



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇEVİK LİDERLİK  
DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ  
PROFESYONELLİĞİNE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MUHAMMED FURKAN ÖZAYDIN**

**İSTANBUL, 2024**



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇEVİK LİDERLİK  
DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ  
PROFESYONELLİĞİNE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MUHAMMED FURKAN ÖZAYDIN**

**(220511002)**

**Danışman  
(Dr. Öğr. Üyesi Şebnem Yazıcı)**

**İSTANBUL, 2024**

11/06/2024

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi 220511002 numaralı Muhammed Furkan ÖZAYDIN'ın hazırladığı "Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine Etkisi" konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 11/06/2024 günü saat 14:00'da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne Oy Çoğunluğu/Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

**Tez adı değişikliği yapılması halinde:** Tez adının .....  
.....  
şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Karar
1. (Danışman) Dr. Öğr. Şebnem YAZICI	Kabul
2. Dr. Öğr. Üyesi Kurtuluş ÖZTÜRK	Kabul
3. Prof. Dr. Ali Taş	Kabul
4. ....	.....
5. ....	.....
6. (İkinci Danışman)* .....	.....

\*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

## **ETİK BİLDİRİM**

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine Etkisi” adlı çalışmamda bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Muhammed Furkan Özaydın

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez sürecinin en başından sonuna kadar sonsuz desteğini benden esirgemeyen, her türlü soruma cevap veren ve zorlandığım zamanlarda beni motive eden çok değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Şebnem Yazıcı'ya teşekkür etmeyi borç bilirim. Yüksek lisans ders dönemimde kıymetli bilgilerinden yararlandığım ve derslerini aldığım değerli öğretmenlerim Prof. Dr. Ali TAŞ, Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ, Prof. Dr. Mehmet ŐŐŐMAN ve Dr. Öğretim Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN'a çok teşekkür ederim.

Araştırmamda ölçeklerini kullanmama izin veren kıymetli hocalarım Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL, Dr. Şebnem Yazıcı ve Prof. Dr. Kürşad YILMAZ'a minnetlerimi sunarım. Ölçeklerin uygulanmasında desteklerini aldığım İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Bağcılar ilçesinde görev yapan öğretmen arkadaşlarımdan başta Sefa KARADAĞ, Mustafa ŐŐŐEK ve Orhan GÜLTEKİN olmak üzere tüm mesai arkadaşlarıma Őükranlarımı sunarım.

Üstümde büyük emekleri olan, beni benden çok düşünen ve desteklerini her an arkamda hissettiğim sevgili babam Mustafa ÖZAYDIN ve sevgili annem İhlas ÖZAYDIN'a, verdikleri motivasyon ve varlıkları ile bana güç veren kardeşlerim Ahmet İrfan ÖZAYDIN, İclal ÖZAYDIN ve Ebrar ÖZAYDIN'a ve son olarak tez süresince bana yol arkadaşlığı eden kıymetli arkadaşım Enes ÖZBEY'e sonsuz teşekkür ederim.

Muhammed Furkan Özaydın

# OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇEVİK LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİĞİNE ETKİSİ

Muhammed Furkan Özaydın

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine olan etkisinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2023-2024 eğitim öğretim dönemi İstanbul ili Avrupa yakası Arnavutköy, Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Başakşehir, Esenler, Esenyurt, Gaziosmanpaşa, Güngören, Sultangazi ve Zeytinburnu ilçelerinde devlete bağlı okullarda görev yapan ve kolayda ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 809 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Marmara Çevik Liderlik Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler normallik varsayımı sağlanması üzerine bağımsız gruplar t testi (Independent Samples t- test), tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi ve basit regresyon analizi (Simple Linear Regression) yapılarak çözümlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çevik liderlik algıları ve mesleki profesyonellik düzeyleri “yüksek düzeyde” olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin çevik liderlik algıları cinsiyet ve görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermezken medeni durum, eğitim durumuna, okul kademesine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bulgular öğretmenlerin mesleki kıdemi, yaşı ve okul büyüklüğü arttıkça çevik liderlik algılarının arttığını göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ise cinsiyet, medeni durum ve

öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları okul kademesi, yaşa göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca bulgulara göre çalıştığı okuldaki okul büyüklüğü ve çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri artmaktadır. Okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliği üzerinde orta düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Lider, Çevik Lider, Öğretmen, Profesyonellik, Mesleki Profesyonellik

# **THE EFFECT OF SCHOOL ADMINISTRATORS' AGILE LEADERSHIP BEHAVIORS ON TEACHERS' OCCUPATIONAL PROFESSIONALISM**

**Muhammed Furkan Özaydın**

## **ABSTRACT**

The purpose of this study is to examine the effect of school administrators' agile leadership behaviors perceived by teachers on teachers' occupational professionalism. The research was designed according to the relational survey model, which is one of the quantitative research methods. The sample group of the study consists of 809 teachers working in state-affiliated schools in Arnavutköy, Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Başakşehir, Esenler, Esenyurt, Gaziosmanpaşa, Güngören, Sultangazi and Zeytinburnu districts of the European side of Istanbul in the 2023-2024 academic year and selected by convenience sampling method. The data were collected through "Occupational Professionalism Of Teachers Scale", "Marmara Agile Leadership Scale" and "Teachers' Professionalism Scale". The data obtained were analyzed by independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation analysis and simple regression analysis (Simple Linear Regression) upon the assumption of normality.

According to the results of the research, teachers' perceptions of agile leadership and occupational professionalism levels were found to be at a "high level". While teachers' perceptions of agile leadership did not show significant differences according to gender and working time in the school where they work, it was determined that there was a significant difference according to marital status, educational status and school level. The findings also showed that teachers' perceptions of agile leadership increased as their professional seniority, age and school size increased. Teachers' occupational professionalism levels did not show a

significant difference according to gender, marital status and educational status. In addition, teachers' occupational professionalism perceptions showed a significant difference according to school level and age. In addition, according to the findings, teachers' professionalism levels increase as the school size and working hours increase. There is a positive and moderate relationship between school administrators' agile leadership behaviors and teachers' occupational professionalism levels. It shows that school administrators' agile leadership behaviors have a moderate effect on teachers' occupational professionalism.

