

T.C
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİĞİNE
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hümeyra KALAFAT

İstanbul
Mart- 2022

T.C
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİĞİNE
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hümevra KALAFAT

Tez Danışmanı:
Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

İstanbul
Mart-2022

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Üye: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Üye: Dr. Öğr. Üyesi: Şebnem YAZICI

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Metin TOPRAK
Enstitüsü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırlamış olduğum “**Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine Etkisi**” isimli çalışmamın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süre boyunca bilimsel etik ve akademik kurallara itina ile uyduğumu, tezde yer alan bütün bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesi dahilinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlamış olduğumu, bu çalışmamda doğrudan ya da dolaylı biçimde yaptığım her alıntıyı kaynak gösterdiğimi ve faydalanılan eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluşmuş olduğunu beyan ederim.

Hümeyra KALAFAT

ÖN SÖZ

Liderlik, insanlık tarihini etkileyen en önemli olgulardan biridir. Eğitim kurumlarında sergilenen liderlik ise geleceğin nesillerini ve liderlerini yetiştirmeyi amaç edinmiş profesyonel eğitimcilerin güncel yaklaşımlarını ortaya koymaktadır. Okullarda liderlik görevini üstlenen okul müdürlerinin sergilediği çeşitli liderlik rol ve tutumları ile eğitim kurumlarını ayakta tutan mesleki profesyonelliğe sahip öğretmenlerin yaklaşımlarının ilişkili olduğu düşüncesi ve akademik merak ile bu çalışma yürütülmüştür. Bu bağlamda okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine etkisi araştırılmış ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülen sonuçlar ifade edilmeye çalışılmıştır. “*Dert edindiğimi*” çalışmamı söyleyen, benimle dertlenen, tıkanmış, yoğun ve zorlu bir süreci yönetmeye çalışırken bana sonsuz sabırla ve nezaketle liderlik ve mentörlük eden, kendisinden bir tez sunmanın ötesinde sayısız bilgi edindiğim, vazifeşinas Sayın Danışman Hocam Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman Bilgivar’a öncelikli ve en büyük teşekkürüm bir borçtur. Bu yolda aklen fikren, madden ve manen yanımda olan ailem, kıymetli babam, güzel annem, dünya ahiret kıymetli kardeşlerim Büşra, Beyza ve M.Emin’in de varlıkları için Allah’a hamd eder, teşekkürlerimi belirtirim. Ayrıca Sayın Eğitim Yöneticisi kıymetli dostum Bera Z. Türkmen’e, çok uzaklardaki canım dostum Büşra Ak’a, zamanın dışındaki bir yolda beraber yürüdüğümüz manevi yoldaşım Ebrar Fidan’a ve her daim benimle beraber olan gönlü güzel dostum Gamze Karataş’a bana sağladıkları sonsuz moral motivasyon destekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ve.. Gece gündüz çalışmamı sürdürürken, hep yanı başımda olan cennet yavrularım Hale ve Sare kızlarıma, başarılarımı da ömrüm gibi kendilerine adayacağıma söz vererek sonsuz teşekkürler ederim.

Hümeyra KALAFAT

İstanbul – 2022

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİ LİDERLİK STİLLERİNİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİĞİNE ETKİSİ

Hümeyra KALAFAT

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Mart – 2022, 98 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, öğretmenler tarafından algılanan okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisinin incelenmesidir. Bu çalışma kapsamında İstanbul ilinde görev yapan, “kolayda örneklem” yöntemiyle belirlenen 448 öğretmene “Kişisel Bilgi Formu” ile “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere; t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda; okul müdürlerinin sergiledikleri “Dönüşümcü”, “Sürdürümcü” ve “Serbest Bırakıcı” liderlik stilleri düzeylerinin orta seviyede olduğu, öğretmenlerin sergilediği mesleki profesyonellik; “Kişisel gelişim”, “Kuruma Katkı”, “Mesleki duyarlılık”, alt boyutlarının yüksek seviyede, “Duygusal emek” alt boyutunun çok yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin “yaş” ve “kıdem” değişkenlerine göre, öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutlarının ise “cinsiyet” ve “kıdem” değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca, okul müdürlerinin sergilediği “Dönüşümcü Liderlik” ve “Serbest Bırakıcı Liderlik” stilleri ile öğretmenlerin sergilediği “Mesleki Profesyonellik” alt boyutlarının tümünde pozitif yönde ilişki olduğu ve çeşitli alt boyutlarda okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Liderlik, Öğretmen, Mesleki Profesyonellik

ABSTRACT
THE EFFECT OF LEADERSHIP STYLES OF SCHOOL
PRINCIPALS ON TEACHER PROFESSIONAL
PROFESSIONALIZM

Hümeyra KALAFAT

Master Studies, Education Management

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Orkun Osman BİLGİVAR

March – 2022, 98 Pages

This thesis aims to scrutinize how leadership styles of school principals - as perceived by teachers - do influence the occupational professionalism of teachers. Within the scope of this study, through convenience sampling method; the “Personal Information Form”, “Scale for Leadership Styles of School Principals”, and “Teacher Professionalism Scale” are applied to 448 teachers who serve in Istanbul. Moreover, the “T Test”, “One-way Analysis of Variance (ANOVA)”, “Pearson Correlation Analysis”, and “Multiple Regression Analysis” are applied to the research findings. The findings indicate that - as shown by the school principals - “transformational”, “transactional” and “laissez-faire” leadership styles are at medium level; and that - as shown by the teachers – the sub-dimensions of “teaching professionalism”, “personal development”, “contributing to the institution”, and “professional awareness” are at high level, where of “emotional labour” is at very high level. According to the research findings, what has been identified is the leadership styles of school principals do statistically and significantly vary in accordance with “age” and “seniority” variables, while the occupational professionalism sub-dimension of teachers varies in accordance with “gender” and “seniority”. Furthermore, it has been confirmed that there is a positive relationship among the “transformational leadership” and “laissez-faire leadership” styles shown by school principals, and the entire sub-dimensions of teaching professionalism shown by teachers; and that also the leadership styles of school principals do foresee the teaching professionalism of teachers at various sub-dimensions.

Keywords: School Principal, Leadership, Teacher, Professionalism

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar	viii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
LİDERLİK VE MESLEKİ PROFESYONELLİK	7
2.1. Liderlik Kavramı	7
2.1.1. Büyük Adamlar Kuramı.....	7
2.1.2. Özellikler Kuramı	8
2.1.3. Davranışçı Kuram	9
2.1.4. Durumsallık Kuramları	14
2.2. Liderlik Stilleri	19
2.2.1. Dönüşümcü (Transformational) Liderlik.....	20
2.2.2. Sürdürümcü-İşe dönük-Etkileşimci (Transactional) Liderlik Stili	23
2.2.3. Serbest Bırakıcı (Laissez-faire) Liderlik.....	24
2.3. Okul Yönetimine Liderlik Stilleri Yansıması	25
2.3.1. Okul Yönetiminde Dönüşümcü Liderlik	25
2.3.2. Okul Yönetiminde Sürdürümcü Liderlik.....	27
2.3.3. Okul Yönetiminde Serbest Bırakıcı Liderlik	28
2.4. Mesleki Profesyonellik ile İlgili Kuramsal Çerçeve	29
2.4.1. Meslek.....	29

2.4.2. Profesyonellik	33
2.4.3. Mesleki Profesyonellik	35
2.4.4. Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonellik	38
2.4.5. Mesleki Profesyonellik ve Liderlik Ekip Uyumu	40
2.5. İlgili Araştırmalar	41
2.5.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile İlgili Araştırmalar	41
2.5.2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri İle İlgili Araştırmalar	43
2.5.3. Liderlik ve Mesleki Profesyonellik ile İlgili Araştırmalar	45
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	46
YÖNTEM	46
3.1. Araştırma Modeli	46
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem	46
3.3. Veri toplama Araçları	47
3.4. Verilerin Analizi	48
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	50
BULGULAR	50
4.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	50
4.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişki ve Etkisine Yönelik Bulgular	55
BEŞİNCİ BÖLÜM	59
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	59
5.1. Sonuç ve Tartışma	59
5.2. Öneriler	70
KAYNAKÇA	71
EKLER	83

TABLolar

Tablo: 3.2. Ölçek Katılımcılarına Yönelik Demografik Bilgiler	47
Tablo 3.3. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere ait Alt Boyutlarının Güvenirlikleri	48
Tablo 3.4. Tanımlayıcı İstatistikler	49
Tablo 4.1.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Puan Ortalamalarının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	50
Tablo 4.1.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Puan Ortalamalarının Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması	51
Tablo 4.1.3. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Puan Ortalamalarının Katılımcıların Yaş Durumlarına göre Karşılaştırılması	52
Tablo 4.1.4. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Puan Ortalamalarının Katılımcıların Kıdem Durumlarına göre Karşılaştırılması	53
Tablo 4.1.5. Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerin ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Puan Ortalamalarının Katılımcıların Mesleki Görev ve Kademe Durumlarına göre Karşılaştırılması.....	54
Tablo 4.2.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişki	55
Tablo 4.2.2. Okul Müdürleri Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Kişisel Gelişimleri Üzerindeki Etkisi.....	56
Tablo 4.2.3. Okul Müdürleri Liderlik Stillerin Öğretmenlerin Mesleki Duyarlılıkları Üzerindeki Etkisi.....	57
Tablo 4.2.4. Okul Müdürleri Liderlik Stillerin Öğretmenlerin Kuruma Katkısı Üzerindeki Etkisi.....	57
Tablo 4.2.5. Okul Müdürleri Liderlik Stillerin, Öğretmenlerin Duygusal Emekleri Üzerindeki Etkisi.....	58

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Liderlik, bir bireyin ortak bir hedefe ulaşmak için bir grup bireyi etkilediği süreçtir. Zamana, mekâna ve koşullara göre değişebilen çok boyutlu bir olgudur (Northouse, 2015: 48). Bu sebeple örgütlerin zamanla artan rekabet koşullarında, başarılı şekilde var olması adına, liderlerin inisiyatif kullanabilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Bass ve Riggio, 2006).

Gibb'e (1954) göre liderlik, grubu meydana getiren kişiler arasında paylaşılmış bir durumdur (Akt: Gültekin, 2012). Spillane, Halverson ve Diamond (2001), farklı bir açıdan liderlik sürecini değerlendirdiklerinde; "paylaşılmış liderlik" kavramına değinerek, bu yaklaşımı liderin ve takipçilerinin danstaki uyumu şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanımla birlikte örgütteki öğretmen, müdür, müdür yardımcısının birlikte hareket etmesi ve uyum içinde olması, performanslarını olumlu yönde etkileyecektir sonucuna varılmıştır.

Hulpia, Devos ve Rosseel'a (2009) göre, liderliğin alt boyutlarından biri lider ekip uyumudur ve örgütte çalışanların örgüte bağlılıklarını da yordayan bir unsurdur. Çünkü örgütlerde görev ve sorumluluklar tüm ekip üyeleri arasında dağıtılmıştır. Bu sebeple de ekipte yer alan tüm üyelerin, kendilerine özgü bakış açıları ve kabiliyetlerinin olması, liderliğin tek bir kişi yerine ekipteki bireylere de dağıtılması düşüncesini doğurmuştur (Albert ve Davia 2005). Bu yaklaşımla, lider - ekip uyumu tanımında, liderin ilk olarak müdürler olduğu düşünülse de, öğretmenlerin de okul hedeflerini gerçekleştirirmede sorumlulukları olduğu ve lider – ekip uyumu tanımında öğrenci hatta velilerin de olduğu ortaya çıkmaktadır (Heck ve Hallinger, 2009).

Yukarıda belirtilen liderlik yaklaşımlarından, lider – ekip uyumu kavramına ulaşıldığında, meslek ve profesyonellik kavramlarına da değinilmelidir. Bu bağlamda, meslek ve profesyonellik kavramlarının, liderlik stillerinden etki alan nitelikleri göze çarpmaktadır. Aşağıda bu kavramlara yönelik tanım ve araştırmalara değinilmiştir.

Profesyonel kavramı, bir mesleği düzenli olarak sürdürmek, gereken şekilde uygulamak ve özel bir tecrübe sahibi olmak gibi niteliklerle tanımlanmıştır. Aynı zamanda, sahip olduğu işin olması gereken özelliklerini yerine getiren, piyasa değeri olan, yaptığı işi iyi bilen, aynı zamanda bunu da çevresine kanıtlayan kişi de

profesyonel olarak nitelendirilebilir (Gökçora, 2005). Meslekler, varlığını sürdürürken profesyonellik kavramı bu sürekliliğe olumlu anlamda katkıda bulunmaktadır. Profesyonellik tek bir mesleğe ait olmayan, tüm meslekler ve kişiler için geçerli bir kavram olarak düşünülebilir (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015). Profesyonel kişi, dış etkenlerden etkilenmeden, kendini geliştirmek adına özgün çalışmalar yapmayı tercih edendir. Başka bir yaklaşımla ise; profesyonel kişi, benimsediği alanı meslek olarak nitelendiren, aynı zamanda bu alanda ilerleme başarısı gösteren ve o alan hakkında bilgi ve deneyimi ile hayat bulan kişidir (Bennis, Nanus 1985).

Paschoal ve Tamayo'a (2008) göre profesyonel kişi "işini iyi bilen, sürdürdüğü işi etrafındaki kişilere kanıtlayabilmiş, sahip olduğu bilgileri de sürekli olarak canlı tutabilen" bireydir. Bireyin bu niteliklere sahip olabilmesi için, çevresinde olup bitenin farkında olması ve gelişen teknolojileri de takip etmesi gerekmektedir. Örgütlerin başarısı personelin göstermiş olduğu profesyonel davranışlar ve bireysel performansları kadardır. Bu sebeple örgütler için bireysel profesyonellik en önde gelen niteliklerden biridir (Aktan, 2011: 28). Örgütlere yönelik yapılan çalışmalarda, performansı etkileyen diğer etkiler üzerinde de durulmuştur. Bu etkilerden en önemlisi mesleki profesyonellik davranışıdır. Çünkü bireyin örgüt içinde tek başına gösterdiği performansın ötesinde grupla hareket etmenin de önemi yadsınamayacak kadar büyük bir yere sahiptir. Mesleki profesyonellik, örgütsel profesyonelliği ön plana çıkarıp bireysel profesyonelliği geri planda bırakmaktadır (Luthans, 2011). Bu bağlamda, mesleki profesyonellik kavramı ile bireysel profesyonellik kavramı arasındaki fark ve örgüt içinde kullanımı ön plana çıkmaktadır. Eğitim merkezi olan okullar da önemli hedefleri olan örgütler olduğu için, varlıklarını sürdürmek adına bireysel ve mesleki profesyonelliği olan öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple diğer tüm meslek alanlarında olduğu gibi öğretmenlerin mesleklerindeki profesyonellikleri de, örgütlerini direkt olarak etkileyen mühim bir unsurdur. (Başaran, 2004: 146)

Tichenor ve Tichenor (2005), öğretmenin profesyonelleşmesi sürecini etkileyen faktörleri; öğretmenin mesleki niteliği, kişiliği, değişime açık olması, pedagojik bilgiye hâkim olması ve sınıf dışındaki sorumlulukları gibi başlıklarla ele almıştır. Bu niteliklere haiz öğretmenlerin, zamanla mesleki profesyonelliklerini geliştirebildiklerini ifade etmiştir. Nikolova ve Graham'a (2014) göre, çoğu meslek zamanla işlevleri, toplum açısından değerleri ve gereklilikleri ya da bireylere sağladıkları maddi olanaklar açısından, varlıklarını ya sürdürmekte ya da yok

olmaktadır. Bu bağlamda bireysel ve toplumsal açıdan mesleki profesyonellik, mesleklerin devamlılığı açısından oldukça önemlidir (Koçel, 2013).

Etzioni (1964) ise bu yaklaşımların aksine, öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak nitelendirmemektedir. Bunu, öğretmenlerin diğer profesyonel mesleklere göre daha kısa süreli eğitim almaları, statülerinin düşük olması, ayrıcalıklarının azlığı, özelleşmiş bilgilerinin kısıtlı olması, yönetim ve denetimde özerkliğe sahip olmamaları şeklindeki maddeler ile açıklamıştır (Akt: Gümüş, 2017).

Daha güncel bir tanımlama ile meslekleri açısından yüksek duyarlılık gösteren öğretmenler, ihtiyaçlarının farkına varabilen, yeni düşüncelere ve gelişimlere açık, meslektaşları ile iletişimini ve iş birliğini sürdüren, meslekteki etik ilkelere duyarlı, işini en iyi şekilde yapmaya çalışan ve öğrenciler için örnek olan profesyonellerdir (Bernard, 1994: 274). Bu noktada bahsi geçen “iş birliği” kavramı, okul içinde meslektaşları ile okul dışında da örgütle bağlantılı olan herkesi içine alan bir kavramdır ki, liderlik kavramı da burada devreye girer. İşbirliğinin olduğu bir ortamda, etkili bir liderlik anlayışına da ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla beraber bir lider eşliğinde yapılacak iş birliği, örgüt için son derece olumlu faydalar sağlayacaktır (Alpay, 2019). Bu yaklaşımla, örgütteki görev ve sorumlulukları, paydaşları ile doğru şekilde paylaşabilen bir lider, mesleki profesyonelliğe de katkı sağlamış olacaktır.

Yukl’a (2018) göre de lider ekibi uyumu, bu işlevlerin örgüt içinde tek başına sürdürülen “kahramanca liderlik” kavramının aksine; örgüt veya ekip üyeleri arasındaki dağılımıdır. Profesyonellik ve lider - takipçi uyumu bir arada düşünüldüğünde ise, örgütün hedeflerine daha çabuk ve etkili şekilde ulaşacağı kaçınılmaz olarak görülmektedir. Mesleki profesyonellikte görev ve sorumlulukları etkili şekilde yerine getirmek esas olduğu için lider ve takipçileri için bu durum önem arz etmektedir. Örgütlerin etkili hale gelmesi ve amaçlarının gerçekleşmesi için çaba gösterme, devamlı ilerleme ile kendine özgü nitelikleri ortaya koyma profesyonel olmayı gerektirmektedir (Kantos, 2011).

Yukarıda ifade edilen liderlik ve mesleki profesyonelliğe ilişkin alan yazın incelemeleri dikkate alınarak, ilgili kavramların önce birbirleri ile; daha sonra eğitim alanındaki ilişki ve etkisinin incelenmesi düşüncesiyle tezin problem cümlesi “Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmada, çoklu liderlik kavram çatısı altında, okul müdürlerinin dönüşümsel, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stilleri incelenerek, bu liderlik stillerinin, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Bu tezin temel amacı “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine Etkisinin İncelenmesi” olarak belirlenmiştir.

Temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt amaçlar incelenmiştir:

1. Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri hangi düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri; öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, görev türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Liderlik, yaşanan zamana, mekâna, hedeflenen görev, yürütülen ilişki ve karşılaşılan durumlara göre değişiklik gösteren bir olgudur. Yapılan araştırmalar ve gelişen kuramsal yaklaşımlarla birlikte yeni liderlik stilleri alan yazına kazandırılmıştır. Araştırmalar ve kuramlar içerisinde pek çok çağdaş liderlik yaklaşımları bulunmakla beraber; bu araştırmada, eğitim alanında sıkça kullanılan ve üzerinde çalışma yapılan dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stilleri, çalışmanın birinci değişkeni olarak incelenmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde, “dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik” kavramları birbirlerine zıt, aynı zamanda da birbirlerini tamamlayan önemli değişkenler olarak değerlendirilmektedir. “Serbest bırakıcı liderlik” ise ya sürdürümcü liderlik stilinin alt boyutu olarak ya da başlı başına bir boyut olarak ifade edilmiştir (Akan, Yalçın ve Yıldırım 2014).

Araştırmanın ikinci değişkeni olarak incelenen mesleki profesyonellik kavramı ise, iş birliği içinde çalışmanın önemini vurgulamaktadır. Bu sebeple yapılan işlerde mesleki profesyonellik, lider - ekip uyumunu esas alır. Öğretmenler açısından mesleki

profesyonellik, öğretmenin kendi alanındaki bilgiyi güncellemesi, içinde bulunduğu örgütü iyi tanması ve öğrencilerine rehber olması gibi becerileri içermektedir (Vural, 2016). Bu bağlamdan hareketle; profesyonel bireyin tek başına değil, lider - ekip uyumu içinde hareket etmesi durumunda mesleki, bireysel ve örgütsel ilerlemeyi başaracağı düşünülebilir (Kalkan vd., 2020). Okullarda öğretmenlerin, birbiriyle bilgi alışverişi içinde olması, öğrenci, öğretmen, veli, okul idaresi gibi etkileşim alanlarının çok yönlü olması ve meslektaşları ile ortak bir amaç için hizmet etmesi gibi pek çok şart, ekip olarak hareket etme gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Arslan, 2018). Profesyonelce hareket eden bireyler ekip uyumuna da yatkın hale gelmekte; ekip uyumu ile çalışabilen bireyler ise profesyonelleşmede yol alabilmektedirler (Gümüş, 2009).

Araştırmanın önemini ortaya koymak için yapılan alan yazın incelemesinde Türkiye’de eğitim alanında “Çok faktörlü Liderlik Stilleri” ile ilgili eğitim, sağlık, kamu ve işletme gibi disiplinlerde oldukça zengin bir çalışma yelpazesi bulunmasına karşın (Yalçın, 2014; Korkmaz, 2008; Kurt, 2009; Buluç, 2010; Cemaloğlu ve Kılınç, 2012; Aydın, Sarier ve Uysal, 2013; Aslan, 2013; Kavrayıcı, 2019; Kılıç Çoban, 2015; Avcı, 2015; Akçakoca ve Bilgin, 2016; Kalkan ve Dağlı, 2017; Yücel, 2019; Titrek, 2019; Aslan, 2019; Tekin, 2020; Sever, 2020; Aktaş ve Özgenel, Yıldız, Mert, Dursun 2021); öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine yönelik çalışmaların ise, daha çok son yıllarda arttığı görülmektedir (Altınkurt, Yılmaz, 2014; Karaman, 2016; Hoşgörür, 2017; Eroğlu ve Erdoğan, 2018; Karnak, 2020; Şenol, 2020; Gümüş, 2020; Kaya, 2021, Aş Yazıcı ve Manas, 2021; Buyruk ve Akbaş, 2021; Uysal, 2022). Yine alan yazın incelendiğinde, liderlik ve mesleki profesyonellik değişkenlerinin beraber incelendiği üç çalışmaya ulaşılabilmektedir. Sınırlı sayıdaki çalışmalar göz önüne alındığında, (Çelik Yılmaz, 2017; Akman, 2019; Gümüş, 2020) yapılan bu araştırma önem kazanmaktadır.

Yukarıda ifade edilen araştırmalar ve çalışılan konuların önemi bağlamında; eğitim kurumları açısından okul müdürlerinin sergilediği ‘Dönüşümcü, Sürdürümcü ve Serbest Bırakıcı Liderlik’ stillerinin ve öğretmenlerin gösterdiği ‘Mesleki Profesyonellik’ değişkenlerinin incelenmesinin alan yazın araştırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu araştırmada elde edilen önemli bulgular ile liderlik ve

mesleki profesyonellik kavramları arasında tespit edilen ilişki, eğitim kurumları açısından açıklanmaya çalışılmıştır.

1.4. Sayıtlar

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

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili genelinde ve araştırma örneklemini içinde bulunan, okul öncesi, ilk, orta, lise düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler ile araştırmada kullanılan ölçekler ve ulaşılan bulgular ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Liderlik: Başkalarını neyin yapılması gerektiğini ve nasıl yapılacağını anlamaları ve kabul etmeleri için etkileme ve ortak hedeflere ulaşmak için bireysel ve toplu çabaları kolaylaştırma sürecidir (Yukl, 2013:7).

Eğitim Kurumu: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen okul/kurumlardır. (MEB, 2020).

Yönetici: Eğitim kurumlarında görev alan okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarını ifade eder (Bridge, 2003).

Meslek: Bir kimsenin kendine temel çalışma alanı edindiği, geçimini sağlamak için yapmış olduğu iş (Cantor, 1990).

Profesyonellik: İcra edilen mesleğin gerektirdiği tüm standartlara uygunluk, kişisel ve sosyal olarak istenilen beklentileri sağlamış olma durumudur. (Hersey, Blanchard ve Johnson, 2007).

Mesleki profesyonellik: Mesleki standartların belirlenmesi ve hizmet kalitesinin en üst düzeye çıkarılması için çalışanın gerekli profesyonellik niteliklerini göstermesi durumudur (Cohen, 1988).

