibilities for individual and professional professionalism are inevitable. From this point of view, the aim of this study, which emphasizes the importance of professional professionalism and the harmony of the leader team, aims the teachers working in primary and secondary schools in the center of Düzce Province in the 2018-2019 and 2019-2020 academic years; to reveal their views on professional professionalism and leadership team harmony. Relational screening model was used in the research. The data used in the study were collected from 390 teachers determined by the "simple random sampling method" among 2850 teachers working in central primary and secondary schools in Düzce. The Vocational Professionalism Scale developed by Yılmaz and Altinkurt (2014) used in the research and the data collected with the scales made by Özdemir (2012), which was developed by the Turkish adaptation Özdemir (2012), percentage, frequency, arithmetic mean and standard deviation, Analyzed with Mann Whitney U and Kruskal Wallis.

According to the research results; Teachers' perceptions of professional professionalism are in favor of male teachers in the personal development sub-dimension of the professional professionalism scale, whereas the difference in leadership team cohesion scale is in favor of female teachers in total. In terms of marital status variable, the significant difference in terms of contribution to the institution, professional sensitivity, which is one of the sub-dimensions of professional professionalism, is in favor of married teachers, and the significant difference is in favor of married teachers in terms of leadership team compliance. In terms of age variable, it

is seen that there is a significant difference in teachers' perceptions of professional professionalism in their perceptions of professional professionalism and leadership team harmony in favor of teachers aged 31-39. In terms of seniority variable, there is no significant difference in teachers' professional professionalism, personal development and professional sensitivity sub-dimensions; It is noteworthy that the significant difference in their perceptions of contribution to the institution, emotional labor and leadership team cohesion is in favor of teachers with a seniority of 1-5 years.

In the light of all these findings; Among teachers' perceptions regarding professional professionalism and leadership team harmony, it was determined that there was a weak negative relationship between leadership team harmony and personal development, contribution to the institution and professional sensitivity sub-dimensions, and the relationship between leader team compliance and emotional labor sub-dimension was positive and weak.

Key Words: Professional Professionalism, Primary and Secondary School Teachers, Leader Team Harmon

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırma soruları, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Geçmişten günümüze kadar insanların uğraştıkları meslekler vardır. Zaman ilerledikçe ihtiyaçlar doğrultusunda üzerinde uğraştıkları işler ve meslekler farklı kavramlarla açıklanmaya çalışılmıştır (Arslan, Çağlar ve Gürbıyık, 2017). Gelişigüzel ve basit şekilde sürdürülen uğraşların belirli standartlara göre yerine getirilmesi söz konusu olmuştur. Değişen toplumsal yaşam, örgütlerin de değişmesine ve karmaşıklaşmasına neden olmaktadır. Bu karmaşık örgütsel yaşam çalışanların davranışlarının değişmesini, birbirlerine karşı profesyonelce davranış sergilemelerini gerekli kılmaktadır. Bütün mesleklerde ve uğraşlarda yazılı hale gelen kurallar profesyonelliği de beraberinde getirmiştir. Öner, Altınok ve Üstün'e (2014) göre profesyonellik meslekleşmeyle ortaya çıkmıştır ve aynı kavramı karşılamaktadır. Profesyonellik, değişime ayak uydurmak için eğitim almayı, alınan eğitimler ile mükemmelliği yakalamayı ve deneyimlerinden de yola çıkarak kendine has etkinlikler orta çıkarmayı gerekli kılmaktadır (Raelin, 1999). Aynı zamanda örgütlerin karmaşıklaşması ve mesleklerin belirli kriterlere sahip olması görev ve sorumlulukların paylaşılmasını da gerekli kılmaktadır. Dağıtılmış görevleri yerine getirmek için bir ekibin üyesi olmak kaçınılmaz görülmektedir.

Tüm bu gereklilikler profesyonellikle ilgili tanımların da farklılaşmasını beraberinde getirmiştir. İlgili literatür incelendiğinde profesyonelliğe ilişkin çeşitli tanımlarla karşılaşılmaktadır.

Freidson (2001) profesyonel kavramını bir maaş karşılığında ihtiyaç duyulan işi yapan, bunu yaparken belli başlı bilgi, beceri ve yeteneklerini kullanan kişi olarak tanımlarken Kelchtermans (2004) bireyin profesyonelliği, karakterinin bir yansıması olarak ifade edilmiştir. Phillips ve Lawin (2004) profesyoneli, yaptığı işten mutlu olan, ilk gün coşkusunu kaybetmeyen, mesleki etik kuralları bilen ve uyan bu çerçevede mesleğinin gereklerini yerine getiren bireyin duruşu olarak tanımlamaktadırlar. Profesyonellik, sadece belli başlı meslekler için değil tüm çalışanları içine alan ve topluma katkı sağlayan ve çalışan herkesin benimseyip sahip olması gereken bir unsurdur (Gökçora, 2005). TDK'ye göre profesyonelleşmiş mesleği yerine getiren kişiye profesyonel denilmektedir. Bu tanımlardan yola çıkılarak profesyonelliğin beş temel özelliği üzerinde durulmalıdır: (1) Akademik bir çalışma ile kazanılan bilgiye dayalı uzmanlık alanı olmalı (2) Mesleki organizasyonlar tarafından uygulama standartları belirlenmeli (3) mesleğin uygulanması sırasında sürekli kontrol ve iyileştirme olmalı (4) Statüsü toplumsal olarak yüksek ve ekonomik getirisi göreceli olarak fazla olmalı (5) Mesleğin uygulanması esnasında kişiye bağımsızlık ve özerklik sağlamalıdır (Tobias&Baffert, 2010). Profesyonellik, bu bağlamda kişinin mesleğinde veya alanında ilerlemiş olması olarak ifadelendirilmektedir. Profesyonel kişiler toplumda kendilerini alanlarında kanıtlamışlardır. Profesyoneller özel yaşamlarında ise kendi alanı ile ilgili gelişimlerin farkına varabilen ve bu yeni gelişimlerle ilgili değişimleri ortaya koyabilen kişilerdir (Shantz ve Prieur, 1996). Profesyonellik, bireylerin ya da bunların oluşturduğu grupların mesleklerinde ne kadar uyum gösterdikleri ve beklenen özellikleri yerine getirdiklerini göstermektedir (Lee, 1981). Profesyonel kavramı, bir mesleği düzenli olarak sürdürmek, gereken şekilde uygulamak ve özel bir tecrübe sahibi olmak gibi niteliklerle tanımlanmıştır. Başka bir deyişle profesyonel, sahip olduğu işin olması gereken özelliklerini yerine getiren ve piyasa değeri olan, yaptığı işi iyi bilen aynı zamanda bunu da çevresine kanıtlayan kişidir (Gökçora, 2005). Meslekler varlığını sürdürürken profesyonellik kavramı bu sürekliliğe olumlu anlamda katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamdan hareketle

profesyonellik tek bir mesleğe ait olmayan tüm meslekler ve kişiler için geçerli bir kavram olarak düşünülmekte olup dış etkenlerden etkilenmeyip kendilerini geliştirmek adına özgün çalışmalar yapmayı da tercih eden kişiler de profesyonel olarak adlandırılmaktadır. Başka bir ifadeyle; profesyonel kişi, benimsediği alanı meslek olarak nitelendiren aynı zamanda bu alanda ilerleme başarısı gösteren ve o alan hakkında bilgi ve deneyimi ile hayat bulan kişidir” (Batlaş, 2003). Philips ve Lavin (2004)’e göre profesyonel kişi “işini iyi bilen, sürdürdüğü işi etrafındaki kişilere kanıtlayabilmiş, sahip olduğu bilgileri de sürekli olarak canlı tutabilen birey olup bunun için çevresinde olup bitenin farkında olması ve gelişen teknoloji de takip etmesi gerekmektedir.

Örgütün hedeflerini gerçekleştirebilmesi için kişilerin profesyonelliklerini ortaya çıkarması gerekmektedir. Örgütler için ilk olarak önemli olan bireysel profesyonelliktir. Örgütlerin başarısı personelin göstermiş oldukları profesyonel davranışlar ve bireysel performanslar kadardır (Benligiray, 2004). Fakat yapılan çalışmalarda performansı etkileyen diğer etkiler üzerinde de sıkça durulmuştur. Bu etkilerden en yükseği mesleki profesyonellik davranışdır. Çünkü bireyin tek başına gösterdiği performansın yanında örgütler için ve grupla hareket etmenin de önemi yadsınamayacak kadar büyük bir yere sahiptir. Bugün gelişen teknoloji hızlı toplumsal değişimi hızlandırmış ve bu değişim mesleki profesyonelliği zorunlu hale getirmiştir. Mesleki profesyonellik; örgütsel profesyonelliği ön plana çıkarıp bireysel profesyonelliği geri planda bırakmaktadır. Okullar belirli hedefleri olan örgütler olduğu için varlıklarını sürdürmek adına mesleki profesyonelliği olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu bireyler eğitim örgütlerinde öğretmenler olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerindeki profesyonellikleri örgütlerini de etkileyecek bir unsurdur. Tichenor ve Tichenor (2005), öğretmenin profesyonelleşmesi sürecini etkileyen faktörleri öğretmenin mesleki niteliği yanında öğretmenin kişiliği, değişime açık olması, pedagojik bilgiye hâkim olması ve sınıf dışındaki sorumlulukları olarak ele almıştır. Bu sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getiren öğretmenler iyi bir performans sergileyerek mesleki profesyonelliklerine katkı sağlayabilirler. Edgell (1996)’a göre çoğu meslek zaman ilerledikçe, meydana gelme şekilleri, işlevleri, olması gereken bilgi ve becerileri, toplum açısından değerleri, bireylere sağladıkları maddi olanaklar açısından bakıldığında ya varlıklarını

sürdürmekte ya da yok olmaktadır. Bireysel ve toplumsal açıdan mesleki profesyonellik, mesleklerin devamlılığı açısından oldukça önemlidir (İlhan 2004). Öğretmenler, mesleklerini örgüte ve topluma faydalı olarak sürdürmek için profesyonelce davranışlar sergilemelidir.

Etzioni (1975, akt: Karaca, 2015) öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak nitelendirmemekte ve bunun nedenlerini de öğretmenlerin profesyonellere göre daha kısa süreli eğitim almaları, statülerinin düşük olması, ayrıcalıklarının azlığı, özelleşmiş bilgilerinin kısıtlı olması ve yönetim ve denetimde özerkliğe sahip olmaması şeklinde tanımlamıştır. Genel olarak bakıldığında ise öğretmenlik mesleğinin profesyonel olarak gerçekleştirilmesi gereken bir unsur olduğunu ortaya çıkarmıştır. Meslekleri açısından yüksek duyarlılık gösteren öğretmenler, ihtiyaçlarının farkına varabilen, yeni düşüncelere ve gelişimlere açık aynı mesleği yaptıkları kişilerle iletişimini ve işbirliğini sürdüren, meslekteki etik ilkelere duyarlı, işini en iyi şekilde yapmaya çalışan ve öğrenciler için örnek olan profesyonellerdir. Burada bahsi geçen işbirliği kavramı okul içinde meslektaşları ile okul dışında da örgütle bağlantılı herkesi içine alan bir olgudur. İşbirliğinin olduğu bir ortamda etkili bir liderlik anlayışına da ihtiyaç artmaktadır. Bir lider eşliğinde yapılabilecek işbirliği son derece olumlu faydalar sağlayacaktır. Örgütteki görev ve sorumlulukları paydaşları ile doğru şekilde paylaşabilen bir lider mesleki profesyonelliğe de katkı sağlayacaktır.

Son yıllarda ortaya çıkan temel görüş eğitim ve okul yönetimi araştırması liderlik sürecini ‘tek kişi’ fikrine dayalı olarak tanımlar. Bu durum eleştirilere neden olmuştur. Bu bağlamda özellikle 2000’li yılların ilk döneminden itibaren liderlik kavramının okul yöneticisinden ibaret olarak düşünülmesinin doğru ancak eksik olduğu görüşü hâkimdir (Elmore, 2000; Gronn, 2000).

Lider örgütte ya da toplumda kişisel özellikleri ile ön plana çıkan, örgütü ortak amaçlara yönlendiren veya yeni hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşmak için eğitim örgütünün potansiyelini kullanan, çalışanları güdüleyen ve birlikte hareket etmeyi sağlayan ikna gücü yüksek, vizyon sahibi, ileri görüşlü, farklılık yaratan ve örnek olan kişidir (Özçetin, 2013). Okullarda bu potansiyele sahip olarak müdür, müdür

yardımcısı, zümre öğretmenleri gibi tüm personel değerlendirilebilir. Lider her kim olursa olsun tek başına hareket etmekten ziyade etrafındaki bireylerle paylaşımda olan kişidir. Eğitim örgütlerinde katılımcı bir anlayış ile yönetilmek oldukça önemlidir (Smylie, Lazarus ve Conyers, 1996). Spillane, Halverson ve Diamond (2001) farklı açıdan değerlendirdiğinde paylaşılmış liderliği, liderinin ve takipçilerinin danstaki uyumu şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanımla birlikte örgütteki öğretmen, müdür, müdür yardımcısının birlikte hareket etmesi ve uyum içinde olması performanslarını olumlu yönde etkileyecektir. Gibb'e (1954) göre liderlik, grubu meydana getiren kişiler arasında paylaştırılmış bir durumdur. Hulpia, Devos ve Keer'e (2011) göre dağıtılmış liderliğin alt boyutlarından biri lider ekip uyumudur ve örgütte çalışanların örgüte bağlılıklarını da yordayan bir unsurdur. Eğitim örgütlerinde lider ekip uyumunu anlamak için öğretmenler ve yöneticilerinin aralarındaki etkileşiminin incelenmesi gerekmektedir (Scribner, Sawyer, Watson ve Myners, 2007).

Lider ekibinde müdürler lider olarak algılsa da öğretmenlerin de okulun hedeflerini gerçekleştirmede sorumlulukları vardır. Görev ve sorumluluklar tüm ekip üyeleri arasında dağıtılmıştır. Ekte yer alan tüm üyelerin kendilerine özgü bakış açıları ve kabiliyetlerinin olması liderliğin tek bir kişi yerine ekipteki bireylere de dağıtılması düşüncesini kapsamaktadır (Woods, Bennetti, Harvey ve Wise, 2004). Örgüte bağlılık duyan birey aynı zamanda da mesleğini profesyonelce yapmak için uğraş göstermektedir. Yapılan tanımlarda lider ekibini oluşturan üyelerin okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci olduğu ortaya çıkmıştır (Heck ve Hallinger, 2009). Yukl (2002)'a göre de lider ekibi uyumu bu işlevlerin örgüt içindeki kahramanca liderlik kavramının aksine örgüt veya ekip üyeleri arasındaki dağılımıdır. Bu dağılım dağıtılmış liderliğin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Profesyonellik ve lider ekip uyumu bir arada düşünüldüğünde örgütün hederlerine daha çabuk ve etkili şekilde ulaşacağı kaçınılmaz olarak görülmektedir. Mesleki profesyonellikte görev ve sorumlulukları etkili şekilde yerine getirmek esas olduğu için lider ekibi için bu durum önem arz etmektedir. Örgütlerin etkili hale gelmesi ve amaçlarının gerçekleşmesi için çaba gösterme, devamlı ilerleme ile kendine özgü nitelikleri ortaya koyma profesyonel olmayı gerektirmektedir (Karahana 2006). Bu bağlamda mesleki olarak profesyonelliğe

sahip olanlar örgüt içinde birlikte hareket etmekte ve liderlik ekibi ile uyum göstermektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ile liderlik ekibi uyumuna ilişkin algıları nelerdir ve mesleki profesyonellik ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin algıları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı Düzce ili merkez ilçesinde görev yapan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğe ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin algılarını ve algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu bağlamda araştırmada aşağıda verilmiş olan alt problemlere cevap aranmıştır.

Öğretmenlerin;

1. Mesleki profesyonelliğe ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin algıları nelerdir?
2. Mesleki profesyonelliğe ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin algılarında bağımsız değişkenlere [cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem] göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Mesleki profesyonelliğe ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okulların ve dolayısıyla okulun içinde varolan öğretmenlerin en önemli işlevlerinden birisi toplumun değerlerini gelecek nesillere ve dönemlere taşımaktır. Bu sebeple gerek okullar gerekse öğretmenler birçok araştırmaya konu olmuştur. Örgütün

iyileştirilmesi, gelecek nesillere aktarılan bilgilerin kalıcılığı, toplum için yararlı bireylerin yetiştirilmesi öğretmenlik mesleğinin çocuk bakıcılığından profesyonel bir meslek düzeyine çıkması ile mümkün olacaktır. Aynı zamanda çalışanların profesyonelleşmesi, iyi bir ekip uyumu ile hareket etmesi, örgüt verimliliği açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu bağlamda son yıllarda özel ilgi gören mesleki profesyonellik öğretmenler için gerekli görülen bir konu haline gelmiştir. Meslekle ilgili standartların oluşturulmasında, mesleki standartların belirlenmesinde ve hizmet kalitesinin yükseltilmesinde en önemli nitelikler arasında mesleki profesyonellik görülmektedir (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Sönmez Özkan, 2011). Mesleki profesyonellik bireyin kendi gelişimini sağladığı gibi ait olduğu örgütün de varlığı açısından oldukça önemlidir. Kişinin mesleki açıdan kendini geliştirmesi ve ilerlemesini sürdürmesi mesleki profesyonellik ile mümkündür (Shantz & Prieur, 1996). Örgütler devamlılığı sürdüren varlıklar olarak düşünüldüğünde profesyonelce mesleğini sürdüren bireyler ancak bu sürekliliği sağlamaktadır. Diğer taraftan profesyonellik bireyin yalnız kendisi ile ilgili gibi görünse de örgüt içindeki uyumunu da içine almaktadır (Gökçora, 2006; Lee, 1981).

Mesleki profesyonellik kavramı işbirliği içinde çalışmayı da beraberinde getirmektedir. Başka bir deyişle; mesleki profesyonellik yapılan işlerde ekip uyumunu esas alır. Öğretmenler açısından düşünüldüğünde mesleki profesyonellik kendi alanındaki bilgiyi güncellemek, içinde bulunduğu örgütü iyi tanımak, öğrencilere uygun şekilde rehber olmak gibi becerilerle ilgili olduğundan bahsedilebilir (Girgin, Çetingöz ve Ekinci Vural, 2009). Bu bağlamdan hareketle; tek başına değil bir ekip ile hareket etmenin bireysel ve örgütsel ilerlemeyi sağlayacağı düşünülebilir. Okullarda öğretmenlerin birbiriyle bilgi alışverişi içinde olması, öğrenci, öğretmen, veli, okul idaresi gibi etkileşim alanının çok yönlü olması ve aynı mesleği yürüten bireyler olan öğretmenlerin ortak bir amaç için hizmet etmesi ekip olarak hareket etmesini ortaya çıkarmaktadır. Ekipte var olanlar bilgi ve becerilerini diğer meslektaşlarıyla paylaşmalı ve onlardan da aynı şekilde etkilenmelidir. Profesyonelce hareket eden bireyler ekip uyumuna da yatkın hale gelmektedir. İşbirliği, profesyonellik ile ilgili literatürde birçok çalışma olmasına karşın lider ekip uyumu ve mesleki profesyonellik ilişkisine yönelik literatürde bir boşluk bulunmaktadır. Bu araştırma ile Düzce ili Merkez ilçedeki ilk ve

ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik ekibi uyumuna yönelik olan algıları ile ilişkisini ortaya çıkararak bu ortaya çıkan sonuç ilgili literatüre katkı sunacak bunun yanı sıra elde edilmiş olan sonuçlardan bu alanda çalışacak araştırmacılarında faydalanabileceği düşünülmüştür. Sonuç olarak bu çalışmadan sağlanacak bulgulardan yola çıkarak, kendi okulunun lider ekip uyumunu gelişimini sağlamak isteyen eğitim yöneticilerine ve mesleklerinde profesyonelleşmeyi hedefleyen öğretmenlere yol gösterecek bir çalışma ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada;

- Veri toplama araçlarından elde edilen sonuçların geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
- Katılımcıların ölçekleri dürüst, samimi ve ciddi bir şekilde doldurduğu varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile bahar dönemi-2019-2020 eğitim öğretim yılı güz dönemi ile
- Örnekleme yer alan ilk ve orta okullar ile,
- Kullanılan ölçekler ile,
- Araştırmada ulaşılan sonuçlar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu çalışmada, aşağıdaki kavramlar belirtilen anlamlarıyla kullanılacaktır:

- Profesyonellik: Profesyonellik mesleğin gerektirdiği tüm standartlara uygun, kişisel ve sosyal olarak istenilen beklentilere cevap vermek olarak nitelendirilmektedir.
- Meslek: Bir kimsenin kendine temel çalışma alanı edindiği, geçimini sağlamak için yapmış olduğu iş.
- Mesleki profesyonellik: Mesleki profesyonellik, mesleki standartların belirlenmesi ve hizmet kalitelerinin en üst düzeye çekilmesi temel etkenler arasında bulunmaktadır (Kacaroglu – Vicdan, 2010; Beydağ ve Arslan 2008; Yavuz Karamanoğlu, Gök Özer ve Tuğcu, 2009).
- Öğretmenin mesleki profesyonelliği: Öğretmenlerin meslekleri boyunca kendilerini geliştirme çabası içinde olması ve bunu eğitim örgütünün hedeflerini gerçekleştirmek üzere çalışmaları ortama yansıtmasıdır.
- Lider: Toplumda yol gösteren kişi olarak tanımlanmaktadır.
- Liderlik ekibi uyumu: Lider tek başına hareket eden değil, çevresinde etkileşim kurduğu bireylerle işbirliği ve uyum içinde olan kişidir. Eğitim örgütlerinde okul müdürlerinin liderliğinde müdür, müdür yardımcısı, öğretmenlerin oluşturduğu ekip liderlik ekibi olarak tanımlanmaktadır.
- Örgüt: Ortak olan bir hedefin gerçekleştirilmesi ya da faaliyetinin yürütülmesi için bir arada bulunan bireylerin meydana getirmiş oldukları birliklerdir.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu başlık altında, meslek, profesyonellik, liderlik ekibi uyumu kavramları ile ilgili ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin şimdiye kadar yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Kuramsal Temeller

Bu başlık altında meslek, profesyonellik, mesleki profesyonellik, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, lider ve liderlik ekibi uyumu başlıklarına yer verilmiştir.

2.1.1. Meslek ve İlgili Kavramlar

İnsanlık tarihi var olduğu andan itibaren çeşitli meslekler ve meslek grupları kendini göstermektedir. Meslek kavramı, geçmişten günümüze üzerinde tartışılan ve bir olgu olmuştur. Literatürde meslek kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar yer almaktadır. Meslek kelimesi kökeni itibariyle Arapça'dan dilimize geçmiş bir kavramdır. Anlam olarak yol ve süreç olarak ifade edilmektedir. Türk Dil Kurumu (2018) meslek kavramını; eğitim ile elde edilen bilgiler ve beceriler ile insanlar için fayda sağlayan ürün ortaya koymak, hizmette bulunmak ve karşılığında da gelir kaynağı elde etmek için yapılan, kuralları belirlenmiş işler olarak tanımlar.

Meslek belli bir süre eğitim gerektiren, kendine göre kuralları ve etiği olan etkinliklerdir. Bireyin yaşamını sürdürmek için sahip olduğu donanımı ortaya koyan, tecrübe ve yeteneklerin bütünü içinde barındıran faaliyetler de meslek olarak nitelendirilmektedir (Akdoğan, 2008; Karadağ, 2002; Sarıkaya ve Khorshid, 2009). Diğer bir tanımda meslek, doğuştan getirilen yeteneklerin, bilgi ve becerilerle birleştirilmesi olarak nitelendirilmiştir (Yavuz Karamanoğlu, Gök Özer ve Tuğcu, 2009). Şentürk (2015) düşüncesine göre mesleki hayatı sürdürmek için yapılması gerekli olan araştırma, deney ve uygulamaya dayalı olan bilgi birikimi, kendine ait şekilde etik ilkeleri bulunan, kanun kapsamında sorumluluk ve görevi belirlenmiş olan kendine özgü yapıya sahip, para karşılığı yapılan bir hizmet türüdür. Kuzgun (2000) ise mesleği; bireylerin yararına yapılan mal ve hizmet üreten, yasa ile özellikleri ortaya konmuş bir iş olarak tanımlamıştır. Meslek; fertlerin toplumsal iş bölümünde üzerine düşen rolü, bu role göre statüsünü, gelirini, sahip olduğu potansiyelini ortaya çıkarma imkânını, yeteneklerini ortaya koyarak gösterdiği beceriyi ve yaşam kalitesini belirleyen, kritik bir etkinlik olduğu gibi hayatını idame ettirmek için çalıştığı iş olarak tanımlamaktadır (Gündüz, 2004). Sadece para kazanmak için yapılan her faaliyet meslek olarak adlandırılmamakla birlikte bir sürekliliğe sahip olması ve belirli niteliklere gereksinim duyması mesleğin tanımı açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte yapılan tanımlarda maddi olarak sağladığı fayda mesleklerin seçilmesi ve devamlılığı açısından bir kriter olarak nitelendirilmektedir. Kuzgun'un (2004) tanımına göre de mesleğin amacı para kazanmak olan, faydalı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında, belli bir eğitim sonucu elde edilen belli bir sistemi olan, kuralları toplumca belirlenmiş etkinliklerdir.

Meslek kavramı; ekonomik, toplumsal, bilimsel ve teknolojik açıdan boyutları olan kişisel ve sosyal yaşantı için olması gerekli iş paylaşımları sonucunda meydana gelmiş bir uğraş olgusudur (Ünal ve Ada, 1999). Çeşitli örgütlerde birbirine yakın pozisyonda bulunan kişilerin yaptıkları işlere de meslek denilmektedir. Alınan görev ve sorumluluklarda, kişiler paydaş oldukları zaman meslek olgusu ortaya çıkar. Meslek kavramı kişinin sadece kendi maddi kazancını sağlayan değil, aynı zamanda yaşam biçimi ve toplum içerisinde almış olduğu ve toplum tarafından verilmiş olan rollerin toplamıdır (Ülkü, 1976). Tüm bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda

öğretmenliğin de bir meslek olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlik sadece para kazanmayı amaçlamayan diğer mesleklerden farklı olarak insan yetiştirmeyi temel alan bir olgudur.

İnsanın varoluşları itibariyle hayatlarını devam ettirmek için bir işle meşgul olmuştur. Bunu yapmak için çoğunlukla eğitim ve öğretime gerek duyulmamaktadır. Meslek için ise bunu söylemek mümkün değildir. Meslek için devamlı bir eğitim ve öğretim olması gerekmektedir (Telman, 2002). İş kelimesi çoğu kez meslek kavramını içinde kullanılsa bile iş daha çok sürekliliği olmayan meslekler için kullanılmaktadır. İş ya da uğraş kavramı meslek kavramı ile çoğunlukla birlikte kullanılsa da birbirinden ayrılan niteliklere sahiptir. Uzun zaman sürdürülmesi gerekmeyen, tecrübeye dayanmayan ve eğitim yoluyla tecrübe kazanmayı gerektirmeyen bütün faaliyetler iş kapsamında nitelendirilebilir (Kulaksızoğlu, 1999). Bu tanımdan hareketle öğretmenlik ise; uzmanlık gerektiren ve belirli bir eğitim sonucu kazanılan bir meslektir. Mesleklerin çoğu para kazanmak içindir ama insanlar sadece meslek ile para kazanmazlar. Meslek tercihi yapılırken tek bir sebep söz konusu değildir. Bireyin yetenekleri, toplumda var olmak istediği konumu, gelecek ile ilgili planları mesleğini belirlemede esas olmaktadır. Meslek kavramı sadece gelir sağlamak ile kalmayıp aynı zamanda becerileri ve öz farkındalığı kullanma ile ilgilidir (Kuzgun, 2003). Öğretmenlik mesleği özellikle para kazanma amacından soyutlanmış ve hizmet üretmek için sürdürülen bir alan olarak düşünülmelidir. Öğretmenlik mesleği toplum için fayda üretmek esaslı ve toplumdaki bireylerin şekillenmesine katkı sağlayan bir yere sahiptir. Bu açıdan bakıldığında toplum açısından eğitilmiş bireyler yetiştirmek için etki alanı oldukça büyük meslekler arasında yer almaktadır. Meslek kavramının temelinde ortaya ürün koymak ve insan ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik organize edilen faaliyetler yer almaktadır. Ancak elde edilen her ürün ve faaliyetler zincirinin mesleki bir çalışma olarak değerlendirmemek gerekmektedir. Bundan yola çıkarak yapılan çalışmaları ve ortaya konulmuş sonuçları meslek olarak isimlendirebilme için bu faaliyetlerin belirli ölçütleri, yasaları ve yöntemleri olması gerekmektedir. Belirli kriterleri olmayan bir çalışma uğraş olarak değerlendirilmektedir. Meslek kavramının iş ve uğraş kavramlarından daha kolay ayırt edilmesi ve anlaşılması bağlamında aşağıdaki tabloya yer verilmiştir.