**Keywords:** Leader, Agile Leader, Teacher, Professionalism, Occupational Professionalism

## ÖN SÖZ

Bu araştırma, okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Okul yöneticilerinin çevik liderliği ve davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etki ederek öğretmenlerin; mesleki bağlılıkları, eğitimde kaliteyi artırmak, öğrenci başarısını yükseltmek ve genel olarak eğitim sisteminin iyileştirilmesine katkı sağlamak için kritik öneme sahiptir. Bu sebeple, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki bağlılığını artırmak için nasıl bir rol oynadığını anlamak son derece önemlidir. Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin çevik liderliği davranışları, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Bu çalışma sürecinde, danışmanım ve rehberim olan Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI hocama sonsuz teşekkürlerimi sunmak isterim. Değerli yönlendirmeleri, destekleri ve deneyimleri sayesinde bu çalışmanın her aşamasında ilerleyebildik. Kendisinin özverili çalışması ve yönlendirmeleri olmadan, bu araştırmanın başarıya ulaşması mümkün olmayacaktı. Aynı zamanda bu araştırmanın tamamlanmasında katkısı olan herkese teşekkür ederim. Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki bağlılığını artırmaya yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Umarım, elde edilen bulgular, eğitim alanında yapılacak çalışmalara ışık tutar ve gelecekteki araştırmalara ilham verir

Haziran, 2024

Muhammed Furkan Özaydın

# İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vii
ÖN SÖZ.....	ix
TABLolar LİSTESİ .....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR.....	xvii
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	8
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	8
1.1. LİDER VE LİDERLİK KAVRAMI .....	8
1.2. LİDERLİKTE GELENEKSEL YAKLAŞIMLAR.....	11
1.2.1. Özellikler Yaklaşımı .....	11
1.2.2. Davranışsal Yaklaşım .....	13
1.2.3. Durumsallık Yaklaşımı.....	14
1.3. LİDERLİKTE YENİ YAKLAŞIMLAR.....	16
1.3.1. Dönüşümcü Liderlik .....	16
1.3.2. Etkileşimci Liderlik.....	18
1.3.3. Hizmetkâr Liderlik .....	19
1.3.4. Otantik Liderlik .....	21
1.3.5. Etik Liderlik .....	22
1.4. ÇEVİK LİDERLİK .....	23
1.4.1. Çeviklik ve Çevik Liderlik Kavramı .....	23
1.4.2. Çevik Liderlik Özellikleri.....	25
1.4.3. Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik.....	32
1.5. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİĞİ .....	33
1.5.1. Meslek Kavramı .....	33
1.5.2. Öğretmenlik Mesleği.....	35
1.5.3. Öğretmenlik Mesleğinin Meslekleşme Koşulları.....	36
1.5.3.1. Özel Alan Bilgisi-Örgün Eğitim.....	36
1.5.3.2. Mesleğe Giriş .....	37

1.5.3.3.	Meslek Ahlakı.....	38
1.5.3.4.	Çalışma Serbestliği.....	38
1.5.3.5.	Sendikalar .....	39
1.5.3.6.	Hizmet Koşulları .....	40
1.5.3.7.	Toplumsal Kabul.....	41
1.5.4.	Etkili Öğretmen Özellikleri.....	41
1.6.	PROFESYONELLİK VE MESLEKİ PROFESYONELLİK KAVRAMI .	43
1.6.1.	Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği.....	45
1.6.2.	Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Boyutları.....	49
1.6.2.1.	Kişisel Gelişim .....	50
1.6.2.2.	Kuruma Katkı .....	50
1.6.2.3.	Mesleki Duyarlılık.....	51
1.6.2.4.	Duygusal Emek.....	51
1.6.3.	Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonelleşme Aşamaları	52
1.7.	ÇEVİK LİDERLİK İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	54
1.7.1.	Çevik Liderlik ile İlgili Ulusal Araştırmalar .....	54
1.7.2.	Çevik Liderlik ile İlgili Uluslararası Araştırmalar .....	57
1.8.	ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİĞİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	60
1.8.1.	Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile İlgili Ulusal Araştırmalar.....	60
1.8.2.	Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile İlgili Uluslararası Araştırmalar.....	63
	İKİNCİ BÖLÜM.....	66
2.	YÖNTEM.....	66
2.1.	ARAŞTIRMA MODELİ.....	66
2.2.	EVREN VE ÖRNEKLEM .....	66
2.3.	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	68
2.3.1.	Kişisel Bilgi Formu.....	68
2.3.2.	Marmara Çevik Liderlik Ölçeği .....	68
2.3.3.	Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği (ÖMPÖ).....	70
2.4.	VERİLERİN TOPLANMASI .....	71
2.5.	VERİLERİN ANALİZİ .....	71

<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	73
<b>3. BULGULAR</b> .....	73
3.1. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN ÇEVİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	73
3.2. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN ÇEVİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	73
<b>3.2.1. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları ile Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular .....</b>	<b>74</b>
<b>3.2.2. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları ile Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular .....</b>	<b>74</b>
<b>3.2.3. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları ile Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular .....</b>	<b>75</b>
<b>3.2.4. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları ile Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına İlişkin Bulgular.....</b>	<b>77</b>
<b>3.2.5. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları ile Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Okul Kademelerine İlişkin Bulgular .....</b>	<b>78</b>
<b>3.2.6. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları ile Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Kıdemlerine İlişkin Bulgular .....</b>	<b>79</b>
<b>3.2.7. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları ile Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne (Öğrenci Sayısı) İlişkin Bulgular .....</b>	<b>81</b>
<b>3.2.8. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları ile Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgular.....</b>	<b>83</b>
3.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN ÇEVİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR .....	84