İKİNCİ BÖLÜM

LİDERLİK VE MESLEKİ PROFESYONELLİK

2.1. Liderlik Kavramı

Liderlik, tarihsel süreç boyunca, örgütlerin amaç ve hedeflerini verimliliğe dönüştürmede ortak gayret etmek yaklaşımı ile tanımlanmıştır. Lider ise, sahip olduğu niteliklerle diğer örgüt üyelerinden sıyrılıp ön plana çıkarak, hedefe ulaşma sürecine önderlik eden kişidir (Northouse, 2015: 48). Liderlik, takipçilerin güdeleri siyasal, psikolojik ya da örgütsel kaynaklar karşılanabildiğinde ortaya çıkmaktadır (Burns, 1978). Bir başka tanım ile liderlik, takipçileri ile etkileşim yaratıp, onların talep ve ihtiyaçlarını anlamlandırarak, hedef doğrultusunda harekete geçirebilmektir (Yukl, 1989). Liderliğe yönelik tanımlamaların hemen hepsinde, takipçi, etkileşim, ortak hedef ve katılımcılık gibi kavramlar dikkat çekmektedir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde de katılımcı bir anlayış ile yönetilmek oldukça önemlidir. Lider birey, tek başına hareket etmekten ziyade, etrafındaki bireylerle paylaşımda olan kişidir. Okullarda bu bakış açısı ile müdür, müdür yardımcısı, zümre öğretmenleri gibi tüm personel, liderlik potansiyeline sahip olarak düşünülüp, değerlendirilebilir. (Lazarus ve Folkman, 1984).

Değişen dünya standartları, çalışma koşulları, rekabet ortamları ile birlikte, liderlik kavramına yönelik pek çok kuram geliştirilmiştir. Liderlik başlığı sahasında son asırda yüzlerce ve binlerce araştırma yapılmış, 350'den fazla liderlik tanımı, yaklaşımı ve kuramı alan yazına kazandırılmıştır (Erçetin, 2000: 23). Bu yaklaşım ile alan yazında araştırmacılar tarafından ortaya atılan belli başlı liderlik kuramlarına aşağıda değinilecektir.

2.1.1. Büyük Adamlar Kuramı

Liderlik kavramı ile ilgili ilk çalışmalar siyasi, sosyal ve askeri alanlarda tarihte derin iz bırakmış liderlerin hayatlarının ve özelliklerinin incelenmesi ile başlamıştır (Bass, 1985: 275). Büyük adamların bu özellikleri içinde buldukları toplumlar tarafından birer kurtarıcı ve önder olarak görülmelerine imkân tanımıştır. Özellikler kuramının temelini oluşturan “Büyük Adamlar Kuramı” Antik Yunan Çağına kadar dayanan bir geçmişi olmasına rağmen 1840'lı yıllarda Thomas Carlyle tarafından yeniden ele alınmıştır (Hogg ve Vaughan, 2002). “Büyük Adamlar” yaklaşımına göre liderlik, eğitimle ve sonradan kazanılabilecek bir özellik olmayıp insanlar doğuştan lider

olabilecek özelliklerle dünyaya gelirler (Zaccaro, 2007: 6). Birçok araştırmacı tarafından eleştirilen bu kuram, davranış bilimlerinin gelişmesiyle birlikte önemini yitirmiş ve yerini özellikler kuramına bırakmıştır.

2.1.2. Özellikler Kuramı

Büyük Adamlar kuramının devamı niteliğinde sayılan, 1940'lı yıllara kadar etkinliğini sürdüren bu kurama göre, liderlerin doğuştan sahip olması gereken bazı özellikleri vardır. Bu kuram, lider kişilerin özellikleri ile normal bireylerin sahip oldukları fiziksel, kişisel, sosyal ve psikolojik özelliklerin karşılaştırılması temeline dayanır (Hersey, Blanchard ve Johnson 2007). Kuram, liderleri; boy, kilo, güçlülük, yaş, karizma, fiziksel olgunluk, zekâ, hitabet, özgüven, güvenilirlik, iletişim, girişimcilik, risk alma vs. kavramlar temelinde ele almıştır (Eren, 2012: 441).

Ralph M. Stogdill, liderlerin kişisel özellikleri ile ilgili birçok çalışmayı incelemiş ve liderliğe ilişkin kişisel faktörleri: kapasite, kazanım, sorumluluk, katılım ve statü olmak üzere beş başlık altında toplamıştır (Hoy ve Miskel, 2012: 386). Stogdill (1948: 65), Hitler, Mussolini ve Napolyon'un boylarının kısa olmasına rağmen etkili birer lider oldukları görüşü ile özellikler kuramının liderliği tek başına açıklamakta yetersiz kalacağını ve durumsal etmenlerin de dikkate alınması gerektiğini savunmuştur (Koçel, 2011: 577; Güney, 2015).

Bennis, Katz ve Yukl günümüzde de özellikler kuramının savunucuları olmakla birlikte, liderlerin işe dönük nitelikleri "teknik beceriler", "insan ilişkileri" ve "hitabet" ile ilgili çalışmalar yapmışlardır (Aslan, 2019: 137). Yukl'a (2018) göre liderlerin, teknik, kavramsal ve sosyal olmak üzere birtakım becerilere sahip olması gereklidir. Bu yaklaşımla Yukl (2018), örgüt içinde alt kademelerde görev yapan bir yönetici için daha çok teknik becerilerin önem kazandığını belirtirken; örgütün tepe yönetimi pozisyonunda bulunan yönetici ve liderlerin ise daha çok kavramsal becerilerinin ön planda olması gerektiğini savunmuştur. Sosyal becerilerin ise örgüt içindeki tüm kademelerde görev yapan yönetici ve liderler için önem taşıdığını belirtmiştir. Beceriler yaklaşımı, liderliğin doğuştan gelen bir potansiyel olmadığı ve birçok kişinin liderlik potansiyeline sahip olabileceği görüşleriyle özellikler yaklaşımından ayrılır (Turan ve Bektaş, 2014: 307). Bu yaklaşımlarla beraber, liderin niteliklerini ölçmenin zorluğu ya da liderlerin niteliklerini herkesin farklı algılama durumu doğmuştur. Bu sebeple liderin özellik ve nitelikleri değil; davranışları araştırmalara konu olmaya

başlanmıştır (Koçel, 2013). Bu yaklaşımlar neticesinde Davranışçı Kuram yaklaşımları gelişmiştir.

2.1.3. Davranışçı Kuram

Özellik kuramının, liderliği sadece liderin özelliklerini ele alması konusunda eleştirilmesi sonrasında davranışçı kuramlar geliştirilmiştir. Davranışçı kuramlar ile başarılı olmuş liderlerin somut ve gözlenebilir davranışları ve grup üyeleri ile olan ilişkileri inceleme konusu olmuştur (Buluç, 2010). Davranışçı kuram, lider davranışlarını, göreve yönelik ve insana yönelik olmak üzere ele almıştır. Zaleznik (2004), liderliğin doğuştan gelen bir yetenek olduğu görüşüne karşı çıkarak, liderliğin eğitim ile sonradan öğrenilebilecek yönlerinin olduğunu ifade etmiştir. Bu yaklaşımla, liderin karar, plan, takip, kontrol yaklaşımları, iletişim, tutum, risk yaklaşımları, yetki devri uygulamaları gibi pek çok faktör ortaya koyularak incelenmiştir.

Bu kuram tanımları ile beraber, davranışçı kuramların geliştirilmesine katkı sunan birçok kuramsal ya da uygulamalı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan belli başlı olanlarına aşağıda kısaca değinilmiştir.

2.1.3.1. Ohio States Üniversitesi Araştırmaları

Stogdill tarafından 1940'lı yıllarda yapılan çalışmalarda liderlik davranışlarının temel boyutları belirlenmeye çalışılmıştır (Başaran, 20004: 71). Bu amaçla uzman bir ekip tarafından geliştirilen bir ölçek, farklı alanlarda çalışan yöneticilerin liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır (Luthans, 2011: 416-417). Araştırmalar sonucunda liderliğin görev yönelimli “yapıyı kurma” ve ilişki yönelimli “anlayış gösterme” gibi boyutları olduğu belirlenmiştir (Çelik, 2007: 187-215). “Yapıyı kurma” boyutunda liderin, örgütsel işleyişi sağlama ve örgütsel amaçları (planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, denetim) gerçekleştirmeye yönelik davranışları ifade edilmiştir. “Anlayış gösterme” boyutunda ise liderlerin, örgüt çalışanlarının kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacak ihtiyaçlarını (güven, saygı, istek, destek, ilgi) karşılamaya yönelik davranışları belirtilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda, liderlerin yapıyı kurmaya yönelik davranışları ile iş görenlerin performans ve motivasyonlarında artış sağlanırken, işe devamsızlık oranlarında düşüşler olduğu gözlenmektedir (Koçel, 2013). Bu bağlamda Ohio State Üniversitesi çalışmaları ile, liderlik yaklaşımının tek boyutlu olamayacağı, üstün başarının, hem görev odaklı, hem insan odaklı liderlik yaklaşımı ile edinilebileceği söylenebilir (Erkutlu, 2014: 10)

2.1.3.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Davranışçı liderlik kuramlarının gelişimine büyük katkısı olan araştırmaların amacı, örgüt içinde çalışanların iş doyumlarına ve örgütsel performanslarına etki eden faktörleri belirlemektir (Budak ve Budak, 2004: 400). Bu kapsamda örgüt içinde yüksek verim alınan bölümlerin yöneticileri ile düşük verim alınan bölümlerin yöneticilerinin davranış ve kişilik özellikleri incelenmiştir (Başaran, 2004: 69). Yapılan araştırmalar sonucunda, liderlerin davranışları “bireye dönük” ve “işe dönük” olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır (Northouse, 2015: 36). Bu boyutlar incelendiğinde, bireye dönük davranışları benimseyen liderler örgüt çalışanlarının ilgi, ihtiyaç ve gelişimleri ile ilgilenmektedirler. Bireye dönük liderler, astlarıyla yakın temas kurmakta, onların talep ve ihtiyaçlarını dikkate almakta, çalışma koşullarının iyileşmesine, motivasyonlarının yüksek olmasına çabalamakta ve saygı çerçevesinde bir tutum sergilemektedirler (Erkutlu, 2014:9). İşe dönük davranışları benimseyen liderler ise yetki devri konusunda hassas, formalite, kural ve hiyerarşi prensipleri çerçevesinde önceden belirlenmiş normlara yönelik biçimde örgüt çalışanlarını denetlemektedirler (Erçetin, 2000: 33-34). Araştırma sonucunda ise, bireye dönük liderlerin, iş görenlerden daha yüksek verim ve iş tatmini elde ettikleri tespit edilmiştir. İşe dönük liderlerin ise örgüt içinde güvensizlik, düşük bağlılık, yüksek devamsızlık oranları ve iş gücü devrine neden oldukları belirlenmiştir (Hoy ve Miskel, 2012).

2.1.3.3. Harvard Üniversitesi Araştırmaları

Robert Bale (1970) tarafından gerçekleştirilen araştırma liderliği, Ohio States ve Michigan araştırmalarına benzer bir şekilde, “iş liderliği” ve “sosyal liderlik” olarak ele alınmıştır (Tarım, 2010). Bale, grup içinde farklı kişilerin liderlik davranışı gösterebileceğini belirtmiştir. Tek bir liderde farklı özellikler aramak yerine, grup içinde iş liderliği ve sosyal liderlik özelliklerine sahip iki farklı lider olabileceğini savunmuştur (Işık, 2014).

Bale’in (1970) yapmış olduğu araştırmalar sonucunda liderlik davranışlarının; yapılan faaliyetlerin seviyesi, verilen görevi istenilen şekilde yerine getirebilme yeteneği ve üyeler tarafından sevilme derecesi olmak üzere üç boyutu olduğu belirlenmiştir (Yeşilyurt, 2007). Bale’e göre grup üyeleri tarafından kabul gören, iyi iletişim kuran ve orijinal fikirler ortaya koyabilen kişilerin lider olabilme şansları daha yüksektir (Zel, 2012: 72).

2.1.3.4. Blake ve Mouton Yönetim Tarzı Matrisi

Tekras Üniversitesiinden Blake ve Mouton, Ohio States ve Michigan Üniversitesi araştırma sonuçlarına dayanarak 1964 yılında yönetim tarzı matrisini geliştirmişlerdir. Yönetim ızgarası modeline göre liderlerin davranışları “insan ilişkileri” ve “üretim” olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 1996: 142). Kuram, çevresel faktörleri ve durumsallığı dikkate almamış ve grup liderliğinin her ortamda etkili olacağını savunmuştur. Liderlik davranışları, dikey ve yatay olmak üzere iki boyut ve dokuz değişkene göre şekillendirilmiştir. Bu modele göre 81 çeşit liderlik şekli ortaya çıkmış olmakla birlikte bunlar: zayıf liderlik, görev liderliği, şehir kulübü liderliği, denge sağlayıcı liderlik ve grup liderliği olmak üzere 5 ana başlık altında ele alınmıştır (Çelik, 2013). Yönetim Tarzı Matrisinde 81 farklı liderlik stiline ortaya çıkması ile liderlerin herhangi bir problem durumu ile karşılaşmaları durumunda, matris 81 farklı çözüm önerisi sunmaktadır. Bu da, liderlerin örgütleri için duruma en uygun çözüm önerisini bulmalarını kolaylaştırmaktadır (Blake ve Mouton, 1978: 12).

2.1.3.5. Rensis Likert Sistem 4 Modeli

Likert (1960) tarafından geliştirilen model, Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı niteliğindedir. Likert, lider tutumlarını, çalışan odaklı ve iş odaklı olmak üzere iki temel boyutta ele alarak sistem 4 modelini geliştirmiştir (Saruhan ve Yıldız, 2013).

Sistem 1 (İstismarcı - Otoriter Liderlik): Otoriter bir tutumun sergilendiği, astlara güvenin olmadığı, baskı, cezalandırma ve tehdidin hâkim olduğu, çalışanların görüş ve önerilerinin dikkate alınmadığı liderlik stildir.

Sistem 2 (Yardımsaver - Otokratik Liderlik): Çalışanların fikirlerinin pek önemsenmediği, yazılı kurallar çerçevesinde çalışanlara yetki verilen, amaçlara ulaşmak için ceza ve ödül sisteminin kullanıldığı liderlik stildir.

Sistem 3 (Katılımcı Liderlik): Çalışanlar ile liderin fikir alışverişinde bulunduğu, önemli konular hariç teknik konularda çalışanlara karar verme yetkisi tanıyan, sınırlı güvenin olduğu, ödül ve cezaların güdüleyici araç olarak görüldüğü liderlik stildir.

Sistem 4 (Demokratik Liderlik): Çalışanlara saygı ve güven duyulan, çalışanların görüş ve önerilerinin önemsendiği, yetkinin örgütün her kademesinde paylaşıldığı, yatay ve dikey iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü liderlik stildir.

Likert'e göre örgütün yönetim tarzı, sistem 4'e yaklaştıkça o örgütün başarılı olma şansı artar. Sistem 4 her ne kadar liderler tarafından uygulanması istenilen liderlik modeli olsa da; bazı araştırmacılar tarafından her duruma uygun olamayacağı konusunda eleştirilere maruz kalmıştır (Cansüngü, 2016: 35).

Örgütler için üst düzeyde verim alınabilmesi için çalışanların kendilerini değerli hissedebilecekleri, fikirlerinin önemsendiği ve sorunlarının çözümlendiği bir örgüt ortamı yaratılması çalışanların örgütsel bağlılık ve örgütsel mutluluklarının artmasını sağlayacaktır (Carver, 2003). Bu bağlamda günümüzde, okul yöneticilerinin insan unsurunu ve örgütsel hedeflerini dikkate alarak başarılı bir yönetim anlayışı sergileyebilecekleri; bununla birlikte katılımcı ve demokratik bir liderlik yaklaşımı ile de daha fazla verim sağlayabilecekleri söylenebilir.

2.1.3.6. Douglas McGregor'un X ve Y Kuramı

McGregor tarafından yine 1960'lı yıllarda gerçekleştirilen çalışmalara göre liderlerin davranışlarını belirleyen en önemli unsurun, liderlerin insan davranışları hakkındaki varsayımlarıdır. Öncelikle klasik yönetim anlayışının etkisiyle "X kuramını" geliştiren McGregor, daha sonra insani ilişkileri ve çalışana saygı kavramını dikkate almaya başlayan "Y Kuramını" geliştirmiştir (Eren, 2012: 26).

"X" teorisine göre bireyler çalışmaktan hoşlanmazlar ve sorumluluk almazlar. Kendi çıkarları ön plandadır. İş görenler yönetilmeyi isterler ve örgütsel hedeflerin onlar için bir önemi yoktur. Bu sebeplerle iş görenler korkutulmalı, cezalandırılmalı, yönlendirilmeli ve kontrol altında tutulmalıdır (Bolden, Gosling, Marturano ve Denisson, 2003: 7). "Y" teorisine göre ise çalışmak doğal bir kavramdır. Bireyler bu bağlamda, uygun koşulların sağlanması durumunda sorumluluk almaktan kaçınmazlar ve sorunların çözümüne özgün çözüm önerileri getirirler. Bireyler yaratıcı, yenilikçi aynı zamanda öz değerlendirme ve özyönetim becerilerine sahiptirler (McGregor, 1991'den akt., Karip, 2014: 26). İki kuram yaklaşımı arasındaki temel yaklaşımlardan biri, "X kuramı" yönetsel sorunların kaynağını çalışanlarda ararken, "Y kuramı" ise sorunların çözümünü yönetimin kendisinde aramaktadır, şeklinde ifade edilebilir. (Aslan, 2019).

2.1.3.7. Z Kuramı

Quchi ve Joeger, "X" ve "Y" kuramlarının bazı boşluk ve açık noktalarını belirterek, bütün örgütler için uygulanamayacağını ifade etmişlerdir. Bu yaklaşım sonrası,

Amerikan tipi ve Japon tipi yönetim modellerini karşılaştırarak, yönetimde insan boyutunu ele alan yeni bir kuram geliştirmişlerdir (Aktan, 2011: 399). Kurama göre, çalışanlar alanlarında uzmanlaşmalı ve iş yerlerinde uzun süreli istihdam edilmeli, örgüt içinde alınan kararlara çalışanların katılımları sağlanmalı ve sorumluluk almalarına fırsat tanınmalıdır. Z Kuramına göre, örgüt yöneticileri denetim faaliyetlerini doğal ortam içinde gizli; biçimsel denetimleri ise açık bir şekilde gerçekleştirmelidir. Bununla beraber, çalışanlara örgüt içinde kariyer yapma ve terfi etme imkanı sunulmalıdır (Daft, 1983'den akt., Başaran, 2004: 80-81).

2.1.3.8. Liderlik Doğrusu/Liderlik Dizisi Kuramı

Tannenbaum ve H.Schmidt, yöneticilerin liderlik stillerini belirlemelerini etkileyen farklı etmenlerin olduğunu ilk kez dile getirmişlerdir. Kuram, lider davranışlarını yönetici merkezli ve çalışan merkezli olmak üzere ele almıştır. Ve lider davranışlarını, bir doğru üzerinde bir uçtan diğer uca hareket eden yedi farklı durum yaklaşımı ile ifade etmiştir (Şimşek, Çelik ve Akgeçmiş, 2016: 208). Birinci durumda lider kararları alır ve astlara bildirir. İkinci durumda lider kararı verir ve astları ikna etmeye çalışır. Üçüncü durumda lider fikirlerini astlara iletir ve tepkilerini ölçer. Dördüncü durumda lider geçici bir karar alır ve karar hakkında astların görüşlerine önem verir. Beşinci durumda lider sorunu ortaya koyar ve kararı tartışmaya açar. Altıncı durumda lider sorun ve konuyla ilgili sınırları tanımlar ve grup kararını bekler. Yedinci durumunda lider kendisinin belirlemiş olduğu sınırlar çerçevesinde kararı astlara bırakır. Bu tarz yönetime personeli güçlendirme (empowerment) örnek gösterilebilir (Uysal, 2017). Bahsedilen doğrunun bir ucundan diğer ucuna doğru giderken liderlerin kullandıkları otorite miktarı azalırken iş görenlere tanınan serbestlik ise artış göstermektedir (Abdullah, Ling, 2016).

2.1.3.9. Lewin, Lippit ve White'nin Demokratik, Otokratik ve Müdahalesiz Yönetim Kuramı

Lewin'in öncülük ettiği, Lippit ve White'ın katkılarıyla yapılan araştırmalarda, çocuklardan oluşan üç farklı grup oluşturulmuş ve bu grupların başlarına farklı liderlik stillerini benimseyen liderler görevlendirilmiştir (Güney, 2015: 367). Araştırma sürecinde; liderlerin davranış biçimleri, karar alma süreçleri, grup ile etkileşimleri, grup üyelerinin tutum ve davranışları, üyelerin birbirleri ile etkileşimleri vs. konularında gözlemler yapılmıştır. Bu gözlem ortamında, Liberal ve demokrat

liderlerin özellikleri belirlenmiştir (Eren, 2009: 35). Yapılan bu araştırma sonucunda demokratik bir liderlik anlayışı benimseyen liderlerin, karar alma sürecine grup üyelerini dâhil ettikleri, grup üyelerine adilane davrandıkları ve grup üyelerine çalışmak istedikleri arkadaş gruplarını seçme konusunda özgürlük tanıdıkları belirlenmiştir (Eren, 2009: 35). Araştırmada gözlemlenen liberal liderlik anlayışındaki liderler ise, grup üyelerinin eğitilmesini ve karar verici olmalarını sağlamakta, sorumluluk almayı ve güç kullanmayı tercih etmemekte, ancak sorulduğunda ya da kendinden istenilmesi durumunda fikir beyanında bulunmakta ve herhangi bir durumda örgüt içerisindeki görev dağılımına karışmamaktadırlar (Güney, 2015: 368).

2.1.3.10. Dikey İkili Bağlılık Kuramı

Davranışçı Kuram başlığı altında Graen tarafından geliştirilen dikey ikili bağlılık kuramı, liderin örgüt çalışanlarıyla bire bir iletişim kurmasını ve insan ilişkilerini gerekli görür. Bu kurama göre liderlerin başarılı olabilmesi için çalışanların yeterliliklerini bilmesi ve çalışanların katkı sunmalarını kolaylaştırıcı rol oynaması gerekir (Başaran, 2004: 86). Kuram, liderin çalışanların tümüne aynı liderlik tarzı ile yaklaşamayacağını belirtmektedir. Bu yaklaşıma göre lider, bazı astlar ile daha yakın ilişkiler kurabilir ve yetkilerini paylaşabilir. Geliştirilen bu kuramda, liderlerin güç ve kaynaklarını astları ile farklı ilişkiler geliştirerek nasıl kullandıkları belirlenmeye çalışılır (Çekmecelioğlu ve Ülker, 2014: 37).

2.1.4. Durumsallık Kuramları

Durumsallık kuramları; “her ortamda ve her zaman için geçerli olan tek tip bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir” anlayışı ile ortaya çıkmıştır (Hoy ve Miskel, 2012). Toplumsal değişimlerle birlikte insan ve çevre koşullarında değişimler yaşanmakta ve önceden etkili olan liderlik biçim ve davranışları etkisini yitirebilmektedir. Bazı durumlarda insana yönelik liderlik davranışları etkili olabilirken bazı durumlarda ise işe yönelik liderlik davranışları etkili olabilir (Kılınç, 1995). Bundan dolayı liderlik, yere ve zamana göre değişim gösteren, karmaşık bir sistemin belirlediği yönetsel bir rol davranışıdır (Eren, 2012: 441). Bu yaklaşımdan hareketle, Durumsallık Kuramının temeli, farklı durumların doğurduğu farklı liderlik stilleri yaklaşımına dayanır; ve liderliği ifade etmek üzere ortaya koyulan her kuram, “değişen şartlar” olgusunu da yaklaşımına eklemek durumundadır (Erkutlu, 2014:12).

Araştırmanın bu bölümünde, alan yazında araştırmacılar tarafından ortaya atılan belli başlı durumsal liderlik kuramlarına değinilecektir.

2.1.4.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Durumsal liderlik kuramı ile ilgili ilk olma özelliği taşıyan ve en kapsamlı nitelikteki çalışmalar Fred Fiedler (1964) tarafından yapılmıştır (Turan ve Bektaş, 2014). Fiedler geliştirmiş olduğu kuramında liderlerin kişilik özelliklerini, içinde bulunulan koşulları ve bunların liderin etkililiğini nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Lider için karşılaşılan sorunların çözümü noktasında en ideal ve tek tip liderlik stili bulunmamaktadır. Söz konusu kurama göre, etkili liderlik stilini, bulunulan ortamın koşulları belirler (Gedikoğlu, 2015: 35).

Fiedler'e göre yöneticilerin başarılı bir şekilde icra ettikleri liderlik stilini değiştirmek için çaba harcamak gereksiz ve zordur. Liderlerin kendi liderlik tarzlarını analiz etmelerinin sağlanması ve durumsal koşullara göre örgüt için en iyi liderlik tarzının belirlenmesi gerekir (Keçecioğlu, 2003: 179). Başka bir ifadeyle otoriter bir tutum sergilenmesi gerekli görülen bir durumda örgüt yöneticisinin tutumunu değiştirmeye zorlamak yerine; otoriter bir liderlik anlayışı benimseyen yönetici görevlendirilmelidir (Şimşek vd., 2016).