Tablo 2.1. Meslek, iş ve uğraş kavramının özellikleri

ÖZELLİK	MESLEK	UĞRAŞ	İŞ
Bilgi ve Becerinin Doğası	Bilgi ve beceri 'esoteric' nitelikte, dışarıdan ulaşılması güç, iyi korunuyor.	Bilgi ve beceri 'esoteric' fakat dışarıdan kolayca ulaşılabilir	Temel bilgi ve beceri uğraşın dışındakilerce tutuluyor
Etkinlik Türü	Büyük ölçüde analiz gerektiren ve zihinsel	Büyük ölçüde analiz gerektiren ve zihinsel, fakat kol gücüne yönelik etkinlikler de mevcut	Büyük ölçüde kol gücüne dayalı
Biçimsel Eğitim	Uzmanlaşmış lisans ya da lisans üstü eğitim	Bazılarında üniversite mezunu olmak zorunlu, bazılarında uğraş birliklerinden alınan dereceler yeterli	Biçimsel eğitim zorunluluğu yok
Biçimsel Uğraş Örgütleri	Meslek birliği zorunlu (lisans, belgelendirme)	Bazıları birliğe sahip, zorunlu değil	Sendikalar yaygın ama bütün işleri kapsamıyor
Hizmet içi eğitim	Biçimsel eğitime göre ikincil konumda	Temel eğitim biçimi	Niteliği gereği zorunlu
Biçimsel Sertifika	Zorunlu	Bazılarında zorunlu	Zorunluluk yok
Girişin denetimi	Yüksek, sınırlı sayıda kabul var	Düşük, kısmen sayı sınırlaması var.	Düşük, sayı sınırlaması yok
Sendikalaşma Oranı	Düşük	Orta	Yüksek

Kaynak: Albayraktaroğlu, (2010: 8). Profesyonelleşme Olgusu ve Mesleki Profesyonelleşme Açısından Türkiye’de Sosyal Hizmet Mesleği (Sakarya Örneği), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

Tablo 2.1 meslek, iş, uğraş kavramları özelliklerine göre karşılaştırılmıştır. Tablodaki bilgiler ışığında öğretmenlik kavramının iş değil meslek grubunda yer alan bir kavram olduğu dikkat çekmektedir. Şimşek’e (2012, akt. Çelik, 2015) göre meslek kavramı yaşanan sanayi devriminin ardından standart hale gelmeye başlamış ve uzmanlaşmalar yaşanmıştır. Özkara ve Özcan (2004), meslek kavramını devamlılık arz etmekte olan uğraş şeklinde belirtmiştir. Öğretmenliğin geçmişten günümüze

standartları belli bir olgu olduğu düşünülürken uğraş ve iş kavramından ayrıldığı ortaya çıkmaktadır.

Türkçede “professional” kavramı, İngilizcede kullanıldığı anlamdan farklı olarak meslekte uzman olmayı ve amatör kelimesinin zıttı olarak çıkmaktadır. “Uğraş” kavramı ise Türkçede, bir işin standart kuraları olmaksızın amatörce yapılmasını ifade etmektedir. Her iki tanımdan yola çıkılarak öğretmenliğin bir meslek olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Öğretmenlik belirli bir eğitim gerektiren ve kanunla nitelikleri belirlenmiş bir meslektir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin gereksinimi olan eğitim, öğretim ve gerekli kanun kapsamında belirlenmiş yönetim sorumluluklarının yürütülmesi için bir ihtisas mesleği” olarak net bir şekilde ortaya konmuştur. Buradan hareketle öğretmenlik mesleğini yapanların devlete karşı sorumluluğu “Öğretmenler almış oldukları bu görevleri Türk Milli Eğitiminin hedeflerine ve gerekli yönetmeliklere uygun biçimde ifade etmekle yükümlüdürler” cümlesiyle vurgulanmıştır. Diğer mesleklerden farklı olarak öğretmenlik çok çeşitli insanlarla ilgilenen bir meslektir. Öğretmenliğin okulda ya da sınıfta sadece öğrencilerle değil, okul dışında da velilerle iç içe olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenlik mesleğinin yapılabilmesi için kendine özgü şartları vardır. Genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi bu mesleğin hazırlık aşamasıdır. Mutlaka yükseköğrenim görme zorunluluğu vardır ve bu hazırlık aşaması yükseköğrenim düzeyinde gerçekleşmelidir. Eğitim öğretimde beklenen sonuçları ve eğitim öğretim süreçlerinde belirlenen hedef ve kazanımların gerçekleşmesi ve üretkenliğin devam edebilmesi için belli koşulların oluşturulması gerekmektedir. Bunlar; öğretmen kalitesi, öğretim yöntemleri, herkesin eşit bir şekilde sistemden yararlanması, toplumsal katılım ve destek, dijitalleşme, uygun bir eğitim ortamı oluşturma, eğitim materyalleri hazırlama ve eğitim sistemini kusursuz hale getirme gibi koşullardır. Bu şartları yerine getirmek için öğretmenlik mesleği profesyonelce yürütülmelidir. Genel olarak profesyonel bir işi kazanç elde etmek amacıyla ve yetkin şekilde yapan kimse demektir. Uçan’a (2006) göre; yaşanan dönemde öğretmenlik mesleği kendine özgü olan profesyonel uğraş alanları arasında yer almaktadır. Böyle bir kişi işin tüm inceliklerini öğrenmiş olmalıdır. Bu bağlamda düşünülürken öğretmenliğin profesyonelce yürütülmesi gereken bir meslek olduğu

anlaşılmaktadır. Öğretmenlik gerekli alanlarda uzmanlık, akademik açıdan çalışma, mesleki açıdan formasyon ve üniversiteden mezun olma diploması gerektirmekte olan kendine özgü statüsü bulunan bir meslektir. Bu sebepten de diğer meslekler gibi profesyonelce yerine getirilmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle gelir kaynağından bağımsız olarak belirli bir faaliyet ve çalışma alanını sürdürmek amatörlük, meslek mensuplarının rollerini yerine getirmek için gerekli olan belirli bilgi ve becerileri kullanarak hazırlanan eğitim ve öğretim standartlarıyla birlikte yaşamını idame ettirecek geliri sağlamak profesyonellik kavramını açıklar. Bu ayrım meslekte profesyonelliğin önemine de dikkat çekmektedir. Mesleğin toplumda önemli hale gelerek değerli görülmesi ve iş doyumuna ulaşması mesleki profesyonellik aracılığı ile oluşmaktadır (Sözen 2004). Tüm bu tanımlardan yola çıkılarak mesleğin, kişinin potansiyellerini ortaya koyduğu, para kazanma amaçlı, belli yasalara göre düzenlenmiş bir olgu olduğu profesyonellikle yürütülmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle de özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektirmesi bunun yanında formasyon eğitimi de içermesi açısından öğretmenlik mesleği profesyonel mesleklerden biri haline gelmektedir (Ünal ve Ada,2008).

2.1.2. Profesyonellik ve İlgili Kavramlar

İnsanın var oluşuyla birlikte, iş alanları gelişen toplumların gün geçtikçe artan taleplerine yanıt bulmak için çabalamaktadır. Geçmiş dönemlerde özel bir eğitim gerektirmeyen iş alanları toplumdaki nüfusun artması ile derinlemesine bilgi ve uzmanlaşma isteyen iş kollarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Gökçora, 2005). Belli bir branşta uzman olmak o dala ilgili bilinmesi ve yapılması gereken kavramların eğitimini almayı da beraberinde getirmektedir. Bir alanda kişinin uzmanlaşması profesyonel olmayı ve profesyonellik olgusunun irdelenmesini zorunlu kılmaktadır. Profesyonellik genel manada varlığına inanılan ve önemli olduğu kabul edilen ancak tanımlanması kesin olmayan bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Evans, 2008). Uzun yıllardır çeşitli meslek grupları tarafından profesyonelliğin farklı tanımları yapılmaktadır. Yapılan tanımların toplum tarafından algılanma biçimi ve birçok soruyu da akıllara getirmesi daha fazla netlik isteyen bir kavram olduğunu düşündürmektedir.

Bu durumda hareketle profesyonelliğin çeşitli tanımlarla ifade edildiği görülmektedir. Her meslekte profesyonellik kavramı farklı nitelikleri içinde barındırmaktadır (Öner Altıok ve Üstün, 2014). Profesyonellik Türk Dil Kurumu'na göre bir iş alanında profesyonel olma olarak tanımlanırken profesyonel ise; kazanç sağlamak amaçlı yapılan amatörülüğün zıttı olarak ustalaşma ve işinde uzmanlaşma şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2018b). Profesyonellik; kişinin kendisinden beklenen işi yapabilmesi için zekâsını ve analitik düşünme yeteneğini üst düzeyde kullanma eğitimi alma, bunun neticesinde kazanılan bilgi ve deneyimlerinin vasıtasıyla eksiksiz ve kusursuzluğa ulaşma ve kişisel kuralları eşliğinde tecrübelerini hayata geçirip istediği faaliyetleri yapabilme gücüdür. Bu özellikleri taşıyan ve uygulayabilen kişiler profesyonel olarak nitelendirilmektedir. Başka bir tanımda profesyonel tanımı şu şekilde yapılmıştır: "Kazanç sağlamak amacıyla iş yapan kimse, amatör karşıtı." (Öner Altıok ve Üstün, 2014: 151) olarak tanımlanmaktadır. Profesyonel kavramı bir işte uzmanlaşmayı ifade etmenin yanı sıra o işten gelir elde etmeyi de içermektedir. Uzmanlaşma ve ustalaşma kavramların profesyonellikle ilişkilendirilmesi bu durumu destekler özelliğindedir. Hwang, Cao, Kim ve Li (2009) kendi benliğini ortaya koymak ve başkalarının gelişimi içinde çabalama, anlayışlı olma, uygulamalarda hesap verebilirlik ve sorumluluk gösterme işbirliği ve esneklik ruhu sergileme profesyonelliktir. Başka bir bakış açısıyla da profesyonellik; belirli bir konuda ileri teknik ya da beceriye sahip kişinin, sahip olduğu bilgi ve beceriyi ustalıkla tutum ve eylemlere aktarmaktır (Björkström, Athlin ve Johansson, 2008). Profesyonellik etkin olmayı ve emek vermeyi gerektiren eylemler bütünüdür. Bir kimsenin profesyonel olup olmadığına karar verebilmek için bireyin faaliyetler gerçekleştirilirken fiziksel ve düşünsel katkılarının birtakım ölçütlerle değerlendirilmesi gereklidir. İşte bu ölçütler sonucunda profesyonellik kavramı yapılan işle alakalı olarak kullanılabilir.

Profesyonel kişilerin etki alanları faaliyet gösterdikleri işte oldukça fazla olduğu için yaptıkların işlerin sonucunda bir sınır ortaya koymak mümkün olacaktır (Seçer, 2009). Sahip oldukları bilgi ve becerilere uygun bir yaşam tarzı sergileyen profesyonel kişiler çevresine de aynı olumlu durumu yansıtmaktadır. Başka bir ifadeyle profesyonel kişi için profesyonellik tek bir alanda değil hayatın tüm evrelerine etki eden bir

yapıdadır. Toplumda da profesyonel kişilerden beklentinin çevresini olumlu yönde etkilemesi olduğu görülmektedir.

Profesyonellik, yerine getirilmesi gereken vazifeler için üst düzey eğitim alma, alınan bu eğitim sayesinde mükemmelliğe ulaşmak ve sahip olduğu deneyimlerle kendine has etkinlikler oluşturmaktır (Raelin, 1999). Başka bir bakış açısıyla profesyonellik, yeterliliklerin ve varolan kapasitelerin ne olduğunun farkına varıp bir iş için gerekli olan özellikleri bilmektir (Demirkasımoğlu, 2010). Bu kapsamda profesyonellik, yüksek standartları gerçekleştirmek ve hizmetin niteliğini iyileştirmek için davranışları ve tutumları çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmıştır (Evans ve Boswell, 1999). Profesyonellik sadece kişilere verilen iş ve bu işlerin sonuçlarını en üst seviyede başarıyla gerçekleştirebilmesiyle ilerleyebilir. Bir bireyi profesyonel olarak isimlendirebilmek için birtakım ölçütler vardır. Her durumda ve her şartta zaman gözetmeksizin profesyonelliğe uygun hareketler yapmak mecburiyetindedir. Profesyonel kişilerin zaman ve durum ayırt etmezsizin davranışlarına profesyonelliklerini yansıtmaları gerekir. Alınan görevleri kararlı bir şekilde yerine getirmeyen (örneğin arada bir yüksek seviye performans gösterip genellikle aynı performansı sergilememe) birey için profesyonellikten bahsedilemez. Profesyonel birey; kendi otokontrolünü kendisi yapabilmeli, dışarıdan bir denetim olmadan dahi aldığı görevleri layıkıyla yerine getirebilmelidir.

Profesyonel kişi işinin ehli ve bunu herkese ispatlamış birey olarak değerlendirilir.

- Her zaman bilgi dağarcığı ve seviyesi günceldir.
- Kendi geleceğini tasarlayan, kendini geliştireceği ve ilerleyeceği alanları kendisi belirleyendir.
- Yaptığı işin, hem şahsi hem de toplumsal kalitesine önem veren ve bu işi titizlikle yapandır.
- Aldığı görevi benimser, hevesle ve istekle yapar.
- Mesleğine sahip çıkar, yüceltir ve mesleğinin etik değerlerine riayet eder.
- Yeri geldiğinde kendisine verilmiş olan görevlerin fazlasını yapar (Craven ve Hirnle 2003; Rogers, 2003).

Profesyonellik özellikle kimi mesleklerde aranılan en üst seviye olarak düşünülmektedir. Profesyonellik, belirli mesleklere özgü bir özellik olmayıp toplumda görevi olan herkesin kabullenmesi gereken bir davranış biçimidir. Mesleklerin profesyonel olacak seviyeye ulaşması mesleki örgüte üyelerin birbirine mesleki standartlara zaman geçtikçe daha çok destek ve yüksek oranda nitelikler kazandırmasına da katkı sağlayacaktır (Gökçora, 2005). Alanında eğitim almış kişilerin hizmet niteliğini arttırmak için sürekli olarak kendine has özelliklerini ortaya koymasını da profesyonellik olarak değerlendirebiliriz (Karahan 2006). Bundan hareketle söyleyebilir ki öğretmenlik mesleki profesyonelliğe ihtiyaç duyulan meslek dallarından biridir.

Mesleki profesyonellikte öğretmeni örgütün paydaşlarından ayrı düşünmemek gerekmektedir. Öğretmenliğin, profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi için belli koşulları yerine getirmek ve kriterleri değiştirmek ile mümkün olmaktadır. Öğretmenler arası işbirliğinin artması, değişime ve gelişime açık olması, bu süreci sınıfta uygulamaya koyabilmesi, tecrübelerin paylaşımı ve bu konuda liderlik yapılabilmesi gibi yaşantılar profesyonelliği benimser nitelikte olmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği tüm bu kriterlerle birlikte ortaya çıkmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında öğretmenlerin de mesleklerini profesyonelce yürüten kişiler olması gerekmektedir.

Mesleki Profesyonellik

Mesleğin toplumda saygınlık kazanması ve cazip hale gelmesi ve mesleği yerine getiren tarafından doyum sağlaması için profesyonelce yapılması önemli rol oynamaktadır (Sözen, 2004). Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi ve toplumsal yaşamdaki değişimler mesleki profesyonelliği zorunlu hale getirmiştir. Bundan hareketle Edgell (1996) mesleklerin devamlılığını sürdürme kriterleri olarak oluşum şekilleri, bilgi, yetenek gerektirme durumu, kazanç elde etme konusunda toplumun beklentilerini karşılayabilme açısından değerlendirilmektedir ve bu kriterleri yerine getiremeyen meslekler ortadan kalkmaktadır (İlhan, 2004). Geçmişten bugüne devam eden meslekler incelendiğinde bu kriterlerin ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Yokolan birçok meslek toplum tarafından değerli görülmediği için gelecek nesillere aktarılmamıştır. Profesyonel olarak sürdürülen meslekler bazı nitelikleri de içinde

barındırmaktadır. Başka bir deyişle mesleğin profesyonel olarak nitelendirilmesinde beş özellik ön plana çıkmaktadır:

- 1- Bilgiyi esas alan ihtisaslaşma bilimsel çabalarla elde edilir.
- 2- Tatbik edilecek mesleki durumların normları, mesleki düzenleyiciler tarafından tespit edilir.
- 3- Mesleğin uygulaması için denenmesi, görevini yapabilme düzeyinin devamlı takibi ve gelişim sağlayabilmesi esastır.
- 4- Toplum içerisinde edindiği konum ve elde ettiği gelir düzeyi genel ortalamanın üstündedir.
- 5- Mesleği uygulama koymada kendine özgü serbestlikleri yer almakta ve kendi başına karar alıp uygulayabilme gücü bulunmaktadır (Tobias&Baffert, 2010).

Mesleki profesyonellik oluşabilmesi için bireysel profesyonelliğin örgütsel profesyonelliğe dönüşmesi gerekmektedir. Öte yandan meslekte profesyonel davranışın ilk koşullarından biri de bilimi ve bilimsel yöntemi olabilecek en üst düzeyde kavramak ve bunu mesleğe uygulayabilmektir. Mesleğin kendine özgü standartlarının olması ve kaliteli hizmet sunması mesleki profesyonellik kavramının içinde yer almasını sağlamaktadır (Beydağ ve Arslan 2008, Kacaroglu -Vicdan 2010, Karamanoğlu ve diğ.2009).

Mesleki profesyonellik kavramı sadece örgüt açısından değil birey açısından da önem arz etmektedir. Bireyler mesleki profesyonelliği ön planda tuttuğu takdirde olumlu anlamda etkilerini de hissetmektedir. Profesyonelce yapılan bir meslek iş doyumunu da beraberinde getirmektedir. İş doyumunu sağlamış bir birey işini daha profesyonelce sürdürmek için sürekli bir çaba içinde olacaktır. Böylece mesleğinde ilerleme göstermek için çaba sarf ederken içinde bulunduğu kurumun da gelişmesine de katkı sağlayacaktır.

20 yy.dan itibaren öğretmenlik mesleğinde profesyonellik daha da önemli hale gelmiştir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43.üncü maddesinde öğretmenlik mesleği tanımlanırken şu ifade dikkat çekmektedir "Öğretmenlik mesleği devletin eğitim, öğretim ve bunlara ilişkin olarak yönetim görevini üstlenen bir ihtisas

mesleğidir.” 1995 yılından sonra öğretmenler üzerinde yapılan araştırmaların faydalı değişimler ortaya çıkararak öğretmenlerin uygulama yaşamlarında profesyonizm, bilgilerin ve aksiyon araştırmalarının üzerine yoğunlaşması gündeme gelmiştir (Ekiz, 2006). Öğrenciyle karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde olan, eğitim programlarının uygulamasını yapan öğretim işlerinin yöneticiliğini yapan, öğretim içerisinde öğrencilerin gerekli olan değerlendirmelerini yapan kişi öğretmendir. Bu süreçlerin tümü öğretmenin sahip olduğu niteliklerden etkilenmektedir (Bircan, 2003). Öğretmenler tüm bu alanlarda aktif olmalıdır. Bu bağlamdan hareketle öğretmenler mesleklerinde profesyonel olmalıdır. Mesleki profesyonellik gösteren birey zorunlu tutulmadığı halde dahi mesleğinin gereklerini en iyi şekilde yerine getirmektedir (Murphy ve Calval, 2008). Örneğin, gündüz eğitime devam etme şansı olmayan bir eğitimcinin kendini geliştirmek amacı ile ikinci öğretim yüksek lisans programına kayıt olarak buna bir de belli bir miktar ücret veren eğitimcilerin bu davranışı tam olarak bir mesleki profesyonellik davranışıdır.

Mesleki profesyonellik belirlenirken meslek örgütleri önemli bir yer tutmaktadır. Meslek örgütlerinin oluşturduğu standartlar mesleki profesyonelliğin de kriterlerini belirlemektedir. Ancak Türkiye’de bu örgütlerin yetersizliği bu görevi devletin ilgili kurumu olan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ile üniversiteler işbirliği içerisinde çalışmalar yürütmektedir. Bunun sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; a) kişisel ve mesleki değerler - mesleki gelişim, b) öğrenciyi tanıma, c) öğrenme ve öğretme süreci, d) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, e) okul-aile ve toplum ilişkileri, f) program ve içerik bilgisi, olmak üzere altı ana yeterlik alanı ve performans göstergeleri belirlenmiştir (MEB, 2008). Öğretmen yetiştiren üniversiteler yetiştirdikleri öğretmen adaylarının profesyonellik sürecine katkı sağlamaktadır. Profesyonelleşme süreci beraberinde ekonomik düzen, toplumsal yapı, statüye sahip olma, saygınlık kazanma, güven ve bilgiyi de getirmektedir. Tüm bu kavramlar profesyonelleşme süreci içinde farklı düzeylerde de olsa etki göstermektedir. Profesyonelleşme süreci içinde her bir unsurun önem derecesi farklılık göstermektedir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme sürecini daha iyi analiz edilebilmesi için ülkemizdeki öğretmenlik

mesleğinin tarihsel gelişimine de bakılması gerekir. Öğretmenlik mesleğinin Türkiye’de meslek olarak benimsenmesi farklı ülkelerde de yaşandığı gibi bir anda olmamış, belli aşamalardan geçmiş ve bugünkü konumuna ulaşmıştır. Türkiye köklü bir eğitim tarihine sahiptir. Osmanlı Devleti, Selçuklu Devletleri ve daha öncesine kadar bakıldığında öğretmenlik mesleğiyle ilgili veriler yer almaktadır. Fakat Öğretmenlik mesleğinin profesyonel anlamdaki örnekleri Osmanlı Devleti’nde belirgin olarak ortaya çıktığı için Türkiye’deki öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi yolundaki aşamaları üç dönem üzerinde ele alınmaktadır. Bu dönemler incelendiğinde Osmanlı Dönemi, Cumhuriyet Dönemi ve 2000’li yıllar şeklinde sıralanmaktadır.

Fatih Sultan Mehmet döneminde öğretmen yetiştirmek için atılan ilk adımlar görülmektedir. Bu dönem içerisinde medreselerin standart derslerinin dışında öğretmen eğitimi uygulaması da yer almaktadır. Bu derslerden biri “Usul-ü tedris ve adab-ı muhasebe” yani “tartışma kuralları ve öğretim yöntemi” olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlere nasıl bir eğitim yapılacağı, kullanılacak metod ve teknikler göstermek hedeflenmiştir (MEB 2017). Tanzimat dönemine kadar öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme hızı aynı şekilde devam etmiştir. Öğretmen yetiştirme müfredatına bakıldığında ilkokul öğretmenlerine fıkıh dersinin verilmemesi, uygulanan müfredattan farklı olduğu ve öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesine katkı sağladığı açıkça görülmektedir. Nitekim medrese müfredatı ile öğretmenlik müfredatının farklılıklar içermesi öğretmenliğin meslekleşmesi anlamında önemli bir yol kat ettiğinin göstergesi olarak görülmektedir. 1847’de Darulmuallimin Sultan adlı Abdülmecid döneminde rüştiyelere erkek öğretmen yetiştirmek üzere açılan okul profesyonelliğe geçiş anlamında Osmanlı Devleti’nde öğretmen yetiştirme üzerine açılan okulların öncüsü olarak kabul edilmektedir. Darulmuallimin asıl amacı geliştirmekte olan Rüşdiye okullarına öğretmen yetiştirmektir. Aynı zamanda bu kurumlar beş farklı alan için de öğretmen yetiştirmeye katkı sağlanmıştır. Bu özelliği ile bu kurum 21. yy da öğretmen yetiştiren kurumların standartları ile benzerlik göstermektedir. Zaman geçtikçe Darulmuallimler’de bozulmaların başlaması ortaya beşik uleması sisteminin çıkmasına neden olmuştur ve bu kurumlardan mezun olanlar Osmanlı devletinde üst düzey yönetici olarak görev yapmıştır (Akyüz, 2006). Bu dönemi kapsayan zamanlarda öğretmenlerin maaşlarının vakıflar tarafından ödendiği fakat maaşların tatmin edici

olmadığı anlaşılmaktadır. Görevde yükselme sistemi de uygulanmış fakat belli bir süre çalışan öğretmen, bir üst kademedeki medreseye geçmiş, orada da biraz çalıştıktan sonra öğretmenlik mesleğine devam etmemiş, devletin başka birimlerinde öğretmenlik dışındaki işlerde görev almışlardır (Akyüz 2006). Bu çalışmaları öğretmenlik mesleği ve profesyonelleşme kapsamında ele alındığında maaş durumu, yükselme, düzenli eğitim gibi ölçütleri bakımından uyum göstermiş olsa da gelirin azlığı, kazanılmış hakların belirsizliği, planlı ve devamlı eğitim noksanlığı gibi sebeplerden dolayı mesleki profesyonelleşme kapsamında yetersizlikleri bulunmaktadır. Ancak kendi dönemleri içerisinde ele alındığında kuruluş ve uygulama noktasında güçlü kurumlardır. Elde edilmiş olan deneyimlerin ve alışkanlıkların, bilinçli bir şekilde çoğaltılması ve eksikliklerin tamamlanması çabasıyla, bulunduğu konumdan daha üst bir seviyeye çıkarılamaması, bu mesleğin tecrübe ve kazanımlarının ileriye taşınmasını bir süre duraksatmış ve yapılan çalışmalar kendi döneminin ötesine geçememiştir (Owen-Korkut, Kepir-Dursun, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz, 2012).

Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliği şu alt boyutlarda incelenmiştir:1-Kişisel gelişim, 2-Kuruma Katkı, 3-Mesleki duyarlılık, 4-Duygusal emek alt boyutlarında incelenmiştir. Kişisel gelişim; çalışanların kendi istekleriyle; daha yüksek performans sergilemek ve verim elde etmek için ulaşmak istedikleri hedeflerine varma gayretinde olmasıdır. Bireyin kendi isteği ile mesleğin, yerine getirirken sürekli bir gelişim içinde olma çabasıdır (Murphy ve Calval, 2008). Örneğin bir Türkçe Öğretmenin terfi ve maaşına etki etmemesine rağmen, mesleğinde daha üretken ve verimli olmak adına, yaratıcı drama kurslarına katılması, üstelik bunun için ayrı bir zaman ayırıp üzerine belli bir ücret harcaması davranışı mesleki profesyonellik algısına ulaşmış bir birey davranışdır. Bu haliyle McMohan ve Hoy'un (2009) akademik sorumluluk ölçeğinde vurgulanan kişisel gelişim ile uyum göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim seminerlerine ve konferanslara katılımı, diğer okullara ziyaretleri, kendi meslekleriyle ya da farklı alanlarla ilgili kitaplar okuması, çeşitli konularda araştırmalar yapması mesleğe yönelik bireysel gelişim gayretleri olarak nitelendirilebilir.

Kuruma katkı; öğretmenlerin tecrübelerini, sosyal beceri ve ilişkilerini, bilgi ve birikimlerini kurumunun menfaatleri doğrultusunda kullanmasıdır. Mesleki profesyonellik bilincine ulaşmış öğretmenler okulla ilgili her türlü faaliyete istekle ve etkin bir şekilde dâhil olur. Elde ettiği bilgi ve deneyimleri okulun faydalanacağı şekilde sunar. Öğretmen, okula katkı sağlamak için bireysel ilişkilerini kullanabilir veya ulaşabildiği kurum ve kuruluşlardan destek ve yardım almak için gayret gösterir (Yılmaz ve Altinkurt, 2014).

Mesleki Duyarlılık; ihtiyaçlarının farkında olan, yeniliklere ve değişime ayak uydurabilen, meslek grubuyla uyumlu ve etkileşim içinde olan, sorumluluk alabilen, sorumluluğu paylaşabilen, mesleğinin kurallarını ve değerlerini taşıyan, görevini en iyi şekilde yapma çabasında olan ve tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olan öğretmen, profesyonel mesleki duyarlılığı gelişmiş ve benimsemiş öğretmendir.

Duygusal emek; öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin bir yükümlülüğü kapsamında; örgütsel amaçlar için ve iş ortamında istendik davranışlar ortaya koyabilmeleri için asıl duygularını düzenlemesi ve duygularını yönetmesidir (Isenbarger ve Zembylas, 2006; Diefendorff, Croyle ve Grosserand, 2005; Basım ve Begenirbaş, 2012). Duygusal emek kavramı; iş zamanı mesleğinin gerektirdiği rolle özdeşleşmeyi ifade eder. Öğretmenlerin okula geldikleri andan itibaren okul dışındaki yaşantı ve problemlerinden kendini soyutlaması, okuldaki rolüne bürünmesi ve bunu en iyi şekilde yapmaya gayret etmesidir.

Mesleki profesyonellik düzeyleri yüksek olan öğretmenler; tüm bu boyutlarda olumlu algılara sahip olup, okul yönetimiyle, meslektaşlarıyla ya da özel yaşamında sorunları olsa bile bunu işine ve ilişkilerine yansıtmamaya çalışırlar. Profesyonel öğretmen, örgütsel hedefleri karşılayan, öğrenci başarısını arttırmak için her alanda çalışan ve güvenilir bir sistem için bu süreçleri belgeleyen kişidir (Osmond-Johnson, 2015). Öğretmen açısından profesyonellik gün geçtikçe rekabet içinde olunan bir ortamda daha fazla örgüte adanmışlığı gerekli kılmaktadır (Muhammad ve Jaafar, 2015). Mesleki profesyonellik algısı ile çalışma hayatına devam eden öğretmen eğitim

örgütüne ve öğrenciye olumlu anlamda katkı sağlayacaktır. Bu bağlamdan hareketler öğretmenin mesleki profesyonelliği örgüt için vazgeçilmez bir unsurdur.

2.1.3. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin mesleki profesyonelliği

Geçmiş dönemlerde ilk olarak doğa bilimleri daha sonra ise sosyal bilimler içinde yapılan genel bir sınıflandırmaya (mekanik-organik yaklaşım) göre örgütler mekanik ve organik olarak adlandırılmış ve çözümleme çalışmaları yapılmıştır. Mekanik yaklaşım bilimsel yönetim kuramı ve bürokrasi yaklaşımı açısından temel hareket noktası olarak kabul edilmiştir. Bu yaklaşım açısından bakıldığında örgütler,"belli hedefleri gerçekleştirmek için oluşturulmuş araçlar" olarak tanımlanmıştır (Morgan,1998). Aynı şekilde eğitim kurumları belirlenmiş amaçları olan örgütler olarak değerlendirilmektedir. Diğer yandan organik yaklaşım ya da örgütlerin organizmalar olarak görülmesi ise, örgüt ve idareyle alakalı insan ilişkileri kuramı, sistem kuramı, olumsuzluk kuramı gibi kuramlar tarafından farklı şekillerde ifade edilmiştir (Morgan 1986). Örgütler organik yaklaşım açısından bakıldığında sürekli olarak değişen ortamda ve çevrede, hayatını devam ettirmek için çaba gösteren canlı bir varlık olarak dile getirilmiştir (Simircich 1983).Bu bağlamdan hareketle okullar, geçmişten bugüne kadar çeşitli şekillerde var olduğu için devamlılığını sürdürmeye çalışan bir örgüt olarak nitelendirilebilir.