3.4. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN ÇEVİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİK DÜZEYLERİNİ YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR .....	85
<b>TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>87</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>108</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>136</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo.1.1.</b> Liderlik Tanımı .....	9
<b>Tablo.1.2.</b> Lider ve Yönetici Arasındaki Fark.....	10
<b>Tablo.1.3.</b> Liderlik Yaklaşımları .....	11
<b>Tablo.1.4.</b> Özellikler Yaklaşımına Göre Liderin Niteliği .....	12
<b>Tablo.1.5.</b> İşe Yönelimli ve İlişkiye Dönük Lider Arasındaki Farklar .....	15
<b>Tablo.1.6.</b> Dönüşümcü Liderlik Özellikleri .....	17
<b>Tablo.1.7.</b> Hizmetkâr Liderlik Özellikleri.....	19
<b>Tablo.1.8.</b> Esnek ve Çevik Örgütler .....	24
<b>Tablo.1.9.</b> Çevik Liderlik Seviyeleri .....	27
<b>Tablo 2.1.</b> Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler .....	67
<b>Tablo 2.2.</b> Verilere Ait Normallik ve Güvenirlilik Değerleri.....	71
<b>Tablo 3.1.</b> Ölçeklere Ait Betimsel Değerler.....	73
<b>Tablo 3.2.</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları .....	74
<b>Tablo 3.3.</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin T testi Sonuçları .....	75
<b>Tablo 3.4.</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Analiz Sonuçları .....	76
<b>Tablo 3.5.</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları.....	77
<b>Tablo 3.6.</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Okul Kademesi Değişkenine İlişkin ANOVA Analiz Sonuçları .....	78
<b>Tablo 3.7.</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	79

**Tablo 3.8.** Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Okul Büyüklüğü (Öğrenci Sayısı) Değişkenine İlişkin ANOVA Analiz Sonuçları ..... 81

**Tablo 3.9.** Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları..... 84

**Tablo 3.10.** Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Arasında İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Değerler ..... 85

**Tablo 3.11.** Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeylerini Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analiz Sonuçları..... 86

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Lider Çevikliği Pusulası .....	29
---	----

## KISALTMALAR

- AFA : Açıklayıcı Faktör Analizi
- AITSL : Australian Institute for Teaching and School Leadership (Avustralya Öğretmenlik ve Okul Liderliği Enstitüsü)
- DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi
- IBM : International Business Machines (Uluslararası İş Makineleri)
- KMO: Kaiser Meyer Olkin
- KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı
- LPC: Least-Preferred Coworker Scale (En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı Ölçeği)
- MEB: Millî Eğitim Bakanlığı
- ÖMK: Öğretmenlik Meslek Kanunu
- ÖMPÖ: Öğretmenleri Mesleki Profesyonelliği Ölçeği
- ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
- VUCA: Votality (Değişkenlik), Uncertainty (Belirsizlik), Complexity (Karmaşıklık), Ambiguity (Muğlaklık).
- YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, sınırlılıkları, önemi, sayıtları ve terimlerine yer verilmiştir.

### ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU

Eğitim, bireylerin gelişmesi, sosyalleşmesi ve toplumsal yapıya uyum sağlamasında önemli bir araç olarak görülmektedir. Eğitim vasıtasıyla kültürel ve sosyal olarak zenginleşen bireyler toplum içerisinde önemli roller üstlenmiş, değişime öncülük etmiş ve yine eğitim aracılığıyla sahip oldukları değerleri diğer nesillere aktarmışlardır (Aslan, 2001, s.29). Hiç şüphesiz ki bu değerlerin aktarımın da eğitimin önemi kadar topluma ve değişime öncülük edebilecek liderlere dayanmaktadır. Bu bağlamda değişimi etkili bir şekilde yönetme kapasitesiyle karakterize edilen çevik liderlik daha fazla öne çıkmaktadır.

Çevik liderler, örgütün değişen ihtiyaçlarına hızlı cevap verebilen, farklı durumlara uyum sağlayabilen, yüksek performanslı ekipler oluşturabilen, zorlu durumlara etkili liderlik yapabilme yeteneğine sahiptirler (Balaji ve Murugaiyan, 2012, s.28; Joiner ve Josephs, 2007). Çevik lider geleneksel yönetim tarzından uzaklaşarak etkili bir liderlik tarzı sergilerler. Liderler güç ve otorite yerine iletişimin temel alındığı yönetim süreci göstermektedir (Yazıcı, vd., 2022). Aynı zamanda çevik liderler farkındalıkları yüksek olmakla birlikte olaylara ve sorunlara farklı açılardan bakabilme yeteneklerine sahiptirler. Çalışanlar arasında saygı, güven ve anlayışa dayalı karşılıklı fikir alışverişleriyle yaratıcılığın ön planda olduğu bir çalışma ortamı kurarlar. Bu durum çalışanlar arasında başarıya ulaşma azmini destekleyerek örgüt sinerjisini arttırmaktadır (Elmas ve Elmas, 2020, s.182). Ekiplerini büyük bir hedef doğrultusunda organize eden ve tüm birimlerle pozitif iş birliği ortamı sağlayabilen çevik liderler, çalışanların sürekli öğrenmesini sağlayarak çeviklik ilkelerine bağlı bir yapı oluşturmaktadır (Campbell, 2021, s.8).

Yenilikçi yaklaşımlar, teknolojik gelişmeler, kültürel değişimler eğitim örgütlerindeki dinamikleri de değiştirmekte ve bunlara uyum sağlamayı gerektirmektedir. Bu bağlamda çeviklik kavramı eğitim örgütleri için de önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Değişimin etkilediği en önemli örgütlerden biri olan okullarda hızlı kararlar alıp uygulayabilen, paydaşları ortak bir paydada buluşturup değişime öncülük edebilecek çevik liderlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Okullar yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri ve diğer tüm paydaşlarıyla birlikte eğitim uygulamalarının gerçekleştirildiği bir örgüt yapısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu örgüt yapısının ana taşlarından birisi olan öğretmenlik, uzmanlık gerektiren bir meslek olmakla birlikte diğer eğitim paydaşlarının desteğiyle daha etkin bir role bürünmektedir (Yıldırım vd., 2011, s.96). Ülkelerin kalkındırılmasında, öğrencilerin topluma, hayata hazırlanmasında, kültürün, değerlerin sonraki nesillere aktarılmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Çelikten vd., 2005, s.208). Bu konuda yapılan en büyük hatalardan birisi ise öğretmenlik mesleğinin eğitim almış her birey tarafından yapılabileceği yanılgısıdır (Ayas, 2009, s.6). Öğretmenlik mesleğini gerçekleştiren bireylerin; kendi alanında eğitim almış, uzmanlaşmış bireyler olması gerekmektedir. Nitekim Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu bağlamda öğretmenlik mesleğini icra edecek bireylerin özel yetişmiş, donanımlı ve profesyonel olmaları beklenmektedir.