Fiedler 'en az tercih edilen iş arkadaşları' ölçeği ile davranışçı kuramlara benzer bir şekilde liderlik davranışlarını; işe odaklı ve insana odaklı olmak üzere iki boyutta ele almıştır (Aslan, 2019). Ölçeğe göre en az tercih edilen iş arkadaşları hakkında olumsuz beyanlarda bulunan liderlerin işe ve üretime odaklı oldukları; olumlu beyanda bulunan liderlerin ise insan odaklı liderler oldukları gözlenmektedir. İnsan odaklı liderler çalışanlar ile olumlu ilişkiler geliştirerek onlardan maksimum verim ve performans almayı önemserken üretim odaklı liderler ise işin yapılmasını ve üretimin sağlanmasını önemserler (Şimşek vd., 2016: 212).

Yine Fiedler'in (1967) geliştirdiği "en az tercih edilen iş arkadaşları" ölçeğine göre, liderin hangi davranışlarının daha faydalı olabileceğini kararlaştırabileceği üç değişken ve iki boyutun birleşmesine bağlı 8 farklı durum ortaya çıkmıştır. Fiedler'in yapmış olduğu sınıflandırmaya göre liderin örgüt üyeleri ile ilişkileri iyi veya zayıf olabilir. Liderin pozisyon gücü güçlü veya zayıf olabilir. Yapılan işin yapısı belirlenmiş veya belirsiz olabilir. Yapılan bu sınıflandırma ile liderin işe odaklı ve insana odaklı (ilişki) olması farklı durumlarla birleştirilmiştir (Köse, Güçlü, 2017).

Kuram, liderin makam gücünün düzeyini ve durumsal değişkenleri değerlendirmenin zorluğu, bazı kültürel durumsal değişkenleri (stres, grup kültürü ve homojenliği) ve iş görenlerin özelliklerini dikkate almaması ve Fiedler'in geliştirmiş olduğu ölçeğin güvenilirliğinin düşük olması sebebi ile eleştiri almıştır (Erçetin, 2000: 112).

2.1.4.2.Yol Amaç Kuramı

House ve Evans tarafından 1970'li yıllarda Vromm'un beklenti kuramından etkilenilerek geliştirilen bir kuramdır (Şimşek vd., 2016: 214). Davranışçı kuramların liderlerin davranışlarını görev ve ilişkiye yönelik olma boyutlarını dikkate alarak geliştirilen kuram ile liderlerin özelliklerinden ziyade farklı durumlara uygun davranış sergileme becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır (Özkalp ve Kırel, 2010: 152). Kurama göre, lider çalışanlarını motive etmek için örgütün amaçlarını ve çalışanlardan beklentilerini açıklar. Örgütün hedeflerine ulaştıracak yolları belirler ve amaca ulaşmak için çalışanlarını destekler. Çalışanların kendilerini değerli hissetmeleri ve motive olmalarını sağlamak amacıyla beklentilerine uygun ödüller sunar (Celep, 2004). Çalışanların kişisel çıkarları ile örgütün çıkarları eş zamanlı olarak doyurulduğunda örgütün verimliliği ve etkililiği de artar. Bu sayede, çalışanların kendilerini örgütlerine adanmaları sağlanmış olur.

Yol Amaç kuramına göre liderler; emredici liderlik, başarı odaklı liderlik, destekleyici liderlik ve katılımcı liderlik olmak üzere dört farklı liderlik davranışında bulunarak çalışanların performanslarını, motivasyonlarını ve iş doyumlarını etkileyebilir (Hoy ve Miskel, 2012). Liderlerin seçeceği davranış stiline; çalışanların kişilik özellikleri, yetenekleri, ihtiyaçları, görevin yapısı, grubun özellikleri ve çevresel faktörler etkili olmaktadır. Lider bu unsurları dikkate alarak, dört stilden herhangi birini benimseyebilir (Hoy ve Miskel, 2012). House ve Evans'ın geliştirdiği bu kuram iş yaşamındaki bazı önemli değişkenleri dikkate almaması, örgüt içindeki çalışanların tümünün kişisel özelliklerine ulaşılmasının ve onları motive etmenin zorlukları sebebiyle eleştiri almıştır (Can, Aşan ve Aydın, 2006: 314). Yaklaşımlardan yola çıkarak, söz konusu yol amaç kuramının, olumlu bir örgüt iklimi oluşturulması ve örgütsel mutluluk düzeyinin artırılması adına etkili kullanabilecek bir kuram olduğu söylenebilir.

2.1.4.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı

Vroom ve Yetton (1973) tarafından liderlerin etkili ve doğru kararlar vermelerini sağlamak amacıyla geliştirilen kuram, Jago tarafından yapılan yeni çalışmalarla desteklenmiştir (Şimşek vd., 2016: 214). Kuram; “Karar Ağacı Modeli”, “Liderin Katılım Teorisi” isimleriyle de anılmaktadır (Dirican, 2007: 38). Örgüt içinde karşılaşılan duruma göre en doğru liderlik davranışlarını belirleyebilmek amacıyla yedi farklı sorudan oluşan model oluşturulmuştur. Ayrıca otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlenmiştir. Normatif kurama göre liderin verdiği kararın etkililiği; kararın niteliğine, kararın astlar tarafından kabul edilebilirliğine ve kararın en doğru zamanda verilmesine bağlıdır (Yukl, 1989). Çalışanların karar alma sürecine katılımlarını sağlamaya yönelik girişimler, çalışanların kararları benimsemelerini kolaylaştıracak ve liderin etkililiğini artıracaktır (Şimşek vd., 2016: 215). Ayrıca çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini, örgütsel bağlılık ve performanslarının artmasını sağlayacaktır. Ancak bu kuram, etkili ve hızlı karar verme konusunda tam manasıyla yol gösterici olmaması ve lider özelliklerini ve çalışanların kararlara tepkilerini yeterince dikkate almaması sebebiyle eleştirilmiştir (Erçetin, 2000: 52).

2.1.4.4. Hersey Blanchard'ın (Olgunluk) Durumsal Liderlik Kuramı

Blake ve Mounon'un görev yönelimli ve ilişki yönelimli iki boyutlu liderlik kuramına farklı durumlar için uygun liderlik davranışlarını belirleyebilmek için olgunluk boyutu eklenerek geliştirilmiştir (Aydın, 2010). Kuram, lider davranışlarının örgüt çalışanların olgunluk düzeyine bağlı olarak değişeceğini varsayar (Daft ve Marcic, 2011). Olgunluk kavramı ise iş olgunluğu ve psikolojik olgunluk olmak üzere ele alınmıştır. İş olgunluğu, bireyin kendi işiyle ilgili uzmanlık, yeterlilik, deneyim ve teknik bilgi düzeyini ifade eder. Psikolojik olgunluk ise bireyin kendisine güvenmesini ve işi yapmaya istekli olmasını ifade eder (Yılmazlar, 2018).

Kurama göre çalışanların olgunluk düzeyleri farklı liderlik tarzları uygulanmasını gerektirmektedir. Kuramda dört çeşit liderlik biçiminden bahsedilmiştir. Bunlar: Emir verici liderlik (M1), eğitici liderlik (M2), destekleyici liderlik (M3) ve yetki verici liderlik (M4) olarak ele alınmıştır (Çelik, 2007: 30). Çalışanların olgunluk düzeyleri, liderden görmek isteyecekleri liderlik davranışlarını etkileyecektir. Liderin davranışları ile çalışanların olgunluk düzeyleri arasındaki tutarlılık arttıkça liderin

etkililiği artar. Bu kuram, lider ile çalışanlar arasındaki ilişkilere etki edebilecek diğer değişkenleri yok sayması ve çalışanların olgunluk düzeylerinin ölçülebilirliği noktasında herhangi bir çalışma olmaması sebebiyle eleştirilmiştir (Eren, 2012: 453).

2.1.4.5. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

Reddin, kuramın geliştirilmesinde Ohio States Araştırmaları ve yönetim gözeneği modelinden faydalanmıştır. Liderliğin, göreve ve ilişkiye yönelik olma boyutlarına etkililiği de eklemiştir ve liderliği 3 boyutlu olarak ele almıştır (Eren, 2009: 513; Şimşek vd., 2016: 216). Reddin liderliğin görev ve ilişkiye yönelik olma boyutlarını: kopuk liderlik, ilgili liderlik, bütünleşmiş liderlik ve adanmış liderlik olarak ifade etmiştir (Zel, 2012: 127-128). Dört tanesi etkili (yönetici, geliştirici, iyi niyetli otokrat, bürokrat), dört tanesi ise etkisiz (uzlaştırıcı, misyoner, otokrat, ilgisiz) olmak üzere sekiz çeşit liderlik yaklaşımı ortaya koymuştur (Aydın, 2010: 248-249).

Reddin, liderlerin başarısını süreç içinde harcanılan emekten ziyade süreç sonunda elde edilen sonuca odaklanarak değerlendirir. Liderlerin etkililiğini “görünüşte etkililik” ve “kişisel etkililik” olarak ele alır. Örneğin çalışanların işe zamanında gelmeleri görünüşte etkililiği sağlamasına rağmen örgütsel amaçlar için istenilen katkıyı sunamayabilir (Zel, 2012: 81). Yine aynı şekilde yöneticinin dış çevre ile iyi ilişkiler kurması kişisel anlamda etkililiği yansıtır. Fakat bu etkililiğin örgüt için nasıl bir katkı sunduğu önemlidir. Bu bağlamda örgüt içinde kişisel etkililik ve görünüşte etkililik durumları bir arada bulunmalıdır (Ömürkünülşen ve Sevim, 2005).

2.1.4.6. Yukl'un Liderlik Davranışları Kuramı (Çok Bağlantılı Liderlik)

Yukl (1989), diğer durumsallık yaklaşımlarından farklı olarak örgütsel yapı içindeki süreçleri ve örgütsel işleyişi etkileyen değişkenleri daha derinlemesine incelemiştir. Yukl'a göre örgüt içindeki birçok unsur birbirleriyle etkileşim halindedir. Bu değişkenlerden herhangi birinde meydana gelecek aksaklık, örgüt işleyişine yön veren diğer değişkenleri de etkileyecektir (Başaran, 2004: 99). Yukl, yapılan Ohio States Araştırmalarını geliştirerek, var olan yapıya önem verme ve insana önem verme boyutlarına otokratiklik ve demokratiklik boyutlarını eklemiştir. Bu kurama göre lider, örgüt içinde yapıya daha fazla önem verdiğinde otokratik ya da iş görenlere daha fazla önem verdiğinde demokratik olmayabilir. Lider, iş görene önem verme veya üretim boyutlarının her ikisinde de otokratik veya demokratik davranabilir (Başaran, 2004:

100). Söz konusu yaklaşımlar ise liderliğin durumlara göre değişebildiğini önemle vurgular niteliktedir.

2.1.4.7. John Adair'in Durumsallık Kuramı

Adair tarafından geliştirilen kurama göre etkili lider örgüt içindeki farklı grupların koordinasyonlarını sağlamalıdır (Gedikoğlu, 2015: 38). Bu kurama göre liderlerin çok fazla özelliğe sahip olması, doğru yer ve zamanda bulunması yeterli değildir. Bunlara ek olarak liderin; örgütünün yapısı, büyüklüğü, imkân ve olanaklarını dikkate alarak örgütü için en doğru kararları alabilecek yetide olması gerekmektedir (Başaran, 2004: 100-101). Durumsal yaklaşım kuramları, hangi farklı koşullarda, hangi liderlik davranışları sergilenebileceği hakkında yeterli düzeyde bilgi içermemesi ve liderlerin kişilik özelliklerini dikkate almaması sebebiyle eleştirilere maruz kalmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

2.2. Liderlik Stilleri

Liderlik kavramıyla ilgili kesin bir tanımlama yapılamadığı gibi örgütlerin yapılarının, büyüklüklerinin, amaçlarının, kültürlerinin, koşullarının farklı olması sebebi ile tüm örgütler için geçerli tek tip bir liderlik stili de bulunmamaktadır (Gençay, 2014). Ayrıca çağın gerekleri, iş yaşamında ve örgüt yönetim anlayışında meydana gelen değişim ve gelişimler, yeni liderlik tarzlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Yeni liderlik tarzlarının ortaya çıkmasıyla birlikte de, geçmişten günümüze varlığını sürdüren liderlik kavramının kapsamında ve toplum tarafından algılanış biçiminde değişimler meydana gelmiştir (Espinoza, 2013). Bu bağlamda, süreç içerisinde alanda meydana gelen değişimlerin etkisiyle bazı liderlik tarzları geçerliliğini yitirmiş ve yerini yeni liderlik tarzlarına bırakmıştır (Kaya ve Usta, 2019).

Alan yazın incelendiğinde liderliğin; grup büyüklüğüne göre, durumlara göre, anlayış ve davranışlara göre şekillendiği ve birçok yeni liderlik tipinin ortaya çıktığı gözlenmiştir. Grup büyüklüklerine göre: şahsi liderler ve yönetici liderler, durumlarına göre: pozitif liderler ve negatif liderler; anlayış ve davranışlarına göre: demokratik, otokratik, hümanist, destekleyici, karizmatik, dönüştürücü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderler ortaya çıkmıştır (Şimşek, vd., 2016: 199). Ayrıca alan yazında yeni yaklaşımlar olarak vizyoner liderlik, karizmatik liderlik, dengeli liderlik, öğretimsel liderlik, hizmetkâr liderlik, toksik liderlik, karanlık liderlik, akademik liderlik, dağıtıcı liderlik, süper liderlik, paternalist liderlik, ilham verici liderlik, etkileşimli liderlik,

güven verici liderlik, pozitif liderlik, otantik liderlik, etik liderlik, kültürel liderlik, kuantum liderlik, ruhsal liderlik, uyum sağlayıcı liderlik, interaktif liderlik, kendi kendine liderlik, stratejik liderlik ve dağıtılmış liderlik kavramları ele alınmıştır (Daft, 2013).

Liderlik kavramı ile ilgili meydana gelen gelişim sürecinde, liderlerin içinde buldukları koşullara göre bazı durumlarda otokratik, bazı durumlarda ise demokratik bir davranış sergilemesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. 1970'li yıllarda McGregor Burns tarafından yapılan çalışmalar neticesinde liderlerin sergilemiş oldukları davranış biçimlerine göre sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Burns'un başlatmış olduğu çalışmalar Bass ve birçok araştırmacı tarafından geliştirilmeye devam etmiştir. Alanyazında birçok liderlik stilinden bahsedilmiş olmasına rağmen liderlik stillerinin birçoğunun Bass (1985) tarafından geliştirilen "Çok Faktörlü Liderlik Kuramına" dayandığı söylenebilir. Kurama göre, liderlik stilleri: dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stilleri olarak ele alınmıştır. Bazı sınıflandırmalarda ise serbest bırakıcı liderlik, sürdürümcü liderlik stiline bir alt boyutu olarak ifade edilmiştir. Bu araştırmada ise Hoy ve Miskel (2012) tarafından yapılan sınıflandırmaya tabi kalınarak serbest bırakıcı liderlik stili ayrı bir liderlik stili olarak ele alınmıştır (Altınkurt, Yılmaz, 2014)

2.2.1. Dönüşümcü (Transformational) Liderlik

Çevre koşullarında ve sosyo-kültürel yapıda meydana gelen değişimler, teknolojiye gelişmeler, küreselleşme ve zorlu rekabet koşulları ve yönetim alanında yapılan yeni araştırmalar neticesinde, liderlik kavramının kapsamı genişlemiştir ve toplumun liderlerden beklentileri farklılaşmıştır (Karip, 1998). Bu değişim ve dönüşüm sürecinde toplumun beklentilerini karşılayacak dönüşümcü liderlere önemli görevler düşmektedir. Dönüşümcü liderlik kavramı ilk olarak Dawston'un (1973) "İsyan Liderliği" (Rebel Leadership) adlı eserinde karşımıza çıkmaktadır (Güçlü, 2020: 102). getirilmiştir (Eraslan, 2004). Bass (1985), Bennis Nanus (1985), Posner (1989), Tichy ve DeVanna (1990), Avolio (1994) ve birçok araştırmacının katkıları ile kuram gelişimini sürdürmüştür. Günümüzde de güncelliğini korumaya devam etmektedir. Dönüşümcü liderliğe ilişkin çeşitli araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bass (1985) alan yazında dönüşümcü liderlik kavramını, örgüt içinde değişim, inovasyon, ve istikrarı sağlamaya yönelik olarak sergilenen davranışlar bütünü

olarak tanımlamış ve detaylandırmıştır (Bass, 1985). Yaklaşımın devamında Bass, dönüşümcü liderin, grubun hedeflerini ve görevlerini benimsediği ve takipçilerinin çıkarları için kendi çıkarlarından vazgeçebildiği bir liderlik tarzı olarak ifade etmiştir (Şahin 2019: 198). Podsakoff, McKenzie ve Bommer (1996), dönüşümcü liderlik yaklaşımını, dönüşümcü liderlerin takipöilerinin duygu ve görüşlerini etkileyen onları örgütsel hedefler doğrultusunda aktif hale getiren liderlik stili olarak ifade etmiştir. Şimşek vd. (2016), dönüşümcü liderliğin, çalışanlardan beklentilerini, rollerini, görevlerini açıklayan, çalışanların yeterlilikleri ölçüsünde becerilerini keşfeden ve onlara özgüven aşılayarak örgütsel hedefler doğrultusunda yönlendirerek performans elde etmeyi amaçlayan bir liderlik stili olduğunu belirtmiştir. Akan ve Yalçın (2015), dönüşümcü lideri; takipçilerin potansiyellerini, beklentilerini ve amaçlarını örgütün hedeflerine göre şekillendirip örgütte inanç ve ortak şuur sağlayan kişi olarak tanımlamışlardır. Boeing, Microsoft, Apple, Chrysler, Honda ve McDonalds gibi küresel çaptaki şirketlerin başarılı olmalarında dönüşümcü liderlik uygulamalarının büyük katkıları olmuştur (Kirel ve Özkalp, 2010). Bass (1985) ise dönüşümcü liderlik uygulamaları ile işgörenlerin farkındalık düzeylerinin artırılabilceğinin yanında, örgüt çalışanlarının özgüven, özyeterlilik ve örgütsel bağlılıklarının da artırılmasının sağlanabileceğini belirtmiştir (Güçlü, 2020). Bilgivar (2018), çalışmasında dönüşümcü liderin eğitimi ve gelişimi için bir model önerisinde (ALEM) bulunmuştur. Dönüşümcü liderin, davranışsal özelliklerini “Erdem” yönü, görev yönelimli durumsal özelliklerini “Bilge” yönü olarak tanımlayarak, kültürümüze uygun dönüşümcü liderlik yaklaşımının ortaya çıkarılabileceği, değer odaklı bir liderlik eğitim sistemi önerisinde bulunmuştur (Bilgivar, 2018).

Bass (1985), dönüşümcü liderliği: “İdealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi” olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Daha sonra Avolio (1990) ile yapmış oldukları çalışmalar neticesinde dördüncü boyut olarak ‘telkinle güdüleme’ yi de ele almıştır (Karip, 1998). Dönüşümcü liderliğin belirtilen alt boyutlarına aşağıda değinilmiştir:

2.2.1.1. İdealleştirilmiş Etki (Karizmatik Liderlik)

Lider, idealleştirilmiş etkisi ile örgüt çalışanları ile duygusal bir bağ oluşturur ve davranışları ile iş görenlere rol model olur. Çalışanlar, liderleri ile gurur duyar ve ona saygı gösterirler. Ayrıca çalışanlar, liderlerine olan güvenlerinin etkisi ile örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün tutarlar (Karip, 1998). Karizmatik etkiye sahip

liderler kurtarıcı ve sıra dışı özelliklere sahiptirler. Risk almaktan çekinmezler. Etik ve ahlaki yönden koydukları yüksek standartlar ile örgüt çalışanlarının güvenini kazanırlar (Bass ve Avolio, 1993; Çelik ve Sünbül, 2008). O'Toole (1999)'e göre, liderlerin karizmatik etkisi, başarının yüksek olduğu eski bir örgütten ziyade, yaşam mücadelesi veren yeni bir örgütte veya başarısız olmuş eski bir örgütte daha kolay ortaya çıkar (Güçlü, 2020: 108).

2.2.1.2. Telkinle Güdüleme (İlham Verici Motivasyon)

Lider, izleyenleri için bir ilham kaynağıdır. Çalışanların duygu ve düşüncelerini dikkate alarak takım ruhu içinde çalışmalarını ve motive olmalarını sağlar (Bass ve Riggio, 2006). Dönüşümcü liderler, örgütlerini ileriye taşıyacak değişimleri kaos ve belirsizliğe sebep olmadan stratejik planlar çerçevesinde gerçekleştirmelidirler. Bu süreçte liderin başarıya ulaşabilmesi için etkili iletişim kurma ve yüksek motivasyon becerisine sahip olması ve örgütsel hedefler doğrultusunda oluşturulan vizyonun örgüt çalışanları tarafından benimsenmesi gereklidir (Güçlü, 2020: 109).

2.2.1.3. Entelektüel Uyarım

Dönüşümcü liderler, sorunların çözümü noktasında örgüt çalışanlarının görüş ve önerilerini sunabileceği özgür bir ortam sağlayarak, örgüt çalışanlarının entelektüel, yenilikçi ve değişimci kapasitelerini açığa çıkarırlar (Karip, 1998). Örgüt içerisinde değişim ve dönüşüm hareketlerine karşı mevcut yapıyı korumaya meyilli direnç kaynakları ve statükocu zihniyetlerle karşılaşmak olasıdır. Değişim ve dönüşümü sağlamaya yönelik yeni yapı kurma ve anlayış oluşturma sürecinde liderlerin, karşılaşacağı bu tarz engellere karşı kararlı ve cesur bir tutum sergilemeleri gereklidir (Eraslan, 2004).

2.2.1.4. Bireysel İlgi

Liderin izleyenleri ile bireysel olarak ilgilenmesi, empati kurması, ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarını dikkate alması ve çalışanların kendilerini gerçekleştirmeleri doğrultusunda onları destekleyici rol oynamasıdır (Karip, 1998). Dönüşümcü liderler, çalışanlarına güvenerek potansiyellerini açığa çıkarabilmeleri ve kendilerini geliştirmelerine yönelik olarak yetkilerini devredebilirler. Güç paylaşımını örgütsel bir kazanç olarak kullanabilirler. Böylece örgüt çalışanlarının yaratıcı fikir ve problem çözme becerilerini sürece dâhil ederler. Bu uygulamalar çalışanların örgütleriyle özdeşleşmelerini ve örgüt içinde olumlu bir örgüt iklimi oluşmasını sağlar (Eraslan,

2004). Liderin çalışanları destekleyici tutum ve davranışları, iş görenlerin mutlu olmasını sağlamanın yanı sıra örgüt çalışanlarının ve örgütsel hedeflerin uzlaşmasına da katkı sunacaktır.

Yapılan Dönüşümcü Liderlik Stili kavramı tanımlamaları devamında, liderlik türlerinden Sürdürümcü Liderlik Stili kavramına aşağıda değinilmiştir.

2.2.2. Sürdürümcü-İşe dönük-Etkileşimci (Transactional) Liderlik Stili

Sürdürümcü liderlik stili, alan yazında işlemci liderlik, işe dönük liderlik ve transaksyonel liderlik gibi farklı isimlerle de ele alınmıştır. Bu liderlik stilinde, örgütün gelenek ve göreneklerine bağlı, risk almayı tercih etmeyen, var olan durumu korumayı hedefleyen, ödül ve ceza yöntemleri ile örgütsel amaçlara ulaşmayı hedefleyen liderler ortaya çıkmıştır (Güçlü, Koşar 2020: 115). Örgütsel işleyişle ilgili rol ve görevlerin iş standartları, plan ve programlar ile net bir şekilde belirlenmiş olması, liderlerin bürokratik otorite ve konumlarından kaynaklı yasal güçlerini etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamıştır (Kılınç, 1995). Dönüşümcü liderler, örgüt ortamında görev yaparken, riske girmeyi tercih etmez, değişim ve yenilenme olguları ile ilgilenmez, mevcut işleyişi muhafaza etmeye odaklıdırlar (Erkutlu, 2014:16). Sürdürümcü liderlerin, örgütün yapısını ve sistemini korumaya eğilimleri sayesinde, örgütleri için geçmişte yarar sağlamış deneyimlerin, başarıların ve süregelen örgüt kültürünün yeni nesiller tarafından öğrenilebilmesine olanak sağladıkları söylenebilir (Eren, 2012: 461-462).

Burns'un ayrımına göre sürdürümcü liderlik; "koşullu ödül", "istisnalarla yönetim" ve "serbest bırakıcı liderlik" olmak üzere üç alt boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlara aşağıda değinilmiştir. Alt boyutlarda ödül-ceza-denetim yaklaşımları temeli oluşturmaktadır.

2.2.2.1. Koşullu Ödül (Contingent Reward)

Örgüt içinde işlerin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesini hedefleyen lider ve iş görenler arasında hangi koşullarda ödül alınacağına dair var olan bir sözleşmeyi ifade eder (Leithwood, 1992). Lider, çalışanlara örgütün amaçlarını ve onlardan beklentilerini açıklar (Hoy ve Miskel, 2012). Amaçlar doğrultusunda beklentilerin karşılanıp karşılanmaması durumuna göre çalışanları motive edebilmek için maddi ve manevi ödüllerden faydalanır. Bu noktada lider, çalışanların beklentilerini ve hangi

ödüllerin çalışanlarını mutlu edeceğini bilmeli ve örgüt içinde etkin ve adil bir ödüllendirme sistemi kurmalıdır (Karip, 1988).

