



*Araştırma Makalesi • Research Article*

## Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Profesyonelliği ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi

### *Examining Teacher Professionalism and Teacher Leadership Perception of Teachers Working in Vocational High Schools*

Münevver Çetin,<sup>a</sup> Uğur Özalp<sup>b\*</sup>

<sup>a</sup> Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 34722, İstanbul/Türkiye.  
ORCID: 0000-0002-1203-9098

<sup>b</sup> Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 34722, İstanbul/Türkiye.  
ORCID: 0000-0001-6790-5304

#### MAKALE BİLGİSİ

##### *Makale Geçmişi:*

Başvuru tarihi: 01 Ocak 2019

Düzeltilme tarihi: 21 Ağustos 2019

Kabul tarihi: 03 Eylül 2019

##### Anahtar Kelimeler:

Meslek Lisesi

Nitel Araştırma

Öğretmen Liderliği

Öğretmen Profesyonelliği

#### ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarını incelemektir. Olgu bilim deseninde tasarlanmış bu nitel araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Eyüpsultan ilçesinde çalışan toplam 34 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Elde edilen veriler ile içerik analizi yapılarak bulgular raporlaştırılmıştır. Öğretmen liderliği için sosyal ve kültürel etkinlikler gerçekleştirilmesi gerektiği, nitelikli hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiği ve iletişimin güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen liderliğinin öğretmenlerin alınan kararlardan birinci derecede etkilenmesinden dolayı gerekli olarak algılanmasının yanında karar almayı zorlaştırmasından dolayı gereksiz olarak algılandığı tespit edilmiştir. Profesyonel öğretmenlerin yaratıcı ve üretici etkinlikler tasarlayan, lisans düzeyinde eğitime sahip, özerk ve öz denetimli bireyler olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### ARTICLE INFO

##### *Article history:*

Received 01 January 2019

Received in revised form 21 August 2019

Accepted 03 September 2019

##### Keywords:

Vocational High School

Qualitative Study

Teacher Leadership

Teacher Professionalism

#### ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the perceptions of vocational high school teachers about teacher professionalism and teacher leadership. The study group of this qualitative research which is in phenomenology design included 34 teachers working in Eyüpsultan district of İstanbul province during 2017-2018 academic year. Data were collected through a semi-structured interview form. Content analysis was performed on the data obtained and the findings were reported. It has been concluded that social and cultural activities should be realized for teacher leadership, high quality in-service trainings should be organized and communication should be strengthened. It has been found that teacher leadership is perceived as necessity as the teachers are influenced with priority from the decisions made in school whereas it is perceived as nonnecessity because it makes it difficult to make decisions. It has been concluded that professional teachers are perceived as autonomous and self-regulated individuals who design creative and productive activities, have undergraduate level education.

## 1. Giriş

Liderlik, iş ve spor dünyasında olduğu kadar aileden okula sosyal gruplardan gönüllü katılım gösterilen çalışmalara kadar günlük hayatımızın her alanında var olan bir kavramdır. Her ne kadar çok eski zamanlardan beri

filozofların ve tarihçilerin ilgi odağında olsa da bilim insanlarının bu konuya el atması ancak yirminci yüzyılın başlarında gerçekleşmiştir (Daft, 2008: 3-4). İş üzerinde gördüğümüzde lideri fark edersiniz ancak kelimelerle lideri tanımlamak oldukça zordur (George ve Jones, 2012: 339). Liderlik kavramının tanımı konusunda bilim insanları

\*Sorumlu yazar/*Corresponding author*  
e-posta: ozalp.ugur@hotmail.com

arasında fikir ayrılıkları mevcuttur ve liderlik kavramına yönelik birçok farklı tanım ortaya sürülmüştür (Daft, 2008: 4; George vd., 2012: 339; Hughes, Ginnet ve Curphy, 2012: 2). Hughes vd. göre (2012: 2), üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanımının olmaması, liderliğin, lider, takipçiler ve durumu içeren karmaşık bir olgu olmasından kaynaklanmaktadır. Hiebert ve Eom (2001: 8), liderliğin kişiler arası ilişkilerden kurumsal stratejiye kadar her şeyi kapsayan son derece karmaşık ve çeşitlilik gösteren bir konu olduğunu öne sürerken Murphy (2012: 1) liderliğin bir pozisyon değil süreç olduğunu ifade etmektedir. Daft'a göre (2008: 4) liderlik, ortak amaçlarını yansıtan gerçek değişim ve kazanımlar elde etmeyi hedefleyen lider ve takipçileri arasındaki etkileşimsel ilişkidir. Danielson (2006: 13) ise liderlik kavramının iş dünyası, askerlik ya da eğitim bağlamında zorlukların üstesinden gelen, imkansız başarıları güçlü bireyi tarif etmek için kullanıldığını dile getirmektedir.

Öğretmen liderliği yeni bir kavram değildir (Danielson, 2006: 1; Harris ve Mujis, 2005: 16) ancak öğretmenlerin lider olarak görülmesi fikri yakın geçmişte popülerlik kazanmıştır (Harris, 2010: 40). Okul sistemi içerisinde 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 olmuştur (Harris vd., 2005: 16). Öğretmen liderliği, karmaşık olan öğretme işinin uzmanlık, hükme varma ve yüksek düzeyde özerklik gerektirmesinden hareketle ortaya çıkmış bir fikirdir (Danielson, 2006: 23). Hughes vd. göre (2012: 1) liderlik bir pozisyona değil, bir sürece işaret etmektedir. Buna göre, öğretmen liderler, otoritelerini rollerinden ya da pozisyonlarından almazlar; öğrencilerle ve diğer meslektaşlarıyla gerçekleştirdikleri çalışmalar vasıtasıyla elde ederler. Öğretmen liderler, okulu geliştirmeye yönelik faaliyetlerde önemli rol oynar (Danielson, 2006: 1).

Yakın zamana kadar öğretimsel liderlik, örgütlerde en üst pozisyonları işgal eden kişilerle ilgilenmekteydi. Günümüzde bu liderlik modeli, liderlik için emeğin paylaşılmasını ön gören dağıtımçı liderlik fikriyle etkisini kaybetmeye başlamıştır (Firestone ve Robinson, 2010: 744). Öğretmen liderliğinin yükselişi, örgütsel gelişime yönelik yeni anlayışlar ve dağıtımçı liderlik gibi yeni liderlik anlayışları sayesinde olmuştur (Harris, 2010: 40). Dağıtımçı liderlik yaklaşımları okullarda öğretimsel liderliğin etkisini tespit etmek ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik düzeylerini keşfetmek açısından önemlidir. Aynı zamanda dağıtımçı liderlik, üzerine gün geçtikçe daha fazla araştırma yürütülen öğretmen liderliğinin önünü de açmıştır (Firestone vd., 2010: 744).

Dağıtımçı liderlik araştırmaları ve teorisi, karmaşık toplumsal iletişim ağlarında ve öğrenme topluluklarındaki etkili örgütsel değişimin öğretmen liderliğine yönelik çoklu modeller gerektirdiğini göstermektedir (Blackmore, 2010: 800). Dağıtımçı liderliğe kıymet veren okul liderlerinin varlığı, öğretmen liderliğinin teşvik edilmesinde kritik öneme sahiptir (Jacques, Weber, Bosso, Olson ve Bassett, 2016: 17).

Öğretmen liderliğine doğru dönüşüm bir seçenek değil bir zorunluluktur. Toplumlar, yalnızca eğitim alanında değil diğer sektörlerde de lider eksikliğiyle karşı karşıyadır (Reeves, 2008: 17). Öğretmen liderliği, öğretmen eğitimi,

öğretmen işe alımı ve öğretmenlerin işten ayrılma durumları ile öğrenci kazanımları üzerinde etkisi olmasından dolayı gün geçtikçe daha çok ilgi toplayan bir konu haline gelmektedir (Jacques vd., 2016: 1).

Danielson'a göre öğretim, düz bir meslektir. Çoğu meslekte çalışanlar, tecrübe kazandıkça daha fazla sorumluluk alma ve zorluklarla mücadele etme konusunda daha fazla fırsat elde eder. Bu durum öğretmenlik için geçerli değildir. 20 yıl kıdemli bir öğretmenin sorumlulukları, yeni göreve başlayamıyorkiyle aynıdır. Çoğunlukla, öğretmenlerin etki alanını arttırmasının tek yolu yönetici olmaktır (Danielson, 2007: 14). Yöneticiler, sorumlu olduğu kişileri memnun edecek verilere ulaşmayı hedefleyen kişilerdir (Jacques vd., 2016: 21). Öğretmen liderliği ve yönetsel liderlik farklı şeylerdir (McCay, Flora, Hamilton ve Riley, 2001: 136). Her iyi okulda vizyonları kendi sınıflarının, hatta kendi branşlarının ötesine geçen öğretmenler vardır (Danielson, 2007: 14). Öğretmen liderler, profesyonel gelişmeyi hedefler (Jacques vd., 2016: 21). Öğretmen liderliği, bireysel bir adanmışlık durumudur (Cranston ve Kusanovich, 2016: 24). Öğretmen liderliği, okuldaki bireyler arasında paylaşılan örgütsel bir niteliktir (Poekert, 2012: 171). Çeşitlilik gösteren öğretmen liderliği tanımlarının ortak noktası liderliğin geleneksel sınıf sınırlarının ötesine taşınmasıdır (Beachum ve Dentith, 2004: 277).

Liderlik kavramının iş dünyası, askerlik ya da eğitim bağlamında, zorlukların üstesinden gelen, imkansız başarıları güçlü bireyi tarif etmede kullanılan tanımı öğretmen liderliği için uygun değildir. Bunun yerine öğretmen liderler, meslektaşlarıyla iş birliğine dayalı bir ilişki geliştiren, diğerlerine belli bir hedefe yolculuğa katılma konusunda ilham veren kişilerdir. Öğretmen liderler, bir fırsatı ya da sorunu teşhis edip başkalarını bunlara yönlendirebilirler (Danielson, 2006: 13). Vizyon sağlaması ve örgüte hedef kazandırmasından dolayı liderliğe, günlük faaliyetlerin yönetilmesi ve örgütü hedefe ulaştıracak yolda tutmak için de yönetime ihtiyaç vardır. Öğretmen liderliğini teşvik eden okullar, yönetimi ve liderliği birbirinden ayırmaz. Her iki işlev de sorumluluğu paylaşma anlayışıyla herkes tarafından yerine getirilir (Beachum vd., 2004: 283).

Jacques vd. göre (2016: 21), öğretmen liderliğinin tanımının yer aldığı sayısız çalışma olmasına karşın, öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının olmamasından dolayı öğretmen liderlerin sınıf ortamında öğretmen olarak çalışmaya devam edip etmemeleri gerektiği konusunda bir tartışma devam etmektedir. Diğer taraftan Zepeda, Mayers ve Benson (2003: 7), öğretmen liderliğinin meslekte geçirilen yıllara bağlı olmadığını ve öğretmenlerin kariyer sürecinin herhangi bir evresinde lider olabileceklerini belirtmektedir.

Öğretmen liderliği, öğretmenliğe devam eden, diğer taraftan da sınıfın duvarlarını aşip okul içerisindeki ya da dışarıdaki başkalarına da etki edebilen öğretmenlerin becerilerine atfen kullanılan bir ifadedir. Öğretme ve öğrenmeye yönelik okul performansının arttırılması hedefine yönelik olarak diğerlerinin harekete geçmesini sağlar (Danielson, 2006: 12). Öğretmen liderliği, yüksek düzeyde etkili öğretmenlerin sınıf, okul, ilçe, il ya da ülke düzeyinde mesleği iletirmek, eğitimcilerin etkililiğini arttırmak ve tüm öğrencilerin daha iyi eğitim olanaklarına

ulaşmasını sağlamak için roller üstlenmesi sürecidir (Jacques vd., 2016: 5).

Öğretmen liderliği öğretmenlikten daha üst düzey bir hizmete çağrıdır (Zepeda vd., 2003: 2). Bu liderlik modeli, insanların bir arada çalıştığı ve öğrendiği, birlikte anlam oluşturdukları, paylaşılan bir amaca yönelik hareket etmelerini sağlayan koşulları oluşturdukları bir liderlik biçimidir (Harris vd., 2005: 17). Öğretmen liderler kendilerini öncelikle öğretmen olarak görürler. Yönetici olmak gibi bir arzuları olmamasına karşın etki alanlarını artırma arayışı içerisindeyler. Yönetici olmak yerine öğretmen olarak çalışmaya devam etmek isterler. Öğretmen liderler bir öğretmenden fazlasıdır ve yöneticiden de farklıdır (Danielson, 2006: 15). Öğretmen liderliği, öncelikli olarak öğretmenlerin artırılmış liderlik rolleri ve karar verme gücüyle ilgilenmektedir (Harris vd., 2005: 16).

Öğretmen liderliği, liderlik ve aracılığı eşitlediğinden insanlar arasındaki ilişkiye ve örgütler arası sınırları aşmaya odaklanmasından ve liderliği yalnızca bir rol ya da fonksiyon olarak görmek yerine örgütteki bireyler arası dinamik olarak ele almasından dolayı geleneksel okul liderliğinden farklılaşmaktadır (Harris vd., 2005: 16). Öğretmen liderliği kendiliğinden ortaya çıkar ve okuldaki herhangi bir öğretmen tarafından üstlenilir: role atama şeklinde gerçekleşmez. Bununla birlikte öğretmen liderliği kalıcı bir duruma işaret etmez. Profesyonel ve kişisel durumlarına bağlı olarak öğretmenler bazı konularda liderlik etmek için bir yıl ön plana çıkarken diğer yıl çıkmayabilir. Öğretmen liderliği akışkandır. Bir öğretmen belirli bazı becerileri sergilediğinde meslektaşlarının güvenini kazanır ve işleri yapan kişi olarak kabul görür (Danielson, 2006: 44). Öğretmen liderliği ile okulda iş bölümü yapılmaktadır. Tüm öğretmenlerin çeşitli zamanlarda lider olmalarına imkan tanımaktadır. Potansiyel okul gelişimi için etkili boyuttur çünkü öğretmenler arası iş birliğine dayanmaktadır (Harris vd., 2005: 17).

Öğretmen liderler, okul sistemindeki en kıymetli kaynağı oluşturmaktadır. Sınıf ortamında öğretmenler ders anlatarak, sınıf ortamını düzenleyerek ve diğer öğretmenler, veliler ve yöneticilerle birlikte çalışmaktan kaynaklanan sorumluluklar arasında denge kurarak öğrencilere liderlik etmektedir. Formal liderlik pozisyonları genellikle öğretmeni sınıf ortamından kopartmakta ve yönetim odalarına taşımaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin birçoğu liderlik pozisyonunda bulunmanın tek yolunun sınıftan ayrılıp tam zamanlı yöneticilik yapmak olduğu fikriyle karşı karşıya kalmaktadır (Zepeda vd., 2003: 1).

Öğretmen liderliği, etkili okul işleyişinin tüm seviyelerinde gereklidir. Okul gelişimi güçlü öğretmen liderliğinin varlığıyla mümkündür. Daha iyi okul kültürü oluşturmak için öğretmen liderliğini geliştirmek gerekmektedir (Cranston vd., 2016: 14). Öğretmen liderliği, okul kültürünün bir parçası haline gelirse, profesyonel öğrenme açısından daha çok destek ihtiyacı ortaya çıkacaktır (Murphy, 2005: 109). Okul sisteminin başarıya ulaşması güçlü öğretmen liderliğine bağlıdır (Zepeda vd., 2003: 4).

