



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ KAYNAKLARI  
VE LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ  
PROFESYONELLİĞİNE ETKİSİ**

**Sümeyye Aydoğan**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**KASIM, 2022**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir

### YAZARIN

Adı : Sümeyye  
Soyadı: : Aydoğan  
Bölümü : Eğitim Yönetimi  
İmza :  
Teslim Tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı: Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ve Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine Etkisi  
İngilizce Adı: The Power Supplies And Leadership Features Used By School Administors Have An Impact On The Occupational Professionalism Of Teachers

## ETİK İLKELER UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Sümeyye Aydoğan

İmza:.....

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Sümeyye Aydoğan tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ve Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

**Başkan:** Prof. Dr. Sabri ÇELİK

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

**Üye:** Prof. Dr. Sait AKBAŞLI

(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 14/10/2022

Bu tezin Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Çalıőmalarım boyunca değerli yardım ve katkılarıyla beni yönlendiren, kıymetli tecrübelerinden faydalandığım danışmanım Prof. Dr. Mehmet Korkmaz'a, yüksek lisans ders dönemi boyunca değerli katkılarını esirgemeyen Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı hocalarıma, araőtırmamın önemli bir aşaması olan veri toplama sürecindeki katkılarından dolayı ortaokullardaki idari personele ve öğretmen kadrosuna, bu uzun süreçte isteyerek ya da istemeyerek ortak zamanlarımızdan fedakârlık gösteren çocuklarıma ve eşime, hayatım boyunca desteğini esirgemeyen aileme teşekkür ederim.

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ KAYNAKLARI  
VE LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ  
PROFESYONELLİĞİNE ETKİSİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Sümeyye Aydoğan**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Ekim, 2022**

**ÖZ**

Bu araştırmada; ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ve liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerine ulaşabilmek amacıyla 2020-2021 eğitim öğretim yılı, Ankara İli Merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 450 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan anket formunun ilk bölümü, öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumu) ölçen sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği, Koşar (2008) tarafından geliştirilen Güç Tipi Ölçeği ve Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Profesyonellik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve Cronbach's  $\alpha$  güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi için SPSS 24 ve SPSS 24 PROCESS makrosu kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistik, One-way ANOVA, Regresyon analizi ve Pearson korelasyon katsayısı gibi istatistik tekniklerinin yanı sıra aracı etki analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarıyla okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özellikleri arasında anlamlı ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde; liderlik davranışlarından

öğretmen profesyonelliği üzerinde en yüksek etkiye sahip bireysel ilgi ve laissez faire (tam serbestlik tanıyan) boyutlarının okul yöneticileri tarafından en az başvurulan liderlik davranışı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırma sonucuna göre, okul yöneticileri en çok ödül ve kişisel gücü kullanarak öğretmen profesyonelleşmesi üzerinde etkili olabilmektedir. Diğer yandan okul yöneticilerinin öğretmen profesyonelliği üzerinde başvurduğu liderlik stiliyle doğrudan ve kullandığı güç kaynağı aracılığıyla da dolaylı olarak etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmen cinsiyetinin liderlik stilini algılamada, mesleki kıdem durumunun okul yönetici davranışlarını algılamada ve eğitim durumu değişkeninin sadece öğretmen mesleki profesyonelliği üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarının ülkemizdeki eğitim yöneticilerine, eğitim sisteminde kilit rol oynayan okul yöneticilerine yol gösterici olabilmesi için bazı önerilerde bulunulmuştur. Okul yöneticileri; öğretmen performansını gözlemleyerek gerektiğinde onları takdir etmeli, ödüllendirilmeleri için gerekli tavsiyelerde bulunmalı ve bu süreçte adaletli olmalıdır. Okul yöneticilerinin daha gelenekçi, ödül ve ceza uygulamalarının belirgin bir şekilde konu edildiği ve sadece problemler üzerine yoğunlaşılın yönetim tarzında, öğretmenlerin profesyonellik algıları olumsuz yönde yüksek düzeyde etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin bu davranış özelliklerinden kaçınmaları için yönetici ve liderlik davranışlarını geliştirmeli, gerekirse yeni liderlik yaklaşımlarıyla ilgili hizmet içi eğitimler almalıdır.

Anahtar Kelimeler : Mesleki Profesyonellik, Liderlik, Güç Kaynakları  
Sayfa Adedi : xvi + 137  
Danışman : Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

**THE POWER SUPPLIES AND LEADERSHIP FEATURES USED BY  
SCHOOL ADMINISTRATORS HAVE AN IMPACT ON THE  
OCCUPATIONAL PROFESSIONALISM OF TEACHERS**

**(M.S. Thesis)**

**Sümeyye Aydoğan**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**October, 2022**

**ABSTRACT**

This study; According to the perceptions of secondary school teachers, it is aimed to reveal the effects of power sources and leadership characteristics used by school administrators on teachers' occupational professionalism. The relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. In order to get the research data, 450 teachers who were selected by the stratified sampling method from the teachers working in the secondary schools in the central districts of Ankara in the 2020-2021 academic year were reached. The first part of the questionnaire created within the scope of the research consists of questions measuring the demographic characteristics of teachers (gender, professional seniority, and educational status). In the second part, Multi-Factor Leadership Scale was developed by Bass and Avolio (1995), the Power Type Scale developed by Koşar (2008), and Teacher Professional Professionalism Scale developed by Yılmaz and Altınkurt (2014) were used. Validity and reliability analyzes of the scales used in the research were made and Cronbach's  $\alpha$  reliability coefficients were calculated. SPSS 24 and SPSS 24 PROCESS macros were used to analyze the data. In the analysis of data; In addition to statistical techniques such as descriptive statistics, One-way ANOVA, Regression analysis, and Pearson correlation coefficient, mediator effect analyzes were performed. According to the results of the research; It has been determined that there is a significant connection between teachers' perceptions of proficient professionalism and school administrators'

transformational and transactional leadership characteristics. When the research findings are examined; It was concluded that individual attention and laissez-faire dimensions, which have the highest impact on teacher professionalism, are the least used in leadership behavior by school administrators. Furthermore, according to the results of the research, school administrators can be effective in teacher professionalization by using reward and personal power the most. On the other hand, it has been concluded that school administrators have a direct effect on teacher professionalism with the leadership style they apply and indirectly through the power source they use. According to the research findings; It has been revealed that teacher gender has an effect on the perception of leadership style, professional seniority status on the perception of school administrator behaviors, and educational status variable only on teacher occupational professionalism. Some suggestions have been made so that the results of the study can guide the education administrators in our country and the school administrators who play a key role in the education system. School administrators; By observing the teacher's performance, they should appreciate teachers when necessary, make useful recommendations for them to be rewarded, and be fair in this process. Teachers' perceptions of professionalism are adversely affected by the management style, where the administrators are more traditional, reward and punishment practices are prominently discussed, and only focus on problems. School administrators; In order to avoid these behavioral traits, should develop their behaviors and, if necessary, receive in-service training on new leadership approaches.

Keywords : Occupational professionalism, Leadership, Power supplies  
Number of Pages : xvi+137  
Advisor : Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELER UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR .....	iv
ÖZ .....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sayıtlar .....	9
1.5. Sınırlılıklar .....	9
1.6. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II .....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	11

<b>2.1. Güç Kavramı</b> .....	<b>11</b>
<b>2.1.1. Gücün Kaynakları/Türleri</b> .....	<b>13</b>
2.1.1.1. <i>Yasal Güç</i> .....	14
2.1.1.2. <i>Zorlayıcı Güç</i> .....	15
2.1.1.3. <i>Ödül Gücü</i> .....	16
2.1.1.4. <i>Karizma Gücü</i> .....	18
2.1.1.5. <i>Uzmanlık Gücü</i> .....	19
<b>2.2. Liderlik</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2.1. Liderlik Kuramları</b> .....	<b>22</b>
2.2.1.1. <i>Özellikler yaklaşımı</i> .....	22
2.2.1.2. <i>Davranışsal yaklaşım</i> .....	23
2.2.1.3. <i>Durumsallık yaklaşımı</i> .....	23
<b>2.2.2. Yeni Lider Yaklaşımları ve Liderlik Stilleri</b> .....	<b>24</b>
2.2.2.2. <i>Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik</i> .....	25
2.2.2.2.1. <i>İdeal Etki ve Karizma</i> .....	28
2.2.2.2.2. <i>Telkinle Güdüleme</i> .....	29
2.2.2.2.3. <i>Entelektüel Uyarım</i> .....	30
2.2.2.2.4. <i>Bireysel İlgi</i> .....	31
2.2.2.3. <i>Etkileşimci Liderlik (Transaksiyonel, İşlemci Liderlik)</i> .....	33
2.2.1.3.1. <i>Koşullu Ödüllendirme</i> .....	34
2.2.1.3.2. <i>İstisnalarla Yönetim</i> .....	35
2.2.1.3.3. <i>Laissez-Faire (Tam Serbestlik Tanıyan Yönetim)</i> .....	37
<b>2.3. Mesleki Profesyonellik</b> .....	<b>37</b>

2.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği .....	38
2.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Boyutları .....	41
2.3.2.1. <i>Kişisel Gelişim</i> .....	41
2.3.2.2. <i>Kuruma Katkı</i> .....	42
2.3.2.3. <i>Mesleki Duyarlılık</i> .....	42
2.3.2.4. <i>Duygusal Emek</i> .....	42
2.4. İlgili Araştırmalar .....	43
2.4.1. Güç Kaynaklı ile İlgili Araştırmalar .....	43
2.4.2. Liderlik Stilleri ile İlgili Araştırmalar .....	45
2.4.3. Öğretmen Mesleki Profesyonelliği ile İlgili Araştırmalar .....	49
<b>BÖLÜM III</b> .....	<b>55</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>55</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	55
3.2. Evren Örneklem.....	56
3.3. Verilerin Toplanması .....	59
3.3.1. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği .....	59
3.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği.....	63
3.3.3. Güç Tipi Ölçeği .....	66
3.4. Verilerin Analizi.....	68
<b>BÖLÜM IV</b> .....	<b>71</b>
<b>BULGULAR VE YORUM</b> .....	<b>71</b>
4.1. Öğretmenlerin Algısına Göre Okul Yöneticileri Liderlik Özelliklerini ve Alt Boyutlarını Yansıtan Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72

4.1.1. Dönüşümcü Liderlik Özelliklerini ve Boyutlarını Ne Kadar Yansıtmaktadır .....	72
4.1.2. Okul Yöneticileri Etkileşimci Liderlik Özelliklerini Ne Kadar Yansıtmaktadır .....	73
4.2.Liderlik Özellikleri, Güç Kaynakları ve Mesleki Profesyonellik Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum .....	74
4.2.1. Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Güç Kaynaklarını (Kişilik, Ödül, Yasal, Zorlayıcı Güç) Kullanma Davranışı Arasında Anlamli Bir İlişki Var Mıdır?.....	74
4.2.2. Etkileşimci Liderlik Özellikleri ile Güç Kaynaklarını (Kişilik, Ödül, Yasal, Zorlayıcı Güç) Kullanma Davranışı Arasında Anlamli Bir İlişki Var Mıdır?.....	75
4.2.3. Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algısı Arasında Anlamli Bir İlişki Var Mıdır? .....	76
4.2.4. Etkileşimci Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algısı Arasında Anlamli Bir İlişki Var Mıdır? .....	78
4.2.5. Okul Yöneticilerinin Güç Kaynaklarını (Kişilik, Ödül, Yasal, Zorlayıcı Güç) Kullanma Davranışı ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algısı Arasında Anlamli Bir İlişki Var Mıdır? .....	79
4.3. Okul Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin ve Güç Kaynaklarını Kullanma Davranışının Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine Anlamli Etkisi Olup Olmadığına Dair Bulgular ve Yorum .....	81
4.3.1. Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine Etkisi	81
4.3.2. Güç Kaynaklarının Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine Etkisi ....	83
4.4. Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algısı Arasında Güç Kaynaklarının Aracılık Rolü ile İlgili Bulgular ve Yorum ...	84

4.4.1. Dönüşümcü Liderlik ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algısı Arasında Güç Kaynaklarının Aracılık Rolü .....	84
4.4.2. Dönüşümcü Liderlik ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algısı Arasında Güç Kaynaklarının Aracılık Rolü .....	86
4.5. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri, Kullandığı Güç Kaynakları ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algılarında Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından İncelenmesi .....	87
4.5.1. Cinsiyet Durumuna Göre Farklılaşma Var Mı? .....	87
4.5.2. Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Var Mı? .....	88
4.5.3. Mesleki Kıdem Durumuna Göre Farklılaşma Var Mı? .....	89
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>92</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....</b>	<b>92</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>105</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>130</b>
<b>Ek 1. Anketin Birinci Bölümü .....</b>	<b>131</b>
<b>EK 2. Güç Tipi Ölçeği .....</b>	<b>132</b>
<b>EK 3. Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği .....</b>	<b>133</b>
<b>EK 4. Okul Yöneticilerinin Liderlik Tipi Ölçeği .....</b>	<b>134</b>
<b>Ek 5. Ölçekler İçin Alınan İzinler .....</b>	<b>135</b>
<b>Ek 6. Ölçek Uygulamak İçin Ankara Mem İzin Yazısı .....</b>	<b>137</b>
<b>.....</b>	<b>137</b>

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler ....	58
Tablo 2. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları.....	61
Tablo 3. Dönüşümcü Liderlik Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları.....	62
Tablo 4. Etkileşimci Liderlik Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları.....	62
Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları.....	65
Tablo 6. Öğretmen Mesleki Profesyonelliği Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları .....	65
Tablo 7. Güç Tipi Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları ....	67
Tablo 8. Güç Tipi Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları .....	68
Tablo 9. Sürekli Değişkenlere İlişkin Tek Değişkenli Normallik Durumu.....	70
Tablo 10. Dönüşümcü Liderlik ve Alt Boyutları .....	72
Tablo 11. Etkileşimci Liderlik ve Alt Boyutları .....	73
Tablo 12. Dönüşümcü Liderlik ile Güç Tipi Ölçeği ve Alt Boyutları Korelasyon Tablosu	74
Tablo 13. Etkileşimci Liderlik ile Güç Tipi Ölçeği ve Alt Boyutları Korelasyon Tablosu..	75
Tablo 14. Dönüşümcü Liderlik ile Mesleki Profesyonelliğin Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Tablosu .....	77
Tablo 15. Etkileşimci Liderlik ile Mesleki Profesyonelliğin Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Tablosu .....	78
Tablo 16. Güç Tipleri ile Mesleki Profesyonelliğin Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Tablosu .....	80

Tablo 17. <i>Okul Yöneticilerinin Liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliği üzerine Etkisi</i> .....	81
Tablo 18. <i>Okul Yöneticilerinin Güç Kaynaklarını Kullanma Davranışının Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Üzerine Etkisi</i> .....	83
Tablo 19. <i>Dönüşümcü liderlik ile mesleki profesyonellik arasında güç kaynaklarının aracılık etkisine ilişkin sonuçlar.</i> .....	85
Tablo 20. <i>Etkileşimci liderlik ile mesleki profesyonellik arasında güç kaynaklarının aracılık etkisine ilişkin sonuçlar.</i> .....	86
Tablo 21. <i>Değişkenlerin Cinsiyet Durumuna Göre Araştırılması</i> .....	88
Tablo 22. <i>Değişkenlerin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması</i> .....	89
Tablo 23. <i>Değişkenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması</i> .....	90

## ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.* Dönüşümcü liderlik ile mesleki profesyonellik arasında güç kaynaklarının aracılık rolü modeli..... 84
- Şekil 2.* Etkileşimci liderlik ile mesleki profesyonellik arasında güç kaynaklarının aracılık rolü modeli..... 86

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın sınırlılıklarına, araştırma varsayımlarına ve araştırmada yer alan önemli tanımlar ve terimlerin hangi anlamlarda kullanıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

İnsan, doğası gereği sürekli öğrenme süreci yaşayarak hayatına devam eder fakat yaşadığı toplumun gelişmişliğini tek tek o toplumda yaşayanların neleri öğrendikleri belirlemektedir. Değişimin ve gelişimin çok hızlı olduğu günümüzde öğrenme hızı ve kalitesi her geçen gün önemini artırmaktadır. Dünyada yaşanan gelişmeler doğrultusunda toplumsal sistemlerde gerekli görülen değişim, gelişim ve yenileşmeyi sağlayacak nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ancak eğitim örgütleriyle gerçekleştirilebilir (Adıgüzel ve Sağlam, 2009). Eğitim örgütleri, bireylerin hayata hazırlanması, yeteneklerinin geliştirilmesi ve toplumun ihtiyaç duyduğu alanlara yönelik yetiştirilmesi ve toplumun mevcut kültürünün yetişecek nesle aktarılması amacıyla (Doğan, 2015) kurulan örgütlerdir. Eğitim sistemlerinin temel ögesi olan öğretmenler gelecek nesillerin nitelikli bireyler olarak yetiştirilmesinde ve ülkenin yapılandırılması bağlamında stratejik bir öneme sahiptir (Dikmen ve Tuncer, 2018). Çağdaş ve modern eğitim sistemi iyi eğitim almış profesyonel öğretmenlerle ayakta durur (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Yani eğitimin ve okulun nitelikli hale gelmesi öğretmenin

niteliğine ve profesyonelliğine bağlıdır (Altun ve Cengiz, 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olduğu profesyonel davranışlar öğrenme ve öğretmeye katkıda bulunma açısından son derece önemlidir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmesinin gerekliliği 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda da (1973) açıkça vurgulanmaktadır. Öğretmenin mesleki profesyonelliğini OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2016) raporunda, öğretmenlerin sahip olduğu bilgi birikimi, özerklikleri ve okul içinde meslektaşları ve diğer paydaşlarıyla kurdukları iletişimle çerçevesi oluşturulmuştur. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği öğrenciler ve okul nitelikleri bağlamında önemli bir yere sahiptir. Çeşitli araştırmalara göre ise; Öğretmen profesyonelliğinin öğrencinin akademik başarısı üzerine doğrudan etkisi vardır (Connor vd., 2005; Hoque vd., 2011; Poekert, 2012). Günümüzde öğretmenin eğitim için önemini daha iyi anlaşılmasıyla siyasi ve bürokratik çevreler de öğretmenler için mesleki standart belirleme ve uygulama konusuna ilgi göstermeye başlamıştır (Fidan ve Beyhan, 2020).

Son dönem araştırmacıları tarafından öğretmenlik mesleği profesyonel bir meslek olarak nitelendirilmektedir (Akdeniz, 2013; Bayhan, 2011; Bek, 2007; Hoşgörür, 2017; Koşar, 2015; Şenol, 2020; Temiz, 2016; Uzun vd., 2015; Yılmaz, 2020; Yirci, 2015). Profesyonelliğe ilişkin tanımlar incelendiğinde alan yazında bu kavramla ilgili farklı tanımlarla karşılaşılmaktadır. Yirci (2017) ye göre profesyonellik herhangi bir işi olabilecek en iyi şekilde yapabilmek, Öztürk ve Gönülaçar (2018)'a göre ise profesyonellik en yalın haliyle alanda uzman olmaktır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği bir çok değişkene bağlıdır. Bayhan (2011) araştırmasında öğretmenlerin profesyonelliğinde etkili olan faktörleri öğretmen görüşlerine göre sıralamıştır. Bayhan (2011)'ın yaptığı araştırmaya göre öğretmenler; mesleki profesyonelliklerinde “öğretmenlerin kendisinin, okul yönetiminin, bakanlığın ve eğitim fakültelerinin” etkili olduğunu savunmuşlardır. Yılmaz ve Altunkurt (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliği konusunda örgütle ilgili faktörlerin de

araştırılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Başka bir çalışma gösteriyor ki çalışanların kurumlarına ve yöneticilerine olan güven duygularının geliştirilebildiği ölçüde; iş performanslarının yükselmesi, daha kaliteli hizmet üretebilmeleri ve verimliliklerinin devamlılığının sağlanabilmesi mümkün olmaktadır (Asunakutlu, 2002). Tschannen-Moran (2009: 239), liderlerin çalışanlarını yönlendirmesinin ve örgütteki güven ikliminin profesyonelliğin ortaya çıkması için önemli bir olduğunu savunmaktadır. Astuti vd. (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre ise liderlik stillerinin öğretmen motivasyonu ve performansına doğrudan etkisi vardır. Woodcock ve Hardy (2017), Okul örgütlerinde etkin role sahip olan okul müdürü, okulun ve öğretmenin başarısında liderlik rolüyle de oldukça önemli bir yere sahiptir (İlğan, 2021). Lider, kurumsal amaçlar doğrultusunda hareket eden, ancak birlikte çalıştığı insan faktörünü de göz ardı etmeyen bireydir (Yılmaz ve Boğa Ceylan, 2011). Yapılan çalışmalar, okul müdürünün gösterdiği liderlik davranışlarının sistemin diğer öğeleri(öğretmen, öğrenci) üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Balcı, 2008; Cemaloğlu, 2007; Gündüz ve Balyer, 2012; Korkmaz, 2007; Oğuz, 2011; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Öyleki eğitim kalitesi üzerindeki etkisi kanıtlanmış olan öğretmen sirkülasyonuna sebep olan en önemli faktörlerden birinin okul yöneticisinin öğretmene olan davranışı olarak tespit edilmiştir (Young, 2018).

Okul yöneticilerinin seçtiği liderlik stilleri; rol davranışlarını, izledikleri stratejileri ve taktikleri, örgütsel görevlerin başarılmasını, örgütteki ahengin sağlanmasını ve takipçilerin; değer, inanç ve davranışlarını etkiler (Arslantaş ve Dursun, 2008). Liderlik ve liderlik stilleri konusunda geçmişten bu yana farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Toplumların hızlı bir değişim içinde olması ve değişimin de bütün örgütlerde insani ilişkilerde yaşanması liderlikle ilgili farklı özellikleri ortaya çıkarmıştır. Yani toplumların değişmesiyle birlikte geleneksel liderlik tarzından ziyade yeni liderlik davranışları benimsenmeye başlanmıştır. (Eren, 1993). Son yıllarda liderlikle ilgili olarak yapılan araştırmalarda liderlik, üzerinde ağırlıklı olarak durulan ve ilgi çeken sınıflamalardan Burns ve Bass tarafından ortaya çıkarılan, Etkileşimci ve Dönüşümcü liderlik olarak iki ana başlıkta incelenmiştir (Terekeci, 2008).

Okul yöneticileri, öğretmenleri istediği doğrultuda ve istediği hedefe doğru yönlendirebilme özelliğine sahiptir. Öğretmenlerin eğitimin kalitesini artırmaları ve okulu geliştirmeleri ancak okul yöneticilerinin gerekli yönlendirmeleri yapabilmesine bağlıdır. Okul yöneticileri bazen kişilik özellikleriyle, bazen de bulunduğu makamın kendisine sağlamış olduğu yetkileri kullanarak çalışanlarını yönlendirebilmektedir. Yöneticiler, kişisel özellikleri ve makamın verdiği özellikleri kullanırken aynı zamanda güç kullanmaktadır. Kullandığı bu gücün kaynakları çalışanlarla arasındaki etkileşim ve paylaşımın da niteliğini belirlemektedir. Alanyazında güç kaynaklarıyla ilgili bir çok sınıflandırma ve tanımlama yapılmaktadır. Özellikle yöneticilerin kullandığı iletişim dili ve etkileşimin boyutlarını güç kaynakları belirlemektedir (Ward, 1998). Son yıllarda yapılan güç araştırmalarında (Çevik, 2018; Konaklı ve Odabaşı, 2021; Tanrıverdi, 2019) en çok kullanılan güç kaynakları sınıflandırması French ve Raven tarafından ilk kez 1959 yılında yapılan ve sonra aynı kişiler tarafından geliştirilen güç kaynakları sınıflandırmasıdır. Bu güç kaynakları; zorlayıcı, ödüllendirme, yasal, uzmanlık, karizmatik olarak sınıflandırılabilir (French ve Raven, 1959; Akt. Koşar, 2008). Yöneticilerin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile ilgili (Aydın, 2014; Aydın, 2016; Çevik, 2018; Dayanan ve Uğur, 2018; Demir, 2017; Deviren ve Okçu, 2020; Diş, 2015; Konaklı ve Odabaşı, 2021; Karabaş ve Kırbaç, 2019; Koşar ve Çalık, 2011; Şener ve Pars, 2017; Tanrıverdi, 2019; Yorulmaz, 2014) birçok araştırmanın yapıldığı gözlenmektedir. Bu araştırmalarda; okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarının öğretmenler üzerindeki etkileri; örgütsel güven, örgütsel sessizlik, tükenmişlik, örgütsel vatandaşlık gibi konularla ele alınmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarının etkisi bakımından inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin okul yöneticilerinin liderlik özellikleri değişkenine göre ele almamızın en önemli nedeni ise güç kaynakları aracılığıyla liderlik stilleri bağımsız değişkeninin mesleki profesyonelliğe etkisinin daha önce araştırılmamış olmasıdır.

Türkiye’de son yıllarda yapılan ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini konu alan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin; öğretmen liderliği

(Çetin ve Özalp, 2019), okulun bürokratik yapısı (Cerit, 2012; Fidan, Beyhan, 2020), profesyonelleşme önündeki engeller (Yirci, 2017), saygınlıklarını yitirme kaygıları (Hoşgörür, 2017) sendikacılık ve öğretmen örgütlenmesi (Buyruk, 2015), mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları (Şenol, 2020), örgütsel mutluluk (Karnak, 2020), pedagojik alan bilgisi ( Yılmaz, 2020), veli beklentileri (Çayak, 2021), öğretmen öz yeterliliği ve öğretmen liderliği (Tyaningsih 2021), yüksek lisans eğitimi alma durumu (Zor ve Birol, 2021) gibi değişkenlerle ilişkisi yönünden ele alındığı görülmektedir. Yani genel olarak öğretmenin mesleki profesyonelliğini kendi kişilik özellikleri ve davranışları yönünden inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Fakat Harlina ve diğerleri (2021) Okul yöneticisinin liderlik tarzı ve iş ahlakının öğretmen profesyonelliğine etkisini inceledikleri çalışmada okul yöneticisinin liderlik tarzının öğretmen profesyonelliği üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada; farklı branştan birçok öğretmenin bir arada görev yaptığı ortaokullarda, öğretmen profesyonelleşmesi üzerine okul yönetici davranışlarının etkileri incelenmiştir. Her sınıfa farklı birçok öğretmenin ders anlattığı ortaokullarda, öğrenci başarısı öğretmenler arasında paylaşıldığından öğretmen profesyonelleşmesi özellikle de iş birliği, kuruma katkı ve mesleki duyarlılık boyutlarının etkin olması gerekmektedir. Aynı zamanda öğrenci seçme sınavlarının etkili olmaya başladığı ortaokullar öğretmen profesyonelliğinin önemli olduğu eğitim kurumlarıdır. Ortaöğretim (Lise) kademesinde okul türü farklılaşmasının fazla olması (Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi vb) nedeniyle yönetici ve öğretmen davranışlarındaki güvenilirliği sağlamak açısından ortaöğretim kurumları araştırmaya dahil edilmemiştir.

Bu araştırmayla okul yöneticileri tarafından kullanılan güç kaynaklarının ve okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği üzerindeki etkisinin belirlenmesi okul yöneticilerinin öğretmen profesyonelliği konusunda duyarlılıklarını artırabilir. Bu durum okul yöneticilerinin sahip oldukları güç kaynaklarını etkili bir biçimde kullanmalarını ve liderlik özelliklerinin farkında olmalarını sağlayabilir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışların öğretmenler üzerinde oluşturabileceği etkinin bilinmesi okul yöneticileri için önemli bir bilgi kaynağı olabilir. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve örgütsel güç kaynaklarını kullanma davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisi hakkında bilgi verecektir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre; okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve örgütsel güç kaynaklarını kullanma davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorular oluşturulmuştur.

1. Öğretmenlerin algısına göre okul yöneticileri liderlik özelliklerini (Dönüşümcü-Etkileşimci) ve alt boyutlarını ne kadar yansıtmaktadır?
  - a. Dönüşümcü liderlik özelliklerini ve alt boyutlarını ne kadar yansıtmaktadır?
  - b. Etkileşimci liderlik özelliklerini ve alt boyutlarını ne kadar yansıtmaktadır?
2. Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile güç kaynakları (Kişilik, Ödül, Yasal, Zorlayıcı Güç) ve öğretmen mesleki profesyonelliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - a. Dönüşümcü liderlik özellikleri ile güç kaynaklarını (Kişilik, Ödül, Yasal, Zorlayıcı Güç) kullanma davranışı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - b. Etkileşimci liderlik özellikleri ile güç kaynaklarını (Kişilik, Ödül, Yasal, Zorlayıcı Güç) kullanma davranışı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - c. Dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - d. Etkileşimci liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- e. Güç kaynaklarını (Kişilik, Ödül, Yasal, Zorlayıcı Güç) kullanma davranışı ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin ve güç kaynaklarını kullanma davranışının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine anlamlı bir etkisi var mı?
- a. Liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine anlamlı bir etkisi var mıdır?
- b. Güç kaynaklarını kullanma davranışının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine anlamlı bir etkisi var mıdır?
4. Dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı arasında güç kaynaklarının aracılık rolü var mıdır.
5. Etkileşimci liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı arasında güç kaynaklarının aracılık rolü var mıdır.
6. Öğretmen algısına göre; okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinde (Dönüşümcü-Etkileşimci), kullandığı güç kaynaklarında ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısında öğretmenlerin;
- Cinsiyet
  - Eğitim Durumu
  - Mesleki Kıdem

durumlarına göre farklılaşma var mı?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Alan yazın taramasında öğretmenlerin mesleki profesyonellik davranışları genellikle öğretmen kaynaklı nedenlerle ilişkilendirilmiştir. Türkiye’de yapılan, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği araştırmalarında okul yönetici davranışlarının öğretmen profesyonelliğine

etkisi yeteri kadar incelenmemiştir (Fidan, Beyhan, 2020; Yavuz, 2019). Ruslan ve diğerlerine göre okul yöneticisinin liderlik tarzının öğretmen profesyonelliği üzerinde etkisi olduğu ortaya konmuştur (Ruslan, vd. 2020).

Diğer yandan Türk (2022) yaptığı dönüşümcü liderlik araştırmasında, Türkiye’de son beş yılda liderlikle ilişkisi araştırılan konuların, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel güven, örgütsel sessizlik, işten ayrılma, tükenmişlik, sinizm, performans gibi konular olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yine Türkiye’de son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile liderlik stilleri arasındaki ilişkinin araştırılmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmayla, hem öğretmenlerin mesleki profesyonelliği üzerindeki yönetici davranışları değişkeninin etkisi ortaya çıkarılması hem de okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ve alt boyutlarıyla liderlik stilleri ve alt boyutları arasındaki etkileşim ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu çalışmayla okullardaki var olan yönetici davranışlarıyla ilgili bir tür durum saptamasını ve yönetici davranışlarının ne yönde etki oluşturduğuna dair mevcut durum ortaya konacaktır. Diğer bir ifadeyle okul yöneticileri kullandıkları güç türleri ve liderlik stillerinin olumlu ve olumsuz yönlerini, etkilerini, sonuçlarını, irdeleme olanağına kavuşabileceklerdir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, okul müdürünün okul içerisinde sergilediği liderlik davranışları (dönüşümcü ve etkileşimci) ile kullandığı güç kaynaklarının (yasal, zorlayıcı, ödül, karizmatik, uzmanlık) öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisinin hangi düzeyde olduğu anlaşılacaktır. Yani bu araştırmayla, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin ne kadarını yöneticilerin okul içerisinde kullandığı güç kaynaklarına ne kadarını okul yöneticilerinin liderlik stilleri değişkenine bağlayabileceğimizi belirlemek amaçlanmaktadır.

#### **1.4. Sayıtlar**

Bu araştırma, öğretmenlerin görüşlerine başvurularak öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarına okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanma davranışlarının ve liderlik özelliklerinin etkisini belirlemek için yapılmıştır. Bu çalışma, araştırmaya katılan öğretmenlerin düşüncelerinin onların kendi algılarını doğru bir şekilde betimleyeceği varsayımı üzerine kurulmuştur.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırmada, 2020-2021 eğitim öğretim yılı Ankara ili merkez ilçelerdeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) resmi ortaokullarında görev yapan öğretmenlere likert tipi ölçekler uygulanarak veriler toplanmıştır. Bu nedenle bu araştırma Ankara ili merkez ilçelerdeki resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Araştırmanın pandemi gibi bir sürece denk gelmesi de araştırmada ölçeklerin ulaştırılması açısından sınırlılık oluşturmuştur.

#### **1.6. Tanımlar**

Mesleki profesyonellik; Profesyonellik, niteliklerin ve kazanılan kapasitelerin ne olduğu sorusuna ve bir işin başarılı uygulamaları için gerekli olan yeterliklere odaklanmaktadır (Demirkasımoğlu, 2010). Evans (2011) profesyonelliği, mesleki uygulamaları etkileyen ideolojik, davranışsal, entelektüel ve epistemolojik temelli bireysel bir duruş olarak tanımlamaktadır. Mesleki profesyonellik ise, bireysel profesyonelliğin örgütsel profesyonelliğe yerini bırakmasıdır. Ayrıca mesleki profesyonellik, mesleki standartların belirlenmesi ve hizmet kalitesinin yükseltilmesinde temel etkenler arasında yer almaktadır (Adıgüzel vd., 2011).

Liderlik; Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğü'nde "lider" kelimesi batı kökenli kelimeler içerisinde gösterilip "önder, şef" olarak, "liderlik" ise "liderin görevi, önderlik"

olarak tanımlanmaktadır (2017). Lider; birden fazla insanı belirli hedefler etrafında toplama, bu kişileri etkileme, onları harekete geçirme becerisine ve bilgisine sahip, nereye, nasıl gidileceğine dair takipçilerine yol gösteren, hedefleri olan, misyon ve vizyon belirleyebilen, yaratıcılık, önsezi, kavrama, sadakat, dürüstlük, kararlılık, ekip çalışmasına yatkınlık, iletişim yeteneği, problem çözme ve sezgisel düşünme yeteneği, karizma ve ilham gibi özellikleri olan kişidir (Ergin ve Kozan, 2004). Amacın saptanması ve amaca ulaşmak için gerekli faaliyetler üzerinde yaptığı etki nedeni ile bir organizasyonun diğer üyelerinden farklılaşan kimsedir (Bass, 1990).