2.2.2.2. Aktif İstisnalarla Yönetim

Çalışanların önceden belirlenmiş olan kurallara göre hareket etmelerini ve görevlerini yerine getirmeleri halinde ödül almalarına; istenilen verimin alınmaması durumunda ise çalışanlara baskı ve ceza uygulanmasına dayanır (Bass, 1985). Ancak bu yaklaşım ile, iş görenleri, cezalandırılma endişesi sebebiyle yenilikçi bir anlayış sergilemekten kaçındıkları gözlemlenmiştir. Bu yaklaşım, iş görenlerin mevcut durumu koruma eğilimi göstermelerine neden olmuştur (Aslan, 2009: 143).

2.2.2.3. Pasif İstisnalarla Yönetim

Liderin süreç içerisinde izleyici rolde bulunmasını, çalışanları serbest bırakmasını ve olası bir problem çıkması durumunda en son aşamada müdahalede bulunmasını ifade eder (Avolio ve Bass, 2001).

Sürdürümcü liderliğin sonuç odaklı bir liderlik stili olduğu söylenebilir. Lider ödülleri çalışanlarını güdülemek amacıyla kullanırken, cezalandırmayı ise örgütsel amaçlara ulaşmak için gerekli görür (Kurt, 2009). Yapılacak ödüllendirmelerin iş görenlerin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel mutluluklarına olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Buna karşın bu yaklaşımın, ceza ve baskı uygulamaları sonucunda çalışanların hata yapma ve ceza alma korkusu sebebiyle stres yaşamalarına neden olabilir (Korkut, 2019).

Burns'un sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik yaklaşımlarını birbirlerinin karşıtı olarak ele alması liderlik yaklaşımlarının daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırmıştır. Geçmişten gelen geleneksel liderlik yaklaşımlarının etkisiyle rağbet gören sürdürümcü liderlik anlayışı değişim ve gelişmelerin etkisiyle eski cazibesini kaybederek, yerini, değişimi destekleyen dönüşümcü liderlik anlayışına bırakmak zorunda kalmıştır (Eraslan, 2004).

Sürdürümcü Liderlik Stili kavramı sonrasında, liderlik türlerinden Serbest Bırakıcı Liderlik Stili kavramına aşağıda değinilmiştir.

2.2.3. Serbest Bırakıcı (Laissez-faire) Liderlik

Serbest bırakıcı liderlik stilinde, çalışanlara bir hedef gösterilir. Bu süreçte, liderin rolü örgütün dış çevresinden ihtiyaç duyulan bilgi ve kaynakları sağlamaktır. Lider geri

plandadır. Ancak görüşleri sorulduğunda fikrini beyan etmektedirler. Fikirlerinin çalışanları bağlayıcı bir yönü yoktur. Lider yetkilerine sahip çıkmamakla birlikte yetki kullanım haklarını çalışanlarına devretmiştir. Liderlik vasfının olmadığı yetki kullanımının sınırlı olduğu bir liderlik stildir (Bass,1990: 20; akt: Karip, 1998).

Serbest bırakıcı liderlerin örgüt çalışanları ile iletişimleri sınırlı düzeydedir. Ödül ve ceza mekanizmalarını kullanmazlar. Örgütü ilgilendiren konularda karar almayı erteleyerek sorumluluk almaktan kaçınırlar. Çalışanların beklenti, ihtiyaç ve gelişimleri ile ilgilenmezler. Yapılan çalışmalar konusunda dönüt vermekten kaçınırlar (Northouse, 2015: 136). Bu durum, iş görenlerin özgüvenlerinin kaybolmasına ve motivasyonlarının düşmesine neden olabilir (Arun, 2008). Başka bir açıdan ise çalışanlara özgür bir çalışma ortamı sunarak kendi belirledikleri amaçlar doğrultusunda plan ve programlar yapmalarına olanak sağlar ve bireysel yeteneklerinin açığa çıkmasını kolaylaştırır. Örgüt çalışanlarının çeşitli engellemelerle karşılaşmasını önler (Eren, 2012). Alanında uzman ve üstün yetenekli kişilerin görev aldığı bilimsel araştırma veya örgütlerin ar-ge faaliyetlerinde yenilikçi fikirlerin açığa çıkarılabilmesi için serbest bırakıcı liderlik anlayışı benimsenebilir (Yörük, Dündar ve Topçu, 2011: 103). Çalışanların mesleki yeterlilik ve kültürel birikimlerinin az olduğu, görev paylaşımının net bir şekilde belirlenmediği ve sorumluluk bilinci bulunmayan iş görenlerin yer aldığı örgütlerde ise bu tarz bir liderlik anlayışı fayda sağlamayacaktır (Şahin, Temizel ve Örselli, 2004: 659-660). Bridge'e (2003: 30) göre serbest bırakıcı liderlik anlayışı benimseyen yöneticilerin liderlik vasıfları bulunmadığı için, koltuklarını kısa sürede kaybetmeleri olasıdır. Bu sebeple, makamlarını koruyabilmek adına çalışanların gönlüne girmeye çalışırlar. Ayrıca iyi kişi olarak anılma düşüncesi oluşturmak amacıyla çevrelerine karşı fazlaca toleranslı davranabilirler.

2.3. Okul Yönetimine Liderlik Stilleri Yansıması

Liderlik stillerinin her birinin sahip olduğu özellik, yaklaşım ve tutumlarının tanımlanması sonrasında, okul müdürlerinin dönüşümsel, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin, örgütsel bazda sahaya yansımasına dair yaklaşımlara aşağıda yer verilmiştir.

2.3.1. Okul Yönetiminde Dönüşümcü Liderlik

Eğitim sisteminin en önemli amaçlarından birisi, değişen dünya koşullarında meydana gelen değişimleri takip ederek yenilikleri yakalayabilmektir. Bu bağlamda eğitim

kurumları da değişimin ve dönüşümün merkezinde bulunarak, toplumun ihtiyaç duyduğu değişim dönüşümleri gerçekleştirmek zorundadır (Atasoy, 2020). Bu süreçte durağan bir örgüt yapısı sürdürmek isteyen bir okul yöneticisinin başarılı olması mümkün değildir (Çelik, 1998: 1-2). Okul yöneticileri bu değişim sürecinde, okulun sosyal çevresindeki değişimleri çok iyi izleyerek toplumun değişim ve dönüşüm ihtiyaçlarına hızlı ve doğru bir şekilde stratejik kararlarla cevap verebilmelidir (Kaya ve Usta, 2019). Günümüzde okul yöneticilerinden, makamdan güç alan, klasik mevzuatçı ve katı bir tutum sergileyen bir anlayış yerine dönüşümcü liderlik yeterliliklerine sahip, okullarında değişimi, gelişimi destekleyici, risk alan, takım çalışmasını önem veren, motive edici, vizyon sahibi, yüksek performans ve kaliteyi hedefleyen, entelektüel bilgi birikime sahip olmaları istenilmektedir (Eraslan, 2004). Çelik (1998), dönüşümcü okul yöneticileri için başarı ölçütlerinin, “dünya standartları” olması gerektiğini belirtmiştir. Okul yöneticileri, küresel çapta meydana gelen yenilik ve değişimleri kendi okullarına uyarlayacak şekilde örgütlerine en uygun özgün stratejilerini oluşturabilmelidirler. Bu süreçte, okul yöneticilerinin en önemli görevi örgüt çalışanlarını okul içindeki değişim ve dönüşüm hareketlerinin gerekliliğine inandırmak ve öğrenen okul oluşturma doğrultusunda öğretmenlerini güdülemektir (Eryılmaz, 2006). Leithwood (1992) ise okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik uygulamalarının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sunduğunu ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümü noktasında destek sağladığını belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerine bağlı olarak örgüt yönetimindeki karar alma stratejileri, okul içindeki öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlarla iletişim mekanizmaları farklılık gösterir (Arslan, 2018). Okul yöneticilerinin, örgütlerinin öncelikli amacı olan eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesi için okul içinde adalet, güven ve huzuru tesis etmeleri gerekir. Ayrıca, çalışanların farklılıklarını zenginlik olarak görerek takım ruhu içinde çalışabilecekleri bir örgüt kültürü ve olumlu bir örgüt iklimi oluşturmaları gereklidir (Şentürk, 2018). Öğretmenlerden maksimum verim ve performans elde edebilmek için bireysel özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini tanımalıdır. Öğretmenlerin, kendilerini gerçekleştirmeleri ve keşfedilmemiş potansiyellerini açığa çıkarmaları konusunda fırsatlar sunmalıdır (Randal, 2012). Okul içinde karşılaşılan sorunlara karşı etkin çözümler bulmaları konusunda teşvik edici olmalıdır. Hitabet yeteneklerini etkili bir şekilde kullanarak

öğretmenlerini güdülemelidir. Eleştirel ve yargılayıcı bir yaklaşım içinde bulunmak yerine, karizmatik etkisi ile çalışanlarına rol model ve ilham kaynağı olmalıdır (Lunenburg, Ornstein 2013). Okul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik stiline uygun tutum ve davranışları, okul içinde yaşanan birçok sorunun büyümeden çözümlenmesini kolaylaştıracaktır. Bu yaklaşım, örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgütsel mutluluklarına olumlu yönde etkileyecek; örgütsel öğrenmeye, gelişmeye, etkililiğe ve öğrenci başarısına da olumlu katkı sunacaktır (Quick, Quick, 2004). Ayrıca örgüt içinde dedikodu, atalet, sinizm gibi olumsuz durumların önüne geçilmesini kolaylaştırarak, çalışanların performans ve iş doyumlarında artışlar yaşanmasını sağlayacaktır (Korkmaz, 2008).

2.3.2. Okul Yönetiminde Sürdürümcü Liderlik

Okul yöneticilerinin mevzuat hükümlerince belirlenmiş olan politikalara sıkı sıkıya bağlı olması, okul içindeki eksiklikleri ortadan kaldırmaya ve performans düşüklüğünü önlemeye yönelik uygulamaları sürdürümcü liderlik uygulamalarına örneklerdir (Gedikoğlu, 2015). Sapre'ye göre sürdürümcü liderlik anlayışının hakim olduğu okullarda bürokrasinin hakim olması ile aşırı kuralcı ve katı bir tutum sergilenmektedir. Okul yöneticilerinin, üstlerine emir komuta zinciri içinde hesap verme zorunlulukları, bireyler arası ilişkilerin hiyerarşi, statü ve yetki sınırları içinde gerçekleşmesi, alınan kararların temelinde kurallar, yönetmelikler ve genelgelerin yer alması, sıklıkla karşılaşılan durumlardır (Buluç, 2010). Ayrıca merkezîyetçi yapı değişim, dönüşüm ve yenileşme çalışmalarının sistemin en tepesinden başlamasını gerektirmektedir. Yapısal bu sorunlar öğretmenlerin reform önerileri getirmelerini engellemekte ve yaratıcılık özelliklerinin körelmesine sebep olmaktadır (Şimşek, 2004). Korkmaz (2008: 78), sürdürümcü okul yöneticilerinin, okullardaki öğretim ve öğrenme ortamlarını geliştirici yenilikleri sınırladıklarını ve öğrenen örgütler olma yolunda okullarına en büyük engel olduklarını belirtmiştir. Tengilimoğlu (2005: 6) ise, sürdürümcü okul yöneticilerinin okulun yıllardan beri süregelen güzel geleneklerinin sürdürülmesi ve bu geleneklerin gelecek nesillere aktarılmasında olumlu katkılarının olabileceğini belirtmiştir.

Sürdürümcü okul yöneticileri odalarını bürokratik simgelerle donatırlar. Makamdan elde ettikleri yasal güç sayesinde öğretmenlerin saygınlıklarını kazanmaya çalışırlar. Müdür odasından vermiş oldukları talimatlarla okulu yönetmeye çalışırlar (Kantos Ertan, 2011: 139). Bu durum, okul yöneticileri ile öğretmenler arasında etkili bir

iletişim mekanizması kurulmasını engellemektedir. Öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları ve kişisel gelişimleri, sürdürümcü liderlik rolleri ile yönetim sürdüren okul yöneticilerinin öncelikleri arasında değildir (Özkan, 2014). Yöneticilerini rol model alan öğretmenler de okulları için sorumluluk almaktan ve okullarını ileriye taşımak için çaba göstermekten kaçınabilirler. Yapılan planlamalar finansal uygunluk temelinde ve günü kurtarmaya yönelik kısa vadeli olarak yapılır (Titrek, 2019).

Sürdürümcü okul yöneticileri örgütsel hedeflere ulaşmak amacıyla mevzuat hükümlerince belirlenmiş ödül ve ceza mekanizmalarını kullanabilirler. Verilen ödüller öğretmenlerin motivasyonlarını, örgütsel mutluluklarını ve örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde etkiler (Yalçın, 2014). Tehdit, baskı, mobbing ve cezalandırıcı uygulamaları ise öğretmenlerin cezadan kaçınmak için stres yaşamalarına sebep olabilir. Bu durum öğretmenlerin işdoymu, yaşam doymu, performans ve motivasyonlarında düşüslere sebep olabilir (Yılmaz, Ceylan, 2011). Okul yöneticilerinin ödül ve ceza uygulamalarında adilane bir tutum sergilemeleri gereklidir. Aksi halde örgüt içerisinde örgütsel dedikodu, örgütsel sinizm ve örgütsel yabancılaşma vb. olumsuz durumların yaşanmasına örgütsel güven ve adalet anlayışının zedelenmesine sebep olabilirler (Kavrayıcı, 2019).

2.3.3. Okul Yönetiminde Serbest Bırakıcı Liderlik

Okulların bürokrasi temelli, merkeziyetçi bir yapısının bulunması, üst makamlara karşı sorumlu olma durumu, işleyişin kanun, yönetmelik ve genelgelerle belirlenmiş olması sebepleriyle serbest bırakıcı liderlik stiline okullarda uygulanabilirliği düşük görünmektedir. Bu tarz okul yöneticilerinin zamanlarının büyük bölümünü yönetici odalarında veya okul dışında geçirdikleri söylenebilir (Aslan, 2019). Okul ile ilgili sorunların çözümü noktasında sorumluluk almaktan kaçınırlar. Öğretmen, öğrenci, veli ve okulun dış çevresiyle ile iletişimleri sınırlıdır. Okulun işleyişinde aktif bir şekilde yer almadıkları için ödül ve ceza uygulamalarının hakkaniyet ölçüsünde gerçekleştirilmesinde sıkıntılar yaşanabilir (Moçoşoğlu, Kaya, 2018). Denetim mekanizmasını etkili bir şekilde kullanmadıkları için okul içinde kargaşa ortamının oluşmasına ve sorunların büyümesine neden olabilirler. Bu durum okulun eğitsel hedeflerinden uzaklaşmasına ve öğretmenlerin ilgilerinin eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki alanlara kaymasına neden olabilir (Paglis, Green, 2002).

Eren (2012: 439), alanında yetkin öğretmenlerin bulunduğu okullarda, okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik anlayışını uygulamasının faydalı olabileceğine değinmiştir. Araştırma geliştirme ve proje çalışmalarının yoğun bir şekilde yürütüldüğü proje okulu, bilim sanat merkezi, STEM (Science, Technology, Engineering ve Mathematics) gibi örgütlerde serbest bırakıcı liderlik uygulamalarına yer verilebilir. Bu tarz bir anlayışın öğretmenlerin kendi ekiplerini oluşturarak grup çalışmaları yapabilmelerine, özgün ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasına olanak tanıyabileceği söylenebilir.

Liderlik kuramları sonrasında tezin ikinci değişkeni olan Mesleki Profesyonellik kavramına yönelik kuramsal çerçeveye aşağıda değinilmiştir.

2.4. Mesleki Profesyonellik ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde “meslek” ve “profesyonellik” kavramları ile araştırmanın temelini oluşturan “mesleki profesyonellik” kavramlarına ait bilgiler bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşmeyi sağlayacak mesleki gelişim, meslektaş iş birliği (akrandan öğrenme), mesleki gelişim etkinlikleri ile alan yazında yapılan çalışmalardan da bahsedilmektedir.

2.4.1. Meslek

İnsanlık tarihi var olduğu andan itibaren çeşitli meslekler ve meslek grupları kendini göstermektedir. Meslek kavramı, geçmişten günümüze, üzerinde tartışılan ve bir olgu olmuştur. Bu sebeple, literatürde meslek kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar yer almaktadır. Meslek kelimesi kökeni itibariyle Arapçadan dilimize geçmiş bir kavramdır. Anlam olarak yol ve süreç olarak ifade edilmektedir (Akduman ve Yüksekbilgili 2015). Türk Dil Kurumu (2021), meslek kavramını; eğitim ile elde edilen bilgiler ve beceriler ile insanlar için fayda sağlayan ürün ortaya koymak, hizmette bulunmak ve karşılığında da gelir kaynağı elde etmek için yapılan, kuralları belirlenmiş işler olarak tanımlar. Öte yandan meslek, belli bir süre eğitim gerektiren, kendine göre kuralları ve etiği olan etkinliklerdir. Bireyin yaşamını sürdürmek için sahip olduğu donanımı ortaya koyan, tecrübe ve yeteneklerin bütünü içinde barındıran faaliyetler de meslek olarak nitelendirilmektedir (Sarıkaya ve Khorshid, 2009).

Şentürk'ün (2015) düşüncesine göre meslek, hayatı sürdürmek için yapılması gerekli olan araştırma, deney ve uygulamaya dayalı olan bilgi birikimidir. Bununla beraber, kendine özgü yapıya sahip yapısında ait etik ilkeleri bulunan, kanun kapsamında

sorumluluk ve görevi belirlenmiş olan, para karşılığı yapılan bir hizmet türüdür. Meslek; fertlerin toplumsal iş bölümünde üzerine düşen rolü, bu role göre statüsünü, gelirini, sahip olduğu potansiyelini ortaya çıkarma imkânını, yeteneklerini ortaya koyarak gösterdiği beceriyi ve yaşam kalitesini belirleyen, kritik bir etkinlik olduğu gibi hayatını idame ettirmek için çalıştığı iş olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984). Sadece para kazanmak için yapılan her faaliyet meslek olarak adlandırılmamakla birlikte; bir sürekliliğe sahip olması ve belirli niteliklere gereksinim duyması mesleğin tanımı açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte yapılan tanımlarda maddi olarak sağladığı fayda mesleklerin seçilmesi ve devamlılığı açısından bir kriter olarak nitelendirilmektedir. Karip (2014)'un tanımına göre de meslek, amacı para kazanmak olan, faydalı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında, belli bir eğitim sonucu elde edilen belli bir sistemi olan, kuralları toplumca belirlenmiş etkinliklerdir.

Meslek kavramı; ekonomik, toplumsal, bilimsel ve teknolojik açıdan boyutları olan kişisel ve sosyal yaşantı için olması gerekli iş paylaşımları sonucunda meydana gelmiş bir uğraş olgusudur (Ünaldı, 2013). Tüm bunlarla beraber, çeşitli örgütlerde birbirine yakın pozisyonda bulunan kişilerin yaptıkları işlere de meslek denilmektedir. Alınan görev ve sorumluluklarda, kişiler paydaş oldukları zaman meslek olgusu ortaya çıkar. Meslek kavramı kişinin sadece kendi maddi kazancını sağlayan değil, aynı zamanda yaşam biçimi ve toplum içerisinde almış olduğu ve toplum tarafından verilmiş olan rollerin toplamıdır (Siegall ve McDonald, 2004). Tüm bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenliğin de bir meslek olduğu ortaya çıkmaktadır. Önemli bir farkla öğretmenlik; sadece para kazanmayı amaçlamayan, diğer mesleklerden farklı olarak insan yetiştirmeyi temel alan bir olgudur (Şimşek, 2002).

İnsan, varoluşu itibarıyla hayatını devam ettirmek için daima bir işle meşgul olmuştur. Bu işlerin bazılarını yapmak ve sürdürmek için bilgi, beceri, deneyim ya da eğitim ve öğretime gerek duyulmamıştır. Meslek için ise bunu söylemek mümkün değildir. Meslek için devamlı bir eğitim ve öğretim olması gerekmektedir (Telman, 2002). Bu yaklaşıma bakıldığında, iş kelimesi her ne kadar meslek kavramının içinde kullanılsa bile; daha çok sürekliliği olmayan meslekler için kullanılmaktadır. Bir başka deyişle, iş ya da uğraş kavramı meslek kavramı ile çoğunlukla birlikte kullanılsa da, birbirinden ayrılan niteliklere sahiptir. Uzun zaman sürdürülmesi gerekmeyen, tecrübeye dayanmayan ve eğitim yoluyla tecrübe kazanmayı gerektirmeyen bütün faaliyetler iş kapsamında nitelendirilebilir (Kulaksızoğlu, 1999). Bu tanımdan hareketle

öğretmenliğin bir iş ya da uğraş değil, uzmanlık gerektiren ve belirli bir eğitim sonucu kazanılan bir meslek olduğu sonucuna varılabilir.

Mesleklerin ise çoğu para kazanmak için olmasına rağmen, insanlar sadece meslek ile para kazanmazlar. Bu noktada devreye meslek tercihi konusu girebilir ve meslek tercihi yapılırken tek bir sebep söz konusu değildir. Mesleği belirlemede, bireyin yetenekleri, toplumda var olmak istediği konumu, gelecek ile ilgili planları esas olmaktadır. Meslek kavramı sadece gelir sağlamak ile kalmayıp aynı zamanda becerileri ve öz farkındalığı kullanma ve kişisel ilerlemeyi desteklemekle ilgilidir (Hodgetts, Luthans, 2006). Öğretmenlik mesleği ise hem bir meslek, hem de temelde para kazanma amacından soyutlanmış ve hizmet üretmek için sürdürülen bir alan olarak düşünülmelidir. Öğretmenlik mesleği toplum için fayda üretmek esaslı ve toplumdaki bireylerin şekillenmesine katkı sağlayan bir yere sahiptir. Bu açıdan bakıldığında toplum açısından eğitilmiş bireyler yetiştirmek için etki alanı oldukça büyük meslekler arasında yer almaktadır (Yılmaz, 2014). Meslek kavramının temelinde ortaya ürün koymak ve insan ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik organize edilen faaliyetler yer almaktadır. Ancak elde edilen her ürün ve faaliyetler zincirini mesleki bir çalışma olarak değerlendirmemelidir. Bundan yola çıkarak yapılan çalışmaları ve ortaya konulmuş sonuçları meslek olarak isimlendirebilmek için bu faaliyetlerin belirli ölçütleri, yasaları ve yöntemleri olması gerekmektedir (Bass ve Avolio, 1994).

Meslek tanımlamalarının ve yaklaşımlarının sonrasında, profesyonel ve profesyonellik kavramlarına geçiş yapmak gerekir. Türkçede “profesyonel” kavramı, İngilizcede kullanıldığı anlamdan farklı olarak meslekte uzman olmayı ve amatör kelimesinin zıttı olarak çıkmaktadır. “Uğraş” kavramı ise Türkçede, bir işin standart kuraları olmaksızın amatörce yapılmasını ifade etmektedir (Eren, 2009). Öğretmenlik de, belirli bir eğitim gerektiren ve kanunla nitelikleri belirlenmiş bir meslektir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin gereksinimi olan eğitim, öğretim ve gerekli kanun kapsamında belirlenmiş yönetim sorumluluklarının yürütülmesi için bir ihtisas mesleği” olarak net bir şekilde ortaya konmuştur. Buradan hareketle öğretmenlik mesleğini yapanların devlete karşı sorumluluğu “Öğretmenler almış oldukları bu görevleri Türk Milli Eğitiminin hedeflerine ve gerekli yönetmeliklere uygun biçimde ifade etmekle yükümlüdürler” cümlesiyle vurgulanmıştır (Şimşek, 2004). Diğer mesleklerden farklı olarak

öğretmenlik çok çeşitli insanlarla ilgilenen bir meslektir. Öğretmenliğin okulda ya da sınıfta sadece öğrencilerle değil, temel görevi olmamasına karşın; okul dışında da velilerle iç içe olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Öğretmenlik mesleğinin yapılabilmesi için kendine özgü şartları vardır. Genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi bu mesleğin hazırlık aşamasıdır; bu hazırlık aşaması yükseköğrenim düzeyinde gerçekleşmelidir. Eğitim öğretimde beklenen sonuçları ve eğitim öğretim süreçlerinde belirlenen hedef ve kazanımların gerçekleşmesi ve üretkenliğin devam edebilmesi için belli koşulların oluşturulması gerekmektedir (Güney, 2015). Bunlar; öğretmen kalitesi, öğretim yöntemleri, herkesin eşit bir şekilde sistemden yararlanması, toplumsal katılım ve destek, dijitalleşme, uygun bir eğitim ortamı oluşturma, eğitim materyalleri hazırlama ve eğitim sistemini kusursuz hale getirme gibi koşullardır. Bu şartları yerine getirmek için öğretmenlik mesleği profesyonelce yürütülmelidir.