Toplumlar bireylerin eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla örgütleri kurmuşlardır. Aynı zamanda insanların bir arada yaşadıkları yerlerde zorunlu olarak ortaya çıkan problemleri çözmek ve gereksinimlerini gidermek için de örgütlerin varlığı önem arz etmektedir (Gümüş ve Sezgin, 2012). İnsanların ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmesinde, eş güdümlenmesinde, liderlik faaliyetlerinde ve bunların değerlendirilmesinde örgütlerin önemli rolü mevcuttur (Balcı, 2005).Örgüt; bireylerin işbirliği gereksinimi de gidermek açısından önemlidir. Okullarda da ön plana çıkan örgüt kavramı içindeki işbirliği ve bireyler arasındaki uyumdur. Barnard (1994) örgüt kavramını “iki ya da daha fazla kişinin bilinçli şekilde eşgüdümlemiş etkinlikleri sistemi” olarak ifade etmektedir. Schein (1970) örgütü tanımlarken “Bir grup insanın iş

ve işlevlerin paylaşılması yoluyla yetki ve sorumluluk hiyerarşisinde ortak ve özel bir hedefe ulaşmak için yapılan zihinsel düzenlemedir ”der. Tüm bu tanımlardan yola çıkılarak örgütleri kendine has bir bütünü oluşturan ögeler birleşimi olarak kabul etmek gerekmektedir (Aydın, 2005). Bu durum çeşitli niteliklerin birbirlerine bağlı bulundukları; kesin olmayan bir çevre ile devamlı bir etkileşim içinde bulundukları şeklinde ifade edilebilir. Burada söz konusu olan alış veriş okul açısından değerlendirildiğinde müdür, müdür yardımcısı, öğretmen, öğrenci ve veli olarak düşünülmektedir. Okul örgütünün özellikleri içerisinde en önemli ve açık olarak nitelendirilen vasfı üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan olmasıdır. Girdisi ve çıktısı toplumdaki bireylerden oluşan okullar açık şekilde bu girdi ve çıktılarla etkileşim halindedir. Girdi ve çıktısı insandan oluşan bir örgütte profesyonelce davranmayı da beraberinde getirmektedir.

Her meslek grubu kendisini içine alan örgütlere ihtiyaç duymaktadır. Mesleklerin gelişmesine ve ilerlemesine örgütler katkı sağlamaktadır. Bu bağlamdan hareketle toplumsal ve siyasi bir güç oluşturacak etkiye sahip bulunan meslek örgütlerinin işlevleri şunlardır (Gözüm 2000: 19; Kiper ve Koştu 2010:3; Ünsal, 2010: 26).

- 1- Mesleğe ait rollerin açıkça ortaya konması,
- 2- Etik kuralların belirlenmesi,
- 3- İzlenecek yöntemlerin tespit edilmesi,
- 4- Yayın organlarının kurulması, meslek odalarının olmaması
- 5- Meslek üyelerinin bilinçlendirilmesi.

Bu işlevler de göz önüne alındığında özellikle eğitim örgütleri açısından mesleki profesyonellik önem arz etmektedir. Mesleğine ait nitelikleri bilen ve bunlara işlerlik kazandıran öğretmenler örgüt açısından olumlu etki oluşturmaktadır. Öğretmenlerin örgüt içinde yaptıkları her faaliyet, tutum, davranış oldukça önemlidir. Brown ve Cames'e (2010) göre kaliteli öğretmen meslekte kalma eğilimi gösterecek ve öğretim uygulamalarını örgütte hayata geçirecektir. Faaliyetlerini gerçekleştirirken kendisini sürekli bir gelişim ve değişim içinde tutması örgüt başarısı açısından da önemlidir. Öğretmenler eğitim örgütleri açısından temel yapıtaşlarından biridir ve mesleğini

profesyonelce yürüten öğretmenler ancak örgütlerinin devamlılığını sağlayacaktır. Yirci (2017) tarihi süreç içerisinde eğitim-öğretim sürecinin değişmeyen iki temel ögesinden birinin öğretmenler olduğunu ifade etmektedir. Toplumların gelecekteki konumuna yön veren sistemin eğitimden geçmesi eğitim örgütlerinin ve çalışanlarının profesyonelliğinin önemini arttırmaktadır. Bu bağlamdan hareketle eğitim örgütlerinde öğretmenlerin mesleklerini profesyonelce yürütmeleri öğrencilere örnek olma, gelecek nesillere olumlu anlamda katkı sağlama varlığını sürdürme özelliğine sahip eğitim örgütleri için olması gereken niteliklerdir. Evans (2008) profesyonellerin topluma sundukları hizmetin ve bu hizmetin nasıl geliştirilebileceğine dair anlayış geliştiren kişiler olduğunu ifade etmektedir. Profesyonel anlamda kendini geliştirmiş öğretmenler de eğitim örgütleri başta olmak üzere tüm kamu hizmet alanlarında toplumsal gelişim kapasitesinin yükseltilerek standartların yükseltilmesinde önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler mesleki profesyonellik bilinci taşıdığı ölçüde örgütlerine katkıda bulunacaklardır.

2.1.4. Liderlik ve İlgili Kavramlar

Liderlik geçmişte bugüne kadar üzerinde konuşulan bir konu olmuştur (Owen, Hodgson, & N. Gazzard, 2007; Yukl, 2010). Çok eski zamanlardan beri liderlik kavramı filozofların ve tarihçilerin ilgi odağında olsa da bilim insanlarının bu konuyla ilgili çalışmalarına ağırlık vermesi ancak yirminci yüzyılın başlarında gerçekleşmiştir (Daft, 2008). Çoğunlukla liderlere hissedilen hayranlığın, kesin bir nedeni olmayıp gizemli bir süreç olmasının yanı sıra herkesin hayatına dokunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Liderlik varlığını sürdürürken ekonomik ve sosyal yapıları fark etmeksizin farklı kültürden insanların birbiri ile iletişim içinde bulunmasını temel almaktadır. Eski çağlarda liderlik büyük kitleler üzerinde etki gösteren mitolojik tanrılar ve kişiler ile bağdaştırılmıştır. En çok Mısır ve Antik Çin’de de çok Tanrılı olmaları sebebi ile liderlik kavramı göze çarpmaktadır. İlk kez liderlik kavramının Platon tarafından “çevreyi dolaşarak yöneten kişi” olarak adlandırıldığı görülmüştür. Ayrıca Ksenophon tarafından liderlik üzerine yazılan ilk sistemli kitap olarak “Cyropaedise” gösterilmektedir (Şahne ve Şar, 2015).

Geçmişten bugüne değin her dönemde duruma, zamana ve koşullara göre kültürel farklılıklardan da etkilenen değişik liderlik türleri ortaya çıkmış ve liderlik kapsamı ve algısı değişmiştir (Hodgetts ve Luthans, 2003). Çünkü toplumlar devamlı bir değişme ve gelişme içindedir ve liderlik davranışları da bu gerçekliğe ayak uyduracak yeni liderlik teorileri ortaya çıkmaktadır (Eren, 1993). 1950'lere kadar liderlik doğuştan getirilen özellikler olarak değerlendirilmiş, 1950 - 1960 yılları arasında liderlerin davranışları ön plana çıkmış, 1980 yılları arası, "olayların ve durumların liderin davranış biçimini şekillendirmesi" şeklinde düşünülen durumsal liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Sezgül, 2010). 1980 - 1990 yılları arasında lider ile izleyenleri arasındaki ilişki temele alınmıştır (Bozkurt ve Güral, 2014). Liderlikle ilgili tüm çalışmalar incelendiğinde liderlik kavramının grup çalışmalarında odak noktası olduğu ortaya çıkmış ve lider ekip faaliyetlerinin merkezi kabul edilmektedir. (Bozkurt ve Güral, 2014).

20.yüzyıla gelindiğinde liderlikle ilgili bilimsel çalışmalarda hızlı bir şekilde artış meydana gelmiştir. Bu dönemde araştırma yapan pek çok araştırmacı liderliği ortaya çıkaran farklı özellikler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu özellikler geçmişten farklı olarak kedisine itaat bekleyen ve örgütsel amaçlar belirleyip bu amaçlara ulaşmak için planlar geliştiren geleneksel liderden farklı olarak ortaya çıkmaktadır (Gelatt 2002). Özellikle araştırmacılar son dönemlerde Kuantum perspektifinden konuları açıklamaya çalışmışlardır. Bakış açısının değişimi Newton'cu anlayışın yerine örgüt ve yönetim anlayışında sağlam temeller oluşmasını sağlayan yeni bir olgu ortaya çıkarmıştır. Kuantum perspektifi, liderliğin dinamik yönüne odaklanmaktadır. Lider örgütün bütün sorumluluğunu alan insanlara yoğunlaşmakla birlikte yalnızca örgütün sadece başındaki yönetici lideri değil aynı zamanda yönetimde yer alan tüm ekiplerini, örgüt yönetime yardımcı üyeleri de kapsamaktadır (Hitt, Hoskisson ve Ireland, 2007).

Tüm bu çalışmalar incelendiğinde liderlikle ilgili literatürde değişik tanımlar da ortaya çıkmaktadır. Sergiovanni (2001), liderliğin tarz ve anlam yönüne dikkat çekmiş ve bunların birbirinden ayrı şekilde düşünülemeyeceğini ifade etmiştir. Liderin etkililik derecesi kendi rol seti içinde, ne denli anlamlı faaliyetler yapabildiğine bağlıdır ve davranışlarının sebeplerini anlamaya çalışan aynı zamanda iletişim kurmaya vurgu

yapan liderlere vurgu yapmaktadır. Murphy (2012) liderliği bir süreç olarak ifade ederken Daft (2008) ortak amaçlarını yansıtan gerçek değişim ve kazanımlar elde etmeyi hedefleyen lider ve takipçileri arasındaki etkileşim şeklinde açıklamaktadır. Danielson (2006) ise liderlik kavramının iş dünyası, askerlik ya da eğitim alanında zorlukların üstesinden gelen, imkânsız başarıları güçlü bireyi tarif etmek için kullanıldığını ifade etmektedir.

Gert ve Mills (1953) liderlik kavramını tanımlarken yönetenle yönetilen arasında liderin, etkilenmelerinden daha çok etkilemelerde bulunduğu bir ilişki ifadesini kullanmıştır. Gordon'a (1955, akt. Başaran, 1988, 68) göre liderlik, grup oluşturan üyeler ile lider arasında oluşan karşılıklı etkilenme sürecidir. Eren (1984) ise liderliği, insanları belirli hedefler etrafında birleştirmek ve o hedeflere ulaşmak için seferber etmek olarak ifade etmiştir. Homans, (Akt: Fiedler, Victor ve Chris, 1977) liderlik tanımında grup normlarını en üst düzeyde gerçekleştirmeye en yakın gelen kişi ifadesini kullanmıştır. Başka bir tanımda ise liderlik, amaçları belirlemede ve gerçekleştirmede organize bir grubun faaliyetlerini etkileyen bir süreçtir (Stogdill, 1948akt: Aydın, 1986). Kayıkçı da, (1999) liderliği, örgütte konum olarak önemli bir yere sahip pozisyon değil aynı zamanda saygı duyulması gereken bir durum olarak belirtmiştir. Lider işleri doğru yapan yöneticilerdir. Örgütte çalışanlar liderleri yüksek motivasyon sağlayan, yönlendirme gücü olan potansiyellerinin üstüne çıkmaya cesaretlendiren kişi olarak göstermektedir

Aytürk'ün (1999) tanımında liderlik kavramı yönetimin sanatsal yönünü oluşturan benzersiz özellikleri temsil eder Ayrıca lider örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, örgüt üyelerini istekli hale getirme, onları etkileme ve hedefe yöneltme sanatıdır. Bu tanımdan yola çıkarak lider doğüstü güçleri olmayan fakat bireyleri etkileyebilecek kadar güçlü bir kişi olarak görülür. Ergun'a (1981) göre de liderlik bireylerin yapmış oldukları planları ve bir eylem hakkında aldıkları kararları gerçekleştirmeyi sağlayan bir sanat ve beceridir. Liderliğin her şeyden önce bir sanat olduğu Ergun (1992, 162) tarafından da vurgulanmıştır. Başka bir deyişle liderlik, örgütü hedeflerine ulaştırmak için bireyleri istekli hale getirme çabasıdır.

Dereli (1985, akt: Akkaya, 2015) liderliği, en etkili şekilde grubun amaçlarını belirleyen ve bu amaçların gerçekleştirilmesinde gruba yön veren bir süreç olarak açıklamaktadır. Bass (1960) ise liderliği, grup içerisindeki üyelerden birinin diğerlerini güdüleme ya da davranış değiştirme çabası olarak nitelendirmektedir. Tüm bu tanımlardan yola çıkılarak tek bir kelimenin liderlik kavramını ifade etmek için yeterli olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Liderlik, bazı tanımlarda bireysel bir özellik bazen belirli bir grubun özelliği kimi zamanda bir davranış biçimi olarak tanımlanır. Liderlik tanımını yapmanın kolay olmamasının sebebi, kelimenin hem uzmanlık hem de değerlendirme unsurları içermesidir. Böylece liderlik kavramına iki farklı anlam yüklenmiştir Erçetin'in (1998) Katz ve Kahn'a (1977) atıfta bulunduğu bir başka liderlik tanımında bir örgütün üyelerinin mekanik tutumlarına ek olarak kendi üzerindeki etkisi şeklinde tanımlamaktadır. Örgütün sıradan eğilimlerine mekanik bir uyum sağlamanın çok ötesinde işlevsel olarak kendilerini göstermeye motive sağlayacak etki olarak ifade edilmiştir. Liderlik sahip olduğu g ile örgütteki bireyleri etkileyebilen ve bunu amaçları gerçekleştirmek için kullanabilen kişidir.

Liderlik ve yöneticilik, tam olarak aynı kavramlar değildir; ancak birbirini tamamlayan düşünce ve eylemleri içermektedir. Modern rgtlerde başarılı olmak isteyen yöneticilerin bu bütünlüğü anlamaları ve üzerinde düşünmeleri gerekir. Dünya üzerinde yaşanan ve yaşanması muhtemel değişimlerin hızı ve kapsamı, izleme ve uyumun çok daha ilerisinde, örgütlerin devamının sağlanmasında yaratıcılık, yönlendiricilik, etkileyicilik v.b. gibi liderlik süreçlerini içeren sürekli bir yönetim anlayışını gerektirmektedir (Erçetin, 1998). Bu bağlamdan hareketle eğitim örgütlerinde liderin önemli işlevleri bulunmaktadır. Liderlik sürecinin tam olarak anlaşılabilmesi için liderliği etkileyen bütün değişkenlere bakılması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Koçel, 2003). Liderlikle ilgili yaklaşımlar özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım, durumsal yaklaşım ve yeni yaklaşımlar olmak üzere dört grupta yer almaktadır. İyi bir yönetici ve ğretmen içinde bulunduğu şartta hangi liderlik tipine göre davranmasını bilmelidir. Durumsallık yaklaşımının temel varsayımı, değişik koşulların değişik liderlik tarzlarını gerektirdiğidir. Her duruma uygun tek tip liderlik tarzı yoktur. Durumsallık kuramları; (1) liderin göreve yönelik gösterdiği davranışlar, (2) karşılıklı ilişkilere gösterdiği davranışlar, (3) izleyicilerin belirli bir iş veya faaliyeti yaparken gösterdikleri, hazır

olma seviyesi arasındaki karşılıklı etkileme bağlıdır (Dilts, 1996, s; 203). Lider işbirliği içinde bulunduğu tüm bireylere yön veren ve sahip olduğu nitelikleri örgüt paydaşlarıyla birlikte ortaya çıkarabilen kişi olarak görülmektedir. Bu sayede başarıyı yakalayacaktır. Eğitim örgütlerinde özellikle diğer örgüt üyeleri ile güçlü etkileşime ve görev dağılımına sahip liderler gerekmektedir. Okul yöneticisi ve öğretmenler liderlik türleri içinden eğitim örgütü ve kendisi için en uygun olanı bulup ortaya çıkarmalıdır. Bunun için okullarda tek bir liderden ve liderlik tipinden bahsetmek yeterli olmamaktadır.

2.1.5. Eğitim örgütlerinde liderlik

Ortak bir amaç için bir araya gelmiş bireylerin oluşturdukları örgütlerin kurulurken olabildiğince özen gösterilmesine karşın kusursuz bir çalışma göstermeleri mümkün değildir. Zaman geçtikçe eksiklikleri artma eğilimi gösterir (Handy, 1986, Akt: Başaran, 1992, 98). Bu eksikliklerin giderilmesi iyi bir liderlik gösteren bireylerin varlığı ile çözüme kavuşturulabilmektedir. Örgütler kurulurken oluşan eksiklik; değişen çevresel koşullar, örgüt içindeki dinamizm ve örgütlerde var olan bireylerin doğası nedeniyle örgütsel liderliğe gereksinim duyulmasını ortaya çıkarmıştır (Katz ve Kahn, 1977). Liderlik süreci örgüt hedeflerin etkili bir şekilde uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Bass ve Avolio, 1994; Rukmani, Ramesh ve Jayakrishnan, 2010). Örgütün işlevlerini yerine getirebilmesi açısından bir lidere gereksimi olması hem örgüt tanımı hem liderliğin işlevi açısından aynı paralelde düşünülmektedir. Var olan hedefleri gerçekleştirmenin en etkili yollarından bir tanesi de iyi bir lidere sahip olmaktan geçmektedir. Liderler örgüt çalışanlarını belirli hedefler ve bütünleştiren; bir amaç için bireyleri peşinden sürükleyebilen kişi olarak tanımlanmaktadır (Avcı ve Topaloğlu, 2009). Eğitim örgütü olarak nitelendirilen okulların tıpkı diğer örgütlerde olduğu gibi belirli hedefleri mevcuttur. Sahip olduğu amaçları gerçekleştirebilmesi de okul yöneticilerinin ne denli liderlik davranışı sergiledikleriyle doğru orantılıdır (Bossert, Dwyer, Rowan ve Lee, 1982; Edmonds, 1979; Hallinger ve Heck, 1998). Okul yöneticisinin liderlik niteliklerini yerine getirmesi hedeflere ulaşması açısından önem arz etmektedir. Liderlik; karar alma sürecinde önemli bir etki göstermektedir (Heck ve

Hallinger, 2009). Son zamanlarda özellikle liderliğin sadece okul yöneticisi ile sınırlı kalmadığı, okul içindeki diğer bireylerle liderlik görevinin paylaşıldığı görülmektedir. Liderlik sadece yöneten kişilerle değil bireylerle etkileşim yoğunluğu fazla olan öğretmenlerle de doğrudan ilişkilidir. Eğitim örgütlerinde sadece emir verme yetkisi olan kişiler lider olarak düşünülmemelidir. Liderlik sadece bir güç, geleneksel bir yapı değildir aynı zamanda yasal veya karizmatik bir otoritedir (Afkhami, Eisenberg ve Vaziri, 2007). Liderliğin temelinde olması gerektiği düşünülen özellikler vizyona sahip olma, işinde tutkulu davranma, kendi özelliklerinin farkında olma, olgunluk, içtenlik, merak ve güçlüklerle başa çıkabilme şeklinde sıralanmaktadır (Bennis, 2001). Lider, kendisinde var olan özellikleri kullanır. Bu doğrultuda örgütü oluşturan bireyleri, örgütün amaçları doğrultusunda çaba göstermeye ikna eder. Bunu yaparken örgüt paydaşlarını da işin içine katarak eğitim örgütünü etkili hale getirir.

Liderlikle ilgili uzun yıllar yapılar araştırmalar birçok teori ve modelin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Var olan teori ve modeller konuyu farklı açılardan ele almış ve farklı sonuçlar öne sürmüşlerdir (Taşkıran, 2011). Teorilerin her birinde liderlik sürecinin farklı bir yönü ele alınarak süreci anlamak için farklı değişkenlere yer verilmiştir (Koçel, 2011). Literatür incelendiğinde “özellikler”, “davranışsal” ve “durumsal” şeklinde üç yaklaşımla karşılaşılmaktadır (Gümüşeli, 1996). 1940’lı ve 1950’li yıllarda liderin kişisel özellikleri üzerinde yoğunlaşılırken 1960’lı yıllarda liderin kişisel özelliklerinden davranışlarına yönelme olmuştur. 1970’li yıllarda ise yeni bir akım ile iş çevresine etki eden durumsal faktörler incelenmiştir (Arıkan, 1997). 1980’li yıllarda liderlikle ilgili fikirlerde değişimler devam etmiştir. Bu değişim, lider davranışının nedenleri üzerinde durulması şeklinde ortaya çıkmıştır. Liderin davranışlarının nedenleri araştırılmaya başlanmıştır. Bu durum da özellikler yaklaşımından durumsallık yaklaşımına geçişi meydana getirmiştir (Taşkıran, 2011). Günümüze gelindiğinde çağdaş yeni liderlik kuramları merkeze almıştır. Çağdaş yaklaşımlarda liderlik, lider dahil örgütü bir ekip haline getirmiş ve bu ekibin üyelerinde başarıya odaklanmış bir vizyon becerisini kapsamıştır (Yılmaz, 2006). Yöneticinin sergilediği liderlik tarzı davranışları, onu izleyen diğer ekip üyelerine (öğretmen, öğrenci) rol model olmuştur (Taş, Çelik ve Tomul, 2007). Özellikle son yıllarda gelişmiş ülkelerde okullarda yönetici olan liderlik rollerini belirlemek amacıyla,

çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiş ve okul müdürlerinin liderlik rolleri oluşturulmuştur. Bu liderlik rolleri; vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, dönüşümcü liderlik, toplumsal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik ve politik liderlik seklindedir ve bu liderlik türleri içinde dönüşümcü, öğretimsel, kültürel, vizyoner ve dağıtımçı rollerinin etkililiği ön plana çıkmıştır (Tahaoğlu, 2007).

Bu bağlamdan hareketle sadece okul müdürlerinin lider olarak görülmediği, öğretmenlerin de liderlik davranışları sergileyebileceği görülmektedir. Öğretmenlerin lider olarak görülmesi yeni bir kavram değildir (Danielson, 2006; Harris ve Mujis, 2005). Fakat öğretmenlerin lider olarak görülmesi son dönemlerde daha çok karşılaşılan bir kavram olmuştur (Harris, 2010). Eğitim örgütlerinde öğretmenler bölüm başkanı ya da zümre başkanı gibi liderlik rolleri üstlenmiştir ancak bu roller, öğretmenlerin değişimin başlatıcısı liderler olmaktan çok değişimin temsilcisi olarak işlev görmelerine sebep olarak düşünülmektedir (Harris 2005). Öğretmenler bu görevleri bulundukları örgütlerde yerine getirerek bir nevi liderlik görevini üstlenmiş olmaktadır. Örgütlerde bir liderlin varlığı her şekilde karşılaşılan bir durumdur. Başaran (1992) örgütsel liderliğe gerekliliği şöyle ifade etmiştir; bireyler, sahip oldukları doğal özellikler gereği, örgütsel amaçlarını gerçekleştirmede, başkalarının etkisine ihtiyaç duyarlar. Ancak çoğu zaman bireyler harekete geçmek için başkalarının desteğini ararlar. Kişiler arası ilişkiler ve etkileşimler örgütün hayatta kalmasını sağlar. Bazen bu enerji örgütün birliğini bozan ve amaçlarına ulaşmasını engelleyen niteliklere de yol açabilir. Böyle sıra dışı durumlar meydana geldiğinde yöneticilerin liderlik becerisine duyulan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Örgüt sosyal açık bir sistem olduğu için çevresiyle olan etkileşimden etkilenmektedir. Etrafında oluşan değişimler çoğu zaman örgütün değişime ayak uydurma hızından daha fazladır. Çevresinde meydana gelen hızlı değişimlere ayak uyduramayan örgütler varlığını sürdürmeme riskiyle karşı karşıya gelmektedir. Bunun gibi yaşamsal durumlarda, örgütün varlığını devam ettirmesi, yaşatılması, yöneticilerin ve öğretmenlerin ortaya koyacağı liderlik becerilerine bağlıdır.

Örgütler varlığını devam ettirmek, etkililiğini arttırmak için zaman içerisinde büyüme ve gelişme eğilimi gösterirler. Bu durum çoğu kez belli bir modele bağlı kalmadan gerçekleşir. Bununla birlikte alt sistemler, plansız meydana gelen büyüme

uğraşlarından etkilenerek olumsuz durumlarla karşılaşabilirler. Eğitim örgütleri de rastgele büyüme gösterebilecek bir yapıya sahip değildirler. Hedeflerini gerçekleştirmek için belli bir plan içinde hareket etmeye ihtiyaç duyarlar. Tüm bu süreci planlamak, örgüt içindeki çatışmaları engellemek ve etkililiğin kaybolmasına sebep olacak her türlü dengesizliğin ortadan kaldırılmak için lidere ihtiyaç duyarlar(Başaran, 1992).

Günümüzde örgütlerin işlevlerinden beklenenler sürekli olarak değişebilmektedir. Bu değişikliğin beklenmesi örgütleri daha aktif hale getirmektedir. İstenilen mal ve hizmet biçimine göre örgütün yeniden şekillenmesi ve amaçlarının yenilenmesi zorunlu hale gelmektedir. Bu bağlamdan yola çıkılarak örgütlerde yer alan yöneticilerin lider davranışı göstermeleri zorunlu hale gelmektedir. Okullar için de aynı değişimden söz etmek gerekmektedir. Okullardaki değişim sürecini yönetmek okul müdürünün karmaşık vazifelerinden biri olmaktadır. Öğretim liderleri olarak görülen okul müdürleri değişime yön vermek ve en iyi şekilde yönetimi sağlamak amacıyla değişim sürecini iyi bilmeli ve takip etmelidir (www.ncrel.org, 2003). Bu sorumluluğu yerine getirirken liderliğin başkalarını etkileme özelliğini kullanmalıdır. Örgüt içinde varolan bireylerin anlayış ve bakış açısı değişiklik göstermedikçe bir örgütün yapısı ne kadar değişse bile bu yeni yapı istenilen faydayı göstermeyebilir. Değişiklikleri desteklemek ve kalıcı hale getirmek için yeni davranış biçimlerine ihtiyaç vardır (Özdemir, 2000). Okul çalışanlarının değişime açık olmasının temelinde değişime olan güvenleri ve sahip çıkmaları ile ilişkilidir. Aynı zamanda değişimin gerekliliği ve yararı konusunda ikna olmaları da bu konuda faydalı olacaktır. İkna etme görevi hiç kuşkusuz, liderlik becerilerine sahip olan okul yöneticilerine düşmektedir. Fakat okul yöneticisi bu görevi tek başına üstlenmek yerine güven duyduğu bir ekiple paylaşırsa başarı kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Eğitim örgütlerinde değişim çabalarının başarıya ulaşması için öğretmenler, veliler, okul toplumu üyeleri, yöneticiler ve öğrenciler liderlik görevlerini paylaşmalıdır. Okul müdürü sadece bir yönetici değil; kolaylaştırıcı, mimar, öğretim lideri, lider ekibi üyesi olarak davranış sergilemelidir (Senge, 1990, akt. www.ncrel.org., 2003). Aynı zamanda müdürler öğretim lideri olarak liderliği bir ekiple paylaşarak ekip üyelerinin görev ve sorumluluklarını dağıtmalıdır. Liderlik nitelikleri açısından çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlamalar beraberinde çeşitli liderlik türlerinin de ortaya çıkmasını sağlamıştır. Okullar açısından düşünüldüğünde

öğretimi ön planda tutan ve görevleri eğitimden sorumlu kişiler arasında paylaştıran öğretimsel ve dağıtımçı liderlik düşünülebilir. Okulda özellikle öğretim faaliyetleri açısından en çok öğretimsel liderliği ön plana çıkarmaktadır. Bu liderlik türü öğretimin geliştirilmesi çabası sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğretimsel liderlikte amaç eğitim kurumunun çevresini tamamıyla öğretim faaliyeti içine dâhil edip üretken bir çevre ortaya çıkarmaktır (Çelik, 1999, 183). Bu bağlamdan hareketle öğretimsel liderliğin okul örgütlerinde gerekliliği ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde okul örgütlerinde lider tek başına hareket ettiğinde değil bir ekiple çalıştığında başarısı da o denli artmaktadır. Liderlik, grup süreçlerinin ve grup etkinliklerinin temel yapı taşlarındandır. Bu görüşten yola çıkılarak liderin her eğilimin ana noktası olduğu ortaya çıkmaktadır. Grup işbirliğinde kutuplaşma noktası liderlik olarak ifade edilmektedir. Lider, grup içerisindeki üyelerin ihtiyaçlarından etkilenir, bunun karşılığında da grup üyelerinin dikkatlerini kendi üzerinde toplayarak onların enerjilerini istenen bir amaca yöneltir (Ergun, 1981). Katzenmeyer ve Moller (2001), öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarının yalnızca sınıf içinde değil aynı zamanda öğretmenler arasında da sahip oldukları yeteneklerini sergiledikleri bir davranış olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen liderliği diğer meslektaşlarını da etkileme çabası olarak bilinmektedir. (Cowdery 2004), meslektaşları arasında onları isteklendirici bir etki gösterme ve öğretme-öğrenme ortamlarının geliştirilmesine katkıda bulunma şartıyla bir farklılık oluşturma kavramını öğretmen liderliği olarak ifade etmektedir. Başka bir deyişle (Lambert 2003) ise değişim hayalinde olan öğretmenleri; sadece öğrencilerle değil gelişimsel okul kültürünün oluşturulması ve sürdürülmesi için diğer öğretmenler, anne babalar, yöneticiler ve toplum liderleri ile bir dizi ilişkiler kurulmasını sağlayan durumundaki kişiler olarak tanımlamıştır. Okul ortamının her aşamasında öğretmen liderliğinin olumlu etkileri oldukça fazladır ve öğrenme çevresi ile eğitim örgütünü etkilerler (Lieberman ve Miller, 2005; Crowther, Ferguson ve Hann, 2002; Katzenmeyer ve Moller, 2001) Tek bir kişi ile yürütülen değil paylaşılan bir özellik olarak liderlik ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamdan hareketle liderlik, okul örgütünün bütününe dağıtılmış bir süreç olarak düşünülmelidir (Hulpia, Devos ve Rossell, 2009a). Liderliğin bir ekip işi olduğunu temele alan düşünceye göre ekip liderliği yöneticilerin bireysel olarak gösterdikleri liderlik davranışlarından daha büyük bir etkiye sahip olacaktır (Baloğlu, 2011). Liderlikle ilgili çok farklı tanımlar olmakla birlikte liderlik türleri ile ilgili de

farklı tanımlamalar mevcuttur. Literatür incelendiğinde dağıtılmış liderliğin, paylaşılmış liderlikten farklı yönlerinin bulunduğu dair görüşler yer almaktadır. Örneğin Spillane (2005), dağıtılmış liderliğin, paylaşılmış liderliği de kapsayan etki alanı daha geniş bir içeriğe sahip liderlik yaklaşımı olduğunu belirtmiştir.