Harris vd. (2005), gücün okulda dağıtılmasına ve hiyerarşik kontrolden meslektaş kontrolüne doğru ilerlenmesine dayanmasından dolayı öğretmen liderliğinin tam kalbinde iş birliğinin yer aldığını belirtmektedir. Bu liderlik modelinde güç ve otorite öğretme topluluğu içerisinde dağıtılmıştır.

Öğretmen liderliğinin etkili olabilmesi için karşılıklı güven ve destek ortamının olması gerekmektedir (Harris vd., 2005: 38). Harris (2010: 41), öğretmen liderliğinin öğretmenlere liderlik etme konusunda eşitlik sağladığını ve bu durumun okuldaki ilişkilerin ve öğretimin kalitesi üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir.

Alan yazında öğretmen liderlerin özelliklerini listeleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Danielson (2006: 28-36), öğretmen liderlerin kanıta ve veriye dayalı karar verdiklerini, fırsatı teşhis ettiklerini ve harekete geçtiklerini, başkalarını ortak bir hedefe doğru harekete geçirdiklerini, kaynakların dağıtımını sağladıklarını ve hareket geçtikleri, ilerlemeyi izlediklerini ve koşullara göre yöntem değiştirdiklerini, diğerlerinin adanmışlığını sürdürmesini sağladıklarını ve olumsuzlukları öngördüklerini, öğrenen örgüte katkı sağladıklarını dile getirmektedir. Diğer taraftan Murphy (2005: 16), öğretmen liderlerin sınıftan ayrılmamış, öğretmenlik yapan, sınıfının sınırlarını aşan bir etki alanı bulunan, yönetim işleriyle uğraşmayan, meslektaşları tarafından belirlenmiş, işini üstlenme konusunda özerk kişiler olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Harris vd. göre (2005: 65-66) öğretmen lider meslektaş dayanışmasını çalışma modeli olarak gören, öğretmenlerin öz güvenini geliştiren, insan tecrübesi ve kaynağına ilişkin iletişim kanalları geliştiren, okul üyeleri için destek grupları oluşturan, sürekli öğrenme için önlemler alan, başkalarını liderlik rolü almak için teşvik eden profesyonel bir rehberdir.

Sawyer, Neel ve Coulter (2016: 19), öğretmen liderliğinin hem formal hem de informal olarak eğitimin tüm boyutlarına ışık tutabileceğini ifade etmektedir. Öğretmen liderliğinin, öğretmenlere, diğer öğretmenlere, okula ve öğrencilere sağladığı çeşitli faydalar vardır. Öğretmenler arası iş birliği ya da profesyonel iletişim ağları oluşturmak gibi öğretmen liderliği faaliyetleri öğretmenlerin tutumları ve öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenler, iş birliğine dayalı eylemlere katıldığı okullardaki okul gelişimini sahiplenmektedir. Bununla birlikte öğretmen liderliği olumlu profesyonel öz saygı hissi oluşumunu sağlar ve motivasyonu artırır (Harris vd., 2005: 94). Öğretmen liderliği, yoğun bir şekilde öz doyum ve yüksek düzeyde öz değer algısını destekler. Öğretmen liderliği öğretmene daha çok yaratıcılık gösterme ve gerçek sonuçlar elde ederek doyuma ulaşma olanağı sağlar (Zepeda vd., 2003: 5). Öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerinde olumlu etkisi vardır ve öğretimin etkililiğini arttırmaktadır (Harris, 2010: 42).

Öğretmen liderliği, yalnızca bu rolü üstlenen öğretmenler için değil, diğer öğretmenler, özellikle de mesleğe yani başlayanlar için profesyonel fırsatların ve kariyer gelişim fırsatlarının görünür hale gelmesini sağlar (Jacques vd., 2016: 5). Öğretmenler, eğitimdeki en kıymetli kaynaklardır ve öğretmen liderler, öğrenmeyi sınıfın duvarlarının ötesine taşıyarak öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkiyi en üst düzeye çıkartabilir. Etkili öğretmen liderler uzmanlıklarını başkalarıyla paylaşır, diğer öğretmenlerin gelişimini destekler ve öğretimin kalitesini artırırlar (Matlach, 2015: 1). Öğretmen liderlerle çalışmak, yeni başlayan öğretmenlerin eğitim uygulamalarını geliştirmelerine, sınıf ortamının sürekli değişim gösteren dinamiklerine karşı daha hazırlıklı hale gelmelerine yardımcı olmaktadır (Jacques vd., 2016: 23).

Okullarında liderlik rolü üstlenen öğretmenler kültürel değişimi sağlayan başarılı araçlardır. Sınıf içinde ve dışında sergiledikleri liderlik okul kültürünü daha katılımcı ve iş birliğini teşvik eden bir noktaya götürmektedir. Öğretmenin yaptığı işler okul toplumunca saygı gördüğü ve görünür hale geldiğinde okul kültürü otoriter, çizgisel ve mekanikten açık, esnek ve düşünceliye doğru evrilir (Beachum vd., 2004: 283-284). Tüm bunların yanında öğretmen liderliği okulun tüm öğrencileri eğitmeye yönelik görevine önemli katkılar sunar (Danielson, 2006: 125).

Öğretmen liderliği bireyler olarak öğretmenler ve okullar için avantajlı olmasına karşın okullarda bu liderlik biçiminin ortaya çıkmasının önünde çeşitli engeller bulunmaktadır. En önemli engellerden biri, günümüzde hala çoğu okulda varlığını sürdüren yukarıdan aşağı liderlik yapısıdır (Harris vd., 2005: 43). Greenlee (2007: 47) okullardaki bürokratik örgütsel yapının öğretmen liderliğinin önündeki zorluklardan biri olduğunu ifade etmektedir. Okullar, büyük ve çeşitlilik gösteren öğrenci gruplarının eğitimini düzenlemek için otorite hiyerarşisi, görev paylaşımı, kurallar ve mevzuat düzenlemeleri gibi bürokratik bir yapıya sahip olmak zorundadır. Her ne kadar böyle bir yapı yararlı olsa da okul liderlerinin bürokratik yapıya fazla vurgu yapması okullardaki profesyonelliğin ortaya çıkmamasına yol açabilmektedir (Tschannen-Moran, 2009: 217). Müdürler ve öğretmenler arasındaki ilişki, geleneksel hiyerarşik bürokratik yönetim yapısı çerçevesinde devam etmektedir. Okulların liderlik açısından zengin olması için öğretmenlerin ve müdürlerin geleneksel rolleri bilgi temelinde tekrar ele alınmalıdır (Greenlee, 2007: 49-50).

Okulların tümü öğretmen liderliğinin ortaya çıkması için uygun ortama sahip değildir. Okul yöneticileri, öğretmen liderliğini kolaylaştıran koşulları oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır (Danielson, 2007: 18; Harris vd., 2005: 93). Öğretmen liderliğini sahiplenmek müdürün ya da diğer yöneticilerin rolüne zarar vermez. Öğretmen liderliğini teşvik eden müdürler, gerçek liderliğin unvan ya da pozisyonundan çok oluşturduğu etki ile alakalı olduğunu bilir (Reeves, 2008: 71-73). Öğretmen liderler, yalnızca destekleyici ve çalışanlar arasındaki ilişkilerin olumlu olduğu bir ortamda ortaya çıkabilir. Tecrübeli yönetim ekibinin yerine öğretmen liderlerin girişimlere öncülük etmesi için yüksek düzeyde güven olmalıdır. Meslektaş dayanışmasının okul kültürünün bir parçası olmadığı okullarda öğretmen liderliği kaçınılmaz olarak düşük düzeydedir (Harris vd., 2005: 93). Müdürler, öğretmenlerdeki liderlik potansiyelini beslemede önemli bir rol oynamaktadır. Okul müdürleri, liderlerin lideri olarak öğretmen öğrenmesini destekleyecek bir bağlam oluşturmalıdır. Öğretmenleri sorumluluklara aday göstermek bunun ilk basamağıdır. Böylelikle öğretmenin potansiyeline güvendiği mesajını iletmiş olur. Aday göstericilik rolünün ötesinde müdürler öğretmenleri öğrenme macerasında desteklerler. Süreç boyunca müdürler öğretmenlere başkalarının hayatında yol gösterici olarak liderliğin karmaşıklığına yönelik dengeleyicilik rolü açısından rol modellik ederler (Zepeda vd., 2003: 133-134).

Öğretmen liderlerin okul yaşantısı içerisinde kendiliğinden ortaya çıktığına dikkat çeken Danielson, bu noktada öğretmen liderliğine ilişkin becerilerin tespit edilmesi ve profesyonel gelişim programlarına dahil edilmesinin

öğretmen liderlerin ortaya çıkmasının ve okulu geliştirmesinin önünü açacağını öne sürmektedir (Danielson, 2006: 144).

Greenlee'ye göre (2007: 44), öğretmen liderler, önderlik etmek için çok az hazırlanmakta ya da hiç hazırlanmamaktadır ancak geleceğin yöneticilerinin ve öğretmen liderlerinin eğitimsel liderliği açığa çıkartan belirli bilgi ve becerileri paylaşması bir gerekliliktir. Ancak, bu fikre karşı çıkan araştırmacılar da bulunmaktadır. Jacques vd. (2016: 19), resmî öğretmen lider sertifikası ya da rollerinin, kriz anında ya da ihtiyaç anında bireylerin informal olarak liderlik rolleri üstlenmesine engel olacağını, öğretmen liderlerin, öğretmenlik mesleğini ilerletme ve öğrenci öğrenmesini artırma arzusunda olan kişiler olması gerektiğini, öğretmen lider sertifikası almanın bir öğretmeni etkili bir lider öğretmen haline getirmeyeceğini dile getirmektedir. Öğretmen liderliğinin önündeki diğer bir engelse konuya gösterilen ilgiyle alakalıdır. Harris vd. (2005: 124), öğretmenlerin konuya olan ilgisizliğinin okullarda öğretmen liderliğinin başarılı biçimde uygulanamamasının ana sebebi olduğuna dikkat çekmektedir.

Kolsaker'e göre (2008: 515-516) profesyonellik, üzerine az araştırma yürütülmüş olması ve bu araştırmaların da sağlam teorik temellerden yoksun ve muğlak olduklarına yönelik eleştirilerden dolayı araştırması zor bir kavramdır. Evans (2008: 35), profesyonellik üzerine araştırma yapmanın amacının, profesyonellerin topluma sundukları hizmetin ve bu hizmetin nasıl geliştirilebileceğine dair anlayış geliştirmek olduğuna dikkat çekmektedir. Ona göre profesyonel gelişim, eğitim de dahil olmak üzere tüm kamu hizmet alanlarında toplumsal gelişim kapasitesinin yükseltilerek politika ve uygulamadaki standartların yükseltilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Liderlik ya da öğretmen liderliği kavramlarında olduğu gibi profesyonellik kavramının tanımı konusunda da fikir birliği yoktur. Gewirtz, Mahony, Hextall ve Cribb'e göre (2009: 3) profesyonellik, pek çok farklı yönü işaret eden bir fikirdir. Evans (2011: 854) bu durumu şu şekilde özetlemektedir: profesyonellik, bir tür mesleki kontrol, sosyal olarak oluşturulmuş dinamik bir varlık, sosyal koordinasyon biçimi, bilginin belirli durumlara uygulanması, bilginin sosyal sermaye olarak kullanılması, standartlar, etik ve hizmet kalitesine ilişkin kaygıları bir araya getiren normatif değerler sistemi, mesleği icra edenlerle müşteriler ya da toplum arasındaki ilişkilerin temeli, sosyal ve profesyonel statü ve gücün temeli ve belirleyicisidir. Gewirtz vd. (2009: 4), profesyonelliğin tek başına belirli tür kimlik, güç, dahil etme veya dışlama biçimleri üreten bir yaklaşımın yasallaştırılması ya da tek başına birinin işini iyi yapması veya standart ve etiğe ilişkin özgün bir mesele değil, her ikisinin bileşimi olduğunu belirtmektedir. Robson (2006: 7), özerklik, profesyonel bilgi ve sorumluluk olmak üzere profesyonelliğin üç temel bileşeni olduğunu vurgulamaktadır.

Profesyonel öğretmen, örgütsel hedefleri karşılayan, öğrenci başarısını sağlamak için her alanda çalışan ve sistemin güvenilirliği açısından bu süreçleri belgeleyen kişidir (Osmond-Johnson, 2015: 6). Öğretmen, öğrencileri öğrenme sürecinde başarıya yönlendiren bir liderdir. Öğretim bağlamında profesyonellikte eğitimcilerin araştırma becerileri, düşünme becerileri, öğretme, değerlendirme ve

iletişim becerilerini yönetme gibi belirli becerilerde ustalaşması gerekmektedir. Öğretmen olarak profesyonellik, gün geçtikçe daha da rekabetçi hale gelen kariyer dünyasında daha çok adanmışlık gerektirmektedir (Muhammad ve Jaafar, 2015: 143). Öğretmen profesyonelliği çizgisel olarak ele alınmak yerine öğretmenlerin çalışma gerçeklerinin gömülü olduğu bağlamsal çerçevenin dikkatli bir şekilde incelenmesi yoluyla gerçekleştirilmelidir (Saqipi, Aunta ve Korpinen, 2014: 641).

Hargreaves (2000: 156-175), öğretmen profesyonelliğinin gelişimini dört aşamada ele almaktadır:

1. Profesyonellik öncesi aşama: öğretmenlik yönetsel açıdan zor ancak teknik açıdan kolaydır. Öğretmenler sundukları hizmetle kişisel ödül almış olur.
2. Özerk profesyonel aşaması: öğretmenlerin müfredat geliştirme ve karar alma konusunda eşi görülmemiş bir özerkliği vardır. Öğretmenlerin statüsü, maaşlarıyla doğru orantılı olarak yüksektir.
3. İş birliğine dayalı profesyonellik aşaması: öğretmenlerin ortak bir amaç belirlemek ve aniden ortaya çıkıp yaygınlaşan öğretim metotları ve eğitim reformlarından kaynaklanan belirsizlikleri gidermek için güçlü meslek toplulukları oluşturması gerekmektedir.

Profesyonellik sonrası aşama: öğretmenler çeşitlilik gösteren öğrenci-veli profiline ek olarak öğretmen profesyonelliğini tanımlama ve tekrar tanımlama arayışında olan farklı gruplar ve güç odakları arasındaki çekişmelerin ortasında kalmıştır.

Öğretmen özerkliğindeki ve öğretmeye ilişkin bilgideki değişim öğretmen profesyonelliğini etkilemektedir (Adams, 2017: 163). Alan yazında, öğretmenliğin profesyonellikten uzaklaştırıldığı ve standartların, testlerin ve denetimin en küçük paydası haline getirildiği yönünde tartışmalara ulaşmak mümkündür (Harris vd., 2005: 140). Webb vd. (2004: 100), öğretmen profesyonelliğinin, farklı gruplar tarafından politik ve ideolojik kontrol mekanizması olarak kullanılan sosyal bir yapı olduğu yönünde bir eleştiri getirmektedir. Hildebrandt ve Eom (2011: 422) ise tarihsel olarak öğretimin bir meslek olmaktan çok bir iş olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Bu fikri destekleyecek biçimde, Hess ve Fennel (2015: 163-165) mesleğin özerklik ve liderlik özellikleri olduğunu vurgulayarak öğretmenliğin gerçek bir meslek olmadığını öne sürmektedir. Onlara göre gerçek meslekler tanımlanmış bir bilgi birikimine sahiptir, mesleğin her üyesi bu birikime göre eğitilir ve meslekler, mesleğe dahil olan ve meslekten ayrılanları yöneten bir yapıya sahiptir. Ancak öğretmenliğin tanımlanmış bir bilgi birikimi ve meslekteki herkesin paylaştığı bir eğitimi yoktur. Öğretimde ne ile ve nasıl eğitim verileceği, eğitim alınan kuruma ya da programa göre farklılık göstermektedir. Mesleğe kimin dahil olup meslekten kimin ayrıldığını öğretmenler yönetmemektedir. Öğretim mesleğine giriş süreci lisans derecesi ya da diploması veren üniversiteler tarafından yönetilmektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik kalite kontrol görevlisi olması biçiminde ortak bir uygulama hatta bu yönde bir beklenti bile yoktur. Öğretmenliğin meslek olarak tanımlanması için yalnızca hazırlık aşamasında değil öğretmenin kariyeri boyunca devam eden ilerleme

sağlamak amacıyla sorumluluk alması gerektiği de kabul edilmelidir.