Genel olarak profesyonel, bir işi kazanç elde etmek amacıyla ve yetkin şekilde yapan kimse demektir. Uçan (2006)'a göre; yaşanan dönemde öğretmenlik mesleği kendine özgü olan profesyonel uğraş alanları arasında yer almaktadır. Böyle bir kişi işin tüm inceliklerini öğrenmiş olmalıdır. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmenliğin profesyonelce yürütülmesi gereken bir meslek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlik gerekli alanlarda uzmanlık, akademik açıdan çalışma, mesleki açıdan formasyon ve üniversiteden mezun olma diploması gerektirmekte olan kendine özgü statüsü bulunan bir meslektir. Bu sebepten de diğer meslekler gibi profesyonelce yerine getirilmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle gelir kaynağından bağımsız olarak belirli bir faaliyet ve çalışma alanını sürdürmek amatörlük kavramını açıklayabilir. Öte yandan, meslek mensuplarının rollerini yerine getirmek için gerekli olan belirli bilgi ve becerileri kullanarak yaşamını idame ettirecek geliri sağlamak profesyonellik kavramını açıklar (Sözen 2004). Mesleğin toplumda önemli hale gelerek değerli görülmesi ve iş doyumuna ulaşması, dolaylı olarak da olsa, mesleki profesyonellik tutum ve davranışlarıyla oluşmaktadır

Tüm bu tanımlardan yola çıkılarak mesleğin, kişinin potansiyellerini ortaya koyduğu, para kazanma amaçlı, belli yasalara göre düzenlenmiş bir olgu olduğu profesyonellikle yürütülmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle de özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektirmesi bunun yanında formasyon eğitimini de içermesi

açısından öğretmenlik mesleği profesyonel mesleklerden biri haline gelmektedir (Ünal ve Ada, 2008).

2.4.2. Profesyonellik

İnsanın var oluşuyla birlikte, iş alanları gelişen toplumların gün geçtikçe artan taleplerine yanıt bulmak için çabalamaktadır. Geçmiş dönemlerde özel bir eğitim gerektirmeyen iş alanları toplumdaki nüfusun artması ile derinlemesine bilgi ve uzmanlaşma isteyen iş kollarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Gökçora, 2005).

Belli bir branşta uzman olmak o dala ilgili bilinmesi ve yapılması gereken kavramların eğitimini almayı da beraberinde getirmektedir. Bir alanda kişinin uzmanlaşması profesyonel olmayı ve profesyonellik olgusunun irdelenmesini zorunlu kılmaktadır.

Profesyonellik, genel manada varlığına inanılan ve önemli olduğu kabul edilen ancak tanımlanması kesin olmayan bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Evans, 2008).

Uzun yıllardır çeşitli meslek grupları tarafından profesyonelliğin farklı tanımları yapılmaktadır. Yapılan tanımların toplum tarafından algılanma biçimi ve birçok soruyu da akıllara getirmesi daha fazla netlik isteyen bir kavram olduğunu düşündürmektedir. Bu durumda hareketle profesyonelliğin çeşitli tanımlarla ifade edildiği görülmektedir. Her meslekte profesyonellik kavramı farklı nitelikleri içinde barındırmaktadır (Öner Altıok ve Üstün, 2014). Profesyonellik Türk Dil Kurumu'na göre bir iş alanında profesyonel olma olarak tanımlanırken profesyonel ise; kazanç sağlamak amaçlı yapılan amatörlüğün zıttı olarak ustalaşma ve işinde uzmanlaşma şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2018b). Başka bir tanımda profesyonel tanımı şu şekilde yapılmıştır: "Kazanım sağlamak amacıyla iş yapan kimse, amatör karşıtı." (Öner Altıok ve Üstün, 2014: 151) olarak tanımlanmaktadır. Profesyonel kavramı, bir işte uzmanlaşmayı ifade etmenin yanı sıra o işten gelir elde etmeyi de içermektedir. Uzmanlaşma ve ustalaşma kavramların profesyonellik ile ilişkilendirilmesi bu durumu destekler özelliktedir. Hwang, Cao, Kim ve Li (2009), aynı kavramı, kendi benliğini ortaya koymak ve başkalarının gelişimi içinde çabalama, anlayışlı olma, uygulamalarda hesap verebilirlik ve sorumluluk gösterme iş birliği ve esneklik ruhu sergileme profesyonelliktir, olarak ifade etmişlerdir. Başka bir bakış açısıyla da profesyonellik; belirli bir konuda ileri teknik ya da beceriye sahip kişinin, sahip olduğu bilgi ve beceriyi ustalıkla tutum ve eylemlere aktarmaktır (Raj, Tiwari, Rai, 2019).

Profesyonellik, etkin olmayı ve emek vermeyi gerektiren eylemler bütünüdür. Bir kimsenin profesyonel olup olmadığına karar verebilmek için bireyin faaliyetler gerçekleştirilirken fiziksel ve düşünsel katkılarının birtakım ölçütlerle değerlendirilmesi gereklidir. İşte bu ölçütler sonucunda profesyonellik kavramı yapılan işle alakalı olarak kullanılabilir. Profesyonel kişilerin etki alanları faaliyet gösterdikleri işte oldukça fazla olduğu için yaptıkları işlerin sonucunda bir sınır ortaya koymak mümkün olacaktır (Özler, Paşaoğlu vd.2019). Sahip oldukları bilgi ve becerilere uygun bir yaşam tarzı sergileyen profesyonel kişiler, çevresine de aynı olumlu durumu yansıtmaktadır. Profesyonel kişi için profesyonellik tek bir alanda değil hayatın tüm evrelerine etki eden bir yapıdadır. Bu yaklaşımla, toplumda da profesyonel kişilerden beklentinin çevresini olumlu yönde etkilemesi olduğu görülmektedir. Profesyonellik, yerine getirilmesi gereken vazifeler için üst düzey eğitim alma, alınan bu eğitim sayesinde mükemmelliğe ulaşmak ve sahip olduğu deneyimlerle kendine has etkinlikler oluşturmaktır (Raelin, 1999). Başka bir bakış açısıyla profesyonellik, yeterliliklerin ve var olan kapasitelerin ne olduğunun farkına varıp bir iş için gerekli olan özellikleri bilmektir (Demirkasımoğlu, 2010). Bu kapsamda profesyonellik, yüksek standartları gerçekleştirmek ve hizmetin niteliğini iyileştirmek için sergilenen çok boyutlu bir tutum yapısı olarak tanımlanmıştır (Evans ve Boswell, 1999).

Profesyonellik, sadece kişilere verilen iş ve bu işlerin sonuçlarını en üst seviyede başarıyla gerçekleştirebilmesiyle ilerleyebilir. Bir bireyi profesyonel olarak isimlendirebilmek için birtakım ölçütler vardır. Her durumda ve her şartta, zaman gözetmeksizin, profesyonelliğe uygun tutumlar sergilemesi beklenmektedir (Şişman, 2018: 76). Profesyonel kişilerin zaman ve durum ayırt etmeksizin davranışlarına profesyonelliklerini yansıtmaları gerekir. Alınan görevleri kararlı bir şekilde yerine getirmeyen (örneğin arada bir yüksek seviye performans gösterip genellikle aynı performansı sergilememe) birey için profesyonellikten bahsedilemez. Profesyonel birey; kendi otokontrolünü kendisi yapabilmeli, dışarıdan bir denetim olmadan dahi aldığı görevleri layıkıyla yerine getirebilmelidir (Şimşek, 2004: 132).

Profesyonel kişi işinin ehli ve bunu herkese ispatlamış birey olarak değerlendirilir. Her zaman bilgi dağarcığı ve seviyesi günceldir. Kendi geleceğini tasarlayan, kendini geliştireceği ve ilerleyeceği alanları kendisi belirler. Yaptığı işin, hem şahsi hem de toplumsal kalitesine önem veren ve bu işi titizlikle yapandır. Aldığı görevi

benimser, hevesle ve istekle yapar. Mesleğine sahip çıkar, yüceltir ve mesleğinin etik değerlerine riayet eder. Yeri geldiğinde kendisine verilmiş olan görevlerin fazlasını yapar (Tadic, Bakker, Oerlemans, 2013).

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

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

2.4.3.Mesleki Profesyonellik

Mesleğin toplumda saygınlık kazanması ve cazip hale gelmesi ve mesleği yerine getiren tarafından doyum sağlaması için profesyonelce yapılması önemli rol oynamaktadır (Sözen, 2004). Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi ve toplumsal yaşamdaki değişimler mesleki profesyonelliği zorunlu hale getirmiştir. Bundan hareketle Edgell (1996), mesleklerin devamlılığını sürdürme kriterleri olarak oluşum şekilleri, bilgi, yetenek gerektirme durumu, kazanç elde etme konusunda toplumun beklentilerini karşılayabilme açısından değerlendirilmektedir ve bu kriterleri yerine getiremeyen mesleklerin zamanla ortadan kalktığı görülmektedir (İlhan, 2004).

Geçmişten bugüne süregelen meslekler incelendiğinde de bu kriterlerin ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Profesyonel olarak sürdürülen meslekler bazı nitelikleri de içinde barındırmaktadır.

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

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

Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliği şu alt boyutlarda incelenmiştir:

- 1-Kişisel gelişim,
- 2-Kuruma Katkı,
- 3-Mesleki duyarlılık,
- 4- Duygusal emek

2.4.3.1. Kişisel Gelişim Alt Boyutu

Çalışanların kendi istekleriyle, daha yüksek performans sergilemek ve verim elde etmek için ulaşmak istedikleri hedeflerine varma gayretinde olmasıdır. Bireyin kendi isteği ile mesleğin, yerine getirirken sürekli bir gelişim içinde olma çabasıdır (Murphy ve Calval, 2008). Örneğin bir Sınıf Öğretmeni terfi ve maaşına etki etmemesine rağmen, mesleğinde daha üretken ve verimli olmak adına, yaratıcı drama kurslarına katılması, üstelik bunun için ayrı bir zaman ayırıp üzerine belli bir ücret harcaması davranışı mesleki profesyonellik algısına ulaşmış bir birey davranışıdır. Bu haliyle

McMohan ve Hoy (2009)'un, akademik sorumluluk ölçeğinde vurgulanan kişisel gelişim ile uyum göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim seminerlerine ve konferanslara katılımı, diğer okullara ziyaretleri, kendi meslekleriyle ya da farklı alanlarla ilgili kitaplar okuması, çeşitli konularda araştırmalar yapması mesleğe yönelik bireysel gelişim gayretleri olarak nitelendirilebilir (Yüceler, 2005).

2.4.3.2. Kuruma Katkı Alt Boyutu

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

2.4.3.3. Mesleki Duyarlılık Alt Boyutu

Mesleki donanım ve ihtiyaçlarının ihtiyaçlarının farkında olmak, yeniliklere ve değişime ayak uydurabilmek, meslek grubuyla uyumlu ve etkileşim içinde olmak, sorumluluk alabilmek ve sorumluluğu paylaşabilmek, mesleğinin kurallarını ve değerlerini taşımak, görevini en iyi şekilde yapma çabasında olarak, tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olmak, mesleğinin kendisinden beklenen duruş ve tutumlarını benimsemek ve içselleştirmek olarak ifade edilebilir.

2.4.3.4. Duygusal Emek Alt Boyutu

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

Mesleki profesyonellik düzeyleri yüksek olan öğretmenler; tüm bu boyutlarda olumlu algılara sahip olup, okul yönetimiyle, meslektaşlarıyla ya da özel yaşamında sorunları olsa bile bunu işine ve ilişkilerine yansıtılmaya çalışırlar. Profesyonel öğretmen,

örgütsel hedefleri karşılayan, öğrenci başarısını arttırmak için her alanda çalışan ve güvenilir bir sistem için bu süreçleri belgeleyen kişidir (Korkut, 2019). Öğretmen açısından profesyonellik gün geçtikçe rekabet içinde olunan bir ortamda daha fazla örgüte adanmışlığı gerekli kılmaktadır. Mesleki profesyonellik algısı ile çalışma hayatına devam eden öğretmen eğitim örgütüne ve öğrenciye olumlu anlamda katkı sağlayacaktır. Bu bağlamdan hareketle, öğretmenin mesleki profesyonelliği, örgüt için vazgeçilmez bir unsurdur (Özler, Paşaoğlu vd., 2013).

2.4.4. Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonellik

Mesleki profesyonellik temelde örgüt yararının gözetildiği bir kavram olarak düşünülse de, örgüt çalışanlarının iş motivasyon ve performansının da direkt olarak etkilenmesi durumunu beraberinde getirir (Altınkurt, Yılmaz, 2014). Eğitim örgütleri, sorumlu olduğu kitle baz alındığında, kişisel ve toplumsal boyutta bir etkiden büyük ölçüde etkilenen, bu sebeple de mesleki profesyonellik kavramının mühim olduğu en önemli merkezlerden biridir. Bu sebeple eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin de mesleki profesyonelliklerinin minimum düzeyde olması beklenir (Cerit, 2004). Bilhassa 20 yy.dan itibaren öğretmenlik mesleğinde profesyonellik kavramının daha da önemli hale geldiği ifade edilebilir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43.üncü maddesinde öğretmenlik mesleği tanımlanırken şu ifade dikkat çekmektedir “Öğretmenlik mesleği devletin eğitim, öğretim ve bunlara ilişkin olarak yönetim görevini üstlenen bir ihtisas mesleğidir.” 1995 yılından sonra öğretmenler üzerinde yapılan araştırmaların faydalı değişimler ortaya çıkararak, öğretmenlerin uygulama yaşamlarında profesyonelliğe yükselmesi, bilgilerin ve aksiyon araştırmalarının üzerine yoğunlaşması gündeme gelmiştir (Çelikten, Şanal, Yeni, 2005).

Dünya üzerinde saygınlığı tartışmasız olan öğretmenlik mesleği; en kısa yolu ile öğreten ve bilgi üreten tanımıyla ifade edilebilir (Aydın, 2015). Öğretmenlik, toplum ve bireylerin her birinin gelişmesinde rolü yadsınamayacak düzeyde sosyal, kültürel ekonomik ya da teknolojik boyutlardaki görevi ile itibarlı bir meslektir. Bu bağlamda öğretmen, sahip olduğu alan bilgi ve becerileri ile bireylerin davranışlarına doğrudan; topluma ise dolaylı etkide bulunan yol gösterici nitelikte bir kimsedir (Akt: Eroğlu, 2011). Bu yaklaşımla, öğretmenin rol ve görevlerini bilen toplumlarda öğretmen, itibar ve saygınlık gören kimsedir. Bununla beraber öğretmenlerin de, sahip olduğu rol ve görevler sebebiyle profesyonel bir davranış tutumu içinde olmaları beklenir (Cunado,

Gracia, 2012). Bahsi geçen profesyonel davranış tutumu, öncelikle öğretmenlerin kendi mesleki alan bilgilerine haiz olmaları, gelişen ve değişen tüm teknolojik ve sosyolojik durumlar karşısında yenilenebilmeye odaklı olmaları, en önemlisi de tüm bildiklerini aktarabilmekte yetenekli oluşları, şekliyle özetlenebilir (Brief, Weiss, 2002). Bu anlatımlar ışığında, Mesleki profesyonellik belirlenirken, meslek örgütleri karşımıza çıkmaktadır. Meslek örgütlerinin oluşturduğu standartlar mesleki profesyonelliğin de kriterlerini belirlemektedir. Öğretmen yetiştiren üniversiteler, yetiştirdikleri öğretmen adaylarının profesyonellik sürecine katkı sağlamaktadır. Profesyonelleşme süreci beraberinde ekonomik düzen, toplumsal yapı, statüye sahip olma, saygınlık kazanma, güven ve bilgiyi de getirmektedir. Tüm bu kavramlar profesyonelleşme süreci içinde farklı düzeylerde de olsa etki göstermektedir. Profesyonelleşme süreci içinde her bir unsurun önem derecesi farklılık göstermektedir (Çelikten, Şanal, Yeni, 2005).

Öğretmen profesyonelliği konusu alanyazında üç ana başlıkla incelenmiştir.

1-Meslek alan bilgi ve yeterliliği,

2- Öğrencilere yönelik görev ve sorumluluk bilinci,

3- Öğretmenim mesleki özgünlüğü ve otonomisi (Carlgren 1999, Furlong 2001, Lai ve Lo, 2007).

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine yön veren pek çok etken vardır. Eğitim örgütleri öğretmenleri için maaş, özlük hakları gibi başlıklarda uygun şartları sağlamakla kalmayıp, düzenli bir mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenmeli, öğretmenler statü sorunu, kıdem adaletsizlikleri ya da maaş eksikliği gibi konularda sıkıntı yaşamamalıdırlar (Lunenburg, Ornstein, 2013: 188). Öğretmen profesyonelliği tarihsel gelişim sürecinde incelendiğinde, “meslek öncesi dönem, özerk dönem, meslektaşlar dönemi ve meslek sonrası dönem” olmak üzere dört kademe değerlendirilmiştir. Bu maddelerin yanı sıra, toplum nezdinde öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve statüsü, görev yaptığı eğitim kurumunda öğretmene karşı takınılan tutum gibi maddelerin profesyonellik düzeyini yükselttiği belirlenmiştir (Brief, Butcher vd., 1993).

Yaşanan son yüzyıl içerisinde gelişen ve değişen teknoloji sayesinde öğrenme ve öğretme yaklaşım ve programlarındaki farklılıklar sebebi ile öğretmenlerin de tüm ilgi, bilgi ve tutumlarını değiştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Yüksel, Kanık,

Baykara, 2000). Bu gereklilik çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleğine yönelik profesyonelleşme sürecini önemseyerek, uluslararası çapta araştırmalar ile denklik ve yeterlilik çalışmaları planlamıştır. Pek çok öğretmen, yönetici ve bilim insanının ortak toplantı ve çalıştaylarla eğitilmesine yönelik çalışmalar uygulanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü” ile üniversiteler, işbirliği içerisinde çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmalar sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri;

- a) Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim,
- b) Öğrenciyi tanıma,
- c) Öğrenme ve öğretme süreci,
- d) Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- e) Okul-aile ve toplum ilişkileri,
- f) Program ve içerik bilgisi,

olarak altı temel yeterlik alanı ve performans kriterleri belirlenmiştir (MEB, 2008).

MEB (2017) tarafından düzenlenen ve *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü* tarafından yayınlanan öğretmen yeterlilik meslek belgesinde “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum” ve “değerler” olmak üzere üç ayrı aşamada incelemiştir.

2.4.5. Mesleki Profesyonellik ve Liderlik Ekip Uyumu

Profesyonellik kavramının değişimsel bir yapıya sahip oluşu, çevresiyle etkileşim halinde olan ve çevresinden etkilenen bireylerin var olmasını ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple, mesleklerini profesyonel olarak sürdüren kişilerin, tek başlarına hareket etmediği düşünülmektedir (Can, Aşan, Aydın, 2006). Profesyonel öğretmenlerin nitelikleri arasında performans kültürü, hesap verilebilirlik ve işbirlikçi standartlara sahip olduğunu dile getirmiştir. İşbirlikçi bir anlayışa sahip öğretmenler okullarda var olan bir ekip içinde olmaktan kaçınmayan kişilerdir. Okul yöneticilerinin liderliğinde oluşturulan ekiplerde öğretmenlerin de liderin görev ve sorumlulukları paylaşması mesleki profesyonelliğin varlığı ile mümkündür (Ahmad, Malik vd., 2017). Liderlik ekibine seçilecek olan yönetici ve öğretmenlerin profesyonel davranışlar göstermesi

işleyişi olumlu anlamda etkileyecektir. 21. yüzyıl dünyasında, klasik yöntemlerle öğrencileri etkileyebilmek ve etkili bir öğretim ortamı oluşturmak olası görülmemektedir (Hunt, 1999). Profesyonelliğin, eğitimsel görevlerin başarılı şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli olan yeterlilik, örgütle bütün olma ve olumlu davranışlar geliştirme olduğunu belirtmiştir. Örgütle bütün olmak isteyen öğretmen ve yöneticiler hedeflere ulaşmak ve başarıyı yakalamak için iyi işleyen bir lider ekibi oluşturmalıdır (Bakan, 2008). Elekoğlu ve Demirdağ'ın (2020), bu bağlamdaki değerlendirmelerinde, mesleki profesyonelliğin temel alınan standartları arasında liderlik ekibiyle uyum içinde olmak ve özgecilik yolu ile üyelerin birbirlerine yardım etmesi yaklaşımı da yer almaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Aşağıdaki bölümde “Okul Müdürleri Liderlik Stilleri” ile “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği” değişkenlerine ait ilgili bazı araştırmalar yer almaktadır.

2.5.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile İlgili Araştırmalar

Bu tez çalışması çerçevesinde alan yazında incelenen ve okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin yapılan çeşitli araştırmalara dair özet bilgiler tarihsel olarak en yeniden eskiye göre sıralanmış ve aşağıda sunulmuştur.

Sarıbıyık, (2022), “*Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki*” başlığındaki çalışma çerçevesinde, öğretmenlerin yöneticilerinde algıladıkları dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik tutumları “yüksek düzeyde”; sürdürümcü liderlik tutumları ise “orta düzeyde” tespit edilmiştir.

Özgenel, Dursun, Mert ve Yıldız (2021), “*Etik, Dönüşümcü, Paternalist, Spiritüel ve Öğretimsel Liderlik Stillерinin Karşılaştırılması*” başlığındaki çalışmaları çerçevesinde okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik stilleri arasında “pozitif anlamda ve yüksek düzeyde anlamlı” bir ilişki bulunmuştur. Bununla beraber okul müdürlerinin liderlik stilleri arasında en yüksek düzeyde belirlenen liderlik “paternalist liderlik” olarak tespit edilmiştir.

Aytaç, (2021), “*Öğretmen algularına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*” konusuna ilişkin yüksek lisans tezinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul

müdürlerine dair “dönüşümcü liderlik stili” algılarının çok yüksek, “sürdürümcü liderlik stili” algılarının orta ve “serbest bırakıcı liderlik stili” algılarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Şahin (2020), “Okul müdürleri liderlik stillerinin okul mutluluğunu yordama düzeyi” ne yönelik yüksek lisans tezinde, Öğretmen algılarına göre devlet okulları müdürlerinin özel okul müdürlerine göre serbest bırakıcı liderlik yönleri daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca yapılan aynı araştırmada okul müdürlerinde gözlemlenen dönüşümcü liderlik stili ile okul mutluluğu arasında yüksek düzeyde ve pozitif ilişki bulunmuştur. Bu araştırmanın devamında ise sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderliği okul mutluluğuna etkisi arasında orta düzeyde negatif ilişki tespit edilmiştir.

Aslan (2019), “Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyleri üzerindeki etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü” kapsamındaki yüksek lisans tezinde, “dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet” kavramları arasında “pozitif yönde” bir ilişki olduğunu; bu bağlamda, liderlik stilleri ile örgütsel adalet düzeylerinin, örgütsel bağlılık kavramını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

İşıldak, (2017), “Okul müdürlerinin liderlik stillerinin rehber öğretmenler üzerindeki etkisi” yüksek lisans tezinde, liderlik stilleri-rehber öğretmenler değişkenlerindeki çalışmada, okul müdürlerinin “Dönüşümsel Liderlik” e ait alt boyuttaki liderlik özellikleri daha yüksek oranda bulunmuştur. Rehber öğretmen algılarına göre, liderlik özelliklerinde orta sırada “Sürdürümcü Liderlik” ve en son sırada ise “Serbest Bırakıcı Liderlik” stilleri yer almaktadır.

Aslan (2013), “Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde yer alan araştırma bulgularında, dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik stilleri ile içsel iş doyumunu arasında “düşük düzeyde pozitif”; dışsal iş doyumunu arasında ise “orta düzeyde pozitif” yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla beraber, serbest bırakıcı liderlik stili ile içsel iş doyumunu arasında “düşük düzeyde negatif”; dışsal iş doyumunu arasında ise “orta düzeyde negatif” yönde bir ilişki sonucuna varılmıştır.

Cemaloğlu, Çoban, (2018), “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Psikolojik İyi Olma Durumları Arasındaki İlişki” araştırmalarına yönelik bulgularında, yöneticilerin en üst düzeyde dönüşümcü liderlikte yer alan ideal etki alt boyunu sergilemekte oldukları belirtilmiş, yöneticilerin psikolojik iyi olma durumları arttıkça, dönüşümcü liderlik stili uygulamasının da arttığı tespit edilmiştir.

Cemaloğlu ve Kılınc, (2012) “Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki” ye yönelik araştırmalarında, serbest bırakıcı liderlik dışındaki dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile örgütsel güven arasında “pozitif yönde anlamlı bir ilişki” tespit edilmiştir.

Buluç, (2010), “İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki” başlığındaki araştırmasında, ölçeklerin alt boyutları arasında “pozitif ve anlamlı” bir ilişki olduğu, buna karşın bürokratik okul yapısı ile dönüşümcü liderlik stili arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Yıldırım (2006), “Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sağlık üzerindeki etkisi (Ankara ili örneği)” isimli yüksek lisans tezinde; resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri açısından okullarının sağlık düzeylerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda; dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarının, örgüt sağlık düzeyiyle pozitif bir ilişkinin olduğu ifade edilmiştir.