Güç kaynakları; Gücün özünü diğerlerinin davranışları üzerinde kontrol sahibi olabilme yeteneği oluşturmaktadır (Schermerhorn vd., 2000). Horner'e (1997) göre güç, bir şeyler yapabilme ve sonuç elde edebilme yeteneğidir. Robbins ve Coulter (2003) gücü, yöneticinin örgütsel eylemleri ve kararları etkileme becerisi olarak tanımlamaktadır. Örgütsel güç iki temel yapıdadır ve iki ana kaynaktan beslenir. Bunlar *makam gücü* ve *kişilik gücü*dür. *Makam gücü*, örgütlerde yöneticinin bulunduğu yönetim basamağından kaynaklanmakta ve yöneticiye üst kademedekiler tarafından verilmektedir. *Kişilik gücü* ise, yöneticinin kendi bireysel özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Hitt vd., 2005).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; güç kavramı ve güç kaynaklarına ilişkin bilgiler, liderlik kavramı ve liderlik özellikleri ile mesleki profesyonellik ve konuları derinlemesine incelenmiştir. Okul yönetiminde kullanılan güç kaynakları ile liderlik özelliklerinin mesleki profesyonelliğe etkisini inceleyebilmek için bu konuların birbiri ile ilişkisi hem yurtiçi hem de yurtdışı araştırmaları taranarak özetlenmiştir.

#### 2.1. Güç Kavramı

Toplumlarda, başkaları üzerine baskı yapan, onların davranışlarını zorlayan ve hatta kısıtlayan gibi olumsuz anlamlarda kullanılsa da güç, bir bireyin başka birey ya da bireylerin davranışlarını etkileme kapasitesidir (Eren, 2012). Stewart R. Clegg, David Courpasson ve Nelson Phillips'e göre güç yaratıcı, güçlendirici ve olumlu olabilir. Örneğin; sosyal ilişkileri oluşturan, yoğunlaştıran ve dağıtan örgütsel medya gücü olumlu ya da olumsuz her iki şekilde de etkili olabilir. Bütün örgütler ve organizasyonlar güç gerektirir. Oksijen nefes almak için neyse, güç de organizasyon için odur. Güç etkileşimden ayrılamaz ve bu nedenle tüm sosyal kurumlar potansiyel olarak güçle doludur (Spicer, 2007).

Çok kapsamlı bir olgu ve çeşitli bilim dallarının da inceleme konusu olması güç konusundaki tanımlamaları artırmaktadır. Ancak, liderin bu gücü nasıl ve ne şekilde kullanacağı örgütün

ve örgüt üyelerinin özelliklerine bağlıdır. Örneğin akademisyenlerden oluşan bir gruba, liderlik yapmak ile işçilerden oluşan bir gruba liderlik yapmak arasında çok büyük farklılıklar bulunmaktadır. Böylelikle örgütün ve grubun özellikleri, lider davranışını ve güç kullanım tarzını direkt olarak etkilemektedir sonucuna varılmaktadır. Bu anlamda liderlik olgusunun daha iyi anlaşılabilmesi için liderliğin güç kaynaklarının iyi incelenmesi gerekmektedir (Eraslan, 2004).

Genel anlamıyla güç kavramı, kendini takip edenleri etkileyebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Greenberg ve Baron. 1993). Toplumlarda, bireylerin ya da bir grubun üyelerinin, hedeflerine ulaşabilmesi ya da çıkarları doğrultusunda yönlendirilmesi olması zorunlu bir unsurdur (Giddens, 2005).

Güç konusu ilk kuramlardan beri örgüt ve yönetim alan yazınının temel konularından biridir. Russell'ın da belirttiği gibi fiziğin temel kavramı enerji olduğu gibi, sosyal bilimlerin temel kavramı da güçtür (Koçel, 1998). Örgütsel amaçları gerçekleştirmek için örgüt ile iş görenler arasında bir bağ oluşturma sürecidir ve bir yönetim fonksiyonudur (Ouchi, 1977). Örgütsel kontrolün eğitim örgütlerinde temelini güç ve otorite oluşturur (Hoy and Miskel, 2008). Örgütsel düzeyde güç, örgüt yöneticisinin örgütsel amaçlar doğrultusunda çalışanları yönlendirmesi olarak tanımlanabilmektedir (Hoy ve Miskel, 2010; Schermerhorn vd., 2000). Güç ancak başkaları ile ilişki kurulduğu zaman ortaya çıkmaktadır (Koçel, 2005, s. 565). Yöneticilerin çalışanları ile sosyal iletişim dili olan güç (Scott, 2001), yönetim fonksiyonlarının yerine getirilebilmesi için önemlidir (Gültürk, 2012). Örgütlerin hedeflerine daha etkili ve verimli ulaşabilmeleri için yönetim fonksiyonu zorunludur (Tortop vd., 1993). Başkalarının davranışlarını etkileme yeteneği olan güç (Ott, 1996) ile etki, bireylerde meydana gelen psikolojik değişimi tanımlar (French ve Raven, 1996). Yönetim görevini yerine getiren yöneticilerin çalışanları etkileme ve yönlendirmedeki temel aracı güçtür (Altinkurt vd., 2014). ise Robbins ve Coulter (2003) ise gücü, yöneticinin örgütsel davranışları belirleme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Güç, kişinin kendi iradesini başkalarının amacı ile ilişkilendirme kapasitesinden oluşur ve başkaları üzerinde etki uygulama kapasitesini ifade

eder. Bu, önemli bir soruyu gündeme getiriyor: İnsanlar bu kapasiteyi nereden alıyor? Başka bir deyişle, örgütlerde bireysel gücün temelleri nelerdir? Bunları inceleyelim.

### **2.1.1. Gücün Kaynakları/Türleri**

Güç kaynakları veya türleri sahip olunan gücün kaynağı neye dayanmaktadır bunu ifade eder. “Gücü nereden elde edebilirim?” sorusu bizi bu kaynakları bulmaya yönlerecektir. Gücün temelini ise başkalarının davranışlarını yönlendirmek için neyin kontrol edildiği sorusu oluşturmaktadır (Bayrak, 2001). Alan yazında güç kaynaklarının çeşitliliği nedeniyle pek çok sınıflama yapılmıştır. Bir kısım araştırmacı gücü buldukları makamın getirdiği ve bireysel olarak sahip olduğu özellikler sonucu olmak üzere iki kısımda incelemiştir. Bunlar; makamla gelen güç kaynakları (yasal güç, ödül gücü, baskıcı güç, bilgi gücü), kişilik özelliklerinden beslenen güç kaynakları (rasyonel ikna, uzman gücü, referans gücü, karizma) olmak üzere sıralanabilir.

Temel olarak güç kaynakları konusunda yaptığı çalışmalarla tanınan John R. P. FRENCH ve Bertran RAVEN’in yaptığı beşli sınıflandırma, alan yazında genel kabul gören ve birçok araştırmada kullanılan sınıflandırmadır (Eren, 2012; Koçel, 2001; Özkalp ve Kırel, 2011). Özellikle kuramsal ve deneysel araştırmalar sonucunda oluşturulmuş French ve Raven’in (1959) yaptığı çalışmalar sonucunda oluşturulan sınıflandırma ise;

1. Yasal güç,
2. Zorlayıcı güç,
3. Ödül gücü,
4. Karizma,
5. Uzmanlık gücü,

olarak beş ana başlıkta toplanmış ve çeşitli çalışmalarda bu şekilde kullanılmıştır (Eraslan, 2004; Karaman, 1999; Koşar ve Çalık, 2011; Polat, 2010; Yılmaz Altinkurt, 2014; Mondy ve Premeaux, 1995; Yavuz, 2019;). Örgütlerde üstler takım üyelerini etkileyebilmek için

gücün farklı türlerini kullanabilirler. Bu nedenle gücün kaynaklarını açıklamak, örgütlerde kullanılan farklı güç türlerini ortaya koyabilmek açısından oldukça önemlidir.

### ***2.1.1.1.Yasal Güç***

İnsanların organizasyonlarda sahip oldukları gücün büyük bir kısmı, sahip oldukları belirli işlerden veya unvanlardan gelir. Başka bir deyişle, işleriyle ilişkili resmi güç nedeniyle başkalarını etkileyebilirler. Yasalardan, yazılı metinlerden beslenen ve yöneticinin örgüt içindeki makam ve statüsünden kaynaklanan güç türüdür (Şişman ve Taşdemir, 2008). Bu konum gücü olarak da bilinir ve pozisyona bağlı kalır, onu elinde tutan herkes tarafından kullanılabilir fakat yönetici sorumluluk almaktan ve kullanmaktan uzaklaştıkça, yasal gücü de azalır (Özdil Sağ, 2010). Biri üst diğeri ast olan iki görevli arasındaki bir ilişkidir (Aydın, 1994). İnsanların, başkalarının otoritelerini tanıması ve kabul etmesi nedeniyle sahip olduğu güç, yasal güç olarak tanımlanabilir. Yöneticilerin, hiyerarşik yapı içindeki konumuna ya da görevlerine bağlı olarak sahip olduğu yetkiyi kullanarak yönlendirme gücüdür (Altınkurt ve Yılmaz, 2012b; Altınkurt ve Yılmaz 2013; Eraslan, 2004; Özasan, 2006;). Yasal güç, yalnızca ilgili taraflarca uygun olarak tanınan ve kabul edilen bir dizi davranış için geçerlidir. Abartılı bir şekilde kullanılan yasal güç, liderin daha otoriter olmasına; çalışanların ise iş doyumunu etkilerken, çalışma ortamında çatışmalara neden olabilmektedir (Hoy ve Miskel, 2010; Robbins, Coulter, 2003).

Araştırmalar gösteriyor ki; okullarda yöneticiler tarafından en çok kullanılan güç kaynağı yasal güçtür (Aslanargun, 2009; Deniz ve Çolak, 2008; Helvacı ve Kayalı, 2011; Memduhoğlu ve Turhan, 2016; Yılmaz ve Altınkurt, 2012; Zafer, 2008). Ozan ve diğerlerine göre ise okul yöneticileri yasal gücü kullanırken yanında uzmanlık ve karizmatik gücü de kullanmaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Yasal gücün otoriteyi temsil ettiği (Şimşek, 2005), bürokratik özelliklerin ön planda olduğu kültür yapısına sahip toplumlarda yasal gücün daha çok kullanılması doğal karşılanmalıdır (Koşar ve Çalık, 2011). Fakat sadece yasa ve yetki ile varlığını gösteren etki, örgütlerde katı bir yönetimi ortaya çıkarır (Güngör, 2010).

Yasal güç, ödül ve ceza zorlayıcı gücü de bünyesinde taşır; ancak daha geniş anlamları kapsar (Aşan ve Aydın, 2006). Bu gücün etkin kullanılması; C. Barnard (1938)'a göre astların otorite kabul alanlarını yani yöneticinin, astların kabul edebileceği karar ve planları ortaya koyması ile mümkündür (Eren, 2012).

### ***2.1.1.2. Zorlayıcı Güç***

Güç aynı zamanda cezaları dağıtma kapasitesinden de kaynaklanır. Zorlayıcı güç, örgüt yöneticisinin istenilen ödüllerden çalışanlarını ne dereceye kadar mahrum ettiği ya da diğer insanları kontrol etmek için cezayı ne dereceye kadar kullandığıdır (Schermerhorn ve diğerleri, 2000). Yönetici, zorlayıcı güç ile aslında caydırıcı olmayı amaçlamaktadır. Bu gücün etkisi, korku ve cezalandırma yoluyla gücü elinde bulundurmayı sağlamaktadır. Zorlayıcı güç de yasal güç gibi, örgütlerin bürokratik yapısı gereği yöneticinin sahip olduğu makama bağlı olarak sahip olduğu bir güçtür (Robbins, 1991).

Eğer yönetici yasal gücü astların düşüncelerine de önem vererek kullanırsa örgütte demokratik bir ortam oluşturulmuş olur, zorlama unsuru ortaya çıkarsa zorlayıcı güce başvurmuş olacaktır. Yasal güç zorlayıcı güce kıyasla daha kapsamlıdır (Kızanıklı vd., 2016).

Temelinde korkuya dayalı, cezalandırma yöntemlerinin kullanıldığı bir güçtür. Bu gücü kullanmayı tercih eden yöneticiler, çalışanların istemedikleri davranışlarını değiştirmek için farklı cezalandırma yöntemlerine başvurarak değişimi sağlamayı hedeflerler (Bayrak, 2001). Bu gücü kullanan yöneticiler, çalışanlarının işten çıkarma, farklı bir göreve yönlendirme, rütbe düşürme, iş kurallarını zorlaştırma gibi yöntemlerle cezalar uygulayabilmektedirler (Koçel, 2011). Ya da örgütlerde, çalışanlara küçük düşürücü hareketler, iş niteliğinin düşürülmesi, maaşında kesinti, sınıf düşürme, mevki ilerlemesinin durdurulması veya işe son verme şeklinde farklı cezalar gerçekleştirilmektedir (Hellriegel vd., 2002). Yöneticilerin ceza gerekçeleri genellikle, örgüt için zararlı davranışlarını önlemektir. Bu davranışlar;

güvenlik kurallarına uymamak, yaşamı tehlikeye atan sorumsuz davranışlar, değerli aletlere zarar vermek, yasal isteklere doğrudan itaatsizlik gibidir.

Örgüt içerisinde yöneticinin başvurabileceği zorlayıcı güç uygulaması; fiziki güç kullanımı, silah veya başka araçları kullanmak, işe son verme, rütbe tenzili (Koçel, 2001, s. 248) gibi doğrudan olumsuzluk içeren eylemler olduğu gibi ödüllerin, ikramiyelerin, izinlerin vb. etkinliklerin iptal edilmesi yoluyla iş ortamındaki olumlu havanın ortadan kaldırılmasına yönelik eylemler de olabilir. Bu noktada zorlayıcı güç türü ile ödül gücü benzemekte, birinde güç uygulayana karşı sempati oluşurken diğeri antipatiye neden olmaktadır (French ve Raven, 1996; Katz ve Kahn, 1966; aktaran, Aslanargun, 2011).

Okullarda fiziki güç, uyarı cezası, işten atılma ve disiplin soruşturması gibi doğrudan olumsuzluk içeren eylemlere başvurulması ya da ödül, ek ders ve izin gibi olumlu durumların ortadan kaldırılması zorlayıcı güce örnek verilebilir (Aslanargun, 2009).

Örgütlerde, zımni ödemesiz görevden alma tehditleri ve istenmeyen görevlere yeniden atamalar birçok yöneticinin zorlayıcı gücünü gösterir. Fakat zorlayıcı gücün astları olumsuz etkileyebileceği faktörü göz ardı edilmemelidir. Örneğin; işlerinde ihmalkarlık, işi yanlış ve yavaş yapma, işe geç gelme işten erken ayrılma, hatta işi bırakma gibi çalışan tepkileri ile karşı karşıya kalınması durumunda zorlayıcı gücün kullanılmasını gerektirse de yöneticiler bu konuda son derece dikkatli olmalıdır (Bayrak, 2001). Çünkü zorlayıcı güç; yönetici ile çalışanları arasındaki ilişkileri yıpratır, çalışanlarda olumsuz hisler yaratabilir, kişinin savunmacı ve saldırgan davranışlar göstermesine neden olabilir. Zorlayıcı güç, sık kullanıldığı zaman insanlarda rahatsızlık hissi oluşturarak onları yıpratır (Helvacı ve Kayalı, 2011).

### **2.1.1.3. Ödül Gücü**

Yöneticinin istenen davranışı ortaya çıkarabilmek için astlarını etkilemede kullandığı ödüller sayesinde kazandığı güç olarak tanımlanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Ödül verebilme temeline dayandırılan (French ve Raven, 1996) bu güç türü zorlayıcı gücün tam ters uygulamalar içerir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Çalışanların, istenen davranışları gösterdiği takdirde yöneticinin onları ödüllendirme yetkisini kullanabilmesi olarak da tanımlanan ödül gücünün etkililiği ancak ödüllerin çekiciliği ve adaletli dağılımıyla ortaya çıkar. Örneğin, öğretmenleri günlük rutinlerden muaf kılan okul yöneticisi, o okulda ödül gücünden faydalanmaktadır. Okul yöneticisinin isteklerine uyum gösteren öğretmenler ancak bu şekilde ödüllendirileceklerini bilirler (Hoy ve Miskel, 2010).

Yönetici, örgüt içerisinde ödül gücünü çeşitli şekillerde gösterebilir. Örgüt içerisindeki performansın niteliksel ve niceliksel yükselmesi, işe devamın düzenliliğinden ve hizmetlerin verimliliğinden dolayı ücret artışı sağlama, terfi ettirme, daha fazla sorumluluk verme, daha iyi iş verme, statüyü değiştirme, övme, ayrıcalık tanıma (Koçel, 2005) gibi olumlu türden pekiştireçler kullanılabilir. Liderin denetimindeki ödüllerin sayısı ve niteliği ne kadar fazla ise o liderin ödül gücü de o kadar fazladır. Ödülün niteliği özellikle astların o ödüle verdiği değerle kıyaslanabilir. Yani astlar için ödül ne kadar önemli ise liderin gücü de o kadar artmaktadır (Aysel, 2006) Ancak bu gücün uzun süre kullanılması, astlar arasındaki duygusal ilişkileri ve doyumunu olumsuz yönde etkilemek gibi bazı olumsuzluklar oluşturabilmektedir. Bu gücün kullanılması, çalışanların ödülleri elde etmesi veya edememesi onlarda motivasyon kaybına neden olmaktadır. Bu durumdan dolayı yöneticilerin ödül gücünü kullanırken hassas davranmalı ve dikkatli olmalarıdır (Hitt vd., 2005).

Lovett (2018)' e göre öğretmenlerin kendini geliştirmeleri amacıyla öğretmen performansının ödüllendirilmesi ve özellikle de ödüllendirmenin sosyal ortamlarda başkalarının yanında yapılması gerekmektedir (aktaran, Çetin ve Özalp, 2019). Mintrop, ve diğerleri (2018) öğretmenlerin ödüllendirme anlayışlarının maddi olmaktan ziyade görünür olmak ya da fark edilmek ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Onlar, öğretmenlerin işlerindeki performanslarına yönelik gösterdikleri her türlü çabanın fark edilip onaylanmasını maddi ödüllere tercih ettiklerini açıklamışlardır (Aktaran Çetin ve Özalp, 2019).

#### **2.1.1.4. Karizma Gücü**

Yöneticinin kişilik özellikleri ile ilgili olup bireyin benzersiz kişilik özelliklerine ve iletişim becerisinin güçlü olmasına dayanmaktadır. Bu tür bireyler karizmaya sahip olarak tanımlanır ve bu nitelikten elde ettikleri fayda, kişisel güç olarak yansımaktadır. Yöneticiye yönelik gönüllü uyum, hayranlık ve özdeşleşme yoğunluğu arttıkça yöneticinin örgüt içerisinde karizmatik gücü de o oranda artmaktadır (French ve Raven, 1996; Koçel, 2005). Okullarda ise müdürlerin kişiliklerine, bireysel özelliklerine ve örnek davranışlar sergilemelerine bağlı olarak öğretmenler tarafından lider olarak algılanmalarıyla karizmatik güç ortaya çıkmaktadır (Aslanargun, 2009).

Karizmatik insanları bu kadar etkili kılan, başkalarını istediklerini yaptırmaya muktedir kılan şey bu tür bireylerin, diğerlerinin de kendileriyle birlikte gitmesini sağlayan "özel bir şeye" sahip olmaları gerçekte birkaç temel unsura dayanmaktadır. Bu insanların ortak özellikleri;

- Geleceğe ve oraya nasıl ulaşılacağına dair net vizyonlarının olması,
- Renkli metaforlar ve heyecan verici bir dil kullanarak konuşmalarının etkili olması,
- Güven uyandıran dürüstlükleri,
- Yanındayken insanların kendilerini iyi hissetmelerini sağlayan kişilikleri,

Özetle, insanlar sahip oldukları işler veya pozisyonlar, bireysel özellikleri veya her ikisi nedeniyle başkalarını etkileyebilir fakat bu faktörleri göz önünde bulundurduğunuzda, çoğu organizasyonda bireysel güce yani karizmatik güce göre büyük farklılıklar olduğunu görebilmekteyiz (Greenber, 1993). Karizmatik gücün en etkili güç olarak nitelenmesinin bir diğer sebebi ise astlar üzerinde baskı, zorlama olmadan sevgi ve güvene dayalı takdir edilme, beğenilme ve hatta özenme davranışlarına sebep olduğu için olumlu bir bağımlılık ilişkisi ortaya koymasındır (Bayrak, 2001). Karizma gücü, kişinin lider statüsüne yükselmesine olan katkısından dolayı ayrı bir öneme sahiptir (Koçel, 2005).

### **2.1.1.5. Uzmanlık Gücü**

Kişisel güç kaynaklarından biri olan uzmanlık gücü, yöneticinin o işle ilgili bilgi, beceri ve tecrübelerinden beslenen güç türüdür. Kişinin eğitim düzeyi, tecrübe, özel birtakım yetenekler vb. bireysel yetkinliklere bağlı olarak başkalarını etkileyebilme yeteneğidir. Yönetici uzmanlık gücü kullandığında, astları tarafından daha saygın görülmektedir. Yöneticinin verdiği görev ve sorumluluklarda daha çok adanmış davranırken, tutum ve davranışları da daha ılımlı olmaktadır (Buluç, 1998). Çalışanların yöneticilerini algılama biçimi, yöneticinin sahip olduğu özellikler kadar önemlidir. Yöneticinin uzmanlık gücünden bahsetmek için astların yöneticisini bilgili ve tecrübeli bir kişi olarak algılaması gerekmektedir (Koçel, 2005). Bilgi gücü olarak bilinen bu güç kaynağı, kişilerin ellerinde bulunan verilere ve diğer bilgilere dayanmaktadır. Geleneksel olarak, üst konumlardaki kişiler, diğerlerinin erişemeyeceği benzersiz bilgi kaynaklarına (örneğin, şirket performansı bilgisi, pazar eğilimleri vb.) erişebilir ve bu da onları güçlü kılar. Çoğu zaman, "Bilgi güçtür" denir ve bu büyük ölçüde doğrudur. Bugün, teknoloji her zamankinden daha fazla bilginin mevcut olmasını mümkün kıldığı halde bilgi gücünün birçok alanda güçlü bir etki kaynağı olarak zemin kaybetmesiyle birlikte, birçok bilginin artık özel pozisyonlara sahip birkaç kişinin benzersiz mülkiyeti olmamasına rağmen, yöneticilerin pozisyonları nedeniyle hala özel verilere, yani yakından korunan bilgilere erişiminin olduğu bilinmektedir. Benzer şekilde, yöneticilerden de çalışanları ile ilgili gizliliği korumaları beklenir. Bugün insanlarda her zamankinden daha fazla bilgi mevcut olmasına rağmen, bugün bile bilgi önemli bir güç kaynağıdır.

Kişisel gücün bir başka temeli de uzmanlıkta yatar. Bir iş veya onun bir yönü hakkında uzman bilgisine sahip olan kişiler, genellikle, belirli bir alanda üstün bilgi, beceri veya yeteneklere sahip olduğuna dair diğerlerinin inançlarına dayanan uzman gücü olarak bilinen gücü kazanırlar. Örneğin, bir orkestranın veya grubun şefini düşünün. Müzisyenler bu kişinin talimatlarını takip eder ve yalnızca resmi olarak sorumlu olduğu için (yani meşru güç nedeniyle) değil, aynı zamanda bu kişinin müzik alanında tanınmış bir uzman olduğu için

liderlik eder. İnsanlar ne yaptığımızı bildiğimize inandıklarında, onlar üzerinde güç sahibi olursunuz çünkü söylediklerinizi yapmaya meyillidirler.

Burada açıklanan güç tipleri incelendiğinde yasal, zorlayıcı ve ödül gücünün makam durumundan, karizma ve uzmanlık gücünün de kişinin kendi özelliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Bir okul yöneticisinin etkili bir lider olabilmesi için resmi otoriteden veya kişisel özelliklerinden kaynaklanan güçlerin farkına varıp güç tiplerini yerinde kullanabilme kabiliyeti göstermesi gerekmektedir.

## **2.2. Liderlik**

Liderlik, İngilizce leadership kelimesinin kökü olan “lead” fiilinden gelmektedir. Türkçe karşılığı yol göstermek, yön bulmak ve kılavuzluk etmek anlamlarında kullanılmaktadır. Redhouse, (1997)’ e göre “Leader” kelimesi de yol gösteren, rehberlik eden, kılavuz, baş, önder, lider, reis gibi anlamlara çevrilmektedir (Aktaran Lal, 2016).

Şişman (2004)’a göre liderlik kelimesinin Türkçe karşılığı olan “önderlik”, “yederlik”, “yönderlik” kelimeleri tavsiye edilmiş olsa da halk arasında en çok kullanılan “liderlik” sözcüğü olduğunu vurgulamaktadır. Dünya literatürüne on dördüncü yüzyılda giren liderlik sözcüğü ancak son yüzyılda rağbet görmüş ve daha sık karşımıza çıkmaktadır.

Liderlik tanımını araştırmacıların önemsedikleri unsurlara ve kişisel bakış açılarına göre yaptıkları anlaşılmaktadır. Liderlik ve liderlikle ilgili konuların işlendiği bilimsel çalışmanın 40.000’den fazla olduğu bilinmektedir ve bu çalışmalarla farklı tanımlar ortaya çıkmıştır (Dubrin, 1997, aktaran, Sezgin ve Koşar, 2010)) Fakat buna rağmen yapılan bilimsel çalışmaların ortak noktaları ve belirlenen temel lider davranışları sıralandığında genel kabul görecektir tanımlar yapmak mümkün olacaktır. Bu tanımların bazıları şöyle sıralanabilir (Yılmaz, 2010): Liderlik, bir grubu ortak bir hedef etrafında istenen davranışa yönlendirmek için bireyin yaptığı davranışlar toplamıdır. Vizyonu olan kişinin buna ulaşmak için gerekli olan çabayı göstermesidir (Kaya, 2002). Herhangi bir toplulukta bir araya gelen kişilerin, kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek için örgütün başında bulunan lider tarafından grup

üyelerinin faaliyetlerini yönlendirilmesi sürecidir (Ünal, 2012). Günümüz bilgi ve teknoloji çağında ise bilgiyi yönetebilmek en önemli liderlik kriteri haline gelmiştir. Bilginin iyi yönetilebilmesi ise ancak bilgiden en verimli şekilde yararlanabilme ve en yüksek geri dönüşümü sağlamakla mümkün olacaktır. Süreç olarak tanımlandığında, liderlik bir amaç etrafında toplanmış grup üyelerinin çabalarını yönetmek ve koordine etmek için sistematik davranışlar bütünüdür. Özellik yönüne göre ise, liderlik grup üyelerini başarılı olmaya hazırlama ve yönlendirme yeteneğidir şeklinde bir tanımlanma yapılabilir.

En genel şekliyle liderliği, insanları belirli amaçlara yönlendirmeye ikna etme kabiliyeti, lideri de grup üyelerini bir araya toplayan ve onları grup amaçlarına güdüleyen kişi olarak tanımlamak mümkündür. Yani böylece lider, grup üyeleri tarafından takip edilen kişidir de denebilir (Paksoy, 2002). Bütün bu tanımlar dikkate alındığında, liderin grubu amaçlar etrafında toplayan, onları hedefe yönelmeye ikna eden, istenen sonuç için öncülük yapan kişi olduğu anlaşılmaktadır (Erdoğan, 1997, s. 231).

Tanımlara dikkat edilirse özellikle liderliğin bir etkileme, ikna etme davranışı olduğunu ve liderliğin başkalarını iş yapmaya ikna etme sanatı tanımlaması yapılabilir. Liderin ikna edici olması için ise grup üyelerine nazaran daha özel bazı yeteneklere sahip olması ve var olan üstün özelliklerini harekete geçirmesi gerekir (Aldag ve Stearns., 1987). Ortak bir hedefi ve görevi gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelmiş topluluğu ifade eden örgütler; bazı toplumsal gereksinimleri karşılamak ve önceden belirlenen hedeflere ulaştıracak görevleri yapmak üzere bir araya gelen sistemler bütünüdür (Başaran, 2008). Sosyal sistemler olan örgütler, sürekli yenilenmek, çağın gerektirdiği değişim için çaba sarfetmek zorundadırlar. Sistem içinde var olabilmeleri ve güncel ihtiyaçlara cevap verebilmeleri ise örgütsel değişim kapasitelerini geliştirebilmeleriyle olabilecektir (Çelik, 2012). Lider bu değişimin sağlanmasında ve sürekli hale gelmesinde en önemli konumdadır. Lider, tanımlanmış başarıya ya da örgütsel amaçlara ulaşmak için örgütteki diğer üyeleri etkileyen kişidir ve bu tanımda üç önemli boyut vardır; Lider etki yaratmalı, liderlik bir etkileme sürecidir. Etkileme süreci, bir liderin birden çok grup üyesinin ya da astın eylemlerini ya da tavırlarını değiştirdiği bir süreçtir. Lider, amaca ulaşmayı sağlar; lider tanımlanmış grup amaçlarına

ya da örgütsel amaçlara ulaşmak için etki sahibi olmalıdır. Yani lider, belirli amaçlarla ilgili olarak, grup üyelerinin tutum ve davranışlarını değiştirmeye çalışır. Lider izleyicileriyle vardır; etki süreci liderliğin karşılıklı olduğunu işaret eder. Diğer bir ifadeyle liderler takipçilerini farklı şekillerde etkiler ve aynı zamanda takipçilerinden etkilenir. Geleneksel yaklaşımlarda etkin olmayan izleyici davranışları, yeni nesil liderlik yaklaşımlarında lider ile izleyiciler arasındaki etkileşimin boyutu dikkate alınmaktadır (Çelik, 2012). Bu etkileşim liderin izleyicileriyle ve grup ile olan ilişkilerindeki farklılaşmalarla liderlik davranışlarında farklılaşmaları ortaya çıkarmıştır.

### **2.2.1. Liderlik Kuramları**

Liderlik kuramları literatürde genellikle; özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım, durumsal yaklaşım ve yeni yaklaşımlar olmak üzere dört başlık altında ele alınmıştır.

#### **2.2.1.1. Özellikler yaklaşımı**

Bu yaklaşıma göre liderleri diğerlerinden ayıran farklı yeteneklere, farklı fiziksel ve kişilik yapılarına sahip olmaları ile açıklayabiliriz (Yukl, 2010). Araştırmacılar; fiziksel özellikleri; kişinin boy uzunluğu, kilosu, yaşı, cinsiyeti, sağlık durumu ve karizmatik görünümüne, sosyal özellikleri; aldığı eğitimin niteliği ve iletişim becerisinin yüksek olmasına, kişisel özellikleri ise; uyumlu kişilik özellikleri, güven duyulan, atılgan ve girişimci, tutum ve davranışlarında dengeli ve özgüveni yüksek bir birey olmasına vurgu yapmışlardır. Özellikler yaklaşımında, kişinin sahip olduğu özellikler o kişinin bir grupta lider olarak kabul görmesini ve o grubu yönetmesini sağlamaktadır. Bu özellikler ile bir lider grup içerisinde diğer kişilerden ayrılmaktadır (Tengilimoğlu, 2005, s. 4). Ancak, farklı liderlik davranışlarının aynı bölgede gösterilmesi bu yaklaşım ile kolay bir şekilde açıklanabilirken, farklı bölgelerde aynı kişilik özelliklerine sahip liderlerin farklı davranışlar göstermesinin açıklamasını bu yaklaşım ile yapmak zamanla güçleşmektedir (Yılmaz ve Boğa Ceylan, 2011). Koçel'e göre bu yaklaşımın etkili liderlik davranışlarını ortaya koyamaması, yapılan

çalışmaların sığ kalması ve karşılaşılan sınırlılıklar araştırmacıları grupların yapısını ve işleyişini incelemeye teşvik etmiştir. Özellikler kuramında; grubun gereksinimlerinin göz ardı edilmesi, birtakım niteliklerin belli oranda es geçilmesi ve durumsal etmenlerin gözden kaçırılması başka yaklaşımlar arayışı için önemli bir arayışa sevk etmiştir. Daha sonraki çalışmalarda; lidere ait olan özelliklerden ziyade çalışanların niteliklerine ve liderin sergilediği davranış özelliklerine dikkat edilmiş ve bu şekilde davranışsal liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Aktaran Şentürk, 2010).

### ***2.2.1.2. Davranışsal yaklaşım***

1950-1970 yılları arasında yapılan çalışmalarda artık liderin ne tür davranışlar sergilediği inceleme konusuna olmuştur. Liderin kişisel özelliklerinden ziyade çalışanlarına karşı tutuları ve onlarla olan iletişimlerini araştırılmıştır. Davranışçı yaklaşıma göre, lider doğrudur, o zaten öyledir düsturu yerine liderlik davranışı öğrenilmiştir ve öğrenilebilir anlayışı benimsenmiştir (Yılmaz, 2010). Bu yaklaşım başarılı bir lider olmayı liderin sahip olduğu özelliklerden çok yönetim sürecinde sergilediği davranışlarla açıklamaktadır.

### ***2.2.1.3. Durumsallık yaklaşımı***

Farklı koşullarda değişik liderlik tarzlarına ihtiyaç duyulduğunu savunan ve her durum için geçerli tek bir liderlik tarzı olmadığını savunan bu yaklaşımda şu başlıklar altında incelenmiştir:

- Fiedler'in durumsallık kuramı.
- Ardışık liderlik kuramı.
- Yol amaç kuramı (Robert House ve Martin Evans).
- Vroom ve Yetton' un normatif kuramı.
- Hersey ve Blanchard' in durumsal liderlik kuramı.
- Reddi'nin üç boyutlu liderlik kuramı

Bu kuramların ortak noktası; iş ya da çalışan ağırlıklı liderlik davranışlarının her zaman geçerli olamayacağı, bazı durumlarda iş merkezli bir liderlik tarzı geçerliken, bazen de bunun tersine çalışan merkezli bir liderlik tarzının daha etkili olabileceği şeklinde genellenebilmektedir (Çağlar, 2004).