Bu noktada profesyonel gelişim devreye girmektedir. Öğretmenlerin profesyonel gelişimi (Harris vd., 2005: 59);

- Öğretim kadrosu arasında yapay değil derinlemesine iş birliğini teşvik etmek açısından,
- Okul içerisinde ve diğer okullarla ortaklıklar kurmak açısından,
- Öğretmen liderliği ve öğrenci liderliği oluşturmak açısından,
- Öğretmenlere inceleme ve eylem araştırması için fırsatlar sunmak açısından,
- Öğretmenlere profesyonel birikimlerini aktarmaları için zaman tanımak, öğretme ve öğrenme üzerine konuşmaları için fırsat sağlamak açısından,

Tüm öğretmenlerin katılım gösterdiği ortak kabiliyet, uzmanlık ve adanmışlık oluşturmak açısından önemlidir.

Tschannen-Moran, (2009: 239), profesyonelliğin ortaya çıkmasında liderlerin yönlendirme yapmasının ve örgüt içerisindeki güven ortamının da önemli rol oynadığını öne sürmektedir. Woodcock ve Hardy (2017: 44), öğretmenlerin profesyonel gelişiminin, yalnızca profesyonel gelişimle ilişkilendirilmiş tecrübeleri değil öğretmenlerin okul ortamında ortaya çıkan öğrenme pratiklerini de içerdiğini dile getirmektedir.

Öğretmenin öğrenci başarısına etkisi bilinmektedir (Jacques vd., 2016: 1). Liderliğin öğrenci öğrenmesi üzerinde önemli etkileri olduğuna dair literatürde fikir birliği vardır (IEL, 2011: 125). Öğretmen liderliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişki vardır (Reeves, 2008: 69; Zepeda vd., 2003: 120). Sınıf içerisinde profesyonelliğin ve etkililiğin önemli bir tarafı, öğretmenin öğrencilerine ve öğretme işine adanmışlığıdır (Stronge, 2007: 29). Öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırma ve eğitime dair herhangi bir sorunu çözme konusunda uzman olmaları beklenmektedir (Sirotova, 2013: 3178). Öğretmen liderliği okul gelişimine ve okulun etkililiğine doğrudan etki etmektedir. Öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalıştığı ve liderlik yetkilerinin dağıtıldığı okullarda öğretmenlerin beklentileri, tutumları ve kendine güvenleri belirgin bir biçimde artmaktadır. Öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalıştığı ve sorumlulukları paylaştığı durumlarda öğretmenlerin iş doyumu düzeyi de artmaktadır. Öğretmen liderliği literatürü, iş birliği, öğrenme, beceri ve yansıtmayı öğretmenlerin profesyonelliğinin ve profesyonel öğrenmesinin özü olarak vurgulamaktadır (Harris vd., 2005: 66).

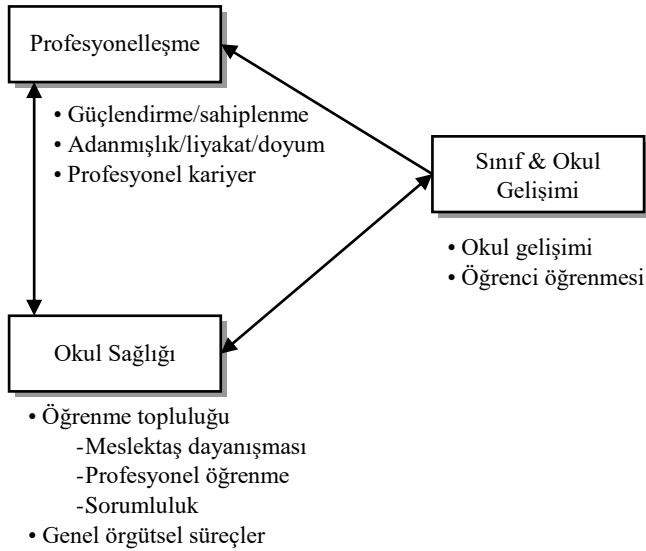
Cumming'e göre (2010: 418) öğretmen profesyonelliği, yüksek düzeyde yapılandırılmış öğrenme ortamlarında ortaya çıkar. Yüksek kaliteli öğretmen eğitimi, öğretmenlerin meslekte kalma eğilimi göstereceğinin ve iyi öğretim uygulamalarının hayata geçirileceğinin göstergesidir (Brown ve Carnes, 2010: 729).

Öğretmen liderliği, profesyonelliği kapsamaktadır (TeKippe ve Faga, 2016: 11). Etkili öğretmen liderliği etkili bir profesyonel gelişme demektir. Öğretmen liderlerin görevi, meslektaşlarının öğretilerini uygulamaları ve öğrenci öğrenmesi konusunda gelişimlerini sağlamaktır. Öğretmen liderler, okulu profesyonel olarak geliştiren kişilerdir (Poekert, 2012: 172).

İnformal ve gönüllülüğe dayanan doğasından dolayı öğretmen liderliği, en üst düzeyde profesyonellik göstergesidir (Danielson, 2006: 1). Öğretmen liderliği, öğretmenlerin daha profesyonel olmasıyla eş anlamlı hale gelmiştir (McCay vd., 2001: 137).

Stronge (2007: 115), sergiledikleri olumlu ya da olumsuz davranışların, öğretmenlerin sınıf içerisindeki etkililiklerinin, dolayısıyla öğrencilerin elde ettikleri kazanımların sınırlarının belirleyicisi olduğunu dile getirmiştir. Ona göre, sınıf yönetimi, öğretim planlaması, öğretimi gerçekleştirme, öğrenci gelişimini ve potansiyelini izleme ve profesyonellik, etkili öğretmeye doğrudan katkı sağlayan öğretmen sorumlulukları ve davranışlarıdır. Murphy (2005), öğretmen liderliğinin okul sağlığı, sınıf ve okul gelişimi ve profesyonellik olmak üzere birbiriyle etkileşim halinde olan üç bileşenden meydana geldiğini öne sürmektedir. Şekil 1'de bu bileşenlerin etkileşimi görülmektedir.

**Şekil 1.** Öğretmen Liderliğinin Bileşenleri



(Kaynak: Murphy, 2005: 51)

Şekil 1 incelendiğinde profesyonelliğin öğretmen liderliğinin üç ayağından biri olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde Stronge (2007), profesyonelliği öğretmen sorumluluklarının arasında saymaktadır.

Yirci (2017: 504), ilk insandan günümüze kadarki tarihi süreç içerisinde eğitim-öğretim sürecinin değişmeyen iki temel ögesinden birinin öğretmenler olduğunu ifade etmektedir. Okullarda yürütülen formal eğitimin, geleceği daha nitelikli biçimde şekillendirmesi için bu sürecin en önemli ve tarihi aktörleri olan öğretmenlerin profesyonelliği ve liderlik becerileri önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin, özerklik, profesyonel bilgi ve sorumlulukla tanımlanan profesyonellik düzeylerinde ortaya çıkacak ilerlemenin ilk aşamasının mevcut duruma ilişkin algıyı tespit etmek olduğu düşünülmektedir. Benzer bir biçimde, öğretmenliği yalnızca dersliğin sınırlarına hapsedmeyen, öğrencilerine olduğu kadar meslektaşlarına ve hatta başka okullardaki meslektaşlarına da katkıda bulunmayı hedefleyen lider öğretmenlere ilişkin mevcut algının da belirlenmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir. Alan yazında her ne kadar öğretmen liderliğinin ve öğretmen profesyonelliğinin ayrı ayrı ele alındığı çalışmaların yer aldığı gözlemlenmiş olsa da öğretmenlerin öğretmen

liderliği ve öğretmen profesyonelliğine ilişkin algılarının incelenmesine yönelik çalışmaya rastlanmadığından bu çalışmanın eğitim yönetimi alanına katkı sunacağı, öğretmen liderliğini incelemenin önemini gözler önüne sererek hem politika yapıcılar düzeyinde hem de okul yöneticileri düzeyinde yol gösterici olacağı, gelecekte yürütülmesi olası çalışmalar için örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada ülkelerin ekonomik kalkınmasının dinamosu olarak değerlendirilebilecek meslek elemanlarının yetiştirilmesine katkı sunan meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarını incelenmektedir.

Nitelikli meslek elemanlarının yetiştirilmesi ve iş piyasasına kazandırılması, ülkemizin kalkınmasının taşıyıcı kolonu olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında verilen eğitimin niteliğinin bu okullarda görev yapan öğretmenler vasıtasıyla arttırılacağı ön görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın temel amacı meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarını incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin öğretmen liderliğinin gerekliliğine yönelik algıları nasıldır?
- Öğretmen liderliğinin sağlanmasına yönelik öğretmenlerin önerileri nelerdir?
- Öğretmenler tarafından profesyonel öğretmenin hangi özelliklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir?
- Öğretmenlerin, toplumdaki öğretmen profesyonelliği algısına ilişkin görüşleri nelerdir?

## 2. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseninde yürütülmüştür. Olgu bilim, olguları derinlemesine tanıyıp kavramamıza yardımcı olacak sonuçlara ulaşabilmek için uygun zemin oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69-73). Olgu biliminde, çalışma grubundaki bireylerin olguya ilişkin tecrübelerinin anlamı ve yapısının ne olduğunun tespit edilmesi amaçlanmaktadır (Patton, 2002: 104). Bu çalışmada, meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlara dayanarak öğretmenlerin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarını incelemek için olgu bilim deseni kullanılmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumlara yönelik çalışma yürütülmektedir (Yıldırım vd., 2016: 122). Bu çalışmada göz önünde bulundurulacak ölçüt, katılımcıların meslekî ve teknik ortaöğretim kurumunda çalışan öğretmenler olmalarıdır. Bu araştırmanın çalışma

grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Eyüpsultan ilçesinde görev yapan, meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan gönüllü 34 öğretmen oluşturmuştur. Tablo 1’de katılımcıların bazı demografik özellikleri görülmektedir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	20	58.82
	Erkek	14	41.18
Branş	Kültür Dersi	13	38.24
	Meslek Dersi	21	61.76
Kıdem	0 – 5 yıl	12	35.30
	6 – 10 yıl	8	23.53
	11 – 15 yıl	3	8.82
	16 yıl ve üstü	11	32.35
Ders Yüğü	0 – 15 saat	1	2.95
	16 – 21 saat	3	8.82
	22 – 30 saat	17	50.00
	31 – 40 saat	5	14.7
	41 saat ve üstü	8	23.53

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 20 kadın (%58.82), 14 erkek (%41.18) şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası meslek dersi öğretmenidir (%61.76). Katılımcıların kıdemleri göreve yeni başlayan ile 16 yıl ve üstü çalışan öğretmene kadar çeşitlilik göstermektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerle (%35.30) kıdemli olarak adlandırabileceğimiz, 16 yıl üstü meslek tecrübesine sahip öğretmenler (%32.35), toplam katılımcıların yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Bu durum hem göreve yeni başlayan hem de kıdemli öğretmenlerin görüşlerinin alınması bakımından araştırmacılar tarafından olumlu değerlendirilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin yarısı haftada 22-30 saat aralığında ders yüküne sahiptir. Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar (MEB, 2006) uyarınca kültür dersi öğretmenleri 15 ders saati maaş karşılığı olmak üzere asgari 21 saat derse girmek zorunda iken meslek dersi öğretmenleri de 20 ders saati maaş karşılığı olmak üzere asgari 40 saat derse girmek zorundadır. Alanda norm kadro fazlası öğretmen olması gibi durumlar bu kapsam dışındadır. Katılımcıların yarısının 22-30 saat aralığında ders yükünün olduğu görülmektedir. Bu durum, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin ders yükü bakımından kesişim noktasında çalışma yüklerinin bir araya geldiği şeklinde yorumlanabilir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar tarafından alan yazın taraması sonucunda açık uçlu dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formuna yönelik uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda dil bilgisi ve formda yer alan maddelerin anlaşılabilirliğine dair değişiklikler yapılarak form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Katılımcılara, araştırmanın amacı ve içeriğine yönelik açıklama yapılmıştır. Katılımcıların verdikleri bilgilerin sadece bu bilimsel çalışmada anonim olarak kullanılacağı belirtilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerle yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiş, ses kaydı yapılmasının katılımcılar tarafından tedirginlikle karşılanması ve kabul görmemesinden dolayı öğretmenlerin verdiği cevaplar görüşme esnasında araştırmacı tarafından

not alınmıştır. Tüm görüşmeler, müdür yardımcısı odasında, öğretmenlerin boş zamanlarında gerçekleştirilmiştir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizi, bağlamla ilgili olarak benzerliği tespit edilen metinleri belirli kavramlar altında bir araya getirerek anlamlı çıkartımlar yapmaya yarayan bilimsel bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 2004: 18; Weber, 1990: 9; Yıldırım vd., 2016: 242). İçerik analizi, kategoriler oluşturma ve bu kategoriler arasında bağlantılar kurarak toplanan verilerde bu kategorilerin bulunma sayısı üzerinden yapılan değerlendirmeyi içermektedir (Silverman, 2013: 811). İçerik analizinde amaç, metindeki birçok kelimenin daha az sayıda kategori altında gruplandırılması, tutarlılıkların ve anlamların belirlenmesine yönelik anlamlandırılmasıdır. Her bir kategoride yer alan kelimeler, ifadeler ve diğer metin bölümleri benzer anlamlar ifade eder (Patton, 2002: 453; Weber, 1990: 12).

Toplanan veriler araştırmacılar tarafından bilgisayar aracılığıyla elektronik ortama aktarılmış ve nitel analiz için NVivo 11 programı kullanılmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler için Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö34 şeklinde rumuz verilmiş ve katılımcı görüşlerini yansıtan ifadeler bu rumuzlar kullanılarak aslına uygun şekilde alıntılanmıştır.

İçerik analizinde görüşmelerden elde edilen veri, araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak dikkatli bir şekilde okunmuş ve araştırmanın amaçları doğrultusunda ortaya çıkan anlamlara göre kodlar oluşturulmuştur. Kodlanan veriler incelenerek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Daha sonra birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Leiva, Rios ve Martínez (2006: 521), nitel araştırmalarda elde edilen verilerin bilimsel açıdan güvenilir olabilmesi için kodlamanın bağımsız kişiler tarafından yapılması gerektiğini dile getirmektedir. Veri analizinin güvenilirliğini temin etmek amacıyla Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından ortaya koyulan formül [Güvenirlilik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100] kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin 41 kod altında toplandığı, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak yürütülen çalışmada 38 kodun aynı olduğu tespit edilmiştir. Güvenirliğin sağlandığının göstergesi olarak %70 oranı dikkate alınmıştır. Gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılan iki kodlama arasındaki uyum %93 olarak hesaplanmıştır.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda ve görüşme analizleri sonucunda elde edilen veriler dört tema altında toplanmıştır. Belirlenen her bir temada yer alan kodlar ve alıntılar ilgili alt başlıklarda verilmiştir.