2.5.2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri İle İlgili Araştırmalar

Bu tez çalışması çerçevesinde alan yazında incelenen ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin yapılan çeşitli araştırmalara dair özet bilgiler tarihsel olarak en yeniden eskiye göre sıralanmış biçimde aşağıda sunulmuştur.

Kaya (2021), “Okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyine etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmen görüşlerince, mesleki profesyonellik alt boyutlarından olan kuruma katkı, duygusal emek, kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık maddelerinde cinsiyete göre farklılık tespit edilmiş; kıdem, branş, eğitim durumu gibi değişkenlerde farklılık bulunamamıştır.

Abay (2021), “*Beden eğitim öğretmenlerinin, mesleki profesyonellik ve mesleki adanmışlık düzeyleri*” ne ilişkin yüksek lisans tezinde, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyinin yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Şenol (2020), “*Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının, mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik alguları üzerinde etkisi*” ne yönelik doktora tez araştırmasında, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin, mesleki bazı yeterlilik algılarında önemli bir belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Ek olarak, söz konusu çalışmada elde edilen verilerde, algılanan mesleki değeri arttırmanın öğretmenlerin iş memnuniyetini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Fakılı (2019), “*Mesleki profesyonellik ile işbirlikçi bir iklime yönelik öğretmen alguları (Ankara Keçiören İlçesi)*” yüksek lisans tezinde, değişkenlere dair yapılan çalışmada, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklim değişkenleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çelik Yılmaz (2017), “*Mesleki Profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen alguları*” başlıklı yüksek lisans araştırması kapsamında, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı ile öğretmen liderliği değişkenlerine yönelik algılar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla beraber, lider ekibi uyumu ile duygusal emek alt boyutu arasında ise pozitif yönde zayıf bir ilişki tespit edilmiştir.

Hoşgörür’ün (2017), “*Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki*” başlığındaki araştırmasından edinilen sonuçlarda, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri “yüksek düzeyde”, olmakla beraber; “mesleki duyarlılık” alt boyutu sonuçlarının “çok yüksek düzeyde” olduğu tespit edilmiştir.

Gümüş (2009), “*Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik ekibine ilişkin alguları*” na yönelik araştırmasından ise, mesleki profesyonellik alt boyutları ile liderlik ekibi uyumu arasında “negatif yönde zayıf” bir ilişki sonuçları elde edilmiştir.

2.5.3. Liderlik ve Mesleki Profesyonellik ile İlgili Araştırmalar

Alan yazında liderlik ve mesleki profesyonellik değişkenlerinin beraber ele alındığı çalışmalara ait temel bulgulara kısaca aşağıda değinilmiştir.

Gümüş, (2020), “*Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve lider ekibi uyumuna ilişkin algıları*” na yönelik araştırmasında, mesleki profesyonellik alt boyutları ile liderlik ekibi uyumu arasında “negatif yönde zayıf” bir ilişki bulunmuştur. Çalışmada lider ekibi uyumu ile duygusal emek alt boyutu arasında ise “pozitif yönde zayıf” bir ilişki tespit edilmiştir.

Akman, (2019), “*Stratejik Liderliğin mesleki profesyonellik üzerinde oynadığı rol*” e yönelik araştırmasında, okul müdürlerinin sergilediği stratejik liderlik stili ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasında, “orta düzeyde ve pozitif yönde” bir ilişki tespit edilmiştir.

elik Yılmaz, (2017), “*Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki*” başlıklı yüksek lisans tezinde, liderlik ve mesleki profesyonellik kavramlarını beraber incelemiştir. Yapılan çalışmada, öğretmenlerin şahsi mesleki profesyonelliklerine yönelik algıları ile öğretmen liderliğine dair tutumların sergilenme gerekliliği algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki sonucuna varılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

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

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında var olan değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır. İlişkisel tarama modellerinde, ilişkisel çözümleme; korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile bulunmaktadır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde, en az iki değişken bulunur ve bunlardan birine (bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak, öteki değişkene (bağımlı değişkene) kıyasla aralarında bir değişim olup olmadığının incelendiği modeldir (Karasar, 2005).

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışmanın evreni, 2020-2021 eğitim öğretim yılı İstanbul ili ve ilçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Zamandan ve çalışma uğraşından tasarruf sağlamak maksadıyla gerçekleştirilen yöntem “kolay ulaşılabilir veya elverişli örneklem” olarak tanımlanmaktadır (Baltacı, 2018). Araştırma çerçevesinde, 650 öğretmene ilgili ölçekler dağıtılmış, ölçekleri dolduran gönüllü 460 öğretmenden veriler toplanmıştır. Ancak paylaşılan ölçeklerin 12 tanesi eksik verilerden dolayı araştırma kapsamı dışına alınmıştır. Bu sebeple verileri güvenilir kabul edilen 448 ölçek araştırmada değerlendirmiştir. Söz konusu ölçek katılımcısı öğretmenlere ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 3.2.’de gösterilmiştir.

Tablo: 3.2. Ölçek Katılımcılarına Yönelik Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler	Özellikler	N	%
Cinsiyet	Kadın	358	74,1
	Erkek	90	25,9
Yaş	20-25	30	6,9
	26-30	58	13,5
	31-35	112	23,6
	36-40	97	22,1
	41-45	69	15,8
	46 ve üzeri	82	18,1
Eğitim Durumu	Lisans	382	81
	Yüksek Lisans	66	19,0
Medeni Durum	Bekar	159	33,9
	Evli	289	66,1
Kademe	Okul Öncesi	41	7,8
	İlkokul	159	37,4
	Ortaokul	119	26,7
	Lise	129	28,2
Kıdem	1-5 yıl	89	19,3
	6-10 yıl	104	24,1
	11-15 yıl	82	18,4
	16-20 yıl	76	14,4
	21 yıl ve üzeri	97	23,9

Tablo 3.2.'de ölçek uygulamasına katılan öğretmenlerin demografik ve mesleki bilgilerine yer verilmiştir. Bulgulara göre katılımcıların büyük bölümünün kadın, lisans mezunu ve evli olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca örnekleme yer alan katılımcı öğretmenlerin %23,6'sının 31-35 yaş arasında olduğu ve %24,1'inin 5-10 yıl düzeyinde mesleki tecrübeye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra örnekleme yer alan katılımcı öğretmenlerin %37,4'ü ilkökul kademesinde görev yapmaktadır.

3.3. Veri toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgiler, ikinci bölüm okul müdürlerinin liderlik stilleri ölçeği, üçüncü bölüm öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeği ölçeğidir. Araştırmada ilk değerlendirme ölçeği olarak Akan, Yıldırım, Yalçın (2014) tarafından geliştirilmiş olan "Okul Müdürlerinin Liderlik Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 35 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar: Dönüşümcü Liderlik, Sürdürümcü Liderlik ve Serbest Bırakıcı Liderlik şeklindedir. Katılımcıların ifadelerine katılma düzeylerini belirlemek için, kesinlikle katılmıyorum, katılıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum,

tamamen katılıyorum seçeneklerinden oluşan 5’li likert tipinde derecelendirme ölçeğinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 24 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar: “Kişisel Gelişim, Kuruma Katkı, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek” şeklindedir. Katılımcıların ifadelerine katılma düzeylerini belirlemek için, kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden oluşan 5’li likert tipinde derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin cronbach alphası iç tutarlılık katsayısı Yılmaz ve Altinkurt tarafından hesaplanmış ve şu değerlere ulaşılmıştır: Kişisel Gelişim için $\alpha=.79$, Kuruma Katkı için $\alpha=.86$, Mesleki Duyarlılık için $\alpha=.74$, Duygusal Emek için $\alpha=.80$ ’dır. Bu araştırmada ölçeğin cronbach alphası iç tutarlılık katsayısı Kişisel Gelişim için $\alpha=.924$, Kuruma Katkı için $\alpha=.908$, Mesleki Duyarlılık için $\alpha=.936$, Duygusal Emek için $\alpha=.875$ ’dir.

Araştırmada kullanılan Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik ölçeklerinin her birine ait alt boyutlarının “yüksek güvenilirlik” düzeyinde ($>.80$) olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.3. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere ait Alt Boyutlarının Güvenirlikleri

	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Dönüşümcü Liderlik	20	83,7
Sürdürümcü Liderlik	7	82,5
Serbest Bırakıcı Liderlik	8	80,1
Kişisel Gelişim	5	92,4
Mesleki Duyarlılık	5	90,8
Kuruma Katkı	8	93,6
Duygusal Emek	6	87,5

3.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler bilgisayar ortamında aktarılmış ve SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin eşit aralıklı olduğu varsayılarak, aritmetik ortalamalar için “*Puan Aralığı* = *(En Yüksek Değer-En Düşük Değer) /5* = $4/5 = 0.80$ ” olarak hesaplanmıştır.

Aritmetik ortalamalar: “1.00-1.80 arası çok düşük, 1.81-2.60 arası düşük, 2.61-3.40 arası orta, 3.41-4.20 arası yüksek, 4.21-5.00 çok yüksek”, şeklindedir (Can, 2017).

Tablo 3.4. Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Ort.	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Dönüşümcü Liderlik	448	3,26	,33	-1,42	1,47
Sürdürümcü Liderlik	448	3,09	,45	,128	,48
Serbest Bırakıcı Liderlik	448	3,15	,38	-1,47	1,07
Kişisel Gelişim	448	3,99	,57	-1,01	1,23
Mesleki Duyarlılık	448	4,02	,59	-,53	,58
Kuruma Katkı	448	4,11	,55	-,63	1,08
Duygusal Emek	448	4,42	,57	-1,37	1,42

Tablo 3.4'te Okul Müdürlerinin Liderlik Stili Ölçeğinin Dönüşümcü Liderlik, Sürdürümcü Liderlik, Serbest Bırakıcı Liderlik alt boyut ortalamalarının “Orta Düzeyde” ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeğinin Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık, Kuruma Katkı alt boyut ortalamalarının, “Yüksek Düzeyde”, Duygusal Emek boyut ortalamasının “Çok Yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir.

Tabachnick ve Fidell (2013), +1,5 ile -1,5 arasında olursa ölçeğin normal dağıldığını ve parametrik testlerin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceğini belirtmişlerdir (Akt: Tavşancıl, 2010). Bu bağlamda araştırmada kullanılan Okul Müdürlerinin Liderlik Stili ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik ölçeklerinin basıklık ve çarpıklık değerleri arasında olduğu için çalışmada parametrik testler olan bağımsız t-testi, tek yönlü Anova, regresyon ve Pearson korelasyon analizleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisine yönelik ampirik bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Puan Ortalamalarının Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	T	P
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	358	3,2576	,29273	-0,214	0,830
	Erkek	90	3,2661	,40633		
Sürdürümcü Liderlik	Kadın	358	3,0648	,44698	-1,844	0,066
	Erkek	90	3,1651	,43674		
Serbest Bırakıcı Liderlik	Kadın	358	3,1412	,32412	-0,759	0,449
	Erkek	90	3,1762	,49859		
Kişisel Gelişim	Kadın	358	4,0240	,53707	2,073	0,039
	Erkek	90	3,8800	,64776		
Mesleki Duyarlılık	Kadın	358	4,0597	,54950	2,391	0,017
	Erkek	90	3,8889	,67182		
Kuruma Katkı	Kadın	358	4,1618	,52222	3,107	0,002
	Erkek	90	3,9542	,60905		
Duygusal Emek	Kadın	358	4,4877	,49812	3,776	0,000
	Erkek	90	4,2296	,70382		

Tablo 4.1.1’de okul müdürlerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik puan ortalamalarının, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre durumu, bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonucuna göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stili Ölçeğinin Dönüşümcü Liderlik, Sürdürümcü Liderlik, Serbest Bırakıcı Liderlik boyutlarına yönelik algı ortalamaları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sergilememektedir ($p>0,05$). Buna karşın, öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeğinin, Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık, Kuruma Katkı, Duygusal Emek alt boyut ortalamaları, istatistiksel olarak farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Bulgulara göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık, Kuruma Katkı, Duygusal Emek alt boyutlarına yönelik ortalamaları daha yüksektir.

Tablo 4.1.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Puan Ortalamalarının Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	T	P
Dönüşümcü Liderlik	Lisans	382	3,2647	,32941	0,586	0,558
	Yüksek Lisans	66	3,2386	,30869		
Sürdürümcü Liderlik	Lisans	382	3,0765	,46288	-1,231	0,219
	Yüksek Lisans	66	3,1515	,36130		
Serbest Bırakıcı Liderlik	Lisans	382	3,1499	,35827	-0,030	0,976
	Yüksek Lisans	66	3,1515	,44958		
Kişisel Gelişim	Lisans	382	4,0128	,56302	1,762	0,079
	Yüksek Lisans	66	3,8758	,59201		
Mesleki Duyarlılık	Lisans	382	4,0333	,57999	1,170	0,243
	Yüksek Lisans	66	3,9394	,61666		
Kuruma Katkı	Lisans	382	4,1192	,54748	0,775	0,439
	Yüksek Lisans	66	4,0606	,57606		
Duygusal Emek	Lisans	382	4,4208	,57256	-0,012	0,991
	Yüksek Lisans	66	4,4217	,55718		

Tablo 4.1.2’de okul müdürlerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik puan ortalamalarının, öğretmenlerin öğrenimlerine göre durumu, bağımsız t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Liderlik Stili Ölçeğindeki Dönüşümcü Liderlik, Sürdürümcü Liderlik, Serbest Bırakıcı Liderlik alt boyutlarına yönelik algı ortalamaları ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeğinin Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık, Kuruma Katkı, Duygusal Emek boyut ortalamalarının, öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Başka bir ifade ile lisans mezunu ve lisansüstü öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilini algılama yönü ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik puan ortalamaları benzer düzeyde tespit edilmiştir.

Tablo 4.1.3. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Puan Ortalamalarının Katılımcıların Yaş Durumlarına göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	F	P	FARK TUKEY
Kişisel Gelişim	20-25 (a)	30	3,9417	0,94267	1,378	0,232	-
	26-30 (b)	58	3,8426	0,47537			
	31-35 (c)	112	4,0415	0,52186			
	36-40 (d)	97	3,9662	0,49247			
	41-45 (e)	69	3,9455	0,65710			
	46 ve üzeri (f)	82	4,1016	0,50784			
Mesleki Duyarlılık	20-25 (a)	30	4,2333	0,66114	0,860	0,508	-
	26-30 (b)	58	4,0298	0,57329			
	31-35 (c)	112	4,0366	0,53438			
	36-40 (d)	97	3,9714	0,56262			
	41-45 (e)	69	3,9782	0,71562			
	46 ve üzeri (f)	82	3,9810	0,54206			
Kuruma Katkı	20-25 (a)	30	4,2396	0,67558	0,518	0,762	-
	26-30 (b)	58	4,0798	0,53124			
	31-35 (c)	112	4,1067	0,53580			
	36-40 (d)	97	4,0682	0,48009			
	41-45 (e)	69	4,0750	0,63172			
	46 ve üzeri (f)	82	4,1587	0,55911			
Duygusal Emek	20-25 (a)	30	4,4167	1,08459	0,423	0,833	-
	26-30 (b)	58	4,3936	0,49322			
	31-35 (c)	112	4,4776	0,42291			
	36-40 (d)	97	4,3571	0,56888			
	41-45 (e)	69	4,4121	0,64777			
	46 ve üzeri (f)	82	4,4550	0,43297			

Tablo 4.1.3'te, okul müdürlerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik puan ortalamalarının, öğretmenlerin yaş aralıklarına göre durumu, tek yönlü Anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonucuna göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeğinin Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık, Kuruma Katkı, Duygusal Emek alt boyut ortalamalarının yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Başka bir ifade ile farklı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeyleri birbirleriyle yakın ve benzerdir.

Tablo 4.1.4. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Puan Ortalamalarının Katılımcıların Kıdem Durumlarına göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	F	P	FARK TUKEY
Dönüşümcü Liderlik	1-5 yıl (a)	89	3,2575	0,236	0,806	0,522	-
	6-10 yıl (b)	104	3,2268	0,313			
	11-15 yıl (c)	82	3,2617	0,342			
	16-20 yıl (d)	76	3,2320	0,360			
	21 yıl ve üzeri (e)	97	3,3102	0,362			
Sürdürümcü Liderlik	1-5 yıl (a)	89	3,0235	0,399	3,346	0,010	a<e b<e
	6-10 yıl (b)	104	2,9966	0,421			
	11-15 yıl (c)	82	3,0759	0,429			
	16-20 yıl (d)	76	3,1429	0,462			
	21 yıl ve üzeri (e)	97	3,2203	0,480			
Serbest Bırakıcı Liderlik	1-5 yıl (a)	89	3,1642	0,292	3,531	0,008	b<e c<e
	6-10 yıl (b)	104	3,0833	0,296			
	11-15 yıl (c)	82	3,0893	0,386			
	16-20 yıl (d)	76	3,1171	0,357			
	21 yıl ve üzeri (e)	97	3,2737	0,476			
Kişisel Gelişim	1-5 yıl (a)	89	3,9403	0,459	3,113	0,015	b>d c>d
	6-10 yıl (b)	104	4,0167	0,536			
	11-15 yıl (c)	82	4,0938	0,464			
	16-20 yıl (d)	76	3,7560	0,666			
	21 yıl ve üzeri (e)	97	4,0506	0,666			
Mesleki Duyarlılık	1-5 yıl (a)	89	4,0418	0,561	1,223	0,301	-
	6-10 yıl (b)	104	4,0333	0,626			
	11-15 yıl (c)	82	4,0344	0,492			
	16-20 yıl (d)	76	3,8480	0,668			
	21 yıl ve üzeri (e)	97	4,0627	0,588			
Kuruma Katkı	1-5 yıl (a)	89	4,1119	0,562	1,395	0,235	-
	6-10 yıl (b)	104	4,1101	0,547			
	11-15 yıl (c)	82	4,1699	0,447			
	16-20 yıl (d)	76	3,9475	0,535			
	21 yıl ve üzeri (e)	97	4,1521	0,623			
Duygusal Emek	1-5 yıl (a)	89	4,4602	0,546	1,110	0,352	-
	6-10 yıl (b)	104	4,4286	0,469			
	11-15 yıl (c)	82	4,4818	0,467			
	16-20 yıl (d)	76	4,2733	0,650			
	21 yıl ve üzeri (e)	97	4,4237	0,683			

Tablo 4.1.4’te okul müdürlerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik puan ortalamalarının, öğretmenlerin kıdemlerine göre durumu, tek yönlü anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonucuna göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeğinin Mesleki Duyarlılık, Kuruma Katkı, Duygusal Emek alt boyut ortalamaları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre farklı kıdem grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeyi benzerdir. Buna karşın öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Liderlik Stili Ölçeğinin Sürdürümcü Liderlik, Serbest Bırakıcı Liderlik alt boyutlarını algılama ortalamaları kıdemlere göre farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Başka bir ifade ile 21 yıl ve üzerinde mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre, okul müdürlerinin sergilediği Sürdürümcü Liderlik, Serbest Bırakıcı Liderlik alt boyutlarından etkilenme ortalamaları daha yüksektir. Ayrıca kıdeme göre Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeğinin kişisel gelişim boyutu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık içermektedir ($p<0,05$).

Tablo 4.1.5. Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Puan Ortalamalarının Katılımcıların Mesleki Görev ve Kademe Durumlarına göre Karşılaştırılması

Ölçekler ve Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	F	P	FARK TUKEY
Dönüşümcü Liderlik	Okul Öncesi	41	3,1148	0,48632	2,046	0,107	-
	İlkokul	159	3,2715	0,31370			
	Ortaokul	119	3,2597	0,30291			
	Lise	129	3,2842	0,30108			
Sürdürümcü Liderlik	Okul Öncesi	41	3,1111	0,65145	0,161	0,923	-
	İlkokul	159	3,1077	0,49521			
	Ortaokul	119	3,0829	0,38455			
	Lise	129	3,0700	0,36073			
Serbest Bırakıcı Liderlik	Okul Öncesi	41	3,0265	0,65829	1,169	0,322	-
	İlkokul	159	3,1725	0,37637			
	Ortaokul	119	3,1429	0,32969			
	Lise	129	3,1618	0,30745			
Kişisel Gelişim	Okul Öncesi	41	3,7704	0,83519	2,149	0,104	-
	İlkokul	159	4,0508	0,56146			
	Ortaokul	119	4,0108	0,52698			
	Lise	129	3,9388	0,52202			
Mesleki Duyarlılık	Okul Öncesi	41	3,8963	0,62848	0,436	0,727	-
	İlkokul	159	4,0385	0,58408			

	Ortaokul	119	4,0194	0,55330		
	Lise	129	4,0143	0,61611		
Kuruma Katkı	Okul Öncesi	41	4,0278	0,69539		
	İlkokul	159	4,1317	0,53901	0,302	0,824
	Ortaokul	119	4,1156	0,48805		
	Lise	129	4,0918	0,58974		
Duygusal Emek	Okul Öncesi	41	4,2778	1,04186		
	İlkokul	159	4,4295	0,52453	0,679	0,566
	Ortaokul	119	4,4176	0,48692		
	Lise	129	4,4524	0,51883		

Tablo 4.1.5’te okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik puan ortalamalarının, öğretmenlerin mesleki görev ve kademelerine göre durumu, tek yönlü Anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonucuna göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stili Ölçeğinin Dönüşümcü Liderlik, Sürdürümcü Liderlik, Serbest Bırakıcı Liderlik boyutlarına ait tutum etkilerinin ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeğinin Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık, Kuruma Katkı, Duygusal Emek boyut ortalamaları üzerinde kademeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Başka bir ifade ile farklı kademe görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stili tutumları algıları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik puan ortalamalarını değiştirici nitelikte bir anlam arz etmemektedir.

4.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişki ve Etkisine Yönelik Bulgular

Tablo 4.2.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişki

	<i>Dönüşümcü Liderlik</i>	<i>Sürdürümcü Liderlik</i>	<i>Serbest Bırakıcı Liderlik</i>
<i>Kişisel Gelişim</i>	,320**	-0,031	,290**
<i>Mesleki Duyarlılık</i>	,247**	-0,047	,205**
<i>Kuruma Katkı</i>	,290**	0,001	,220**
<i>Duygusal Emek</i>	,321**	-0,01	,287**

** $p<0,05$

Tablo 4.2.1’de okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi ile sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık, Kuruma Katkı, Duygusal Emek boyutları ile, okul müdürlerinin sergilediği Dönüşümcü Liderlik ve Serbest Bırakıcı Liderlik tutumları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,05$). Buna karşın okul müdürlerinin okul müdürlerinin sergilediği sürdürümcü liderlik stili ile öğretmenlerin “Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık, Kuruma Katkı, Duygusal Emek” boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.2.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Kişisel Gelişimleri Üzerindeki Etkisi

Bağımlı Değişken Kişisel Gelişim	Standartlaşmamış Katsayılar		Standartlaşmış Katsayılar	T	P
	B	Std. Hata	Beta		
(Sabit)	2,283	,341		6,698	,000
Dönüşümcü Liderlik	,399	,121	,228	3,306	,001
Sürdürümcü Liderlik	-,098	,066	-,076	-1,488	,138
Serbest Bırakıcı Liderlik	,224	,105	,148	2,128	,034
Sig.			0,000		
F			15,347		
Düzeltilmiş R ²			0,110		

Tablo 4.2.2’de okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin kişisel gelişimleri üzerindeki etkisi çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda göre okul müdürlerinin sergilediği sürdürümcü liderlik tutumları, öğretmenlerin kişisel gelişim düzeyleri üzerinde etkili değildir ($p > 0,05$). Buna karşın okul müdürlerinin sergilediği Dönüşümcü Liderlik ve Serbest Bırakıcı Liderlik tutumlarının, öğretmenlerin kişisel gelişimleri üzerinde pozitif ve anlamlı bir şekilde etkili olduğu belirtilebilir ($p < 0,05$). Başka bir ifade ile, okul müdürlerin sergiledikleri Dönüşümcü Liderlik ve Serbest Bırakıcı Liderlik düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin kişisel gelişim düzeyleri de artmaktadır. Bağımsız değişkenler, öğretmenlerin kişisel gelişimleri üzerindeki değişikliklerin %11’ini açıklamaktadır.