Dağıtılmış liderliğin sık kullanılan ve bilinen bir tanımı daha Spillane, Halverson, Diamond (2001) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre işler önce lider ve takibindekiler arasında paylaşılmakta ardından bütünleşme sağlanarak en etkili şekilde ürün ortaya konmaktadır. Bundan yola çıkarak liderlik işlevinin, örgütün farklı pozisyon ve kademelerinde görev yapanların birbirini etkilemesi sonucu ortaya çıkan bir süreç olduğu algılanmaktadır. Paylaşılan görev ve sorumluluklar sürecin hızlanmasını da sağlamaktadır.

Liderliğin sadece yöneticiye ait olmaması ve örgütün tamamına dağıtılmasının asıl amacı en üst basamakta yer alan yöneticinin süreci tek başına denetleyebilmesinin karmaşıklığından kaynaklanmaktadır (Elmor,2009). Bu düşüncenin temel çıkış noktası dağıtılmış liderliğin iki temel boyutu bulunmasıdır. Bunlardan birincisi, eğitim örgütünde yönetici yetkisinde bulunanların bireysel olarak sahip oldukları nitelikleridir. İkincisi ise okullarda var olan liderlik ekibi üyeleri arasındaki uyumun seviyesidir. Lider ekip üyeleri uyum içinde hareket ettiklerinde olumlu sonuçları da beraberinde getireceklerdir. Okullardaki yöneticiler ve birlikte faaliyet sürdürdükleri ekip arasındaki uyum, öğretmenlerin örgüte bağlılıklarını da gösteren değişkenlerden birisidir (Hulpia, Devos ve Rossell, 2011). Bu sebeple de eğitim örgütlerinde bir liderin varlığı ve liderin sahip olduğu gücü, yetkiyi, karar alma mekanizmasını ekiple birlikte paylaşılması eğitim örgütünün gelişmesi ve devamı için oldukça önem arz etmektedir.

2.1.6. Liderlik ekibi uyumu

Liderlik ile ilgili çeşitli araştırmalar ve farklı tanımlar olmasına karşın ortak bir fikre sahip olunan görüş liderliğin tek bir kişiye ait bir özellik olmamasıdır. Lider bir grubu etkileyebilen ve onlarla birlikte hareket edebilen niteliklere sahip kişidir

(Dienesch ve Liden, 1986). Diğer bir ifadeyle liderliğin esası lider ile astları arasında meydana gelen etkileşimdir. Son dönemlerde yapılan liderlik ile ilgili araştırmalarda her ast ile lideri arasında bireysel ikili ilişkileri temel alan bu olguya da lider-üye etkileşimi adı verilmiş olan teori meydana gelmiştir. Liderlerin ortalama bir liderlik tarzı yerine astları ile daha farklı ilişkiler oluşturdıkları görülmektedir (Danserean, Grean ve Haga, 1975). Lider-üye etkileşimi kavramının temelleri Kahn'ın (1964) rol teorisi üzerine inşa edilmiştir (Baş, Keskin, Mert, 2010). Kahn'a (1990) göre bireyler bir ortamda sorumluluklarını yerine getirirken çeşitli görevler üstlenirler. Bundan dolayı da çalışanların ast ve üstlerinden beklentileri oluşmaktadır. Lider-üye etkileşimi açısından değerlendirildiğinde lider ve üye arasındaki karşılıklı etki her iki kişinin de kabul ettiği rollere ve rollerden beklenenlere göre şekil alacağı düşünülmektedir (Chun Hui vd., 1999; akt. Baş vd., 2010). Scandura (1987) yöneticinin ne kadar etkili olduğu astları ile kurduğu etkileşimle açıklanabileceğini vurgulamıştır. Çünkü lider görevini tek başına yerine getirme çabası içinde olursa zorlanacaktır. Yu ve Liang'e (2004:252) göre lider-üye etkileşimi lider ve üye arasında resmi iş ilişkisinin ötesinde var olan güven, saygı ve sadakati içinde barındıran bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda ilişkilerin sonucunda grubu oluşturan kişiler ve lider arasında karşılıklı saygı, destek, ortak bir bağ ve karşılıklı sorumluluklar meydana getirirler (Dienesch ve Liden, 1986; Liden ve Graen, 1980; Snyder, 1984). Grubun dışında kalan üyeler ise sadece işlerini yerine getiren bireyler olarak kalırlar. Başka bir deyişle onların liderle ilişkileri resmi işin gereklerine dayanmaktadır. Liderlik ekip uyumunda liderliğin diğer bireylerle dağıtılmış olması gerekmektedir. Liderlik tek bir kişinin ön planda olması değil bir ekip ile uyumlu olması olarak düşünülmektedir. Liderlik davranışları, müdür, müdür yardımcısı, diğer müdür yardımcıları ve zümre başkanları gibi farklı yönetimle ilgili kademelerde bulunanların arasında paylaşılmaktadır (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009b). Bu kapsamda dağıtılmış liderliğin paylaşılmış liderlikten başka özelliklere sahip olduğu düşünülmektedir.

Liderlik ekibi arasındaki uyum dağıtılmış liderlik olarak nitelendirilmekle birlikte; liderliğin okuldaki yönetim kademeleri arasında paylaşılmasından daha fazlası olarak nitelendirilmektedir. Tüm örgütlere yön veren ve onu başarıya götüren unsurlardan biri de budur. Genel kapsamda lider, kişiler ve grup arasında güç ve otorite

temelli bir ilişki bütünüdür. Lider, bir grubu hedefe götürürken uzmanlık gücünü kullanan kişidir. Başka bir tanımda ise liderlik; grubun diğer üyelerinden karizma, zeka, yetenek gibi özellikler yönünden üstünlük olarak değerlendirilir (Fiedler, 2005). Eren'e (2006) liderlik, yere ve zamana göre değişebilen karmaşık bir sistemdir. Liderler her durum ve yerde enerjilerini doğru şekilde kullanarak verimi en üst düzeye çıkarmalıdır. Eren'e (2006) göre bunu yapabilen kişiler lider özelliği gösteren kişilerdir. Liderler etrafındakilere coşku ve heyecan benimsetecek bir vizyona, kritik kararlar alacak bir kabiliyete ve amaca ulaşmayı sağlayabilecek bir enerjiye sahipse iyi bir sonuç elde ederler. Bu sebeple lider ekibi üyeleri görevlerinin tanımını bilmelidirler. Bu dağılım açık ve net şekilde yapılmış olmalıdır. Gibb'e (1954) göre liderlik, bir grubu oluşturan üyeler arasında dağıtılan bir süreçtir. Liderlik türleri ile ilgili yapılan çok fazla sınıflandırma olmakla birlikte örgütteki görevlerin paylaşılmasını ifaden eden en uygun tanımın dağıtılmış liderlik olduğu görülmektedir. Çünkü liderlik tek bir kişi tarafından icra edilmemeli öğretmenlerle görevler dağıtılmalı ve onlar da sürece dâhil edilmelidir (Heller ve Firestone, 1995; Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1997).

Alanyazında yer alan bir tanıma göre dağıtılmış liderliğin okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve ailelerin de içerisinde var oldukları ve aralarında işbirliğine dayalı bir karar alma becerisi olduğu vurgulanmıştır (Heck ve Hallinger, 2009). Diğer yandan, liderliğin eğitimde, diğer paydaşlardan ayrı bir makam sahibi olma fikri son yıllarda ortadan kalkmaya başlamıştır. Uzun yıllar öğretmenin ve yöneticinin görevleri keskin çizgilerle birbirinden ayrılmış olup öğretmen öğreten, yönetici yöneten kişi olarak adlandırılmıştır. Son yıllarda ise bu görüş yerini paylaşılmış görev ve sorumluluklara bırakmaktadır. Spillane, Halverson, Diamond'un (2001) ifadesine göre dağıtılmış liderlik, işlerin öncelikle lider ve takipçileri arasında dağıtılarak sonrasında yaptıkları bu işlerin lider ve takipçileri ile bütünleştirilmesidir. Bu tanıma bağlı olarak liderlik işlevinin, örgütün çeşitli kademesinde görev yapanların etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Bundan dolayı öğretmen, yönetici liderlik görevini birbirlerine devretmekte sakınca görmemiş ve liderlik rolünü çok az üstlenmektedir. Liderliği bir ekiple uyum içinde sürdürmenin daha etkili olduğu düşünülmektedir. Cook, Philip, Hunsaker ve Robert Coffey (1997) liderlik kavramını ifade ederken ekip

üyelerinin, liderin vizyonuna istekli olarak bağlanma, onun yönlendirmesine ve enerji vermesine izin vermeleri süreci olarak ifade etmiştir. Bunu gerçekleştirebilmek için liderliğin farklı türlerinden yararlanılmıştır. Öğretimsel liderlik kavramı bu türler içerisinde en öne çıkan kavram olmaktadır. Öğretimsel liderlik ile yalnızca okul yöneticisi değil eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde başarı gösterecek öğretmen liderler de ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler arasında liderlik görevi ön plana çıkan kişiler meslektaşlarına sahip oldukları bilgileri aktaran, yardımlaşmayı içeren bir ilişki içinde olmalıdır. Hitt, Middelemist ve Methis'e (2005) göre liderlik, grubun hedeflerini belirlemek ve geliştirmek için grubun etkinliklerine yön verme sürecidir. Örgütlerde dağıtılmış liderlik işlevsel olarak kullanılırsa etkileri yadsınamaz biçimde ortaya çıkacaktır. Liderlik ekibini oluşturan üyeler arasında müdür, müdür yardımcıları ve örgütteki ilgili personel yer almaktadır. Eğer müdür ve yardımcıları uyum içinde çalışmayı başarır ve diğer ekip üyelerine iş ve işlemleri etkili şekilde aktarırlarsa örgüt için başarı da beraberinde gelecektir. Kimi örgütlerde müdür tek başına lider görevini üstlenirken kimi örgütlerde ise dağıtılmış liderlikle beraber liderlik vasfı müdür yardımcıları ve öğretmenlere dağıtılmıştır. Liderlik görevi dağılımı olan örgütlerde mesleki profesyonellik de etkili biçimde kendini göstermektedir. Kendini bir ekibe dahil hisseden öğretmenler mesleklerini profesyonelce sürdürme eğilimindedir.

2000'li yıllara gelindiğinde liderlik olgusunun okul müdürü ile bağdaştırılması doğru fakat eksik olarak nitelendirilmektedir. Bu açıdan bakıldığında lider ekibi okul müdür ile birlikte diğer yönetici pozisyonundaki kişilerin de işbirliğini gerektirir. Yapılan daha önceki araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin göstermiş oldukları liderlik davranışlarının öğretmen ve öğrenci davranışlarının değişimi üzerinde olumlu bir etki gösterdiği ortaya çıkarılmıştır (Bossert, Dwyer, Rowan ve Lee, 1982; Edmonds, 1979; Hallinger ve Heck, 1998). Bahsi geçen bu çalışmalarda başka unsurların yanı sıra okul müdürünün liderlik yeterliklerinin okulun etkin hale gelmesinde önemli bir katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Okul müdürü, yardımcıları ve öğretmenlerin liderlik ekibini oluşturması ve uyum içinde çalışması örgütün geneline etki edeceği kaçınılmazdır. Ekip üyelerini bir amaç etrafında toplayan, onları motive eden, sahip olduğu niteliklerle amaca ulaşmada etkili yolu belirleyen kişi lider olarak nitelendirilmektedir. Aynı zamanda liderlik, farklı şartlar altında bile önceden belirlenmiş kişisel ve grup

amaçlarını gerçekleştirmek üzere faaliyetleri etkileme ve yön verme sürecidir(Koçel, 2001).

Okulların etkin olması çalışanların etkililiği ve güdülenme durumlarına bağlıdır (Ngoma, 2011). Çalışanların birbirleriyle olan bilgi alışverişi, birbirine güven duymaları olumlu etkiler ortaya çıkarmaktadır. Lider öğretmenler ve lider olamayan öğretmenler arasındaki ilişkiler önem arz etmekle birlikte, lider öğretmenlerin okul yöneticileri ile olan ilişkileri liderlik gelişiminin ilk dönemlerinde büyük bir yere sahiptir (Smylie, Brownlee ve Conyers, 1992). Diğer yandan işbirliği ve gelişme kültürü içinde olma, başarılı okul olma aşamasında oldukça önem göstermektedir. Bunun daha ötesinde öğretmen liderliği okul kültürünü tekrar şekillendirmede ve okulda mesleki bir topluluk oluşturmada etkili olmaktadır (Chapman, 2009). Danielson (2007) okul kültürü oluşmasında öğretmenlerin de sorumlu olduğunu belirtmiştir. Morgan (1986), çalışanlar arasında oluşan etkileşimi okul kültürü olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan yola çıkarak öğretmenlerin içinde bulundukları okul kültürü çalışmalarını performanslarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmen liderlerin, yaptıkları işlerde olumlu sonuçlar elde edebilmesi için okul kültürünün bu duruma uygun olması gerekmektedir. Aynı şekilde okulun kültürel yapısının net olarak öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasını teşvik eden bir nitelikte olması gerekmektedir. Danielson (2007), okulların öğretmenlerin lider olma davranışını teşvik etmesi ve gerekli koşulları sağlaması gerektiğini ancak her okulun bu konuda yeterli olmadığını belirtmiştir. Öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında okulun da işlevleri olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin görevlerini devam ettirirken oluşan riskleriyle başa çıkabilmesi için okul ortamında güvenli hissetmesi, okul yönetimi tarafından öğretmen liderliğine istek uyandırılması, öğretmen liderliğinin önündeki engellerin kaldırılması ve öğretmen liderliğinin oluşması için fırsatlar sunulması bu işlevler arasındadır. Başka bir ifadeyle okul yönetiminin bu konuda göstereceği olumlu tutum öğretmenin sergileyeceği liderlik davranışlarını ortaya çıkarmada önemli bir faktör olmaktadır. Öğretmen liderliğini geliştirmek için okullarda olumlu bir okul kültürünün oluşturulması gereklidir. Beycioğlu (2009) yaptığı çalışma ile okullarda oluşturulan yaratıcı ve destekleyici olumlu kültürün öğretmen liderliğini hem ileriye taşıyacağını hem de yeni öğretmen liderler ortaya çıkaracağını belirtmiştir. Tüm bu çalışmalardan yola çıkılarak okul yönetiminin

öğretmen liderliğini teşvik eden bir okul kültür oluşturabilmesinin önemli olduğu görüşü belirtilmiştir. Robertson (2006), sosyo kültürel bir süreç olan okul geliştirme konusuna dikkat çekmiştir. Okullarını geliştirmek için öğretmen liderler yöneticilerle işbirliği içinde çalıştıklarında, öğrenmeye odaklı okul kültürü ve birlikte çalışmaya kolaylığına vardıkları görülmektedir. Aynı zamanda öğretmen liderliğinin ekip çalışmasını kolaylaştırdığı ve öğrenme odaklı kültür oluşturarak okul gelişimine büyük ölçüde katkı sağladığı yönünde uygulamalı öğretmen liderliği çalışmaları ile desteklenen araştırmalar mevcuttur. York-Barr ve Duke (2004), öğretmen liderliğinin öğretmenler arasındaki paylaşımı arttırdığını ortaya çıkarmıştır. Bununla beraber güven ortamının var olması ve işbirliği öğretmen liderler ile beraberindeki lider ekibinin arasında etkileşimi de arttırmaktadır. Harris (2005), öğretmen liderliğinin, eğitim örgütlerinde meslektaşların birbiriyle güven ve işbirliği içinde olmasını sağladığını bunun getirisi olarak da okul kültürünün olumlu anlamda etkilendiğini belirtmektedir. Bir arada güven anlayışıyla çalışabilen öğretmenler ve okul yöneticisi ekip uyumu konusunda daha aktif olacaktır. Aynı zamanda Harris (2005), öğretmenlerinde liderliğe dahil olması okulda işbirlikçi okul kültürünü desteklediği sonucuna da varmıştır. İşbirlikçi okul kültürünün varlığı lider ekip uyumunu desteklemekte ve geliştirmektedir. Okullarda yöneticiler ile birlikte öğretmenlerden oluşan ekibin çalışmalarını olumlu olarak etkilemektedir.

2.1.7. Mesleki profesyonellik ve liderlik ekip uyumu

Profesyonellik kavramının devimsel bir yapıya sahip oluşu çevresiyle etkileşim halinde olan ve çevresinden etkilenen bireylerin var olmasını ortaya çıkarmıştır (Evans, 2008; Evetts, 2009; Thomas, 2011). Mesleklerini profesyonel olarak sürdüren kişilerin bu kavramdan yola çıkarak tek başlarına hareket etmediği düşünülmektedir. Sachs (2016) profesyonel öğretmenlerin nitelikleri arasında performans kültürü, hesap verilebilirlik ve işbirlikçi standartlara sahip olduğunu dile getirmiştir. İşbirlikçi bir anlayışa sahip öğretmenler okullarda var olan bir ekip içinde olmaktan kaçınmayan kişilerdir. Okul yöneticilerinin liderliğinde oluşturulan ekiplerde öğretmenlerin de liderin görev ve sorumlulukları paylaşması mesleki profesyonelliğin varlığı ile

mümkündür. Botha'ya (2011) göre mesleki profesyonellik algısına sahip öğretmenlerin örnek davranışlar gösterme, çevresindeki bireyler tarafından örnek alınma ve mesleki çalışmalarda olumlu tutumlar sergileme yeterlilikleri vardır. Bu bağlamda okullarda yöneticiler lider özelliğine sahip kişiler olarak kabul edilebilir. Schreuder (1993) profesyonelliğin, eğitimsel görevlerin başarılı şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli olan yeterlilik, örgütle bütün olma ve olumlu davranışlar geliştirme olduğunu belirtmiştir. Örgütle bütün olmak isteyen öğretmen ve yöneticiler hedeflere ulaşmak ve başarıyı yakalamak için iyi işleyen bir lider ekibi oluşturmalıdır. Liderlik ekibine seçilecek olan yönetici ve öğretmenlerin profesyonel davranışlar göstermesi işleyişi olumlu anlamda etkileyecektir.

21. yüzyıl dünyasında, klasik yöntemlerle öğrencileri etkileyebilmek ve etkili bir öğretim ortamı oluşturmak olası görülmemektedir (Kaufman ve Zahn, 1993). Bu bağlamdan hareketle öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemeleri, çağın gerektirdiği öğretim yöntem ve tekniklerini teknolojik gelişimleri takip etmeleri ve bir plan dâhilinde hareket etmeleri gerekmektedir. Bu kriterleri yerine getiren yönetici ve öğretmenler hem mesleki açıdan profesyonel hem de ekiple uyum içinde hareket etme niteliği kazanmıştır. Profesyonel olan kişiler ekip içinde de başarılı şekilde görevlerini yerine getirmektedir. Kendilerini geliştirmiş, yeniliklere açık, bilgi ve yeteneklerini paylaşan bireyler mesleki profesyonelliği ekibine yansıtmaktadır. Bireyler meslekleriyle ilgili faaliyetlerde bulunurken kişisel özelliklerinden etkilenirler (Baykara ve Şahinoğlu 2013). Mesleğin profesyonel düzeye gelmesi, meslek ekip üyelerinin birbirlerine, meslek standartlarına giderek daha fazla destek ve yüksek nitelik kazandırmasına da yardımcı olacaktır (Gökçora, 2005). Bir mesleğin profesyonel olup olmadığı bazı kriterler temelinde tartışılmaktadır (Kim-Godwin, Baekve Wynd, 2010). Buna göre mesleki profesyonelliğin değerlendirilmesinde temel alınan standartlar arasında liderlik ekibiyle uyum içinde olmak da yer almaktadır. Özgecilik yoluyla üyelerin birbirlerine yardım etmesi mesleki profesyonellik kriterleri arasındadır (Flexner, 2001).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın desenlenmesi, konunun açıklanması ve verilerin yorumlanmasında öğretmenlik mesleğinde mesleki profesyonellik ve örgütlerde lider ekibi uyumu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar özetlenmiştir. Bu kavramların birbirleriyle olan ilişkileriyle ilgili çalışma yapılmamıştır. İncelenen bu araştırmalardan öne çıkmış çalışmalar sonuçlarıyla birlikte aşağıda açıklanmıştır.

2.2.1. Mesleki profesyonellik ile ilgili çalışmalar

2.2.1.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar:

Güven (2010) “Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye’de Öğretmenlik” isimli makalesinde, Türkiye’de öğretmenlik mesleğindeki profesyonellik anlayışını beş kriter gere analiz edip bu konuda sorgulama yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlik profesyonelliği hakkında bir takım çalışmalar yapıldığını fakat yeterli düzeyde olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Bayhan (2011) “Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi” isimli araştırmasında öğretmen profesyonelliğini ele almıştır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler aynı anda kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ülkemizde öğretmenlerde bulunan mesleki ve kişisel profesyonellik seviyelerinin üst düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda öğretmen profesyonelliğinin yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır. Profesyonellik davranışları sınıf ortamı ve öğrenciler ile sınırlı olarak kalmıştır.

Uzun, Paliç ve Akdeniz (2013), “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Profesyonel Öğretmenliğe İlişkin Algıları” isimli çalışmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonellik algılarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak algılamadıkları, profesyonel olmak için

belli bir sürece gereksinim olduğu ortaya çıkmıştır. Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin öneri ve beklentileri ışığında eğitim ve öğretmen eğitimi düzenlemek gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

Yılmaz ve Altinkurt (2014) “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile İş Doyumu Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiş olup Kütahya il merkezinde 363 öğretmenden tarama modeli ile veriler toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin profesyonellik algısının orta düzeyde olduğu ve iş doyumuna sahip olduklarına ulaşılmıştır. Katılımcıların kuruma katkı boyutundaki görüşleri cinsiyete ve görevli oldukları okul türüne; duygusal emek ve kişisel gelişim boyutlarında görüşleri görev yapılan okul türüne; iş doyumuna ile ilgili görüşleri görev yapılan okul türüne ve okuldaki öğretmen sayısına ve aynı kıdemlerine göre de farklılaşmaktadır. Katılımcıların, kuruma katkı, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık ile ilgili görüşleri ile iş doyumuna arasında düşük düzeyde, aynı yönde ve anlamlı; duygusal emek ve mesleki profesyonellik toplam puan ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde, aynı yönde ve anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Çelik (2015) “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik ile ilgili görüşleri belirlenmiş yaş değişkeni açısından öğretmenlerin profesyonellik algıları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda araştırma sonuçları 33-34 yaş grubu öğretmenlerin profesyonellik algılarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem değişkeni açısından alt boyutlara bakıldığında mesleki duyarlılık alt boyutunda 11-20 yıl çalışma hayatı içinde olan öğretmenlerin 21 yıl üzeri çalışanların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

İlhan, Aslanargün ve Shaukat (2015) “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği Geçerlik ve Güvenilirlik “ çalışmasında uzman ve eğitim yönetimi yüksek lisans

öğrencilerinin görüşlerini almış ve öğretmenlik mesleğinin profesyonellik düzeyini ortaya çıkarmayı amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırmada Türkiye'nin değişik bölgelerinde ilk ve orta öğretim okullarında görev yapan 315 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Araştırmada geçerlik amacıyla öncelikle açıklayıcı devamında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen araştırma sonucuna göre 46 maddeden meydana gelen öğretmenlik mesleğinin profesyonellik seviyesini betimleyen ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Karaca (2015) "İlk ve Ortaokullarda Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Profesyonelliğine Etkisi" isimli araştırmasında okulların bürokratikleşme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma verileri Antalya ili Merkez ilçelerinde ilk ve ortaokullarda görev yapan 515 öğretmenden Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği ile Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış ve hem nicel hem nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Ölçekte mesleki bağlılık, öğrenci merkezlilik, mesleki gelişim, meslektaş ilişkileri, özerlik alt boyutları mevcuttur. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin profesyonellik algıları yüksek düzeydedir.

Hoşgörür (2017) Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ile Saygınlıklarını Yitirme Kaygısı Arasındaki İlişki; adlı çalışmasında öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları yüksektir ve en çok alt boyutlardan mesleki duyarlılıkta öğretmenler kendilerini profesyonel olarak algılamaktadır. Cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri algıları anlamlı olarak farklılaşmıştır. Aynı zamanda öğretmenlere duyulan saygının azalma kaygısı ise orta düzeyin üzerindedir. Giderek saygınlığın azalması endişesi okul türü kapsamında anlamlı düzeyde farklılaşmakta olup cinsiyet ve kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili boyutların hepsi öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ortaya koymaktadır. Mesleki profesyonelliğin kişisel gelişim ve

duygusal emek boyutlarının, öğretmenlerin saygınlık yitirme endişesinde önemli bir anlamlandırma unsuru olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Çelik Yılmaz (2017) “Mesleki Profesyonellik İle Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında öğretmen algılarına göre çeşitli değişkenler açısından da mesleki profesyonelliğe bakışta farklılaşma olup olmadığına dair bir inceleme amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Düzce ili Akçakoca ilçesinde resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınarak toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki profesyonellerine yönelik algıları, ölçeğin toplamında ve alt boyutları olan duygusal emek, kişisel gelişim ve kuruma katkı alt boyutlarında “yüksek”; mesleki duyarlılık alt boyutunda ise “oldukça yüksek” düzeyde bulunmuştur.

Yirci (2017) “Öğretmen Profesyonelliğinin Önündeki Engeller ve Çözüm Önerileri “ adlı araştırmasında 30 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenliğin mesleki profesyonelliğini etkileyen mesleki ve kişisel gelişiminin önündeki engelin kendisi olduğunu bulmuştur.

İlçi Küsmüş (2018) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonelliklerini çeşitli değişkenler kullanarak incelemiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler İstanbul’un ilçelerinde çalışan 438 okul öncesi öğretmenine ölçek uygulayarak rastgele seçilen öğretmenlerce toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçlara göre çeşitli değişkenlere göre mesleki profesyonelliğin anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Bundan yola çıkılarak öğretmenler kendilerini yeterli düzeyde profesyonel olarak algıladığı sonucuna varılmıştır.

Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018) “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleriyle Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı

çalışmalarında 153 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri orta düzeyde bulunmuş olup mesleki gelişime yönelik öğretmen tutumlarının mesleki profesyonelliği yordadığı görülmektedir.

Fakılı (2019) “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik ve İşbirlikçi İkime Yönelik Algıları” adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algıları farklı değişkenler kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve devlet okullarında görev yapan 355 ilkokul öğretmenin görüşlerinden faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre alt mesleki profesyonellik ölçeği alt boyutlara göre çeşitli değişkenler açısından fark görülmemiştir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.1.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Kok - Aun, Cheong - Hoong, Hong - Kwen ve Soo - Keng (1996) “Öğretmen Profesyonelliğinin Belirleyicileri (Determinants of Teacher Professionalism)” adlı çalışmalarında öğretmen profesyonelliğinin eğitimde mükemmeliyetçilik arayışında belirleyici etken olduğunu belirtmiştir. Araştırmada akademik yeterlilik, profesyonel eğitim, eğitim deneyimi, mesleki gelişim etkeninin öğretmen profesyonelliğini ne derecede etkilediği üzerinde durulmuştur. Araştırmaya Singapur’da 11liseden 338 öğretmen katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre mesleki gelişim, öğretmenler profesyonelliğinde en önemli faktör olarak bulunmuştur.

Toh, Diong, Boo ve Chia (1996) “Gelecek İçin Yeni Öğretmen Eğitimi: Uluslar arası Perspektif” (New Teacher Education For The Future: International Perspective) adlı çalışmasında verileri toplamak için Singapur ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden yararlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri eğitim durumlarına ve mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Bredeson (2000) “Okul Müdürünün Öğretmen Profesyonelliği Üzerindeki Etkileri (The School Principal's Role in Teacher Professional Development)” adlı araştırmasında eğitim örgütünde okul yöneticisinin öğretmenler üzerinde öğrenme ve öğretim lideri rolü, mesleki profesyonelliğin planlaması, mesleki profesyonellik uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi şeklinde çeşitli sonuçları beraberinde getirmiştir. Araştırma, okul yöneticisinin eğitim kurumlarındaki günlük resmi işlerden ve okulun işleyişinden uzaklaşarak öğretmenlere mesleki gelişim ve öğrenme konusunda liderlik yapmaları gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırma profesyonelce yürütülen bir eğitim yöneticiliğinin önemini vurgulamıştır.

Geist (2003) tarafından yapılan Öğretmen Profesyonelliği ve Bürokrasi (Enabling bureaucracy, teacher professionalism) adlı çalışmada aynı şekilde öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin “düşük” olduğu belirlenmiş olup Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) tarafından kullanılan okul İklimi ölçeğinde öğretmen profesyonelliği alt boyut olarak kullanılmış ve oldukça “yüksek” düzeyde belirlenmiştir.