Öğretmenlik mesleği için profesyonellik denilince pedagojik alan bilgisi en önemli unsur olarak öne çıkmaktadır (Carlsen, 1999). Pedagojik alan bilgisi konuyu öğrenen için en etkili olacak şekilde tasarlama ve ifade etme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Shulman, 1987, s.8). Bunun yanında profesyonel bireyler yaptıkları işlerde niteliği ön planda tutarlar ve sürekli bir yenilenme çabası içerisinde yer alırlar (Altan, 2017, s.2). Profesyonel öğretmenler öğrenciler ve diğer eğitim paydaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalı ve öğrencilerin bilişsel süreçlerini gözetken etkili bir öğretim planlamalı ve sunmalıdır (Garmston, 1998'den akt., Uzun, Paliç ve Akdeniz 2013, s.129). Eğitim örgütlerinde yaşanan değişimler de öğretmenlerin profesyonelliğini zorunlu kılmaktadır. Profesyonel öğretmenler yaşanan değişimlere en hızlı şekilde

uyum sağlayıp değişen dinamikleri sınıf ortamına uyarlayabilmelidir. Profesyonel kişi, yeni bilgiye her zaman açık olup, elindekiyle yetinmeyip sürekli olarak seviyesini arttırmaya ve güncellemeye çalışmalıdır (Baltaş, 2003). Yine bir diğer tanıma göre profesyonellik, belirli bir kazanç karşılığında bir işi yaparken kişide bulunması gereken yeterlilikleri ifade eden bir kavramdır (Freidson, 2001). Bu bağlamda profesyonellik, gerçekleştirilen işin kalitesini artırmak ve en iyisini yapmaya çalışmak için yapılan davranış ve tutumları kapsayan bir bütün olarak yorumlanabilmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014, s.58).

Mesleki profesyonellik kavramı incelendiğinde ise bireyin mesleğini sürdürürken sergilediği profesyonel hareket ve tutumlar olarak tanımlanabilmektedir. Mesleki profesyonellik, bireysel profesyonellikten öte örgütsel profesyonelliğin ön planda tutulmasıdır (Adıgüzel vd., 2011, s.241). Öğrencilere uygun rehberlik yapılması, mevcut bilgi birikimini sürekli olarak güncel tutulması ve okul yapısı hakkında detaylı bilgiye sahip olunması mesleki profesyonelliğin göstergesidir (Girgin vd., 2011, s.39). Yüksel (2001), öğretmen ve öğretmen adaylarında bulunması gereken rolleri organizasyon, sosyal beceriler ve mesleki profesyonellik olarak sıralamış ve mesleki profesyonelliği yeni bilgilere açık olma, politikaya hâkim olma, liderlik rolünü üstlenebilme, etkili iletişim, özel alan bilgilerini sürekli olarak yenileme ve sorumluluk alabilme olarak yorumlamıştır.

Meslek standartlarının oluşmasında, hizmet kalitesi, etkililik ve verimin artmasında mesleki profesyonelliğin önemi büyüktür (Dikmen vd., 2013, s.159). Örgütlerin çağın getirdiği zor şartlar ile rekabet ortamı içerisinde yaşayabilmeleri ve başarı sağlayabilmeleri için çalışanların mevcut durumlara uyum sağlayabilmeleri, hizmet bilgisine tam hâkim olmaları, yetenek ve becerilerini iyi kullanmaları gerekmektedir. Mesleki profesyonelliği edinmiş çalışanlar, örgütün ileriye taşınmasında ve hedeflerini gerçekleştirmesinde etkin rol oynayacaktır (Altınkurt ve Yılmaz, 2014, s.58). Bu bağlamda eğitim örgütleri, toplumun geleceğinin belirlenmesinde ve değerlerin aktarımında kritik görev yapan kurumlar olmaları sebebi ile öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmesi ayrı bir önem taşımaktadır (Zor ve Birol, 2021, s.2-3).

Yapılan bir araştırmada öğretmenler, mesleki profesyonelliklerinde “öğretmenin kendisi, okul yöneticisi, yasa/yönetmelikler, öğretmen eğitimi, deneyim, ekonomik ve toplumsal statü ile meslektaşlar” faktörlerinin etkili olduğunu savunmuşlardır (Bayhan, 2011, s.190-191). Öğretmenlerin, önem sırasına göre yazılan bu sıralamada kendilerinden sonra profesyonelliklerini etkileyen en önemli faktör olarak okul yönetimini belirttikleri görülmektedir. Cerit (2012, s.515-516), yaptığı araştırma sonucunda aşırı bürokratik yönetim yapısının bulunduğu okullarda öğretmenlerin profesyonelleşme konusunda zorlandığını ve katı kuralların öğretmenlerin bireysel gelişimlerini engellediğini ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmesinde okulun yönetim anlayışı önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yönetiminin öğretmenlere esnek bir yapı sunup, profesyonelleşmeyi destekleyecek bir yönetim stili sergilemesi çalışanların mesleki profesyonelleşmesinin daha sürdürülebilir bir yapıda olmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmesi, okullarında mutlu olmaları (Karnak, 2020), meslekleri ile ilgili olumlu duygular beslemeleri (Altınkurt ve Yılmaz, 2014), kendi başlarına öğrenme ve öğretme becerileri geliştirmeleri açısından öneme sahiptir (Karata, Günbey ve Taş, 2020). Çevik liderler öğretmenlerin okul ortamlarında öğretmenlerin gelişmeye yönelik isteklerini, arzularını dile getirmesini olanak tanıyarak iş tatmini sağlamaktadır (Yazıcı, vd., 2022). Bu yüzden çevik liderlerin öğretmenlerin daha fazla bireysel kariyerlerine odaklanmalarına, meslektaşlarıyla işbirliği yapmalarına, mesleklerinde yenilikçi ve etkin kalmalarına etki edeceği düşünülmektedir. Ayrıca çevik liderliğin temelinde olan sürekli öğrenme odaklı davranışlar, öğretmenleri de bu sürece dahil ederek mesleklerinde profesyonelleşecek yeterlilikler kazanmasında önemli rol alabileceği düşünülmektedir. Tüm bunların yanı sıra çevik liderliğin yeni araştırma konusu olması nedeniyle henüz okullar ve öğretmenler üzerindeki etkileri tam açıklanmadığı söylenebilir. Çevik liderlik çalışan performansı etkileyen kritik bir unsur olarak kabul edilmektedir (Joiner ve Josephs, 2007). Eğitim alanında çevik liderlik ve performans arasındaki ilişkiyi etkileyen etmenlerin belirlenmesinde literatürde henüz yeterli kanıtlar bulunmamaktadır. Özellikle öğrencilerin akademik başarısında önemli etkenlerden biri öğretmenlerin meslekte profesyonelleşme düzeyi olduğu göz önüne