Tablo 4.2.3. Okul Müdürlerinin Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Mesleki Duyarlılıkları Üzerindeki Etkisi

Bağımlı Değişken Mesleki Duyarlılık	Standartlaşmamış Katsayılar		Standartlaşmış Katsayılar	T	P
	B	Std. Hata	Beta		
(Sabit)	2,761	,361		7,658	,000
Dönüşümcü Liderlik	,357	,128	,198	2,798	,005
Sürdürümcü Liderlik	-,104	,069	-,079	-1,497	,135
Serbest Bırakıcı Liderlik	,131	,111	,084	1,174	,241
Sig.			0,000		
F			8,590		
Düzeltilmiş R ²			0,062		

Tablo 4.2.3'te okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin mesleki duyarlılıkları üzerindeki etkisi çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda göre okul müdürlerinin sergiledikleri sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik rolleri, öğretmenlerin mesleki duyarlılık durumları üzerinde etkili değildir ($p>0,05$). Buna karşın Dönüşümcü Liderlik tutumu, mesleki duyarlılık üzerinde pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir ($p<0,05$). Başka bir ifade ile okul müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik rol düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin mesleki duyarlılık düzeyleri de artmaktadır. Bağımsız değişkenler, mesleki duyarlılık üzerindeki değişikliklerin %6,2'sini açıklamaktadır.

Tablo 4.2.4. Okul Müdürlerinin Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Kuruma Katkısı Üzerindeki Etkisi

Bağımlı Değişken Kuruma Katkı	Standartlaşmamış Katsayılar		Standartlaşmış Katsayılar	T	p
	B	Std. Hata	Beta		
(Sabit)	2,571	,336		7,645	,000
Dönüşümcü Liderlik	,440	,119	,259	3,699	,000
Sürdürümcü Liderlik	-,041	,065	-,033	-,633	,527
Serbest Bırakıcı Liderlik	,073	,104	,049	,700	,484
Sig.			0,000		
F			10,780		
Düzeltilmiş R ²			0,078		

Tablo 4.2.4’te okul müdürleri liderlik stillerinin, öğretmenlerin kuruma katkısı üzerindeki etkisi çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda göre okul müdürlerinin sergiledikleri sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik tutumları, öğretmenlerin kuruma katkı düzeyleri üzerinde etkili değildir ($p>0,05$). Buna karşın Dönüşümcü Liderlik tutumunun, kuruma katkısı üzerinde pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir ($p<0,05$). Başka bir ifade okul müdürlerinin sergilediği Dönüşümcü Liderlik tutum düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin kuruma katkı düzeyleri de artmaktadır. Bağımsız değişkenler kuruma katkı üzerindeki değişikliklerin %7,8’ini açıklamaktadır.

Tablo 4.2.5. Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin, Öğretmenlerin Duygusal Emekleri Üzerindeki Etkisi

Bağımlı Değişken Duygusal Emek	Standartlaşmamış Katsayılar		Standartlaşm ış Katsayılar	T	Sig.
	B	Std. Hata	Beta		
(Sabit)	2,648	,341		7,775	,000
Dönüşümcü Liderlik	,408	,121	,233	3,382	,001
Sürdürümcü Liderlik	-,069	,066	-,054	-1,049	,295
Serbest Bırakıcı Liderlik	,208	,105	,138	1,983	,048
Sig.			0,000		
F			14,912		
Düzeltilmiş R ²			0,107		

Tablo 4.2.5’te okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin duygusal emekleri üzerindeki etkisi çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda göre okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik tutumları, öğretmenlerin duygusal emekleri üzerinde etkili değildir ($p>0,05$). Buna karşın okul müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik ve Serbest Bırakıcı Liderlik tutumları, öğretmenlerin duygusal emek yaklaşımları üzerinde pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilidir ($p<0,05$). Başka bir ifade ile okul müdürlerinin sergiledikleri Dönüşümcü Liderlik ve Serbest Bırakıcı Liderlik tutum düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri de artmaktadır. Bağımsız değişkenler duygusal emek üzerindeki değişikliklerin %10,7’sini açıklamaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Bu araştırmada okul müdürlerinin liderlik stilinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisi incelenmiştir. Söz konusu iki değişkene ait değerlendirme ve tartışma durumlarına aşağıdaki maddelerde değinilmiştir.

5.1.1.”Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri hangi düzeydedir?” Alt amacına yönelik tartışma

Araştırmada incelenen her bir değişkene ait düzey bulguları ayrı alt başlıklarda incelenerek, bulgulara dair değerlendirmelere aşağıdaki başlıklarda yer verilmiştir.

5.1.1.1. Okul müdürlerinin liderlik stilleri hangi düzeydedir?

Araştırmadan edinilen bulgular çerçevesinde, öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin sergiledikleri, dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik stilleri düzeylerinin her birinin “orta düzeyde” olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda benzer değişken ile alan yazında incelenen araştırmalara dair farklı sonuçlar edinilmiştir. Bu karşılaştırmalar kapsamında:

Sarıbıyık, (2022), liderlik stilleri ile örgütsel mutluluk değişkenleri kapsamındaki araştırmasında, öğretmenlerin okul yöneticilerinde algıladıkları dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik tutumlarının “yüksek düzeyde”; sürdürümcü liderlik tutumları ise “orta düzeyde” olduğu tespit edilmiştir. Sürdürülen bu araştırmada, örgütsel mutluluğu en çok dönüşümcü liderlik stilinin; en az ise sürdürümcü liderlik stilinin etkilediği sonucuna varılmıştır.

Aytaç (2021), liderlik stilleri ile kurum kültürü değişkenleri kapsamında sürdürdüğü yüksek lisans tezinde, (Şanlıurfa il genelindeki örneklem çerçevesinde), dönüşümcü liderlik stiline yönelik öğretmen algıları “yüksek düzeyde”, sürdürümcü liderlik stiline yönelik öğretmen algıları “orta düzeyde” ve serbest bırakıcı liderlik stiline yönelik öğretmen algıları “düşük düzeyde” tespit edilmiştir.

Özsarı (2020), kariyer yönetimi ve liderlik stilleri değişkenlerine yönelik araştırmasında, öğretmen görüşlerince, dönüşümcü liderlik sergileyen yöneticilerin kariyer yönetici yeterlilikleri “yüksek düzeyde”, sürdürümcü ve serbest bırakıcı

liderlik sergileyen yöneticilerin kariyer yönetim yeterliklerinin “düşük düzeyde” olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin kariyer yönetim yeterliliği kavramına bakış açısı, öğretmenlerin eğitim durumları ve mesleki kıdemlerine göre değişiklik göstermiştir.

Şahin (2020), okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okul mutluluğu ilişkisi kapsamında tamamlanmış olduğu yüksek lisans çalışmasında, dönüşümcü liderlik stili ile okul mutluluğu değişkenleri arasında ‘yüksek düzeyde ve pozitif yönlü’ bir ilişki; serbest bırakıcı liderlik stili ve sürdürümcü liderlik stili ile okul mutluluğu değişkenleri arasında ‘orta düzeyde ve negatif yönlü’ bir ilişki tespit edilmiştir Aynı zamanda liderlik stillerinin özel ve resmi kurum yöneticileri bazında karşılaştırıldığı araştırmada, devlet okulu müdürlerinin, özel okul müdürlerine göre daha yüksek düzeyde serbest bırakıcı liderlik tutumları sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz, Yörük, Karakılıç (2019), okul müdürlerinin liderlik stilleri ve örgüt performansı değişkenleri kapsamında sürdürdükleri araştırmada, dönüşümcü liderlik stilleri “yüksek düzeyde”, sürdürümcü liderlik stilleri “orta düzeyde” tespit edilmiş, dönüşümcü liderlik stilinde ortaya çıkan örgüt performansını “anlamlı” düzeyde değerlendirmişlerdir.

Arpaçay (2014), okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri ile saygın okul müdürü algısı değişkenleri kapsamındaki yüksek lisans tezinde, öğretmen algıları çerçevesinde dönüşümcü liderliğin, iletişim becerileri, araştırma yolu ile bilgi edinme özelliği paralelinde öne çıkan bir yöneticilik tarzı olduğunu ifade etmektedir. Bununla beraber, dönüşümcü liderliğin tesadüfe mahal vermeyen bir anlayış çerçevesinde ortaya konan niteliklerden oluştuğu görüşü vurgulanmaktadır. Yine yöneticilerin, dünya standartlarında, çağdaş yaklaşımları takip eden ve bunları içselleştirmiş olanlarının daha başarılı ve istikrarlı buldukları fikri öne çıkmaktadır.

Cemaloğlu ve Kılınç (2012), okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları değişkenlerine yönelik araştırmalarında, okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin bazı alt boyutlarına (“idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek, koşullu ödül ve istisnalarla yönetim”) yönelik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel güven algılarını olumlu

yönde etkilerken; serbest bırakıcı liderlik stili ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasında ters bir ilişki bulunmuştur.

İncelenen ve karşılaştırılan araştırmaların hemen hepsinde, dönüşümcü liderlik stilinin, araştırmalardaki ikinci değişkenler üzerinde “yüksek düzeyde” etki gösterdiği görülmüştür. Buna karşın yapılan araştırmada dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik türlerinin tamamının “orta düzeyde” bulunuşu pandemi sürecindeki etkileşim eksikliğinden kaynaklanmış olabileceği kanısına varılabilir.

5.1.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri Hangi düzeydedir?

Araştırmadan edinilen bulgular çerçevesinde, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları değerlendirilmiştir. Bu araştırmada mesleki profesyonellik alt boyutlarından kişisel gelişim, kuruma katkı, ve mesleki duyarlılık alt boyutları “yüksek düzeyde”; duygusal emek alt boyutu ise “çok yüksek düzeyde” olarak tespit edilmiştir.

Aşağıda mesleki profesyonellik değişkeni ile alan yazında incelenen bazı araştırmalar üzerinden karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar kapsamında:

Kaya (2021), öğretimsel denetim ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri değişkenleri kapsamındaki yüksek lisans tezinde, öğretimsel liderlik stilinin, öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutlarından mesleki duyarlılık üzerinde, “zayıf düzeyde” bir anlamlı ilişki tespit etmiştir.

Tavaslı (2021), örgütsel adalet ve mesleki profesyonellik değişkenleri kapsamındaki tez çalışmasında çalışma kapsamında yer alan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzey alt boyutlarının tamamı “yüksek düzeyde” bulunmuştur. Araştırmamızdaki duygusal emek alt boyutunun “çok yüksek” düzeyde çıkması dışında diğer alt boyutlarda benzerlik arz etmektedir.

Fakılı, (2019), mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklim değişkenlerine yönelik yüksek lisans çalışmasında, ilkökul kademesinde görevli öğretmenler arasında sürdürdüğü araştırmada, mesleki profesyonellik ölçeğinde yer alan “kişisel gelişim ve kuruma katkı” alt boyutları “yüksek düzeyde”, “mesleki duyarlılık ve duygusal emek” alt boyutları ise “çok yüksek düzeyde” tespit edilmiştir.

Hoşgörür, (2017), öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme değişkenleri kapsamındaki araştırmasında, öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutları tamamı ile saygınlık yitirme kaygısı değişkeni arasında “düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bununla beraber, öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutları arasında en yüksek olan “mesleki duyarlılık” olmuş, ardından sırasıyla “duygusal emek ve kuruma katkı” alt boyutları takip etmektedir. Araştırmada, mesleki profesyonellik değişkeninde “kişisel gelişim” alt boyutunu en düşük düzeyde bulmuştur.

Yılmaz (2017), mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliği değişkenleri kapsamındaki tezinde, mesleki profesyonellik alt boyutlarında yer alan “duygusal emek, kuruma katkı ve kişisel gelişim” alt boyutlarının, “yüksek düzeyde”; mesleki duyarlılık alt boyutunun ise “oldukça yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Buluç (2010), ilköğretim okulları bürokratik yapı ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki değişkenlerine yönelik araştırmada, ikinci değişken olan, öğretmenlerin şahsi mesleki profesyonellik düzeylerine yaklaşımlarında, kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık alt boyutları düzeylerinin ‘yüksek düzeyde’; duygusal emek alt boyutunun ise ‘çok yüksek’ düzeyde olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Mesleki profesyonellik değişkeninde incelenmiş araştırmaların her birinde ölçeğin farklı alt boyutlarından farklı düzeylerde sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırma sonucuna göre ise ‘duygusal emek’ alt boyutunun en yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Pandemi döneminde, uzaktan eğitim sürecinde sürdürülmüş olan bu araştırmada öne çıkan ‘duygusal emek’ kavramının, öğretmenlerin karşılaştıkları her durumda meslekleri adına yürekten bir özveri ve emek ile çalıştıklarının bir göstergesi olduğu, sonucuna varılabilir.

5.1.2. “Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri; öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, görev türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt amacına yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmaların sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerini ve mesleki profesyonelliklerini algı durumları, demografik durumlara göre değişiklikler göstermiştir. Elde edilen bulgulara göre;

Araştırmada, okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzey ortalamalarının, katılımcıların yaşlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, okul müdürlerinin liderlik stillerinin ölçeğindeki “dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik” alt boyutları 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerde, diğer yaş gruplarındaki meslektaşlarına göre daha yüksek seviyede bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre bu yaş grubu öğretmenler okullarında iyi işleyen bir liderlik ekibi olduğu ve görevlerin dağılımı konusunda yeterli düzeyde net davranıldığı, konusunda diğer yaş grubu öğretmenlerine göre pozitif yönde bir algıya sahiptir. 20-30 yaş grubu öğretmenler ise liderliğin bir ekip işi olduğu konusunda genel ve ortak bir görüşe sahiptir. Bununla beraber, 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları da, diğer yaş grubunda yer alan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde tespit edilmiştir.

Araştırmadan edinilen sonuçlara göre, mesleki kıdem bağlamında, 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin, Okul müdürlerinin liderlik stilleri alt boyutlarından, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerinden daha çok etkilendikleri dikkat çekmektedir. Ek olarak, okul müdürlerinin liderlik tutumları algılamalarında, öğretmenlerin cinsiyetleri, “görev kademeleri”, “mesleki kıdem” ya da kurumdaki görev süresi gibi değişkenler arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; öğretmenlerin medeni durumları ve yaşlarında ise pozitif yönde orta düzeyli bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına ek olarak, öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeğinin tüm alt boyutlarına ait ortalamaları da farklılık göstermektedir. Edinilen bulgulara göre, farklı yaş, kıdem grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı durumları birbirine yakın tespit edilmiştir. Buna karşın, kadın öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutlarına yönelik algı ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha

yüksektir. Bu sonucun ortaya çıkışında, kadın katılımcı oranının (%74,1), erkek katılımcı oranına (25,9) göre çok daha fazla olmasının etkisi olduğu düşünülebilir.

Aksi yönde, kişisel gelişim alt boyutu ise anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre 16-20 yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmenlerin kişisel gelişim boyutu, diğer yaş grubunda yer alan meslektaşlarına göre, daha düşük olarak tespit edilmiştir. Bu noktada öğretmenlerin sahip oldukları tecrübe arttıkça kişisel gelişim yaklaşımlarının azalması manidardır.

Kaya (2021), öğretimsel denetim ve mesleki profesyonellik değişkenleri kapsamındaki yüksek lisans tez bulgularına göre, okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel rehberlik yaklaşımının, mesleki profesyonellik alt boyutlarının tamamında, araştırma ile benzerlik arz ederek, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği; ancak diğer demografik değişkenlerin hiçbirinde herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Gümüş (2020), araştırmasında, öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeğinde yer alan “kişisel gelişim” alt boyutunun, araştırma bulgularının aksi yönünde, erkek öğretmenlerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Medeni durum açısından bakıldığında “kuruma katkı” alt boyutu evli öğretmenlerde daha yüksek; yaş değişkeni açısından bakıldığında 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin “duygusal emek” alt boyutları algılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre, mesleki profesyonellik değişkeninin kıdem durumundan etkilenmediği sonucuna varılmıştır.

Şenol (2020), mesleki profesyonellik ile meslek, statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik değişkenlerinden oluşan doktora tez çalışmasında, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları, mesleği tercih etme nedenlerine göre değişiklik gösterirken; cinsiyete, mesleki kıdeme, mezuniyet durumuna ya da branşlara göre değişiklik arz etmemiştir. Analiz sonuçlarından edinilen bu bilgilere karşın, araştırma bulgularımıza göre, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının, “cinsiyet” ve “kıdem” alt boyutundaki değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, kadın öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutlarının tamamının algılanmasında erkek meslektaşlarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Özellikle 15-20 yıllık kıdeme sahip öğretmen grubunun, mesleki

profesyonellik ölçeğinde yer alan “kişisel gelişim” alt boyut ortalamasının diğer yaş grubundaki meslektaşlarına göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu bağlamda diğer araştırmalardaki demografik bilgilerden elde edilen bulgular ile araştırma bulguları farklılıklar içermektedir.

5.1.3. “Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” Alt amacına yönelik tartışma ve sonuç

Analiz sonuçlarına göre okul müdürlerinin sergilemiş olduğu dönüşümcü liderlik stili ve serbest bırakıcı liderlik stilleri ile öğretmenlerin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, ve duygusal emek boyutları ile arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna karşın, okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stili ile öğretmenlerin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı, duygusal emek boyutlarının hiçbiri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Köse, Güçlü (2017), liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme ve karara katılım değişkenleri kapsamındaki yüksek lisans tezinde, Liderlik stilleri ile karara katılım ve örgütsel öğrenme değişkenleri arasında yaptıkları çalışma bulgularında, dönüşümcü liderlik stili ile yönetilen örgütlerde öğrenme mekanizmalarının ve ardından gelen karara katılım durumlarının daha yüksek olduğunu; ancak sürdürümcü liderlikte geleneksel bir yönetim şekli olduğundan, sürdürümcü liderin kararlara katılım olmaksızın işleyişi sürdürebildiği tutumuna vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda incelenen bu tezde sergilenen liderlik stillerinin değişkenleri ile bu araştırma arasında dönüşümcü liderlik sonucuna yönelik benzer yönde ve anlamda bir ilişki tespit edilmiştir.

Hoşgörür (2017), öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlığını yitirme değişkenleri arasındaki araştırmasında, öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutları arasında en yüksek olan “mesleki duyarlılık” olmuş, ardından sırasıyla “duygusal emek ve kuruma katkı” alt boyutları takip etmektedir. Araştırmada, mesleki profesyonellik değişkeninde “kişisel gelişim” alt boyutunu en düşük düzeyde bulmuştur.

Araştırmalar arasındaki karşılaştırmalara istinaden, öğretmenleri güdüleyici, teşvik edici, çaba ve gayretleri taltif edici rollerdeki dönüşümcü liderlik stili ile, öğretmenlerin oto kontrollerine olanak sağlayan serbest bırakıcı liderlik stiline öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine pozitif yönde bir etkisi bulunmuştur. Buna

karşın, geleneksel tutumlar içeren sürdürümcü liderlik tutumunun öğretmenlerin mesleki profesyonellik yaklaşımına anlamlı iz bırakamamış olduğu ifade edilebilir.

5.1.4.”Okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini yordamakta mıdır?” Alt amaçlarına yönelik tartışma ve sonuç

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin “Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık, Kuruma Katkı, Duygusal Emek” boyutları ile, okul müdürlerinin sergilediği Dönüşümcü Liderlik ve Serbest Bırakıcı liderlik stilleri arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Buna karşın, öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeğinde yer alan “Kişisel Gelişim, Mesleki Duyarlılık, Kuruma Katkı, Duygusal Emek” alt boyutları ile okul müdürlerinin sergilediği Sürdürümcü Liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu noktadan hareketle “Dönüşümcü ve Serbest Bırakıcı Liderlik Stilleri” öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine yönelik alt boyutları yordamakta; “Sürdürümcü Liderlik Stili” öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine yönelik alt boyutları yordamamaktadır.

Liderlik ve mesleki profesyonellik değişkenleri arasında sürdürülmüş bir çalışma olan, Akman’ın (2019) araştırmasına göre, okul müdürlerinin stratejik liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonelleşme durumları arasında “orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı” bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla beraber, “dönüşümsel liderlik ve etik liderlik” stillerinin, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri alt boyutlarından olan “kişisel gelişim ve duygusal emek” üzerinde; “dönüşümsel ve politik liderlik” stillerinin ise “mesleki duyarlılık” alt boyutlarında yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda dönüşümsel liderlik stiline ikinci değişken ile yordayıcılık durumu araştırmamızla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Benzer değişkenli araştırmalarda, serbest bırakıcı liderlik stili mesleki profesyonelliği ve diğer değişkenleri yordamadığı sonuçları ile karşılaşılmıştır. Buna karşın, araştırmada serbest bırakıcı liderliğin mesleki profesyonelliği yordayıcı bir sonuç vermiş olması, yine pandemi döneminde okul müdürlerinin serbest bırakıcı liderlik stili sergilemiş olmaları ile alakalı olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin, pandemi döneminde liderlerinin yönlendirmelerinden uzak kalmalarına rağmen, mesleki profesyonellik ile işlerini sürdürmeleri ve hatta profesyonelliklerini geliştirmiş

olmaları, serbest bırakıcı liderlik stilini mesleki profesyonelliği yordayıcı bir pozisyona getirmiştir, sonucuna varılabilir.

5.1.4.1. “Okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin kişisel gelişimlerini yordamakta mıdır?” Alt amacına yönelik sonuç ve tartışma

Araştırma analiz sonuçlarına göre; okul müdürlerinin sergilediği Dönüşümcü Liderlik ve Serbest Bırakıcı Liderlik tutumlarının, öğretmenlerin kişisel gelişimleri üzerinde pozitif ve anlamlı bir şekilde etkili olduğu görülmüştür. Diğer yandan, sürdürümcü liderlik tutumlarının öğretmenlerin kişisel gelişim düzeyleri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Etkili olan bağımsız değişkenler, öğretmenlerin kişisel gelişimleri üzerinde zayıf düzeyde etkili olup, değişikliklerin %11’ini açıklamaktadır.

Kaya (2021), öğretimsel denetim ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri değişkenleri kapsamındaki yüksek lisans tezinde, öğretimsel denetim stiline, öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutlarından “kişisel gelişim” üzerinde “zayıf düzeyde” bir anlamlı ilişki tespit etmiştir.

Yılmaz (2020), mesleki profesyonellik ve öğretmen liderliği değişkenleri kapsamındaki yüksek lisans tezinde ise, yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarına göre “kişisel gelişim” alt boyutunun “yüksek düzeyde” olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu araştırma ile elde edilen bulgular beraber incelendiğinde, liderlik stillerinden Dönüşümcü Liderlik ve Sürdürümcü Liderlik Stillерinin “kişisel gelişim” alt boyutunda “yüksek düzeyde” etki sağlaması sonuçları birbirleri ile benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda, söz konusu iki liderlik türü “kişisel gelişim” alt boyutunu yordamakta, ancak sürdürümcü liderlik stili kişisel gelişim alt boyutunu yordamamaktadır.

Yine bu başlıkta da serbest bırakıcı liderlik stiline, öğretmenlerin kişisel gelişimleriyle ilişkili bulunması, yine pandemi dönemi sürecinde takipçilerinden ayrı kalarak serbest bırakıcı liderlik stili sergileyen okul müdürlerinin, mesleklerini sürdürerek kişisel gelişimlerini ilerleten öğretmenler doğurmuş olması, dikkate değer bir sonuçtur.

5.1.4.2. “Okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin mesleki duyarlılıklarını yordamakta mıdır?” Alt amacına yönelik sonuç ve tartışma

Araştırma analiz sonuçlarına göre, okul müdürlerinin sergiledikleri sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik stilleri, öğretmenlerin mesleki duyarlılık durumları

üzerinde etkili bulunmamıştır. Buna karşın Dönüşümcü Liderlik tutumu, mesleki duyarlılık üzerinde pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Diğer bir deyişle, okul müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik rol düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin mesleki duyarlılık düzeyleri de artmaktadır. Bağımsız değişkenler, mesleki duyarlılık üzerindeki değişikliklerin %6,2'sini açıklamaktadır.

Yılmaz (2020), mesleki profesyonellik ve öğretmen liderliği değişkenleri kapsamındaki yüksek lisans tezinde ise, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarına göre “mesleki duyarlılık” alt boyutunun “çok yüksek düzeyde” olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre ise “mesleki duyarlılık” alt boyutu sadece dönüşümcü liderlik stilinde “yüksek düzeyde” sonuç vermiştir ve dönüşümcü liderlik stili öğretmenlerin mesleki duyarlılığını yordamaktadır. Buna karşın, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin mesleki duyarlılık alt boyutunu yordamadığı sonucuna varılmıştır. Yukarıdaki maddelerde değinilen serbest bırakıcı liderlik stiline mesleki profesyonellik ve kişisel gelişim kavramlarını yorduyor olmasına karşın, mesleki duyarlılığı yordamamış olması anlamlıdır. Bu yaklaşımdan hareketle, pandemi döneminde uzaktan eğitimi sürdüren öğretmenlerin serbest bırakıcı ya da ödül ve ceza yaklaşımı sürdürümcü liderlik stili ile mesleki duyarlılıklarını geliştiremedikleri sonucuna ulaşılabilir.

5.1.4.3. “Okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin kuruma katkılarını yordamakta mıdır?” Alt amacına yönelik sonuç ve tartışma

Yapılan analiz sonuçlarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik stilleri, öğretmenlerin kuruma katkı düzeyleri üzerinde etkili bulunmamıştır. Buna karşın Dönüşümcü Liderlik stiline, öğretmenlerin kuruma katkıları üzerinde pozitif ve anlamlı bir şekilde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade okul müdürlerinin sergilediği Dönüşümcü Liderlik tutum düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin kuruma katkı düzeyleri de artmaktadır. Bağımsız değişkenler kuruma katkı üzerindeki değişikliklerin %7,8'ini açıklamaktadır.