Unesco için Eleonora Villegas-Reimers (2003) tarafından yazılan “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelleşmesi; Uluslararası Literatüre Bir Bakış” (Teacher Professional Development; An International Review of The Literature) isimli araştırmasında literatür tarama çalışması yapılmıştır. Çalışma kitaplaştırılmış ve yayın masrafları UNESCO tarafından karşılanmıştır. Kitapta altı bölüm mevcuttur ve yazar bildiği diller olan İspanyolca ve İngilizce üzerine yazılmış ve Amerika’da yazılan kaynaklardan yararlandığını ifade etmiştir. Meslekleşme açısından standartlara yönelik öneriler kitapta yer almaktadır. Kitap ilgili alanda bir rehber özelliğindedir.

Geist ve Hoy (2004), örgütsel güvenin öğretmenlerin profesyonel davranışlarının en önemli belirleyicilerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda okul iklimi ile alakalı farklı çalışmalarda da (Hoy, Hannum ve Tschannen-Moran, 1998; Hoy ve Sabo, 1998) mesleki profesyonelliğe bir alt boyut olarak da yer verilmiştir. Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) kullandığı Okul İklimi Ölçeğinde Öğretmen Profesyonelliği adlı bir alt ölçek yer almaktadır.

Tukonic ve Harwood (2015) “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik ve Tükenmişlik İlişkisi” (The Relationship Between Teacher’s Occupational Professionalism and Burnout) adlı araştırmasında okulöncesi ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin profesyonel algılarını oldukça yüksek olarak belirlemiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında mesleki kıdeme göre öğretmenlerin profesyonellikleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken, öğretmenlerin eğitim durumları göz önüne alındığında istatistiksel olarak farklılaşmama saptanmamıştır.

Blanchard, LePrevost, Tolin ve Gutierrez (2016) ”Kırsal ve Yoksul Bölge Ortaokullarında Teknoloji ile Güçlendirilmiş Öğretmen Profesyonelleşmesinin İncelenmesi” (Investigating Technology-Enhanced Teacher Professional Development in Rural, High-Poverty Middle Schools) adlı araştırmasında, kırsal ve yoksul bölgelerde görev yapan Güney Amerika’da, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinde teknolojik yönden geliştirilmelerinin ne seviyede etkili olduğunu incelemiştir. Araştırma toplamda üç yıl gibi bir zaman almış ve karma yöntemden yararlanılmıştır. Araştırma verileri iki ortaokulda 20 öğretmenden elde edilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin üç yıl kadar teknoloji eğitimi ile teknolojiyi okullarda nasıl kullanacakları üzerine eğitimler alması sağlanmıştır. Bu süre zarfında öğretmenlerin aldıkları eğitim ile 2.321 öğrencinin matematikten aldıkları puan incelenmiştir. Bunun sonucunda matematik puanlarında öğrenci bazlı artış olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre derslerde ve uygulamalarda teknolojiyi verimli şekilde kullanmak öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacağı görülmüştür. Sonuç olarak teknoloji kullanmanın profesyonelliği ortaya çıkarmada önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır.

Sedova, Sedlacek, Svaricek (2016) “Öğrenci Sınıf İçi İletişimin Değiştirme Aracı Olarak Öğretmen Mesleki Profesyonelliği ”(Teacher Professional Development As A Means Of Transforming Student Classroom Talk) adlı çalışmada diyalog kurma ile ilgili eğitim almış öğretmenin sınıfı nasıl dönüştürebileceği konulu çalışmada kayıt alma ile sınıf ortamında öğrenci diyalogunun ne düzeyde olduğunu ölçmeyi amaçlamıştır. 8 Çek kökenli öğretmen araştırmaya katılmıştır. Katılan öğretmenler bir yıl boyunca eğitim aldıktan sonra öğrencilerle olan iletişim becerilerinin artması hedeflenmiştir. Araştırmada eğitim öncesi video ile kayıt altına alınan sınıf,

öğretmen eğitimi sonrasında tekrar video kayda alınarak iki durum arasındaki fark gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenin mesleki bir eğitimle öğrendiği ve profesyonelce kullandığı diyalog kurma yöntemi, öğrencilerin de cümle ve kelimelerinin değiştiği görülmüştür.

Gore, Lloyd, Smith, Bowe, Ellise, Lubans (2017) “Mesleki Profesyonelleşmenin Öğretimin Kalitesi Üzerine Etkileri: Kalite Öğretimi Turlarından Rastgele Seçilen Ve Kontrollü Bir Çalışmasından Elde Edilen Sonuçlar” (Effects of Professional Development on the Quality of Teaching: Results From A Randomised Controlled Trial of Quality Teaching Rounds) adlı araştırmasında pedagoji ve işbirliğine dayalı mesleki profesyonelleşmenin öğretim kalitesi üzerindeki etkisini ele almıştır. Uygulama Avustralya’da rastgele seçilen 24 ilkokul ve ortaokulda görev yapan 8’er öğretmen olmak üzere toplamda 192 öğretmene yapılmıştır. Araştırmada bir kontrol grubu iki deney grubu oluşturulmuştur. Kalite turları ile öğretmenlere altı ay süreli pedagojik eğitim verilmiş akabinde eğitim alan öğretmenlerin öğrenim kalitesinde kırsal veya şehir bölgesinde yer alan okullar olmasından bağımsız, olumlu anlamda etkiler belirlenmiştir.

2.2.2. Lider ekibi uyumu ile ilgili çalışmalar

2.2.2.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Baloğlu (2011) tarafından yapılan “Dağıtımçı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı” adlı çalışmada dağıtımçı liderlik yaklaşımının diğer yaklaşımlarla olan ilişkisini incelemiş ve bu yaklaşımın temel savunucularından olan Gronn (2000), Spillane (2005) ve Elmore’nin (2000) görüşleri baz alınarak analiz yapılmıştır. Çalışmada alt amaç olarak dağıtımçı liderliğe dair elde edilen sonuçları okullarda var olan yönetimi yeniden şekillendirmek amacıyla kullanılması hedeflenmiştir. Yapılan çalışmada literatür taraması yöntemiyle dağıtımçı liderliğe ilişkin bilgiler birincil ve ikincil kaynaklara dayalı olarak elde edilmiştir.

Dağıtımıcı liderlik ile ilgili anahtar kavramlar belirlenerek çeşitli veri tabanlarında taraması yapılmış, elde edilen sonuçlar depolanarak ayıklama yolu tercih edilmiştir. Aynı zamanda İngilizce kaynaklar Türkçeye çevrilmiş, çeviri geçerliği bir örnek metin üzerinde üç dil uzmanının görüşleri alınarak yapılmıştır. Toplanan bilgiler sunulurken çoklu referans yapılmıştır. Tüm bunlardan yola çıkılarak dağıtımıcı liderliğin diğer bilim alanlarındaki gelişmelerle benzer şekilde giderek önem kazandığını ortaya çıkartılmıştır.

Özdemir (2012), Hulpia, Devos ve Rosseel'in (2009a) "Dağıtımıcı Liderlik Envanterinin (DLE) Türkçe uyarlaması" adlı çalışmasında geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapmıştır. Araştırma verilerini toplamak için Ankara iline bağlı dört merkez ilçedeki sekiz okulda görevli 160 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Dağıtımıcı liderlik Envanterinin alt ölçeklerinin geçerlik çalışması için açımlayıcı faktör analizi (AFA); güvenilirlik çalışması ise Cronbach's Alpha, iki eş yarı korelasyonları ve Sperman-Brown güvenilirlik katsayısı ile incelemede bulunulmuştur. Araştırma analizleri sonucunda Dağıtımıcı Liderlik Envanterinin liderlik işlevleri ve liderlik ekibi uyumu alt-ölçeklerinin tek faktör yapısına sahip olduğu aynı zamanda Türk okullarında uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilmiştir.

Özdemir ve Demircioğlu (2013), "Okullarda Liderlik Ekibi Uyumu ve Öğretmen Performansı İlişkisinde İş Doyumunun Aracı Etkisi" adlı çalışmasında devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarına ilişkin görüşlerini, Ankara ilindeki devlet liselerinde görev yapan toplam 300 kişilik öğretmen üzerinde incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin okullarındaki müdür, müdür yardımcısı ve müdür yardımcılarının liderlik davranışlarının orta düzeyde olduğu ve liderlik ekibi arasındaki uyumun da yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Taştan ve Oğuz (2013), "İlköğretim Öğretmenleri için Dağıtımıcı Liderlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları" adlı araştırmalarıyla ilköğretim okullarında dağıtımıcı liderliğin hangi düzeyde gösterildiğine ilişkin öğretmen algılarını betimlemeyi amaçlayan, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflemiştir. Veriler toplanırken Ankara, Samsun, Giresun ve Bartın il merkezlerindeki ilköğretim okullarında çalışan 319 öğretmenden bilgi edinilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi

sonucunda, ölçeğin 53 maddeden oluşan beş boyutlu bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri ile değiştirilmemiş şekliyle ölçekten ilköğretim okullarında dağıtımcı liderliğine ilişkin öğretmen algılarının betimlenmesinde yararlanılabileceği belirtilmiştir.

Özdemir ve Yirmibeş (2016)“Okullarda Liderlik Ekibi Uyum ve Öğretmen Performansı İlişkisinde İş Doyumunun Aracı Etkisi”; isimli çalışmasında okullarda liderlik ekibi uyumu ile öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi araştırılmıştır. Araştırma verileri toplanırken Zonguldak iline bağlı okullarda görev yapan 261 öğretmenin görüşü alınmıştır. Sonuç olarak okul yönetimi liderlik ekibi arasındaki uyumunun yüksek düzeyde olduğunu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda araştırmaya katılanların iş doyum ve performans puanlarının da yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Yapılan korelasyon analizleri ile araştırma değişkenleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Yol analizi ise liderlik ekibi uyumu ile öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun ‘kısmi aracılık’ etkisine sahip olduğunu göstermiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ile öğretmen performansında liderlik ekibi uyumu etkisinin iş doyumunu aracılığı ile ortaya çıktığını göstermektedir.

Ereş ve Akyürek (2016); “İlkokul Müdürlerinin Dağıtılmış Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişki Düzeyleri” adlı çalışmasında ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyum algıları arasındaki ilişki düzeyini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma bulgularına göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarına ilişkin algılarının “sık sık” şeklinde belirtildiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin liderlik ekibi uyumu alt ölçeğine yönelik algıları “katılıyorum”; iş doyumunu “memnunum” düzeyindedir. Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Araştırmada dikkat çeken bir yan ise öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu sosyoekonomik durum açısından değişiklik göstermesidir. Dağıtımcı liderlik algısının okulu içinde varlık gösterdiği sosyoekonomik şartlara göre ne şekilde değiştiğini kapsayan ve sosyoekonomik farklılıkların dağıtımcı

liderlik algısına etkisini ölçen bilimsel çalışma sonuçları, dağıtımçı liderliğin uygulanmasına Türkiye’deki okullarda kılavuz niteliğindedir

Özdemir ve Gören’in (2017)” Psikolojik Güçlendirme, Liderlik Uyumu ve Öğretmen Performansı İlişkisinde Örgütsel Bağlılığın Aracı Rolü liderlik ekibi uyumu ve psikolojik güçlendirme ile öğretmen performansı arasındaki ilişki” isimli araştırmasında örgütsel bağlılığın aracı rolü belirlenmeye amaçlanmıştır. Yapılan araştırmanın verileri Ankara ilinde bulunan okullarda çalışan ve araştırmaya kendi isteği ile katılan 407 öğretmenin görüşüne başvurularak elde edilmiştir. Toplanan veriler analiz edilirken betimsel istatistiklerin yanı sıra yol analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında okullarda liderlik ekibi arasındaki uyumun orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda araştırmaya katılanların psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve performans puanları da orta düzeyde olarak saptanmıştır. Araştırma değişkenleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Yapı analizler liderlik ekibi uyumunun örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermektedir. Bundan yola çıkılarak liderlik ekibi uyumu ile performans arasında örgütsel bağlılığın aracı bir rol olmadığı örgütsel bağlılığın, psikolojik güçlendirme ile performans ilişkisinde ‘tam aracılık’ etkisine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.2.2. Yurt dışında yapılan çalışmaları

Avolio, Bass ve Jung (1999) “Çok Faktörlü Liderliği kullanarak dönüşümcü ve işlemsel liderlik bileşenlerinin yeniden incelenmesi (Re - examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership)” isimli çalışmalarında ABD’nin yabancı firma ve ajanslarında çalışan 3786 katılımcıyla çalışmışlardır. Katılımcılara kendi liderlerini tanımlayan Çok Faktörlü Liderlik Anketi (MLQ Form 5X) doldurtulmuştur. Daha önce yapılan çalışmalara dayanarak, MLQ araştırmasına en uygun olanı belirlemek için farklı faktör yapılarını temsil eden dokuz model karşılaştırılmıştır. Modeller, dokuz örnekli orijinal bir sette ve daha sonra beş örnekten oluşan ikinci bir replikasyon setinde test edilmiştir. Sonuçlar, MLQ araştırması

için faktör yapısının en iyi altı alt sıra faktörü ve üç ilişkili üst sıra faktör ile temsil edildiğini göstermiştir.

Jung ve Avolio (1999) “Liderlik Tarzı Ve Takipçi Kültürünün Etkileri Grupta Performans Yönetimi ve Bireysel Görev Durumu (Effects of Leadership Style And Followers' Cultural Orientation On Performance in Group And Individual Task Condition)” isimli çalışmalarında dönüşümcü ve işlemsel liderlik tarzlarını karşılaştırarak ve bu tarzların bireyciler ve kolektivistler üzerinde farklı etkileri olup olmadığını belirlemek için bireysel ve grup görev koşulları bağlamında karşılaştırılması yapılmıştır. Sonuç olarak, dönüşümcü bir lider olan kolektivistlerin daha fazla fikir ürettiğini, ancak bireycilerin işlemsel bir liderle daha fazla fikir ürettiğini gösterdi. Grup performansı genellikle tek başına çalışanlardan daha yüksek bulunmuştur. Ancak, kolektivistler beklentilerin aksine, yalnız başına şarkı söylerken temel örgütsel değişiklikler gerektiren daha fazla fikir üretmiştir.

Silins, Mulford ve Zarins (2002). “Örgütsel öğrenme ve okul değişimi (Organizational learning and school change.)” isimli çalışmalarında örgütsel öğrenmenin doğasını ve Avustralya liselerinde örgütsel öğrenmeyi teşvik eden liderlik uygulamalarını ve süreçlerini incelemektedirler. Öğrencilerin okula katılımı ve okula katılımı açısından okul düzeyindeki faktörler ve okul sonuç ölçütleri arasındaki ilişkileri test etmek için bir yol modeli kullanılır. Çalışmada başarılı okul değişimini teşvik etmek için okulları öğrenen örgütler olarak yeniden kavramlaştırmanın önemi tartışılmaktadır. Öğretmenlerin müdürlerin ve yönetim ekiplerinin liderliğinin doğası hakkındaki algıları, örgütsel öğrenmeyi ve daha öğrenci merkezli sınıf eğitimi teşvik etmek için kritik öneme sahiptir. Bu iki boyutun etkisi öğrencilerin okula katılımını artırdığı da görülmüştür.

Macbeath (2005) “Dağıtılmış olarak liderlik: uygulama meselesi (Leadership as distributed: a matter of practice)” isimli çalışmasını üç devlet okulunda yürütmüş ve dağıtılmış liderliğin uygulamada neye benzediğini ve katılan 11 okuldaki öğretmenler tarafından nasıl görüldüğü araştırılmıştır. Çalışmanın sonunda anketleri, gölgelemeyi ve okul temsilcileriyle çalıştayları temel alan altı dağıtım modeli elde edilmiştir.

Scribner, Sawyer, Watson ve Myers (2007)” Öğretmen Takımları ve Dağıtılmış Liderlik Grup Söylemi ve İşbirliği Çalışması Üç Aylık Eğitim” (Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. Educational Administration Quarterly) adlı çalışmalarında; okulun yapısı ve dağıtılmış liderliğin sosyal dinamiklerine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulayarak, öğretmenlerden aldıkları nitel verilere göre okulda dağıtılmış liderliğin etkileşimle yakın ilişkili olduğu; etkili bir işbirliğinde iletişimin önemli olduğu; okul müdürü ve öğretmenlerin rollerinin farkında olması gerektiği; okulda otonominin önemli olduğu ve öğretmen takımlarının problemi belirleme ve çözmeye yönlendirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Hulpia, Devos ve Rosseel (2009a) *Dağıtımçı Liderlik Envanteri (DLE)* (Distributed Leadership Inventory-DLI) adlı çalışmalarında Dağıtımçı Liderlik Envanterinin, bu ölçeğin özellikle Türk okullarında dağıtımçı liderliği incelemek için yeterli olduğunu belirtmişlerdir. İlk olarak dağıtılmış liderlik envanteri çalışmasında resmi okul liderleri olarak okul müdürü, müdür yardımcısı ve lider öğretmen şeklinde üç okul lideri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu kapsamda liderlik ekibinin üyesi olan müdür, müdür yardımcısı ve lider öğretmenin, liderlik davranışlarını tek tek belirlemeye çalışılmıştır.

Hulpia, Devos ve Rosseel (2009b) “Ortaokul Öğretmenlerinin ve Öğretmen Liderlerin Dağıtılmış Liderlik ve Memnuniyet Arasındaki Algıları” (The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers’ and teacher leaders’ job satisfaction and organizational commitment) adlı çalışmada dağıtılmış liderlik ile okul yöneticilerinin iş doyumu arasındaki ilişkinin araştırılmasını amaçlamışlardır. Çalışmanın verileri 130 okul yöneticisi ve 46 okulda çalışan öğretmenin görüşleri alınarak toplanmıştır. Çalışmada okulların demografik özelliklerinin değişkenler üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Elde edilen araştırma sonuçları yöneticilerin iş doyumu ile dağıtılmış liderlik ilişkisinin okul türü ve ortaklaşa çalışma değişkenleri açısından anlamlı bir ilişkisi olduğunu saptamıştır.

Hulpia ve Devos (2009) “Dağıtılmış Liderlik ile Okul Liderlerinin İş Doyumu Arasındaki İlişkiyi Keşfetmek” (Exploring the between distributed leadership and job

satisfaction of school leaders) adlı çalışmalarında, okul liderlerinin liderlik takımının işbirliğine, liderlik işlevlerinin dağıtılmasına ve katılımcı karar vermeye ilişkin algıları ve bunların liderlerin iş doyumunu üzerindeki ortak etkisini araştırmayı hedeflemişlerdir. Bu araştırmada ek olarak demagojik ve yapısal okul değişkenlerinin (kıdem, iş tecrübesi, okul büyüklüğü, liderlik takımının büyüklüğü ve okul tipi) de okul liderlerinin iş doyumunu üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Araştırma verilerini elde etmek için mevcut olarak kalabalık okulda 130 okul lideri geliştirilen özel bir anket ile çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçları okul liderlerinin iş doyumlarının oldukça yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Sheppard, Hurley ve Dibbon (2010) “Dağıtılmış Liderlik, Öğretmen Morali ve Öğretmen Coşkusu: Liderliğin Okul Başarısına Giden Yollarını Çözmek (Distributed Leadership, Teacher Morale, and Teacher Enthusiasm: Unravelling the Leadership Pathways to School Success)” isimli çalışmalarında, okullarda dağıtılmış liderlik anlayışı, dağıtılmış liderliğin kolaylaştırılmasında okul müdürünün rolü ve öğretmenlerin çalışmaları için moral ve coşkusu üzerindeki etkisi irdelenmektedir. Dağıtılmış liderliğin hem ampirik temeli hem de pratik uygulaması son yıllarda olağanüstü bir şekilde büyürken, okul performansındaki iyileşmeye etkisi ile ilgili kanıtlar belirsizliğin devam ettiğini göstermektedir. Yazarlar, eğitim liderliği üzerine yapılan araştırmaların çoğunun temel eğitim amacından (çocukların eğitimi) kopuk olduğu iddialarını kabul etmektedir. Bununla birlikte, özellikle liderliğin dağılımı ve bunun doğrudan öğrencilerle (öğretmenleri) çalışanlar üzerinde nasıl bir etki yarattığı ile ilgili olduğu için, okullarda ortaya çıkan liderlik süreçleri hakkında daha iyi anlayışlar olduğunda meşru olabileceğini savunuyorlar. Araştırmada yol analizi sayesinde örgün okul liderleri, öğretmen işbirliğine dayalı liderlik, öğretmenlerin mesleki öğrenimi, ortak karar verme, paylaşılan vizyon, öğretmen morali ve öğretmen coşkusu arasındaki ilişkileri incelenmiş ve çeşitli resmi ve dağıtılmış liderlik değişkenlerinin Öğretmen Moral ve Öğretmen Coşkusu üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri "en uygun model" in ne olduğunun ortaya konulmaya çalışılması ile sonuçlandırılmıştır.

Eggen (2010) tarafından yapılan “Müdürlerin Müdürlerin Dağıtılmış Liderlik Algıları Okul Ayarı” (Principals’ perceptions of distributed leadership in an

elementaryschool setting) çalışmaya göre; bugüne kadar dağıtılmış liderlik, liderlik görevlerinin diğerleriyle paylaşımı olarak tanımlansa da bu araştırma dağıtılmış liderliğin ortaokul müdürleri tarafından daha karmaşık bir şekilde tanımlandığını ortaya koymuştur. Bu çalışmadaki müdürler, öğretmenlerin liderliği çok stresli ve personel arasında anlaşmazlığa sebep olabilecek bir şey olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmadaki müdürlere göre dağıtılmış liderliğin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri vardır. Çünkü öğretmenler sadece kendi sınıflarındaki öğrencilerin başarısını düşünmektense, liderlik görevlerinin dağıtımı ve tüm herkesin kendini okulun genelinden sorumlu hissetmesi sayesinde öğretmenler okuldaki tüm öğrencilerin başarısına katkı sağlamaya çalışmakta, bir başarısızlık durumunda ortak bir analiz yaparak ortak çözümler bulmaya çalışmaktadırlar.

Terrell (2010) “Dağıtılmış Liderliğin Boyutlarını İlişkisi Kentsel Okullar ve Öğrenci Başarısı” (The Relationship of the Dimensions of Distributed Leadership in Elementary Schools of Urban Districts and Student Achievement.) isimli doktora tez çalışmasının amacı ortaöğretim okullarında paylaşılan liderliğin boyutları ile öğrenci başarı üzerindeki rolünü incelemektir. Çalışma verileri iki okulda görev yapan 122 yönetici ve öğretmenden elde edilmiştir. Çalışma nicel bir araştırma ve tarama modelindedir.

Grant (2011) Dağıtılmış Liderlik ve Yöneticiler Arasındaki İlişki Kuzey Kaliforniya’da Liderlik Etkinliği (The Relationship between Distributed Leadership and Principal's Leadership Effectiveness in North Carolina. Unpublished Doctoral Dissertation) adlı doktora tezinde dağıtılmış liderlik ile yöneticinin etkililiği arasındaki ilişkinin araştırılması hedeflenmiştir.Çalışmada cevap aranılan sorular: 1. Kuzey Carolina okullarında hangi dağıtılmış liderlik unsurları görülmektedir?, 2.Dağıtılmış liderlik unsurları arasında nasıl bir ilişki vardır?, 3. Diğer liderlik davranışları dağıtılmış liderlik öğeleriyle ilişkilendirilebilir mi?, 4. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik algılarıyla okuldaki etkililiklerine ilişkin algıları arasındaki ilişki nasıldır? şeklinde belirlenmiştir. Kuzey Carolina Öğretmen Çalışma Koşulları Anketi yoluyla elde edilen veriler sonucunda çalışmaya katılım gösteren öğretmen ve okul yöneticilerinin birçoğu, dağıtılmış liderliğin bileşenlerinde etkilerinin olduğunu ve

dağıtılmış liderliğin okul yönetici etkililiği üzerinde anlamlı pozitif yönlü etkisi olduğunu göstermiştir.

Bush ve Glover (2012)“Dağıtık Liderlik İngilizce Okullarında Lider performansı Gösteren Liderlik Ekipleri” (Distributed leadership in action: Leading high-performing leadership teams in English schools) adlı araştırmalarında verileri toplamak için çoklu bir yöntemden yararlanmışlardır. Araştırmaya dahil olan tüm okullarda liderlik takımlarının yaptıkları bir toplantıyı gözlemlemişlerdir. Aynı zamanda liderlik takımını oluşturan üyelerle görüşmeler yapılmıştır. Farklı okullarda orta düzeyde bir lider, sınıf öğretmeni, destek hizmetlerinde görevli bir çalışan ve resmi yönetimde sorumlu bir kişinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular bu okullarda bireysel liderlik ile takım liderliğinin beraberce sürdürüldüğünü ortaya çıkarmıştır.

Hulpia, Devos, Rosseel ve Vlerick (2012), “Dağıtılmış Liderliğin Boyutları ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi” (Dimensions of Distributed Leadership and the Impact on Teachers' Organizational Commitment) ortaya çıkardıkları araştırmalarında paylaşılan liderliğin boyutlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerini araştırmayı hedeflemişlerdir. Paylaşılan liderliğin boyutlarından olan liderlik takımlarınca ortaya çıkan desteğin ve rehberliğin paylaşımı, bu takımların birlikte çalışması ve takımın kararlarına katılma başlıklarının örgütsel bağlılıkla ilişkisini araştırmayı hedeflemişlerdir. Elde edilen araştırma sonuçları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının %9'u okullar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında rol oynayan temel faktörün liderlik işlevlerinin formal liderler arasında dağıtımı olmadığı belirlenmiştir. Liderlik takımı arasındaki ortaklaşa ve eşgüdümlü çalışma ile karşılıklı gösterilen destek bu konudaki temel etkidir.

Melville, Jones ve Campbell (2013) tarafından gerçekleştirilen “Yeniden Kültür Oluşturmak için Dağıtılmış Liderlik adlı çalışmada “Durum Çalışması” isimli bir bölüm yer almaktadır. Bu bölümde 2000 yılından beri bireysel kapasitenin geliştirilmesi için Dağıtılmış Liderlik modelinin uygulandığı bir fen fakültesi bölümü incelemeye alınmıştır. Uzlamsal etnografik durum çalışması özelliğindeki araştırmada ilgili

bölümde Dağıtılmış Liderlik uygulamalarının nasıl geliştirilebileceği konusu hakkında çalışılmıştır. Araştırmayı sürdürenlerin iki temel amacı vardır. Bunlardan ilki Dağıtılmış Liderlik uygulamalarının doğasını ve yapısının nasıl olduğunu ortaya çıkarmak; ikincisi ise bu uygulamaların bütünlüğü ve devamı için gereklilikleri belirlemek şeklindedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Dağıtılmış Liderlik uygulamaların gerçekleşmesi için temel öncelik hem formal gücünü hem de sosyal etkiyi iyi kullanabilecek liderlerin bulunmasıdır. Diğer bir şart ise uygulamanın bölümde gerçek bir değişime imkân verecek belirli bir süre devam etmesi olarak ortaya çıkmıştır.

D'Innocenzo, Mathieu ve Kukenberg (2014) “Meta Analizi Farklı Paylaşılan Liderlik Şekilleri –Takım Performans İlişkileri” (A Meta Analysis of Different Forms of Shared Leadership- Team Performance Relations.) adlı çalışmalarında dağıtılmış liderlik olgusunun takım performansı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Örgüt içine yerleştirilmiş olan dağıtılmış liderlik olgusunun lider ortaya çıkarma ve örgütü geliştirmenin yanı sıra liderlik rollerinin işgörenlerce benimsenmesini ve örgütle bütünleşmeyi sağladığı ortaya çıkarılmıştır.

Hoch ve Kozlowski (2014) “Lider sanal ekipler: Hiyerarşik liderlik, yapısal destekler ve paylaşılan ekip liderliği (Leading virtual teams: Hierarchical leadership, structural supports, and shared team leadership)” isimli çalışmalarında 101 sanal ekipten oluşan bir saha örneği kullanarak, geleneksel hiyerarşik liderlik, yapısal destekler ve paylaşılan ekip liderliğinin ekip performansı üzerindeki etkisini ampirik olarak değerlendirmektedir. Araştırmanın sonucunda, takımların hiyerarşik liderlik ve takım performansı arasındaki ilişkilerin sanal ortamda ne kadar zayıfladığını, ancak yapısal destek ve takım performansı ilişkilerini güçlendirdiğini göstermiştir. Ancak, paylaşılan takım liderliği, sanallık derecesine bakılmaksızın takım performansı ile önemli ölçüde ilişkiliydi. Sonuçlar, sanal ekiplerde liderlik süreçlerini anlamak için gerekli araştırma uzantıları ve önde gelen sanal ekipler için pratik çıkarımlar açısından da tartışılmaktadır.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, geçerlilik ve güvenirlik analizi, veri toplama aracı, verilerin toplanması ile verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Yapılan araştırma, öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin algıları arasında nasıl bir ilişki bulunduğunu belirlemek amacıyla oluşturulan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında var olan değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır. İlişkisel tarama modellerinde, ilişkisel çözümleme; korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile bulunmaktadır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde, en az iki değişken bulunur ve bunlardan birine (bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak, öteki değişkene (bağımlı değişkene) kıyasla aralarında bir değişim olup olmadığının incelendiği modeldir (Karasar, 2005).