alındığında araştırma sonuçlarının literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir (Langer, 2000). Bu araştırma okul müdürlerinin çevik liderlik stilleri ile öğretmen profesyonellik düzeyi arasındaki ince bağlantıya ışık tutarak literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yukarıda belirtilen mesleki profesyonellik ve çevik liderlik ile ilgili alan yazın taramasından elde edilen veriler ışığında araştırmanın problem cümlesi “Okul müdürlerinin çevik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

### **ARAŞTIRMANIN AMACI**

Araştırmanın temel amacı okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine olan etkisinin incelenmesidir. Bu temel amaç kapsamında aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1. Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, okul kademesi, kıdem, okul büyüklüğü, okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışları öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini yordamakta mıdır?

### **ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Okullar, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği, girdisi ve çıktısı insanlar olan sosyal bir örgüt yapılanması olarak karşımıza çıkmaktadır (Kolay, 2004). Eğitim örgütlerinin verimliliği ve kalitesi topluma ne ölçüde değer kattığıyla ilişkilidir (Can, 1998, s.3). Toplumsal amaçların gerçekleşmesinde temel öge olan öğretmenlerin,

donanımlı, etik, ahlaki değerlere sahip mesleki açıdan profesyonel çaba içerisinde olan bireyler olması beklenmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde statü, iş memnuniyeti, öz yeterlilik, iş-yaşam dengesi, bürokratik yapı ve öğretmen eğitimi gibi farklı değişkenlerle yapılmış araştırmalar olduğu görülmektedir (Carlgren, 2010; Şenol, 2020; Grieve, 2010; Bayhan, 2011; Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Creasy, 2015; Cerit, 2012; Tichenor ve Tichenor, 2005; Tatto, 2021). Bu çalışmalar ışığında öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini etkileyen çeşitli etmenler olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri üzerinde etkisi olup olmadığını araştıran çalışmalara da rastlamak mümkündür. Türkiye özelinde mesleki profesyonellik ve liderlik stilleri ile ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında etkili liderlik anlayışının öğretmenler üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir (Akçekoce ve Bilgin, 2016; Kalafat, 2022; Akman, 2019). Bu bağlamda örgütler için değişimi yöneten, sürekli öğrenmeyi teşvik eden, iş birliği yapan, ortak bir kültür oluşturan çevik liderin, öğretmen mesleki profesyonellikle ilişkisinin irdelenmesi önemlidir.

Ülkemiz genelinde okul müdürlerinin çevik liderliği ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlı düzeyde olmakla birlikte örgüt çıktıları üzerinde etkileri ortaya konmuştur. Örneğin çevik okul müdürleri okul kültürünü (Çakır ve Bilgivar, 2022) ve okul etkililiğini (Yılmaz, 2021) etkilemektedir. Öğretmenlerin ise iş tatminini (Yazıcı vd., 2022) ve duygusal mesleki bağlılığına (Özgenel vd., 2022) etki ettiği belirlenmiştir. Fakat çevik liderlik ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik değişkeni ile ele alınmamıştır. Bu değişkenler özelinde yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanılmaması çalışmayı özgün kılmaktadır. Çevik liderlik metodolojisinin giderek önem kazanan ve son yıllarda popülaritesi artan bir çalışma alanı olması aynı zamanda çalışmayı güncel bir araştırma kılmaktadır. Bu bağlamda “çevik liderlerin öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisi” adlı araştırmanın özgün ve güncel bir çalışma olarak literatürdeki boşluklara katkı sağlaması beklenmektedir. Okul müdürlerinin algılan çevik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine olan etkisi inceleneceğinde, elde edilen verilerin okul müdürlerine

liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine olan etkisine dair fikirler vereceği beklenmektedir.

### **ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI**

Katılımcıların araştırma sorularına samimi ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

### **ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Bu çalışmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılı ve İstanbul il sınırları içerisinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev alan öğretmenlerden oluşmaktadır.

### **TANIMLAR**

**Çevik Liderlik:** Çevik liderlik, karmaşa ve değişim durumlarını yönetebilme ve etkili bir şekilde liderlik edebilme yeteneğidir (Joiner ve Josephs, 2007a)

**Profesyonel:** Bir işi maddi gelir kazanmak amacı ile yapan kimse, amatörün karşıtı, uzmanlaşmış olmak (Türk Dil Kurumu (TDK), 2023).

**Mesleki Profesyonellik:** Mesleki profesyonellik bireylerin sürdürdükleri işlerde, niteliği artırmak ve yüksek standartları sağlayabilmek amacı ile takındıkları tutum ve davranışlar bütünüdür (Yılmaz ve Altınkurt, 2015).