### 3.1. Öğretmen Liderliğinin Gerekliliği

Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliğinin gerekliğine ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla sorulan birinci soru “Sizce öğretmenlere yöneticilik görevi







Bu soruya vereceğim cevap bulunduğum pozisyona göre değişiyor. Bir yönetici olsam hayır derdim. Bir öğretmen olarak bazı kararlarda söz hakkı sahibi olmak isterdim. Ama uzmanlık alanım buna el vermiyorsa dahil olmak istemem. Öğrenci ile ilgili kararlarda söz sahibi olmak isterim. Diyaloga inanıyorum. Tüm çözümler diyaloga dayalı olmalı. (Ö8)

Ö34'ün öğretmen liderliğinin, alınan kararın kapsamına göre gerekli olup olmadığına karar verilebileceğine dair görüşleri şu şekildedir:

Eğer alınan karar öğretmenin ve öğrencinin kaderini, kurumun işleyişini etkileyen bir karar ise kurumda belirlenen farklı branşlarda, mesela zümre başkanları olabilir, öğretmenlik tecrübesi en az üç yıl olmak üzere danışma kurulu oluşturulabilir. (Ö34)

Öğretmen liderliğinin gerekli olmadığını düşünen toplam 3 katılımcı olduğu görülmektedir. Bunlardan 2 katılımcı karar almanın zorlaşacağını dile getirirken 1 katılımcı ise mevzuatın öğretmen liderliğine uygun olmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Ö11'in öğretmen liderliğinin, karar almayı zorlaştıracağından dolayı gereksiz olduğuna dair görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlere yöneticilik görevi ve sorumluluğu verilmeden karar alma süreçlerinde söz sahibi olma olanağı verilmemesi gerektiğini düşünüyorum. Her kafadan başka ses çıkacağı için bir karara ulaşmak imkansız hale gelir. (Ö11)

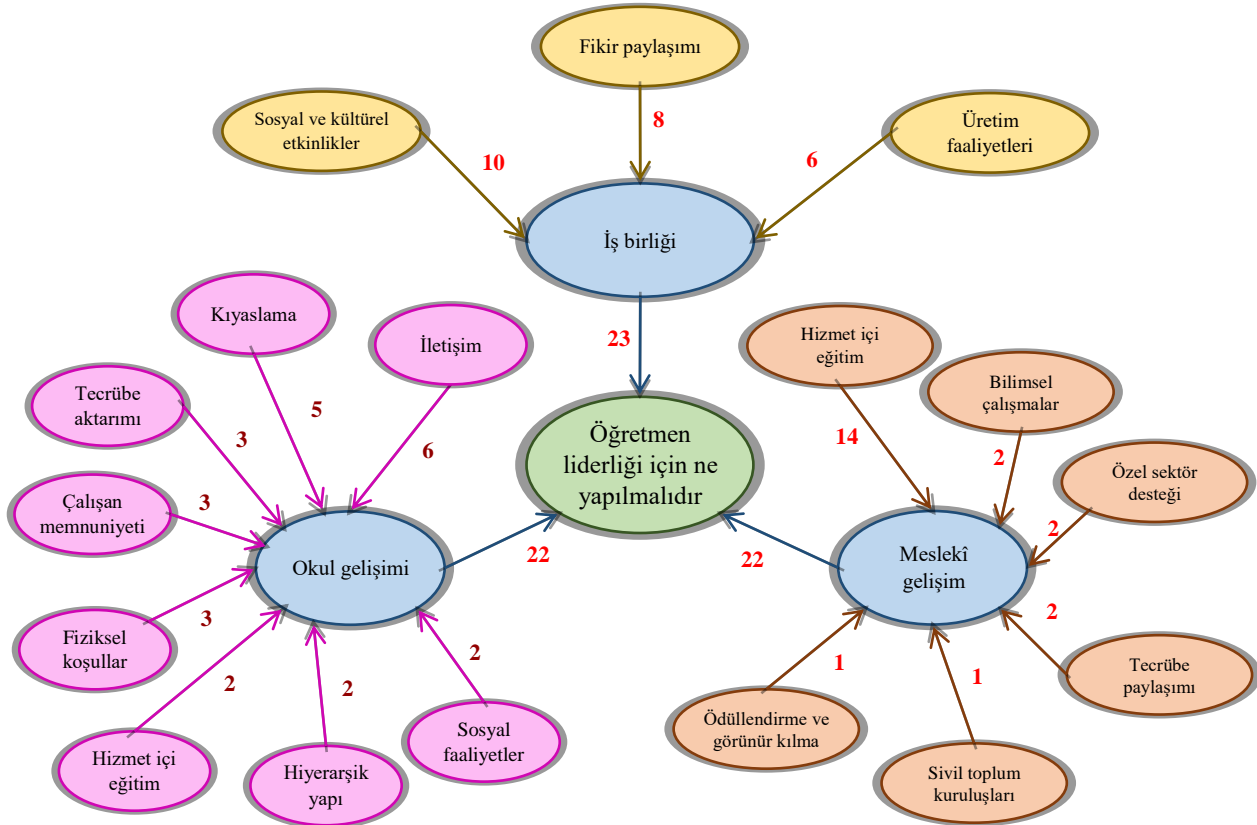
Ö26, karar alma konusunda yetkilendirilmiş kişilerin mevzuatla düzenlendiğinden dolayı öğretmen liderliğinin gereksiz olduğunu ifade etmektedir:

Millî Eğitim Bakanlığına ilişkin mevzuat düzenlemeleri, bu düzenlemeler kapsamında karar almaya yetkili kıldığı kişi ya da makamları esas almak yeterlidir diye düşünüyorum. Yapılan düzenlemelerle öğretmenlerin ve yöneticilerin yetkileri açıkça ortaya koyulmuştur. (Ö26)

### 3.2. Öğretmen Liderliği İçin Yapılması Gerekenler

Görüşmede sorulan ikinci soru öğretmenlerin öğretmen liderliği için yapılması gerekenlere dair fikirlerini ortaya çıkarma amacı taşımaktadır. Bu kapsamda "Yetkiniz olsa kurumsal gelişim, meslekî gelişim ve meslektaşlar arası iş birliği için neler yaptınız?" sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin analiziyle elde edilen bulguların şematik gösterimi Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3. Öğretmen Liderliği İçin Yapılması Gerekenler



Şekil 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği için neler yapılması gerektiği konusunda en çok meslektaşlar arası iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiği konusunda fikir beyan ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılar, meslekî gelişimin sağlanması ile okul gelişiminin sağlanmasını öğretmen liderliği için yapılması gerekenler olarak gördüklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin meslektaşlar arası iş birliğini güçlendirmek

için en çok sosyal ve kültürel etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler, fikir paylaşım toplantıları ve üretime yönelik faaliyetleri, meslektaşlar arası iş birliğini güçlendirme yöntemi olarak görmektedir. Öğretmenlerin meslekî gelişim sağlamak için en çok nitelikli hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler, özel sektör desteğinin sağlanmasını, tecrübe paylaşımlarının

gerçekleştirilmesini, sivil toplum kuruluşlarının sürece dahil olmasını ve ödüllendirme ve görünür kılmayı meslekî gelişimi sağlama yöntemi olarak görmektedir. Öğretmenlerin okul gelişimini sağlamak için iletişimin güçlendirilmesi ve kıyaslama yapılmasına öncelik attıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, tecrübe aktarımı, çalışan memnuniyetinin tespit edilmesi, fiziksel koşulların iyileştirilmesi, hizmet içi eğitim, hiyerarşik yapının tekrar gözden geçirilmesi ve sosyal faaliyetler ile okul gelişimi sağlanacağını düşünmektedir. Aşağıda bu tema ile ilgili öğretmen görüşlerinden iki tanesine yer verilmektedir.

Ö2, öğretmen liderliği için sosyal ve kültürel etkinlikler yoluyla iş birliği yapılması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir:

*Sürekli olarak belli programlar içerisinde çalışmak bir süre sonra çalışma hayatını rutine döndürecektir. Bu durumda amaçlardan sapma yaşanması ya da çalışma heyecanının yitirilmesi olasıdır. Kurum içi ya da kurum dışında yapılacak sosyal ve kültürel aktiviteler, gelişim programları, hem çalışanların rutin dışına çıkmasını sağlamış olacak hem de olumlu iletişimi arttırarak birlik ve beraberlik duygusunu güçlendirecektir. (Ö2)*

Ö5, fikir paylaşımları ile iş birliğinin güçlendirilebileceğini ifade etmektedir:

*Herkesin sözünü söyleyebileceği açık tartışmalar düzenlenebilir. Memnuniyetsizlik ve şikayetlerin yine bu tartışmalarda karşılıklı anlayışla geliştirici olması sağlanabilir. (Ö5)*

Ö8, üretime yönelik faaliyetlerle iş birliğinin güçlendirilebileceğini dile getirmektedir:

*Öğretmenlerin beraber çalışmalarını sağladım. Ama bu beraber evrakları doldurmak değil de üretmek şeklinde olmasını arzu ederdim. Örneğin sosyal bilimler zümresinin insan hakları ile ilgili tiyatro metni yazıp yönetmelerini, öğrenciler bir eser ortaya koymasını, mobilya bölümünün bu tiyatroyun dekorunu yapmasını, elektrik bölümünün ışıklandırma işlerini, giyim bölümünün de kostümleri hazırlamasını isterdim. Sürece dahil olarak gözlem yapardım. (Ö8)*

Ö10 ve Ö3, hizmet içi eğitim yoluyla meslekî gelişimin sağlanabileceğini şu şekilde dile getirmektedir:

*Mesleki gelişim için, işin uzmanlarından alabilecekleri seminer ve eğitim programları hazırlar ve bunlar için teşvik ederdim. Kaliteli, profesyonel yerlerde düzenlenen, profesyonel eğitimler olurdu. Öğretmenler, meslektaşlarının eğitimci olduğu hizmet içi eğitim seminerlerini çok da önemsemiyorlar sanırım. Ama bunun geri planında seminerlerin organizasyonlarındaki aksaklıklar ve eğitim verecek kişinin işe atıldığı önemin olduğunu düşünüyorum. Birçok özel okul ve üniversite gibi, düzgün yerlerde, profesyonel, işin uzmanı kişilerle yapılacak ciddi organizasyonlar, öğretmenlerin de kendilerini önemli kılacağından onlar da psikolojik olarak bu eğitimlere daha fazla önem verecektir. (Ö10)*

*Astlar ve üstler arasındaki ilişkileri, iletişimi güçlendirir, birimlerin performanslarını geliştirmeleri için yollar arar, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri*

*tespit eder ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre yönlendirilmelerine olanak sağlayacak bir yapı kurar, eğitsel seminer ve tanıtım etkinlikleri düzenlerdim. (Ö3)*

Ö15, bilimsel çalışmaların meslekî gelişim sağladığını ifade etmektedir:

*Mesleki gelişim için, bilimsel çalışmalar yürütmenin, yürütülen bilimsel çalışmaları takip etmenin son derece önemli olduğuna inanıyorum. Öğretmenlerin ulusal ve uluslararası kongrelere konferanslara katılımını teşvik eder, bilimsel çalışmalar yürüten öğretmenleri maddi olduğu kadar manevi olarak da destekler, bu çalışmalarını yürütmek için ihtiyaç duydukları zamanı oluşturmak için gerekli esnekliği sağlarım. (Ö15)*

Ö16, özel sektör desteği ile meslekî gelişime katkı sunulabileceğini belirtmektedir:

*Özellikle meslek dersi öğretmenlerinin mesleki gelişim için sektördeki güncel uygulamalara ilişkin eğitimler şart. Öncelikli meslek dersi öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlerin özel sektörde eğitim almasını sağlamak isterdim. Bunun için de özel sektör kuruluşlarıyla meslek liselerini bir araya getirecek iş birliklerinin kurulması gerek. (Ö16)*

Ö32, tecrübe paylaşımının meslekî gelişime katkı sunduğunu şu şekilde dile getirmektedir:

*Mesleki gelişim öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturur. Alan bilgisi ise ikinci adımdır. Mesleki gelişim için kurumda mesleki anlamda tecrübe paylaşım günleri düzenlenebilir. Bu toplantılarda karşılaşılan sorunlar dile getirilir, beraber çözüm üretilir ya da daha önce benzer bir sorun nasıl çözülmüş incelenir. Mesleki tecrübesi fazla olan paydaşlar ve kuruma yeni gelmiş ya da meslekte yeni olan paydaşların karşılıklı bilgi aktarımı yapabilecekleri tecrübe paylaşım toplantıları düzenlenebilir. (Ö32)*

Ö12, sivil toplum kuruluşlarının meslekî gelişime katkı sağlayacağını şu şekilde dile getirmektedir:

*Karşılaşılan zorlukların üstesinden gelme konusunda öğretmenlere ortak bir ağı sağlayacak bir yapıya ihtiyaç var. Bu ihtiyaç, çeşitli vakıflar ya da platformlar yoluyla karşılanabilir. (Ö12)*

Ö33, ödüllendirme ve görünür kılmanın öğretmenlerin meslekî gelişimini destekleyeceğini ifade etmektedir:

*Kendini geliştiren, alanında bir şeyler yapmaya çalışan kişilere pozitif ayrımcılık yapardım. Onların edindiği gelişimlerinin okuluma yansımalarının görünmesi için elimden ne geliyorsa yapardım. (Ö33)*

Ö14, okul gelişimi için iletişimin önemine vurgu yapmaktadır:

*Bütün branşları kapsayacak projeleri yapmayı şart koşardım. Örneğin, edebiyat, matematik, fizik, kimya, meslek derslerinin öğretmenlerinin ortak bir proje çıkarırsa öğrencilerle beraber. Bu gençler için ufuk açıcı olur. Böylelikle öğretmenler, branşların tek başına bağımsız olmadığı, birbiriyle ilişkili olduğunu ve iletişimin odakta yer alması gereken bir unsur olduğunu anlarlar. (Ö14)*

Ö30, kıyaslama yoluyla okul gelişiminin sağlanacağını belirlemektedir:

*Kurumsal gelişim için belirli zaman aralıklarıyla toplantılar yapılabilir. Diğer okulların çalışma ortamı incelenebilir. Benzer sorunlarla karşılaşan meslektaşlar ile bir araya gelip çözüm üretmeye yönelik fikir üretilmesi sağlanabilir. Ülkedeki ve dünyadaki benzer okullarla ilişki içinde olur, iyi yönlerini takip eder, alır, karşılaştırmalar yapardım. (Ö30)*

Ö25, okul gelişimi açısından tecrübe aktarımının önemine şu sözlerle dikkat çekmektedir:

*Kurumsal gelişim için okul dışı projeler yapılarak okulumuzun ilçe bazında etkinlikler düzenlemesini sağladım. Staja giden öğrencilerimizin işletmelerde ne gibi işler yaptıklarını, neler yaşadıklarını, o işletmelerin gelişim için nasıl bir yol izlediklerini anlamak için işletmelerin yöneticilerinin okulumuzda seminer düzenlenmesini isterdim. (Ö25)*

Ö24, çalışan memnuniyetinin okul gelişimine katkı sunduğunu belirtmektedir:

*Fiziksel koşulları iyileştirdim. Hem öğrenci hem de öğretmenin konforlu ortamda, donanımlı ortamda eğitim yapmalarını sağladım. (Ö24)*