### **2.2.2. Yeni Lider Yaklaşımları ve Liderlik Stilleri**

Örgütlerde başarıya ulaşmak için liderlerin yönetim anlayışlarını ortaya koyan uygun liderlik stilini seçmeleri büyük önem taşımaktadır. Liderlik stilleri yöneticinin örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde, karşılaşılan problemlerin çözüme kavuşturulmasında, çalışanların motive edilmesi ve güdülenmesinde ve örgüt ortamını göz önüne alarak seçmiş oldukları davranış şekilleridir (Hicks ve Gullert, 1981).

Liderlikle ilgili yeni bir sınıflamanın yapılmasının zorunlu olduğunu ileri süren Burn ve Bass yapmış oldukları araştırmalar neticesinde liderlik kavramını; dönüştürücü ve etkileşimci(işlemci) liderlik olmak üzere iki ana başlık altında değerlendirmenin daha uygun olacağını ifade etmişlerdir. Kendisi siyaset bilimci olan Burns ilk defa dönüştürücü liderlik kavramını, 1978 yılında ABD'de politik liderlik eğitimi sırasında ortaya atmıştır. Daha sonra Bass'la yaptıkları çalışmalarında geleneklere ve geçmişe daha bağlı olan liderlik biçimini işlemci liderlik, geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönük olan liderlik biçimini de dönüştürücü liderlik şeklinde tanımlamışlardır (Owen vd., 2007). Ortaya konan liderlik stillerinden işlemci liderlik; değerli şeyleri takas etme amacıyla oluşmuş dünyevi, çıkarıcı ve bağımsız bir ilişki tipi, dönüştürücü liderlik ise, yönetim anlayışında ahlaki değerlerin benimsendiği, lider ve çalışanlar arasındaki ilişkide çalışan tutumunun temel alındığı, bireysel istek, ihtiyaç ve değerlerinin önemsendiği bir liderlik tipidir. Dönüştürücü liderlik, takipçiler arasındaki karşılıklı ahlaki ve güdüsel bağlılığın destekleyici ilişkisini temsil ederken özellikle ortak amaçların sürekliliği ve kalıcılığının birleştiği güç odağı durumundadır (Burns, 1978). Dönüştürücü liderlik, değişime ve yeniliğe açık olmanın yanında çalışanların yaratıcı yönlerini geliştirmeye yönelik davranışlar ortaya çıkarken,

etkileşimci liderlikte çalışanların bireysel ihtiyaçları giderilerek motive edilir ve geleneklere bağlı bir şekilde rutin faaliyetlerin daha etkin yapılması amaçlanmaktadır (Eren, 1998). Yenilikçi gelişme politikaları izleyen ve atılım yapmak isteyen organizasyonlarda dönüşümcü liderlik biçimi, aksine durgun büyüme ve tasarruf politikasını benimsemiş organizasyonlarda da işlemci liderlik biçimi etkili olmaktadır (Tengilimoğlu, 2005).

#### ***2.2.2.2. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik***

Bass ve arkadaşları dönüşümcü liderlik teorisinin araştırılmasına kaynaklık etmişler ve ilk etapta dönüşümcü liderliği, liderin izleyicilerini etkileyebilme durumu ve bu etkiyi oluşturmak için kullanılan davranışlar bütünü olarak tanımlamışlardır. Dönüşümcü liderlik, en kapsamlı tanımıyla insan ve değişimin temel alındığı bir liderlik yaklaşımıdır. İnsanların değişim ve dönüşümünü sağlayarak, örgütün güncel gelişimine ve sürekli değişimine olanak tanır (Celep, 2004, s. 23). Burns dönüşümcü liderliği, yüksek güdülenme ve moral sağlayarak çalışanların motivasyonu sağlanıp sürekli dönüşümün gerçekleştiği bir süreç olarak karakterize etmektedir. Dönüşümcü liderlik davranışını; amaçlanan değişimin elde edilmesi için, liderin ve iş görenin karşılıklı olarak birbirlerini motive etme süreci olarak açıklamıştır. Burns'un ileri sürdüğü bu görüş on yıl sonra Yukl tarafından yorumlanmıştır (Aktaran Gökkaya, 2003, s. 795).

Yukl dönüşümcü liderliğin örgütün herhangi bir pozisyonunda bulunan herhangi biri tarafından gösterilebileceğini savunmuştur. Yani dönüşümcü lider; aynı statüde bulunan diğer yöneticileri veya iş göreni, hatta üst düzey görev yapan yöneticileri etkileyerek dönüşümü gerçekleştirebilir. Burns dönüşümcü liderlerin rutin işlerde de kendini gösterebileceklerini, ancak bu durum dönüşümcü liderlik davranışının sıradan ve herkesin bildiği ve gerçekleştirdiği anlamına gelmeyeceğini açıklamıştır. Ahlaki değerlerin önemsendiği bir liderlik davranışı olan dönüşümcü liderlik hem liderin hem de izleyicilerin ahlaki beklentilerinin ve insani davranışlarının seviyesini yükseltmekte, böylece her iki taraf üzerinde de dönüşümcü etki oluşturmaktadır (Celep, 2004).

Dönüşümcü liderlik, karizmatik liderlikle benzer özellikler sergilemektedir. Weber, bazı yöneticilerin olağanüstü kişilik özelliklerine sahip olduğunu vurgulamış ve bu özellikleri de karizma kavramıyla açıklamaya çalışmıştır. Karizma kavramını ilahi güç tarafından verilen yetenekler ve özellikler olarak ele alan Weber, geliştirdiği bu kavramla, karizmatik liderin sıra dışı bir kişiliğe sahip olduğunu ve bu özelliği ile diğer insanları yönlendirebildiğini savunmaktadır (Yavuz, 2009). Karizmatik özellikler, dönüşümcü liderlerde de sıkça rastlanan ikna yeteneği, içten davranışlar, vizyon sahibi olma, etkili iletişim ve harekete geçirme gibi davranışlarla vücut bulmaktadır (Çelik, 2012). Bass, dönüşümcü liderliği birçok yönden karizmatik liderlikten farklı olarak görür. Bass (1990)'a göre karizma, dönüşümcü liderlik için gerekli bir öğedir, fakat dönüşüm sürecini devam ettirebilmek için tek başına yetersiz kalır. Karizmatik özellikler dönüşümcü liderlikte, izleyenlerin performansını yükseltmek ve hedeflere daha çok benimsemelerini sağlamak amacıyla kullanılır. Bazı araştırmacılar, dönüşümcü liderin başarılı olması için karizmatik özelliklerin liderlik davranışlarında kilit nokta olduğunu vurgulamaktadırlar. İzleyenlerin güvenini sağlayan ve kendileriyle özdeşleştirdiği karizma sahibi lider, onların değişimi ve sürekli gelişimi için yüksek etkileme gücüne sahiptirler (Çelik, 2012)

Karip (1998)'in aktardığına göre, astlarının lidere ilişkin algıları ve beklentileri liderlik davranışları ve özelliklerinin belirlenmesinde ön plana çıkan başlıca faktörlerden biridir. Liderlik yaklaşımları; liderlik özelliklerinden (Stogdill,1974), başlayarak liderlik davranışları (Lewin, Lippitt ve White, 1939; Likert, 1961; Stogdill & Coons, 1957;), durumsal liderlik (Evans, 1970; Fiedler 1967; Fiedler ve Chemers, 1984), liderlik biçimleri (Blake ve Mouton, 1985; Tannenbaum ve Schmidt, 1973) ve dönüşümcü liderlik (Bass ve Avolio, 1995) yaklaşımına kadar, çoğu zaman iç içe girmiş bir gelişim seyri göstermiştir. (aktaran Köse, 2017). Ayrıca Bass (1990) dönüşümcü liderlik yaklaşımının daha önce incelenmiş liderlik yaklaşımlarından daha ziyade bir liderlik stili olduğunu savunmuştur (aktaran Kurt, 2009).

Dönüşümcü lider, takipçilerine görevle ilgili gereklilikleri ilham ettirmeye, bir hayali ve ya vizyonu benimseterek yönlendirmeye çalışan liderdir (Eren, 2012). Örgütlerin planlı olarak

değişimine en iyi olanak sağlayacak olan liderliğin, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, yenilikçi ve idealist bir örgüt anlayışı üzerine kurulan, dönüşümcü liderlik olduğu öne sürülmektedir (Çelik, 2002). Çalıkoğlu (2004)'na göre ise dönüşümcü liderler; çalışanlarıyla bireysel olarak ilgilenen, çalışanlarına rol model olabilen, onların kendisiyle özdeşlik kurmasını sağlayan, çalışanların sürekli gelişimi için motive edici ve gelecekle ilgili paylaşılan vizyon ortaya koyan ve bu vizyonun gerçekleşebileceğine dair çalışanlarını güdüleyen, yapılan işlerin yüksek adalet ve ahlaki değerlerle devam ettirebileceğine dair güveni sağlayan ve böylece de en yüksek performans gösterilmesini sağlayan kişidir.

Dönüşümcü liderlik davranışı diğer liderlik davranışlarından farklı olarak, örgütte değişim ve dönüşüm kültürünün yerleşmesi için çaba sarf etmektir. Dönüşüm sürecinin gerçekleşmesi için lider, stratejilerini uygulamada izleyenlere rehberlik etmektedir (Yavuz, 2009).

Yukl, dönüşümcü liderlikle ilgili yapılan çalışmaları betimsel olarak değerlendirdiğinde, bu çalışmaların dönüşümcü liderlikle ilgili genel bir tanımlama yapmayı güçleştirdiğini, davranış özellikleri bakımından incelendiğinde bazı belirsizliklerin ortaya çıkabileceğini bu belirsizliklere rağmen, dönüşümcü liderlik süreci için bazı temel davranış biçimlerinin olduğunu savunmuştur. Bunlar; (Erçetin, 2000):

- Anlaşılır ve tercih edilen bir vizyon geliştirme.
- Strateji geliştirerek vizyonu ulaşmak.
- Vizyonu aktarma ve yaygınlaştırma.
- Vizyonun gerçekleşeceğine olan güvenini ve iyimserliğini gösterme.
- Vizyonun gerçekleşmesi için izleyenlere duyduğu güveni açıklama.
- Güveni pekiştirmek için ilk veya küçük başarıları kullanma.
- Başarıları vurgulama ve kutlama.
- Anahtar değerleri vurgulamak için sembolik, dramatik eylemleri kullanma.
- Rol modeli oluşturarak örnek olma.
- Kültürel formları değiştirme; eskileri ayıklama.
- Değişimi kolaylaştırmak için törenleri seremonileri kullanma.

Yeni yapılanmış örgütlerde, yeni dönüşüm alanlarının oluşturulması yeteneğine sahip olan dönüşümcü lider, hırs, kıskançlık ya da nefret gibi temel kötü duygulara başvurmadan özgürlük, adalet, barış ve insaniyet gibi daha yüksek ahlaki değerlere başvurarak çalışanların örgüt yararına bilinçli davranışlarını artırmaya çabalamak suretiyle gerçekleştirmektedir. Çalışan performansı ile ilişkili olduğundan dönüşümcü lider; iş doyumunu yüksek, örgütle duygusal bağ kurabilen, ast ve üst ilişkilerini önemseyen, kademe ilerlemesine gönüllü, yüksek motivasyonu yansıtabilen kişidir. Bu tarz liderlik stilini benimseyen liderler çalışanlarının, paylaşılan vizyona sahip, sürekli değişim ve gelişim düsturunda ama yüksek başarı beklentili olmalarını sağlar (Dümen, 2008).

Günlük örgütsel işlemlerin ötesinde davranışlar ve özellikler barındırmaktadır. Yani dönüşümcü liderlik farklı dört alt boyuttan oluşmaktadır. Dönüşümcü liderin, İdeal Etki ve Karizma, Telkinle Güdüleme, Entelektüel Uyarım, Bireysel İlgi gibi alt boyutları vardır (Karip, 1998).

#### *2.2.2.2.1. İdeal Etki ve Karizma*

Dönüşümcü liderler, izleyenlerini etkilerken karizmatik özelliklerinden faydalanır aynı zamanda izleyenlerinde ideal bir etki yaratır. (Çakar ve Arbark, 2003); İdealleştirilmiş etki davranışı ile liderlerine hayranlık, saygı ve güven besleyen izleyenler kendilerini üstleriyle özdeşleştirirler. İzleyenlerinin güvenini kazanmak isteyen lider takipçilerinin istek ve ihtiyaçlarını kendi ihtiyaç ve isteklerinden üstünde tutar. Aynı zamanda izleyenleriyle oluşabilecek olumsuz durumları paylaşır ve ahlaki değerlerin ve uygulamaların etkinliğini sağlamada istikrarlı davranışlar sergiler (Bass ve diğ., 2003: 208). İdealleştirilmiş etkinin karizmadan ayrıldığı noktalar, liderin izleyenleri ile paylaşılan ve ortak bir vizyon oluşturma ve misyon belirleme davranışlarını barındırması. Burada vurgulanan liderin izleyen üzerindeki algısı, özellikleri ve davranışlarıyla izleyenleri tarafından idealleştirilmiş olmasıdır (Karip, 1998). Oktay ve Gül (1994) çalışmalarında, idealleştirilmiş etki yani karizmatik özelliklerin dönüşümcü liderde olması gerektiğini vurgulamışlardır. Yani

karizmatik özelliklerin dönüşümcü liderde de olması gerektiği söylenebilir. Fakat dikkat edilmesi gereken nokta dönüşümcü liderler için karizma sadece bir boyuttur, dönüşümcü liderlerin dönüşümü gerçekleştirmesi ve devam ettirmesi için sadece karizma başlı başına yeterli bir unsur değildir.

Conger ve Kanungo'ya göre karizmatik liderlikte vizyon sahibi olmak, olağanüstü davranış sergileme, izleyenlerin beklentilerine hassas olma ve var olan durumu devam ettirmek gibi bazı dönüşümcü liderlik özellikleri bulunsa da dönüşümcü liderlikteki vizyonun herkes tarafından kolay anlaşılır, örgütün hedeflerini gerçekleştirmeyi amaçlayan nitelikte olması gerekmektedir (Gül, 2003).

Çobanoğlu ve Uras (2003) dönüşümcü liderin idealleştirilmiş etkiyi kullanırken şu davranışları sergilediğini belirtmiştir:

1. Etik ve moral verici davranışların standartlarını gösterme,
2. Amaçları belirlerken ve amaçlara ulaşırken izleyenlerle riskleri paylaşma,
3. Diğerlerinin ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının üstünde görme,
4. Yetkiyi yalnız gerektiği zaman kullanma fakat asla kişisel amaçları için kullanmama.

Karip (1998) ise idealleştirilmiş etkiyi davranış olarak, liderin kendisi için önemli olan değer ve inanç hakkında konuşması, eylemlerinin ahlaki ve etik sonuçlarını dikkate alması, ortak görev duygusunun önemini vurgulaması gibi yansımalarına dikkat çekmiştir. Atfedilen idealleştirilmiş etkiyi ise liderin, çevresindeki insanların kendisi ile beraberliğini mutlu ve gurur verici hale getirmesi, grup yararını ön plana çıkarması, kendisine saygı duyulacak eylemleri sergilemesi ve güçlü biri olduğu algısını yansıtması olarak açıklamaktadır (Karip, 1998).

#### 2.2.2.2.2. *Telkinle Güdüleme*

Dönüşümcü liderliğin bu boyutunda liderler, onu izleyenleri ve yakınındakileri onlara ilham vererek ve yaptıkları işleri sağlamlaştırarak motive ederken birlikte hareket etme ve birliktelik ruhunu yaşatmaya çalışırlar. Lider, izleyenleri kendilerini de içinde

düşünebilecekleri yarınları hayal ederken umut dolu ve cesur olmayı teşvik ederler. Coşku ve iyimser özellikler sergilenir (Bass vd, 2003).

Bu boyuta ait davranış sergileyen liderler, izleyenleri güdülerken onlara ilham olur, onların geçmiş işlerinden yetinmeyerek, daha fazla başarı ve daha iyi işler için kendilerini kavramalarını sağlarlar. Takım ruhu harekete geçirilir, onlarda şevk uyandırır ve onlara cesaret verir (Cemaloğlu, 2007).

Dönüşümcü liderler, çalışanlarına sürekli moral verir, ortak hedefler doğrultusunda yönlendirerek birlikte başarıya duygusu geliştirebilmektedir. Aynı zamanda çalışanlarının bu hedeflere ulaşırken karşılaşılabilecekleri zorlukları aşabilmeleri için onlara teminat verip, hedeflerine ulaşabileceğine inandırmaktadır. Dönüşümcü liderler, ileriye dönük olumlu hava oluşturur, çalışanlara ilham veren konuşmalar yapar (Atwater ve Bass, 1994). Dönüşümcü liderler, örgütleri için vizyon sahibidirler, hedeflenenlere ulaşmak için sürekli bir yüksek çaba sarfederler. Böylece çalışanlarına başarıyı hedefleyerek etkilemekte ve çalışanları motive etmektedir (Karip, 1998).

#### *2.2.2.2.3. Entelektüel Uyarım*

Bu liderlik özelliğinde ise, sorular sorulur, varsayımlarda bulunulur, problemlere yeni bakış açıları geliştirilir ve geçmiş yaşantılara yeni yönler kazandırılır. Lider izleyenlerinin performanslarını yeni ve yaratıcı fikirlerle başka bir boyut kazandırmalarında onlara ilham verir. Yapılan hatalara sosyal ortamlarda eleştiri getirmez, onları herkesin içinde komik duruma düşürmez. Sorunlar çözüldükçe izleyenlerden yeni öneriler ve fikirler sunmaları beklenir (Bass vd., 2003). Çalışanların yaratıcı düşünmeye sevk eden dönüşümcü liderler, sorunları, gelenekleri ve inançları düşündürme yöntemiyle fikirlerinin yeniden şekillenmesini, yaratıcı ve yenilikçi olmayı özendirir. Çalışanların bu tarz davranışlarını ödüllendirip, zihinsel teşvik yöntemiyle çalışanları farklı pratiklerle performans geliştirmeye yönlendirmektedir (Bass,1990; Bass ve Avolio, 1994). Çalışanlarına zihinsel destek verirken aynı zamanda da onları işlerinde desteklemekte ve

güdülemektedir (Maxwell, 1999; Moss vd., 2006). Liderler, zihinsel teşvikle çalışanların önemli hedefler belirleyip vizyon geliştireceğini bilir ve her yönüyle destek olur. Bu liderler, çalışanlarla arasındaki ilişkide güveni önemser, dürüstlüğe dayalı ahlaki değerleri sürdürür ve cesareti güçlendirirler (Owen vd., 2007).

Bu özelliğe sahip liderler, çalışanlarının her türlü fikirlerini saçma gibi görünse bile dikkate alarak, onları iyi planlamalarla gerçek bir vizyon dönüştürür, astlarından normal şartlarda çözüldüğünü zannettikleri sorunlar üzerinde dahi tekrar çalışmalarını isteyerek zihinsel süreçlerini aktifleştirir (Bass vd. 2003). Böylece lider örgütün entelektüel, yenilikçi ve daha iyi şartlara ulaşabilmesi için değişimci kapasitesini arttırarak örgütte bütünsel değişim ve gelişimi aktif konuma getirir (Karip, 1998).

#### 2.2.2.2.4. *Bireysel İlgil*

Lider, bireylerin başarı ve büyüme ihtiyaçlarını bir danışman veya koç gibi önemser. İhtiyaç ve istekler anlamında bireysel farklılıklar kabul edilir. Yeni öğrenme fırsatları dayanışma ortamıyla oluşturulur ve böylece izleyenler daha yüksek bir potansiyele çıkarılır (Bass vd., 2003).

Dönüşümcü liderler, çalışanlarıyla bireysel ilgilenir onların istek ve ihtiyaçlarını, sahip olduğu güçleri tespit etmeyi önemser (Atwater ve Bass, 1994). Tespitlerinin sonucunda da çalışanların kendileriyle ilgili durum tespiti yaparak mevcut kapasitelerini arttırmasını ve gelişimlerinin farkına varmalarını sağlar (Bass ve Avolio, 1994). Liderler çalışanların sahip olduğu yetenekleri en üst düzeye çıkarırken kişinin kendi ihtiyaçlarını ve de örgütün ihtiyaçlarını karşılanmasını sağlamış olurlar. Çünkü çalışanlara özelliklerine uygun bireysel görev ve sorumluluklar verilmektedir (Bass vd. 2003). Liderler örgütte çalışanlarını dinlerken aktiftirler ve aynı zamanda daha önceki konuşmaları hatırlarlar (Bass ve Riggio, 2006). Liderler çalışanlarla sürekli etkileşimde, örgütle ilgili her türlü gelişim ve değişimden bilgilendirme yapılmaktadır. Böylece çalışanlar yöneticilerine çekinmeden soru

sorabilmekte ve yöneticiler de çalışanlarıyla ilgili sorunları başkalarından değil kendilerinden öğrenmiş olacaktırlar (Bass vd. 2003).

Kendilerine bireysel ilgi gösterilen çalışanlar, değerli olduğunu ve kendisine değer verildiği algısına ulaşacaktır. Bu şekilde davranılan kişi motivasyon düzeyleri yükselir ve çalışmalarında en yüksek verim alınabilir. Yani dönüşümcü liderler çalışanlarına destek vererek, örgütün başarısını var olan çalışan performansını en yüksek düzeye çıkararak etkililiği sağlar ve örgütte birliktelik ruhu geliştirir. Bu liderler, çalışanların değişim ve gelişim ihtiyaçlarını gidererek çalışanlarının yaratıcı zor durumlarında problem çözmeleri konusunda onlara yeni yollar geliştirmelerini sağlar. Bunun yanında eleştiriye açık, çalışanlarına bire bir ilgi gösteren ve onları yüreklendirerek, kişisel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca örgütlerde vizyon oluşturarak, olumlu bir gelecek beklentisi sağlayarak örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya getirmektedir.

Örgütsel bağlamda başarıya ulaşılmasında liderlerin yönetim anlayışlarını ortaya koyan uygun liderlik davranışlarını seçmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden, liderlik tarzı yöneticinin örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde, karşılaşılan problemlerin çözüme kavuşturulmasında, çalışanların motivasyonlarını artırmada örgüt ortamını göz önüne alarak seçmiş oldukları davranış şekilleridir (Hicks ve Gullert, 1981).

Dönüşümcü liderliğin ahlaki değer yargılarının olması ve bunun liderlik davranışlarında önemsenmesi diğer liderlik yaklaşımlarından ayrışmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda dönüşümcü liderlik yaklaşımı, vizyon oluşturma, güdüleme, değişim için çaba, güven inşa etme gibi farklı birçok özelliği kapsıyor olması geniş bir kavramsal çerçeve ortaya koymaktadır. Günümüzün hızla gelişen ve değişen şartlarına uyum sağlayabilmek için dönüşümcü liderliğin her alanda benimsenen ve tercih edilen bir liderlik yaklaşımı olacağı öngörülebilmektedir.

### **2.2.2.3. Etkileşimci Liderlik (Transaksiyonel, İşlemci Liderlik)**

Adından da anlaşılacağı gibi etkileşimci liderlik, lider ve izleyenlerin karşılıklı etkileşimine ve bağımlılığına dayalı bir liderlik yaklaşımıdır. Yapılacak görev ve sorumluluğu belirleyen lider, süreçte amaca ulaşılması durumunda izleyenlere elde edecekleri ödülü belirterek onları motive eder ve böylece onları güven duymaya yönlendirir. Bu liderlik yaklaşımında olan yöneticiler, örgütte verimliliği ve başarıyı arttırmak için yetkilerini çalışanlarına para ve statü vererek kullanırlar. (Hoy ve Miskel, 2010). Fakat bu liderler, tersi durumlarda yani istenilen amaçlar gerçekleşmediğinde de astlarını cezalandırma yoluna gider. Bu yönüyle etkileşimci liderlik benimseyen liderler, örgütte hangi görevlerin ne zaman nerede ve nasıl yapılacağına dair yol gösteren kuralları net olan bir liderlik davranışı sergilerler. Bu liderlik özelliklerinin benimsendiği örgütlerde daha kısa zamanda daha kaliteli sonuçlar elde edilebilir (Yılmaz, 2006). Korkmaz (2005)e göre ise etkileşimci lider, çalışanların önceden tanımlanmış görevlerini yapma ve diğer grup üyeleri ile problemleri çözme konusunda yol gösteren kişidir. Zheng ve meslektaşları (2019), etkileşimci liderlerin takipçilerin duygusal olarak ne istediğini veya ihtiyaç duyduğunu düşünmediğini, bunun yerine görev odaklı uygulamaları kullanarak astların dışsal motivasyonunu yönlendirmek ve sürdürmek için ödül veya cezayı kullandığını belirtmektedir (Zheng, Yin ve Li, 2019). Gelenekçi bir yapıda olan etkileşimci lider, geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme, bunları gelecek nesillere bırakma gibi yararlı hizmetlerde bulunur.

Etkileşimci liderler, çalışanları ödüllendirir, çalışanları daha fazla performans sergilemeleri için onlara ücret artışı ve terfi gibi ödüller verirken çalışanların özgün fikirler geliştirerek bireysel ve kurumsal gelişimlerini göz ardı edebilmektedir (Eren, 2012). Werner, (1999)'a göre etkileşimci lider, çalışanların görev ve sorumluluklarını belirlerken ödüllendirme gerekçelerini de planlar ve onların genel bir takım sosyal ihtiyaçları üzerinde durabilir (Akt: Tahaoğlu, 2007) Liderin takipçileri memnun etme becerisi verimlilik artışını sağlayacağından takipçilerinin memnuniyetini de önemser. Özellikle yönetim fonksiyonlarını kullanma bakımından üstündürler. Yüksek çalışma performansı gösteren bu liderler aynı zamanda oldukça hoşgörülüdürler ve bu lider tipi olan yapıyı koruyup, genel

başarıyı sürdürme çabasıdadır (Aktaran Şirin, 2008, s. 49). Etkileşimci lider iş görenler ile kurduğu etkileşim çerçevesinde davranışları genellikle aşağıdaki şekillerde ortaya çıkabilir (Bass, 1990):

1. Yapılan işte ne hedeflediğini belirleyerek tüm gayretini bu hedefi elde etmek için yoğunlaştırır.
2. İzleyicilerin gösterecekleri çabalara karşılık ödül vaat eder ve elde edilen performans karşısında ödülü değiş tokuş eder.
3. Hedeflenen sonuçlar elde edildiği sürece kısa vadeli hedeflerle yetinebilir.

Etkileşimci liderlik karşılıklı etkileşime, izleyenlerin ödül alma ya da cezadan muaf olma beklentilerine dayanır ve liderin de belli bir itaat beklentisini karşılar. Diğer bir ifade ile, uyumlu davranılıp ve söylenenler yapıldığı takdirde, ücret ödenir ve iş ortaya çıkar (Owen vd., 2007).

Etkileşimci liderlik stilinde, liderin dört temel görevi vardır (Şirin, 2008).

- Örgütün amaç ve hedeflerini belirlemek,
- Kendi beklentilerini belirlemek,
- Örgütün hak ve yükümlülüklerini belirlemek,
- Örgüt üyelerinin haklarını ve yükümlülüklerini belirlemek,

Etkileşimci liderlik; “koşullu ödül”, “istisnalarla yönetim” ve “Laissez-Faire” liderlik (tam serbestlik tanıyan liderlik) olmak üzere alt boyutlarda incelenebilmektedir.

#### *2.2.1.3.1. Koşullu Ödüllendirme*

Liderler, örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için çalışanların uygun davranışları gerçekleştirdiğinde yetkisini onları ödüllendirerek kullanmaktadır. Yani önceden belirlenmiş kurallar dahilinde çalışanların gösterdiği performansa ve gerçekleştirebildiği başarıya göre ödüller verilmektedir (Celep, 2004). Çalışanların gayretleri önemlidir. Örgütün hedeflerine ulaşması için görev ve sorumluluklar belirlenmiştir. Hangi performans sonucu ödül alacağını izleyenler bilmektedirler.

Bu tarz liderlerin tutum ve davranışları, başlangıçta üzerinde anlaşılan amaç ve hedeflere ne ölçüde ulaşıldığına bağlı olarak değişmektedir. İş görenler, amaçları gerçekleştirme durumlarına göre ödüllendirilirken, amaçlardan uzaklaşıldığı ölçüde de cezalandırma yoluna gidilir (Bass ve Steidlmeier, 1999). Ayrıca bu liderler izleyenlerin performansı sonucu onların kişisel gereksinimlerini gidermektedir. Lider, astları motive etmek için onları ödüllendirerek belli hedefler doğrultusunda performansı ortaya çıkarır. Çalışanların gösterdiği çalışmalar sonucunda onlara gerekli desteği sağlamak, ayrıntılı iş bölümü yaparak kimlerin hangi görevden sorumlu olduğunu belirlemek, ödüllendirilmek için ne yapmak gerektiğini ifade etmek ve performansın karşılığı olarak astların bireysel ihtiyaçlarını karşılamak gibi davranışlar liderin koşullu ödül boyutunda sergilediği davranışlardandır (Karip, 1998).

Koşullu ödülü etkileşimci liderlikle ilişkilendiren ve dönüşümcü modelden ayıran özellik, bu tarz liderin en yüksek başarı için değil, mevcut durumun devam etmesiyle ilgilenmesidir. Bu tür liderler güçlerini, farklı boyutlarda ödül ve ceza verme davranışıyla mevcut örgüt düzeninin ve sorun çıkarmayan günlük işleyişin devamı için çok sınırlı olarak şu anki durumlarını geliştirmeye kullanırlar (Şirin, 2008).

#### *2.2.1.3.2. İstisnalarla Yönetim*

Lider örgütte bazı olumsuzluklar meydana gelmeye başladığı zaman veya belirlenen standartlara ulaşamadığında varlığını hissettirmektedir (Celep, 2004). Yani lider yalnızca problem durumu oluştuğunda hatalar ortaya çıktığında duruma müdahil olurlar. Bu tarz liderlik stilinde “bozuk değilse dokunma” düsturu geçerlidir. Lider sadece hatalar ve problemler ortaya çıktığında hissedilmektedir. Liderin birincil amacı olağan dışı ya da istisna olarak olağan performansın altına düşülen zamanları, hata yapılan ve problemlerin olduğu alanları belirlemek ve bunları düzeltmektir. Örneğin yangın istisnadır, olağan dışıdır ve liderin tek amacı yangını görmek ve söndürmektir. Astların performansları daha çok hatalara, problemlere müdahale etmek ve düzeltmek amacıyla izlenir. Müdahale genellikle

hatanın eleştirilmesi ve negatif dönüt sağlanması biçiminde ortaya çıkar. Bu yaklaşım hiçbir zaman “daha iyi ya da en iyiyi hedeflemez. İşleyişin olağan olması lider için yeterlidir (Karip, 1998). Özetle istisnalarla yönetim şekli, astlara kısmi güven, statükonun devamı, zayıf iletişim ve kendine güven duygusunda zayıflık olarak kendini gösterir (Şirin, 2008). İstisnalarla yönetim anlayışında aktif ve pasif olmak üzere iki boyut vardır.

- Aktif istisnalar ile yönetim anlayışında lider, rutinden kaymalar ve düzensizlikler oluştuğunda harekete geçer. Doğabilecek sorunlardan dolayı görevlerin yerine getirilip getirilmediğini izleme ve geçerli performans düzeylerini sağlamak için bu sorunları çözme konusunda dikkatini yoğunlaştırır. Lider mevcut durumda var olan süreçten sapmaları gözetir ve herhangi bir düzensizlik meydana gelmemesi için müdahalede bulunur. Yani bu tarz liderler, uyulacak olan kuralları ve performans ölçütlerini açıklar ve izleyenleri bu kurallara ve ölçütlere uymamaları durumunda cezalandırır (Avolio ve Bass, 2004).
- Pasif istisnalar ile yönetim anlayışında ise liderler; davranışları izler, hataları, yanlışları ve yapılmaması gerekenleri gözlemler, fakat bu davranışlar ortaya çıktıktan sonra harekete geçip düzeltmeye çalışır. Yani süreç içerisinde müdahale etmemeyi tercih eder. Genellikle olayların sonuçlarına göre hareket ettiklerinden zayıf performans gösterir ve durumlara el koymak için yetersiz kalırlar. Müdahale etmekten kaçınır ya da çekinirler. Genelde şikâyet gelene kadar olaylara müdahale etmemeyi tercih ederler ve müdahale ettiğinde de zaten iş işten geçmiştir (Avolio ve Bass, 2004).

Kurt (2009) istisnalarla yönetimin her iki şekli de sürekli uygulandığında, o örgütte çalışanlar üzerinde olumsuz tutum ve baskı oluşmasına, çalışan motivasyonunun düşmesine neden olacaktır. Bu tarz yönetim anlayışında; yöneticiler liderlikten çıkıp, bir müfettiş edasıyla hata arayan ve hata kollayan bir dedektif haline gelmektedir. Bu yönetim anlayışı ve alt boyutları etkili ve istenilen bir yönetim anlayışı değildir.