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 1.1. LİDER VE LİDERLİK KAVRAMI

Lider kelimesinin kullanımının ilk örneklerine 1300'lü yıllarda rastlanmasına rağmen, liderlik kavramının kullanımının ilk örnekleri 1900'lü yıllardaki İngiliz Meclislerinde olduğu belirlenmiştir (Bass, 2007, s.16 akt. Yaşın, 2022, s.38). Liderlik kavramının kullanılışı daha yeni olmasına rağmen popüler bir konu haline gelmiş ve çok sayıda araştırmanın odağı haline gelmiştir (Çelik, 2003, s.1). Üç binden fazla tanıma ve oldukça zengin bir tarihe sahip liderlik, İngilizce kökene sahiptir. Dilimize geçişi önce önderlik ve yederlik olarak önerilmiş daha sonra liderlik olarak kullanılmaya devam edilmiştir (Şişman, 2018, s.2).

Literatür incelendiğinde yönetim bilimcileri tarafından yapılmış bir çok tanımlama, teori ve modeller olduğu görülmektedir. Liderlik tanımları, tanımlandığı kişinin bakış açısına göre farklı olarak şekillenebilmektedir. Bu bağlamda ortak bir liderlik tanımının ifade edilmesi mümkün değildir (Öter, 2021, s.10). Literatürde geçen bazı liderlik tanımları aşağıda sıralanmıştır:

- Liderlik, birden fazla kişiyi güç veya tesir yolu ile ortak amaçlara yönelik yönlendirir (Çelik, 2012, s.3).
- Liderlik, geleceğe yönelik amaç ve yön belirleme ile diğerlerini bu yolda motive etmektir. Örgütün değerlerinin ve inançlarının farkında olma ve bunların gelecekteki değişimlerini öngörmektir (Akkurt, 2007, s.12).
- Liderlik, grup faaliyetlerinin odağında olma, ilişkileri ve rolleri harekete geçirme, uyumu özendirme ve işbirlikçi yaklaşımı benimseyerek insanları yönlendirir (Şimşek ve Fidan, 2005, s.44).
- Liderlik, örgütlerin geleceğini şekillendirme sorumluluğunu üstlenen kişileri kontrol etme ve bu süreci yönetmedir (Painter-Morland, 2008, s.513).
- Liderlik, verilen yetkiden öte etkinin kullanılmasıdır (Cemaloğlu, 2020, s.74).

Liderlik tanımlarının tanımlandığı döneme ve şartlarına göre farklılaştığı görülmektedir. Aşağıda tarihsel sürece göre verilmiş bazı liderlik tanımlamaları sıralanmıştır (Silong, 2009 akt. Hassanzadeh, Silong, Asmuni, Wahat, 2015, s.139).

**Tablo.1.1. Liderlik Tanımı**

<b>Yazar-Tarih</b>	<b>Liderlik Tanımı</b>
Hemphill ve Coons, 1957	Grup etkinliklerini ortak amaç doğrultusunda planlaması
Fielder, 1967	Çalışanların etkinliklerine yön verme ve idare etme süreci
Greenleaf, 1977	Hizmetkar liderlik, hedeflere giden yolda en önde yürüyen, çalışanlarına hizmet eden kişidir
Katz ve Kahn, 1978	Rutin olanın dışında etki yaratmak
Hollander, 1978	Lider ve grup üyeleri arasındaki etkileşim süreci
Hersey ve Blanchard, 1988	Problem durumlarında grup etkinliklerini etkileyerek amaca yöneltme uğraşı
Bass, 1990	Lider ve grup üyeleri arasındaki iletişim, mevcut durumların yapılandırılması ve çalışanların istek ve algılarını içine alan bir süreç
Cohen, 1990	Çalışanların en iyi performanslarına ulaşmasını sağlama ve amaçlara ulaşma sanatı
Zaleznik, 1992	Kendindeki güç ile diğer üyelerin algılarını ve düşüncelerini etkileme etkinliği
Gardner, 1995	Diğer insanları etkileyen duygu, davranış ve düşüncelerini yönlendirebilen kişilerdir
Adler, 2001	Kişisel özellikleri ile örgütleri ve grupları daha iyi bir pozisyona taşıyan bireyler
Lussier ve Achua, 2001	Lider ve takipçilerinin, değişiklikler yolu ile örgütsel hedeflere ulaşma süreci
Northouse, 2004	Bir kimsenin diğerlerini ortak amaçta toplayıp etki sağladığı süreç
Valenzuela, 2007	Grubu için vizyon tasarlamak ve iletmek, vizyonun gerçekleşmesindeki gerçekleşen etkinliklerde kullanılan yetenek ve etki
Kouzes ve Posner, 2007	Lider ve takipçileri arasındaki ilişki

Maxwell, 2007	Etki bırakma
Abu Daud Silong, 2009	Bireyin etki bıraktığı bir gruba sahip olması ve bu etkilemenin grubun ortak amaçlara ulaşmasına hizmet etmesi

Liderlik kavramından sonra lider kavramını da tanımlamak gerekmektedir. Lider kavramı liderlik davranışlarının belirttiği gerçek bir kişiyi ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, liderlik özelliklerini sergileyen kişiye lider denmektedir. Bu bağlamda liderlik, lideri de içerisinde barındıran bir kelimedir (Sağıroğlu, 2018, s.210). Akkurt'a göre (2007, s.13) lider, çevresindeki diğer bireylere danışan ama en son kararı hep kendisi veren ve sorumluluğu üstlenen kişidir. Lider, grubun faaliyetlerini planlayıp oluşturan ve bu faaliyetler yolu ile gruptan alabileceği en yüksek verimi alan kimsedir (Bursalıoğlu, 2021, s.204).