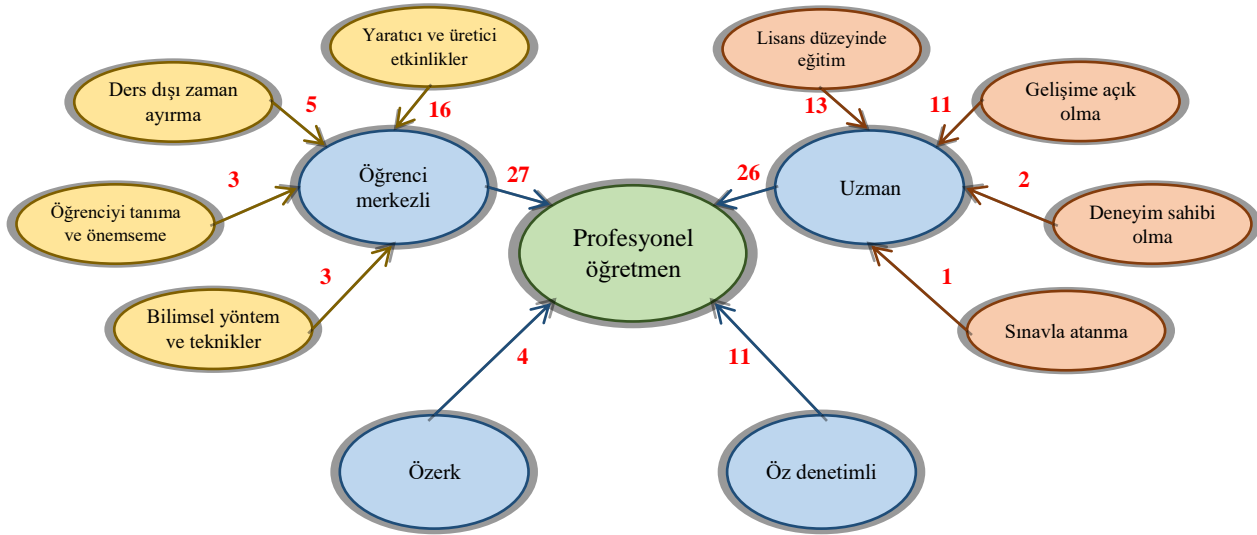
Ö27, düzenlenecek sosyal faaliyetleri okul gelişiminin bir yolu olarak gördüğünü dile getirmektedir:

*Okul içinde sevgiyi ve saygı ortamının oluşması ve sağlanması yanında okul dışında da sosyal etkinliklerde birliktelik sağlanmasını isterdim. (Ö27)*

### 3.3. Profesyonel Öğretmenin Özellikleri

Öğretmenlerin profesyonel öğretmenlerin özelliklerine ilişkin algılarını tespit etmeyi amaçlayan “Sizce okulunuzdaki öğretmenler alanlarında uzman, öğrenci merkezli, özerk ve öz denetime sahip kişiler midir? Öğretmenlerin bu davranışlarına örnek verebilir misiniz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin analiziyle elde edilen bulgular şematik gösterim ile Şekil 4’te sunulmuştur.

Şekil 4. Profesyonel Öğretmenin Özellikleri



Şekil 4 incelendiğinde, araştırmanın katılımcıları profesyonel öğretmenlerin öne çıkan özelliklerinin öğrenci merkezli olmak ve alanında uzman olmak şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte profesyonel öğretmenlerin öz denetimli ve özerk olduğunun düşünüldüğü görülmektedir. Profesyonel öğretmenlerin öğrenci merkezli olduğunu düşünen öğretmenlerin büyük bir kısmının yaratıcı ve üretici etkinlikleri öğrenci merkezli öğretmen davranışı olarak ele aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrenciye ders dışı zaman ayırma, öğrenciyi tanıma ve sevme ile bilimsel yöntem ve teknikler kullanmanın profesyonel öğretmen davranışı olarak algılandığı şekilde görülmektedir. Profesyonel öğretmenin alan uzmanı olduğunu düşünen öğretmenlerin çok büyük bir kısmının lisans düzeyinde eğitim almayı ve gelişime açık olmayı alanında uzmanlık göstergesi olarak algıladığı görülmektedir. Öğretmenler, deneyim sahibi olmayı ve sınavla atanmış olmayı da alan uzmanlığı göstergesi olarak değerlendirmektedir. Bu temada öne çıkan iki görüş aşağıda sunulmuştur.

Ö29, profesyonel öğretmenlerin yaratıcı ve üretici etkinlikler gerçekleştirdiğini düşündüğünü şöyle dile getirmektedir:

*Bazı öğretmenler gerçekten ilk hedef olarak öğrenci yararlılığını gözeterek ve bağımsız akılcı bir birey olmalarına çalışmaktadır. Klasik bakış açısından kurtulabilmiş eğitim ve öğretimin sadece ders ile yapılması gerektiği inancından vazgeçmişlerdir. (Ö29)*

Ö8’e göre profesyonel öğretmenler öğrenciyi tanıyan ve önemseyen kişilerdir. Ö8, bu durumu şu şekilde dile getirmektedir:

*Öğrenci merkezli davranan öğretmen arkadaşları görüyorum. Dönem sonu toplantılarında farklı bakış açıları sunan öğretmen arkadaşların varlığını önemsiyorum. Özellikle disiplin cezaları ile ilgili o yönde karar alınmasa bile öğrencinin ne yaşadığı onun dünyası ile ilgili bilgi verilmesini önemsiyorum. (Ö8)*

Ö16 ve Ö1, profesyonel öğretmenlerin uzmanlığa sahip olduklarını dile getirmekte ve bunun kaynağının asgarî

düzeyde lisans düzeyinde eğitime sahip olmaktan ileri geldiğini belirtmektedir:

*Tüm öğretmenlerin alanlarında uzman olduğunu düşünüyorum. Bütün öğretmenler alanları ile ilgili en az dört yıllık bir eğitim sürecinden geçtiğine göre bu alanda uzaman olmalıdır. (Ö16)*

*Bildiğimiz gibi öğretmen, alanındaki bir üniversite ya da yüksek okuldan mezunurlar. Ancak bu yeterliliği kazanmış kişiler öğretmen olmaya hak kazanır. Tuhaf ki tüm konu okulların işleyişiyle ilgili olduğundan bu bir kısır döngüdür. (Ö1)*

Ö22, öğretmenlerin gelişime açık olmaları durumunda profesyoneller olacağını belirtmektedir:

*İçinde bulunduğumuz bilgi çağında yenilik ve gelişmelerin hızlı bir şekilde çoğaldığını düşündüğümüzde; öğretmenlerin ben alanımda her şeyi öğrendim, emekli olana dek böyle giderim; havasından kurtulması gerektiğine inanıyorum. (Ö22)*

Ö9, öğretmenlerin sınavla atanmalarının onları profesyonel iş görenler haline getirdiğini şu şekilde dile getirmektedir:

*Evet, öğretmenlerimiz alanlarında gerekli olan ve formasyon eğitimi almış ve bununla ilgili sınavlara ve*

*mülakatlara girip mesleğini yapmaya hak kazanmış, seçilmiş kişilerdir. (Ö9)*

Ö27'ye göre profesyonel öğretmenler öz denetimli bireylerdir:

*Eğitim ve öğretim görevlerini zamanında ve şartlara uygun olarak yerine getiriyorlar. Öz denetime sahipler, kendi görevlerini yerine getiriyorlar. (Ö27)*

Ö28, profesyonel öğretmenlerin özerk bireyler olduklarını şu şekilde ifade etmektedir:

*Okulumuzdaki öğretmen arkadaşlar özerk ve öz denetime sahip kişilerdir. Bir konu hakkında yorum yaparken kendi düşüncelerini rahatlıkla dile getirmeleri bu davranışlara örnektir. (Ö28)*

### 3.4. Öğretmen Profesyonelliğine İlişkin Algı

Araştırmanın amaçlarından biri de öğretmen görüşlerine göre toplumdaki öğretmen profesyonelliği algısının nasıl olduğu ile ilgiliydi. Bu kapsamda "Öğretmenlerin toplum ve diğer öğretmenler tarafından profesyonel iş görenler olarak algılandığını düşünüyor musunuz? Neden?" sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 5'te şematik olarak gösterilmektedir.

Şekil 5. Öğretmen Profesyonelliğine İlişkin Algı



Şekil 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün öğretmenlerin profesyonelliğine ilişkin algının olumsuz olduğunu, nispeten az bir bölümünün ise öğretmen profesyonelliğine ilişkin algının olumlu olduğunu düşündüğü görülmektedir. Öğretmen profesyonelliğine ilişkin algının olumsuz olduğunu düşünen öğretmenlerin yaklaşık yarısının bu durumun saygınlık algısından kaynaklandığını düşündüğü görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenliğe yönelik herkesin yapabileceği bir iş algısı, öğretmenlerin işini önemsememesi, öğretmenlerin motivasyon düşüklüğü, öğretmenlerin değişime ayak uyduramaması, popülerlik kaygısı ve alan bilgisi eksikliğinin de öğretmenlerin profesyoneller olarak algılanmasının önünde engel olarak algılandığı görülmektedir. Öğretmen profesyonelliğine ilişkin algının olumlu olduğunu düşünen öğretmenlerin çok büyük bir kısmı genel değer algısının yüksek olduğunu belirtirken daha az bir bölümü de eğitimin çıktılarında ulaşılmadığından dolayı bu algının olumlu olduğunu

belirttiği görülmektedir. Bu temada öne çıkan görüşler aşağıda sunulmuştur.

Ö29, saygınlık algısının düşük olmasından dolayı öğretmenlerin profesyoneller olarak algılanmadığını dile getirmektedir:

*Hayır, düşünmüyorum. Toplumsal olarak öğretmenin değerinin düşürüldüğünü düşünüyorum. Bu da ilk başta öğretmen motivasyonunu çok fazla düşüren bir şey. Eğitimin temel ögesinin öğretmen olduğu düşünülürse eğitimdeki başarısızlıkların artması anlaşılabilir bir durum. (Ö29)*

Ö22, öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir iş olarak algılandığını dile getirmektedir:

*Son yıllarda her üniversite mezununa formasyon verildiğini göz önüne getirdiğimizde, öğretmenlerin toplum ve diğer öğretmenler tarafından profesyonel iş görenler olarak algılandığını düşünmüyorum. Herkes öğretmen olabilir ya da hiçbir şey olamazsan en*

azından öğretmen ol algısının hakim olduğunu düşünüyorum. (Ö22)

Ö10, işini önemsememenin öğretmenlerin profesyonel olarak algılanmamasına yol açtığını ifade etmektedir:

Hayır, artık düşünmüyorum. Çünkü en başta öğretmen arkadaşlar işinin önemini anlamıyor. Ayrıca artık öğretmenlere verilen değer de hem MEB hem de toplum tarafından kabul görmüyor. Bu çift taraflı bir durum, nasıl değer görürsen öyle davranırsın. Daha sonra da bu alışkanlığa dönüşür. (Ö10)

Ö13 ve Ö30, motivasyon düşüklüğünün öğretmenlerin profesyoneller olarak algılanmasına engel olduğunu ifade etmektedir:

Toplum, öğretmenlerin profesyonel iş görenler olarak algıladıklarını düşünmüyorum. Bu sorun sadece öğretmenler için geçerli değil tüm meslekler için geçerli. Çünkü kişi kendi işini düzgün, profesyonel bir şekilde yapmadığı için tüm herkesin aynı davrandığını düşünüyor. Yani bir kişi kendinden bilir işi durumu söz konusu. (Ö13)

Eğitim sistemimizdeki istikrarsızlık, profesyonel olmayan kişilerin bu alanda bulunması, veli şikayetlerini önlemek adına öğretmenin harcanması ile birlikte mesleğini hayatına empoze edememiş öğretmenlerimizden dolayı algının da olumsuz olduğunu düşünüyorum. (Ö30)

Ö16, değişime ayak uyduramamanın öğretmenlerin profesyoneller olarak algılanmamasına yol açtığını dile getirmektedir:

Öğretmenlik alan bilgisi olarak bir gelişim sürecidir, günceli takip etmektir, kişisel gelişim olarak kendine bir şeyler katma sürecidir. Hiçbir zaman tam profesyonel değildir. Fakat hep öğrenme ve öğretme sürecinde olduğumuz için profesyonellik yolunda ilerlemeliyiz. Toplum öğretmenleri sadece alan bilgisi olarak tam gördüğünde profesyonel olarak düşünür. Sadece alan bilgisi yeterli değildir. Kişisel gelişim, mesleki gelişim, günceli takip, yenilenme hepsi bir bütündür. (Ö16)

Ö33, öğretmenlerin profesyoneller olarak algılanmaması konusunda alan bilgisi eksikliğine dikkat çekmektedir:

Kesinlikle düşünmüyorum. Çünkü son dönemde öğretmenlere yönelik yapılan alan değişikliği gibi uygulamalar bu durumu tamamen ortadan kaldırmıştır. Çünkü 2012 yılında gerçekleştirilen alan değişikliği sonucunda birçok öğretmen kendi alanlarının dışındaki alanlara geçmişlerdir. Bu durum hem öğretmenler arasında hem de toplumda büyük bir hayal kırıklığı yaratmıştır. Bu uygulama ile öğretmenliğin, mezun olunan okul, alan yeterliliği gibi öğretmenlerin profesyonelleşmesinde önemli olan bu konuların, bizim ülkemiz için pek önemli olmadığı toplumun bilinç altına işlenmiştir. (Ö33)

Ö20, toplumdaki öğretmenlere yönelik genel değer algısının yüksek olmasından dolayı öğretmenlerin profesyonel iş görenler olarak algılandığını dile getirmektedir:

Evet, öğretmenlerin toplum ve diğer öğretmenler nezdine profesyonel olarak algılandığı kanaatindeyim.

Son zamanlarda öğretmenlerin değer algısıyla ne kadar oynansa da toplum öğretmenleri profesyonel öğreticiler olarak görmektedir. Çevremden örnek verecek olursam, mahallede bir sorun ya da sıkıntı olduğunda görüşüm alınıyorsa, çocuklar yanlarından ben geçerken kendilerine çeki düzen veriyorsa, saygı duyuyorlarsa, bu, öğretmenlerin onların gözünde profesyonel ve lider olarak algılandığını gösterir. (Ö20)

Ö5, eğitim-öğretim süreçlerinin çıktılarını toplum tarafından kolaylıkla ulaşılabilesinden dolayı öğretmenlerin profesyoneller olarak algılandığını belirtmektedir:

Evet, düşünüyorum. Eğitimin bir sürecin sonucunda davranış değişikliği yaratması beklenir. Meslek öğretmeni olarak bu davranışların net gözlemlendiği bir eğitime dahil olduğumuz için şanslı olduğumuzu düşünüyorum. Somut eğitim çıktıları hem öğrencilerin hem de velilerin her an ellerine ulaşabiliyor. (Ö5)

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğretmen profesyonelliğine ilişkin algılarının incelenmesinin hedeflendiği bu çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bu nitel araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Eyüpsultan ilçesinde görev yapan toplam 34 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçları şu temalara göre gruplandırılmıştır: 1) Öğretmen liderliğinin gerekliliği; 2) Öğretmen liderliği için yapılması gerekenler; 3) Profesyonel öğretmenin özellikleri; 4) Öğretmen profesyonelliğine ilişkin algı.

Araştırmada öğretmen liderliği için meslektaşlar arası iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiği, meslekî gelişimin sağlanması gerektiği ve okul gelişiminin sağlanması gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Meslektaşlar arası iş birliğinin artırılması için sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenmesi gerektiği, fikir paylaşım toplantıları yapılması gerektiği ve üretime yönelik faaliyetler gerçekleştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Meslekî gelişimi sağlamak için nitelikli hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiği, bilimsel çalışmalar yapılması gerektiği, özel sektör desteğinin sağlanması gerektiği, tecrübe paylaşımı yapılması gerektiği, sivil toplum kuruluşlarının sürece dahil edilmesi gerektiği ve ödüllendirme ve görünür hale getirmenin gerekliliği ifade edilmiştir. Okul gelişimini sağlamak için ise iletişimin güçlendirilmesi gerektiği, kıyaslama yapılması gerektiği, tecrübe aktarımına gerek duyulduğu, çalışan memnuniyetinin tespit edilmesi gerektiği, okulun fiziksel koşullarının iyileştirilmesi gerektiği, hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiği, hiyerarşik yapının tekrar yapılandırılması gerektiği ve sosyal faaliyetlere ihtiyaç duyulduğunun ifade edildiği gözlemlenmiştir.