Kaya (2021), öğretimsel denetim ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri değişkenleri kapsamındaki yüksek lisans tezinde, öğretimsel denetimin, öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutlarından “kuruma katkı”ları üzerinde, “orta düzeyde” anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre, yalnızca dönüşümcü liderlik stiline, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin “mesleki duyarlılık” alt boyutunu yordadığı tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin, pandemi döneminde okuldan uzak şekilde evlerinden eğitim sürdüren öğretmenler için kuruma katkı sağlayıcı bir etkisi olmadığı sonucuna varılabilir.

5.1.4.4. “Okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin duygusal emeklerini yordamakta mıdır?” Alt amacına yönelik sonuç ve tartışma

Yapılan analiz sonuçları göre okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik tutumları, öğretmenlerin duygusal emekleri üzerinde etkili değildir. Buna karşın okul müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik ve Serbest Bırakıcı Liderlik stilleri, öğretmenlerin duygusal emek yaklaşımları üzerinde pozitif ve anlamlı yönde etkili bulunmuştur. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin sergiledikleri Dönüşümcü Liderlik ve Serbest Bırakıcı Liderlik tutum düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri de artmaktadır. Bağımsız değişkenler duygusal emek üzerindeki değişikliklerin %10,7’sini açıklamaktadır.

Kaya, (2021), öğretimsel denetim ve mesleki profesyonellik değişkenleri kapsamındaki yüksek lisans tezinde ise, öğretimsel denetim stiline, öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutlarından duygusal emek üzerinde, “zayıf düzeyde” bir anlamlı ilişki tespit etmiştir.

Fakılı, (2019), mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklim değişkenleri kapsamındaki yüksek lisans tezinde, mesleki profesyonellik alt boyutlarından “duygusal emek” alt boyutunun çok yüksek düzeyde olduğunu ve işbirlikçi iklimi yordadığını tespit etmiştir.

Analizlerin sonucuna göre, öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeği sonucuna göre, “duygusal emek” boyutlarının ortalaması en yüksektir. Bu bağlamda dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik stilleri öğretmenlerin “duygusal emek” lerini yordamakta; buna karşın okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stilleri ise bu yaklaşımı yordamamaktadır.

Özetle, yapılan çalışmada öğretmenler tarafından algılanan ve okul müdürlerinin sergilediği “dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik” stillerinin, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini pozitif yönde etkilediği; “sürdürümcü liderlik” stiline ise

mesleki profesyonellik üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Bununla beraber öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarından en yüksek olan alt boyutun “*duygusal emek*” olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda ifade edilmiştir.

1. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında yeni yapılacak araştırmalarda; okul müdürleri liderlik stillerinden “dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik” stilleri dışındaki diğer güncel liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin ilişkisinin araştırılması,
2. Araştırmanın farklı örneklemeler üzerinde çalışılması; nicel yöntem ile elde edilen bu araştırma sonuçlarının, nitel ya da karma yöntemlerle tekrarlanarak daha detaylı incelenmesi,
3. Araştırmada elde edilen sonuçlardan; öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleri algılama ortalamalarının “*orta düzeyde*” tespit edilmesinin sebebinin ve diğer araştırmalarda etkisi belirgin olarak öne çıkmayan ancak bu araştırma çerçevesinde pozitif etkisi olduğu bulunan “*serbest bırakıcı liderlik*” stilinin etkilerinin, çalışmanın yapıldığı Kovid-19 pandemi döneminden kaynaklanıp kaynaklanmadığı hususunda araştırma yapılması,
4. Eğitim politika belirleyici ve yöneticilerince, okul müdürleri ve öğretmenlerin, liderlik, mesleki profesyonellik düzeylerinin artırılması için lisansüstü eğitim ve ilgili sertifika programlarına katılmalarının teşvik edilmesi,
5. Okul müdürü ve yönetici atamalarında, adayların liderlik stilleri ve mesleki profesyonellik düzeylerinin dikkate alınarak görevlendirme ve değerlendirme yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, A. ve Ling, Y. L. (2016). Understanding workplace happiness in schools: The relationships between workplace happiness, teachers' sense of efficacy, affective commitment and innovative behavior. *Academy of Social Science Journal*, 1(4), 80-83.
- Akan, D. ve Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 123-150.
- Akan, D., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi (OMLSÖ). *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(51), 392-415. doi:10.17755/esosder.28743
- Akduman, G., ve Yüksekbilgili, Z. (2015). *İnsan kaynaklarında yeni bir vizyon: Mutluluk yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Aktan, C. C. (2011). Organizasyonlarda insan yönetimi: İnsan mühendisliği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 387-406.
- Albert, C. ve Davia, M. A. (2005). Education, Wages and Job Satisfaction. In Epunet Conference, Colchester, United Kingdom.
- Alpay, M. Ü. (2019). *Ortaokul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.
- Arslan A. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Kocaeli.
- Arun, K. (2008). *Liderlik tarzları ile paylaşımcı bilgi kültürü ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Aslan, S. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyleri üzerindeki etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Aslan, Ş. (2009). *Duygusal zekâ ve dönüşümcü, etkileşimci liderlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- (2019). *Geçmişten günümüze liderlik kuramları*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aslan, Ü. (2013). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.

- Atasoy, R. (2020). The Relationship between School Principals' Leadership Styles, School Culture and Organizational Change. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 256-274.
- Avolio, B. J., ve Bass, B. M. (2001). *Developing potential across a full range of leadership: Cases on transactional and transformational leadership*. London: Psychology Press.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Bakan, İ. (2008). “Örgüt kültürü” ve “liderlik” türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: bir alan araştırması. *KMU İİBF Dergisi*, 10 (14). 13-40.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12 (19), 73-84.
- Barnard, C. (1994). *The Functions of Executive*. Cambridge: Harward University Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectation*. New York: Free Press.
- (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M., ve Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. *Leadership Theory And Research*. M. M. Chemers ve R. Ayman (Eds.) *Leadership theory and research: Perspectives and directions*. (p. 49–80). San Diego: Academic Press.
- Bass, B. M., ve Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. London: Sage Publications.
- Bass, B. M., ve Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baş, S. (2018). *Lise müdürlerinin liderlik stilleri ile değişimi yönetme yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kastamonu.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bennis, W., ve Nanus, B. (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: Harper ve Row.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.

- Bilgivar, O. O. (2018). Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli: Karma Gömülü Deneysel Çalışma. *Journal of Turkish Studies*, 13(Volume 13 Issue 27), 225–262. <https://doi.org/10.7827/TURKISHSTUDIES.14306>
- Birdoğan Kuvvet, A. (2019). *Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Blake, R. R., ve Mouton, J. S. (1978). *The new managerial grid*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A. ve Dennison, P. (2003). *A review of leadership theory and competency frameworks*. Centre for leadership studies, United Kingdom: University of Exeter.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brief, A.P., Butcher, A.H., George, J.M. ve Link E.K. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 646–653.
- Brief, A. P. ve Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 279-307.
- Budak, G., ve Budak, G. (2004). *İşletme yönetimi*. İzmir: Fakülteler Kitabevi Barış Yayınları.
- Buluç, B. (2010). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can H., Aşan Ö. ve Aydın E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. H. Can (Ed.), *Önderlik: kuramlar ve uygulamalar içinde* (s. 293-335). İstanbul: Arıkan Yayınları.
- Canitez, S. (2018). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sessizlik üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

- Cansüngü, O. (2016). *İlk ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri üzerindeki etkisi ve bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American psychologist*, 45(6), 735.
- Carver, C. S. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion*, 17(2), 241-261.
- Cemaloğlu, N., Çoban, Ö. (2019). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Psikolojik İyi Olma Durumları Arasındaki İlişki *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 73-90.
- Ch, A. H., Ahmad, S., Malik, M. ve Batool, A. (2017). Principals' leadership styles and teachers' job satisfaction: A correlation study at secondary level. *Bulletin of Education and Research*, 39(3), 45-56.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). New York: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cuñado, J. ve De Gracia, F. P. (2012). Does Education Affect Happiness? Evidence for Spain. *Social Indicators Research*, 108(1), 185-196.
- Çalışkan, İ. G. (2009). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarına göre incelenmesi özel eğitim öğretmenleri örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Çekmecelioğlu, H. G. ve Ülker, F. (2014). Lider-üye etkileşimi ve çalışan tutumları üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (28), 35-58.
- Çelik, C. ve Sünbül, A. G. Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 49-66.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüştürücü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 423-442.
- . (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- . (2013). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Daft, R. L. (2013). *Management*. United Kingdom: Cengage Learning.
- Daft, R. L., ve Marcic, D. (2011). *Management: The New Workplace*. Mason: OH South-Western Cengage Learning.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychology Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Dirican, M. (2007). *Öğretmen ve öğrencilerin liderlik algılamaları üzerine bir alan araştırması: Ankara ili lise ve dengi okullar uygulaması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Dotan, H. (2007). *Friendship ties at work: Origins, evolution and consequences for managerial effectiveness* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of California, United States.
- Drucker, P. F. (1996). Your leadership is unique. *Leadership Journal*, 17(4), 54-55.
- Elekoğlu, F. ve Demirdağ, S. (2020). Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stillerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 101-117.
- Eraslan, L. (2004). Okul düzeyinde dönüşümcü liderlik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-22.
- (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(01), 1-14.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Liderlik sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar* (9. Baskı), İstanbul: Beta Yayıncılık.
- (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (13. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ertuğrul, A. ve Töremen, F. (2017). Okul yöneticileri liderlik stillerinin okul iklimi üzerindeki etkisi: Gaziantep orta öğretim okullarında bir uygulama. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 4(7), 48-82.
- Espinoza, S. M. (2013). *The effects of principal's transformational leadership behaviors on teacher leadership development and teacher self efficacy*. United States: The University of Texas-Pan American.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. New York: Printice-Hall.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International journal of management reviews*, 12(4), 384-412.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Genç Yücel, B. (2019). *Okulöncesi yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Gençay, A. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul imajı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Gibb, C. A. (1947). The principles and traits of leadership. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42(3), 267.
- Goleman, D. (2007). *Sosyal zekâ*, Çev. Osman Çetin Deniztekin. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Green, L. M. (2016). *The relationship between principals' leadership styles and school culture, as assessed by teachers* (Doktora tezi). Mississippi College.
- Green, R. D. (1999). Leadership as a function of power. *Proposal Management*, 1(8), 54-56.
- Gökçora, İ. H. (2005). Toplumsal yaşamımızda ve Türk bilim-dünyasında "profesyonel ve profesyonellik" kavramlarına değin. *Bilgi Dünyası*, 6(2), 237-250.
- Güçlü, N., ve Koşar, S. (2020). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güney, S. (2015). *Örgütsel Davranış*, (3.bs.), Ankara: Nobel Yayınları.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American educational research journal*, 46(3), 659-689.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. ve Johnson, D. E. (2007). *Management of organizational behavior* (Vol. 9). Upper Saddle River, NJ: Prentice hall.
- Hıdıroğlu, A. (2018). *Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki (Tekirdağ örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Hodgetts, R. M., ve Luthans, F. (2006). *International management, culture, strategy, and behavior* (6th ed). New York: McGraw Hill/Irwin Publish.
- Hogg, M. A., ve Vaughan, G. (2002). *An introduction to social psychology*. Frenchs Forest, N.S.W: Pearson Education.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Çev. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher

leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.

Hunt, J. G. (1999). Transformational/charismatic leadership's transformation of the field: An historical essay. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 129-144.

Işık, N. (2014). *Liderlik Yaklaşımları ve Hizmetkar Liderliğin İşgörenlerin Organizasyonel Bağlılıklarına Etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kalkan, Ü., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., Atasoy, R., ve Dağlı, G. (2020). The relationship between school administrators' leadership styles, school culture, and organizational image. *Sage Open*, 10(1).

Kant, I. (1999). *Practical philosophy*. UK: Cambridge University Press.

Kantos Ertan, Z. (2011). Örgüt metaforlarında liderlik: kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 135-158.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (33. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 443-465.

----- (2014). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı, S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama içinde*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kavrayıcı, C. (2019). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(2), 116-131.

Kaya, A. ve Usta, M.E. (2019). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. H. Çiftçi (Ed.), 4.Uluslararası Gap Sosyal Bilimler Kongresi içinde (s.267-272). Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.

Kaya, İ. G., (2021). "Okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyine etkisi" Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Zonguldak

Kazancı, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.

Keçecioğlu, T. (2003). *Lider ve liderlik*. İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.

- Kılınç, T. (1995). Durumsal liderlik anlayışında gelişmeler. Liderliğe ikameler yaklaşımı (Substitutes for leadership). *İÜ İşletme Fakültesi Dergisi*, 24(1), 59-76.
- Kırel, Ç., ve Özkalp, E. (1998). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: AÜ AÖF Yayınları.
- Koçel, T. (2013). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 75-98.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.
- Köse, E., ve Güçlü, N. (2017). Examining the Relationship between Leadership Styles of School Principals, Organizational Silence and Organizational Learning. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1).
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Lazarus, R. S., ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer publishing company.
- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12.
- Lunenburg F.C., ve Ornstein A.C. (1996). *Educational Administration Concepts and Practice*, Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- (2013). *Eğitim yönetimi*. Çev. Gökhan Arastaman. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior, An Evidence Based Approach*, (12th. Edition), New York: McGraw Hill Irwin.
- Maral, M. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.
- Metin, G. (2020). *Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Karaman.
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 52-70.

- Nair, A. (2018). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile politik becerileri arasındaki ilişki "Tekirdağ Örneği"* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Nikolova, M. ve Graham, C. (2014). Employment, late-life work, retirement, and well-being in Europe and the United States. *IZA Journal of European Labor Studies*, 3(5), 1-30.
- Northouse, P. G. (2015). *Leadership: theory and practice*. New York: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Okçu, V. (2011). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Özgenel, M., Yıldız, B., Mert, P., Dursun, İ. E. (2021). Comparison of Ethical, Transformational, Paternalistic, Spiritual an Instructional Leadership Styles, *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31,3(1191-1209)
- Ömürgönülşen, M. ve Sevim, L. (2005). Reddin'in üç boyutlu liderlik teorisi'nin liderlik literatüründeki yerinin irdelenmesi ve ampirik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(2), 91-103.
- Özkan, Y. (2014). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Özler, E., Paşaoğlu, D., Tokgöz, N., Şakar, N. ve Özalp, İ. (2013). *Liderlik yönetim ve organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özmuşul, M. (2019). Okul yöneticilerinin sosyal liderlik rolleri. H. Çiftçi (Ed.), *4.Uluslararası Gap Sosyal Bilimler Kongresi* içinde (s.267-272).
- Paglis, L. L. ve Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23(2), 215-235.
- Paschoal, T. ve Tamayo, A. (2008). Construction and validation of work well-being scale. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 11-22.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. ve Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of management*, 22(2), 259-298.
- Ouchi, W. G., & Jaeger, A. M. (1978). Type Z organization: Stability in the midst of mobility. *Academy of management review*, 3(2), 305-314.

- Quick, J. C. ve Quick, J. D. (2004). Health, happy, productive work: A leadership challenge, *Organizational Dynamics* 33(4), 329-337
- Raj, R., Tiwari, G. K. ve Rai, P. K. (2019). Assessing the predictive strengths of school organizations and organizational cultures in interdependent happiness of the secondary school teachers. *IAHRW International Journal of Social Sciences Review*, 7(6), 1093-1101.
- Randall, D. M. (2012). Leadership and the use of power: shaping an ethical climate. *The Journal of Applied Christian Leadership*, 6(1), 28-35.
- Sarikaya, T., & Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shively, R. W. (1994). Community power structures. *Economic Development Review*, 12(3), 13.
- Siegall, M. ve McDonald, T. (2004). Person-organization value congruence, burnout and diversion of resources. *Personnel Review*, 33(3), 291-301.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E.S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal bilimlerde Spss 'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.
- Şahin, M. E. (2014). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların gevşek yapılı örgütler olması arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Şahin, B. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul mutluluğunu yordama düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul
- Şentürk, Y. E. (2019). *Okul yönetim sürecinde müdürlerin liderlik stillerinin rehber öğretmenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13-21.
- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon*, (7.baskı), Konya: Günay Ofset.
- Şimşek, Ş., Çelik, A. ve Akgemli, T. (2016). *Davranış bilimine giriş ve örgütsel davranış*, (9.baskı), Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6.th Ed.). Boston: Pearson

- Tanrıöğen, Z. M. (2009). Okul yönetiminde yeni bir anlayış: Dağıtıcı liderlik. *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi* içinde (s.469-474). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Tarım, N. (2010). *Türk inşaat sektöründe liderlik yaklaşımları ve cinsiyet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesiyle SPSS ile veri analizi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizel, H. ve Örselli, E. (2004). Bankacılık sektöründe çalışan yöneticilerin liderlik tarzlarını algılayış biçimleri ile çalışanların yöneticilerinin liderlik tarzlarını algılayış biçimlerine yönelik uygulamalı bir çalışma. 3. *Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi* içinde (s.657-665). Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi Yayın No: 108.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.
- Tichenor, M. S., & Tichenor, J. M. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *Professional Educator*, 27, 89-95.
- Titrek, A. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve sosyal girişimcilik becerilerine yönelik görüşleri (Kocaeli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.
- Töremen, F. ve Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya İli Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(28), 27-39.
- Turan, S., ve Bektaş, F. (2014). Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama. S. Turan, (Ed.), *Liderlik içinde* (s. 293-331). Ankara: Pegem Yayınları.
- Uysal, G. (2017). Tannenbaum ve Schmidt ve liderlik doğrusu eğrisi. 7. *Yönetim ve Ekonomi Bilimleri Kongresi* içinde (s.55-56). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Ünaldı, N. (2013). *Descartes' in etik anlayışı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Vural, G. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi: Rize ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Trabzon.
- Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin algularına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.

- Yıldız Gül, N. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 277-394.
- Yılmaz, E. (2014). Eğitim yönetimi. M. Çelikten ve M. Özbaş (Eds.). *Liderlik ve liderlik kuramları içinde* (s. 137-157). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yılmaz, C., ve Karakılıç, N. Y. (2019). *The effect of leadership types on organizational performance and the mediating role of management style*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(3), 743-763.
- Yukl, G. (1989). *Leadership in organizations*. (Second edition). New York: Albany Prentice-Hall, Inc.
- (2018). *Örgütlerde liderlik*. (8. Baskı) (Çev. Ş. Çetin ve R. Baltacı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yüceler, A. (2005). *Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Yüksel, N., Kanık, A. E., & Baykara, T. (2000). Comparison of in vitro dissolution profiles by ANOVA-based, model-dependent and-independent methods. *International journal of pharmaceutics*, 209(1-2), 57-67.
- Yürek, U. (2018). *Yöneticilerin öz yeterlik alguları ile liderlik stilleri arasındaki ilişki (Tatvan ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Zaccaro, S. J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62(1), 6-16.
- Zaleznik, A. (2004). Managers and leaders: are they different? *Clinical leadership & management review: the journal of CLMA*, 18(3), 171-177.
- Zel, U. (2012). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

EKLER

Ek A – İZİNLER

i) İstanbul İl Milli Eğitim İzin Onay Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-29493068
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Hümeyra KALAFAT)

13.08.2021

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 12.08.2021 tarihli ve 29453746 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

İrfan BALLI
İl Milli Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

ii) Ölçek İzin e-postaları

Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçek İzni

Liderlik Stilleri Ölçeği Hakkında..

DA Durdağı Akan ·
i.edu.tr>
23.10.2020 Cum 06:26
Kime: Siz

Hümevra merhaba,
Ölçeği çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Doç.Dr.Durdağı Akan

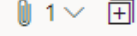
Kimden: "H K"
Kime: "durdagiakan"
Gönderilenler: 22 Ekim Perşembe 2020 22:02:28
Konu: Liderlik Stilleri Ölçeği Hakkında..

Saygıdeğer Hocam,
İstanbul Sabahaddin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetim Bilimleri
Yüksek lisans öğrencisi bir sınıf öğretmeniyim.
Söz konusu ölçeğinizi, tezimde kullanmak konusunda müsaadeniz
olursa, ikinci bir değişkenle birleştirerek bilimsel bir araştırmaya
dönüştürmeyi planlamaktayım.

Saygılarımla
Hümevra Kalafat

Mesleki Profesyonellik Ölçek İzni

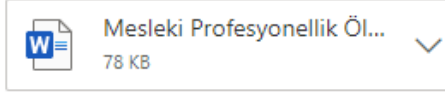
Mesleki Profesyonellik Ölçeği



Kürşad Yılmaz ·
13.08.2021 Cum 11:0



Kime: Siz



Merhaba. Ölçeği kullanabilirsiniz, ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim...

--

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Edebiyat Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Dumlupınar

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz

Kyrgyz-Turkish Manas University

Faculty of Humanities

Department of Pedagogy

Faculty of Education

Department of Educational Sciences

EK B – DEĞERLENDİRME VE ÖLÇEK KAYNAKLARI

i) KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK-1 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Kıymetli Öğretmen Meslektaşım,

Ekte yer alan ölçekler, okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Toplanacak tüm veriler her detayıyla yüksek lisans tez çalışmamda yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Ölçekten elde edilen tüm veriler titizlikle incelenerek toplu halde değerlendirilecektir. Değerli görüşleriniz bizim için önemlidir.

Bilimsel çalışmamıza zaman ayırarak sağlamış olduğunuz destek için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Hümeyra KALAFAT

İZÜ Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD

Yüksek Lisans Öğrencisi

I.BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Görev Yaptığınız İlçe :

Branşınız :

Görev Yaptığınız Kademe : Okul Öncesi () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Yaşınız : 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46+ ()

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

Medeni Durumunuz : Bekar () Evli ()

Mesleki Kıdeminiz : 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl+ ()

Mezuniyet Durumunuz : Lisans () Yüksek Lisans ()

ii) Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği

OKUL MÜDÜRLERİ LİDERLİK STİLİ ÖLÇEĞİ					
<p>Aşağıdaki maddeler okul müdürünüzün liderlik stilleri puanlarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen görevli olduğunuz okulun müdürünü dikkate alarak maddeleri değerlendirip, uygun olan kutucuğa X işareti koyunuz.</p> <p>Okul müdürünüz;</p>	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
	1. Davranışları ile bize rehberlik eder				
2. Okul içinde çok fazla görünmez					
3. Sadece işler yolunda gitmediğinde müdahalede bulunur					
4. Yararımıza olacak şeyleri kendi çıkarından üstün tutar					
5. Onun için eski yöntemler işe yarıyorsa yenisine gerek yoktur					
6. Bizleri temsil etme yeteneği güçlüdür					
7. Onun için kazanmaktan çok kaybetmemek önemlidir					
8. Sorunlara etkili çözümler bulur					
9. Geri bildirim vermekten kaçınır					
10. Sürekli olarak değişim ve yenilikten yanadır					
11. Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir					
12. Önemli konularda müdahale etmekten kaçınır					
13. Sorumluluklarını başkalarına devreder					
14. Enerjik bir yapıya sahiptir					
15. Yaratıcı fikirlerimizi ödüllendirir					
16. Uyum içinde çalışmamızı sağlar					
17. Acil sorulara cevap vermekte gecikir					
18. Belirlenen hedeflere ulaşamadığımızda, bize verdiği değer azalır					

19. Problemler için orijinal bakış açıları oluşturmamızı sağlar					
20. Yaratıcı olmamız konusunda bizi cesaretlendirir					
21. Risk almaktan hoşlanmaz.					
22. Bizlere güven verir					
23. Hataların gelişmek için bir fırsat olduğunun farkındadır					
24. Coşku ve heyecanımızı canlı tutar					
25. Hedefe ulaşma yollarını keşfetmemize yardımcı olur					
26. Karar vermekten kaçınır					
27. Bilimselliğe gereken önemi verir					
28. Ancak, verilen görevi yerine getirdiğimizde bizi ödüllendirir					
29. Sürekli olarak sorumluluklarımıza vurgu yapar					
30. Geleceğe yönelik planlar yapar					
31. İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur					
32. Değişimden ve yenilikten yana olmamızı ister					
33. Bize yol ve yöntem göstermez					
34. Kaygılarımızı dinler ve önemser					
35. Bize öğrenmeye elverişli ortamlar hazırlar					

iii) Mesleki Profesyonellik Ölçeği

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

EK C - ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ

Hümeyra KALAFAT

İstanbul

EĞİTİM

Yüksek Lisans: 2020-2022: İZÜ- Eğitim Yönetimi

Lisans: 2000-2004: Marmara Üniversitesi-Eğitim Fakültesi-Sınıf Öğretmenliği ABD

AKADEMİK DENEYİM

2019-2020: Özel Uluğbey Okulları

2015-2019: Özel Palet Montessori İlkokulu

2012-2015: Özel İhlas Koleji

2008-2012: Özel ASFA Koleji

2004-2008: Özel Çınar Koleji