Lider kavramı yöneticilik kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılabilir. Bu iki kavram her ne kadar benzer olarak görülse de aynı anlamları içeren kavramlar değildir (Yenel, 2019, s.300). Bursalıoğlu'na göre (2021, s.204) liderler, örgütsel hedeflere giden yoldaki planların mimarı ve başlatıcısı iken yöneticiler ise bu planların uygulanmasını sağlayan kişidir. Akkurt göre (2007, s.12) ise liderler için gelecek önemliken yöneticiler için ise bugünün bir anlamı vardır. Aşağıdaki tabloda lider ile yönetici arasındaki farklar verilmiştir (Starratt, 1995, s.10):

**Tablo.1.2. Lider ve Yönetici Arasındaki Fark**

<b>Lider</b>	<b>Yönetici</b>
Örgütün büyümesi ve değişimiyle ilgilenir	Olanı korumaya çalışır
Yönlendiricidir	Yöneticidir
Kendi konuşmasını yazar	Hazır konuşmayı okur
Ahlaki ilkelere dayalı yönetim	İlkeler bağlılık ve bürokrasiye bağlıdır
Mücadele ortamı yaratır	Mevcut düzeni ve mutluluğu korur
Vizyonerdir	Bütçeleri, programı ve listeleri vardır
Ortak hedefe giden yolda paylaşılan gücü kullanır	Ödül ve ceza sisteminden güç alır
Motive eder	Kontrol eder

Özendirir, ilham verir	Düzeltilir, düzenler
Açıklar, aydınlatır	Koordine eder

Liderlik özelliklerinin nasıl kazanıldığına dair ortak bir görüş bulunmamaktadır. Kimi çalışmacılar bu özelliklerin ilk var oluşla birlikte geldiğini düşünse de kimi çalışmacılar ise bu özelliklerin tecrübe ve uygun bir öğrenim ile kazandırılabilceğini savunduğu ifade edilmektedir (Güney, 1999, s.61 akt. Yaşın, 2022, s.61). Dünyaya gelişi ile kimi bireyler doğuştan bazı liderlik özellikleri göstermesine rağmen lider olarak kabul edilmedikleri de söylenebilir (Maxwell, 2004, s. 2-3).

## 1.2. LİDERLİKTE GELENEKSEL YAKLAŞIMLAR

Liderliğin kaynağını araştırmaya yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda liderin kaynağı olabilecek bir çok durum ve özellikler incelenmiştir. Özellikler yaklaşımı ile başlayan bu süreçte davranışsal yaklaşım, durumsal yaklaşım ve daha başka yeni yaklaşımlar geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam edilmektedir. Genel çerçevede bahsi geçen yaklaşımların hangi özellikleri temel aldığına ilişkin tablo aşağıda verilmiştir (Doğan, 2017, s.14).

**Tablo.1.3. Liderlik Yaklaşımları**

Liderlik Yaklaşımı	Lider Özellikleri	Lider-Takipçi İlişkileri	Örgüt ve Çevresel Faktörler
Özellikler Yaklaşımı	İlgilenir	-	-
Davranışsal Yaklaşım	-	İlgilenir	-
Durumsallık Yaklaşımı	-	İlgilenir	İlgilenir

### 1.2.1. Özellikler Yaklaşımı

Liderliğin, liderin kişisel özelliklerinden mi yoksa davranış, dışsal etmenler vb. gibi sebeplerden mi kazanıldığına dair farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. 1940'lı yıllara kadar liderlerin sahip oldukları bireysel özellikleri ile diğer insanlardan ayrıldığı görüşünün hâkim olduğu görülmektedir. Özellikler kuramı olarak

adlandırılan bu yaklaşımda zamanın büyük liderlerinin özellikleri incelenerek liderlik için gerekli görülen özellikler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Çelik, 2013, s.7). Bu sebeptendir ki bu yaklaşım büyük adam teorisi olarak da isimlendirilmektedir (Özkara ve Arı, 2019, s.62). Aşağıdaki tabloda özellikler yaklaşımında üstünde durulan nitelikler verilmiştir (Eren, 2012, s.441 akt. Doğan, 2017, s.15).

**Tablo.1.4. Özellikler Yaklaşımına Göre Liderin Niteliği**

<b>Özellikler Yaklaşımı</b>	
<b>Fiziksel Nitelikler</b>	<b>Kişisel Nitelikler</b>
Boy	Zekâ
Ağırlık	Konuşma yeteneği
Güç	İletişim becerisi
Yaş	Güven duygusu
Fiziksel olgunluk	Girişimcilik
Sağlık belirtileri	Cesaret
Yakışıklılık	Özgüven

Çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen veriler sonucunda ortaya çıkan liderlik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda sıralanmıştır:

- Zekâ, bilişsel süreç, sorumluluklar, statü, sosyallik, inisiyatif, azim, özgüven, içgörü, uyanıklık (Stodgill, 1948, s.63).
- Zekâ, erkeksilik, düzen, uyum, muhafazakarlık, dışa dönüklük, tutuculuk (Mann, 1959).
- Çaba (başarı, hırs, enerji, azim, inisiyatif), dürüstlük ve doğruluk, özgüven, bilişsel yetenek, liderlik motivasyonu (Kirkpatrick ve Locke, 1991).
- Başarı hırsı, motivasyon, dürüstlük, özgüven, bilişsel yetenek, işletme bilgisi, karizma, olgunluk, yaratıcılık (Management Study Guide, 2023).

Özellikler yaklaşımının en büyük eksikliklerinden birisi liderlik özelliklerinin bir liste gibi mutlak olarak sıralanmaya çalışılması olmuştur. Nitekim liderlik özelliklerinin halen tam olarak ne olduğu bugün bile net değildir. Bir problem anında lider olabilen kişi diğer bir durumda liderlik gösteremeye bilmektedir. Özellik yaklaşımında sadece liderin özelliklerine odaklanması durumsallığın göz ardı edildiğini göstermektedir (Turan ve Bektaş, 2014, s.324). Özellik yaklaşımında iş görenlerin ihtiyaçları, lider ile ilişkileri ve durumsal faktörlerin de göz ardı edildiği

görülmektedir. Liderlerin özelliklerini saptamak için geliştirilen ölçme araçlarının soyut olması, bunların güvenilirliğini de sorgulatmaktadır. Bu sebeple araştırmacılar liderlikte başka boyutlar aramaya ve yeni kuramlar geliştirmeye devam etmiştir (Gedikoğlu, 2015, s.30).