Öğretmen liderlerinin öğrenci öğrenmesine, güçlendirmeye, ilişkilere ve iş birliğine odaklanan kişiler olduğu bilinmektedir (Lupken, Claxton ve Wilson, 2014: 60). Öğretmen liderliği ile okulda iş bölümü yapılmaktadır. Öğretmenler arası iş birliğine dayanmasından dolayı, öğretmen liderliği, potansiyel okul gelişimi için en etkili boyuttur (Harris vd., 2005: 17). Öğretmen liderliğinde gücün okulda dağıtılmasına ve hiyerarşik kontrolden meslektaş kontrolüne geçilmesinden dolayı odakta iş birliği



yer almaktadır (Harris vd., 2005: 38). Diğer taraftan Öğretmen Liderliği Araştırma Konsorsiyumunun belirlediği lider öğretmenlik standartları arasında eğitimci gelişimini ve öğrenci öğrenmesini desteklemek için iş birliğine dayalı bir kültür geliştirilmesini teşvik etmek yer almaktadır. Aynı doğrultuda öğretmen liderlerin, öğretim uygulamalarının paylaşılan vizyon, misyon ve hedefle aynı doğrultuda olduğunu temin etmek için meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışmalarını gerektiği de belirtilmiştir (NNSTOY, 2017). Öğretmen liderliğinin olumlu profesyonel öz saygı hissi oluşumunu sağladığı ve kişisel motivasyonu olduğu kadar diğer meslektaşlarının motivasyonunu da arttırdığı bilinmektedir (Harris vd., 2005: 94; Özçetin, 2018: 4). Öğretmen liderliği, karmaşık olan öğretme işinin uzmanlık, hükme varma ve yüksek düzeyde özerklik gerektirmesinden hareketle ortaya çıkmış bir fikirdir (Danielson, 2006: 23). Murphy (2005: 51), öğretmen liderliğinin okul sağlığı, sınıf ve okul gelişimi ve profesyonellik olmak üzere birbiriyle etkileşim halinde olan üç bileşenden meydana geldiğini belirtmektedir.

Öğretmen liderlerin, derslik sınırlarını aşacak biçimde iş birlikleri kurarak okul düzeyinde değişim sağlayan kişiler (Hunzicker, 2018: 21) olmasının yanında bazı öğretmen liderler mevcut uygulamaları sorgulamak ve iş birliği yapmak için risk almaktan çekinmezler (Lovett, 2018: 29). Smylie ve Eckert (2018: 558), öğretmen liderliğinin katılımı karar verme, iş birliği, gelişim çabalarının başlatılması ve hayata geçirilmesi, meslekî gelişimin sağlanması ve öğretmenlerin öğrencilere sundukları hizmetlere ilişkin kişisel ve kolektif kapasitelerinin desteklenmesini kapsadığını dile getirmektedir. Altunay (2017: 21) da okullarda öğretmenlerin liderlik için sorumluluk almaları ve sorumluluk üstlendikleri alana ilişkin hesap verme konusunda istekli olmalarını sağlayacak, iş birliği içeren ilişkilerin öncelenmesi gerektiğini öne sürmektedir. Diğer taraftan Haley, Urquhart, Jones, Silverman ve Hunzicker (2018: 99), öğretmen liderlerin tecrübelerini, yeni öğretmen liderleri, meslektaş dayanışması, iş birliği ve liderlik etme konularında yetiştirmek için kullandıklarını ifade etmektedir.

Kılınç, Cemaloğlu ve Savaş (2015: 14), ilkökul öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin öğretmen liderliğini meslektaşlar arası iş birliği, gözlemlerini ve öğrenci öğrenmesine ilişkin tecrübelerini paylaşma, birbirini destekleme ve birlikte projeler yürütme ile ilişkilendirdiklerini tespit etmiştir. Benzer bir biçimde Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017: 670) de öğretmenlerden kişisel gelişimlerine özen göstermelerinin ve meslektaşları ile iş birliği halinde olmaları gerektiğinin beklendiğini öne sürmektedir.

Kılınç (2014: 1737), öğretmenlerin, kısıtlayıcı bir okul ikliminde iş birliği yapma ve birbirlerine yardımcı olma olanaklarının daha düşük olduğunu dile getirmektedir. Bu noktada imdada yetişen dağıtımçı liderlik anlayışı, öğretmenleri hiyerarşiyi güçlendirme aracı olmaktan çok ihtiyaç olması halinde liderlik rolüne soyunacak bireyler olarak algılamakta, onlarla iş birliği yapmanın ve paylaşımında bulunmanın önemine dikkat çekmektedir (Uçar ve Dağlı, 2017: 203).

Smylievd. (2018: 562), öğretmen liderliğinin diğer öğretmenlerin okula karşı güven duygularını pekiştirecek

ve meslektaşlar arası iş birliğine yönelik algılarını olumlu yönde destekleyecek bir okul iklimi oluşturacağını vurgulamaktadır. Harris vd. (2005: 47) meslektaşlar arası iş birliğinin, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılama başarısını arttırdığına dikkat çekmektedir.

Çalışmada, öğretmenler arası iş birliğinin güçlendirilmesi için sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenmesi gerektiği yönünde bir bulguya ulaşılmıştır. Balyer (2016: 403), öğretmen liderlerin çoğunlukla sosyal etkinliklerde ön plana çıktığını tespit etmiştir. Berg, Carver ve Mangin (2018: 19), öğretmenlerin, meslektaşlarıyla etkileşimde bulunmaya, bakış açılarını tartışmaya ve anlamlandırmaya adanmış bir zaman olmadan dış yapılar tarafından empoze edilen anlayışları tekrar üretmeye mecbur edildiğini dile getirmektedir. Onlara göre, sosyal ve kültürel etkinlikler vasıtasıyla öğretmenler arasında anlamların müzakere edilmesi, yeni yapıların kurulmasına ve yeni bilginin somutlaştırılmasına olanak sağlamaktadır.

Meslektaşlar arası iş birliğinin güçlendirilmesi bağlamında meslektaşlar arası fikir paylaşım toplantılarının düzenlenmesi gerektiğine yönelik bulguya ulaşılmıştır. Lovett'a göre öğrencilere yönelik paylaşılan bir adanmışlık, pozisyonundan güç alan kişisel statüye ilişkin tecrübelerin kullanılmasından çok meslektaşlarla birlikte sorgulamanın ortaya çıkmasını sağlar. Bu şekilde ortaya çıkan liderlik, öğrencilerle ve öğrencilerin öğrenmeleriyle etkileşim içerisindedir (Lovett, 2018: 11). Supovitz (2018: 54), liderliğin okullarda formal olarak organize edilme düzeyinden bağımsız olarak öğretmenlerin birlikte çalışma, fikir ve kaynak paylaşımında bulunma ve meslektaşlarına yol gösterme konusunda eğilimli olduklarını ifade etmektedir. Lail (2018: 7), meslek uygulamalarının, öğrenci kazanımlarının artırılması için profesyonellerin oluşturduğu topluluklarda paylaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Godlesky (2018: 83), öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme düzeyini arttırmak, meslektaşlarıyla aralarında birbirlerine değer veren bir ilişkinin var olduğunu hissetmek ve aralarındaki saygı ve güveni yansıtmak için informal olarak tecrübelerini paylaşmakta olduklarını ifade etmektedir.

Çalışmada, öğretmen liderliği için meslekî gelişimin sağlanması gerektiği fikrinin dile getirildiği gözlemlenmiştir. Yılmaz vd. (2017: 659) öğretmenlerin öğretmen liderliği bağlamında en çok meslekî gelişime gereksinim duyduklarını tespit etmiştir. Kılınç (2014: 1737), kısıtlayıcı okul ikliminin öğretmen liderliğinin meslekî gelişim boyutunun önemli bir negatif yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Ona göre kısıtlayıcı iklimin hakim olduğu okullarda öğretmenler okulun kurumsal gelişimine ya da kendi meslekî gelişimlerine katkı sunmaya daha az eğilimlidir. Bogotch, Schoorman ve Reyes-Guerra (2017: 297), okul düzeyinde meslekî gelişim fırsatları oluşturmanın okul müdürlerinin görevi olduğunu vurgulamaktadır. Avidov-UngarveArviv-Elyashiv (2018: 155), öğretmenlerin okul içerisinde meslekî gelişimlerinin sağlanmasına yönelik prosedürler oluşturmanın okulların özerk hale gelmesine katkı sağlayacağını ifade etmektedir.

Çalışmada nitelikli hizmet içi eğitimler yoluyla meslekî gelişimin sağlanacağı sonucuna ulaşılmıştır. Demirkol (2010: 158), hizmet içi eğitim etkinliklerinin çeşitlilik, sıklık ve süre açısından düşük düzeyde gerçekleştirildiğini öne sürmekte, hizmet içi eğitimlere yönelik ihtiyaç tespit

çalışmalarının, planlamanın, hizmet içi eğitimi hayata geçirme sürecinin ve değerlendirmenin yüzeysel olarak yapıldığını iddia etmektedir. Ancak Yıldırım, Ünsal ve Tolunay (2015: 261) nitelikli hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerin gelişiminin sağlanabileceğini ve eğitim-öğretim sürecinin verimliliğinin artırılabilirliğini ifade etmektedir. Dampson ve Frempong (2018: 126), iyi yapılandırılmış yüksek nitelikli hizmet içi eğitimlerin planlanması konusunda da okul müdürlerinin sorumluluk taşıdığına vurgu yapmaktadır.

Meslekî gelişimin sağlanması için öğretmen çabalarının ödüllendirilmesi ve görünür kılınmasının önem taşıdığı ifade edilmiştir. Lovett (2018: 124), öğretmen liderlerin sergiledikleri liderlik davranışlarının çoğunlukla davranışı ödüllendirecek ya da davranışın görünür kılınmasını sağlayacak üst yöneticilerin görüş alanının dışında ortaya çıktığına dikkat çekmektedir. Mintrop, Ordenes, Coghlan, Pryor ve Madero (2018: 20) öğretmenlerin ödül algısının maddi olmaktan çok görünür kılınmaya ilişkin olduğunu ifade etmektedir. Onlara göre öğretmenlerin çoğu işlerine yönelik gösterdikleri çaba ve adanmışlıklarının tanınma ve onaylanmasını maddi ödüllere tercih etmektedir.

Çalışmada, öğretmen liderliği bağlamında okul gelişiminin çalışanlar arasındaki iletişimin güçlendirilmesiyle sağlanacağını ifade edildiği tespit edilmiştir. John (2018: 7), güçlü iletişim becerilerinin çalışanların iş doyumuna etki eden unsurlar arasında yer aldığını dile getirirken Polatcan ve Cansoy (2018: 16), okulların etkililiğini artırmanın okulda iletişimin geliştirilmesiyle doğru orantılı olduğuna vurgu yapmaktadır. Akman (2017: 272), iletişim kanallarının açık olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin kendilerini ifade etme imkanına sahip olduklarının farkında olmalarından dolayı örgütsel bağlılık düzeylerinin de yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bunlarla birlikte iletişim becerilerinin güçlü olmasının dağıtımçı liderliğin bir unsuru olduğu göz ardı edilmemelidir (Abawi, Leach ve Raitelli, 2018: 106). Çetin ve Çayak (2016: 216), öğretmen liderlerin taşınması gereken nitelikler arasında güçlü iletişim becerilerine sahip olmayı da saymaktadır.

Çalışmada, katılımcıların okul gelişiminin kıyaslama yoluyla sağlanacağını düşündükleri gözlemlenmiştir. Verinin kıyaslamalı kullanımı ve en iyi örnekleri öğrenme gibi olanaklar sunmasından dolayı eğitim kurumlarında rağbet gören bir yaklaşımdır (Alstete, 2007: 58). Kıyaslama, doğru yapılması durumunda eğitim kurumlarına büyük fırsatlar sunma potansiyeli taşıyan bir yöntemdir (Lillibridge, 2012: 109). Model alınan kurumların başarısızlıklarından ve başarılarından öğrenmeye olanak vermesinden dolayı eğitim kurumlarında üretkenliği artırıcı etkiye sahiptir (Drori, 2018: 7).

Kıyaslama sürecinde eğitim liderleri “kimiz”, “kim değiliz” ve “kim olmak istiyoruz” sorularına yanıt arar (Drori, 2018: 8). Eğitim örgütleri için kıyaslama, kendi üyelerine ve başka eğitim örgütlerinin üyelerine bakarak sistem içerisindeki “en iyi” uygulamaları tespit etme çabasıdır (Nebres, 2002: 204).

Okul gelişimini sağlamanın diğer bir yolunun da tecrübe aktarımı olduğunun dile getirildiği görülmüştür. Tecrübelerin paylaşılması, kişinin yalnızca kendisini değil meslektaşlarını da etkilediğinin göstergesidir ve öğretmenlerin tecrübelerini diğer meslektaşlarıyla

paylaşması, öğretmen liderliğinin hayata geçirildiğinin açık bir göstergesidir (Lovett, 2018: 62). Kılınç vd. (2015: 14), öğretmenlerin öğretmen liderliğini meslektaşları arasında iş birliği ve birlikte projeler yürütmenin yanında kişisel gözlemlerini ve öğrenci öğrenmesine ilişkin tecrübelerini paylaşma ve birbirini destekleme ile ilişkilendirdiğini ortaya koymaktadır.

Çalışan memnuniyetinin sağlanmasının okul gelişimine katkı sağlayacağı görüşünün ifade edildiği görülmüştür. Howard (2018: 38), iş doyumunun çalışanlar için önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu dile getirmekte ve öğretmenlerin iş yerlerindeki tecrübelerinden doyum alması durumunda daha çok adanmışlık göstereceklerini öne sürmektedir. Basich (2018: 6), öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin kendilerine özerklik ve karara katılım olanağı sağlayarak artırılabilirliğini vurgulamaktadır.

Çalışmada, okul gelişiminin hiyerarşik yapı ile ilintili olduğunun dile getirildiği gözlemlenmiştir. Öztürk ve Şahin (2017: 1453), örgüt yapısının öğretmen liderliğine yönelik çabaları etkilediğini, merkezîyetçilikten uzak yapılarda öğretmen liderliğinin gelişme olanağı bulunduğunu belirtmektedir. Bunun yanında Yirci (2017: 511), öğretmenler tarafından bürokratik yapının öğretmen liderliğinin önemli bir ayağı olan meslekî gelişim çabalarının önündeki en büyük engel olarak algılandığını tespit etmiştir. Her ne kadar öğretmen liderler, karar alma konusunda, hiyerarşik yapı içerisinde pozisyon işgal etmemelerinden dolayı resmî unvan sahiplerine kıyasla otorite olarak kabul görmese de (Basich, 2018: 165-166) öğretmen liderliği, herkesin öğrenmek için olduğu kadar liderlik etme konusunda da sorumluluk değilse bile fırsatı sahip olduğunu göstermesinden dolayı örgütsel hiyerarşiyi kısmen düzleştirmektedir (Haley vd., 2018: 111). Lovett (2018: 64), öğretmen liderliğine yönelik eylemlerin tanımlanmadığı, anlaşılmadığı, kabul görmediği, desteklenmediği ve okul hiyerarşisi içerisinde şeffaf bir biçimde pratik olarak hayata geçirilmediği sürece formal liderliğin informal liderliği baskı altında tutmaya devam edeceğine ilişkin çekincesini vurgulamaktadır.