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışmanın evrenini 2018-2019 bahar eğitim öğretim yılı ve 2019-2020 eğitim öğretim güz dönemi Düzce il merkezinde Tablo 1’de belirtilen okullarda görev yapmakta olan 2850 ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın evreninin büyük olması ve her okulun ulaşılabilir olmaması gibi sebeplerle örneklem alma yolu yerine çalışma grubu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu seçilirken il merkezinde yer alan, yaş, kıdem değişkeni açısından çeşitlilik gösteren, kolay ulaşılabilir okullar olmasına dikkat edilmiştir. Örneğin; Hamidiye ve İsmet Paşa Ortaokulu merkezde yer alan bir okul olmasına rağmen ulaşım açısından zor bir noktada yer alması kıdem ve yaş açısından benzer özelliklere sahip öğretmenlerden oluşması sebebiyle çalışmaya alınmamıştır. Bu sebeple çalışmada evren örneklem yerine çalışma grubu kullanılmıştır. Araştırmaya bu çalışma grubu içerisinde görev yapan ve gönüllü olarak ölçek doldurmaya katılan 400 öğretmene ulaşılmıştır. Dağıtılan ölçeklerden 20 tanesi gelişigüzel doldurulmuş, yaş, kıdem bilgileri eksik bırakılmış olduğundan araştırma kapsamı dışına alınmıştır. Bu sebeple 380 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Ölçeklerin dönüş oranı ve belirlenen okullardaki dağıtılan ölçek sayıları ve geri dönüş oranları Ek 11’de gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağımsız değişkenlere göre dağılımları tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler	Kategoriler	<i>F</i>	%
Cinsiyet	Kadın	190	50
	Erkek	190	50
Medeni Durum	Evli	222	58
	Bekâr	158	41
Yaş	20-30 yaş	172	45
	30-39 yaş	151	39
	40 yaş ve üzeri	57	15
Kıdem	1-5 yıl	170	44
	6-10 yıl	115	30
	11-15 yıl	42	11
	16 yıl ve üzeri	53	13

Tablo 3.1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %50’si kadın, %50’si erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durumuna bakıldığında ise araştırma grubundakilerin; %58’inin evli, %41’inin ise bekâr olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları incelendiğinde; %45’inin 20-30 yaş arası olduğu, %39’unun 0-31 yaş arası olduğu ve %15’inin 40 yaş ve üzerinde olduğu

görülmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında öğretmenlerin %44'ü 6-10 yıl arası %30'u 6-10 yıl, %11'i, 11-15 yıl ve %13'ü 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

3.3. Veri toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgiler, ikinci bölüm mesleki profesyonellik ölçeği, üçüncü bölüm liderlik ekibi uyumu ölçeğidir.

Araştırmada kullanılan Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 24 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar: Kişisel Gelişim, Kuruma Katkı, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek şeklindedir. Katılımcıların ifadelerine katılma düzeylerini belirlemek için “1- kesinlikle katılmıyorum, 2- katılmıyorum, 3- orta derecede katılıyorum, 4- katılıyorum ve 5- kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden oluşan Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin cronbach alphası iç tutarlılık katsayısı Yılmaz ve Altınkurt tarafından hesaplanmış ve şu değerlere ulaşılmıştır: Kişisel Gelişim için $\alpha=.79$, Kuruma Katkı için $\alpha=.86$, Mesleki Duyarlılık için $\alpha=.74$, Duygusal Emek için $\alpha=.80$ ve ölçeğin toplamı için $\alpha=.90$ 'dır. Bu araştırmada ölçeğin cronbach alphası iç tutarlılık katsayısı Kişisel Gelişim için $\alpha=.882$, Kuruma Katkı için $\alpha=.965$, Mesleki Duyarlılık için $\alpha=.846$, Duygusal Emek için $\alpha=.888$ ve ölçeğin toplamı için $\alpha=.971$ olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılacak ikinci veri toplama aracı Liderlik ekibi uyumu ölçeğidir. Ölçeğin orijinali Hulpia, Devos ve Rosseel (2009) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Özdemir (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek Dağıtılmış Liderlik Envanterinin (DLE) “Liderlik Ekibi Uyumu (LEÜÖ)” alt-ölçeğidir. Ölçek beşli likert tipi olup (Kesinlikle katılıyorumdan kesinlikle katılmıyorduma) olup tek boyutludur. Ölçeğin cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı Özdemir tarafından $\alpha=.98$ olarak hesaplanmış olup bu araştırma da da $\alpha .974$ bulunmuştur.

Her iki ölçeğe ait puan aralıkları tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Mesleki profesyonellik ve Lider Ekibi Uyumu ölçeklerine ilişkin verilerin yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları.

Seçenekler	Verilen Ağırlık	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	1	1.00 - 1.79
Az Katılıyorum	2	1.80 - 2.59
Kısmen Katılıyorum	3	2.60 - 3.39
Oldukça Katılıyorum	4	3.40 - 4.19
Tamamen Katılıyorum	5	4.20 - 5.00

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada bilgi toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin öğretmenlere uygulanabilmesi için Düzce Milli Eğitim Müdürlüğünden (EK 8)ve AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan (Ek 7) izin alınmıştır. Önceden hazırlanan örneklem listesi doğrultusunda okullara gidilerek, okul müdürleriyle ölçeklerin uygulanabilmesi için görüşülmüş, ölçeklerle ilgili izin kendilerine tebliğ edilerek bu konuda yardımcı olmaları istenmiştir. Ölçekler bizzat araştırmacı tarafından öğretmenlere dağıtılmış, toplanmasında ise okul idarelerinden yardım alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin normalliklerini belirlemek amacıyla Kolmogorov -Smirnov testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir (EK9). Araştırmada istatistiksel işlemler olarak; yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (ss) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ölçekler ve alt boyutları ile değişkenler arasında fark olup olmadığını saptamak için yapılan Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis-H testi, Spearman rho korelasyon analizi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Tablolarda bulunan p değerinin .05 den küçük olduğu durumlarda grupların arasında anlamlı bir fark olduğu, p

değerinin .05 den büyük olduğunda durumlarda ise grupların algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklindedir.

Mesleki profesyonellik ve liderlik ekibi uyumu ölçeğine ait normallik testi sonuçları göz önüne alındığında; ikinci araştırma problemine ait analizlerde nonparametrik testlerin uygulanması uygun görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin algılarında cinsiyet ve medeni durum değişkeninin fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için Mann Whitney U Testi, mesleki profesyonelliğe ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin algılarında yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinin fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ise Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının araştırıldığı üçüncü araştırma problemine ait analizlerde ise toplam puanlar üzerinden spearman rho korelasyon analizi sonuçlarına bakılmıştır.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, ilk ve ortaokullarda görevli öğretmenlerden ölçek aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgular, araştırmanın alt problemleri tanımlarken verilen sıralamaya uygun şekilde açıklanmıştır. Bu alt başlık altında, sırasıyla alt problemler ve bu alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Araştırma Problemine Ait Bulgular

Birinci alt problem “ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin algıları ne düzeydedir?” şeklinde tanımlanmıştır. Bu alt problemin analizi için Tablo 1.1’de ilk ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin, ölçekler ve alt boyutlarından aldıkları puanların betimleyici istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Ölçek ve alt boyutlara ait betimleyici istatistikler

Ölçek	Alt boyutlar	N	$\bar{x}$	SS
Mesleki Profesyonellik	Kişisel Gelişim	380	3,47	,90
	Kuruma Katkı	380	3,91	1,00
	Mesleki Duyarlılık	380	3,67	,78
	Duygusal Emek	380	4,00	,74
	Toplam	380	3,79	,80
Lider Ekibi Uyum	Toplam	380	3,86	,90

Tablo 4.1’de ölçekler ve alt boyutlarından alınan puanların betimleyici istatistiklerine yer verilmiştir. Mesleki profesyonellik ölçeğine ilişkin öğretmenlerin

mesleki profesyonellik ölçeğinin toplamına $\bar{x} = 3,79$, mesleki profesyonellik kişisel gelişim alt boyutunda $\bar{x} = 3,47$ ile kuruma katkı, $\bar{x} = 3,91$, mesleki duyarlılık $\bar{x} = 3,67$ ve duygusal emek $\bar{x} = 4,00$ alt boyutlarına ilişkin algıları “Katılıyorum” düzeyinde hesaplanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin kendilerine profesyonel olarak algıladıklarını ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak algılamaları meslekte kendilerini geliştirmek için çaba sarf ettiklerini ve mesleklerini istekli bir şekilde yerine getirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutlarından kişisel gelişim alt boyutunda algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Kişisel gelişim alt boyutunun maddeleri dikkate alındığında öğretmenlerin bilimsel toplantı, kitap, dergi, yayınları ve konferansları takip ettikleri görülmektedir. Kendini geliştirmek çabası içinde olan öğretmenler profesyonelleşme yolunda önemli bir adım atmış olmaktadır. Mesleklerinde duyarlı olan öğretmenler kendilerini geliştirmek için de emek vermektedir. Bu bağlamda diğer öğretmenlerle etkileşim halinde bulunmaktadır. Bilgi alışverişi yaparak kendilerinin gelişimine katkı sağlamaktadırlar. Diğer yandan öğretmenlerin ekip çalışmasına da önem verdiği ortaya çıkmaktadır. Ekip çalışması, lider ekip uyumu açısından da oldukça önemli bir etkidir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutu kuruma katkı alt boyutuna ait algıları “katılıyorum” düzeyi ile yüksek düzeydedir. Kurumlarına katkı sağlayan öğretmenlerin gelişmeleri takip eden ve teknolojiyi iyi şekilde kullandıkları görülmektedir. Kuruma katkı sağlayan öğretmenler ekip çalışmasını da etkili bir şekilde sağlamaktadır. Öğretmenlerin eğitim örgütleri için kendi üzerlerine düşen görevi iyi bir şekilde gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu da pozitif bir lider ekibi uyumuna işaretidir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutlarından duygusal emek alt boyutunda da algıları “katılıyorum” düzeyi ile yüksek düzeydedir. Öğretmenler günlük hayatlarında karşılaştıkları herhangi bir olumsuzluğu mesleklerine yansıtmamaktadır. Okul ortamına girdikleri andan itibaren özel hayatlarındaki problemleri geri plana atmaktadırlar. Bu olumsuzluk sadece kendi hayatlarıyla ilgili olmamakla birlikte okul içinde yaşadıkları herhangi bir olumsuzluğu da kapsamaktadır. Bu durumu gerçekleştirmek sadece profesyonel kişilerin yapabileceği bir olgudur.

Literatür incelendiğinde Yılmaz ve Altınkurt’un (2014) ile Yorulmaz, Altınkurt ve Yılmaz (2014)’ün çalışmalarının sonucu ile bu araştırmanın sonuçları örtüşmektedir.

Ayrıca Uzun, Palia ve Akdeniz (2013) ile Çelik ve Yılmaz (2015) çalışmalarında da öğretmenler kendilerini mesleki olarak profesyonel görmektedirler. Öğretmenlerin kendilerini mesleki gelişim için çaba sarf etmeye gereksinim içinde görmeleri ve görev yaptıkları okulların demokratik bir ortama sahip olması ayrıca çalıştıkları kurumda başarılı olmaları için kendilerinin de kuruma katkı yapmaları gerektiğini düşünmeleri, öğretmenlik mesleğinin emek ve fedakârlık isteyen bir meslek olması, diğer mesleklere kıyasla temelinde insan yetiştirme kavramının var olması ve bu sebeplerden dolayı profesyonelce yürütülmesi gerekliliği araştırma sonucunun bu yönde çıkmasını sağlamış olabilir. Diğer yandan Çetin ve Özalp (2019) çalışmasında öğretmenlerin öğretmen profesyonelliğine ilişkin algıları olumsuz olarak bulunmuştur.

Liderlik ekibi uyumu ölçeğinde ise öğretmen algıları $\bar{x}=3,86$ “Oldukça Katılıyorum” düzeyindedir. İlgili literatür incelendiğinde Özdemir’in (2012) araştırmasında öğretmenlerin algılarına göre okullarının liderlik ekibi uyumu yükseğe yakın çıkmıştır. Bundan yola çıkarak araştırma sonucuyla literatür sonuçları arasında benzerlik mevcuttur. Öğretmenlerin okullarında iyi işleyen bir liderlik ekibinin olması, liderlikle ilgili görev ve sorumlulukların tüm öğretmenler tarafından bilinip benimsenmesi ve liderliğin sadece yönetici ile kısıtlı kalmaması ve tüm öğretmenlerin bu ekipte yer aldığı farkında olması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişim açısından sürekli bir çaba içerisinde olması öğretmenin ders içi uygulamalarında değişiklik sağlamakta bunun sonucu olarak öğrenci öğrenmesi olumlu anlamda etkilenmektedir (İlğan, 2013).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt amaç ilk ve ortaokulların mesleki profesyonellik ile öğretmenlerin liderlik ekibi uyumu algılarında bağımsız değişkenlere [cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark var mıdır?] biçiminde ifade edilmişti. Bu değişkenlere ait araştırma sonuçları sırasıyla sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, ölçekler ve alt boyutları ile “Cinsiyet” değişkeni arasında olan farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Katılımcıların cinsiyeti ile ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin MannWhitney U analizi

Ölçek	Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması (SO)	U	P
Mesleki Profesyonellik	Kişisel	Kadın	190	36860,00	14234,50	,000
	Gelişim	Erkek	190	40010,00		
	Kuruma	Kadın	190	37025,50	17219,50	,436
	Katkı	Erkek	190	35364,50		
	Mesleki	Kadın	190	35158,50	17013,50	,323
	Duyarlılık	Erkek	190	37231,50		
	Duygusal	Kadın	190	37732,50	16512,50	,148
	Emek	Erkek	190	34657,50		
	Toplam	Kadın	190	36860,00	17385,00	,534
		Erkek	190	35530,00		
Lider Ekibi uyumu	Toplam	Kadın	190	40556,00	13689,00	,000
		Erkek	190	31834,00		

Tablo 4.2’ye göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe ilişkin algıları cinsiyete göre kuruma katkı, mesleki duyarlılık, duygusal emek alt boyutlarında ve toplamda farklılaşmamaktadır. Diğer yandan kişisel gelişim alt boyutunda ve öğretmenlerin algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu fark erkek öğretmenlerin lehine olarak ortaya çıkmıştır ($p < 0,05$). Kişisel gelişim boyutunda yer alan ölçek maddeleri bireyin mesleğini en iyi şekilde devam ettirmesi için kendisini ve kurumunu geliştirme çabasında olmasını içermektedir. Kişisel bir özellik olan mesleki profesyonellik, öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak algılayıp içselleştirdikleri inanç ve değerler ile ortaya çıkan bir olgudur (Phelps, 2006).

Bayhan’ın (2011) yapmış olduğu araştırmada araştırmaya katılanların profesyonellik toplam puan, profesyonel yaklaşım ve etkililik alt boyutlarındaki görüşlerinin cinsiyete göre değişmediğini görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla mesleki yeterlilik kapsamında

kendilerini daha yeterli algıladıkları erkek öğretmenlerin de kadın öğretmenlere göre kurumlarına daha fazla katkıda bulunduklarını ve kişisel gelişimlerine daha çok önem verdiklerini belirtmektedir. Kadının toplumdaki rolleri erkeklere göre geçmişten günümüze farklılaşabilmektedir. Bu sebeple kadın öğretmenler kişisel gelişim konusunda erkek öğretmenlere göre daha az vakit bulabilmektedirler. Topumda bireylerin görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmek için içselleştirmesi gerekmektedir. İçselleşen roller bireyin kendini geliştirmesi için motivasyon kaynağı olmaktadır. Sorumluluklarının bilincinde olan öğretmenler kendilerini geliştirmeye daha açık hala gelmektedir. Toplumun şekillenmesine katkı sağlayacak bireyleri yetiştiren öğretmenlerin çağın gerisinde kalmaması gerekmektedir (Yılmaz, 2005). Bundan yola çıkarak teknolojiyi iyi şekilde kullanmalı ve güncel olayların farkında olmalıdır. Mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutları, mesleki profesyonelliğin mesleğin sürdürülmesini konu alan boyutlarını içermektedir. Mesleki duyarlılık boyutunda ihtiyaçlarının farkına varmak, yeni düşüncelere açık olmak, meslektaşlarıyla iletişim halinde ve birlikte çalışmak, mesleki etik ilkelere duyarlı olmak, işini yaparken en iyi olma çabasında olmak aynı zamanda eylemleriyle öğrencilere rol model olmak gibi durumlarla alakalıdır. Çalışmaya katılan öğretmenler kişisel sorunları olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya, zor zamanlar geçirseler bile bu durumu öğrencilerine yansıtmamaya meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunmaya önem verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca görece daha düşük katılım olsa da araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenlikleri ile ilgili konularda geri bildirim almanın yararlı olacağını ifade etmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin bir uyum içinde çalışmakta olduğunu da göstermektedir. Okul ortamında bilgi paylaşıldıkça ve geri bildirimler etkinlikler çeşitlendiği takdirde öğrenci öğrenmesi olumlu anlamda etkilenmektedir. Öğretmenler kişisel gelişim boyutunda öğretmenlikle ilgili bilimsel çalışmalar yaparım ve tatillerde bile alanımla ilgili okumalar yaparım maddesinde daha az davranış gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlik alanı ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) etkinlikleri takip etme yönünden arka planda kalmışlardır. Bu bulgular öğretmenlerin bilimsel araştırma yapma ve bilimsel araştırmaları takip etme konusunda profesyonel davranışlar sergilemedikleri konusunda bir düşüncüyü ortaya çıkardıklarını gösterebilir. Öğretmenlerin genel olarak okuma alışkanlıklarını arttırmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de genel manada okuma kültürünün (Kültür Bakanlığı, 2013) ve

öğretmenlerin okuma alışkanlığının (Özen, 1998; Yılmaz, 2006) yeterli düzeyde olmamasının bu bulgu ile örtüştüğü görülmektedir. Alanı ile ilgili okumayı bırakmış öğretmen profesyonellik açısından geri planda kalmaktadır. Öğretmenlerin mesleki duyarlılık ve kişisel gelişim ile ilgili görüşleri “katılıyorum” cevabına daha yakın olsa da, bu boyutlarda daha yüksek bir katılım düzeyi olması düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler duygusal emek ve kuruma katkı boyutlarına, mesleki duyarlılık ve kişisel gelişim boyutlarına göre daha yüksek katılım göstermiştir. Bayhan (2011) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında, öğretmenlerin profesyonellik algısını, “Mesleki Yeterlik, Profesyonel Yaklaşım ve Etkililik” alt boyutlarında ve Profesyonellik Toplam Puanda ele almıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki ve bireysel profesyonellik algılarının yüksek düzeyde olduğunu fakat bu durumun sınıf ve öğrenci alanlarıyla kısıtlı kaldığı ortaya çıkmıştır. Cerit (2012) ise araştırmasında öğretmenlerin profesyonel davranışları sergileme düzeyinin ortalama değerinin altında olduğunu saptamıştır. Yapmış olduğu işten mutlu olmayan aynı zamanda içinde bulunduğu örgüte sağladığı katkı kadar kazanım elde edemediğini hisseden bir çalışanın örgütün faydasına olabilecek eylemler yapma konusunda da hevesli olmasını düşünmek zordur (Altinkurt ve Yılmaz, 2012). Literatürde bazı araştırmalarda (Balıkcı, 2004; Klecker ve Loadman, 1999; Ocaklı, 2006) cinsiyetin fark oluşturan bir değişken olduğunu ortaya koyarken Taşdan (2013) yapmış olduğu araştırmada aradaki fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin liderlik ekibi uyumuna ilişkin algıları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bu fark kadın öğretmenlerin lehine olarak görülmektedir ($p=,000$ $p<0,05$). Kadın öğretmenler görev ve sorumlulukları paylaşılması konusunda erkek öğretmenlere göre daha net bir görüşe sahip oldukları gibi okullarında iyi işleyen bir liderlik ekibi olduğu konusunda olumlu bir algıya sahiptir. Araştırma sonuçları diğer araştırmacıların yapmış oldukları çalışmalarla uyumludur (Ağırdaş, 2014; Baloğlu, 2012; Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009).

4.2.2. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre algıları

Tablo 4.3. Katılımcıların medeni durum ile ölçekler ve alt boyutları arasındaki farklılığa İlişkin MannWhitney U Testi

Ölçek	Alt boyutlar	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması (SO)	U	P
Mesleki Profesyonellik	Kişisel	Evli	222	43941,50	15887,500	,116
	Gelişim	Bekâr	158	28448,50		
	Kuruma	Evli	222	46097,50	13731,500	,000
	Katkı	Bekâr	158	28448,50		
	Mesleki	Evli	222	44374,00	15455,00	,044
	Duyarlılık	Bekâr	158	28016,00		
	Duygusal	Evli	222	41606,00	16853,00	,514
	Emek	Bekâr	158	30784,00		
	Toplam	Evli	222	15703,00	15703,00	,082
		Bekâr	158			
Lider Ekibi Uyumu	Toplam	Evli	222	36602,00	11849,00	,000
		Bekâr	158	35788,00		

Tablo 4.3'e göre öğretmenlerin medeni durumları mesleki profesyonellik algılarında kişisel gelişim, duygusal emek ve toplam alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturan bir değişken olarak görülmemektedir. Evli ve bekâr öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için sosyal etkinliklere, kültürel faaliyetlere katıldıkları dikkat çekmektedir. Medeni durum değişkeninin öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için yaptıkları çalışmalarda bir fark oluşturmadığı ($p>0,05$; $U=15887,5$) anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla, okul idaresiyle ya da sosyal hayatında karşılaştıkları sorunları mesleklerine yansıtmadıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin velilere de çocukların gelişimleri hakkında geri bildirim vermenin yararı hakkında farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Bulgulara göre iki öğretmen grubu da diğer bireylerle ilişkilerinde profesyonelce davranmanın gerekliliğinin farkındadır. Kuruma katkı ve mesleki duyarlılık alt boyutları incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu $p<0,05$, $U=13731,5$; $U=15455$ görülmektedir. Bu fark evli öğretmenler lehinedir. Evli öğretmenlerin evdeki sorumluluklarının yanı sıra okulda da sorumluluklarını aksatmadıkları, çevrelerine katkıda bulunmak için çaba sarf ettikleri ve diğer meslektaşlarıyla görev ve sorumlulukları paylaşmada daha aktif oldukları görülmektedir. Evli öğretmenler hem okulda hem de okul dışında konusu eğitim olan sosyal etkinliklere, kültürel çalışmalara katılarak, meslekleriyle ilgili mevzuatta yer alan

değişiklikleri takip ettikleri anlaşılmaktadır. Bekâr öğretmenler evli öğretmenlere oranla görev paylaşımından ziyade bireysel çalışmaları tercih ettikleri, okuldaki faaliyetlere katılma konusunda daha geri planda kaldıkları anlaşılmaktadır. Bekâr öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve mesleki gelişim konusunda daha çok çaba göstermesi gerekmektedir. Hargreaves (2000) yapılan uygulamaların standartlarının ve niteliklerinin geliştirilmesini öğretmenler açısından profesyonellik şeklinde değerlendirmiştir. Bu bağlamdan hareketle eğitim ve öğretim faaliyetlerini geliştirmek için öğretmenlerin profesyonelce davranması gerekmektedir. Evli öğretmenler bekâr öğretmenlere göre geri bildirim almaktan hoşlandıklarını, diğer öğretmenlerde bilgi alış verişinde bulunduklarını, mesleki gereksinimlerinin farkında olduklarını, bilgi teknolojilerini verimli kullandıklarını belirtmişlerdir.

Literatür incelendiğinde Bayhan'ın (2011) yapmış olduğu çalışma evli öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Çelik'in (2015) yapmış olduğu bir diğer araştırmada ise evli ve bekâr öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarında anlamlı bir fark olmadığını belirlenmiştir.

Liderlik ekibi uyumuna ilişkin öğretmen algılarına bakıldığında anlamlı fark bulunmuş (U=11849) fark evli öğretmenler lehinedir. Liderlik ekibi uyumu toplam puana göre medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Evli öğretmenler bekâr öğretmenlere göre okullarındaki lider ekibi uyumu konusunda daha olumlu bir algıya sahiptir. Evli öğretmenlerin evde bireysel bir yaşam sürmemeleri, evlilik kurumunda da bir ekip görevi üstlenilmesi bu durumun sebebi olarak açıklanabilir. Bulgular doğrultusunda bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre liderlik görevi üstlenme konusunda daha az istekli olabileceği de düşünülebilir. Bir başka sebep de öğretmenlerin lider davranışı sergileme konusunda yeterli düzeyde olmamalarıdır (Timperley, 2005).

4.2.3. Öğretmenlerin yaşlarına göre algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, ölçekler ve alt boyutlarının sıralamalar ortalamalarının “Yaş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu Tablo 4.4’de verilmiştir. Araştırma sonuçlarında elde edilen bu farkın kaynağını bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 4.4. Katılımcıların yaş ile ölçekler ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin *Kruskal-Wallis Testi*

Ölçek	Alt boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması (SO)	x2	P	Farkın Kaynağı
Mesleki Profesyonellik	Kişisel Gelişim	1-20-30	172	181,39	12,34	,002	1-2, 2-3
		2-31-39	151	212,86			
		3-40 ve üstü	57	158,76			
	Kuruma Katkı	1-20-30	172	163,17	38,56	,000	1-2, 2-3
		2-31-39	151	233,37			
		3-40 ve üstü	57	159,39			
	Mesleki Duyarlılık	1-20-30	172	157,29	39,12	,000	1-2, 2-3
		2-31-39	151	231,91			
		3-40 ve üstü	57	181,01			
	Duygusal Emek	1-20-30	172	174,33	30,80	,000	1-2, 2-3
		2-31-39	151	226,6			
		3-40 ve üstü	57	143,67			
	Toplam	1-20-30	172	171,28	36,48	,000	1-2, 2-3
		2-31-39	151	230,62			
		3-40 ve üstü	57	142,21			
Lider Ekibi Uyumu	Toplam	1-20-30	172	194,79	25,72	,000	1-2, 1-3, 2-3
		2-31-39	151	163,54			
		3-40 ve üstü	57	248,97			

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik tüm alt boyutlara ve toplam ölçeğe ilişkin algıları yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Analizler sonucunda manidar farkın; kişisel gelişim alt boyutunda 20-30 yaş arası ve 31-39 yaş arası grupları arasında 31-39 yaş arası grup lehine olduğu ($p<.05$) tespit edilmiştir. Kuruma katkı alt boyutunda 20-30 yaş arası ve 31-39 yaş arası grupları arasında 31-40 yaş arası grup lehine ($p<.05$) Kuruma katkı alt boyutunda 20-30 yaş arası ve 31-39 yaş arası grupları arasında 31-40 yaş arası grup lehine ($p<.05$) ve duygusal emek alt boyutunda 20-30 yaş arası ve 31-40 yaş arası grupları arasında 31-39 yaş arası grup lehine ($p<.05$) ve toplam 20-30 yaş arası ve 31-40 yaş arası grupları arasında 31-39 yaş arası grup lehine ($p<.05$) anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Bu fark mesleki profesyonellik ölçeğine ait alt boyutları olan kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek alt boyutlarında 31-39 yaş grubu öğretmenler lehine olup; mesleki duyarlılık alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda en düşük ortalama 40 yaş ve üzeri öğretmenlere aittir. 20-30 yaş grup öğretmenler ise mesleki duyarlılık haricindeki alt boyutlarda ikinci sırada yer almaktadır. Tüm bu sonuçlar göz önüne alındığında mesleki profesyonellik algısının öğretmenlikte belli bir yaştan sonra ortaya çıktığı genç yaşlarda bu bilincin henüz tam anlamıyla oluşmadığı söylenebilir. Öğretmenliğe genç yaşta başlayan öğretmenlerin profesyonellik algıları orta yaş öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir. Bunun sebebi öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında idealist bir çaba ile her şeyi bildiklerini düşünmeleri kendilerini geliştirmek için çok fazla çaba harcamadıkları, kendilerini öğretmenlik mesleğini profesyonelce yapabilecek nitelikte görmeleri olabilir.30'lu yaşlara gelindiğinde mesleki açıdan eksikliklerin farkında olunması, yenilikleri takip etmede, mevzuatla ilgili bilgileri takip etmedeki isteklilik, kişisel ve mesleki sorunlarla başa çıkmadaki yeterlilik onları daha profesyonel bir meslek sürdürme anlamında güçlü kılmış olmaktadır.40 yaş ve sonrasında ise bu istek ve motivasyon giderek azalmaktadır. Kendini geliştirme, meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunma, sorunları okul ortamına yansıtma gibi alanlarda durağan bir döneme girildiği ortaya çıkmaktadır. Aktaş-Salman'ın (2014) öğretmenlerin zaman içerisinde isteklerinin azalmasına ilişkin yaptığı araştırmasında elde ettiği bulgular benzer niteliktedir. 17 yıl boyunca eğitimin içerisinde bulunan bir okul yöneticisi, okulundaki 40 öğretmenden yalnızca sekizinin iş motivasyonunun yüksek olduğunu ve bu öğretmenlerin de meslekte ilk beş yılın içerisinde olduklarını (Aktaş-Salman, 2014) ifade etmiştir Mesleki profesyonellik kişiye özgü bir özelliktir, öğretmenin profesyonellik algısını oluşturken sahip olduğu inanç ve değerleri etkili olmakla (Phelps, 2006) birlikte içselleştirme süreci yaş grubuna göre farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin Lider ekibi uyumu toplam ölçeğe ait algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın kaynağı incelendiğinde 20-30 yaş öğretmenler ile 31-39 yaş öğretmenler arasında 20-30 yaş grubu öğretmenler lehine,31-39 yaş grubu öğretmenler ile 40 yaş ve üstü öğretmenler arasında 40 yaş ve üzeri öğretmenler lehine ve 20-30 ve 40 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 40 yaş ve üzeri öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmaktadır. Toh ve diğerleri (1996) ile Bayhan (2011) yapmış oldukları

araştırmalarda öğretmenlerin profesyonelliğine etki eden aktörler konusunda öğretmenlerin görüşlerini almışlardır. Belirlenen görüşlerde öğretmenlerin mesleki açıdan profesyonel olmalarında “öğretmenlerin kendisinin, okul yönetiminin, bakanlığın ve eğitim fakültelerinin” etkili olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendilerinin, okul yöneticilerinin, Bakanlığın ve eğitim fakültelerinin bu konu hakkında farkındalık derecelerinin artırılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre ise öğretmenlerin özellikle kişisel gelişim ve kuruma katkı puanları, diğer boyutlara göre düşük olarak belirlenmiştir.