### 2.2.1.3.3. *Laissez-Faire (Tam Serbestlik Tanıyan Yönetim)*

Laissez- Faire liderlik tarzı, çalışanlarla etkileşimin olmadığı önemli hiçbir kararın alınmadığı bir liderlik stili olarak ifade edilebilir. Bu tarz liderler önemli konular konuşmaktan ve kararlarını açıklamaktan özellikle kaçınırlar. Harekete geçme, kararları uygulama ya da erteleme konusunda başarı elde edemezler. Sorumluluk almak, dönüt vermek onların davranış biçimi değildir. Bütün yetkilerini, mevcut düzenin devam etmesine müsaade etmek için kullanırlar (Hoy ve Miskel, 2010). Aynı zamanda bu liderler, yönetim yetkisini en az kullanan, çalışanlarını tam anlamıyla serbest bırakan ve bütün çalışanın mevcut durum dahilinde hedeflerini gerçekleştirmesine imkân veren davranışlarda bulunurlar. Diğer bir ifadeyle haklarını tamamen devrederek yetkiyi sahiplenmezler (Eren, 2012). “Laissez- Faire liderlik stiline örgüt açısından yararlı olduğu durumlar da söz konusudur. Örneğin örgütteki diğer çalışanların kendi amaç, plan ve programlarını belirleyerek, bütün karar verme sorumluluğunu üstlenirler. Bu durum bireysel farklılıkların oluşmasını ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Burada lider, malzeme temin ederek üzerine düşeni yapabilir (Eren, 2012).

### 2.3. Mesleki Profesyonellik

Meslek, uzun bir eğitim süreciyle elde edilebilen, ilke ve etik kuralları önceden belirlenmiş faaliyet bütünüdür (Adıgüzel 2011). Meslek; ilke ve etik kuralları belli olan ve uzun süreli bir eğitim süreci sonunda elde edilen etkinliklerdir. Bireyin hayatını devam ettirmek için ortaya koyduğu donanım, deneyim ve kabiliyetlerin tümünü içeren faaliyetler de meslek olarak adlandırılmaktadır (Akdoğan 2008; Karadağ 2002; Sarıkaya ve Khorshid 2009). Mesleki profesyonellik ise; bireysel profesyonelliğin yerini örgütsel profesyonelliğe bırakmasıdır. Bir mesleğe ait becerileri en iyi şekilde yapabilmeyi kapsamaktadır. Ayrıca mesleki profesyonellik, mesleki standartların belirlenmesi ve hizmet kalitesinin yükseltilmesinde temel etkenler arasında yer almaktadır (Kacaroglu Vicdan 2010).

Profesyonel karşıtı; amatörlük, “Bir işi para kazanmak için değil, yalnız zevki için yapmak, hevesli, meraklı (kimse), bir işi meslek veya alan uzmanı olmadan yapmak (Türk Dil Kurumu, 2005)” olarak tanımlamaktadır. Freidson’a (2001) göre profesyonel, belli bir gelir elde etmek amacıyla işini yapan, bunu yaparken belli bir takım bilgi ve beceriye ihtiyaç duyan ve kişinin işini yaparken yeterliğini ifade eden bir kavramdır. Bir işi en düzgün ve özenli, bununla beraber en az hata ile yerine getirmek profesyonelliğin göstergesidir. Profesyonelliğin çalışma yaşamında etkililik unsurlarından kilit kavram olduğu düşünülmektedir (Demirkasımoğlu, 2010).

Profesyonel tanımı içerisinde, bir mesleği düzenli olarak sürdürmek, yetkin bir biçimde uygulamak ve özel bir deneyim sahibi olmak gibi özellikler yer almaktadır. Aynı zamanda profesyonel, işin gereklerini yerine getiren ve piyasa değeri olan, işini iyi bilen ve bunu çevresine kanıtlayabilmiş kişidir (Gökçora, 2005). Profesyonelleşme ise mesleklerin gerektirdiği yeterlik ve özelliklerin kazanılma derecesini ifade etmektedir (Gökçora, 2005).

### **2.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği**

Gelir getiren faaliyetleri profesyonel faaliyet olma ölçütü olarak görülse de öğretmenlik mesleğini bu kriterle değerlendirmek uygun değildir. Çünkü öğretmenlik mesleği sadece para kazanmak amacıyla icra edilebilecek bir meslek değildir. Öğretmenlik derin duygu ve değerleri olan, mesleki tükenmişliğin çok fazla yaşanabileceği, yıpratıcı mesleklerden biridir.

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler ve hızlı toplumsal değişimler mesleki profesyonelliği zorunlu kılmaktadır (Adıgüzel, Tanrıverdi vd, 2011). Evans (2008) profesyonellelikle ilgili bütün araştırmaları, profesyonellerin topluma sağladıkları faydanın ve bu faydanın nasıl geliştirilerek yaygınlaştırılacağını ortaya çıkarmak üzere yapıldığına dikkat çekmektedir. Eğitim örgütleri de olmak üzere tüm hizmet alanlarında toplumsal iyileşme kapasitesinin artırılabilmesi sosyal ve politika uygulamalarında standartların üst düzeye çıkarılmasında profesyonelleşme önemli bir faktördür (Evans, 2008). Tunç ve Gökçe

(2018), örgütlerin var olmaya devam edebilmesi ve çağın gerektirdiği değişim ve gelişimine ayak uydurabilmesi zorunluluğuna dikkat çekmektedir. Halıcı, Karabacak (2014) okullarda bu değişimi gerçekleştirecek olanların ancak öğretmenler olduğunu dile getirmektedir. Öğretmenlerin hızlı değişim ve gelişim içinde bu hızı yakalamaya çalışması, sürekli yeni gelişmelere uyum sağlama çabası, kendi mesleki gelişimi açısından önemli bir faktördür (Balyer ve Kural, 2018) Adams ise öğretmen özerkliğindeki ve öğretmeye ilişkin bilgideki kişisel farklılıkların öğretmen profesyonelliğini etkilediğini vurgulamaktadır (aktaran Uysal, 2019). Nieto (2017) tarafından herkes öğretmen olamaz sözüyle öğretmenlik mesleğinin önemi vurgulanırken öğretmenliğin bir grup öğrenciye ilginç hikâyeler anlatmaktan ziyade, eğitim ve değerlendirmeler arasında tüm boyutlarıyla planlanmış davranış bütünü olduğu, (Lankveld vd., 2017) vurgulanmıştır. Buradan öğretmenliğin profesyonel olarak yapılmasının önemi anlaşılmaktadır. Gündüz ve Korkmaz (2014), ülkemizde sürdürülen yanlış politikalar sebebiyle öğretmenlik mesleğinin, farklı mesleki ünvanlı bireyler tarafından kolay elde edilebilir bir meslek olarak düşünülebildiğini ortaya çıkarmışlardır. Oysa öğretmenlik mesleğiyle ilgili, yasal formaliteler aracılığıyla tüm prosedürlerinin tanımlanmış, statü ve ayrıcalıklarının detaylandırılmış olması profesyonel bir meslek olarak algılanması için makul bir sebeptir. Aynı zamanda kapsamlı bir mesleki eğitim, uzmanlık bilgi ve becerileri gerektirmesi şartı olması, herhangi bir meslek çeşidi olarak sayılabilir olması, mesleki ve etik kurallarının ve mesleki kültürün olması, mesleki örgütlenme ve mesleki olarak süreli yayın organına sahip olması profesyonel olarak algılanması için yeterli kabul edilmelidir (İlhan vd., 2015).

Sosyal değişim ve hareketliliklerin etkili şekilde yönetilebilmesi için öğretmen profesyonelliğinin önemli olduğu ve bu nedenle de öğretmenliğin profesyonel olarak icra edilen bir meslek grubu olması gerektiği vurgulanmaktadır (Helvacı, 2015). Öğretmenler için profesyonellik, mesleğini yaparken elinden gelenin en iyisini yapmak, öğrencileri için bilgilerini artırmak ve öğretmenlik uygulamalarında üst düzey standartları yakalamaya çalışmak olarak tanımlanmaktadır (Helsby & McCulloch, 1996; Tichenor ve Tichenor, 2004). Profesyonel bir öğretmen olmayı, eğitim alanında özerk, profesyonel kararlar

alabilen, diğer paydaşlarıyla iş birliği halinde çalışabilen ve eğitime dair yapılan politika ve uygulamaları bilimsel verilere dayandırarak yorumlayabilen kişi olmak diye açıklayabiliriz (Osmond-Johnson, 2018). Hargreaves (2000)'e göre profesyonellik yapılan işte niteliği ve standartları yükseltmektir. Profesyonel öğretmeni de; eğitim sisteminin gerektirdiği hedefleri gerçekleştirebilen, öğrenci başarısını en üst seviyeye ulaştırmak için her alanda ve özellikle kendi alanında uzman ve süreç içinde karşılaşılabilecek çıkacak anlaşmazlıkları çözüme kavuşturmak açısından tüm süreci belgeleyen kişi olarak tanımlayabiliriz (Osmond-Johnson, 2015). Öğretmen profesyonelliği; elinden gelenin en iyisini en güzel şekilde yapabilmeyi, öğrenci başarısı için bilgi ve beceri seviyesini sürekli geliştirmeyi, mesleki uygulamalarda en son standartlara ulaşmaya çabalamayı gerektirir (Helsby ve McCulloch'den aktaran Yirci, 2017; Tichenor ve Tichenor, 2004).

Öğretmenlik mesleğinde profesyonellik, meslek mensuplarının bir araştırmacı gibi davranarak sürekli yeni gelişmelerle kişisel öğrenmelerini canlı tutmalarını sağlamakla olur (Çelik & Yılmaz, 2015). Öğretmenlerin öğrenciler, meslektaşları ve yönetim ile olan ilişkilerinde yansımakta ve mesleğiyle ilgili yetkinlik, bağlılık ve tutumlarına göre gelişim gösterebilmektedir. Bu da öğretmenlerin kendileriyle ve çevresiyle ilgili görev ve sorumluluklarının artmasına sebep olmaktadır (Yirci, 2017).

Araştırmalar göstermektedir ki; öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyecek bir çalışma ortamı ve programı sağlanmadığında profesyonel gelişim süreci ilerleyememektedir (Macheng, 2016). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, eğitim sisteminin niteliğini öğretim faaliyetlerinin başarısını artıracak aynı zamanda da toplumda daha iyi bir okul daha fonksiyonel bir hale getirecektir. İdeal öğretmen sabırlı olmalı, öğrenmeyi kolaylaştıran ve sorun çözme becerisine sahip olmalıdır. Yani öğretmenin işinde tam anlamıyla uzman olması gerekmektedir (Yirci, 2017).

Profesyonelliği amaçlayan öğretmenlerin, davranış, tutum ve entelektüel açılarından meslektaşlarından farklılaştığı, öğrencilerin gelişimini sağlamak üzere kendi bilgi ve donanımının farkında, mesleğine dair olumlu tutum geliştirebilen, alan bilgilerini ve mesleki bilgilerini sürekli geliştirmeye çalıştıkları gözlemlenebilmektedir (Evans'dan akt. Koşar,

2015). Aynı zamanda öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına duyarlı, öğrencileriyle ilgili durumları doğru bir şekilde tanımlayabilme ve bu durumlar için sınıf içi yöntemler geliştirebilmenin öğretmen profesyonelliği boyutlarından olduğu söylenebilir (Kincheloe'den akt. Kılınç, 2014).

### **2.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Boyutları**

Öğretmen profesyonelliğinin kapsamı konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların benzer özellikler etrafında toplandığı görülmüştür. Bu özellikleri üç temel boyutta ifade edebiliriz. Bu boyutlar ise öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri, öğrenciler üzerinde öğretmenin yetki ve sorumluluğu, öğretmen özerkliğidir şeklinde sıralanabilir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini mesleki gelişim, meslektaşlarla etkileşim ve topluma olan katkı boyutlarında inceleyen Yılmaz ve Altinkurt (2014) bunu mesleğin sürekli gelişim ve uzmanlık gerektirmesine bağlamıştır. Bu konuda genel kabul gören ve araştırmada kullandığımız öğretmen mesleki profesyonelliği ölçeğini geliştiren Yılmaz ve Altinkurt tarafından öğretmenlerin mesleki profesyonelliği alt boyutları; Kişisel gelişim, Kuruma katkı, Mesleki duyarlılık, Duygusal emek olarak sınıflandırılmıştır.

#### ***2.3.2.1. Kişisel Gelişim***

Herhangi bir zorunluluk olmadığı halde, çalışanların daha iyi performans sergilemek için kendilerini geliştirmeye çalışmaları olarak yorumlanabilir (Murphy & Calval, 2008; aktaran Yavuz, 2019). Örneğin, herhangi bir atama ya da yükselme beklentisi olmaksızın yüksek lisans programına devam etmek, hizmet içi eğitim programlarına katılmak buna örnek olarak verilebilir. Kişisel gelişim boyutu, McMahon ve Hoy'un (2009) ortaya koyduğu akademik sorumluluk boyutu ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için alanları ile ilgili bilimsel yayınları, kitapları ya da etkinlikleri takip etmesi, alanlarıyla ilgili olmasa bile düzenli olarak kitap okuması öğretmenlik mesleğine yönelik kişisel gelişim çabası olarak değerlendirilebilir (Yılmaz ve Altinkurt, 2014). Bilgiyi derinleştirerek,

alandaki önemli gelişmelerin gerisinde kalmayarak ve uygulama adına gelişme vadeden yenilikleri uygulayarak kariyer boyunca öğrenmeye devam etmek profesyonel olma yönünde öğretmenler için en önemli işaret olarak tanımlanmıştır (Sykes, 1990; aktaran: Sachs, 1997; aktaran: Bayhan, 2011).

#### **2.3.2.2. Kuruma Katkı**

Öğretmenlerin kendi bilgi, uzmanlık, tecrübe birikimini ve çevre olanaklarını çalıştıkları kuruma faydalı olabilmek için kullanmasıdır. Diğer bir ifadeyle yüksek mesleki profesyonelliğe sahip öğretmenler; okulda gerçekleştirilecek tüm sosyal faaliyetlere gönüllü, kültürel ve meslekî çalışmalara istekli, projelerde aktif rol alabilme, okul yararı için bütün olanakları kullanabilme gibi davranışlarda bulunurlar (Yılmaz ve Altinkurt, 2014).

#### **2.3.2.3. Mesleki Duyarlılık**

Öğretmen mesleki profesyonelliği alt boyutu olan mesleki duyarlılık davranışları; kendi özelliklerinin farkında olmayı, mesleği için gerekli değişim ve gelişime açık ve istekli olma, mesleki deneyimleri paylaşma açısından diğer paydaşlarıyla iletişim ve işbirliği içinde olma, etik bir meslek anlayışı geliştirebilme, işini en iyi biçimde yapma gayretinde olma gibi görülebilmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2014). Bu boyutla ilgili başka bir araştırma ise öğretmenlerin profesyonel etkileşimlerden mutlu olduklarını ve birbirlerinin ihtiyaçlarına karşı saygılı ve anlayışlı olduklarını yani işbirlikçi yapıda olduklarını aktarmaktadır (Marzona, 2003; aktaran: Bayhan, 2011).

#### **2.3.2.4. Duygusal Emek**

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri gereği gerçek duygularını düzenleyerek, örgütsel amaçlara ve çalışma ortamına uygun davranışlar sergileyebilmek için duygularını yönetebilmesidir (Isenbarger ve Zembylas, 2006; Diefendorff vd., 2005; aktaran: Basım vd.,

2012). Duygusal emek, iş ortamında gerçek duygularını değil kendilerinden beklenen duygu durumunu sergilemesi yani rol yapmasıdır. Yılmaz ve Altunkurt (2014) öğretmenlerin, okul yönetimiyle, meslektaşlarıyla ya da özel yaşamında sorunları olsa bile bunu işine ve ilişkilerine yansıtma davranışını öğretmen mesleki profesyonelliği duygusal emek boyutuyla ilişkilendirmişlerdir.

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde “Güç Kaynakları”, “Liderlik Stilleri” ve “Öğretmen Mesleki Profesyonelliği” ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

### **2.4.1. Güç Kaynaklı ile İlgili Araştırmalar**

Yönetimde kullanılan güç kaynakları ile ilgili yapılan belli başlı çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

Short, Johnson ve Hall’ın (1994) Öğretmen gelişimi, lider gücü ve çatışma arasındaki bağlantıları keşfetmek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen algısına göre, öğretmenlerin güçlendirilmesi ve tüm alt boyutlarının güç kaynakları ve çatışma miktarıyla ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

İşbilir (2003)’in ilköğretim okul yöneticilerinin duygusal yeterlilikleri ile kullandıkları yönetsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla yaptıkları çalışmada, okul müdürlerinin yasal güce başvurma düzeyi ile duygusal yeterlilik düzeyleri arasında negatif yönde, okul müdürlerinin uzmanlık gücü, karizmatik güce ve ödül gücüne başvurma düzeyleri ile duygusal yeterlilik düzeyleri arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya göre okul yöneticilerinin zorlayıcı gücü kullanma düzeyi ile duygusal yeterlilik düzeyleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tesbit edilmiştir.

Koşar (2008)’in ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı çalışma sonucu; okul

yöneticilerinin kullandıkları ödül gücü ve kişilik arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu belirtilirken; yöneticinin kullandığı zorlayıcı, ödül ve kişilik gücünün; örgüt kültürünün başarı kültürüne odaklılığı üzerinde yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Aslanargun (2009)'un ilköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri çalışmasında, öğretmenler ve müdürler tarafından zorlayıcı güç, karizmatik güç ve ödül gücünün en az başvurulan güç kaynağı olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda; okul müdürlerinin yönetimde bağlılık güç türü davranışlarını sıklıkla, karizmatik güç türü davranışlarını bazen sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Gökkaya (2010)'nın liderlerin güç türlerinin örgütsel öğrenme üzerine etkilerini ölçmek amacıyla yaptığı çalışmasında, zorlayıcı güç türü alt boyutu ile öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında, uzmanlık güç türü ile öğretmenlerin medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkarılmış, Yaşın, eğitim seviyesinin, mesleki tecrübenin ve pozisyonun anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Polat (2010)'ın okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı çalışmasında, yöneticilerin uzmanlık gücü, karizmatik gücü, karşılıklı gücü, ödül gücünü, bilgi gücünü ve bağımlılık gücünü kullanma oranlarında yaşanacak artışın, öğretmenin dışsal ve içsel motivasyonunda artışa neden olacağı ortaya konmuştur.

Yılmaz ve Altinkurt (2012)'un okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, sadece ödül gücünün öğretmen iş doyumunun yordayıcısı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Yorulmaz (2014)'ın Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin güç kaynakları ve kullanma düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında, yönetici ve öğretmenlere göre, yöneticilerin bütün güç kaynaklarını yüksek düzeyde kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Karaman (2015)'in okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, okul müdürlerinin en fazla sırasıyla uzmanlık, yasal, karizmatik, ödül ve zorlayıcı gücü kullandıkları

belirlenmiştir. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları karşılaştırıldığında, öğretmenlerin örgütsel sessizliği ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Yeşilbaş (2018)'ın okul müdürlerinin kullandığı güç kaynaklarını incelediği çalışmasında, okul müdürlerinin en çok yasal gücü, daha sonra sırayla uzmanlık gücünü, ödül gücünü, karizmatik gücü ve zorlayıcı gücü kullandıkları ortaya çıkarılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, cinsiyet, okul kıdemi ve cinsiyeti ile güç kaynağı algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

#### **2.4.2. Liderlik Stilleri ile İlgili Araştırmalar**

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile ilgili yapılan belli başlı çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

Korkmaz (2006) "Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki" konulu çalışmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerden veri toplamıştır. Okul yöneticilerinin farklı görevlere atanmalarında sahip oldukları kişilik özellikleri ve problem çözme eğilimlerinin yönetim fonksiyonlarında en üst seviyedeki örgüt yöneticisine yardımcı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz (2008)'ın okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine yaptığı nicel araştırma sonucunda ise; öğrenen örgütlerin özelliklerini yansıtan özelliklerin tamamı üzerinde dönüşümsel liderliğin güçlü bir etkiye sahip olduğunu, etkileşimci liderliğin, güven ve işbirlikçi iklim ile gözlenen ve paylaşılan misyon özelliklerinin birer yordayıcı özellik taşıdığı ve Laissez-faire liderliğin risk alma ve inisiyatif kullanma özelliğinin bir yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Korkmaz (2019)'ın eğitim yöneticilerinin liderlik tarzları ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında ise çatışma yönetimini de incelemiş, dönüşümcü liderlikle kaçınma yönetim stratejisi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığını belirtmiştir.

Cemaloğlu (2007), liderlik stillerine ilişkin çalışmasında; ğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stilini fazla gerçekleştirmiş görünmelerine rağmen, işlemci liderlik stilini gerçekleştirme oranlarının da oldukça yüksek olduğunu vurgulamıştır. Cemaloğlu ve oban (2018) alışmalarında 127 ğretmen ile görüşerek liderlik stilleri ile psikolojik iyi olma durumları arasındaki ilişkiyi irdelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma durumlarıyla birlikte dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Bulu (2009) alışmasında ise örgütsel bağlılık ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi irdelemiş, liderlik stilleri boyutunda okul yöneticilerinin en çok idealleştirilmiş etki en az ise laissez-faire liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini tespit etmiştir.

Gkolia, Koustelios ve Belias (2015), 77 farklı Yunan ilk ve ortaokulunda müdürlerin dönüşümcü liderliğinin öğretmenlerin öz-yeterliği üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, Yapısal Eşitlik Modelleme tekniği kullanılarak Mdr Liderlik leği ve ğretmenlerin Yeterlik Duygusu leği'nin psikometrik özellikleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğini temsil eden genel faktörün öğretmenlerin yeterlilik duygusu yapılarını (ğrenci katılımında yeterlik ve ğretim stratejilerinde etkililik) yordadığını ortaya çıkmıştır.

Avcı (2015a) araştırmasında dönüşümcü ve işlemci liderlik stillerinin eğitim örgütlerindeki yansımalarını inceleyerek okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin okulda hissedilen örgütsel güven, bağlılık, okulun kültür ve iklimi ile doğrudan ilişkili olduğunu dile getirmiştir. Avcı (2015b) başka bir çalışmasında okul müdürlerinin liderlik stillerini ğretmen algılarına göre belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algı ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Okçu (2014), çalışmasında, ortaokul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ile okuldaki farklılık yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi ğretmenlerinin algılarına dayalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili ve yönetim çeşitliliği becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda dönüşümcü liderliğin tüm boyutları ile

etkileşimci liderliğin koşullu ödül alt boyutu ile çeşitlilik yönetiminin yönetsel uygulamalar ve politikalar alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Etkileşimci liderliğin istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez-faire liderlik boyutları ile bireysel tutum ve davranışlar arasında negatif yönde ve zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları, bireysel tutum ve davranışlar, yönetsel uygulamalar ve bireyselleştirilmiş değerlendirme ile ilişkili politikalar, dönüşümcü liderler ve koşullu boyut, etkileşimci liderlik boyutu gibi uygulamaların okullarda yönetim becerileri çeşitliliğinin önemli ölçüde yordayıcıları olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca dönüşümcü liderlik, bireyselleştirilmiş ilgi, idealleştirilmiş teşvik ve işlemsel liderlik, koşullu ödül boyutlarının uygulamaları, örgütsel değerler ve normlar açısından okullardaki yönetim çeşitliliğinin önemli ölçüde yordayıcı boyutlarıdır.

Aksu (2016)'nın çalışmasında öğretmenlerin düşük düzeyde örgütsel sapkın davranışlar sergiledikleri ve müdürlerin ise dönüşümcü ve etkileşimci liderliği benimsedikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel sapma davranışları ve dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri arasında negatif, örgütsel sapkın davranışlar ile bırakınız yapsınlar liderliği arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, müdürlerin liderlik stillerinin sapma davranışları üzerindeki etkisini açıklamaktadır.

Güney (2019), yüksek lisans tezinde kadın öğretmenlerin cam tavan engelleri ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri liderlik stilleri sırasıyla serbestlik tanıyan liderlik, etkileşimci ve dönüşümcü liderlik şeklindedir. Aynı zamanda öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri cam tavan engelleri alt boyutu toplumsal faktörlerdir. Kadın öğretmenlerin cam tavan engelleri ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasında, cam tavan alt boyutlarından bireysel faktörler ile serbestlik tanıyan liderlik arasında düşük düzeyde negatif yönlü; dönüşümcü liderlik ile toplumsal faktörler arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü; etkileşimci liderlik ile toplumsal ve örgütsel faktörler arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Yıldız (2019), yüksek lisans tezinde ilkökul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada; öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde algılamaktadır. Dönüşümcü liderlik alt boyutlarından idealleştirilmiş etki, bireyselleştirilmiş ilgi ve entelektüel uyarım ile değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık, risk alma alt boyut puanları ve yenilikçilik toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Dönüşümcü liderliğin ilham verici motivasyon ve entelektüel uyarım alt boyutlarının öğretmenlerin yenilikçilik düzeyinin pozitif ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir.

Kheir-Faddul ve Danalata (2019), dönüşümcü liderlik stili ile öğretmenlerin iş motivasyonu ve iş doyumunu arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Yönetim kadrosunda olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere göre daha fazla iş doyumuna sahip oldukları serbestlik tanıyan liderlik stilinde yaş grupları arasında ve kadınlarda önemli farklılıklar olduğu; 51 yıldan daha fazla süredir öğretmenlik yapanların ve erkek öğretmenlerin 31-40 yıl arasında öğretmenlik yapanlara ve erkeklere göre müdürlerini daha fazla serbestlik tanıyan lider olarak algıladıkları ortaya konulmuştur.

Velarde, Ghani, Adams ve Cheah (2020), araştırma makalesinde okul liderlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin kültürel zekâları ve okulların örgütsel sağlığı üzerindeki aracılık etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Dönüşümcü liderliğin örgüt sağlığı üzerinde ve kültürel zekânın dönüşümcü liderlik ve örgütsel sağlık üzerindeki doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir.

Francisco (2019) çalışmasında, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin öğretmenlerin özyeterliklerine etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Yapılan analizler sonucunda, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin on bir değişkeninin tamamının, öğretmenlerin özyeterliklerini etkilediği ve etkinlik ve koşullu ödülün öğretmenlerin öz yeterliliğini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mirsultan ve Marimuthu (2021), çalışmalarında okul müdürlerinin liderlik stili ile öğretmen iş doyumunu arasında önemli bir ilişki olduğunu ve dönüşümcü liderlik tarzının etkileşimci liderlik tarzına göre iş doyumuna daha fazla katkıda bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

Hiçyılmaz (2021), doktora tez çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri düzeylerini çok seyrek olarak; okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerini büyük ölçüde katılıyorum; yetenek yönetimi düzeylerini sıklıkla ve yenilik yönetimi düzeylerini çok katılıyorum düzeyinde algıladıklarını ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri ve yenilik yönetimi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve okulların öğrenen örgüt olma özelliği ve yetenek yönetiminin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğinin yenilik yönetimine etkisinde kısmi aracılık rolünün olduğunu göstermiştir.

#### **2.4.3. Öğretmen Mesleki Profesyonelliği ile İlgili Araştırmalar**

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili literatür taramasıyla ulaşılan bazı araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Hargreaves, (2000) “Four ages of professionalism and professional learning” adlı araştırmasında “dünyanın pek çok bölgesinde eğitimin değişimin merkezinde olduğunu ve öğretmenlerin öğrencilerini çağın standartlarına ulaştırmak için öğrencilerinin okuryazarlıklarını ve öğrenme düzeylerini geliştirme yönündeki beklentilerinin yüksek olduğunu” vurgulamıştır. “Bilişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı değişimlerin öğretme tarzlarında da çeşitli yeniliklere neden olduğuna ve bu yeniliklere kolay uyum sağlayabilmenin öğretmenlerin mesleklerinde profesyonelleşmeleri ile mümkün olacağını” belirtmiştir. Bu doğrultuda; “öğretmenler arası iş birliğinin önemli olduğunu, öğretmenlerin statü, saygınlık ve profesyonellik seviyeleri hakkında diğer insanların görüşlerine önem verdiklerini, öğretmenlerin bu boyutlardaki durumlarının iyileştirilmesi ve eğitim sürecinin geliştirilmesi söz konusu olduğunda mesleki açıdan profesyonellik kazanmalarının daha da önemli hale geldiğini” vurgulamıştır.

Cerit, (2012) “Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki” başlıklı çalışma sonucunda; “bürokratik yapı olarak etkili bir yönetime sahip olan okullarda öğretmen profesyonelliğinde artış olacağı” belirtilmiştir. “Bürokratik yapının etkili bir şekilde yürütüldüğü okullarda öğretmenlerin meslektaşlarının beceri ve uzmanlıklarına saygılı olmakla birlikte onlarla iş birliği içinde olacakları, ayrıca öğretim sürecinde aktif olarak rol aldıkları” vurgulanmıştır. Bu sonuçlarla, “öğretmenlerin daha çok profesyonel davranışlar göstermelerinin sağlanması adına okullardaki etkili bir bürokratik yapı oluşturulması gerektiği” belirtilmiştir.

Bayhan, (2011) “Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi” konulu araştırmasında “hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin profesyonellik algı düzeylerinin düşük olduğu” bulgularına ulaşılmıştır.

Karaca, (2015) “İlk ve Ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi” başlıklı tezinde; “okullarındaki bürokratikleşme düzeyi öğretmen profesyonellikleri yüksek düzeyde, ayrıca bürokratikleşme düzeyinin profesyonelliği yordadığı, bürokratikleşme düzeyinin yüksek olduğu okullardaki meslektaş ilişkileri, mesleki gelişim ve özerklik süreçlerinde meslektaş desteği ve onlarla paylaşım önem verirken, düşük olduğu okullarda bireysel davranışlarının daha fazla olduğu” ortaya çıkmıştır.

Çekin, (2015) “İmam-hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin profesyonelliği üzerine bir araştırma” adlı çalışmada; imam-hatip liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin %92,9’unun profesyonellikte yeterli seviyeye ulaşmış oldukları, ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinde okul yönetiminin, öğretmenin kişiliğinin ve uygulanan eğitim politikasının temel etkenler olduğu ifade edilmiştir. Bu bulguların aksine meslek yaşamı ve ücretlerin mesleki profesyonellik üzerinde fazla etkili olmadığına ulaşılmıştır.

Mohan, Lingam and Chand, (2017) “Teachers’ Perceptions of the Impact of Professional Development on Learning and Teaching in a Developing Nation” adlı çalışmada verileri Fiji adalarındaki biri kırsal bölgede diğeri kentsel alanda bulunan 2 ortaokulda görev yapan 30 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme ve belge analizi yaparak toplamışlardır. Bu araştırma sonucunda “öğretmenlerin iş birliği yaptıklarında öğrencilerin öğrenmelerinde

daha etkili oldukları” ortaya çıkmıştır. Ayrıca “öğretmenlerin mesleki anlamda profesyonelleşmelerinin gelişmekte olan milletlerin ilerleme kaydedebilmeleri açısından önemli olduğu durumuna” vurgu yapılmıştır.

Yılmaz ve Altinkurt, (2015) “Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş yaşam dengeleri arasındaki ilişki” başlıklı çalışmada, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğu, ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonellik boyutlarından olan mesleki duyarlılığa en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Daha sonra sırasıyla kuruma katkı boyutuna, duygusal emek boyutuna ve kişisel gelişim boyutuna katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle iş yaşam dengeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan çalışmada öğretmenleri iş yaşam dengeleri ile mesleki profesyonellikleri arasında ters yönlü ve düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Hendriks, Luyten, Scheerens, Slegers and Steen, (2010) “Teachers’ professional development: Europe in international comparison” adlı raporda öğretmenlerin mesleki gelişimini Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD) tarafından uygulanan Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Anketi (TALIS)’e göre incelemişlerdir. Öğretmenlerin çalıştıkları çevrenin karmaşıklaştığı ve toplumların öğretmenlerden beklentilerinin giderek arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerini sürekli değişime uğrayan bir dünyada yerlerini almaları için ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceri çeşitliliğiyle donatmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde giderek daha özerk hale geldiklerini ve kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almaya başladıklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde verilen eğitim ne kadar kaliteli olursa olsun öğretim yaşamları boyunca öğretmenlere gerekli olacak bilgi ve becerileri sağlayamayacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden yeni bilgi ve beceriler kazanmalarının yanında onları sürekli olarak geliştirmeleri beklendiğini, her öğretmenin eğitiminin ve mesleki gelişiminin yaşam boyu bir görev olarak görülmesi ve sürecin buna göre yapılandırılması gerektiğini belirtmiş, bunun da kaliteli bir mesleki eğitim ve tutarlı bir mesleki gelişim ile mümkün olacağını vurgulamışlardır. Okullar açık öğrenme ortamları ile

daha özerk hale geldiklerinde, öğretmenlerin öğrenme sürecinin içeriği, organizasyonu ve izlenmesinin yanı sıra kendi kişisel kariyerleri ve uzun bir süreci kapsayan mesleki gelişimleri için daha fazla sorumluluk üstleneceklerini belirtmişlerdir.

Tschannen Moran, (2009) “Fostering teacher professionalism in schools” adlı çalışmasında öğretmen profesyonelliğini geliştirmede meslektaşlara güvenin önemi ve okul müdürünün öğretmen profesyonelliğini desteklemedeki rolü hakkındaki araştırmasında; öğretmen profesyonelliğinin meslektaşlar arası güven duygusunun egemen olduğu ve okul müdürünün öğretmen profesyonelliğini desteklediği bir okul ortamında öğretmenlerin mesleki profesyonellik açısından kendilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Uzun, Paliç ve Akdeniz, (2013) “Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları” adlı çalışmada, çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin çoğunun kendilerini profesyonel olarak görmedikleri ve profesyonelliğin zamanla kazanılacağı düşüncesini benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca verilen mesleki gelişim eğitimlerinin yetersiz olduğu ve bunun profesyonel olmalarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu çalışmada öğretmen yetiştirmede uygulanan programların ve verilen mesleki gelişim eğitimlerinin öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınarak planlanması önerilmiştir.

Koşar, (2015) “Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik” konulu çalışmasında “ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmi, okul müdürüne duydukları güven ve özyeterlik algıları arasında ilişkinin boyutu ortaya çıkarmak amaçlanmış, öğretmen profesyonelliği yordayıcıları olarak düşünülen okul müdürüne güven ve özyeterlik konusunda öğretmenlerin yöneticisine duydukları güven ve özyeterliklerinin öğretmen profesyonelliğini pozitif yönde etkilediği” sonucuna ulaşılmıştır.