Çalışmada öğretmenlerin, öğretmen liderliğinin gerekliliğine ilişkin algıları da ele alınmıştır. Öğretmenlerin okullarda alınan kararlardan birinci derecede etkilenenler olması, sorumluluğun paylaşılmasının gerekli görülmesi, farklı bakış açılarının alınan kararlara yansıtılmasına olanak sağlaması ve okullardaki informal örgüt yapısından dolayı karar alma süreçlerine öğretmenlerin de katılması, dolayısıyla öğretmen liderliğinin gerekli olduğu fikrinin yaygın olduğu gözlemlenmiştir. Alınan kararların bazılarının uzmanlık gerektirdiğini ve bazılarının da kapsamı itibarıyla öğretmenleri ilgilendirmediği düşüncesiyle öğretmen liderliğinin bazen gerekli olduğunu düşünen öğretmenlerin de varlığı tespit edilmiştir. Tüm öğretmenlerin karar alma sürecine katılması durumunda karar almanın zorlaşacağını ve mevzuatın öğretmenlerin karar almaya katılmasına izin vermediğini belirterek çok az sayıda da olsa öğretmen liderliğini gereksiz bulunduğunu belirten öğretmenlerin varlığı da gözlemlenmiştir.

Ingersoll, Sirinides ve Dougherty (2018: 15-16), öğretmenlerin sınıf içi eğitim, öğretme yöntemleri ve öğrenci ölçmesi konularında verilen kararlarda önemli rollere sahip olduğunu belirtmektedir. Weiner ve Woulfin (2018: 227), yetenekli öğretmenlerin öğretmen liderler



olarak hizmet etmesini ve karar verme otoritesinin yöneticilerle paylaşılmasını savunmanın öğretmenlik mesleğinin geleneksel normlarına aykırı olduğunu iddia etmektedir. Ingersoll vd. (2018: 13-14) öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmasının önemini öğretmenlere liderlikte ve karar vermede derslik sınırlarını aşacak düzeyde rol verilmesi gerektiği fikriyle ifade etmektedir.

Çalışmada, sorumluluğun öğretmenler arasında paylaşılması gerektiğinden hareketle öğretmen liderliğinin gerekli bir uygulama olduğu fikrinin ifade edildiği görülmüştür. Dağıtımçı liderlik yaklaşımı, liderliği okul müdürleri, öğretmenler, yöneticiler ve okul ekosisteminin diğer aktörleri arasında dağıtıldığı bir modelde ele almaktadır. Bu yaklaşıma göre liderlik, iş birliğini güce değil bilgi ve fikirlere dayandıran okul aktörlerinin aralarındaki etkileşimleri ifade eder. Bu ilişkinin temelinde sorumlulukların paylaşılması ve güven yer almaktadır (Sergis, Voziki ve Sampson, 2018: 5). Cansoy ve Parlar (2018: 932), eğitimin kalitesinin artırılmasında sorumluluk üstlendiğinde, okulla ilgili alınan kararlara katkı sunduğunda ve bu kararlar uygulamaya konduğunda, öğretmenlerin okullarını daha etkili düzeylere ulaştırmasının sağlanacağına altını çizmektedir.

Çalışmada, öğretmen liderliğinin karar alma mekanizmasını zora sokacağı ve mevzuatın öğretmen liderliğinin uygulanmasına engel olacağından hareketle gerekli bir girişim olmadığının dile getirildiği gözlemlenmiştir. Mevzuat düzenlemeleri, okul yöneticilerine öğretmenleri izleme görevi vermiş ve yöneticileri kontrolün kendilerinde olduğunu telkin etmektedir. Örgüt olarak okul, kamunun eleştirisine açık olmanın yanında yasal düzenlemeler bakımından devlete karşı sorumludur. Bazı durumlarda politikalar ve yasal düzenlemeler, hizmet sunulması gereken bireylerden daha önemli hale gelir (Badiali, 2018: 112). Günümüzde, öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılımı noktasında eksiklikler vardır. Müdürlerin çok azı öğretmenlerin kendilerinden daha üstün algılanacağı kaygısıyla öğretmenlerin başarılarını takdir etmektedir. Ancak, okul müdürlerinin çoğu geleneksel okul yönetimini tercih etmekte, değişime direnmenin yanında kararları tek taraflı olarak almakta ve mevzuata ve yasalara kelimenin tam anlamıyla yapışmaktadır (Alhameedyeen, 2018: 7).

Araştırmada profesyonel öğretmenlerin öğrenci merkezli olduğu, alan uzmanı olduğu, öz denetimli ve özerk olarak algılandıkları yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenci merkezli olduğu düşünülen öğretmenlerin yaratıcı ve üretici etkinlikler düzenledikleri, öğrencilerine ders dışında zaman ayırdıkları, öğrenciyi tanıdıkları ve öğrencilerini önemsedikleri ve bilimsel yöntem ve tekniklere önem verdiklerinin düşünüldüğü gözlemlenmiştir. Lisans düzeyinde eğitime sahip olan, gelişime açık olan, deneyim sahibi ve sınavla atanan öğretmenlerin alan uzmanı profesyonel öğretmenler olarak algılandığı tespit edilmiştir.

Haley vd. (2018: 106), öğretmenlerin, öğrencileri merkeze alan bir yaklaşımla, sınıf içi görevlerinin ötesinde öğrencilerle ilgilendiklerinde ve öğretme etkinliklerini öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlediklerinde öğrencilere daha faydalı olduklarını tespit etmiştir. Butler, Leahy, Hallissy ve Brown'a göre (2017: 155) öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, 21. yüzyıl öğrenme anlayışından beslenmektedir. Buna göre öğretmenler daha kolaylaştırıcı bir rol üstlenmekte, öğrenci merkezli rehberlik sunmakta ve

öğrencilerin daha fazla araştırmasına ve takım oluşturmaya olanak sağlayan etkinliklere ağırlık vermektedir.

Pedagojinin yeni formları, sürekli evrilmekte ve öğretmenlerin meslekî gelişimleriyle başa baş ilerlemektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları öğrenme olanakları yalnızca kendi alanlarıyla ilgili ve pedagojik bilgileri şekillendirmekle kalmaz, aynı zamanda öğretim ve güdülemeye yönelik inançlarını da şekillendirir. Dünya üzerinde nesiller boyunca varlığını sürdüren geleneksel sınıf algısında öğretmenin yönlendirici olduğu dersler, ders özetleri ya da soru-cevap etkinlikleri yer almaktadır. Ancak yakın geçmişte eğitim uzmanları, zaman, yer, yol ve öğrenme hızı konusunda öğrencilere daha fazla kontrol vermekte ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını teşvik etmektedir (Schleicher, 2018: 10).

Demirkasimoğlu (2010:2048), profesyonelliğin tanımlanması ve kavramsallaştırılmasında göz önünde bulundurulması gereken unsurlar arasında öz denetim ve özerkliği saymaktadır. Shuck, Aubusson, Burden ve Brindley (2018: 14) ve Southern'e (2018: 8) göre profesyonel kişilerin belirleyici niteliği örgüt içerisinde özerkliğe sahip olmalarıdır. Öğretmenler, profesyonel yargılarını dile getirmek için özerk olmalıydılar. Öğretmenlerin özerklikleri garanti altına alınmadığında profesyonelleşmeleri sağlamak mümkün değildir (Wong, 2017: 214). Profesyonel bir öğretmen olmanın, öğrenme konusunda özerk, profesyonel yargılara varabilen, başkalarıyla iş birliği içerisinde çalışabilen ve eğitim politikalarını bilgiye dayalı olarak değerlendirebilen kişi olduğunu ifade etmek mümkündür (Osmond-Johnson, 2018: 66).

Çalışmada öğretmenlerin profesyonelliğine ilişkin algının olumlu ve olumsuz olarak iki grupta değerlendirildiği görülmüştür. Toplumdaki saygınlık algısı, öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir iş olarak algılanması, öğretmenlerin işini önemsememesi, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin düşük olması, öğretmenlerin değişime ayak uyduramaması ve alan bilgisi eksikliğinin öğretmenlerin profesyoneller olarak algılanmasına engel olduğunun düşünüldüğü gözlemlenmiştir. Toplumdaki öğretmenliğe yönelik genel değer algısı ve toplum tarafından eğitim-öğretim sürecinin çıktılara kolaylıkla ulaşılabilmemesinden dolayı öğretmenlerin profesyonelliğine ilişkin algının olumlu olarak değerlendirildiği de gözlemler arasındadır.

Kennedy (2007: 96), profesyonellik kavramının, bir meslek grubunun saygınlık algısını sınıflandırmak için de kullanıldığını ifade etmektedir. Elçiçek ve Barut (2016: 434), öğretmenlerin meslek hayatında saygınlık beklentisinin karşılık bulmadığını dile getirmektedir. Ünsal ve Bağçeci (2016: 3914) öğretmenlere yönelik saygınlık algısının düşmesinin sebeplerini şu şekilde sıralamaktadır: öğrenci ve velilerin yaklaşımları, öğretmenden beklentilerin farklılaşması ve öğretmene atfedilen rolde ortaya çıkan değişimler, teknolojik ilerleme sayesinde bilgiye kolaylıkla ulaşılabilir hale gelmesi, öğretmenler arası birliktelik ve dayanışma konusundaki olumsuzluklar, öğretmen merkezli öğretim anlayışından öğrenci egemen bir öğretim tarzına geçiş yapılması, siyasetçilerin öğretmenler hakkındaki olumsuz yorumları, öğretmenlerin her türlü olumsuzluğun birincil sorumlusu ilan edilmesi. Politika üreticilerin ve

uygulayıcıların öğretmenlerin nitelikleri ve statülerine ilişkin söylemleri öğretmenlerin toplum nezdindeki saygınlık algısını olumsuz etkilemekte, bu tarz söylemler öğretmenlere yönelik şiddet eylemlerinin yaşanmasına yol açmaktadır (Karaman, Acar, Kılıç, Buluş ve Erdoğan, 2013: 106; Erdemli, 2018: 591-592). Okçabol (2004: 7), toplumdaki öğretmenlere yönelik saygınlık algısını olumlu yönde etkilemek için öğretmenliğin önemini vurgulanmasına yönelik faaliyetler düzenlenmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Çalışmada, öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek bir iş olarak algılanmasının öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak algılanmasının önüne geçtiğinin düşünüldüğü gözlemlenmiştir. Herkes öğretmen olamaz (Nieto, 2017: 12). Öğretmenlik, bir grup öğrenciye ilginç bir hikaye anlatmaktan çok, eğitim ve değerlendirme arasında etraflıca kurgulanmış bağlantılar kurmayı ifade etmektedir (Lankveld, Schoonenboom, Croiset, Volman ve Beishuizen, 2017: 403). Karaman vd. (2013: 106), ülkemizde izlenen yanlış politikalar sonucunda öğretmenlik mesleğinin farklı meslek gruplarının mensupları tarafından kolay elde edilebilir bir konum olarak algılanmasına yol açtığını vurgulamaktadır. Gündüz ve Korkmaz (2014: 30) öğretmenliğin ancak kuramsal bilgi temeli üzerine kurgulanabileceğini ve dışarıdan izleyenlerin kısıtlı gözlemlerinden daha karmaşık süreçler içerdiğini ifade etmekte, dolayısıyla öğretmenliğin herkesin kolaylıkla yapabileceği bir iş olarak algılanmaması gerektiğinin altını çizmektedir. Balyer (2017: 1484), yalnızca öğretmenliğin değil, okul yöneticiliğinin de herkesin yapabileceği bir iş olarak algılandığına dikkat çekmektedir.

Bilimde ve teknolojide yaşanan gelişmeler, bu gelişme döngüsünün hem sonucu hem de bu döngüyü besleyen unsurlardır. Yılmaz (2007: 161), yaşanan bu gelişmelerin toplumsal kültürde değişime yol açtığını ve eğitim-öğretimin aktörlerinin de bu kültür değişiminden etkilendiğini ifade etmektedir. Tunç ve Gökçe (2018: 477), örgütlerin varlığını devam ettirebilmek için bu değişimlere ayak uydurmak zorunda olduklarını belirtmektedir. Halıcı Karabatak (2018: 51) okullarda değişime ayak uydurmak zorunda olan çalışanların öncelikli olarak öğretmenler olduğunu dile getirmektedir. Balyer ve Kural (2018: 75) öğretmenlerin sürekli yeni duruma uyum sağlama çabası içerisinde olmasının öğretmenlerin meslekî gelişimi açısından olumlu bir durum olduğunu öne sürerken Çakır ve Sezgin Nartgün (2018: 559) bu ayak uydurma çabasının öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini yetersiz görmelerine yol açtığını ve bu durumun da öğretmenlerin performanslarının düşmesine sebep olduğunu iddia etmektedir. Buldu (2014: 116), öğretmenlerin değişime ayak uydurma düzeyleri ve meslekî gelişimlerini ölçümleyecek, öğretmenleri destekleyici bir sistemin bulunmadığını hatırlatmaktadır.

Çalışmada öğretmenlerin profesyonel bireyler olarak algılandığının dile getirildiği tespit edilmiştir. Can (2017: 42), üniversite sınavı sonuçlarına göre öğretmenlik alanlarının yüksek oranda tercih edilmesinden hareketle ülkemizdeki öğretmenlik mesleğine yönelik genel değer algısının yüksek olduğunu öne sürmektedir. Diğer taraftan Göker ve Gündüz (2017: 177) öğretmenlerin toplumdaki değer algısının ebeveynlerin çocuklarının öğretmenlik mesleğini seçme eğilimi düzeyine ilişkin gözlemleri, ebeveyn ve velilerin öğretmenlerine duydukları saygı,

öğretmenlerin maddi kazançlarının diğer meslek gruplarıyla kıyaslanması ve eğitim sistemine duyulan toplumsal güven gibi değişkenlerden etkilendiğini tespit etmiştir.

Profesyonelliğin özerklik, profesyonel bilgi ve sorumluluk olmak üzere üç temel bileşeni vardır (Robson, 2006: 7). Öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırma ve eğitime dair herhangi bir sorunu çözme konusunda uzman olmaları beklenmektedir (Sirotova, 2013: 3178). Öğretmen, öğrencileri öğrenme sürecinde başarıya yönlendiren bir liderdir. Profesyonel öğretmenlerin araştırma becerileri, düşünme becerileri, öğretme, değerlendirme ve iletişim becerilerini yönetme gibi belirli becerilerde ustalaşması beklenmektedir (Muhammad vd., 2015: 143). Öğretmen özerkliğindeki ve öğretmeye ilişkin bildiği değişim öğretmen profesyonelliğini etkilemektedir (Adams, 2017: 163).

Murphy (2005: 51) tarafından ortaya koyulduğu gibi profesyonellik, öğretmen liderliğinin üç ayağından biridir. Aynı doğrultuda Stronge (2007) da profesyonelliği öğretmen sorumluluklarının arasında listelemektedir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen profesyonelliğinin öğretmen liderliği için önemli bir değişken olduğu, öğretmen liderliği ve öğretmen profesyonelliğinin birbirlerini besleyen iç içe geçmiş kavramlar olduğu düşünülmektedir.