4.2.4. Öğretmenlerin kıdemine göre algıları

Araştırmaya yer alan öğretmenlerin algılarında “Kıdem” değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu Tablo 4.5’te verilmiştir. Araştırma sonuçlarında elde edilen bu farkın kaynağını bulmak için Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Tablo 4.5. Katılımcıların kıdem ile ölçekler ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin algıları

Ölçek	Alt boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ortalaması (SO)	x2	P	Farkın Kaynağı
Mesleki Profesyonellik	Kişisel Gelişim	1-5 yıl	170	200,41	2,75	,431	–
		6-10 yıl	115	185,71			
		11-15 yıl	42	178,49			
		16 yıl ve üzeri	53	178,63			
	Kuruma Katkı	1-5 yıl	170	206,31	21,20	,000	1-2, 1-4
		6-10 yıl	115	161,55			
		11-15 yıl	42	235,55			
		16 yıl ve üzeri	53	166,91			
	Mesleki Duyarlılık	1-5 yıl	170	185,00	1,33	,720	–
		6-10 yıl	115	193,39			
		11-15 yıl	42	205,48			
		16 yıl ve üzeri	53	190,01			
	Duygusal Emek	1-5 yıl	170	202,34	11,85	,008	1-4
		6-10 yıl	115	176,87			
		11-15 yıl	42	221,14			
		16 yıl ve üzeri	53	157,83			
	Toplam	1-5 yıl	170	200,29	11,69	,009	1-4
		6-10 yıl	115	177,84			
		11-15 yıl	42	225,77			
		16 yıl ve üzeri	53	158,62			
Lider Ekibi Uyum	Toplam	1-5 yıl	170	175,84	33,40	,000	1-4, 2-3, 2-4, 3-4
		6-10 yıl	115	193,92			
		11-15 yıl	42	147,86			
		16 yıl ve üzeri	53	263,90			

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarında kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık alt boyutlarında kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak fark ortaya çıkmamıştır.

Öğretmenlerin algılarını mesleki profesyonellik toplamında kuruma katkı ve duygusal emek alt boyutlarında kıdem değişkeni istatistiksel olarak fark oluşturan faktör olarak bulunmuştur. Analizler sonucunda istatistiksel olarak farkın kaynağı; toplamda 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzerinde, kuruma katkı alt boyutunda 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında bununla birlikte 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzerinde, duygusal emek alt boyutunda 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri olarak ortaya çıkmıştır.

Kuruma katkı alt boyutunda öğretmenlerin algıları arasında fark görülmektedir. En yüksek 1-5 yıl daha sonra 11-15, 6-10 en son 16 ve üzeri öğretmenlerin lehine iken duygusal emek alt boyutunda en yüksek ortalama 11-15 yıl, sonra sırasıyla 1-5 yıl, 6-10 ve en son 16 yıl ve üzeri öğretmenlerden oluşmaktadır. Toplamda ise sırasıyla 11-15 yıl,

1-5 yıl, 6-10 yıl en son 16 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Farkın kaynağı incelendiğinde 1-5 yıl yaş grubu öğretmenlerin kurumlarına yaptıkları çalışmalarla daha fazla katkıda bulundukları, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kurumları için hizmet içi eğitim alma, bilimsel gelişimleri takip etme açısından istekli oldukları görülmektedir. Fakat kıdemin artması mesleki profesyonellik için daha etkili olması beklenirken bu çalışmada bu durum ortaya çıkmamıştır. 16 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler alanlarıyla ilgili çalışmalar yapmaktan ve bu çalışmalara katılmaktan uzaklaşmaktadır. Öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında bilgi ve becerilerini kurumlarıyla paylaşma konusunda daha idealist düşüncelere sahip olduğu kıdem arttıkça ise bu durumun azaldığı görülmektedir. Kıdem arttıkça kuruma katkı sağlama algısı azalmaktadır.

Duygusal emek alt boyutunda 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ilk sırada yer almaktadır. Sorunlarıyla başa çıkabilme becerisi belli bir meslek tecrübesi sonrası edinilmektedir. Fakat zaman içerisindeki yıpranmışlık bu algıyı giderek azaltmaktadır. Öğretmenler sorunlarıyla başa çıkabilme ve bunu mesleklerine yansıtmama konusunda yetersiz kalmaktadır. Oysaki beklenen kıdemin artması ile uzmanlaşmanın artması mesleki hakimiyet, bilgi birikimi ve bu birikimin kullanılması şeklindedir. Öğretmenlik mesleğinin geçmişten bugüne kadar uzmanlaşmasını için destekleyen çalışmalar yer almaktadır (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Mesleki profesyonellik kavramı bireyin kendisini mesleki açıdan geliştirmesi ve ilerlemesini devam ettirmesi konusunda sorumluluk alması şeklinde ifade edilmektedir (Shantz&Prieur, 1996). Mesleki profesyonellik toplam puanına bakıldığında ise meslekte belli bir birikime sahip öğretmenlerin daha profesyonelce davranışlar sergilediği meslekte sona doğru gelindikçe profesyonelliğin arka planda kaldığı görülmektedir. Bunun sebebi 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin meslekleriyle ilgili kendini geliştirme çabasının azaldığı, belli bir tecrübenin var olmasından kaynaklı olarak mesleği tek düze bir şekilde sürdürdükleri varsayılabilir. PISA (2012) sonuçlarına bakıldığında (MEB, 2013) Türkiye’de öğretmenlerin moral ve motivasyon düzeyleri düşüktür.63 ülke içerisinde son sıralarda yer alması bu durumu destekler niteliktedir. Çalışma hayatının son dönemlerinde gelindiğinde ise kısmen de olsa bu durumun yükselişe geçmesi kariyer evresi ile ilgili olarak görülmektedir. Uzun yıllar çalışma imkânı bulmuş öğretmenler

son dönemlerinde bir dinginlik dönemine girmekte yeterince uzmanlaştıkları düşüncesi ile kendilerine daha fazla güven duymaktadırlar. Yaptıkları işte kendilerini olgunlaşmış kabul etme evresi genellikle kariyerin son evrelerine denk gelmektedir. Altinkurt'un (2014) yaptığı çalışmada bu dönemdeki öğretmenlerin sınıfa daha hâkim oldukları, öğrencinin gelişmesi ve ilerlemesi için daha fazla sorumluluk aldıkları görülmektedir. Aynı zamanda bu kıdemde yer alan öğretmenler sadece öğrencilerine değil meslektaşlarına da profesyonel yardım sağlama konusunda oldukça isteklidirler. İlgili literatür (Başaran, Şahin ve Akan, 2014; Büyükgöze, 2012; Demiröz 2014; Gençay 2014) incelendiğinde meslekte uzun süre klan öğretmenler kıdemlerinin artması ile ters orantılı olacak şekilde mesleki profesyonelliğe daha az ilgi duymaktadır.

Lider ekibi uyumunda öğretmenlerin algılarında kıdemlerine göre anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. 1-5 yıl ve 16 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde 16 yıl ve üzeri, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde 6-10 yıl, 6-10 yıl ve 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üzeri, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında da 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin lider ekibi uyumu algıları incelendiğinde en yüksek ortalama 16 ve üzeri öğretmenlerde iken bunu sırasıyla 6-10 yıl, 1-5 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem yılına sahip öğretmenlere göre liderliğin tek bir kişide değil örgütün diğer üyeleri arasında da paylaşılmasının örgüt açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı görüşüne sahip olduğunu göstermektedir. Gösterilen etkili liderlik davranışı okulun örgütsel süreçlerini etkilediği gibi öğretmen ve öğrenci çıktılarının da niteliğini ortaya koymaktadır (De Bevoise, 1984).

İlgili literatür (Büyükgöze, 2012; Basar, Şahin ve Akan, 2014; Demiröz, 2014; Gençay, 2014) incelendiğinde literatür sonuçları ve araştırmanın sonuçlarının aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Meslekte uzun süre kalan öğretmenler kıdemlerinin artması ile ters orantılı olarak şekilde mesleki profesyonelliğe daha az ilgi duymaktadır. Benzer şekilde liderlik ekibi uyumu toplamında mesleki kıdem açısından da anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. 11-15 yıl arasında öğretmenlerin liderlik ekibi uyumuna ilişkin görüşleri daha olumluyken 16 yıl ve üzeri çalışmış öğretmenlerin liderlik ekibi uyumu

açısından daha az olumlu düşünceye sahip olduğu görülmüştür. Yaş ve kıdem açısından benzer bir durum söz konusudur. Elde edilen bulgular öğretmenlerin okullarda liderlik ekibi arasındaki uyumun yüksek düzeyde olduğuna dair bir algı içerisinde olduklarını göstermektedir. Liderlik alanyazını okul liderliğini geleneksel olarak sadece okul müdürü ile özdeşleştirmektedir. Bundan dolayı genellikle okul müdürleri göstermiş oldukları liderlik tarzlarının diğer değişkenler ile olan ilişkisi üzerinde yoğunlaşmıştır (Bass, 1985; Blase ve Blase, 1999; Hallinger ve Murphy, 1985; Heck, Larsen ve Marcoulides, 1990). Bu görüşün bir sonucu niteliğinde ise okullarda liderlik yerine yakın olan müdür başyardımcısı, müdür yardımcıları, okul zümre başkanı ve zümre başkanları arasındaki uyumun görülmesi göz ardı edilmiştir. Bu çalışmada ise, okullardaki liderlik ekibi kavramı içerisinde müdür dışındaki pozisyonda görev alan kişilere de yer verilmiş ve arasındaki uyum sorgulanmıştır. Bunun sonucunda da okullarda liderlik ekibi arasındaki uyumun yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt amaç Mesleki profesyonelliğe ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? “şeklinde ifade edilmişti, sonuçlar Tablo 4.6’da verilmiştir.

		Kişisel Gelişim	Kuruma Katkı	Mesleki Duyarlılık	Duygusal Emek
Lider Ekibi Uyumu	R	-.189**	-.029	-.114*	.146**
	p	.000	.567	.026	.004
	N	380	380	380	380

Tablo 4.6. Mesleki profesyonellik ölçeği ve alt boyutları ile liderlik ekibi uyumu ölçeği ve arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan spearman korelasyon analizi

		Liderlik Ekibi Uyumu
Kişisel Gelişim	r	-.189*
	p	.000
Kuruma Katkı	r	-.029
	p	.567
Mesleki Duyarlılık	r	-.114*
	p	.026
Duygusal Emek	r	.146*
	p	.004
Toplam	r	-.046
	p	.374

Liderlik ekibi uyumu ölçeği ile mesleki profesyonellik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman rho Korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 4.6'daki değerler incelendiğinde; liderlik ekibi uyumu ile kişisel gelişim, mesleki duyarlılık alt boyutları arasında negatif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir (sırasıyla $r = -.189$, $r = -.114$) Diğer yandan liderlik ekibi uyumu ile duygusal emek alt boyutu arasındaki ilişkinin ise pozitif yönde ve zayıf olduğu ($r = .146$ $p < .01$) ve kuruma katkı alt boyutunda ilişki olmadığı ($r = -.029$ $p < .01$) belirlenmiştir. Liderlik ekibi uyumu ile duygusal emek algılarının toplamı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğretmenlerin profesyonel olarak davranmaları içselleştirilmiş bireysel bir özellik olarak göze çarpmaktadır. Liderlik ekibi ise işbirlikçi yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Kendisini profesyonel olarak gören öğretmenler bir ekip içinde olmak yerine bireysel olarak kendilerini geliştirme çabasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki performanslarını ve kuruma bağlılıklarını etkileyen en önemli faktörlerden başında hiç şüphesiz liderlik süreci gelmektedir (Adeyemi, 2011; Aydın, Sarier ve Uysal, 2013). Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğe verdiği önem arttıkça bir liderlik ekibi içinde olma algılarının azaldığı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik ekibi uyumuna karşı algılarının belirlenmesi oldukça önemlidir.

BÖLÜM V

5. Sonuç ve Öneriler

5.1. Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile liderlik ekibi uyumuna ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları araştırma alt problemleri dikkate alınarak sıralanmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler kendilerini mesleki açıdan profesyonel olarak algılamaktadırlar. Araştırma sonuçlarına göre mesleki profesyonellik ölçeği alt boyutlarından olan duygusal emek ve kuruma katkı boyutlarında araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kurumlarında liderlik ekibi uyumu olduğunu algıladıkları şeklindedir. Bu sonuç öğretmenlerin algılarına göre görev yaptıkları okullarında liderlerin olduğunu, liderlerin ekiplerini okulun amaçları, uygulama süreci, görev dağılımı konusunda yönlendirebildiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler öğretmenlik mesleğinde profesyonel davranışlar göstererek kurumlarına da katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin karşılıklı etkileşim açısından (öğretmen-öğrenci) önemli bir meslek olduğunun bilincindedirler. Öğretmen liderler, profesyonel gelişmeyi hedefler (Jacques vd., 2016). Öğretmen liderliği, bireyselliğin adanmış şeklidir (Cranston ve

Kusanovich, 2016). Öğretmen liderliği, okuldaki bireyler arasında paylaşılan örgütsel bir nitelikler (Poekert, 2012). Mesleklerini profesyonel sürdüren öğretmenler iyi işleyen bir lider ekibi ile örgütlerine faydalı olmaktadır. Mesleki profesyonellik algısı yüksek öğretmenler kendilerine verilen her türlü sorumluluğu da yerine getirme eğilimindedir. Liderlik ekibindeki uyum da sorumluluk bilincine sahip öğretmenlerden oluştuğunda işler hale gelmektedir. Öğretmen liderler, bir fırsatı ya da sorunu teşhis edip başkalarını bunlara yönlendirebilirler (Danielson, 2006). Ekip liderliği, örgütün bir parçası haline geldiğinde, profesyonellik açısından da destek olacaktır (Murphy, 2005).

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İkinci alt amaç “İlk ve ortaokullarda öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin algılarında bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem) göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde verilmişti. Bu alt probleme ait sonuçlar aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin alt boyutu olan kuruma katkı, mesleki duyarlılık duygusal, emek ve toplam ölçeğe ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte kişisel gelişim boyutunda erkek öğretmenler lehine fark bulunmuştur. Öğretmenlerin liderlik ekibi uyumuna ilişkin algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte olup bu fark kadın öğretmenlerin lehinedir. Mesleki profesyonellik açısından bakıldığında kuruma katkı ve kişisel gelişim diğer boyutlara göre çok daha önem arz etmektedir. Birey yaptığı işte profesyonelliği ön plana çıkardığında kendi mesleki gelişim ve ilerlemesine de katkı sağlamış olmaktadır (Doreen ve Prieur, 1996). Kendini geliştiren bireyler örgütleri içinde fayda sağlamaktadır. Toh, Diong, Boo ve Chia (1996) yaptıkları çalışmada öğretmen profesyonelliği açısından en önemli kriterin mesleki gelişim olduğunu ifade etmişlerdir. Toplum içindeki iş yükü düşünüldüğünde kadınların aile hayatında daha aktif olduğu görülmektedir. Türkiye’nin ataerkil bir toplum yapısına sahip olması ve kadına iş hayatı dışında yüklenen sorumluluk ve görevlerin olması da bu bulguyu destekler nitelikte olduğunu gösterilebilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik tüm alt boyutlara ve toplam ölçeğe ilişkin algıları yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Analizler sonucunda manidar farkın; kişisel gelişim alt boyutunda 20-30 yaş arası ve 31-39 yaş arası grupları arasında 31-39 yaş arası grup lehine tespit edilmiştir. Kuruma katkı alt boyutunda 20-30 yaş arası ve 31-39 yaş arası grupları arasında 31-40 yaş arası grup lehine kuruma katkı alt boyutunda 20-30 yaş arası ve 31-39 yaş arası grupları arasında 31-40 yaş arası grup lehine ve duygusal emek alt boyutunda 20-30 yaş arası ve 31-40 yaş arası grupları arasında 31-39 yaş arası grup lehine ve toplam 20-30 yaş arası ve 31-40 yaş arası grupları arasında 31-39 yaş arası grup lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Liderlik ekip uyumu algılarının 40 yaş ve üzeri öğretmenlerde yüksek çıkması okulların katılımcı bir ekiple yönetilmesinin yararını içselleştirmeleri olarak düşünülmektedir. Dağıtılmış liderlik, yapılacak olan işlerin ilk olarak lider ve takipçileri arasında dağıtılması, ardından lider ve takipçilerinin yaptıkları bu işlerin bütünleştirilmesi sürecidir (Spillane ve arkadaşları, 2001). 31-30 yaş grubu öğretmenler diğer yaş gruplarına göre liderliğin bir ekip içinde dağıtılmasındaki algıları daha düşük düzeydedir. Araştırma bulgularına göre bu yaş grubu öğretmenler okullarında iyi işleyen bir liderlik ekibi olduğu ve görevlerin dağılımı konusunda net davranıldığı konusunda diğer yaş grubu öğretmenlerine göre düşük düzeyde algıya sahiptir. 20-30 yaş grubu öğretmenler liderliğin bir ekip işi olduğu konusunda ortak bir görüşe sahiptir.

Öğretmenlerin profesyonellik algıları medeni duruma göre kişisel gelişim ve duygusal emek alt boyutunda farklılaşmamaktadır diğer yandan mesleki profesyonelliğin kuruma katkı ve mesleki duyarlılık alt boyutlarında medeni duruma göre anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farkın evli öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Liderlik ekibi uyumu ölçeği toplam boyutu ele alındığında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark evliler lehine çıkmıştır.

Öğretmenlerin algılarını mesleki profesyonellik toplamında ve duygusal emek alt boyutunda kıdem değişkeni istatistiksel olarak fark oluşturan faktör olarak bulunmuştur. Analizler sonucunda istatistiksel olarak farkın kaynağı; toplamda 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzerinde, kuruma katkı alt boyutunda 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında bununla

birlikte 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzerinde, duygusal emek alt boyutunda 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri olarak ortaya çıkmıştır. Kuruma katkı alt boyutunda öğretmenlerin algıları arasında fark görülmektedir. En yüksek 1-5 yıl daha sonra 11-15,6-10 en son 16 ve üzeri öğretmenlerin lehine iken duygusal emek alt boyutunda en yüksek ortalama 11-15 yıl, sonra sırasıyla 1-5 yıl, 6-10 ve en son 16 yıl ve üzeri öğretmenlerden oluşmaktadır. Toplamda ise sırasıyla 11-15 yıl, 1-5 yıl, 6-10 yıl en son 16 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri mesleklerini sürdürürken kendilerini meslekleriyle ilgili okumalar yapma, mesleki gelişmeleri takip etme konusunda farklılaştırmamaktadır. Her kıdemdeki öğretmen grubu meslektaşlarıyla olan problemlerin mesleklerini etkilemediğini, ders işlerken özel hayatlarındaki problemleri sınıf ortamına yansıtmadıklarını, örgütte meydana gelen sorunlar için çözüm yolları aradıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre duygusal emek boyutunda, diğer boyutlara göre kendilerini daha profesyonel görmektedir. Bu boyutu sırası ile kuruma katkı, mesleki profesyonellik toplam, mesleki duyarlılık ve kişisel gelişim boyutları izlemektedir. Duygusal emek boyutu öğretmenlerin eğitim öğretim ortamı içinde bulundukları olumsuz durumları yansıtmadıkları ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle duygusal emek, çalışanların mesleki profesyonelliklerinin sonucu olarak çalıştıkları ortama ve içinde bulundukları örgütün amaçlarına uyan hal ve hareketler sergilemeleri için hissettikleri gerçek duyguları düzenlemesi (Isenbarger ve Zembylas, 2006) ve bu duygulara yön vermesidir. Öğretmenler duygusal emek boyutunda etik ilkelerine de uygun hareket etmektedir. Öğretmenler görece daha düşük düzeyde öğrencilerin gelişme göstermesi konusunda velilere düzenli aralıklarla geri bildirimde bulunduklarını belirtmişlerdir.

Liderlik ekip uyumu toplam boyutunda mesleki kıdem algılarında fark oluşturmaktadır. Bu farklılaşma 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri, 6-10 yıl ile 11-15 yıl, 6-10 yıl ile 16 yıl ve üzeri; 11-15 yıl ve 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin liderlik ekip uyumuna ilişkin algıları ile mesleki profesyonellik alt boyutları olan kişisel gelişim ve mesleki duyarlılığa ilişkin algıları arasında negatif

yönlü düşük ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin liderlik ekip uyumuna ilişkin algıları ile duygusal emek alt boyutuna ilişkin algılarında ise pozitif yönlü düşük ilişki tespit edilirken kuruma katkı alt boyutuna ilişkin algılarında ilişki görülmemiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- 1) Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasıyla kuruma katkı algılarında azalma olması incelenebilir.
- 2) Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kişisel gelişime daha az önem vermesinin nedenleri incelenebilir.
- 3) Evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve liderlik ekibine uyumunun daha fazla önem vermesinin nedenleri araştırılabilir.
- 4) Mesleki profesyonelliği yüksek öğretmenlerin liderlik ekibi uyumu ile olan ilişkisinin düşük olma nedenleri incelenebilir.
- 5) Okullarda iyi işleyen bir liderlik ekibi uyumu için sene başı kurul toplantılarında okulla ilgili işlerde görev dağılımı açık şekilde yapılabilir

5.2.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

- 1) Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu çevre

koşullarına göre (taşra, köy, merkez gibi) farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.

- 2) Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okulun devlet okulu ya da özel okul olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.
- 3) Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşmeler yapılabilir.
- 4) Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik ekibi uyumuna ilişkin görüşlerini belirlemek için farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle araştırma yapılabilir.
- 5) Mesleki profesyonellik algısı ile bireysel ve örgütsel düzeydeki birçok değişkenin ilişkisi araştırma konusu yapılabilir. Ayrıca mesleki profesyonellik algısı ile ilgili nitel araştırmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adeyemi, T. O. (2011). Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Current Research Journal of Economic Theory*, 3(3), 84-92.
- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H. & Özkan, D. S. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 235-260.
- Afkhami, M., Eisenberg, A. ve Vaziri, H. (2001). *Seçenekler yaratmak: kadınlar için liderlik eğitimi el kitabı* (Z. Şişman, Çev.). İstanbul: Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı (KEDV) Yayınları.
- Ağırdas, Y. (2014). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ile iş doyumu ilişkisinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi (Çorum İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkaya, T. (2015). *Lider-üye etkileşiminin iş doyumuna etkisinde örgütsel iklimin rolü: Hizmet sektöründe bir lojistik şirket uygulaması* (Doctoral dissertation, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Albayraktaroğlu, S. (2010). *Profesyonelleşme Olgusu ve Mesleki Profesyonelleşme Açısından Türkiye'de Sosyal Hizmet Mesleği (Sakarya Örneği)*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Arıkan, S. (1997). *Kadın yöneticilerin liderlik davranışları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Arslan, F., Çağlar, İ. M. ve Gürbıyık, C. (2017, Ağustos). Kültürel Miras Kapsamında Kaybolmaya Yüz Tutmuş Geleneksel Meslekler: Turgutlu Örneği. *Studies Of The Ottoman Domain*, 17(13), 218-246.

- Avcı, U. ve Topaloğlu, C. (2009), Hiyerarşik Kademelere Göre Liderlik Davranışlarını Algılama Farklılıkları: Otel Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. *KMU İİBF Dergisi*, 11(16): 1-21.
- Avolio, B. J., Bass, B. M. ve Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of occupational and organizational psychology*, 72(4), 441-462.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: IM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Bakioğlu, A.(2013). Lider Öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,10(10),11-19.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider Öğretmen. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10,11-19.
- Barnard, C. (1994). *The Functions of Executive*. Cambridge:Harward University Press.
- Bass, Bernard, M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Baş, T., Keskin, N. ve Mert, İ.S. (2010). Lider-Üye Etkileşimi (LÜE) Modeli ve Ölçme Aracının Türkçede Geçerlik ve Güvenilirlik Analizi, *Ege Akademik Bakış*, 10(3), 1013-1039.
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütlerde iş gören hizmetlerinin yönetimi*. Ankara: A.Ü. Yayınları.
- Başığit, E. K. (2019). *Öğretmenlerin okul öncesi yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi. Denizli: pamukkale üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü.

- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baykara G Z. ve Şahinoğlu S. (2013). Hemşirelikte Mesleki Özerklik Kavramının İncelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 16(3), 393-396.
- Bennis, W. (2001). *Bir lider olabilmek* (U. Teksöz, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Beydağ, K. D. ve Arslan, H. (2008). Kadın doğum kliniklerinde çalışan ebe ve hemşirelerin profesyonelliklerini etkileyen faktörler. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3(7), 75-87.
- Björkström, M. E., Athlin, E. E., & Johansson, I. S. (2008). Nurses' development of professional self—from being a nursing student in a baccalaureate programme to an experienced nurse. *Journal of clinical nursing*, 17(10), 1380-1391.
- Blanchard, M. R., Catherina, E., Tolin, A. D. ve Kristie, S. G. (2016). Investigating Technology-Enhanced Teacher Professional Development in Rural, High-Poverty Middle Schools. *Educational researcher*, 45(3), 207-220.
- Botha, R. J. (2011). The managerial role of the principal in promoting teacher professionalism in selected Eastern Cape schools. *Africa Education Review*, 8(3), 397-415.
- Bozkurt, Ö., & Güral, M. (2014). Modern Liderlik Tarzlarının Yenilik Stratejilerine Etkisini Belirlemeye Yönelik. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 1-14.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., ve Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18, 34-64.

- Bozok, E. (2016). *Profesyonelleşmenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin incelenmesi: Bir vakıf üniversite çalışanları üzerine araştırma* (Master's thesis, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of in-service education*, 26(2), 385-401.
- Bush, T. ve Glover, D. (2003), *School leadership: concepts and evidence*, National College for School Leadership, Nottingham.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cohen, M. A. (1988). Pain, suffering, and jury awards: A study of the cost of crime to victims. *Law and Society Review*, 22 (1988), 537 - 555.
- Cook, Curtis W., Philip, L. Hunsaker, Robert E. Coffey (1997). *Management and Organizational Behavior*. Chicago, Iwin, The Mc Graw Hill Book Companies, Inc., USA.
- Cowdery, J. (2004). Getting it right: Nurturing an environment for teacher leaders. *Kappa Delta Pi Record*, 40(3), 128-131.
- Craven R. Ve Hirnle, C. (2003) . *Fundamentals of Nursing: Human Health And Function*. 4.Ed. Lippincott Williams and Wilkins, Philedelphia.
- Crowther, F., Ferguson, M. ve Hann, L. (2002). *Developing Teacher Leader: How Teacher Leadership Enhances School Success*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Çamuşoğlu, S. (2000). Hemşirelerin Mesleki Örgütler ve Dergilere İlişkin Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 3 (2), 19-28.
- Çelik, M.,ve Yılmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and burnout. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 93-122.

- Çelik, M. ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30),102-131.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237. Enstitüsü Dergisi, 1(19),207-237.
- Çetin, M. ve Özalp,U.(2019). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Profesyonelliği ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 193-213
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *HAYEF Journal of Education*, 2(1), 63-77.
- Çöl, G. (2008). Algılanan Güçlendirmenin İşgören Performansı Üzerine Etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9: 35-46.
- Daft, Richard L. (2008). Management (Eighth Edition). America: Thomson South-Western.
- Dansereau, F., Graen, G. ve Haga, W.J. (1975). A Vertical Dyad Linkage Approach to Leadership within Formal Organizations, *Organizational Behavior and Human Performance*, 13(1), 46-78. dergiler.ankara.edu.tr
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41, 14-20.
- Danielson, C. (2006). Teacher leadership that strengthens professional practice. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431
- Dasborough, M. T., & Ashkanasy, N. M. (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader–member relationships. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 615-634.

- Dilts, R. B., (1996). *Visionary Leadership Skills*, Meta Publications, California
- D’Innocenzo, L., Mathieu, J. E., & Kukenberger, M. R. (2016). A meta-analysis of different forms of shared leadership–team performance relations. *Journal of Management*, 42(7), 1964-1991.
- Ekiz, D., ve Kayan, F. (2006). *Öğretmen Eğitimi Ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Nobel Kitabevi: Ankara.
- Eggen, D. D. (2010). *Principals’ perceptions of distributed leadership in an elementary school setting*. Published Doctor of Education dissertation, University of Northern Colorado.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- Erçetin, Ş. (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti.
- Erdem, O., & Dikici, A. M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 198-213.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. Genişletilmiş 5. Baskı, Yayın no: 1067. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Eren, E., (1993). *Yönetim Psikolojisi*, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Ereş, F.,ve Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul Müdürlerinin Dağıtılmış Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 427-449.
- Eroğlu, M., Erdoğan, U. ve Özbek, R. (2012). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of social and Humanites Sciences Research*,5(30), 4379-4388.

- Evans, J., & Boswell, D. (Eds.). (1999). *Representing the nation: a reader: histories, heritage and museums*. Routledge.
- Evans L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*. 56 (1), 20–38.
- Fiedler, F. E., & Garcia, J. E. (2005). Leadership in a non-linear world. *Leadership and management in the 21st century: Business challenges of the future*, 185-203.
- Fiedler, F., Victor, H.V. ve Chris, A. (1977). *Leadership*. New York: AMACOM.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Flexner A. (2001). Is social work a profession? Version of record. *Research on Social Work Practice*, 11 (2), 152-165.
- Freidson, E. (2001), *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*, Polity Press
- Geist, J. (2003). *Predictors of faculty trust in elementary schools: enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic press*. Unpublished doctorate thesis, Ohio State University.
- Gelatt, J.P. (2002). Leadership. Mann, C.J. ve Götz, K. (Ed.). *The Development of Management Theory and Practice in The United States* (65-86). USA: Pearson Custom Publishing.
- Gibb, C. A. (1954). Leadership. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology*, (2), (pp. 877–917). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Girgin, G., Çetingöz, D., ve Ekinçi-Vurak, D. (2009). Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-3 Ekim, Ege Üniversitesi, İzmir.