Yirci, (2017) “Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri” başlıklı çalışmasında, “var olan statükocu yapının, bakanlık uygulamalarının, okulun fiziki şartlarının ve ekonomik sorunların öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini engelleyen temel boyutlar olduğu ortaya çıkmış, ayrıca kişisel gelişimlerini en çok etkileyen engel ise

öğretmenlerin kendisi olarak” belirlenmiştir. “Bu engellerin ortadan kaldırılması için mevcut yapının değiştirilmesi, daha kaliteli, amaca uygun mesleki gelişim eğitimlerinin artırılması önerilmiştir. Öğretmenlikte kariyer planlaması yapılarak öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde motivasyon sağlanabileceğine” değinilmiştir.

Çelik, (2015) “Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki” başlıklı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili orta seviyede ve tükenmişlikle ilgili olarak ise düşük düzeyde algıya sahip oldukları, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin mesleki profesyonellik boyutlarından olan mesleki duyarlılığa en yüksek seviyede katılım sergiledikleri belirlenmiştir.

Hoşgörür, (2017) “Correlation between occupational professionalism of teachers and their fear of loss of dignity” başlıklı çalışmada öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları ve mesleki profesyonellikleri arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma bulguları; “öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğu ve profesyonelliklerini en fazla mesleki duyarlılık boyutunda sergilediklerini, ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin cinsiyet, kıdem ve okul türüne göre anlamlı farklar gösterdiği” belirlenmiştir.

Güven, (2010) “Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik” adlı çalışmada Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini incelemiştir. “Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme açısından olumlu etkide bulunan birçok yenilik yapılmasına rağmen eğitimdeki merkezi yapının ve öğretmen istihdamında yaşanan sorunların öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olmasına engel olduğuna” dikkat çekmiştir.

Çelik Yılmaz, (2017) “Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki” başlıklı tezinde öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda; “öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin algı düzeyleri duygusal emek, kişisel gelişim ve kuruma

katkı alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu, mesleki duyarlılık alt boyutunun ise en yüksek düzeyde olduğu” belirtilmiştir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılacak yöntem ve teknikler belirtilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının ve liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkilerinin incelenmesi amaçlandığından, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, büyük kitlelerin görüşlerini ve özelliklerini betimlemeyi; geçmişte veya şu anda var olan durumları olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama modelleri, aynı zamanda araştırma konusunu kendi içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlamaktadır. Yani olayların nedenlerine ilişkin bilgi vermekten öte var olan durumun betimlenmesini sağlayan modellerdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014)

İlişkisel tarama modeli ise, iki veya daha fazla değişken arasında değişimin varlığını ve derecesini belirlemek, neden ve sonuçlar üzerine yorum yapabilmek amacıyla kullanılır (Karasar, 2016). İlişkisel tarama modeli iki veya ikiden çok değişken arasında nasıl bir ilişki olduğunun değişkenler üzerinde herhangi bir müdahale yapmadan kullanıldığı araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu araştırma

modelinde ikisi bağımlı biri bağımsız olmak üzere üç değişken bulunmaktadır. Araştırma modelinin bağımsız değişkenini, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve kullandıkları güç kaynakları; bağımlı değişkenini ise öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ve alt boyutları oluşturmaktadır. Araştırmada aynı zamanda okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmen mesleki profesyonelliğine etkisinde güç kaynaklarının dolaylı etkisini incelemek için durumsal aracılık hipotez modelleri oluşturulmuştur. Psikoloji ve davranış alanında çalışan araştırmacılar için değişkenler arasındaki olası bağlantı mekanizmalarının test edilmesini konu edinen araştırmaların, aracılık modellerinin test edilmesinde geçerli ve güncel istatistiksel yöntem ve araçların doğru şekilde kullanılması nitelikli yayınlar için önemli görülmektedir. Bu bağlamda ele alınan yeni yaklaşım ve PROCESS (süreç) eklentisinin (Hayes, 2018) psikoloji ve davranış araştırmacıları için oldukça yararlı olacağı ifade edilebilir. Bu yöntemle aracı ya da düzenleyici değişkenlerin bulunduğu karmaşık modeller test edilebilmekte, ölçme modelinin öngörülen kuramsal yapısı doğrulanabilmektedir (Gürbüz, 2019b).

### **3.2. Evren Örneklem**

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği canlı veya cansız elemanlar bütünüdür. Evrenden bazı yöntemlerle seçilen ve evreni temsil ettiği düşünülen küçük kümeler örnekleme oluşturmaktadır (Karasar, 2016).

Araştırmanın evreni, Ankara İli Merkez ilçelerindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada tabakalı örneklem yöntemiyle örneklem seçilmiştir. Çıngı'ya (1994) göre tabakalı örnekleme yöntemi; evren her bir birimi bir ve yalnız bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak tabaka içi değişim olabildiğince küçük (homojen), tabakalar arası değişim oldukça büyük (heterojen) kalacak şekilde alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemidir.

Araştırmada örneklem grubunu oluşturmak amacıyla öncelikle MEB İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Ankara'daki kamuya bağlı ortaokullardaki öğretmen sayılarını gösteren "2020-2021 Öğretim Yılı Resmi Ortaokul İstatistik Bilgileri alınmıştır (MEB, 2020). İlgili istatistikî bilgilere göre, 2020-2021 öğretim yılında, Ankara'nın dokuz merkez ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) kamuya bağlı ortaokullarda görevli öğretmen sayısı ise 16252 olarak tespit edilmiştir (Erkek: 4200; Kadın: 12.252). Araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin çeşitli kaynaklarda, evrenin büyüklüğüne göre seçilebilecek örneklem büyüklükleri verilmektedir. Evrenden örnekleme alınacak öğretmen sayısını belirlemek amacıyla aşağıda verilen formül kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s. 94) :

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N - 1) + t^2pq}$$

Formülde yer alan simgelerin anlamları şöyledir:

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

d: Duyarlılık (Örneklem hatası)

Evren için p tahmini yoksa p=q=0.5 alınabilir ve bu durumda varyans (pq) en yüksek değeri (.25) alır ve bu şekilde en büyük örneklem büyüklüğüne ulaşır. Evren tahmini için sapma miktarı d=.05, güven düzeyi (1-α) = 0.95 alınmıştır.

$$\frac{16252 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,05)^2 \times (16252 - 1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5} \cong 376$$

Formül kullanılarak işlem yapıldığında örneklem büyüklüğünün en az 376 kişiden oluşması gerektiği ortaya çıkmıştır. Hem araştırmanın geçerliğini artırmak hem de uygulama sırasında karşılaşılabilecek güçlüklerden en az şekilde etkilenmek amacıyla 476 kişiye ulaşılması hedeflenmiştir.

Ankara merkez ilçelerinde tabakalı örnekleme yöntemiyle okullar belirlenmiş ve özellikle okul müdürleri tarafından veri toplama sürecine izin verilen ortaokullar tercih edilmiştir. Bu okullarda araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 476 öğretmene ulaşılmış fakat bunlardan 461 anket geri toplanabilmiştir. Toplanan ölçeklerin 11 tanesi eksik veya hatalı cevaplandığı için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Çalışmada kullanılan anket sayısı 450 olarak veri girişleri sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler*

Değişken	Düzy	N
Cinsiyet	Kadın	330
	Erkek	120
Eğitim Durumu	Ön Lisans	2
	Lisans	360
	Yüksek Lisans	88
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	2
	6-10 yıl	118
	11-15 yıl	88
	16-20 yıl	126
	21 yıl ve üzeri	116

### 3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırma için verilerin toplanması amacıyla öğretmen profesyonelliği ölçeği, güç kaynakları ölçeği ve çok faktörlü liderlik ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla bir bölüm oluşturulmuştur.

Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) belirlenen ortaokullar ziyaret edilerek, öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanarak kişisel bilgilerinin saklı tutulacağı belirtilmiştir. Hazırlanan ölçeği öğretmenlerin doldurmaları istenmiş toplanan ölçeklerden eksik ve hatalı doldurulmuş olanlar değerlendirme dışı bırakılarak, yönergeye uygun doldurulan anketler değerlendirmeye alınarak veri tabanı oluşturulmuştur.

#### 3.3.1. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Mind Garden ile iletişime geçilerek ölçeğin kullanımına dair gerekli izinler alınmıştır (EK4). Ölçek 5'li likert tipindedir ve hiçbir zaman (1), nadiren (2), arasıra (3), genellikle (4), her zaman (5) şeklinde cevap seçenekleri mevcuttur. Ölçekte toplam 45 madde bulunmaktadır. Dönüşümcü liderliğin beş alt boyutu (idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek ve etkileşimci liderliğin dört alt boyutunun (koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) ve tam serbesti tanıyan liderlik) her biri için 4'er madde bulunmaktadır. Dönüşümcü liderlik ile ilgili toplam 20 madde, etkileşimci liderlik ile ilgili 16 madde ve liderlik davranışlarının sonuçları ile ilgili 9 madde yer almaktadır.

Türkiye'de de eğitim alanında farklı araştırmacılar tarafından kullanılan, güvenilirlik katsayısı .69- .96 aralığında bulunmuştur. Bu durum geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kabul edilebilir sonuçlar olduğunu doğrulamaktadır (Buluç, 2009; Cemaloğlu, 2007; Çetin, 2011; Karip, 1998; Korkmaz, 2008; Kurt, 2009; Okçu, 2011; Yavuz, 2009).

Bu çalışma kapsamında çok faktörlü liderlik ölçeği için geçerlik ve güvenirlik analizleri yeniden incelenmiştir. Bu doğrultuda ölçeğe AFA analizleri yapılmış ve ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için de Cronbach's alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bunun için Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere ön uygulama yapılmıştır. Çok faktörlü liderlik ölçeğinin AFA ve Cronbach's a güvenirlik katsayısı incelemelerinin yapılması için çalışma evreni dışından seçilen 120 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu kullanılmıştır. KMO değeri .94 olarak belirlenmiştir. Bartlett's Sphericity testi ise anlamlı bulunmuştur ( $X^2 = 7656,87$ ,  $p < .05$ ). Bu bağlamda ölçek verilerinin AFA yapmaya uygun olduğu söylenebilir. Açımlayıcı faktör analizinde Temel Bileşenler Analizi ile Eğik Döndürme (Oblique Rotation) yöntemlerinden "Promax" işlemi yapılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde çizgi grafiği, faktör özdeğer puanları ve açıklanan varyans toplamı dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük beş faktöre ulaşılmıştır. Bu doğrultuda beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Beş faktörün açıkladığı toplam varyans %76,26'dır. Açıklanan varyansın toplam varyans üzerinden %50'yi geçiyor olması AFA için önemli bir kriterdir (Yaşlıoğlu, 2017).

Etkileşimci liderlik ölçeğine ait ön uygulamadan elde edilen verilerle ilk olarak araştırma verilerinin AFA'ya uygunluğunu saptamak üzere KMO katsayısı ve Bartlett's Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .86 olarak belirlenmiştir. Bartlett's Sphericity testi ise anlamlı bulunmuştur ( $X^2 = 4038,38$ ,  $p < .05$ ). Bu bağlamda ölçek verilerinin AFA yapmaya uygun olduğu söylenebilir. Açımlayıcı faktör analizinde Temel Bileşenler Analizi ile Eğik Döndürme (Oblique Rotation) yöntemlerinden "Promax" işlemi yapılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde çizgi grafiği, faktör özdeğer puanları ve açıklanan varyans toplamı dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük dört faktöre ulaşılmıştır. Bu doğrultuda dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans %69,81'dir. Açıklanan varyansın toplam varyans üzerinden %50'yi geçiyor olması AFA için önemli bir kriterdir (Yaşlıoğlu, 2017). Okul etkililiği ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

*Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlilik Sonuçları*

Alt boyutlar	Madde sayısı	KMO	Bartlett's X 2	Açıklanan varyans %	Faktör yükü		Cronbach's Alpha	
					En düşük	En yüksek		
Dönüşümcü Liderlik	İdealleştirilmiş etki (Kişilik)	4	,940	7656,87	76,26	,325	,747	,85
	İdealleştirilmiş etki (Davranış)	4				,303	,753	,62
	Telkinle güdüleme	4				,336	,753	,78
	Entelektüel uyarım	4				,386	,882	,88
	Bireysel ilgi	4				,329	,957	,85
Etkileşimci Liderlik	Koşullu ödül	4	,868	4038,38	69,81	,301	,844	,89
	İstisnalarla yönetim	4				,577	,803	,61
	İstisnalarla yönetim	4				,495	,785	,78
	Tam serbest tanıyan	4				,346	,737	,79

\*\* p < .01, \* p < .05

Tablo 2 incelendiğinde dönüşümcü liderlik ölçeği alt boyutlarından “İdealleştirilmiş etki (Kişilik)” faktör yük değerleri, .32 ile .74; “İdealleştirilmiş etki (Davranış)” faktör yük değerleri .30 ile .75; “Telkinle güdüleme” faktör yük değerleri .33 ile .75; “Entelektüel uyarım” faktör yük değerleri .38 ile .88; “Bireysel ilgi” faktör yük değerleri ise .32 ile .95 arasında değişmektedir. Etkileşimci liderlik ölçeği alt boyutlarından “Koşullu ödül” faktör yük değerleri, .30 ile .84; “İstisnalarla yönetim” faktör yük değerleri .57 ile ,80; “İstisnalarla yönetim” faktör yük değerleri .49 ile .78; “Tam serbest tanıyan” faktör yük değerleri .34 ile .73 arasında değişmektedir.

Madde faktör yükü değerinin .30 ile .59 arasında olması orta düzeyde büyüklüğü ifade ederken, .60 ve üzeri değerde olması yüksek düzeyde büyüklüğü göstermektedir (Çokluk vd., 2016, s. 194). Dönüşümcü Liderlik Ölçek faktörlerinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ise “İdealleştirilmiş etki (Kişilik)” faktörü için .85; “İdealleştirilmiş etki (Davranış)” faktörü için .62; “Telkinle güdüleme” faktörü için .78; “Entelektüel uyarım”

faktörü için .88; “Bireysel ilgi” faktörü için .85 olarak hesaplanmıştır. Bu yönüyle ölçeğin yapı geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Etkileşimci Liderlik Ölçek faktörlerinin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları ise “Koşullu ödül” faktörü için .89; “İstisnalarla yönetim” faktörü için .61; “İstisnalarla yönetim” faktörü için .78; “Tam serbest tanıyan” faktörü için .79 olarak hesaplanmıştır. Bu yönüyle ölçeğin yapı geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Tablo 3.  
*Dönüşümcü Liderlik Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları*

CMIN(X2)	sd	X 2 /sd	RMSEA	GFI	CFI	NFI	RMR
332,88	160	2,52	0,076	0,85	0,92	0,83	0,90

Tablo 4.  
*Etkileşimci Liderlik Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları*

CMIN(X2)	sd	X 2 /sd	RMSEA	GFI	CFI	NFI	RMR
220,01	98	2,24	0,074	0,85	0,92	0,85	0,91

Tablo 3 incelendiğinde dönüşümcü liderlik ölçeğine ilişkin DFA sonuçlarına göre (X 2 ) değeri 332,88 ve serbestlik derecesi (sd) 160’tır. Uyum indeksleri yönüyle ki-kare/serbestlik derecesinin 3 ya da daha küçük değerde olması mükemmel uyumu göstermektedir (Sümer, 2000). Ölçeğin (X 2 /sd) değeri 2,52 olarak bulunmuş ve model uyumunun iyi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde ise etkileşimci liderlik ölçeğine ilişkin DFA sonuçlarına göre (X 2 ) değeri 220,01 ve serbestlik derecesi (sd) 98’tır. Uyum indeksleri yönüyle ki-kare/serbestlik derecesinin 3 ya da daha küçük değerde olması mükemmel uyumu göstermektedir (Sümer, 2000). Ölçeğin (X 2 /sd) değeri 2,24 olarak bulunmuş ve model uyumunun iyi olduğu belirlenmiştir.

RMSEA değeri ile RMR değerinin “.08” ve daha küçük değerde; GFI, CFI ve NFI değerlerinin ise “.90” ve daha yüksek değerde olması iyi uyum olduğunu göstermektedir

(Brown, 2006; Hooper vd., 2008; Sümer, 2000). Doğrulatoryıcı faktör analizi sonucuna göre ölçeğin kuramsal yapısının kabul edilebilir düzeyde olduğu ve istatistiksel olarak geçerli sonuçlar verdiği söylenebilir. Ayrıca modelin iç tutarlılığını temel alan uyum indekslerinin de istenilen düzeyde olduğu görülmüştür.

### 3.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek olmak üzere dört boyuttan oluşan ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Cevap seçenekleri ise kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde beşli Likert yapıda hazırlanmıştır. Aynı zamanda ölçekte kişisel gelişim boyutuna ait 5 madde, kuruma katkı boyutuna ait 8 madde, mesleki duyarlılık boyutuna ait 5 madde ve duygusal emek boyutuna ait 6 madde yer almaktadır. Yılmaz ve Altınkurt (2014) Kütahya il merkezinde görev yapan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerdeki öğretmenlerden gönüllü olarak toplam 300 öğretmenle yaptığı çalışmayla geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere açımlayıcı (AFA) ve doğrulatoryıcı (DFA) faktör analizleri test edilmiştir. Ölçek çalışmasında AFA için elde edilen KMO (Kaiser Meyer Olkin) katsayısı .87 ve Barlett ( $p < 0.00$ ) değeri test değerleri ile elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya çıkıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık katsayısının Cronbach Alpha değeri alt boyutları için .74 ile .86 arasında değiştiği ortay çıkmıştır. Ölçeğin geneli için bu değer.90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayıları kişisel gelişim için .79, mesleki duyarlılık için .74, kuruma katkı için .86, duygusal emek için .80 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları ölçeğin alt boyutlarından kişisel gelişim boyutunda .42 ile .70 arasında, mesleki duyarlılık boyutunda .35 ile .56 arasında, kuruma katkı boyutunda .35 ile .73 arasında, duygusal emek boyutunda .44 ile .68 arasında değişmektedir.

Bu çalışma kapsamında Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ölçeği için geçerlik ve güvenilirlik analizleri yeniden incelenmiştir. Bu doğrultuda ölçeğe AFA analizleri yapılmış ve ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için de Cronbach's alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bunun için Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere ön uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin AFA ve Cronbach's a güvenilirlik katsayısı incelemelerinin yapılması için çalışma evreni dışından seçilen 150 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu kullanılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı "Kişisel Gelişim" için .85, "Mesleki Duyarlılık" için .93, "Kuruma Katkı" için .88 ve "Duygusal Emek" için .92 olarak hesaplanmıştır. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir

Ön uygulamadan elde edilen verilerle ilk olarak araştırma verilerinin AFA'ya uygunluğunu saptamak üzere KMO katsayısı ve Bartlett's Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .91 olarak belirlenmiştir. Bartlett's Sphericity testi ise anlamlı bulunmuştur ( $X^2 = 9917,07$ ,  $p < .05$ ). Bu bağlamda ölçek verilerinin AFA yapmaya uygun olduğu söylenebilir. Açımlayıcı faktör analizinde Temel Bileşenler Analizi ile Eğik Döndürme (Oblique Rotation) yöntemlerinden "Promax" işlemi yapılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde çizgi grafiği, faktör özdeğer puanları ve açıklanan varyans toplamı dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük dört faktöre ulaşılmıştır. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans %70,90'dır. Açıklanan varyansın toplam varyans üzerinden %50'yi geçiyor olması AFA için önemli bir kriterdir (Yaşlıoğlu, 2017). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

*Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları*

Alt boyutlar	Madde sayısı	KMO	Bartlett's X 2	Açıklanan varyans %	Faktör yükü		Cronbach's Alpha
					En düşük	En yüksek	
Kişisel Gelişim	5	,916	9917,07	70,90	,367	,814	,85
Mesleki Duyarlılık	5				,314	,778	,93
Kuruma Katkı	8				,306	,870	,88
Duygusal Emek	6				,329	,759	,92

\*\* p < .01, \* p < .05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen mesleki profesyonelliği ölçeği alt boyutlarından “Kişisel Gelişim” faktör yük değerleri, .36 ile .81; “Mesleki Duyarlılık” faktör yük değerleri .31 ile .77; “Kuruma Katkı” faktör yük değerleri .30 ile .87; “Duygusal Emek” faktör yük değerleri .32 ile .75 arasında değişmektedir. Madde faktör yükü değerinin .30 ile .59 arasında olması orta düzeyde büyüklüğü ifade ederken, .60 ve üzeri değerde olması yüksek düzeyde büyüklüğü göstermektedir (Çokluk vd., 2016, s. 194). Ölçek faktörlerinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ise “Kişisel Gelişim” faktörü için .85; “Mesleki Duyarlılık” faktörü için .93; “Kuruma Katkı” faktörü için .88; “Duygusal Emek” faktörü için .92 olarak hesaplanmıştır. Bu yönüyle ölçeğin yapı geçerliğinin ve güvenirliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Tablo 6.

*Öğretmen Mesleki Profesyonelliği Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları*

CMIN(X2)	sd	X 2 /sd	RMSEA	GFI	CFI	NFI	RMR
481.70	246	1,958	0,072	0,85	0,92	0,85	0,90

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğine ilişkin DFA sonuçlarına göre (X 2 ) değeri 481,70 ve serbestlik derecesi (sd) 246'dır. Uyum indeksleri yönüyle ki-kare/serbestlik derecesinin 3 ya da daha küçük değerde olması mükemmel uyumu göstermektedir (Sümer, 2000). Ölçeğin (X 2 /sd) değeri 1,95 olarak bulunmuş ve model

uyumunun iyi olduğu belirlenmiştir. RMSEA değeri ile RMR değerinin “.08” ve daha kck değerde; GFI, CFI ve NFI değerlerinin ise “.90” ve daha yüksek değerde olması iyi uyum olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; Hooper vd., 2008; Sümer, 2000). Bu bağlamda ölçeğin DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerine göre modelin verilerle iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir.

### 3.3.3. Gc Tipi leği

Koşar (2008) tarafından geliştirilen ölçek okul yöneticilerinin kullandıkları gc türlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçekte beşli Likert tipi dereceleme türünde hazırlanmış 33 maddeden oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört boyuttan oluştuğu anlaşılmış ve bu boyutlardan kişilik gücünden kaynaklanan karizma ve uzmanlık gücü ayrışmayarak tek bir boyut oluşturmak üzere toplamda dört boyut elde edilmiştir. Ölçeğin birinci boyutu 15 maddeden oluşan kişilik gücü, ikinci boyutu 7 maddeden oluşan ödül gücü, cnc boyutu 7 maddeden oluşan yasal gc ve dördüncü boyutu 4 maddeden oluşan zorlayıcı gc boyutudur. Ölçekte kullanılan cevap seçenekleri “Hiçbir Zaman = 1” ve “Her Zaman = 5” şeklinde oluşturulmuştur. Bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans %71’dir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları .82 (zorlayıcı gc) ile .97 (kişilik gücü) arasında değişmektedir.

Çalışma kapsamında Gc Tipi leği için geçerlik ve güvenirlik analizleri yeniden incelenmiştir. Bu doğrultuda ölçeğe AFA yapılmış, ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için de Cronbach’s alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bunun için Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere n uygulama yapılmıştır. Okul Yöneticilerinin Gc tipi leğinin AFA ve Cronbach’s  $\alpha$  güvenirlik katsayısı incelemelerinin yapılması için çalışma evreni dışından seçilen 150 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu kullanılmıştır.

Ön uygulamadan elde edilen verilerle ilk olarak araştırma verilerinin AFA'ya uygunluğunu saptamak üzere KMO katsayısı ve Bartlett's Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .93 olarak belirlenmiştir. Bartlett's Sphericity testi ise anlamlı bulunmuştur ( $X^2 = 17081,29$ ,  $p < .05$ ). Bu bağlamda ölçek verilerinin AFA yapmaya uygun olduğu söylenebilir. Açımlayıcı faktör analizinde Temel Bileşenler Analizi ile Eğik Döndürme (Oblique Rotation) yöntemlerinden "Promax" işlemi yapılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde çizgi grafiği, faktör özdeğer puanları ve açıklanan varyans toplamı dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük dört faktöre ulaşılmıştır. Bu doğrultuda dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans %73,22'dir. Açıklanan varyansın toplam varyans üzerinden %50'yi geçiyor olması AFA için önemli bir kriterdir (Yaşlıoğlu, 2017). Okul Yöneticilerinin Güç tipi ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.  
*Güç Tipi Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları*

Alt boyutlar	Madde sayısı	KMO	Bartlett's X <sup>2</sup>	Açıklanan varyans %	Faktör yükü		Cronbach's Alpha
					En düşük	En yüksek	
Kişilik	15	,932	17081,29	73,22	,316	,906	,97
Ödül	7				,501	,859	,94
Yasal	7				,367	,762	,84
Zorlayıcı	4				,357	,583	,84

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde Güç Tipi ölçeği alt boyutlarından "Kişilik" faktör yük değerleri, .31 ile .90; "Ödül" faktör yük değerleri .50 ile .85; "Yasal" faktör yük değerleri .36 ile .76; "Zorlayıcı" faktör yük değerleri .35 ile .58 arasında değişmektedir. Madde faktör yükü değerinin .30 ile .59 arasında olması orta düzeyde büyüklüğü ifade ederken, .60 ve üzeri değerde olması yüksek düzeyde büyüklüğü göstermektedir (Çokluk vd., 2016, s. 194). Ölçek faktörlerinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ise "Kişilik" faktörü için .97; "Ödül" faktörü için .94; "Yasal" faktörü için .84; "Zorlayıcı" faktörü için .84; olarak hesaplanmıştır. Bu yönüyle ölçeğin yapı geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Tablo 8.

*Güç Tipi Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları*

CMIN(X2)	sd	X 2 /sd	RMSEA	GFI	CFI	NFI	RMR
306.00	159	1,924	0,072	0,850	0,92	0,85	0,57

Tablo 8 incelendiğinde güç tipi ölçeğine ilişkin DFA sonuçlarına göre (X 2 ) değeri 306.00 ve serbestlik derecesi (sd) 159'dur. Uyum indeksleri yönüyle ki-kare/serbestlik derecesinin 3 ya da daha küçük değerde olması mükemmel uyumu göstermektedir (Sümer, 2000) Ölçeğin (X 2 /sd) değeri 1.924 olarak bulunmuş ve model uyumunun mükemmel olduğu belirlenmiştir. RMSEA değeri ile RMR değerinin “.08” ve daha küçük değerde, GFI, CFI ve NFI değerlerinin ise “.90” ve daha yüksek değerde olması iyi uyum olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Sümer, 2000). Bu bağlamda ölçeğin DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerine göre modelin verilerle iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Verilerin çözümlenmesi için SPSS 24 programları ve SPSS 24 PROCESS makrosu kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre; okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve örgütsel güç kaynaklarını kullanma davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisinin belirlenmesi için betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır.

Değişkenlere ilişkin puanlar, 2 kategoride ise bağımsız örneklem t testi 2'den fazla kategoride ise anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Sürekli değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Aynı zamanda aracılık modeli için SPSS PROCESS makrosu ile de analizi yapılarak elde edilen

sonuçlar raporlanmıştır. Aracılık analizi, SPSS için geliştirilen ve Bootstrap rneklemesine dayanan PROCESS makrosuyla ve Hayes modeli kullanılarak yapılmıştır. Yordamlamayı tespit etmek için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çalışma kapsamında yapılan analizlerin her biri %95 güven aralığında hesaplanmıştır.

Ortaokul ğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini gerçekleştirme düzeyleri ortalama ve standart sapma verileri yorumlanarak incelenmiş daha sonra liderlik stilleri, güç kaynakları ve mesleki profesyonellik algıları arasındaki ilişkiye parametrik analizlerden Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgulara ulaşılmış, liderlik özelliklerini ile güç kaynaklarının mesleki profesyonelliğe etkisi regresyon analizi ile incelenmiştir. Liderlik zelliklerinin mesleki profesyonellik üzerindeki etkisinde güç kaynaklarının aracılık rolü Hayes modeli ile incelenmiştir. En son da okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini, okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarında öğretmenlerin demografik özellikleri bakımından farklılaşma durumları bağımsız örnekleme t testi ve anova testi kullanılarak bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında 461 öğretmene ulaştırılan anketlerin bir kısmı boş olarak teslim edilmiş bir kısmı da eksik cevaplandığından geri dönen anket formundan ancak 450'si veri analizi için kullanılabilmiştir. Yani 450 gözlem üzerinden tek değişkenli ve çok değişkenli normallik durumları incelenmiştir. Tek değişkenli normallik durumu için sürekli değişkenlere ilişkin gözlemlerin aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), mod, medyan değerleri ile arpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır (Tablo 9).

İstatistik analizleri IBM SPSS paket programı ile yapılmıştır. Sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğunun Skewness ve Kurtosis testi ile test edilmiştir.

Tablo 9.

*Sürekli Değişkenlere İlişkin Tek Değişkenli Normallik Durumu*

	N	Min	Max	Ort	Std. Sp	Skewness		Kurtosis	
						İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
DL1Kişilik	450	1,00	5,00	3,6256	,97950	-,609	,115	-,374	,230
DL2Davran	450	1,75	5,00	3,5367	,75733	-,193	,115	-,132	,230
DL3Telkin	450	1,00	5,00	3,6900	,84174	-,658	,115	,051	,230
DL4Entel	450	1,00	5,00	3,6889	,92231	-,721	,115	,285	,230
DL5Birey	450	1,00	5,00	3,4289	1,00303	-,375	,115	-,657	,230
EL1KÖdul	450	1,00	5,00	3,8133	,91732	-,780	,115	,219	,230
EL2İstisna	450	1,50	5,00	3,4244	,76706	-,117	,115	-,281	,230
EL3Yonetim	450	1,00	5,00	2,5244	,95294	,521	,115	-,203	,230
EL4Serbes	450	1,00	4,75	2,1367	,91294	,678	,115	-,117	,230
DLGenel	450	1,20	4,90	3,6122	,82777	-,658	,115	-,041	,230
ELGenel	450	1,63	4,88	2,9747	,51502	,822	,115	1,862	,230
GT1Kisilik	450	1,00	5,00	3,6272	1,01262	-,599	,115	-,415	,230
GT2Ödül	448	1,29	5,00	3,8068	,92177	-,605	,115	-,370	,230
GT3Yasal	448	1,00	4,86	2,7994	,83358	,069	,115	-,151	,230
GT4Zorlayıcı	448	1,00	4,75	1,8739	,90641	1,012	,115	-,017	,230
GTGENEL	450	1,24	4,36	3,2799	,60998	-,632	,115	,420	,230
MP1KGelişim	446	1,00	5,00	3,8522	,77857	-,424	,116	,391	,231
MP2MDuyarlık	446	1,00	5,00	4,3892	,74234	-1,014	,116	1,057	,231
MP3KKatki	446	1,25	5,00	3,9580	,68140	-,779	,116	1,271	,231
MP4DEmek	446	1,00	5,00	4,3013	,69860	-1,935	,116	1,176	,231
MP4GENEL	446	1,08	5,00	4,1116	,63547	-1,529	,116	1,446	,231

Araştırma ölçeği analizinde, Hair ve arkadaşları (2013) çarpıklık ve basıklık değeri +1.0 ile -1.0 arasında olduğu zaman parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceğini ifade etmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2013). Aynı şekilde Tabachnick ve Fidell' e göre de çarpıklık ve basıklık değeri +1.5 ile -1.5 arasında olduğunu zaman parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceğini ifade etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Diğer yandan George ve Mallery'e (2010) göre ise çarpıklık ve basıklık değeri +2 ile -2 arasında olduğu zaman parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceğini ifade etmektedir. Bu anlamda Çok Faktörlü liderlik ölçeği, Güç Tipi Ölçeği ve Mesleki Profesyonellik ölçeklerinin normallik varsayımına göre uygun ve parametrik analizlerin yapılabileceğini göstermektedir.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

Çalışmanın hedefine ulaşmak için belirlenen alt problemler sırasıyla incelenmiştir. Her bir alt probleme dair sonuçlar tablolara yer verilerek açıklanmış ve bulgulara dair çıkarımlar sırasıyla paylaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin gerçekleştirme düzeyleri ortalama ve standart sapma verileri yorumlanarak incelenmiş daha sonra liderlik stilleri, güç kaynakları ve mesleki profesyonellik algıları arasındaki ilişkiye parametrik analizlerden Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgulara ulaşılmış, liderlik özellikleri ile güç kaynaklarının mesleki profesyonelliğe etkisi regresyon analizi ile incelenmiş ve liderlik özelliklerinin mesleki profesyonellik üzerindeki etkisinde güç kaynaklarının durumsal aracılık rolü Hayes modeli ile incelenmiştir. Son olarak da okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini, okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarında öğretmenlerin demografik özellikleri bakımından farklılaşma durumları bağımsız örneklem t testi ve anova testi kullanılarak bulgulara ulaşılmıştır.

#### 4.1. Öğretmenlerin Algısına Göre Okul Yöneticileri Liderlik Özelliklerini ve Alt Boyutlarını Yansıtma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum.

##### 4.1.1. Dönüşümcü Liderlik Özelliklerini ve Boyutlarını Ne Kadar Yansıtmaktadır

Tablo 10.