## 5. Öneriler

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin analiz edilmesinin ardından şu önerilerde bulunulabilir:

- (i) Öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla birlikte sosyal ve kültürel etkinlikler gerçekleştirme ve kaynaşmaya ihtiyacı olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin katılım göstereceği sosyal ve kültürel faaliyetler gerçekleştirilmesi için okullara bütçe ayrılabilir.
- (ii) Okul gelişimi için iletişimin güçlendirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin iletişim kanallarını sürekli açık tutmasının temin edilmesi amacıyla mevcut okul yöneticilerinin iletişim becerileri konusunda eğitim almaları sağlanabilir ve yeni görevlendirilecek okul yöneticilerinin belirlenmesi sürecinde iletişim becerilerinin güçlü olmasına bir kriter olarak yer verilebilir.
- (iii) Öğretmenlerin karara katılım göstererek sorumluluğu paylaşma noktasında istekli oldukları gözlemlenmiştir. Okulda alınan kararlardan birinci düzeyde etkilenen öğretmenlerin karar mekanizmasında söz sahibi olmaları sağlanabilir. Okullardaki zümre başkanlıkları etkin bir şekilde işletilmesi sağlanarak kağıt üzerinde kalması engellenebilir.
- (iv) Öğretmenlerin yaratıcılık ve üretime dayalı öğretim etkinlikleri gerçekleştirmeye özen gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerinin sağlanması açısından önemli olduğu düşünülen bu durumun teşvik edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin birlikte ürün ortaya koyabilecekleri çalışmalar yapmak için desteklenmeleri önem taşımaktadır. Bu tür

etkinlikler gerçekleştiren öğretmenler hizmet puanı yoluyla teşvik edilebilir.

- (v) Öğretmenlerin toplum nezdindeki saygınlık algısının düşük olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin profesyoneller olarak görülmediği yönünde bir algı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, okullardaki iyi örneklerin ön plana çıkartılmasına yönelik Bakanlık düzeyinde çalışmalar yürütülebilir.
- (vi) Öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek bir iş olduğu yönündeki algının kırılması amacıyla ücretli öğretmenlik uygulamasına son verilmesi, son verilene kadar da öğretmenlik formasyonu olmayan kişilere bu görevin verilmesinin engellenmesi yoluna gidilebilir.
- (vii) Öğretmenlerin profesyoneller olarak bu yollarla desteklenmesinin ardından liderlik vasfıyla ön plana çıkan öğretmenlere mentorluk görevi verilerek sistemin kendini beslemesi sağlanabilir.

## Kaynakça

- Abawi, L. A., Leach, T. ve Raitelli, J. (2018). Building capacity and enacting school improvement policy: Voices from the field. *International Journal of Education*, 10(1), 106-124.
- Adams, G. (2017). Using a narrative approach to illuminate teacher professional learning in an era of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 67, 161-170.
- Akman, Y. (2017). Sosyal sermaye ve öğretmenlerin okulları ile özdeşleşmeleri ilişkisinde lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 263-281.
- Alhameedyeen, R. A. B. (2018). The degree to which secondary teachers in public schools accept the use of transformative leadership by their principals from their perspective. *Modern Applied Science*, 12(6), 6-16.
- Alstete, J. W. (2007). *College accreditation: Managing internal revitalization and public respect*. New York: Palgrave Macmillan.
- Altunay, E. (2017). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 19-44.
- Avidov-Ungar, O. ve Arviv-Elyashiv, R. (2018). Teacher perceptions of empowerment and promotion during reforms. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 155-170.
- Badiali, B. J. (2018). *Teacher leadership and student learning*. J. Hunzicker (Ed.). Teacher leadership in professional development schools içinde(ss. 107-118). Bingley: Emerald Publishing.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407.
- Balyer, A. (2017). School principals' views on administration work, their "frequent turnover" and its effects on their work. *The Qualitative Report*, 22(5), 1471-1487.
- Balyer, A. ve Kural, S. (2018). Öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşanan değişimlerdeki rolleri ve bu değişimlere uyumlarına ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 63-80.
- Basich, C. W. (2018). *Teacher leadership: Effects on job satisfaction and teacher retention*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Youngstown State University.
- Beachum, F. ve Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Berg, J. H., Carver, C. L. ve Mangin, M. M. (2018). Building a research community, developing a coherent field of study. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(1), 9-30.
- Blackmore, J. (2010). *Leadership gender*. E. Baker ve B. McGraw (Ed.). International encyclopedia of education içinde (ss. 797-802). Kidlington: Elsevier.
- Bogotch, I., Schoorman, D. ve Reyes-Guerra, D. (2017). *Forming the need dialogue between educational leadership and curriculum inquiry: Placing social justice, democracy, and multicultural perspectives into practice*. M. Uljens ve R. M. Yilmaki (Ed.). Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik: Non-affirmative theory of education içinde (ss. 283-308). Cham: Springer Open.
- Brown, K. D. ve Carnes, G. N. (2010). *Teacher education for elementary education*. P. Peterson, E. Baker ve B. McGraw (Ed.). International encyclopedia of education içinde (ss. 725-731). Kidlington: Elsevier.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Millî Eğitim Dergisi*, 204, 114-134.
- Butler, D., Leahy, M., Hallissy, M. ve Brown, M. (2017). *Scaling a model of teacher professional learning – harnessing moocs to recreate deep learning conversations*. A. Tantall ve M. Webb (Ed.). Tomorrow's learning: Involving everyone içinde (ss. 149-160). Cham: Springer.
- Can, E. (2017). *Öğretmenlik mesleği: Mevcut durum ve uygulamalar*. E. Babaoğlu, E. Kırıl, A. Çilek ve F. G. Yılmaz (Ed.). Eğitime farklı bakış içinde (ss. 41-56). Ankara: EYUDER.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2018). Okul etkililiğinin bir yordayıcısı olarak öğretmen liderliği. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 925-934.
- Cranston, J. ve Kusanovich, K. (2016). *Ethnotheatre and creative methods for teacher leadership*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Cumming, J. J. (2010). *Classroom assessment in policy context (Australia)*. P. Peterson, E. Baker ve B. McGraw (Ed.). International encyclopedia of education içinde (ss. 417-424). Kidlington: Elsevier.

- Çakır, S. ve Sezgin Nartgün, Ş. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel destek ile sosyal kaytarma davranış düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 555-570.
- Çetin, M. ve Çayak, S. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 200-222.
- Daft, R. L. (2008). *The leadership experience*. Mason: Thomson.
- Dampson, D. G. ve Frempong, E. A. (2018). The 'push and pull' factors of distributed leadership: Exploring views of headteachers across two countries. *Asian Journal of Education and Training*, 4(2), 121-127.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2007). The Many faces of leadership. *Teachers as Leaders*, 65(1), 14-19.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "teacher professionalism" from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Demirkol, M. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 188, 158-173.
- Drori, G. S. (2018). Creativity and the governance of universities: Encounters of the third kind. *European Review*, 26(1), 1-14.
- Elçiçek, Z. ve Barut, Y. (2016). Aday öğretmenlerin öğretmen olmadan önce öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma durumunun incelenmesi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 8(32), 434-443.
- Erdemli, Ö. (2018). *Öğretmene yönelik şiddet: Medyaya yansıyan olayların incelenmesi*. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Ed.). Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan: Akademisyenlikte 50 yıl içinde (s. 583-594). Ankara: Pegem Akademi.
- Evans, L. (2008). Professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 white paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Firestone, W. A. ve Robinson, V. M. J. (2010). *Research on educational leadership – approaches/promising directions*. E. Baker ve B. McGraw (Ed.). International encyclopedia of education içinde (ss. 470-745). Kidlington: Elsevier.
- George, J. M. ve Jones, G. R. (2012). *Understanding and managing organizational behavior*. Boston: Prentice Hall.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I. ve Cribb, A. (2009). *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward*. Oxon: Routledge.
- Godlesky, L. E. (2018). *Examining the relationship between teacher leadership perception and professional learning community engagement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Rowan Üniversitesi.
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Millî Eğitim Dergisi*, 213, 177-196.
- Greenle, B. J. (2007). Building teacher leadership capacity through educational leadership programs. *Journal of Research for Educational Leaders*, 4(1), 44-74.
- Gündüz, Y. ve Korkmaz, Z. S. (2014). Öğretmen eğitiminde kuramsal bilginin önemi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 11, 18-33.
- Haley, K., Urquhart, C., Jones, N. C. Silverman, J. ve Hunzicker, J. (2018). *Teacher leaders reflections: Teacher leadership and student learning*. J. Hunzicker (Ed.). Teacher leadership in professional development schools içinde (ss. 99-106). Bingley: Emerald Publishing.
- Halıcı Karabatak, S. (2018). Öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 48-64.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Harris, A. (2010). *Teacher leadership and organizational development*. P. Peterson, E. Baker ve B. McGraw (Ed.). International encyclopedia of education (ss. 40-44). Kidlington: Elsevier.
- Harris, A. ve Mujis, D. (2005). *Improving school through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Hess, F. M. ve Fennel, M. (2015). Point-counterpoint: Teacher professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 51(4), 159-166.
- Hiebert, M. ve Klatt, B. (2001). *The encyclopedia of leadership: A practical guide to popular leadership theories and techniques*. New York: McGraw-Hill.
- Hildebrandt, S. A. ve Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27, 416-423.
- Howard, S. J. (2018). *The impact of stress on the turnover rates for teachers in low-performing public elementary schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Nova Southeastern University.
- Hughes, R. L, Ginnett, R. C. ve Curphy, G. J. (2012). *Leadership: Enhancing the lessons of experience*. New York: McGraw-Hill Irwin.
- Hunzicker, J. (2018). Teacher leadership in professional development schools: A definition, brief history, and call for further study. J. Hunzicker (Ed.). Teacher leadership in professional development schools içinde (ss. 19-37). Bingley: Emerald Publishing.

- Ingersoll, R. M., Sirinides, P., ve Dougherty, P. (2018). Leadership matters: Teachers' roles in school decision making and school performance. *American Educator*, 42(1), 13-17.
- Institute for Educational Leadership (IEL) (2011). Teacher leadership in high schools: How principals encourage it, how teachers practice it. *Teacher Leadership: The New Foundations of Teacher Education*, 408, 115-128.
- 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.
- John, S. B. S. (2018). *How do leadership standards affect motivation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Lynn University.
- Karaman, M., Acar, A., Kılıç, O., Buluş, U. ve Erdoğan, Ö. (2013). Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin gözüyle "öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı". *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 104-110). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Kennedy, A. (2007). Continuing professional development (CPD) Policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland. *Research Papers in Education*, 22(1), 95-111.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1729-1742.
- Kılınç, A. Ç., Cemaloğlu, N. ve Savaş, G. (2015). The relationship between teacher leadership, teacher professionalism, and perceived stress. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 1-26.
- Kolsaker, A. (2008). Academic professionalism in the managerialist era: A study of English universities. *Studies in Higher Education*, 33(5), 513-525.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. California: Sage Publications.
- Lail, J. (2018). *Building teacher efficacy: Challenges of creating communities of practice among new teachers and veteran teachers in a toxic work environment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Kentucky.
- Lankveld, T., Schoonenboom, J., Croiset, G., Volman, M. ve Beishuizen, J. (2017). The role of teaching courses and teacher communities in strengthening the identity and agency of teachers at university medical centres. *Teaching and Teacher Education*, 67, 399-409.
- Leiva, F. M., Ríos, F. J. M. ve Martínez, T. L. (2006). Assessment of interjudge reliability in the open-ended questions coding process. *Quality & Quantity*, 40(4), 519-537.
- Lillibridge, F. (2012). *Conclusion and future directions*. G. D. Levy ve N. A. Valcik (Ed.). Benchmarking in institutional research içinde (ss. 109-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lovett, S. (2018). *Advocacy for teacher leadership: Opportunity, preparation, support, and pathways*. Cham: Springer.
- Lumpkin, A., Claxton, H. ve Wilson, A. (2014). Key characteristics of teacher leaders in schools. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 4(2), 59-67.
- Matlach, L. (2015). *Policy snapshot*. American Institute for Research.
- McCay, L., Flora, J., Hamilton, A. ve Riley, J. F. (2001). Reforming schools through teacher leadership: A program for classroom teachers as agents of change. *Educational Horizons*, 79(3), 135-142.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Londra: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *Yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar*.
- Mintrop, R., Ordenes, M., Coghlan, E., Pryor, L. ve Madero, C. (2018). Teacher evaluation, pay for performance, and learning around instruction: between dissonant incentives and resonant procedures. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 3-46.
- 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, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. California: Corwin Press.
- National Network of State Teachers of the Year (NNSTOY) (2017). *Teacher leader model standards*. (Erişim: 22/10/2017), <http://www.nnstoy.org/teacher-leader-model-standards/>
- Nebres, B. F. (2002). *International benchmarking as a way to improve school mathematics achievement in the era of globalization*. G. Kaiser, E. Luna ve I. Huntley (Ed.). International comparisons in mathematics education içinde (ss. 200-212). Londra: Taylor & Francis.
- Nieto, S. (2018). Beginning is always the hardest. *Kappa Delta Pi Record*, 54(1), 8-13.
- Okçabol, R. (2004). *Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme! XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- 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.
- Osmond-Johnson, P. (2018). Discourses of teacher professionalism: "from within" and "from without" or two sides of the same coin? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 61-72.
- Özçetin, S. (2018). Okul müdürü ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin ürettikleri metaforlar. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-20.
- Öztürk, N. ve Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *Elementary Education Online*, 16(4), 1451-1468.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Londra: Sage Publications.
- 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.
- Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- Reeves, D. B. (2008). *Reframing teacher leadership to improve your school*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robson, J. (2006). *Teacher professionalism in further and higher education: Challenges to culture and practice*. Oxon: Routledge.
- Saqipi, B., Aunta, T. ve Korpinen, E. (2014). Understanding the context of teacher professionalism in education systems undergoing transition – Kosovo case. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 635-646.
- Sawyer, R. D., Neel, M. ve Coulter, M. (2016). At the crossroads of clinical practice and teacher leadership: A changing paradigm for professional practice. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(1), 17-36.
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our teachers and raising their status: How communities can help*. Paris: OECD Publishing.
- Sergis, S., Voziki, T., ve Sampson, D. (2018). *School leadership: An analysis of competence frameworks*. D. Sampson, D. Ifenthaler, J. M. Spector ve P. Isaías (Ed.). Digital technologies: Sustainable innovations for improving teaching and learning içinde (ss. 3-26). Cham: Springer.
- Shuck, S., Aubusson, P., Burden, K. ve Brindley, S. (2018). *Uncertainty in teacher education futures: Scenarios, politics and STEM*. Singapore: Springer.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. Londra: Sage Publications.
- Sirotova, M. (2013). Undergraduate teacher training – space for the formation of habit and teacher professionalism. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 3172-3183.
- Smylie, M. A. ve Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 556-577.
- Southern, R. K. (2018). *Teacher autonomy and centralization: Predicting school effectiveness*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Alabama.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Supovitz, J. A. (2018). Teacher leaders’ work with peers in a quasi-formal teacher leadership model. *School Leadership & Management*, 38(1), 53-79.
- TeKippe, S. S. ve Faga, K. K. (2016). The missing piece in teacher preparation programs: Leadership education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(8), 7-12.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Tunç, H. S. ve Gökçe, A. T. (2018). Okul yöneticilerinin alo 147 hakkındaki görüşlerinin bilgi uçurma açısından değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 477-487.
- Uçar, R. ve Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyoloji Bilimler Dergisi*, 16(20), 198-216.
- Ünsal, S. ve Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. ve Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-107.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. California: Sage Publications.
- Weiner, J. ve Woulfin, S. L. (2018). Sailing across the divide: challenges to the transfer of teacher leadership. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(3), 210-234.
- Wong, Y. L. (2017). Staff management in privatized education systems and the professionalism of teachers: The case of Macao. *Research in Educational Administration & Leadership*, 2(2), 195-218.
- Woodcock, S. ve Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, 83, 43-54.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, O., Ünsal, N. ve Tolunay, B. (2015). Özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içinde yetiştirilme düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 259-274.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.
- Zepeda, S. J., Mayers, R. S. ve Benson, B. N. (2003). *The call to leadership*. New York: Routledge.