- Gore, J., Lloyd, A., Maxwell, S., Julie, B. & Hywel, E. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: results from a randomised controlled trial of quality teaching rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99-113. doi:10.1016/j.tate.2017.08.007
- Gökçora İ. H. (2005). Profesyonelliğe saygı. *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 5 (3), 1-4.
- Gökçora, İ. (2006). Türkiye’de Bilimsel İletişim ve Bilim Yönetiminde Profesyonellik, *ÜNAK*, 6. 167-176.
- Gökçora, İ. H. (2005). Toplumsal yaşamımızda ve Türk bilim-dünyasında “profesyonel ve profesyonellik” kavramlarına değin. *Bilgi Dünyası*, 6(2), 237-250.
- Gözüm, S., Ünsal, A., Demirci, P., Birel, Ş. ve Çamuşoğlu, S.(2000). Hemşirelerin Mesleki Örgütler ve Dergilere İlişkin Görüşleri *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 3 (2), 19- 28.
- Graen, G. B., ve Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective.
- Grant, C.P.(2011). *The Relationship between Distributed Leadership and Principal's Leadership Effectiveness in North Carolina*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Graduate Faculty of North Carolina State University. Raleigh, North Carolina.
- Güçlü, N. (2017). *Liderliğe Genel Bakış*. Ankara: Pegem Akademi
- Gümüş, S. ve Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi*. 1. Baskı. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yayınlanmamış Araştırma. İstanbul: YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güven, D.(2010). Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye’de Öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2),13-21.
- Hardy, I. J. ve Melville, W. (2019). Professional learning as policy enactment: The primacy of professionalism. *Education policy analysis archives*, 27(90), 1-23. doi: 10.14507/epaa.27.4401
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151- 182, DOI: 10.1080/713698714
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Hallinger, P. ve Murhpy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. Elementary. *School Journal*, 86(2), 217-248.
- Heck, R. H. ve Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46, 659-689.
- Heller, M. F.,& Firestone, W. A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *The elementary school journal*, 96(1), 65-86.
- Hicks, H.(1978). *Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından*. Çeviren, Osman Tekok, Ankara: Turhan Kitabevi.
- Hitt, M.A.; Hoskisson, R.E.ve Ireland, R.D. (2007). *Management of Strategy (International Student Edition)*. China: Thomson South-Western.
- Hoch, J. E.,ve Kozlowski, S. W. J. (2014). Leading virtual teams: Hierarchical leadership, structural supports, and shared team leadership. *Journal of Applied Psychology*, 99(3), 390–403. <https://doi.org/10.1037/a0030264>
- Hodgetts, R.M. ve Luthans, F., (2003). *International Management, Culture, Strategy, and Behavior*. McGraw Hill/Irwin Publish, New York

- Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(3), 387-424.
- Hulpia, H., ve Devos G. (2009). Exploring the between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. *Educational Studies*, 35 (2), 153-171.
- Hulpia, H., Devos G., ve Rosseel, Y. (2009a). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20 (3), 291-317.
- Hulpia, H., Devos, G., ve Keer, H. V. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771
- Hulpia, H., Devos, G., ve Rosseel, Y. (2009b). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y. & Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: a study in secondary education. *Journal of Applied Social Psychology*, 42 (7), 1745–1784.
- Hwang J.-I., Lou F., Han S.S., Cao F., Kim W.O. ve Li P. (2009). Professionalism: the major factor influencing job satisfaction among Korean and Chinese nurses. *International Council of Nurses*, 313-318
- İlhan, A., Aslanargün, E., ve Shaukat, S. (2015). Developing Teacher Professionalism Scale: Validation and Reliability Study/Öğretmenlik Mesleği Profesyonellik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 11(4), 1454-1474.

- İlhan, S. (2004). Bazı Temel İşlevleri ve Artan Önemi Açısından Meslek. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 132-137.
- Özalp, İ., Eren, G., & Öcal, H. (1992). Organizasyonlarda durumsallık yaklaşımı açısından liderlik: Liderliğin Fred E. Fiedler teorisindeki liderlik tarzlarına göre belirlenmesi ve Eskişehir bölgesinde seçilen büyük sanayi işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(1-2), 161-205.
- Jacques, C., Weber, G., Bosso, D., Olson, D. ve Bassett, K. (2016). Great to influential: Teacher leaders' roles in supporting instruction. *American Institute for Research*.
- Jung, D. I., ve Avolio, B. J. (1999). Effects of leadership style and followers' cultural orientation on performance in group and individual task conditions. *Academy of management journal*, 42(2), 208-218.
- Kacaroglu-Vicdan, A. (2010). Hemşirelikte profesyonellik. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, Sempozyum Özel Sayısı, 261-263.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T., ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve Örgüt Erkinlik Algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), (63-71).
- Karahan, K. (2006). *Hizmet Pazarlaması*, İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 151-152.
- Katz, D. ve Kahn, R. , (1977) *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi* (Çev. Can, H. ,Bayar, Y.) Ankara: TODAİE yayınları.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Kaufman R., ve Zahn, D. (1993). *Quality management plus: the continuous improvement of education*. Corwin Press Inc.

- Keklik, D., ve Cetinkaya, S. Hemşirelik İmajına çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Açısından Bakış. *Sakarya Üniversitesi Holistik Sağlık Dergisi*, 2(1), 76-86.
- Kım-Godwin Y. S., Baek H. C. Ve Wynd C. A. (2010). Factors influencing professionalism in nursing among Korean American registered nurses. *Journal of Professional Nursing*, 26 (4) , 242–249.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim Araştırmacıları İçin SPSS Uygulamalı İstatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*, Beta Basım A.Ş. 8.Baskı, İstanbul.
- Korkut, H. (1992). Üniversite akademik yöneticilerinin liderlik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 93-111.
- Kulaksızoğlu, Adnan. (1999). *Ergenlik Psikolojisi*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Kuzgun, Y., (2003). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Kültür istatistikleri (Cultural statistics) 2013. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu/ TÜİK.
- Lee, J. S. (1981). Professionalism. *The Agricultural Education Magazine*, 54, 1-3.
- Lieberman, A., ve Miller, L. (2004). *Teachers leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25 (4), 349-66.
- MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation: Working with the new relationship*. London: Routledge

- McMahon, E., ve Hoy, W. K. (2009). *Professionalism in teaching: Toward a structural theory of professionalism*. In W. K. Hoy & M. DiPaola (Eds.). *Studies in school improvement*. Greenwich, CN: Information Age. pp. 205-230
- MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Temmuz 19, 2019 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alındı
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (Çev. G. Bulut). İstanbul: MESS Yayın.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. Beverly Hills: Sage.
- Muhammad, S. N. H. ve Jaafar, S. N. (2015). TVET teacher professionalism in leadership personality information. *Journal of Education and Practice*, 6(1), 143-147.
- Murphy, G. A. ve Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(3), 424-444.
- Murphy, L. G. (2012). Authentic leadership: Becoming and remaining an authentic nurse leader. *The Journal of Nursing Administration*, 42(11), 507-512. <https://doi.org/10.1097/NNA.0b013e3182714460>
- Nartgün, Ş. S., & Fakılı, A. Teacher Perceptions of Occupational Professionalism and Collaborative Climate. *Political Economy and Management of Education*, 1(1), 26-40.
- Öner Altıok, H. ve Üstün, B. (2014). Profesyonellik: kavram analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(2), 151-155
- Owen, H., Hodgson, V., & Gazzard, N. (2011). *Liderlik elkitabı*, (Çev. Çelik, M.). İstanbul: Optimist Yayınları.

- Osmond-Johnson, P. (2015). Supporting democratic discourses of teacher professionalism: The case of the Alberta teachers' association. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 171, 1-27.
- Owen-Korkut, F.,Kepir- Dursun, D., Özdemir, S., Ulaş, Ö. ve Yılmaz, O. (2012), Üniversite Öğrencilerinin Bölüm Seçme Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), (135-151).
- .Özalp, İ., Eren, G., ve Öcal, H. (1992). Organizasyonlarda Durumsallık Yaklaşımı Açısından Liderlik: Liderliğin Fred E. Fiedler Teorisindeki Liderlik Tarzlarına Göre Belirlenmesi ve Eskişehir Bölgesinde Seçilen Büyük Sanayi İşletmelerinde Bir Uygulama. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 161-205.
- Özcan, A. (2013). *İlköğretim Okulu öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin ve Eğitim Denetmenlerinin Liderlik Stilleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen Liderliğinin Okulun Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Özdemir, M. & Demircioğlu, E. (2013). *Dağıtımçı liderliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı Liderlik Envanterinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 575-598.
- Özdemir, M., ve Gören, S. Ç. (2016). Politik beceri ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 333-345.

- Özdemir, M., & Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 323-348.
- Özkara, B., & Özcan, K. (2004). Bir kurumsal alanın doğuşu ve evrimi: Türkiye’de muhasebenin meslekleşme süreci. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 197-230.
- Öztürk, N., & Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468. etkileşiminin aracılık rolü. *Elementary Education Online*, 16(4), 1451-1468.
- Phillips, S., & Lawin, R. (2004). Help Needed Now From Professional Nursing Associations. *Journal of Professional Nursing*. September-October, 279-280.
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional development in education*, 38(2), 169-188.
- Polat, F. (2013). *Eğitim denetmenlerinin ve ilköğretim okul müdürlerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik düzeyi (Elazığ ili örneği)* Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it?. *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425.
- Schein, E. H. (1970). *Organizational Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Schreuder, J. H. (1993). *Professional development activities for the principal and teacher*. Cape Town: Maskew Miller.
- Scribner, J. P., Sawyer, K., Watson S. ve Myers, V. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.

- Scribner, J. P., Sawyer, K., Watson S., ve Myers, V. (2007). Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- Seçer, H. Ş. (2009). Mesleki Yaşam Modelinin Oluşturulması ve Mesleki Analizlerde Kullanımı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 35-56.
- Sedova, K., Sedlacek, M. ve Svaricek, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14-25. doi: 10.1016/j.tate.2016.03.005
- Senge, P. M. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning Organization*, Doubleday, New York.
- Sezgül, İ. (2010). Liderlik ve etik: geleneksel, modern ve postmodern liderlik tanımları bağlamında bir değerlendirme. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 4 (7), 239-251.
- Shantz, D., & Prieur, P. D. (1996). Teacher professionalism and school leadership: an antithesis?. *Education*, 116(3), 393-397.
- Sheppard, B., Hurley, N., ve Dibbon, D. (2010). *Distributed Leadership, Teacher Morale, and Teacher Enthusiasm: Unravelling the Leadership Pathways to School Success*. Online Submission. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Silins, H. Zarins, S., ve Mulford, W. (2002) What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools' (online) *International Education Journal*, 3 (1), 24, 32

- Smylie, M. A., Lazarus, V., ve Conyers, J. B. (1996). Instructional outcomes of school-based participated decision-making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 181-198.
- Sözen, S. (2004). Polis ve profesyonellik, *Polis Bilimleri Dergisi*, 6 (3-4), 115-130.
- Sergiovanni, T.J. (2001). *The principalship- A reflective practice perspective*. London: Allyn and Bacon.
- Spillane, J. P., Halverson, R. ve Diamond, J. B. (2001). Investing school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28. doi: 10.3102/0013189X030003023
- Spillane, J., Halverson, R. ve Diamond, J. (2005). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. Northwestern University, Institute for Policy Research Working Article.
- Şeker, M. (2011). *Kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılık ve işgören performansı arasındaki ilişkiler ve Kayseri Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde
- Şimşek, H. (2014). Osmanlı Döneminde Kısa Süreli Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları (Darulameliyat ve Taşrada Öğretmen Yetiştirme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-95 231-244.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt kültürü üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Taş, A., Çelik, K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 85-98.

- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim: (Örgütsel adaletin rolü)*. Beta Basım Yayım.
- TDK. (2018). *Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük* web sitesi.
- Telman, N., & Önen, L. (2006). İşin Önemi ve İş Yaşamında Tükenmişlik. 4. *Gençlik ve Rehberlik Sempozyumu*, 23-24.
- Terrell, H. P. (2010). *The Relationship of the Dimensions of Distributed Leadership in Elementary Schools of Urban Districts and Student Achievement*. The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.
- Tobias, S., & Baffert, A. (2010). *Science teaching as a profession: Why it isn't. How it could be*. Arlington, VA: NSTA Press.
- Tichenor, M. S., & Tichenor, J. M. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *Professional Educator*, 27, 89-95.
- TDK, (2018). *Profesyonel*, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c0fceaf4ce4c8.92152767 (Erişim Tarihi: 25.03.2018)
- Toh, K. A., Diong, C. H., Boo, H. K., & Chia, S. K. (1996). Determinants of teacher professionalism. *Journal of In-Service Education*, 22(2), 231-244.
- Toprak, E. (2013). *Mesleki tükenmişlik düzeyi ile iş tatmini arasındaki ilişki: Sağlık sektöründe bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & Dipaola, M. (2006). School climate: The interplay between interpersonal relationships and student achievement. *Journal of School Leadership*, 16(4), 386-415.

- Tutar, H. ve Özdemir, M. (2010).Örgütsel iklimin işgören performansı üzerine etkisi: ostim imalât işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*,65(2),196-218.
- Uçan, A. (2000). *Türkiye’de öğretmenlik mesleğine genel bakış*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli: 22 Kasım 2000. Ankara: MEB Yayınları, 53–102.
- Uzun,S., Paliç, G. ve Akdeniz, A.R. (2013). Fen ve Teknolojileri Öğretmenlerinin Profesyonel Öğretmenliğe İlişkin Algıları. *Buca Eğitim Fakültesi*,35 (2013),128-145.
- Ülkü, S. (1976). Meslek seçimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8 (4), 197-208.
- Ünal, S. ve Sefer, Ada. (1999): *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul, Marmara Üniversitesi, Yayın.
- Woods, P., Bennett, N., Harvey, J. A. ve Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership. findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration Leadership*, 32(4), 439-457
- Yavuz Karamanoğlu A, Gök Özer F. ve Tuğcu A. (2009). Denizli ilindeki hastanelerin cerrahi kliniklerinde çalışan hemşirelerin mesleki profesyonelliklerinin değerlendirilmesi. *Fırat Tıp Dergisi*, 14(1): 12-17.
- Yılmaz K ve Altınkurt, Y.(2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*,14 (28), 105-128.
- Yılmaz, A. (2006). *Öğretmenlerin performansını değerlendirmede kullanılabilecek grafik derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, A., & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(2), 277-394.

- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2012). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14(28), 105-128.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organisations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18 (1), 503-522.

EKLER

EK 1. Mesleki Profesyonellik Ölçeği İzni

EK 2. Lider Ekip Uyumu Ölçeği İzni

EK 3. Kişisel Bilgi Formu

EK 4. Mesleki Profesyonellik Ölçeği

EK 5. Lider Ekip Uyumu Ölçeği

EK 6. AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu İzni

EK 7. MEB İzin

**EK 8. Mesleki Profesyonellik ve Lider Ekip Uyumu Ölçeğinin Veri Gruplarının
Normallіğinin Sınanmasına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testine Ait
Bulgular**

EK 9. Ölçekler ve Alt Boyutların Madde Frekans Değerleri

EK 1. Mesleki Profesyonellik Ölçeği İzni

ÖLÇEK İZNİ



ELVAN ÖZBAY

14.10.2018 Paz 17:56

Kime: kursadyilmaz@gmail.com

↩ ↪ → ...

Merhabalar Kürşad Bey,

Ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda kullanmak üzere mesleki profesyonellik ölçeğinize ve iznine ihtiyacım var. Tez konumu belirlerken çalışmalarınızı inceledim ve ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak ve güzel bir çalışma ortaya çıkarmak istiyorum. Bu konuda yardımınızı rica ediyorum. İyi çalışmalar dilerim.

[Yanıtla](#) | [İlet](#)

Re: ÖLÇEK İZNİ



Bu iletiyi 14.01.2019 Pzt 15:00 tarihinde ilettiniz



Kürşad Yılmaz <kursadyilmaz@gmail.com>

14.10.2018 Paz 19:21

Kime: Siz



Mesleki Profesyonellik Ölçeği_...

75 KB

iyi çalışmalar

[Yanıtla](#) | [İlet](#)

Ek 2. Lider Ekip Uyumu Ölçeği İzni

Ölçek Kullanım İzni Hk.



murat özdemir <mrtozdem@gmail.com>

30.10.2018 Sal 21:15

Kime: Siz



Sayın Elvan GÜMÜŞ,

Türkçe uyarlama çalışmasını gerçekleştirmiş olduğum Dağıtılmış Liderlik Envanterinin "Liderlik Ekibi Uyumu" alt ölçeğini, yürütmekte olduğunuz tezinizde veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz.

En iyi dileklerle

Murat ÖZDEMİR, Ph. D.

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Beytepe Kampüsü, Çankaya, Ankara, Türkiye.

Tel: +90 312 297 85 50 (119)

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Tez çalışmamız için vereceğiniz içten cevaplar bizim için önemlidir. Lütfen soruları cevaplayınız

Cinsiyet: () Kadın () Erkek	Medeni Durumunuz : () Evli () Bekar
Yaşınız : () 20-30 () 31-39 () 40yaş ve üzeri	Mesleki Kıdeminiz () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve üzeri

Elvan GÜMÜŞ

B.A.İ.B.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğr.



Ek 4.Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

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

Ek 5. Liderlik Ekip Uyumu Ölçeği

Görev yaptığınız okulda;		1	2	3	4	5
1	İyi işleyen bir liderlik ekibi vardır					
2	Liderlik ekibi mümkün olduğunca etkin bir biçimde görevini yerine getirmeye çalışır					
3	Liderlik ekibi, okulumuzla birlikte gerçekleştirmek istediğimiz amaçlarımızı destekler					
4	Liderlik ekibinin üyeleri, okulun temel amaçlarını gerçekleştirmek için aynı gayreti gösterir					
5	Yeterlikler dikkate alındığında, okulumuzda doğru kişi doğru pozisyonda görev yapmaktadır					
6	Yönetim ekibinin üyeleri, zamanlarını işlerin özelliğine uygun bir biçimde dağıtmaktadırlar					
7	Liderlik ekibinin üyelerinin açık ve net amaçları bulunmaktadır					
8	Liderlik ekibinin üyeleri hangi işleri yapacaklarını bilirler					
9	Liderlik ekibi, iyi bir fikrin uygulamaya konulmasında isteklidir					
10	Liderlik ekibi üyelerinin yetkilerinin neler olduğu açıktır					

Ek 6. Etik Kurul İzni

Etik Kurul İzni No: 2019/02-02199



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Eivan GÜMÜŞ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD

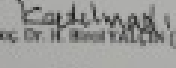
Sayın Eivan GÜMÜŞ,

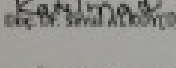
"Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik ile Lider Etiki Uyumuna İlişkin Algıları"
İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapılan olmağana başvuru (Protokol NO. 2019/28)
kurulumuzun 26.02.2019 tarihli ve 2019/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak
uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Husein COŞKUN (Başkan)

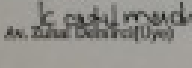

Prof. Dr. Mehmet ERGİTİ (Üye)


Prof. Dr. Aliy GÜMÜŞ (Üye)


Doç. Dr. H. Bülent YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Sema AKKOY (Üye)


Doç. Dr. Feriullah DURAKOĞLU (Üye)


An. Zihne Delti (Üye)

Ek 7. MEB İzin

A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 13/03/2019-E.7746



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-20-E.5081105
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Elvan GÜMÜŞ)

11/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürlüğünün 27/02/2019 tarihli ve 2103 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Elvan GÜMÜŞ'ün yüksek lisans tez araştırması kapsamında; "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik İle Lider Ekibi Uyumuna İlişkin Algıları" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla, ekli listede adı bulunan okullarda görevli öğretmenlere uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu anketin eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Komisyon Kararı (1 Sayfa)
- 2- Okul Listesi (1 Sayfa)
- 3- Ölçek ve Anket Formu (2 Adet)

OLUR
11/03/2019

Ali Muhiiddin VAROL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Valilik Binası D Blok İl Millî Eğitim Müdürlüğü 81100
Elektronik Ad: www.duzce.meb.gov.tr
e-posta: arastir@govturk.meb.gov.tr

Bilgi için: Mehmet POLAT-Sof Dahiye 1625
Tel: 0 (380) 534 13 80
Faks: 0 (380) 524 13 85

Bu evrak görsel olarak bir kez iletilmektedir. <https://evrak.dusme.meb.gov.tr/evrakgizet> e820-3371-3f7-9cc7-1e0b kodu ile kayıt edilmektedir.

EK 8. Mesleki Profesyonellik ve Lider Ekibi Uyumu Veri Gruplarının Normalliliğinin Sınanmasına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testine Ait Bulgular

		Boyut	Cinsiyet	Kolmogorow Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
				İstatistik	Sd	p		
Lider Ekibi Uyumu	Mesleki Profesyonellik	Toplam	Kadın	,233	190	,000	-1,079	,176
			Erkek	,179	190	,000	-1,200	4,213
		Kişisel gelişim	Kadın	,127	190	,000	-,358	-,487
			Erkek	,146	190	,000	-,388	1,846
		Kuruma Katkı	Kadın	,227	190	,000	-1,224	,194
			Erkek	,188	190	,000	-1,662	,5,128
		Mesleki	Kadın	,197	190	,000	-,577	-,258
		Duyarlılık	Erkek	,237	190	,000	-,589	3,142
		Duygusal Emek	Kadın	,151	190	,000	-,954	,392
			Erkek	,135	190	,000	-1,016	2,413
		Toplam	Kadın	,176	190		-,683	-,559
			Erkek	,129	190		-,613	-,065

		Boyut	Medeni Durum	Kolmogorow Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
				İstatistik	Sd	p		
Lider Ekibi Uyumu	Mesleki Profesyonellik	Toplam	Evli	,219	222	,000	-1,368	2,555
			Bekar	,193	158	,000	-1,157	,744
		Kişisel gelişim	Evli	,148	222	,000	-,443	,965
			Bekar	,141	158	,000	-,563	-,255
		Kuruma Katkı	Evli	,241	222	,000	-1,626	2,763
			Bekar	,237	158	,000	-,1,338	,723
		Mesleki Duyarlılık	Evli	,267	222	,000	-,722	1,892
		Duygusal Emek	Bekar	,170	158	,000	-,554	,011
			Evli	,193	222	,000	-1,397	,2,859
			Bekar	,114	158	,000	-,599	-,505
		Toplam	Evli	,142	222		-,254	-,061
			Bekar	,212	158		-1,097	-,021

	Boyut	Kıdem	Kolmogorow Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
			İstatistik	Sd	p		
Lider Ekibi Uyumu	Toplam	1-5 yıl	,196	170	,000	-1,025	1,667
		6-10 yıl	,211	115	,000	-1,030	-,155
		11-15 yıl	,319	42	,000	-1,969	3,121
		16 yıl ve üzeri	,306	53	,000	1,525	1,184
	Kişisel gelişim	1-5 yıl	,158	170	,000	-,042	-,431
		6-10 yıl	,167	115	,000	-,757	-,435
		11-15 yıl	,255	42	,000	-1,228	,622
		16 yıl ve üzeri	,195	53	,000	,630	-,268
	Kuruma Katkı	1-5 yıl	,189	170	,000	-1,524	,186
		6-10 yıl	,224	115	,000	-1,016	-,366
		11-15 yıl	,247	42	,000	-1,703	2,028
		16 yıl ve üzeri	,394	53	,000	2,140	3,396
	Mesleki Duyarlılık	1-5 yıl	,217	170	,000	-,514	1,032
		6-10 yıl	,224	115	,000	-,667	-,309
		11-15 yıl	,264	42	,000	-1,499	,1,880
		16 yıl ve üzeri	,366	53	,000	1,695	2,957
	Duygusal Emek	1-5 yıl	,168	170	,000	-,934	,589
		6-10 yıl	,200	115	,000	-,750	-,265
		11-15 yıl	,256	42	,000	-2,035	4,510
		16 yıl ve üzeri	,260	53	,000	1,022	,542
	Toplam	1-5 yıl	,127	170	,000	-,352	-,118
		11-15 yıl	,194	115	,000	-,737	-,643
		6-10 yıl	,177	42	,000	,292	-,729
		16 yıl ve üzeri	,371	53	,000	-1,667	1,774
	Boyut	Yaş	Kolmogorow Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
			İstatistik	Sd	p		
Lider Ekibi Uyumu	Toplam	20-30	,259	172		-1,114	,222
		31-39	,183	151		-1,589	3,277
		40 ve üstü	,278	57		1,237	2,388
	Kişisel gelişim	20-30	,192	172		-,681	-,212
		31-39	,130	151		-,565	,330
		40 ve üstü	,243	57		,665	,096
	Kuruma Katkı	20-30	,265	172		-1,338	,561
		31-39	,190	151		-1,763	2,816
		40 ve üstü	,311	57		,813	2,354
	Mesleki Duyarlılık	20-30	,225	172		-,611	-,171
		31-39	,195	151		-,980	2,140
		40 ve üstü	,346	57		1,673	,3,716
	Duygusal Emek	20-30	,155	172		-,493	-,641
		31-39	,225	151		-1,948	4,180
		40 ve üstü	,254	57		1,274	1,909
	Toplam	20-30	,155	172		-,809	-,162
		31-39	,148	151		,105 1,446	-,713
		40 ve üstü	,376	57			,764

Ek 9.**Tablo 1.** Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeğine Ait Betimsel İstatistik Değerleri

Mesleki Profesyonellik Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
1. Tatillerde bile derslerimle ilgili okumalar yaparım.	3,43	1,11
2. Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim.	3,34	1,09
3. Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) takip ederim.	3,31	1,08
4. Öğretmenlik alanım ile ilgili kitapları takip ederim.	3,61	1,02
5. Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum.	3,63	1,18
6. Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almaktan mutlu olurum.	3,95	1,19
7. Meslektaşlarımla bilgi alışverişinde bulunmak benim için önemlidir.	4,05	1,17
8. Yeni fikirlere ve değişime açık olduğumu düşünüyorum.	3,90	1,18
9. Mesleki gereksinimlerimin farkındayım.	3,96	1,15
10. Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışırım.	3,97	1,09
11. Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersi geliştirmek için kullanırım.	3,90	1,07
12. Bireysel çalışmalardan çok takım çalışmalarını tercih ederim.	3,84	,90
13. Görev, hak ve sorumluluklarımla ilgili mevzuatı takip ederim.	3,72	1,14
14. Okulun geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanmaya çalışırım.	3,70	1,06
15. Çevrenin gelişimine katkıda bulunmaya çalışırım.	3,76	1,04
16. Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü olurum.	3,63	,87
17. Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara aktif bir biçimde katılırım.	3,78	,85
18. Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım.	3,47	1,13
19. Meslektaşlarımla aramda sorun olsa bile, ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm.	3,82	,92
20. Kişisel sorunlarım olsa bile yürüttüğüm derse en iyi şekilde hazırlanmaya çalışırım.	4,00	,99
21. Zor zamanlar geçirsem bile bu durumu öğrencilerime yansıtmamaya çalışırım.	4,06	,90
22. Öğrenci velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum.	4,04	,94
23. Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım.	4,12	,86
24. Okul yönetimiyle aramda sorun olsa bile ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm.	3,94	,94

Tablo 2. Öğretmenlerin Liderlik Ekibi Uyumuna İlişkin Algılarının Betimsel İstatistik Değerleri

Liderlik Ölçeği Maddeleri	$\bar{X}$	SS
1. İyi işleyen bir liderlik ekibi vardır.	3,67	1,05
2. Liderlik ekibi mümkün olduğunca etkin bir biçimde görevini yerine getirmeye çalışır.	3,95	1,03
3. Liderlik ekibi, okulumuzla birlikte gerçekleştirmek istediğimiz amaçlarımızı destekler.	3,85	,96
4. Liderlik ekibinin üyeleri, okulun temel amaçlarını gerçekleştirmek için aynı gayreti gösterir.	3,79	1,03
5. Yeterlikler dikkate alındığında, okulumuzda doğru kişi doğru pozisyonda görev yapmaktadır.	3,71	1,08
6. Yönetim ekibinin üyeleri, zamanlarını işlerin özelliğine uygun bir biçimde dağıtmaktadırlar.	3,90	,99
7. Liderlik ekibinin üyelerinin açık ve net amaçları bulunmaktadır.	3,90	1,01
8. Liderlik ekibinin üyeleri hangi işleri yapacaklarını bilirler.	3,96	1,00
9. Liderlik ekibi, iyi bir fikrin uygulamaya konulmasında isteklidir.	3,95	,94
10. Liderlik ekibi üyelerinin yetkilerinin neler olduğu açıktır.	3,92	,96

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Elvan GÜMÜŞ
Doğum Yeri ve Yılı : DÜZCE / 1985
Adres : Cumayeri Ortaokulu – Merkez / Düzce
İletişim Adresi : elvanozbay81@hotmail.com
Yabancı Dil : İngilizce

Öğrenim Durumu

İlkokul : Azmimilli Ortaokulu- 1993 /Düzce
Ortaokul : Mustafa Kemal Ortaokulu 1999/Düzce
Ortaöğretim : Düzce Anadolu Öğretmen Lisesi 2003/Düzce
Lisans : Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü/
Türkçe Öğretmenliği - 2007
Yüksek Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim
Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı –
201..

Çalışma Yaşamı

2007 - 2008 : Necmi Hoşver İlköğretim Okulu Düzce / Türkçe Öğretmeni
2007-2008 : Mesleki Eğitim Merkezi Düzce / Türkçe Öğretmeni
2008 –2009 : Atatürk İlköğretim Okulu Düzce / Türkçe Öğretmeni
2009-2010 : Uzun Mustafa İlköğretim Düzce / Türkçe Öğretmeni
2012-2013 : Karlıova Yatılı Bölge Ortaokulu Bingöl / Türkçe Öğretmeni
2013 - ... : Cumayeri Ortaokulu Düzce / Türkçe Öğretmeni