*Dönüşümcü Liderlik ve Alt Boyutları*

	N	Min	Max	Ort	Std. Sp	Skewness		Kurtosis	
						İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
DL1 İd. Etk. K	450	1,00	5,00	3,6256	,97950	-,609	,115	-,374	,230
DL2 İd. Etk. D	450	1,75	5,00	3,5367	,75733	-,193	,115	-,132	,230
DL3Telkin	450	1,00	5,00	3,6900	,84174	-,658	,115	,051	,230
DL4Entel	450	1,00	5,00	3,6889	,92231	-,721	,115	,285	,230
DL5Birey	450	1,00	5,00	3,4289	1,00303	-,375	,115	-,657	,230
DLGenel	450	1,20	4,90	3,6122	,82777	-,658	,115	-,041	,230

\*\* p < .01, \* p < .05

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin algısına göre okul yöneticileri dönüşümcü liderlik özelliklerini ne kadar yansıttığına ait ortalamalar görülmektedir. Öğretmenlere göre okul yöneticileri genel olarak ( $x=3.61 \pm 0,82$ ), orta düzeyde dönüşümcü liderlik özellikleri sergilemektedirler. Ayrıca okul müdürlerinin en fazla telkinle güdüleme ( $x=3.69 \pm 0,84$ ), en az da bireysel ilgi ( $x=3.42 \pm 1,00$ ) boyutlarında davranış sergiledikleri görülmektedir. Dönüşümcü liderliğin telkinle güdüleme boyutu özellikleri sergileyen bir liderin tam anlamıyla dönüşümcü lider olabilmesi, yani çalışanları motive ederken aynı zamanda bireysel özelliklerini de dikkate alarak onları güdüleyebilmesi ancak bireysel ilgi boyutunda da gelişim göstermiş olmasıyla mümkün olabilir. Telkinle güdüleme boyutunun yüksek çıkıp bireysel ilgi boyutunun en az sergilenen davranış olması, öğretmenlerin iyimser lider algılarıyla yorumlanabilir.

Öğretmenlere göre okul yöneticileri telkinle güdüleme boyutundan sonra en fazla sırayla entelektüel uyarım ( $x=3.68 \pm 0,92$ ), idealleştirilmiş etki (kişilik) ( $x=3.62 \pm 0,97$ ), idealleştirilmiş etki (davranış) ( $x=3.53 \pm 0,75$ ) özellikleri sergilemektedir. Dönüşümcü liderliğin alt boyutları sergileme düzeyleri genel olarak birbirine yakın ve orta düzeyde kalmıştır. Bunun sebebi öğretmenlerin ölçek sorularına cevaplarken ortalama cevaplar

vermesi ve dönüşümcü liderlik özelliklerini yansıtan soruların genellikle istenen liderlik özelliklerini içerdiği için öğretmenler tarafından o yöne bir eğilim olabilir.

#### 4.1.2. Okul Yöneticileri Etkileşimci Liderlik Özelliklerini Ne Kadar Yansıtmaktadır

Tablo 11.

*Etkileşimci Liderlik ve Alt Boyutları*

	N	Min	Max	Ort	Std. Sp	Skewness		Kurtosis	
						İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
EL1KÖdul	450	1,00	5,00	3,8133	,91732	-,780	,115	,219	,230
EL2İst.YönA	450	1,50	5,00	3,4244	,76706	-,117	,115	-,281	,230
EL3İst.YönP	450	1,00	5,00	2,5244	,95294	,521	,115	-,203	,230
EL4Serbes	450	1,00	4,75	2,1367	,91294	,678	,115	-,117	,230
ELGenel	450	1,63	4,88	2,9747	,51502	,822	,115	1,862	,230

\*\* p < .01, \* p < .05

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin algısına göre okul yöneticileri etkileşim liderlik özelliklerini ne kadar yansıttığına dair ortalamalar görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre okul müdürleri orta düzeyde ( $x=2,97 \pm 0,51$ ) etkileşimci liderlik özellikleri sergilemektedir. Etkileşimci liderliğin de en fazla koşullu ödül ( $x=3.81 \pm 0,91$ ) davranışını sergiledikleri görülmektedir. Bunu istisnalarla yönetim(a) ( $x=3.42 \pm 0,76$ ) davranışı, istisnalarla yönetim(p) ( $x=2.52 \pm 0,95$ ) davranışı takip ederken, okul yöneticileri en az tam serbest tanıyan liderlik ( $x=2.13 \pm 0,91$ ) davranışı sergilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Etkileşimci liderliğin koşullu ödül boyutunun yüksek çıkması, eğitim kurumlarında hala geleneksel liderlik yaklaşımlarının devam ettiğinin bir göstergesi olabilir. Tam serbest tanıyan liderlik özelliklerinin düşük çıkması ise öğretmenlerin karar ve planlamalarında baskı altında hissetmeleri, uygulamalarında daha özgür olmayı istemeleri, liderlerini daha az serbest bırakan lider olarak algılamalarına sebep olabilir.

## 4.2.Liderlik Özellikleri, Güç Kaynakları ve Mesleki Profesyonellik Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

### 4.2.1. Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Güç Kaynaklarını (Kişilik, Ödül, Yasal, Zorlayıcı Güç) Kullanma Davranışı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Aşağıdaki tabloda Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ile Güç Tipi Ölçeği ve alt boyutlarının parametrik analizlerden Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 12.

*Dönüşümcü Liderlik ile Güç Tipi Ölçeği ve Alt Boyutları Korelasyon Tablosu*

Değişkenler	N	X	S.S.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 DL1 İd.Etk.K	450	3,63	0,98	1										
2 DL2 İd.Etk.D	450	3,54	0,76	,693**	1									
3 DL3Telkin	450	3,69	0,84	,815**	,740**	1								
4 DL4Entel	450	3,69	0,92	,862**	,670**	,838**	1							
5 DL5Birey	450	3,43	1,00	,833**	,631**	,798**	,815**	1						
6 DLGenel	450	3,61	0,83	,937**	,792**	,924**	,928**	,917**	1					
7 GT1Kisilik	450	3,63	1,01	,589**	,347**	,524**	,581**	,547**	,582**	1				
8 GT2Ödül	448	3,81	0,92	,593**	,348**	,518**	,540**	,601**	,586**	,853**	1			
9 GT3Yasal	448	2,80	0,83	-,127**	-,047	-,061	-,089	-,044	-,074	-,139**	-,140**	1		
10 GT4Zorlayıcı	448	1,87	0,91	-,366**	-,233**	-,323**	-,353**	-,323**	-,360**	-,457**	-,395**	,487**	1	
11 GTGENEL	450	3,28	0,61	,534**	,314**	,488**	,522**	,534**	,541**	,907**	,855**	,228**	-,152**	1

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Yukarıdaki tablodaki korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre; araştırma kapsamındaki katılımcıların algılarına göre, dönüşümcü liderlik ile güç tipi ölçeği genel boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ( $r=0,541$ ,  $p<0,01$ ). Diğer yandan her iki ölçek alt boyutları arasında en yüksek ilişkiler; dönüşümcü liderlik ölçeği bireysel ilgi alt boyutu ile güç tipi ölçeği ödül alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ( $r=0,601$ ,  $p<0,01$ ). Bunun sebebi dönüşümcü lider, bireysel ilgi boyutunda davranış sergiledikçe öğretmenlerin maddi

ve manevi ihtiyaçlarına farkındalığının artması olabilir. Aynı zamanda dönüşümcü liderlik ölçeği idealleştirilmiş etki(kişilik) alt boyutu ile güç tipi ölçeği ödül alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır, ( $r=0,593$ ,  $p<0,01$ ). Dönüşümcü liderlik ölçeği idealleştirilmiş etki(kişilik) alt boyutu ile güç tipi ölçeği kişilik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ( $r=0,589$ ,  $p<0,01$ ). Dönüşümcü liderlik ölçeği entelektüel uyarım alt boyutu ile güç tipi ölçeği kişilik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ( $r=0,581$ ,  $p<0,01$ ). Genel olarak dönüşümcü liderlik özellikleri sergileyen bir liderin güç tiplerinden kişilik ve ödül gücünden faydalandıkları anlaşılabilir. Dönüşümcü liderlik davranışları ile güç tiplerinden kişilik ve ödül gücü arasındaki ilişkinin boyutları olağan bir durumdur çünkü dönüşümcü liderlik davranışları öğretmen performansını etkilerken bu güç türlerinden beslenmek durumundadır.

Dikkati çeken bir diğer detay ise dönüşümcü liderlik ölçeğinin tüm alt boyutları güç tipi ölçeği zorlayıcı alt boyutu arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. ( $r= -0,366$ ;  $r= -0,233$ ;  $r= -0,323$ ;  $r= -0,353$ ;  $p<0,01$ ). Yani zorlayıcı ve yasal güçle beslenen bir liderin dönüşümcü liderlik özellikleri gösteremeyeceği söylenebilir.

#### 4.2.2. Etkileşimci Liderlik Özellikleri ile Güç Kaynaklarını (Kişilik, Ödül, Yasal, Zorlayıcı Güç) Kullanma Davranışı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Aşağıdaki tabloda Etkileşimci Liderlik Ölçeği ile Güç Tipi Ölçeği ve alt boyutlarının parametrik analizlerden Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 13.

*Etkileşimci Liderlik ile Güç Tipi Ölçeği ve Alt Boyutları Korelasyon Tablosu*

Değişkenler	N	X	S.S.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 EL1KOdul	450	3,81	0,92	1									
2 EL2 İst.Yön.A	450	3,42	0,77	,590**	1								
3 EL3İst.Yon.P	450	2,52	0,95	-,266**	,071	1							
4 EL4Serbes	450	2,14	0,91	-,398**	-,032	,756**	1						
5 ELGenel	450	2,97	0,52	,365**	,654**	,706**	,604**	1					

6	GT1Kisilik	450	3,63	1,01	,581**	,213**	-,319**	-,417**	,006	1				
7	GT2Ödül	448	3,81	0,92	,561**	,218**	-,339**	-,359**	,017	,853**	1			
8	GT3Yasal	448	2,80	0,83	-,114*	-,002	,192**	,311**	,174**	-,139**	-,140**	1		
9	GT4Zorlayıcı	448	1,87	0,91	-,397**	-,147**	,341**	,452**	,124**	-,457**	-,395**	,487**	1	
10	GTGENEL	450	3,28	0,61	,509**	,203**	-,226**	-,250**	,086	,907**	,855**	,228**	-,152**	1

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Yukarıdaki tablodaki korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre; araştırma kapsamındaki katılımcıların,

Etkileşimci liderlik ile güç tipi ölçeği genel boyutları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Diğer yandan her iki ölçek alt boyutları arasında en yüksek ilişkiler; etkileşimci liderlik ölçeği koşullu ödül alt boyutu ile güç tipi ölçeği kişilik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır, ( $r=0,581$ ,  $p<0,01$ ). Etkileşimci liderlik ölçeği koşullu ödül alt boyutu ile güç tipi ölçeği ödül alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ( $r=0,561$ ,  $p<0,01$ ). Etkileşimci liderlik ölçeği tam serbest tanıyan alt boyutu ile güç tipi ölçeği zorlayıcı alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ( $r=0,452$ ,  $p<0,01$ ). Tam serbest tanıyan liderlik özelliği sergileyen liderin zorlayıcı güçle pozitif ilişkili olma durumu, öğretmenlerin liderlerinden hiçbir tepki gelmemesini olumsuzluk ve ceza olarak algılamalarından kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda tam serbest tanıyan alt boyutu ile güç tipi ölçeği kişilik alt boyutu arasında anlamlı ve negatif bir ilişkinin ( $r=-0,417$ ,  $p<0,01$ ) olması da liderin karizma ve uzmanlık gücünden faydalanmasının ancak öğretmenleriyle etkileşimde olmasını gerektirmesiyle açıklanabilir.

#### **4.2.3. Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algısı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

Aşağıdaki tabloda Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algısı ve alt boyutlarının parametrik analizlerden Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 14.

*Dönüşümcü Liderlik ile Mesleki Profesyonelliğin Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Tablosu*

Değişkenler	N	X	S.S.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 DL1 İd.Etk.K	4503,63	0,98		1										
2 DL2 İd.Etk.D	4503,54	0,76	,693**		1									
3 DL3Telkin	4503,69	0,84	,815**	,740**		1								
4 DL4Entel	4503,69	0,92	,862**	,670**	,838**		1							
5 DL5Birey	4503,43	1,00	,833**	,631**	,798**	,815**		1						
6 DLGenel	4503,61	0,83	,937**	,792**	,924**	,928**	,917**		1					
7 MP1KGelişim	4463,85	0,78	,029	,156**	-,097*	-,003	,074	-,023		1				
8 MP2MDuyarlık	4464,39	0,74	,196**	,077	,061	,129**	,207**	,157**	,583**		1			
9 MP3KKatkı	4463,96	0,68	,196**	,062	,087	,145**	,260**	,183**	,697**	,705**		1		
10MP4DEmek	4464,30	0,70	,138**	,001	,003	,066	,176**	,094*	,648**	,856**	,739**		1	
11MPGENEL	4464,11	0,64	,163**	,001	,022	,100*	,210**	,123**	,824**	,879**	,910**	,912**		1

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Yukarıdaki tablodaki korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre; araştırma kapsamındaki dönüşümcü liderlik ölçeği ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı ölçeği genel boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü düşük bir ilişki vardır, ( $r=0,123$ ,  $p<0,01$ ). Öğretmenlerin liderin ılımlı liderlik davranışlarından etkilendikleri söylenebilir. Diğer yandan her iki ölçek alt boyutları arasında en yüksek ilişkiler; dönüşümcü liderlik ölçeği bireysel ilgi alt boyutu ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı ölçeği kuruma katkı alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki var ( $r=0,260$ ,  $p<0,01$ ). Dönüşümcü liderlik ölçeği bireysel ilgi alt boyutu ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı ölçeği mesleki duyarlılık alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki var, ( $r=0,207$ ,  $p<0,01$ ). Dönüşümcü liderlik ölçeği idealleştirilmiş etki(kişilik) alt boyutu ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı ölçeği mesleki duyarlılık alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki var ( $r=0,196$ ,  $p<0,01$ ). Dönüşümcü liderlik ölçeği idealleştirilmiş etki(kişilik) alt boyutu ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı ölçeği kuruma katkı alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki var ( $r=0,196$ ,  $p<0,01$ ).

Bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin, kurumlarına ve öğrencilerine faydalı olabilmeleri için en çok maddi ve manevi ihtiyaçlarının giderilmesini ve liderlerinden bireysel ilgi boyutunda bir liderlik davranışı beklemedikleri algılanabilir. Günümüzde yaşanan ekonomik kriz ve toplumsal duygusuzlaşma sorunları öğretmenlerin bu algılarının sebebi olabilir.

#### 4.2.4. Etkileşimci Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algısı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Aşağıdaki tabloda Etkileşimci Liderlik Ölçeği ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algısı ve alt boyutlarının parametrik analizlerden Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 15.

*Etkileşimci Liderlik ile Mesleki Profesyonelliğin Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Tablosu*

Değişkenler	N	X	S.S.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 EL1KOdul	450	3,81	0,92	1									
2 EL2İst.Yön.A	450	3,42	0,77	,590**	1								
3 EL3İst.Yön.P	450	2,52	0,95	-,266**	,071	1							
4 EL4Serbes	450	2,14	0,91	-,398**	-,032	,756**	1						
5 ELGenel	450	2,97	0,52	,365**	,654**	,706**	,604**	1					
6 MP1KGelişim	446	3,85	0,78	-,061	-,128**	-,138**	,041	-,120*	1				
7 MP2MDuyarlık	446	4,39	0,74	,114*	,052	-,179**	-,072	-,044	,583**	1			
8 MP3KKatkı	446	3,96	0,68	,124**	,043	-,177**	-,088	-,049	,697**	,705**	1		
9 MP4DEmek	446	4,30	0,70	,051	,015	-,174**	-,072	-,084	,648**	,856**	,739**	1	
10 MPGENEL	446	4,11	0,64	,071	-,001	-,190**	-,058	-,082	,824**	,879**	,910**	,912**	1

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Yukarıdaki tablodaki korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre; araştırma kapsamındaki katılımcıların, etkileşimci liderlik ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı ölçeği genel boyutları arasında herhangi bir ilişki yok. Diğer yandan her iki ölçek alt boyutları arasında en yüksek ilişkiler; etkileşimci liderlik ölçeği istisnalarla yönetim(p) alt boyutu ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı ölçeği mesleki duyarlılık alt boyutu arasında

anlamli ve negatif bir iliski var ( $r=-0,179$ ,  $p<0,01$ ). Etkileşimci liderlik ölçęęi istisnalarla yönetim(p) alt boyutu ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı ölçęęi kuruma katkı alt boyutu arasında anlamli ve negatif bir iliski var ( $r=-0,177$ ,  $p<0,01$ ). Etkileşimci liderlik ölçęęi istisnalarla yönetim(p) alt boyutu ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı ölçęęi kişisel gelişim alt boyutu arasında anlamli ve negatif bir iliski var ( $r=-0,138$ ,  $p<0,01$ ). Etkileşimci liderlik ölçęęi koşullu ödöl alt boyutu ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı ölçęęi kuruma katkı alt boyutu arasında anlamli ve pozitif bir iliski var, ( $r= 0,124$ ,  $p<0,01$ ). Bulgular incelendiğinde; öğretmen mesleki profesyonelliğiyle genel olarak etkileşimci liderliğin istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutu arasında negatif yönlü düşük bir iliski göröllebilir. Bulgular üzerinde, öğretmenlerin okul yöneticilerini etkileşimci liderlik özelliklerinden ziyade gelişimlerini destekleyen, sorunlar ve çözümleriyle baş etmede yol gösteren bir lider olarak görmek istemelerinin ve bu tarz bir liderle çalışmak istemelerinin etkili olduğu söylenebilir.

#### **4.2.5. Okul Yöneticilerinin Güç Kaynaklarını (Kişilik, Ödöl, Yasal, Zorlayıcı Güç) Kullanma Davranışı ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algısı Arasında Anlamli Bir İlişki Var Mıdır?**

Aşağıdaki tabloda Güç Tipleri Ölçęęi ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algısı ve alt boyutlarının parametrik analizlerden Pearson korelasyon analizine ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 16.

*Güç Tipleri ile Mesleki Profesyonelliğin Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Tablosu*

Değişkenler	N	X	S.S.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 GT1Kisilik	450	3,63	1,01	1									
2 GT2Ödül	448	3,81	0,92	,853**	1								
3 GT3Yasal	448	2,80	0,83	-,139**	-,140**	1							
4 GT4Zorlayıcı	448	1,87	0,91	-,457**	-,395**	,487**	1						
5 GTGENEL	450	3,28	0,61	,907**	,855**	,228**	-,152**	1					
6 MP1KGelişim	446	3,85	0,78	,129**	,211**	-,013	,059	,172**	1				
7 MP2MDuyarlık	446	4,39	0,74	,118*	,144**	-,088	-,146**	,083	,583**	1			
8 MP3KKatkı	446	3,96	0,68	,248**	,265**	-,040	-,118*	,239**	,697**	,705**	1		
9 MP4DEmek	446	4,30	0,70	,162**	,182**	-,018	-,146**	,148**	,648**	,856**	,739**	1	
10 MP4GENEL	446	4,11	0,64	,195**	,234**	-,044	-,103*	,190**	,824**	,879**	,910**	,912**	1

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Yukarıdaki tabloda korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre; araştırma kapsamındaki katılımcıların, güç tipleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı ölçeği genel boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki var,  $r= 0,190$ ,  $p<0,01$ .

Her iki ölçek alt boyutları arasında en yüksek ilişkiler; güç tipleri ölçeği ödül alt boyutu ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı ölçeği kuruma katkı alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki var, ( $r= 0,265$ ,  $p<0,01$ ). Güç tipleri ölçeği kişilik alt boyutu ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı ölçeği kuruma katkı alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki var, ( $r= 0,248$ ,  $p<0,01$ ). Güç tipleri ölçeği ödül alt boyutu ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı ölçeği kişisel gelişim alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki var, ( $r= 0,211$ ,  $p<0,01$ ). Genel itibarıyla ödül ve kişilik gücünün öğretmen profesyonelliği ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu duruma öğretmenlerin performans sergilerken liderlerini, baskı unsuru olmaktansa karizmatik ve ödüllendirici lider olarak görmek istemeleri sebep olabilir.

### 4.3. Okul Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin ve Güç Kaynaklarını Kullanma Davranışının Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine Anlamlı Etkisi Olup Olmadığına Dair Bulgular ve Yorum

#### 4.3.1. Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine Etkisi

Katılımcıların okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliği üzerine ne gibi etkilerinin olduğunu incelemek için regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 17.

*Okul Yöneticilerinin Liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliği üzerine Etkisi*

Değişken	B	Beta	Sig.	t	R	R <sup>2</sup>	Uyarlanmış R <sup>2</sup>	F
(Constant)	4,254		,000	23,360				
DL1 İd.Etk.K	,189	,290	,168	1,383				
DL2 İd.Etk.D	-,056	-,066	,644	-,462				
DL3Telkin	-,185	-,245	,223	-1,220				
DL4Entel	,060	,087	,647	,459				
<b>DL5Birey</b>	<b>,309</b>	<b>,487</b>	<b>,031</b>	2,168	,393 <sup>a</sup>	,154	,135	,000 <sup>b</sup>
EL1Kodul	,075	,108	,425	,799				
EL2Istisna	,142	,172	,086	1,721				
<b>EL4Serbes</b>	<b>,341</b>	<b>,483</b>	<b>,000</b>	3,788				
DLGenel	-,163	-,212	,775	-,286				
<b>ELGenel</b>	<b>-,720</b>	<b>-,584</b>	<b>,000</b>	-3,846				

\*\* p < .01, \* p < .05

R değeri bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki korelasyonu belirtir. Çok değişkenli yapıda Uyarlanmış R Square değerine bakılır. Bu değer 0,135 çıkmıştır. Yani modelin %13,5'i açıklanabilmektedir. Yani katılımcıların Okul Yöneticilerinin Liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini etkilemesi (yordamlaması) modelinin %13,5 ini açıklamaktadır veya yordamaktadır. Yani öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin %13,5'ini Okul Yöneticilerinin Liderlik stillerinin düzeyleri ile açıklanabilmektedir.

Anova tablosunda anlamlılık değerine (sigdeğerine) (,000<sup>b</sup>) bakıldığında 0,05 ten küçük olduğu görülmektedir. Yani modelin anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile model anlamlı bir şekilde öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin %13,5'ini Okul Yöneticilerinin Liderlik özellikleri düzeyleri ile açıklanabilmektedir.

Burada sabit B değeri 4,254 çıkmıştır. Diğer bir ifade ile Okul Yöneticilerinin Liderlik özelliklerinin hiçbir etkisi olmasa dahi öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin %4,2 değerinde olacaktır anlamındadır. Burada anlamlılığı 0,05'in altında çıkan dönüşümcü liderliğin Bireysel ilgi alt boyutu Beta değeri 0,487dir. Yani dönüşümcü liderliğin bireysel ilgi alt boyutu düzeyi öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini en çok etkilediğini göstermektedir. Yani dönüşümcü liderliğin bireysel ilgi düzeyi 100 birim artınca öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyi de %48,7 arttığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin kişisel performanslarının önemsenmesini istemeleri bu sonuç üzerinde etkili olabilir.

Aynı şekilde etkileşimci liderliğin Tam serbest tanıyan alt boyutu Beta değeri,483 değerinde çıkmıştır. Yani öğretmenlerin mesleki profesyonelliği düzeyini pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Yani etkileşimci liderliğin Tam serbest tanıyan düzeyi 100 birim artınca öğretmenlerin mesleki profesyonelliği düzeyi de %48,3 arttığını ifade etmektedir. Bu sonuca öğretmenlik mesleğinin özünde özerkliğin ve bireysel uygulamaların sebep olması muhtemeldir.

Diğer yandan etkileşimci liderliğin genel boyutu Beta değeri-,584 değerinde çıkmıştır. Yani öğretmenlerin mesleki profesyonelliği düzeyini negatif yönde etkilediğini göstermektedir. Yani etkileşimci liderliğin genel düzeyi 100 birim artınca öğretmenlerin mesleki profesyonelliği düzeyi de %58,4 azaldığını ifade etmektedir. İnsan duyguları ve algıları üzerinde olumsuz davranışlara karşı daha çok tepkime oluşması öğretmenlerin algılarında; etkileşimci liderliğin mesleki profesyonellik üzerindeki olumsuz etkisinin, dönüşümcü liderliğin olumlu etkisinden daha fazla çıkması böyle bir sonuca ulaşılmasının sebebi olabilir.

### 4.3.2. Güç Kaynaklarının Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine Etkisi

Katılımcıların Okul Yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanma davranışının öğretmenlerin mesleki profesyonelliği üzerine ne gibi etkilerinin olduğunu incelemek için regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 18.

*Okul Yöneticilerinin Güç Kaynaklarını Kullanma Davranışının Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Üzerine Etkisi*

Değişken	B	Beta	Sig.	t	R	R <sup>2</sup>	Uyarlanmış R <sup>2</sup>	F
(Constant)	3,548		,000	18,959				
GT2Ödül	,177	,256	,037	2,090				
GT3Yasal	,001	,001	,990	,013	,235 <sup>a</sup>	,055	,046	,000b
GT4Zorlayıcı	-,006	-,008	,885	-,145				
GTGENEL	-,031	-,030	,806	-,246				

\*\* p < .01, \* p < .05

R değeri bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki korelasyonu belirtir. Çok değişkenli yapıda Uyarlanmış R Square değerine bakarız. Bu değer 0,046 çıkmıştır. Yani modelin %4,6'sı açıklanabilmektedir. Yani katılımcıların Okul Yöneticilerinin güç kaynakları kullanma davranışının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini etkilemesi (yordamlaması) modelinin %4,6'sını açıklamaktadır veya yordamaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin %4,6'sını okul yöneticilerinin güç kaynakları kullanma davranışının düzeyleri ile açıklanabilmektedir.

Anova tablosunda anlamlılık değerine (sigdeğerine) (,000<sup>b</sup>) baktığımız zaman 0,05 ten küçük olduğu görülmektedir. Yani model anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile modelimiz anlamlı bir şekilde öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin %4,6'sını okul yöneticilerinin güç kaynakları kullanma davranışının düzeyleri ile açıklanabilmektedir.

Burada sabit B değeri 3,548 çıkmıştır. Diğer bir ifade ile; okul yöneticilerinin güç kaynakları kullanma davranışının hiçbir etkisi olmasa dahi öğretmenlerin mesleki profesyonelliği %3,5 değerinde olacaktır anlamındadır. Burada anlamlılığı 0,05'in altında çıkan güç tiplerinden ödül gücü alt boyutu Beta değeri 0,256'dir. Yani güç tiplerinin ödül alt boyutu düzeyi öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini etkilediğini göstermektedir. Yani güç tiplerinden

ödül gücü kullanma düzeyi 100 birim artınca öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyi de %25,6 arttığını ifade etmektedir. Öğretmen algılarına göre ortaya çıkan bu bulgulardan, öğretmenlerin ödüllendirilmeyi önemsedikleri ve performanslarını etkilediği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle okul yöneticilerinin, öğretmen performansını etkilemek için en çok ödüllendirme gücünden faydalanmaları, öğretmenler tarafından istenen bir liderlik davranışı olabilir.

#### **4.4. Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algısı Arasında Güç Kaynaklarının Aracılık Rolü ile İlgili Bulgular ve Yorum**

##### **4.4.1. Dönüşümcü Liderlik ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algısı Arasında Güç Kaynaklarının Aracılık Rolü**



Şekil 1. Dönüşümcü liderlik ile mesleki profesyonellik arasında güç kaynaklarının aracılık rolü modeli.

Dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı arasında güç kaynaklarının aracılık rolü incelenmesi için Hayes modeli üzerinden bakılmıştır.

Tablo 19.

*Dönüşümcü liderlik ile mesleki profesyonellik arasında güç kaynaklarının aracılık etkisine ilişkin sonuçlar.*

Model Özeti						
R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
,2507	,0629	,9435	9,8817	3,0000	442,0000	,0000

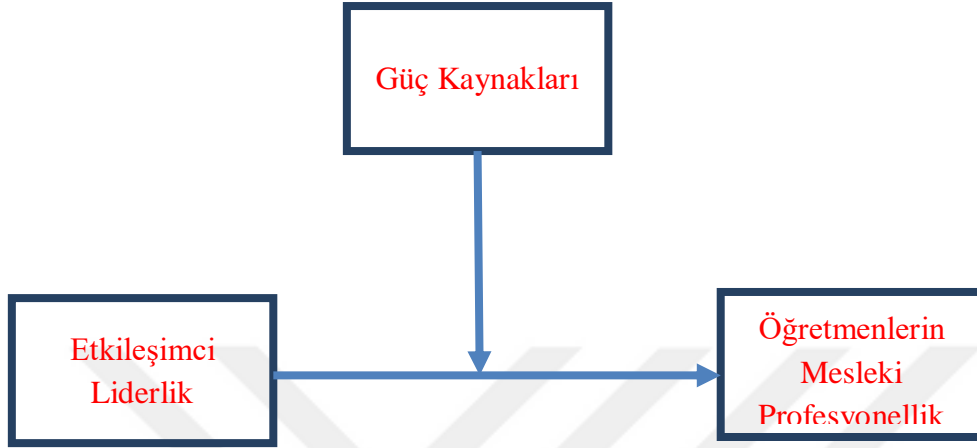
  

Model	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	-1,1687	,3050	-3,8317	,0001	-1,7681	-,5692
ZDLG	-,7081	,2175	-3,2563	,0012	-1,1355	-,2807
GTG	,3326	,0908	3,6647	,0003	,1542	,5110
Int_1	,2368	,0675	3,5064	,0005	,1041	,3695

Not. \*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001; \*\*\*\* indicator matris uygulaması, n = 355; LLCI=Alt güven aralığı; ULCI=Üst güven aralığı. Bootstrap yeniden örnekleme=5000. Standardize edilmemiş beta katsayıları (b) raporlanmıştır.

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin mesleki profesyonellik üzerinde dönüşümcü liderliğin etkisinin yanı sıra güç kaynaklarının da etkisine bakılmıştır. Tabloya göre hem dönüşümcü liderliğin doğrudan etkisi var iken hem de güç kaynaklarının aracı rolü bulunmaktadır. Dönüşümcü liderliğin p değeri 0,0012 anlamlı çıkmıştır. O zaman bu modelin etkisi r kare %6,29 unu açıklamaktadır. Yani x (dönüşümcü liderlik genel) ve w (güç tipi genel)'nin z(mesleki profesyonellik) üzerine etkisi bulunmaktadır. Bu değişimi %6,29'unu açıklamaktadır. Standardize edilmemiş katsayılardan (coeff) de ise (z) dönüşümcü liderlik genel %70,81 etkisi ve güç tipi genelinin ise %33,26 etkisi bulunmaktadır. Ayrıca LLC ve ULCI değerleri ise güven aralığını ifade etmektedir. Bu değerlerde modelimiz uygun görülmektedir. Yani dönüşümcü liderliğin öğretmen profesyonelliğine etkisinde güç kaynaklarının dolaylı etkisi var ve anlamlıdır.

#### 4.4.2. Dönüşümcü Liderlik ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algısı Arasında Güç Kaynaklarının Aracılık Rolü



Şekil 2. Etkileşimci liderlik ile mesleki profesyonellik arasında güç kaynaklarının aracılık rolü modeli.

Etkileşimci liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı arasında güç kaynaklarının aracılık rolü incelenmesi için Hayes modeli üzerinden bakılmıştır.

Tablo 20.

*Etkileşimci liderlik ile mesleki profesyonellik arasında güç kaynaklarının aracılık etkisine ilişkin sonuçlar.*

Model Özeti

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,2304	,0531	,9534	8,2566	3,0000	442,0000	,0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	-1,1065	,2556	-4,3284	,0000	-1,6089	-,6041
ZELG	-,6171	,2863	-2,1557	,0316	-1,1797	-,0545
GTG	,3345	,0765	4,3707	,0000	,1841	,4849
Int_1	,1588	,0866	1,8349	,0672	-,0113	,3289

Not. \*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001; \*\*\*\* indicator matris uygulaması, n = 355; LLCI=Alt güven aralığı; ULCI=Üst güven aralığı. Bootstrap yeniden örnekleme=5000. Standardize edilmemiş beta katsayıları (b) raporlanmıştır.

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde etkileşimci liderliğin etkisinin yanı sıra güç kaynaklarının da etkisine bakılmıştır. Tabloya göre hem etkileşimci liderliğin doğrudan etkisi var iken hem de güç kaynaklarının aracı rolü bulunmaktadır. Etkileşimci liderliğin p değeri 0,0316 anlamlı çıkmıştır. O zaman bu modelin etkisi r kare %5,31'ini açıklamaktadır. Yani x (etkileşimci liderlik) ve w (güç tipi)'nin z (mesleki profesyonellik) üzerine etkisi bulunmaktadır. Bu değişimi %5,31 ini açıklamaktadır. Standardize edilmemiş katsayılarından (coeff)'de ise etkileşimci liderlik %61,71 etkisi ve güç tiplerinin ise %33,45 etkisi bulunmaktadır. Ayrıca LLC ve ULCI değerleri ise güven aralığını ifade etmektedir. Bu değerlerde model uygun görülmektedir. Yani etkileşimci liderliğin öğretmen profesyonelliğine etkisinde güç kaynaklarının dolaylı etkisi var ve anlamlıdır. Yani okul yöneticileri liderlik özellikleri sergilerken güç kaynaklarından faydalandıklarında liderlik özelliklerinin etkisi daha da artacaktır.

#### **4.5. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri, Kullandığı Güç Kaynakları ve Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algılarında Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Bakımından İncelenmesi**

##### **4.5.1. Cinsiyet Durumuna Göre Farklaşma Var Mı?**

Öğretmen görüşlerine göre; okul yöneticilerinin liderlik stillerinde (Dönüşümcü-Etkileşimci), kullandığı güç kaynaklarında ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısında öğretmenlerin cinsiyet durumuna anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 21.

*Değişkenlerin Cinsiyet Durumuna Göre Araştırılması*

	<i>Değişken</i>	N	Ortalama	S.S.	t	p
DLGenel	Kadın	330	3,6000	,77473	-,470	,639
	Erkek	120	3,6458	,96145		
ELGenel	Kadın	330	2,9360	,47924	-2,664	,008*
	Erkek	120	3,0813	,59180		
GTGENEL	Kadın	330	3,3012	,57956	1,227	,221
	Erkek	120	3,2214	,68596		
MP4GENEL	Kadın	328	4,1305	,58203	1,043	,298
	Erkek	118	4,0593	,76509		

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların cinsiyetlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinde (Dönüşümcü- Etkileşimci), kullandığı güç kaynaklarında ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeklerinin alt boyutu tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda;

Etkileşimci liderliğin  $t(448) = -2,664$ ,  $p = ,008$ ). Erkekler kadınlara göre daha yüksek çıkmıştır. Yani erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerini daha yüksek düzeyde etkileşimci lider olarak algılamaktadır. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer yandan dönüşümcü liderlik, güç tipi ve mesleki profesyonellik algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

#### 4.5.2. Eğitim Durumuna Göre Farklaşma Var Mı?

Öğretmen görüşlerine göre; okul yöneticilerinin liderlik stillerinde (Dönüşümcü- Etkileşimci), kullandığı güç kaynaklarında ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısında öğretmenlerin eğitim grupları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 22.

*Değişkenlerin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması*

Puan	Grup	<i>f, x ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	<i>p</i>
DLGenel	Ön Lisans	2	3,4500	,00000	Gruplar arası Grup içi Toplam	3,477 304,181 307,658	2	1,739	2,555	,079
	Lisans	360	3,5697	,81123						
	Yüksek Lisans	88	3,7898	,88360						
	Total	450	3,6122	,82777						
ELGenel	Ön Lisans	2	3,1875	,00000	Gruplar arası Grup içi Toplam	,247 118,849 119,095	2	,123	,464	,629
	Lisans	360	2,9830	,53180						
	Yüksek Lisans	88	2,9361	,44619						
	Total	450	2,9747	,51502						
GTGENEL	Ön Lisans	2	3,2727	,00000	Gruplar arası Grup içi Toplam	1,458 165,605 167,063	2	,729	1,968	,141
	Lisans	360	3,2517	,60357						
	Yüksek Lisans	88	3,3953	,63264						
	Total	450	3,2799	,60998						
MPGENEL	Ön Lisans	2	3,9583	,00000	Gruplar arası Grup içi Toplam	5,552 174,150 179,701	2	2,776	7,061	,001
	Lisans	356	4,1557	,54019						
	Yüksek Lisans	88	4,9143	,60056						
	Total	446	4,1116	,63547						

ANOVA testi, Katılımcıların eğitim durumuna göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinde (Dönüşümcü- Etkileşimci), kullandığı güç kaynaklarında ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeklerinde tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda fark çıkanlar arasında post hoc analizlerinden LSD analizler yapılmıştır. Buna göre; Mesleki Profesyonellik algılarında (F (2,243); ,001); yüksek lisans mezunları lisans ve ön lisans mezunlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgularla mesleki profesyonellik algısında eğitim durumunun etkili olduğu yorumu yapılabilir. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer yandan geriye kalan diğer ölçeklere ait tutumlar eğitim durumlarına göre değişmemektedir.

#### 4.5.3. Mesleki Kıdem Durumuna Göre Farklılaşma Var Mı?

Öğretmen görüşlerine göre; okul yöneticilerinin liderlik stillerinde (Dönüşümcü- Etkileşimci), kullandığı güç kaynaklarında ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısında öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 23.

*Değişkenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması*

Puan	Grup	f. x ss Değerleri			ANOVA Sonuçları									
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p				
DLGenel	0-5 yıl	2	2,2500	,00000	Gruplar arası	23,837	4	5,959	9,343	,000				
	6-10 yıl	118	3,2771	,82826							Grup içi	283,821	445	,638
	11-15 yıl	88	3,6375	,79857										
	16-20 yıl	126	3,8048	,76387										
	21 yıl ve üzeri	116	3,7483	,80832										
	Total	450	3,6122	,82777										
ELGenel	0-5 yıl	2	2,5000	,00000	Gruplar arası	5,226	4	1,306	5,105	,000				
	6-10 yıl	118	2,8369	,52895							Grup içi	113,870	445	,256
	11-15 yıl	88	2,9105	,50579										
	16-20 yıl	126	3,0635	,57884										
	21 yıl ve üzeri	116	3,0754	,38444										
	Total	450	2,9747	,51502										
GTGENEL	0-5 yıl	2	2,3030	,00000	Gruplar arası	11,205	4	2,801	7,998	,000				
	6-10 yıl	118	3,0627	,52123							Grup içi	155,857	445	,350
	11-15 yıl	88	3,4401	,60841										
	16-20 yıl	126	3,3879	,62508										
	21 yıl ve üzeri	116	3,2789	,61167										
	Total	450	3,2799	,60998										
MPGENEL	0-5 yıl	2	4,9167	,00000	Gruplar arası	2,854	4	,713	1,779	,132				
	6-10 yıl	116	4,1311	,57649							Grup içi	176,848	441	,401
	11-15 yıl	88	3,9896	,61401										
	16-20 yıl	126	4,1356	,55893										
	21 yıl ve üzeri	114	4,1455	,76874										
	Total	450	4,1116	,63547										

ANOVA testi, Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinde (Dönüşümcü- Etkileşimci), kullandığı güç kaynaklarında ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeklerinde tutum farklarını ortaya koymuştur. Analiz sonucunda fark çıkanlar arasında post hoc analizlerinden LSD analizler yapılmıştır. Buna göre;

Dönüşümcü liderliğin (F (4,445); ,000); 11-15 yıl grup 0-5 yıl gruptan daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca 16-20 yıl grup 0-5 yıl ve 6-10 yıl gruptan yüksek çıkmıştır. 21 yıl ve üzeri grup 0-5 yıl ve 6-10 gruptan yıldan yüksek çıkmıştır. Etkileşimci liderliğin (F (4,445); ,000). 11-15 yıl grup 0-5 yıl gruptan daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca 16-20 yıl grup 0-5 yıl ve 6-10 yıl gruptan yüksek çıkmıştır. Ayrıca 21 yıl ve üzeri grup 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl gruptan yüksek çıkmıştır. Yani öğretmenlerin kıdemleri arttıkça okul yöneticilerinin liderlik stillerine olan algıları daha yüksek çıkmıştır. Bu farklılaşmaya uzun yıllar çalışmanın lider davranışları konusunda farkındalığın artmasına sebep olduğu söylenebilir.

Güç tiplerinin (F (4,445); ,000); 11-15 yıl grup 0-5 yıl ve 6-10 yıl gruptan daha yüksek

çıkıştır. Ayrıca 16-20 yıl grup 0-5 yıl ve 6-10 yıl gruptan yüksek çıkıştır. Ayrıca 21 yıl ve üzeri grup 0-5 yıl ve 6-10 yıl gruptan yüksek çıkıştır. Fark anlamlı boyutta olmasına rağmen kıdem artışının güç kaynakları algılama düzeyindeki artışı belli bir noktaya kadar sebep olmasına rağmen 11-15 yıl olanların 21 yıl ve üzeri olanlara göre yüksek olması bu varsayımı doğrulamamaktadır. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer yandan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine ilişkin tutumları mesleki kıdemlerine göre değişmemektedir.



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamında ortaokul kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre; okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve örgütsel güç kaynaklarını kullanma davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisini ortaya çıkarmak amacıyla, araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ardından da elde edilen sonuçlar hem kendi içerisinde hem de literatürde yer alan ilgili çalışmaların sonuçlarıyla tartışılmıştır. Daha sonra da konuya ilişkin yapılacak diğer akademik çalışmalara ve eğitim paydaşlarına çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

*Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini ve alt boyutlarını yansıtan düzeylerine ilişkin sonuçlar*

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik özelliğini orta düzeyde fakat etkileşimci liderliğe oranla daha fazla sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Sonuçlar Cemaloğlu (2007)'nin liderlik stillerini farklı değişkenler açısından incelediği araştırmasıyla birebir benzerlik göstermektedir. Dönüşümcü liderliğin alt boyutlarına baktığımızda, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden en fazla telkinle güdüleme davranışı en az ise bireysel ilgi alt boyutlarını gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmen algılarına göre okul yöneticileri etrafındaki kişileri onlara ilham vererek ve yaptıkları işleri güçlendirerek motive etmekte ve takım ruhunu harekete geçirmektedirler.

Buna karşın okul yöneticilerinin öğretmenleriyle bireysel ilgi boyutunda, onların gereksinmelerini, güçlerini tespit etmede yetersiz kaldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Dönüşümcü liderliğin alt boyutları ve birbirine destekleyicisi olan telkinle güdüleme ve bireysel ilgi boyutunda çelişkinin olması, öğretmenlerin iyimser bakış açısıyla sorulara cevap verdikleri ve görmek istediği liderliği sonuçlara yansıtması olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Etkileşimci liderlik davranışlarındaki dağılım sonuçları incelendiğinde ise liderlerin en fazla koşullu ödül en az laissez-faire yani tam serbest tanıyan liderlik davranışı sergiledikleri görülmüştür. Yani okul yöneticileri, amaçların gerçekleşmesi durumunda nasıl bir yol izleneceği ve onların ihtiyaçlarının nasıl tatmin edileceğine ilişkin olarak izleyenlerle açıkça bir anlaşmaya vardıklarını fakat öğretmenlerin karar verme sürecine ve mesleki uygulamalarında özerkliğine izin verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Cemaloğlu (2007) araştırmasında bunun sebebinin Türk eğitim sisteminin doğal bir davranış örüntüsü olduğunu savunmaktadır.

#### *Liderlik özellikleri ile güç tipi ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki*

Sonuçlar incelendiğinde dönüşümcü liderlik ile güç tipi ölçeği genel boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Dönüşümcü liderliğin bireysel ilgi alt boyutu ile güç kaynaklarından ödül gücü alt boyutu arasında yüksek ve pozitif bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Yani okul yöneticileri çalışanların bireysel ihtiyaç ve özellikleri bakımından ne kadar çok bilgiye sahip olur ve bu yönde davranışta bulunursa öğretmen performansını ortaya çıkarmak için ödüllendirme davranışını o kadar fazla göstermektedir. Aynı zamanda ödül gücünün okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki(kişilik) alt boyutu ile de pozitif ve yüksek ilişkide olduğu gözlenmiştir. Okul yöneticilerinin kişilik gücünü kullanma davranışı ile dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki(kişilik) ve entelektüel uyarım davranışları arasında da anlamlı ve pozitif ilişkiye rastlanmıştır. Bu sonuç kavramsal olarak olağandır çünkü dönüşümcü liderliğin çalışanlarını kişilik özellikleriyle etkileyerek onları yaratıcı çözümler bulmaya teşvik etme özelliklerini sergileyen lider aynı zamanda performansa yönlendirmede kişilik gücünü kullanmaktadır. Araştırmada dikkat çeken sonuç ise dönüşümcü liderliğin bütün alt boyutlarının güç kaynaklarından zorlayıcı

güçle negatif yönde olan ilişkisidir. Yani dönüşümcü liderlik özellikleri arttıkça yöneticilerin performans ortaya çıkarmak için çalışanlarına baskı uygulama düzeyleri düşmektedir.

Etkileşimci liderlik özelliklerinden koşullu ödül alt boyutuyla güç tiplerinden ödül ve kişilik gücü kullanma davranışı arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tam serbest tanıyan liderlik özelliğiyle de kişilik gücü kullanma davranışı arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yani okul yöneticileri kişilik özellikleriyle çalışanlarını etkileme oranları arttıkça etkisiz ve pasif kalma oranları düşmekte, karar ve sorumluluk alma oranları artmaktadır. Bu sonuçlar literatür sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinin gücü kullanma davranışının liderlik davranışlarının örgüt üzerindeki bir yansıması olan (Diş ve Ayık, 2016) okul iklimi gibi kurum özellikleri ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticileri liderlik stilleri ile kullandığı güç kaynağı arasında anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.

#### *Liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı arasındaki ilişki*

Okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları arasında genel itibarıyla anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle dönüşümcü liderliğin bireysel ilgi alt boyutuyla öğretmenlerin mesleki profesyonellik göstergesi olarak kuruma katkı ve mesleki duyarlılık algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani okul yöneticilerinin öğretmenlerin bireysel farklılıklarını önemsedikleri ve kişisel istek ve ihtiyaçlarına duyarlı oldukları sürece öğretmenlerin de okul içerisinde gerçekleşecek ortak çalışmalara katılım oranında ve öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişim içerisinde yeniliğe ve değişime açık, öğrencilerine rol model olma davranışında artma olacağı sonucuna ulaşılmaktadır.

Etkileşimci liderlik alt boyutlarından özellikle istisnalarla yönetim (Pasif) boyutunun mesleki profesyonelliğin mesleki duyarlılık, kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutlarıyla negatif yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Etkileşimci liderliğin sadece koşullu ödül alt boyutuyla öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin kuruma katkı algısında pozitif ve düşük ilişki ortaya çıkmıştır. Yani okul yöneticisi, öğretmenlerin performanslarını artırmak

amacıyla ödüllendirme davranışı sergiledikçe öğretmenlerin kurumlarındaki ortak iş ve işlemleri yapmakta gönüllü olma davranışında da düşük seviyede artış olabilmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde; Yavuz (2019)'un yaptığı çalışmadaki, okul müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzını benimseme düzeyleri arttıkça bu müdürler ile görev yapan öğretmenlerin de mesleki profesyonelliklerinde yükselme olduğu sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. Yine Cerit'in (2012) yaptığı araştırma bulgularında da okul yönetiminin öğretmen profesyonelliği ile olumlu ilişkisi etkili bürokratik okul yapısı ve öğretmen profesyonelliği boyutlarında ortaya konmuştur.

*Okul yöneticilerinin güç kaynaklarını (Kişilik, Ödül, Yasal, Zorlayıcı Güç) kullanma davranışı ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı arasındaki ilişki*

Okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanma davranışı ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları arasında genel itibarıyla pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kullandığı ödül ve kişilik güçlerinin öğretmenlerin profesyonellik algılarından kuruma katkı boyutuyla pozitif yönde ilişkili olduğu yine ödül gücünün de kişisel gelişim boyutuyla pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Yani okul yöneticileri kişisel özellikleriyle çalışanlarını etkileyebilme davranışı ve beklenen performansın ortaya çıkmasıyla ödüllendirme davranışının artması, öğretmenlerin kurumla ilgili ortak işlerde daha iyi performans sergileyerek kişisel gelişim konusunda kendilerini daha istekli hissetmelerini sağlayacaktır denebilir. Bu sonuçlar Koşar (2008)'in yaptığı çalışmada, kişilik ve ödül gücünün okul ve öğretmen verimliliği açısından ve olumlu iklim oluşturulması açısından önemli olduğuna ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir.

*Liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisi*

Araştırmada ortaya çıkarılmak istenen okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmen mesleki profesyonelliğine etkisine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğretmen mesleki profesyonelliği üzerinde yönetici davranışlarının etkisi %13,5 olarak tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin ancak %13,5'inin okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle açıklanabilmektedir sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırma sonucu

incelendiğinde dönüşümcü liderliğin bireysel ilgi alt boyutu öğretmen mesleki profesyonelliği üzerinde en etkili olan yönetici davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani okul yöneticisi, öğretmenlerin kişisel farklılıklarına saygı gösterdiği, kişisel istek ve ihtiyaçlarını baz alıp görev ve sorumluluklar belirlediği, öğretmenleriyle etkileşimsel iletişim kurduğu davranışlarında 100 birimlik artış sağlandığında öğretmen mesleki profesyonelliğinde 48,7 oranında artış olmaktadır. Yani öğretmen mesleki profesyonelliği üzerinde okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tarzı özellikle de bireysel ilgi davranışları oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Araştırma sonucu, Ertürk ve Argon (2021)'un yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde yöneticinin bireysel ilgi ve güven uygulamalarının önemli olduğu sonucuyla örtüşmektedir.

Dikkat çeken bir diğer ayrıntı ise etkileşimsel liderliğin laissez-faire (tam serbest tanıyan) boyutunda 100 birimlik artış olduğunda öğretmen mesleki profesyonelliğinde 48,3 oranında artış olmaktadır. Yani okul yöneticilerinin tamamen etkisiz kaldığı durumlarda, öğretmen mesleki profesyonelliği artmaktadır. Yani öğretmenlerin; amaç, plan ve politikalarını kendilerinin belirleyip, bunları gerçekleştirmeye yönelik kararları kendilerinin alıp uyguladığı durumlarda 'bireysel eğilim ve yaratıcılıkları öne çıktığı için' mesleki profesyonellik boyutunda da artış gözlenmektedir. Yani çalışanın tam serbest bırakıldığı ve tam özerklik verildiği yönetim davranışları, öğretmenlik gibi özerkliğin profesyonellik üzerinde önemli olduğu meslek gruplarında olumlu bir etkiye sahiptir. Çalışma sonuçları literatür verileriyle karşılaştırıldığında benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Korkmaz (2008)'ın liderlik stilleri ile öğrenen örgütlerin ilişkisi konulu yaptığı çalışmasında da tam serbest tanıyan liderlik özellikleri gösteren örgütlerde risk alma ve inisiyatif kullanma öğrenen örgüt özelliklerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Cerit (2012) çalışmasında aşırı bürokratik yapının okullarda bulunması öğretmenlerin profesyonelliklerini sergileyememelerine, yani öğretim etkinliklerini bilgi ve becerilerine göre değil, daha çok okulda belirlenmiş olan kurallar çerçevesinde gerçekleştirme eğilimi göstermelerine neden olmaktadır sonucuna ulaşmıştır. Bu durum öğretmenlik gibi iç motivasyonun önemli olduğu, kararlarına ve görevine saygı duyulması beklenen, özerkliğin

önemli olduğu meslekler için yöneticilerin liderlik davranışlarını sergilerken daha dikkatli davranması gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen mesleki profesyonelliği üzerindeki etkileşimci liderliğin genel etkisi incelendiğinde ise olumsuz etkisinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik özelliklerindeki 100 birimlik artış öğretmen profesyonellik düzeyinde 58.4 değerinde düşüşle açıklanmaktadır. Yani liderlerin daha gelenekçi, ödül ve ceza uygulamaların belirgin bir şekilde konu edildiği ve sadece problemler üzerine yoğunlaşan yönetim tarzı sergilediklerinde öğretmenlerin profesyonellik algıları olumsuz yönde yüksek düzeyde etkilenmektedir. Bayhan (2011) öğretmen profesyonelliğini incelediği çalışmasında; öğretmen profesyonelliği üzerinde okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve okulda oluşturduğu güven ortamının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Liderlik davranışının öğretmen profesyonelliği üzerindeki etkisi farklı boyutlarda incelenmiş fakat benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Yavuz (2019) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin liderlik tarzları (işbirlikçi-otoriter-ilgisiz-karşı koyucu) ile öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okulların bürokratik yapısının öğretmen profesyonelliğine etkisini inceleyen Fidan ve Beyhan (2020) profesyonellik üzerinde okul yönetiminin etkili olduğunu vurgulamıştır. Aksoy (2019) ise okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

#### *Güç kaynaklarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisi*

Okul yöneticilerinin güç kaynakları kullanma davranışının öğretmenlerin mesleki profesyonelliği algı düzeyleri etkilemesi (yordamlaması) modelinin %4,6'sını açıklamaktadır. Yani öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin %4,6'sının okul yöneticilerinin güç kaynakları kullanma davranışı ile açıklanabilmektedir. Okul yöneticilerinin güç kaynaklarından ödül gücünü kullanma davranışındaki 100 birimlik bir artış öğretmen profesyonellik algısındaki 25,6 birimlik bir artışa denk gelmektedir. Diğer bir ifadeyle; okul yöneticilerinin çalışanlar üzerindeki ödüllendirme yetkisini kullanabilme

gücü, öğretmenlerin profesyonellik algılarındaki artışa az düzeyde de olsa etki etmektedir. Öğretmen profesyonelliği ve performansı üzerinde okul yöneticilerinin etkili olduğu birçok araştırmada ortaya konmuştur. Okul yöneticileri liderlik uygulamalarında çalışanlarını etkilemek ve onları bir amaca yönlendirebilmek için yönetim görevini neye dayandığı hangi güç türünü kullandığını ortaya çıkarmaktadır. Bakan ve Büyükbeşe (2010) yaptıkları çalışmada kamu kurumlarında en çok yasal gücün kullanıldığını en az da ödül gücünün kullanıldığını ortaya çıkarmışlardır. Bunda kamu kurumlarının ödüllendirme kurallarının yasalarla sınırlandırılması etken olabilmekle birlikte, maddi ödüllerin yerine manevi ödül kullanımının herhangi bir yasayla sınırlandırılmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen algılarında ortaya çıkan bu durum öğretmenlerin istenilen mesleki statüye ulaşamadıkları ve yasal olarak bireysel performans değerlendirmelerinin yetersiz olması durumlarıyla açıklanabilir.

*Dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısı arasında güç kaynaklarının aracılık rolü*

Dönüşümcü liderliğin öğretmen mesleki profesyonelliği üzerindeki etkisi araştırmamızda ve birçok literatür taramasında ortaya çıkmıştır. Oluşturduğumuz modelde dönüşümcü liderliğin mesleki profesyonellik üzerine etkisinde güç kaynaklarının aracılık rolü incelemesi yapılmıştır. Yani araştırmada; dönüşümcü liderlik davranışlarını sergileyen okul müdürü güç kaynaklarından da faydalandığında öğretmen mesleki profesyonelliği üzerinde anlamlı bir değişiklik oluyor mu? sorusu araştırılmıştır. Hayes modelinde baktığımız araştırma verileri gösteriyor ki; dönüşümcü liderliğin mesleki profesyonellik üzerine etkisinde güç kaynaklarının aracılık rolü bulunmaktadır. Güven aralığında, Standardize edilmemiş katsayılardan (coeff) de ise Dönüşümcü Liderlik %70,81 etkisi ve Güç Tipinin ise %33,26 etkisi bulunmaktadır. Yine etkileşimci liderlik özelliklerinin mesleki profesyonellik üzerindeki etkisinde güç kaynaklarının aracılık rolüne baktığımızda, güven aralığında ve standardize edilmemiş katsayılardan (coeff) de ise Etkileşimci Liderlik %61,71 etkisi ve Güç Tiplerinin ise %33,45 etkisi bulunmaktadır. Bu verilerden, okul yöneticilerinin liderlik davranış özelliklerini sergilerken güç kaynaklarını da etkili kullanımında öğretmen

profesyonelliğine katkısı daha fazla olacaktır sonucuna ulaşılmaktadır. Literatürde liderlik davranışları ve güç kaynaklarının öğretmen gelişimi üzerindeki etkileri genelde ayrı ayrı farklı boyutlarda incelenmiş fakat araştırmamızda okul yöneticileri liderlik davranışlarını sergilerken güç kaynaklarını da etkili kullanımıyla öğretmen gelişimi ve böylece de okul başarısını anlamlı şekilde arttırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

*Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri, kullandığı güç kaynakları ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarında öğretmenlerin demografik özellikleri bakımından incelenmesi*

Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinde öğretmen demografik değişkenleri bakımından farklılaşmaların incelendiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre etkileşimci liderlik özelliklerini daha fazla hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik özellikleri algılarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır fakat Terzi ve Kurt (2005) tarafından yapılan araştırmada erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini kadın öğretmenlerden daha farklı algıladıkları belirlenmiştir. Terzi ve Kurt (2005) erkek öğretmenlerin okul yöneticilerini daha otoriter ve daha baskıcı bulduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmamızdaki erkek öğretmenlerin okul yöneticilerini dönüşümcü lidere göre daha otoriter ve daha geleneksel özellik taşıyan etkileşimci lider olarak görmesi bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça okul yöneticilerini dönüşümcü ve etkileşimci lider olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Literatürde, Ulutaş (2010) ve Kiriş ve Aslan (2019) ve Turan (2019)'ın çalışmalarında da öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altay (2020), Arabacı (2019) ve Sonel (2019) tarafından yapılan araştırmalarda anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanma davranışları öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşma boyutları incelendiğinde ise; öğretmenler okul yöneticilerinin

güç kaynaklarını kullanma davranışlarını algılamalarında öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumları bakımından farklılıklar olmadığı ortaya çıkmıştır. Yani öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumlarındaki farklılık, okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanma davranışlarını algılamalarında herhangi farklılık ortaya çıkarmamıştır. Fakat öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça okul yöneticilerinin gücü kullanma davranışlarını algılamalarında hassaslaştıklarını yani mesleki kıdemleri arttıkça okul yönetiminde güç kaynaklarını algılama düzeylerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Pamuk (2018), Özhan (2016) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Fakat Yeşilbaş (2018), Demir (2017), Diş (2015) ve Kayalı (2011) yapmış oldukları çalışmalarında ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Çelik, Yılmaz (2015) ve Karaca (2015)'in yaptığı araştırma sonucuyla da benzerlik göstermektedir. Ancak Bayhan (2011), öğretmenliğin profesyonelleşme durumunu, öğretmenlerin mevcut profesyonellik algılarını ve öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen, buna katkı sağlayan faktörlerin ve profesyonellik aktörlerinin belirlenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla yaptığı çalışma sonucunda, profesyonellik boyutlarında kadın öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinin, erkek öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunduğunu tespit etmiştir. Çelik ve Yılmaz (2015), öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, mesleki duyarlılık ve duygusal emek alt boyutlarında kadın öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlere göre daha profesyonel algıladıkları görülmüştür. Yavuz (2019) ise kadın öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının erkek öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zor ve Birol (2021) ise cinsiyet faktörüne göre mesleki profesyonellikleri incelediklerinde mesleki duyarlılık boyutunda kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık tespit etmişler, diğer mesleki profesyonellik boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Literatür incelendiğinde sonuçların birbiriyle çelişkili olduğunu, mesleki profesyonellik

algısını cinsiyet değişkenine göre incelerken farklı değişkenlerin araştırma sonuçlarını etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarında öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre yüksek lisans mezunları lisans ve ön lisans mezunlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Yine Zor ve Birol (2021) yaptıkları araştırmada, yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin mesleki duyarlılıklarının, lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin mesleki duyarlılıklarından daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Fakat Yavuz (2019) Fidan ve Beyhan (2020) ise araştırmasında öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri eğitim durumu değişkenine göre ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Çıkan sonuçlar birbiriyle çelişkili olup konunun farklı değişkenler ortay konarak incelenmesi gerektiği yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Aynı şekilde Altinkurt ve Yılmaz (2014) ile Çelik ve Yılmaz (2015) kıdemin öğretmen profesyonelliği üzerinde anlamlı etkisinin bulunmadığını belirtmektedirler.

#### *Araştırmacılara dönük öneriler:*

Bu araştırma, Ankara ili merkez ilçeleri resmi ortaokullarda 2020-2021 eğitim öğretim yılında görevli öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma farklı örneklem gruplarında tekrarlanabilir. Çalışma kapsamında liderlik özellikleri ve güç kaynaklarının öğretmen mesleki profesyonelliğine etkisi ilkökul ve lise kademelerinde görevli öğretmenler üzerinde de test edilebilir.

Çalışmada liderlik özellikleri ve güç kaynaklarının öğretmen mesleki profesyonelliğine etkisi hem ayrı ayrı hem de liderlik özelliklerinin mesleki profesyonelliğe etkisinde güç kaynaklarının dolaylı etkisi ortaya konmuştur. Dönüşümcü liderlik ile mesleki profesyonellik arasında pozitif yönlü; etkileşimci liderlik ile de negatif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca güç kaynaklarının mesleki profesyonellik ile pozitif yönde ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda öğretmen mesleki profesyonelliği

ile ilişkili olabileceği düşünülen ve öğretmen mesleki profesyonelliğine etkisi olduğu düşünülen başka değişkenler de incelenmelidir. Liderlik özelliklerinin mesleki profesyonellik üzerindeki etkisi farklı aracı etki (Okul türü, okul yöneticilerinin tutum ve davranışları) modellemeleri kurularak okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmen mesleki profesyonelliği üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Çalışmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algısına göre; okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini ve güç kaynaklarını kullanma düzeyleri ile öğretmen mesleki profesyonellik algılarında öğretmenlerin çeşitli demografik özellikleri bakımından farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre mesleki profesyonellik algılarında farklılaşma görülmemiştir. Öğretmenlerin, okul yöneticisinin güç kullanma davranışını algılamalarında da herhangi bir değişiklik görülmezken liderlik stillerini kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre farklı algıladıkları ortaya çıkmıştır. Eğitim durumu değişkeninde ise; okul yöneticisinin liderlik özelliklerini ve güç kaynaklarını kullanımı bakımından öğretmen algılarında herhangi bir farklılaşma görülmezken, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarında farklılaşmaya neden olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni, mesleki profesyonellik algılarında ve yöneticisinin liderlik özelliklerini algılamalarında herhangi bir değişiklik göstermezken yöneticisinin güç kullanımını algılama düzeyinde değişiklik göstermektedir. Çıkan sonuçlar literatür taramasıyla çoğu zaman örtüşürken kimi zaman çelişkiler olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılıklar ortaya çıkarılarak altında yatan sebeplerin inceleneceği yeni çalışmalar yapılabilir.

*Uygulayıcılara dönük öneriler:*

Çağın gerektirdiği gelişimi yakalayabilmek için eğitim örgütlerinin niteliği önemlidir. Eğitim örgütlerinin işleyişinde en çok etkiye sahip olan öğretmenlerin profesyonel olması sistemin verimli şekilde işleyebilmesi için gereklidir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar gösteriyor ki; öğretmen profesyonelliğinin arttırılabilmesi için okul yöneticisinin liderlik stilleri ve güç kaynağını kullanma davranışı önemli bir etkiye sahiptir. Ortaokullarda görev

yapan öğretmenlere göre okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki profesyonelliğiyle en çok ilişkili olan bireysel ilgi ve laissez faire (tam serbestlik tanıyan) liderlik davranışlarını yeterince sergilememektedir. Yani iç motivasyonun önemli olduğu öğretmenlik mesleğinin en iyi şekilde icra edilebilmesi için öğretmene sürekli gelişim sağlayacak motivasyon, okul yöneticilerinin öğretmenlerinin bireysel istek ve ihtiyaçlarına saygı duyduğu aynı zamanda da öğretmenin kendi planlamasını rahatlıkla yapabileceği güven ortamının oluşturulmasıyla sağlanacaktır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin bürokratik iş ve işlemlerle öğretmenleri sıklıkla destekleyici liderlik özellikleri sergilemeleri gerekmektedir. Okul yöneticileri öğretmenleri kişisel anlamda tanıyabileceği öğretmenlerle kaynaşma ortamları yaratabilecek etkinlikler düzenlemeli ve etkili iletişim yöntemleri uygulamalıdır. Yöneticiler okulda destekleyici bir örgüt kültürü oluşturulmasını sağlayarak, öğretmenlere daha çok kendini gerçekleştirebileceği planlamalar yapma özgürlüğü sağlamalıdır. MEB öğretmenlik uygulamalarında belli düzeyde özerkliğe izin verecek eğitim-öğretim programları yapmalıdır. Öğretmenlik meslek kanunu ile tekrar gündeme gelen öğretmen kariyer basamakları, kamu personeli seçme sınavı (kpss) gibi genel sınavlarla belirlendiğinde uygulamaya dönük herhangi bir etkisi olmayacaktır. Öğretmen mesleki profesyonelliğinin artması için öğretmenlere bireysel performans ölçütleriyle değerlendirilerek ödüllendirme uygulaması sağlanmalıdır. Yasalarla desteklenecek adil değerlendirme sürecinden geçen uygulamalar ödüllendirildiğinde öğretmenler gelişimleri için daha çok gayret gösterebilirler. Araştırma sonucu gösteriyor ki; etkileşimli liderlik özelliğinin öğretmen mesleki profesyonelliğine olumsuz etkisi, dönüşümcü liderlik özelliklerinin olumlu etkisinden daha güçlüdür. Yani okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı sergileyeceği koşullu ödül, istisnalarla yönetim gibi etkileşimli liderlik davranışları öğretmen profesyoneliğinde olumsuz yönlü ve kuvvetli bir etkiye sahiptir. Ayrıca buradan öğretmenlerin, okul yöneticisinin olumsuz davranışlarını algılama ve bu davranışlardan etkilenme düzeyinin, olumlu davranışlarını algılama ve bu davranışlardan etkilenme düzeyinden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki

profesyonelliğini arttırmak için yetki ve sorumluluğunu, olumsuzluk ve tehdit oluşturmak için kullanma davranışlarından uzak durmalıdır.

Çalışma sonuçları gösteriyor ki; liderlerin daha gelenekçi, ödül ve ceza uygulamalarının belirgin bir şekilde konu edildiği ve sadece problemler üzerine yoğunlaşıl原因an yönetim tarzında, öğretmenlerin profesyonellik algıları olumsuz yönde yüksek düzeyde etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin bu davranış özelliklerinden kaçınmaları için yönetici ve liderlik davranışlarını geliştirmeli, gerekirse yeni liderlik yaklaşımlarıyla ilgili hizmet içi eğitimler almalıdır.

Okul yöneticileri liderlik davranışlarını sergilerken aynı zamanda güç kaynaklarından faydalandığı takdirde öğretmen profesyonelliğinde daha fazla etkili olabileceği ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri öğretmenlerle oluşturacağı iletişim dilinde ve davranışlarıyla hangi güç kaynağından beslendiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin özellikle kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutlarında gelişimi için yöneticilerin kişilik ve ödül gücünden faydalanması gerekmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri, karizmatik liderlik özellikleri sergileyen, yönetimle ve kurumla ilgili gerekli uzmanlığa sahip aynı zamanda ödüllendirme konusunda çalışanlar arasında adaleti sağlayabilen özelliklere sahip olmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin performansını gözlemleyerek gerektiğinde onları takdir etmeli, ödüllendirilmeleri için gerekli tavsiyelerde bulunmalıdır. MEB öğretmen performansına yönelik farklı ödüllendirme yöntemleri geliştirmeli, ödüle getirilecek ölçütler adaletli ve tatmin edici olmalıdır.

Bu çalışmayla öğretmen profesyonelliğinin artması için eğitim durumunun önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin göreve başladıktan sonra da akademik olarak kendilerini geliştirebilecekleri eğitimlere teşvik edilmelidir. Öğretmenlerin bu çalışmaları sırasında okul yöneticileri kolaylaştırıcı olmalıdır. Yüksek lisans ve doktora yapan öğretmen sayısı artırılmalı, MEB ve üniversiteler iş birliği yaparak özellikle öğretmenlik mesleğine yönelik akademik basamaklar oluşturulmalı, gerekirse görevine atanan öğretmenlerin üniversitelerde eğitim süreci devam ettirildiği bir sistem oluşturulmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-103.
- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H., & Sönmez-Özkan, D. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 237-259.
- Akdoğan, H. (2008). İktisat ve işletme alanlarında verilen eğitim içerisinde meslek etiğinin yeri ve önemi, *Ekonomik Yaklaşım Dergisi*, 19, 67, 79-90.
- Aksoy, E., & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235–249.
- Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, A. (2016). Organizational deviance and multi-factor leadership. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 589-597
- Aldag, R. & Stearns, T. M. (1987) Management, Cincinnati, South-Western.
- Alpay, M.Ü. (2019). *Ortaokul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.

- Altay, N. (2020). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: İzmir örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 336-352.
- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2013). Okullarda örgütsel güç ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 4(4), 1-17.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Altun, T., & Cengiz, E. (2012). İlkokul öğretmenlerinin mesleki gelişim fırsatlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3).
- Arabacı, H. (2019). *Liderlik stilleri ve örgütsel adalet ilişkisi/Balıkesir ili Bandırma ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.
- Argon, T. (2004). İlköğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik ve yöneticilik özelliklerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 4(1), 81-98.
- Argon, T., & Ertürk, R. (2021). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve davranışları. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 1(23), 371-393.
- Arslandaş, C. & Dursun, M. (2008). Etik liderlik davranışlarının yönetime duyulan güven ve psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisine etkileşim adaletinin dolaylı rolü, *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 111-128.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandıkları güç türleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Aslanargun, E. (2011). Okul müdürlerinin okul yönetiminde başvurduğu güç türleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 3-28.
- Astuti, RW, Fitria, H. ve Rohana, R. (2020). The influence of leadership styles and work motivation on teacher's performance. *Journal of Social Work and Science Education*, 1 (2), 105-114.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-13.
- Aşan, Ö. & Aydın, M. E. (2006). *Örgütsel davranış*. Ed. Can, H. İstanbul: Arıkan.
- Atwater, D.C. & Bass, B.M. (1994). Temalarda dönüşümcü liderlik. BM Bass, & BJ Avolio (Ed.), *Dönüşümsel liderlik yoluyla örgütsel etkinliğin geliştirilmesi* (s.48-83). Thousand Oaks, CA: Adaçayı.
- Avcı, A. (2015a). Dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri: kavramsal çerçevesi ve eğitim örgütleri açısından etkileri. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (5), 85-108.
- Avcı, A. (2015b). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2.24 (2015-2): 161-189.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Manual and sampler set. (3rd ed.) Redwood City, CA: Mind Garden.
- Aydın, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara:Hatiboğlu.
- Aydın, R. (2014). *Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ve etkililiklerine yönelik öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zekâ*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 181-209.
- Balci, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem
- Balyer, A., & Kural, S. (2018). Öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşanan değişimlerdeki rolleri ve bu değişimlere uyumları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(1), 63-80.
- Basım, H. N., Begenirbaş, M., & Can-Yalçın, R. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1488-1496.
- Bass B.M. & Steidlmeier P. (1999). Ethics, character and authentic transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 10, 127-181.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (1994). Introduction. Bass, B. M. & Avolio, B. J. (Eds.), *In Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage, Thousand Oaks, pp. 1–9.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The leadership quarterly*, 6(2), 199-218.

- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88, 207-218.
- Bass, B.M. & Riggio, R.E. (2006). *Dönüşümsel liderlik*. Yeni Jersey: Lawrence Erlbaum Ortakları.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri* (3.basım) Ankara: Nobel.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara Siyasal.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi II. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 23-42.
- Baysal, C. A. & Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler için davranış bilimleri*. İstanbul: Avcıol
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bingöl, D. (1997). *Personel yönetimi*. İstanbul: Beta.
- Buluç, B. (1998). Bilgi çağı ve örgütsel liderlik. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(20), 1205-1213
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(1), 5-34.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Buyruk, H. (2015). Profesyonizm ve sendikacılık ikiliği ekseninde türkiye öğretmen örgütlenmesi üzerine bir değerlendirme. *Calisma ve Toplum*, 47(4).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Celep, C. (2004). *Dönüümsel liderlik*. Ankara: Anı.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Clegg, S. R., Courpasson, D., & Phillips, N. (2006). *Power and organizations*. Power and Organizations, London, Sage.
- Connor, C.M., Son, S.H., Hindman, A.H. & Morrison, F.J. (2005). Öğretmen nitelikleri, sınıf uygulamaları, aile özellikleri ve okul öncesi deneyimi: Birinci sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığı ve erken okuma sonuçları üzerindeki karmaşık etkiler. *Okul Psikolojisi Dergisi*, 43(4), 343-375.
- Çağlar, İ. (2004). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri ile mühendislik fakültesi öğrencilerinin liderlik tarzına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılmalı analizi ve Çorum örneği. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 91-107.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü liderlik duygusal zekâ gerektirir mi? yöneticiler üzerinde örnek bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 83-98.
- Çalıkoğlu, E. (2004). *Muharip subay ve astsubayların etkileşimci ve dönüşümcü liderlik tarzlarının muharebe performansları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çayak, S. (2021). Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve iş doyumlarına etkisi. *Sürdürülebilir Eğitim için Söylem ve İletişim*, 12(1), 102-120.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Çelik, M., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 102-131.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: PegemA.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: PegemA
- Çetin, M., & Özalp, U. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 193-213.
- Çetin, M., & Özalp, U. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 193-213.
- Çevik, A. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (İkinci baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Çobanoğlu, F., & Uras, M. (2003). *İlköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları (Denizli ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dayanan Uğur, İ. (2018). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sahip oldukları örgütsel güç kaynakları ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, K. (2017). *Okul yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Demir, K. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “teacher professionalism” from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Deniz, M. & Çolak, M. (2008). Örgütlerde çatışmanın yönetimde gücün kullanımı ve bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 304–332.
- Deniz, M.T. & Çolak, M. (2008), Örgütlerde Çatışmanın Yönetiminde Gücün Kullanımı ve Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 304-332.
- Deviren, İ., & Okçu, V. (2020). İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(52), 915-932.
- Dikmen, M., & Tuncer M. (2018). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz-yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (66), 310-325.
- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğan, M. (2015). Yetersizliği olan çocuklar, aile ve aile eğitimi: Kavramsal ve uygulamaya dönük gelişmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 111-127.
- Dubrin, A. J. (1997). *Essentials of management*. Ohio University: South Western College.
- Dümen, G. (2008). *Dönüşümcü liderlik davranışlarının personelin iş tatminine etkisi ve bir askeri birlikte uygulama çalışması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). 2-Türkiyede ve dünyada yaşam koşulları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19.
- Elias, S.M. & Loomis, R.J. (2004). The Effect of Instructor Gender and Race/Ethnicity on Gaining Compliance in the classroom. *Journal of Applied Social Psychology*, 34 (5), 937-958.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmanın analizi. *Milli Eğitim Dergisi* (162).
- Erçetin ŞŞ (2000). *Lider sarmalında vizyon*, Ankara: Nobel.
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde davranış*, (2.Baskı), İstanbul, Dönence.
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ergin, C. & Kozan, M. K. (2004). Çalışanların temel değerleri, dönüşümsel ve etkileşimsel liderlerin çekiciliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 37-51.
- Evans, L. (2008). Professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 white paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Fidan, T., & Beyhan, A. (2020). Okulların bürokratik yapısının öğretmen profesyonelliğine etkisi: lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 869-887.
- Francisco, C. D. (2019). School Principals' Transformational Leadership Styles and Their Effects on Teachers' Self-Efficacy. *Online Submission*, 7(10), 622-635.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Oxford: Polity.

- French, John. Robert., & Bertram. Raven, (1996), “The basis of social power. J. O. Ott (Ed.)”, *Classic Readings in Organizational Behaviour*, (ss. 395- 405). USA: Harcourt Brace.
- Giddens, A. (2005). *Sosyoloji*. Ankara: Ayraç.
- Gkolia, A., Koustelios, A., ve Belias, D. (2015). Exploring the association between transformational leadership and teacher’s self-efficacy in Greek education system: a multilevel SEM model. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 176- 196.
- Gökçora, İsmail Haluk. (2005). Toplumsal yaşamımızda ve türk bilim-dünyasında “profesyonel ve profesyonellik. *Kavramlarına Değın, Bilgi Dünyası*, 6(2), 237-250.
- Gökkaya, K (2003). Sosyal bilgilere giriş. (Ed. C. Şahin). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu- Sosyal Bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Gökkaya, F. (2010). *Lider güç türlerinin örgütsel öğrenme üzerine etkileri (Aydın Köşk ve Germencik ilköğretim okulları örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Greenberg, J. & Baron, R.A. (1993). *Behavior in Organizations: Understanding and managing the human side of work*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gurbetoğlu. A, Yücel. B, G, (2019). Okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi / Journal of Primary Education*, 1(2), 6-19
- Gül, H. (2003). *Karizmatik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Gültürk, Z. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin güç kaynaklarından yararlanma düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2012). Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 237-253.
- Gündüz, Y., & Korkmaz, Z. S. (2014). Öğretmen eğitiminde kuramsal bilginin önemi. *Gümüşhane University Electronic Journal of the Institute of Social Science/Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 5(11).
- Güney, B., H. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile kadın öğretmenlerin karşılaştıkları cam tavan engelleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Güngör, S. (2010). *Eleştirel Kuram Bakış açısından Ankara ili ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin eğitim yönetiminde otorite ve kültür analizine ilişkin görüşleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürbüz, S. (2019b). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. Ankara: Seçkin.
- Güvendi, M. (2000 ). İlköğretim okulları ikinci kademesinde yürütülmekte olan rehberlik etkinlikleri ve öğrenci beklentilerine ilişkin bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 51 – 60
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Harlina, S., & Harapan, E. (2021). The influence of principal leadership style and work ethic a towards teacher professionalism. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 5(1), 2354-2357.
- Hartog, D. N., Muijen, J. V.,& Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. *Journal of Organizational Psychology*, 70, 19-34.

- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis second edition: A regression-based approach*. New York: Ebook The Guilford.
- Hellriegel, D., Jackson, S. E., & Slocum, J. W., Jr. (2002). *Management: A competency-based approach (9th Edition)*. Canada: Pre.
- Helsby, G. & McCulloch, G. (1996). Teacher professionalism and curriculum control, in: I. Goodson & A. Hargreaves (Eds). *Teachers' Professional lives*, London: Falmer Press.
- Helvacı, M. (2010). Örgütsel Sinizm. H. Memduhoğlu, & K. Yılmaz içinde, *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (s. 383-397). Ankara: Pegem.
- Helvacı, M. A. (2015). Eğitim sisteminde öğretmenin rolü. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (285-310). Ankara: Anı.
- Helvacı, M. A., & Kayalı, M. (2011). Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Uşak ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22,255-279.
- Hicks, H.G., Gullett, C.R. (1981). *Organizasyonlar; Teori ve Davranış*, (Çev: Besim Baykal), İstanbul.
- Hiçyılmaz, Y. (2020). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin okullarındaki yenilik yönetimine etkisinde öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hitt, M. A., Black, J. S., & Porter, L. W. (2005). *Management (International ed.)*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Hoque, K. E., Alam, G. M., & Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of teachers' professional development on school improvement—an analysis at Bangladesh standpoint. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 337-348.

- Horner, M. (1997). Liderlik teorisi: geçmiş, şimdi ve gelecek. *Takım Performans Yönetimi*, 3(4), 270-287
- Hoşgörür, T.(2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 387-424.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi-teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel
- Hoy, Wayne. K., Cecil. G. Miskel, (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, McGraw-Hill, New York.
- İlhan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280.
- İlhan, A., Aslanargün, E., & Shaukat, S. (2015). Developing teacher professionalism scale: Validation and reliability study. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1454-1474
- İlhan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280.
- İşbilir, H. (2003). İlköğretim okul yöneticilerinin duygusal yeterlilikleri ile kullandıkları yönetsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına dayalı olarak incelenmesi (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kacaroğlu, V. A. (2010). Hemşirelikte Profesyonellik, Maltepe Üniversitesi, Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı, 261-263,
- Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.

- Karadağ, A. (2002). Meslek olarak hemşirelik. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 5(2), 1-8.
- Karaman, A. (1999). *Profesyonel yöneticilerde güç kullanımı*. İstanbul: Türkmen.
- Karaman, G. (2015). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi), <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(16).
- Karnak, B. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Katz, D. & Kahn, L. K. (1966). *The social psychology of organisations*, NY: John Wiley.
- Kavcar, C(1998). *"Edebiyat ve güzel sanatlar eğitimi", Türkiye'de eğitim yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı.
- Kaya, Ç. (2002). *Liderler liderliğe giden yollar*. İstanbul: Beta Basım.
- Kayalı, M. (2011). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları (Uşak ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kheir-Faddul, N., ve Dănaiață, D. (2019). The influence of leadership style on teachers' job motivation and satisfaction in the Druze sector of Israel. *Timisoara Journal of Economics and Business*, 12(1), 17-42.
- Kızanlıklı, M. M., Koç, H., & Kılıçlar, A. (2016). Örgütsel güç ve gücün kaynakları üzerine kavramsal bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 448-504.
- Kiriş, B., & Aslan, H. (2019). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1656-1675.

- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği* (10. Baskı). İstanbul: Arıkan.
- Konaklı, T., & Odabaşı, S. (2021). Öğretmenlerin Politik davranışları ile okul yöneticilerinin güç kaynakları arasındaki ilişkinin incelemesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 99-119.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 401-422.
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 46, 199-226.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(49), 57-91.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(53), 75-98.
- Koşar, S. & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4, 581-603.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).
- Köse, E. (2017). *Yöneticilerin karar verme yetkinliğinin yönetsel performans üzerindeki etkileri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Lal, G. (2016). *Devlete ait ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin alguları açısından okul yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Lankveld, T., Schoonenboom, J., Croiset, G., Volman, M. & Beishuizen, J. (2017). The role of teaching courses and teacher communities in strenghtening the ıdentity and agency of teachers at university medical centres. *Teaching and Teacher Education*, 67, 399-409.
- Lunenburg, F. C. (2012) Power and leadership: an influence process. *International Journal Of Management, Business, And Administration*. 15(1), 1-9
- Macheng, P. (2016). Continuing professional development of teachers in junior secondary schools in botswana. *Research and Reviews:Journal of Educational Studies*, 2(3), 18-25.
- Maxwell, C. J.(1999). *Liderlik Yasaları: Rededilemez 21 liderlik Yasası* (Çev. İ Şener) Beyaz.
- McMahon, E., & Hoy, W. K. (2009). Professionalism in teaching: Toward a structural theory of professionalism. In W. K. Hoy & M. DiPaola (Eds.). *Studies in school improvement*. Greenwich, CN: Information Age. pp. 205-230.
- Memduhoğlu, H. B. & Turhan, M. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanım düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, ,44, 73-90.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Mirsultan, N., ve Marimuthu, T. (2021). The Relationship of Transformational and Transactional Principal Leadership on Teacher Job Satisfaction and Secondary Student Performance in Subang Jaya, Malaysia. *Open Journal of Leadership*, 10(3), 241-256.
- Mondy, R. W., & Premeaux, S. R. (1995). *Management: Concepts, practices and skills* (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Moss, S.A., Mcfarland, J., Ngu, S. & Kijowska, A. (2006). Maintaining an open mind to closed individuals: the effect of resource availability and leadership style on the association between openness to experience and organizational commitment. *Journal of Research in Personality*, xx, 1–17.
- Nieto, S. (2017). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives* (3rd Edition). Routledge. doi:10.4324/9781315465692
- OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 377-403.
- Okçu, V. (2014). Relation between Secondary School Administrators' Transformational and Transactional Leadership Style and Skills to Diversity Management in the School. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 2162-2174.
- Oktay, E., & Gül, H.. (2003). Çalışanların duygusal bağlılıklarının sağlanmasında conger ve kanungo'nun karizmatik lider özelliklerinin etkileri üzerine Karaman ve Aksaray emniyet müdürlüklerinde yapılan bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 403-428.
- Osmond-Johnson, P. (2015). supporting democratic discourses of teacher professionalism: The case of the Alberta teachers' association. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 171, 1-27

- Osmond-Johnson, P. (2018). Discourses of teacher professionalism: “from within” and “from without” or two sides of the same coin? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 61-72.
- Ott, J. Steven, (ed.). (1996). *Classic Readings in Organizational Behavior*, Harcourt Brace, USA
- Ouchi, William. G, (1977). The Relationship Between Organizational Structure and Organizational Control.. *Administrative Science Quarterly*, XXII, 95- 113
- Owen, H., Hodgson, V., & Gazzard, N. (2007). *Liderlik el kitabı*. İstanbul: Çeviren: Münevver Çelik, Optimist.
- Öksüz, S. (2008). *Endüstri meslek ve teknik liselerde çalışan yönetici davranışlarının öğretmen performansına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özaslan, G. (2006). *Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- ÖZDİL SAĞ, G. (2010). *Eskişehir ili ilköğretim okulları kadın okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına göre sergiledikleri liderlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özhan, T. (2016). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özkalp, E. & Kirel, C. (2009). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Öztürk, M., & Gönülaçar, H. (2018). Coğrafya öğretmenlerinin profesyonelleşme süreçlerine dair bir inceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 1-24.
- Paksoy, M. (2002). *Çalışma ortamında insan ve toplam kalite yönetimi*, İstanbul: Çantay.

- Pamuk, N. (2018). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları (Afyonkarahisar ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional development in education*, 38(2), 169-188.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2003). *Management (7th ed.)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ruslan, R., Lian, B., & Fitria, H. (2020). The Influence of principal's situational leadership and Teacher's professionalism on Teacher's performance. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 20(1), 135-143.
- Sachts, J. (2003). Teacher professional standards: controlling or developing teaching?
- Sarıkaya, T.& Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: üniversite öğrencilerinin meslek seçimi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423,
- Schermerhorn, J. R., Jr., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2000). *Organizational behaviour (7th ed.)*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Scott, J. (2001). Power. Wiley.
- Sezgin, F., & Koşar, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin güç stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 273-296.
- Short, P. M., Johnson, P. E., & Hall, W. (1994). Exploring the links among teacher empowerment, leader power and conflict. *Education*, 114(4), 581- 594.

- Sonel, Z. (2019). *Eğitim yöneticilerinin liderlik stillerinin düşünme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Spicer, A. (2007). Book Review: A Radical Return? Stewart R. Clegg, David Courpasson and Nelson Phillips: Power and Organization 2006, Sage: London 472 pages, soft cover. *Organization Studies*, 28(5), 787-789.
- Stoner, J. A. F., & Freeman, R. E. (1992). *Management*. London: Prentice Hall International Inc.
- şener Pars, M. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- şenol, C. (2020). *ğretmenlerin mesleki profesyonellik algularının statüsü, iş konusunda yeterlik alguları etkisi*. Yüksek Lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- şentürk, C. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- şimşek, M. ř. (2005). *Yönetim ve organizasyon* (8. Baskı). Konya: Günay.
- şirin, EF (2008). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin yönetici ve akademisyen algularına göre incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- şişman, M. (2004). *ğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi
- şişman, M., Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkileri (Gaziantep örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Tanriverdi, H. (2019). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Teachers and Teaching, Faculty of Education, The University. *Theory and Practice*, 9(2). 14701278. Sydney, Australia. Doi:10.1080/13540600309373.
- Temiz, E. (2016). *İlkokul yöneticilerinin sahip olması gereken hizmetkâr liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tengilimoğlu, D. (2005) Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 4(14),1-16.
- Terekeci, S. (2008). *Okul yöneticilerinin çalışma değerleri ve liderlik davranışlarına ilişkin algıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Terzi, A. R. & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının
- Tichenor, M.S., & J.M. Tichenor. 2004–05. Understanding teachers' perspectives on professionalism. *The Professional Educator*, 27, 89–95.
- Tortop, N.; İsbir E. G.; Aykaç B. (1999). Yönetim Bilimi. (3. Baskı), Ankara: Yargı Yayınevi. öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 166.

- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Tunç, H. S. ve Gökçe, A. T. (2018). Okul yöneticilerinin alo 147 hakkındaki görüşlerinin bilgi uçurma açısından değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 477-487.
- Turan, G. A. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2017). *Güncel Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türk, A (2022). Türkiye’de Dönüşümcü Liderlik Konusunda Yapılan Ulusal Makalelerin Bibliyometrik Analizi. *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.46872/pj.487>
- Tyaningsih, A. R., Suryadi, S., & Rahmawati, D. (2021). Self-Efficacy, Teacher Leadership and Teacher Professionalism in Secondary School. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 6(2), 1-12.
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uysal, H. (2019). Meslek olarak akademide öğretmenlik ve araştırma: Dr. Alyson Adams ile söyleşi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 258-264.
- Uzun, S., Paliç, G., & Akdeniz, A. R. (2013). Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Profesyonel Öğretmenliğe İlişkin Algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 127-143.
- Ünal, M. (2012). *Stratejik yönetim ve liderlik* (1 b.). İstanbul: Beta

- Velarde, J. M., Ghani, M. F., Adams, D., ve Cheah, J.-H. (2020). Towards a healthy school climate: The mediating effect of transformational leadership on cultural intelligence and organisational health. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance Online Publication. doi: 10.1177/1741143220937311
- Ward, E. A. (1998). Managerial power bases and subordinates' manifest needs as influences on psychological climate. *Journal of Business and Psychology*, 1, 361-378.
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, 83, 43-54.
- Yavuz, E. (2009). İş görenlerin dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Yavuz, P. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Yeşilbaş, Y. (2018). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları: bir karma yöntem çalışması (Aydın ili efeler ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yıldız, E. (2019). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algılarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu Abat İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yılmaz, A. ve Boğa Ceylan, Ç. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-394.
- Yılmaz, H. (2010). *Vizyon, misyon, kariyer ve daha ötesi stratejik liderlik (2 b.)*. (İ. Bahar, Dü.) İstanbul: Kumsaati.

- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2, 385-402.
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345.
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi*, 14(28).
- Yılmaz, K. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, M.U. (2020) *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.
- Yorulmaz, A. (2014). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynakları ve kullanma düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Young, S. (2018). Teacher retention and student achievement: How to hire and retain effective teachers. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 84(3).
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (Seventh Edition). New Jersey: Pearson Education
- Zafer, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sakarya.

Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 843-859.

Zor, E. A., & Birol, Z. N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin meslekî profesyonellik becerileri ile yüksek lisans eğitimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(11), 1-27.



## **EKLER**



## Ek 1. Anketin Birinci Bölümü

Değerli Meslektaşlarım,

**‘Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ve liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisi’** konulu hazırlamakta olduğum yüksek lisans tezim için sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple ilgili çalışma kapsamında sizlerden, aşağıda yer alan ölçek sorularına yanıtlar vermeniz istenmektedir.

Uygulamanın birinci bölümünde kişisel bilgileriniz ile ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölüm ise ölçeklerden oluşmaktadır. Kişisel bilgi bölümünde size en uygun gelen seçenek için “X” işareti koyunuz. Ölçekler bölümünde ‘Okul Yöneticilerinin Liderlik Tipi Ölçeği’, ‘Güç Tipi Ölçeği’ ve ‘Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği’ yer almaktadır. Sayfa başındaki yönergeyi okuyarak anketi cevaplayınız.

Cevaplarınız sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı için ad ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Hiçbir ifadeyi boş bırakmamanız çalışma sonuçlarının sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesine yardımcı olacaktır. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve emek için teşekkür ederim.

Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

## EK 2. Güç Tipi Ölçeği

GÜÇ TİPİ ÖLÇEĞİ						
		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	Okul müdürü,	1	2	3	4	5
1.	... iyi yapılan işleri ödüllendirir.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	... başarılı olan kişiyi takdir eder.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	... verilen görevleri yerine getirenlere teşekkür eder.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	... öğretmenler arasında herkese hak ettiği değeri verir.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	... öğretmenlere yeteneklerine uygun işler verir.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	... başarılı öğretmenlere, okulda yapmak istedikleri işlerde kolaylıklar sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	... yıl boyunca olumlu işler yapan öğretmenlerin sicil notunu yüksek verir.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	... öğretmenlerle arasına daima mesafe koyar.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	... öğretmenlerle olan ilişkilerinde resmi bir tutum takınır.	( )	( )	( )	( )	( )
10.	... öğretmenlerin okul içindeki tüm eylemlerinin kontrolünü elinde bulundurur.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	... öğretmenleri okuldaki yetkisiyle etkiler.	( )	( )	( )	( )	( )
12.	... okula geç gelen öğretmenlere o gün içerisinde sert bir tutum takınır.	( )	( )	( )	( )	( )
13.	... öğretmenler bir konuda hata yaptıklarında uyarı, kınama gibi yollara başvurur.	( )	( )	( )	( )	( )
14.	... okulda disiplini sağlamak için katı ve sert bir tutum sergiler.	( )	( )	( )	( )	( )
15.	... öğretmenlerin başarısız oldukları işlere karşılık olarak, daha alt seviyedeki işleri verir.	( )	( )	( )	( )	( )
16.	... kendisiyle iyi geçinmeyen öğretmenlere zorluklar çıkarır.	( )	( )	( )	( )	( )
17.	... öğretmenleri ceza vermekle tehdit ederek iş yaptırır.	( )	( )	( )	( )	( )
18.	... öğretmenleri gerekli gereksiz eleştirir.	( )	( )	( )	( )	( )
19.	... okulda o makama en uygun olan kişi konumundadır.	( )	( )	( )	( )	( )
20.	... öğretmenler arasında model alınan birisidir.	( )	( )	( )	( )	( )
21.	... öğretmenler arasında hayranlık uyandıracak bir kişilik sergiler.	( )	( )	( )	( )	( )
22.	... öğretmenler arasında saygı duyulan birisidir.	( )	( )	( )	( )	( )
23.	... kendine güvenen bir tutum sergiler.	( )	( )	( )	( )	( )
24.	... öğretmenler arasında dış görünüşü ve davranışlarıyla örnek alınır.	( )	( )	( )	( )	( )
25.	... öğretmenleri her yönde etkileyebilecek bir güce sahiptir.	( )	( )	( )	( )	( )
26.	... gücünü çevresinde sevilen bir insan olmasıyla kazanır.	( )	( )	( )	( )	( )
27.	... son derece bilgili olarak görülür.	( )	( )	( )	( )	( )
28.	... öğretmenlerin çözüm bulamadığı konularda mutlaka çözüm üretir.	( )	( )	( )	( )	( )
29.	... daima bilgisine başvurulacak biri olarak görülür.	( )	( )	( )	( )	( )
30.	... bulunduğu konuma kendi bilgisiyle gelmiştir.	( )	( )	( )	( )	( )
31.	... öğretmenleri herhangi bir konuda ikna edebilecek bilgi birikimine sahiptir.	( )	( )	( )	( )	( )
32.	... öğretmenler arasındaki gücünü bilgili olması sayesinde kazanır.	( )	( )	( )	( )	( )
33.	... öğretmenler tarafından bir öğretim lideri olarak görülür.	( )	( )	( )	( )	( )

### EK 3. Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Bilgi ve iletişim teknolojilerini dersi geliştirmek için kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Bireysel çalışmalardan çok takım çalışmalarını tercih ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Görev, hak ve sorumluluklarımla ilgili mevzuatı takip ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Okulun geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanmaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Çevrenin gelişimine katkıda bulunmaya çalışırım	( )	( )	( )	( )	( )
6. Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü olurum	( )	( )	( )	( )	( )
7. Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara aktif bir biçimde katılırım.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Meslektaşlarımla aramda sorun olsa bile, ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Kişisel sorunlarım olsa bile yürüttüğüm derse en iyi şekilde hazırlanmaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Zor zamanlar geçirsem bile, bu durumu öğrencilerime yansıtılmaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Öğrenci velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Okul yönetimiyle aramda sorun olsa bile ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
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 gibi) 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 4. Okul Yöneticilerinin Liderlik Tipi Ölçeği

Okul Müdürlüğünüz;	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
	1	2	3	4	5
1 Çabalarımız karşılığında bize destek olur.	( )	( )	( )	( )	( )
2 Kritik kararların uygunluğunu sorgulayarak tekrar gözden geçirir.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Sorunlar ciddileşmeden karışmaz.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Dikkatini yazılı kurallara yönelik uygunsuzluk hata ve standartlardan sapmalara odaklar.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Önemli konular gündeme geldiğinde karışmaktan kaçınır.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Kendisi için çok önemli olan değer ve inançlarından bahseder.	( )	( )	( )	( )	( )
7. İhtiyaç duyulduğunda yoktur.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Sorunları çözerken farklı bakış açıları arar.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Gelecekte olumlu bir şekilde bahseder.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Liderle beraber çalışmaktan gurur duyarız.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Amaçlanan hedeflere ulaşmak için çalışanların sorumluluklarını detaylı bir biçimde belirler.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Harekete geçmek için işlerin kötüye gitmesini bekler.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Başarıya ulaşmak için güdüleyici konuşmalar yapar.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Güçlü bir amaca sahip olmanın önemini belirtir.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Zamanını bize öğretirken ve bizi yetiştirerek geçirir.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Hedeflenen performans sonuçlarına ulaşmak için çalışanların beklentilerini öğrenir ve onlardan neler beklediğini açıkça belirtir.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Bir şeyi düzeltmesi için öncelikle o şeyi kötüleşmesi gerekir.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Grubun iyiliği için kendi önceliklerinden vazgeçer.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Bize grubun herhangi bir üyesi olarak değil de birey olarak davranır.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Harekete geçmesi için problemlerin sürekli bir hale gelmesi gerekir.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Bize, ona saygı duyacağımız şekilde davranır.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Tüm dikkatini hata, şikâyet ve başarısızlıklarla başa çıkmak için toplar.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Kararların ahlaki ve etik sonuçlarını düşünür.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Yapılan tüm hataların sorumlusunu buluncaya kadar peşinibırakmaz.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Tavırları güç ve güven hissi verir.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Gelecek için zorlayıcı bir vizyon belirler.	( )	( )	( )	( )	( )
27. Dikkatini hata ve başarısızlıkların en aza indirilmesi standartlara kavuşması için toplar.	( )	( )	( )	( )	( )
28. Karar almaktan çekinir.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Her birimize diğerlerinden farklı ihtiyaç, yetenek ve düşleri olan bireyler olarak davranır.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Sorunları farklı görüş açılarından ele almamıza sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
31. Güçlü yönlerimizi geliştirmemize yardım eder.	( )	( )	( )	( )	( )
32. Görevin nasıl tamamlanacağına dair yeni yollar önerir.	( )	( )	( )	( )	( )
33. Acil sorulara cevap vermeyi geciktirir.	( )	( )	( )	( )	( )
34. Ortak bir misyona sahip olmanın önemini vurgular.	( )	( )	( )	( )	( )
35. Beklentileri karşıladığımızda memnuniyetini belirtir.	( )	( )	( )	( )	( )

## Ek 5. Ölçekler İçin Alınan İzinler

Re: Okul Yöneticilerinin Güç Kaynakları Ölçeği



19.12.2019 00:08



güç\_tipi\_ölçeği.doc  
102,63 KB

Sayın Sümeyye Aydoğan,  
Söz konusu çalışmada ekte yer alan ölçeği kullanabilirsiniz.  
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Serkan Koşar

**Kimden:**



**Kim**

**Gönderilenler:** 18 Aralık Çarşamba 2019 15:59:31

**Konu:** Okul Yöneticilerinin Güç Kaynakları Ölçeği

Re: Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Kullanım İzni



Yahya Altinkurt

20.02.2020 12:33



**Kime:** Sümeyye Aydoğan



Öğretmenlerin Mesleki...  
534,76 KB

Merhaba

Tarafımızdan geliştirilen " Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği"ni araştırmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçek ekte yer almaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik bilgilerine ilgili makaleden ulaşabilirsiniz. Başarılar dilerim.

Sümeyye Aydoğan <

L9 Şub 2020 Çar, 18:12 tarihinde şunu yazdı:

For use by Sümeyye Aydoğan only. Received from Mind Garden, Inc. on August 20, 2022

**Permission for Sümeyye Aydoğan to reproduce 1 copy  
within three years of August 20, 2022**

**For Publications:**

We understand situations exist where you may want sample test questions for various fair use situations such as academic, scientific, or commentary purposes. No items from this instrument may be included in any publication without the prior express written permission from Mind Garden, Inc. Please understand that disclosing more than we have authorized will compromise the integrity and value of the test.

**For Dissertation and Thesis Appendices:**

You may not include an entire instrument in your thesis or dissertation, however you may use the three sample items specified by Mind Garden. Academic committees understand the requirements of copyright and are satisfied with sample items for appendices and tables. For customers needing permission to reproduce the three sample items in a thesis or dissertation, the following page includes the permission letter and reference information needed to satisfy the requirements of an academic committee.

**Online Use of Mind Garden Instruments:**

Online administration and scoring of the Multifactor Leadership Questionnaire is available from Mind Garden, (www.mindgarden.com/questionnaire). Mind Garden provides services to add items and demographics to the Multifactor Leadership Questionnaire. Reports are available for the Multifactor Leadership Questionnaire.

If your research uses an online survey platform other than the Mind Garden Transform survey system, you will need to meet Mind Garden's requirements by following the procedure described at [mindgarden.com/mind-garden-forms/58-remote-online-use-application.html](http://mindgarden.com/mind-garden-forms/58-remote-online-use-application.html).

**All Other Special Reproductions:**

For any other special purposes requiring permissions for reproduction of this instrument, please contact

## Ek 6. Ölçek Uygulamak İçin Ankara Mem İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.09.2020-E.26173



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.12216008  
Konu : Araştırma izni

07.09.2020

### GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 27.08.2020 tarihli ve 19946 sayılı yazınız.  
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Sümeyye AYDOĞAN'ın "**Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ve Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine Etkisi**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelerdeki okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Vali a.



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*