### **1.2.2. Davranışsal Yaklaşım**

1960'ların ortalarına kadar devam eden ve liderliği açıklamada yetersiz kalan özellikler yaklaşımı çalışmaları, davranışsal liderlik yaklaşımının gelişimine yol açmıştır (Bickes ve Yılmaz, 2020, s.8). Davranışsal liderlik yaklaşımının ana fikri; liderin kendi bireysel özelliklerinden öte liderin süreç içerisinde sergilediği davranışlar olarak ön plana çıkmaktadır. Yine bu yaklaşıma göre liderin takipçileri ile olan iletişimi, yetki dağıtımını, planlama ve kontrol stili gibi davranışlar liderin liderliğini etkileyen önemli etmenler olmaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s.74).

Davranışsal yaklaşımın gelişmesinde çeşitli araştırmalar rol almıştır. Bu araştırmaların sonucunda farklı liderlik tarzları ortaya çıkarılmış ve bu tarzların etkililiği araştırılmıştır (Çetin ve Beceren, 2007, s.126). Literatürde öne çıkan çalışmalardan olan Ohio Üniversitesi Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Çalışmaları ve Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Modeli'nin özetleri aşağıda verilmiştir.

Davranışsal liderlik yaklaşımının ilk araştırmalarından olan Ohio Üniversitesindeki çalışmalarda liderin iki farklı davranış boyutu tanımlanmıştır. Bu boyutlar; bireyleri dikkate alma ve girişimcilik yapısı olarak belirtilmiştir. Bireyleri dikkate alma boyutu; ilişkide güven, birliktelik, anlayış ve takipçilerin ihtiyaçlarını gözetme olarak ön plana çıkmaktadır. Bir diğer boyut olan girişimcilik yapısı boyutu ise örgütsel hedefleri açıklama, misyonları yerine getirme ve örgütü amaca doğru harekete geçirme olarak açıklanmaktadır. Kimi durumda girişimcilik yapısı üstün olan lider daha başarılı olabilirken kimi durumda ise bireyleri dikkate alan lider daha başarılı olabilmektedir (Eren, 2006 akt. Yılmaz ve Ceylan, 2011, s.283).

Bir diğer davranışsal yaklaşım çalışmalarından birisi de Michigan Üniversitesi Çalışmalarıdır. Rensis Likert öncülüğündeki araştırmacılar, çalışanların tatmini ve grubun verimine etkileyen unsurları tespit etmek amacıyla bir çalışma geliştirmişlerdir. Çalışmadan elde edilen veriler "işe dönük" ve kişiye dönük" olarak

iki başlık altında toplanmıştır (Robbins, 1996, s.174). İşe dönük olarak isimlendirilen liderler işlerin yürüyüp yürümediğini kontrol eden, gücünü yetkisinden alan ve daha çok ödül-ceza davranışı sergileyen lider olmaktadır. İşe dönük lider ise takipçilerin gizil güçlerini keşfetmesine olanak sağlayan, gelişimlerini destekleyen ve iş tatminini artırmaya yönelik davranışlar sergileyen liderdir. Araştırmadan çıkan sonuçlara bakıldığında ise işe dönük liderlerin daha etkili olduğu görülmektedir (Kılıç, 2003, s.80).

Blake ve Mouton, Ohio Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen veriler ışığında Yönetim Tarzı Izgara Modeli adıyla isimlendirilen bir matriks geliştirmişlerdir. Yöneticilerin davranışlarını anlamlandırma ve yönlendirme amacı taşıyan bu matriks iki temel boyut üzerine inşa edilmiştir. Bu boyutlar yöneticilerin üretime dönük endişeleri ve insana dönük endişeleri olarak tanımlanmaktadır. Çalışanlar ve üretim konusundaki endişeleri iki kesişen eksenle birleştiren bu matrikste alınan puanlara bağlı olarak beş farklı liderlik tarzı ortaya koyulmuştur. Bunlar: zayıf liderlik, şehir kulübü liderliği, görev liderliği, orta liderlik ve ekip çalışma liderliğidir (Northouse, 2013, s.78-79; Şimşek ve Çelik, 2018, s.67-68).

### **1.2.3. Durumsallık Yaklaşımı**

Özellikler yaklaşımında lideri lider yapan özellikler üstünde durulurken, davranışsal yaklaşımda ise liderin davranışları üzerinde durulmuştur. İki yaklaşımda da örgütün ve çalışanların mevcut durumları dikkate alınmamıştır (Brestrich, 1999, s.65). Durumsallık yaklaşımında en iyi liderlik davranışının o an oluşan duruma göre belirleneceği fikri hakimdir. Bu fikir davranışsal yaklaşımdaki tek ve en uygun yönetim şekli anlayışıyla farklılaşmaktadır (Kılıç, 2003, s.83). Etkili liderlik göstermek isteyen bireyin liderlik tarzını farklı durumlara uyarlaması gerekmektedir. Durumsal yaklaşımda lider destekleyici ve yönlendirici bir rol oynamaktadır. Bu rolleri gerçekleştirirken çalışanlarını da iyi tanımalı ve buna uygun bir yaklaşım sergilemelidir (Northouse, 2013, s.99). Durumsallık yaklaşımını temel alan, literatürde adı geçen ve en çok ön plana çıkan teorilerden olan Fred Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı ve Yol-Amaç Kuramı ile ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Friedler'in durumsallık kuramına göre liderin her duruma uygun sergileyeceği sabit bir liderlik stili bulunmamaktadır. Duruma uygun olan liderlik stili ortam aracılığı ile belirlenmektedir (Gedikoğlu, 2015, s.35). Kurama göre liderin tarzı gelişen durumla uygunsa lider etkili olabileceken, aksi durumda etkin olamayacaktır. Fiedler, uygun olan liderlik stilini belirlemek amacı ile en az seçilen iş arkadaşı (LPC) ölçeğini geliştirmiştir (Nahavandi, 2015, s.90). Ölçekten alınan sonuçlara göre liderler, işe yönelimli ve ilişkiye yönelimli olarak değerlendirilmektedir (Çiçeklioğlu, 2022, s.40). Aşağıdaki tabloda işe yönelimli ve ilişkiye yönelimli liderler arasındaki farklar verilmiştir (Nahavandi, 2015, s.90).

**Tablo.1.5. İşe Yönelimli ve İlişkiye Dönük Lider Arasındaki Farklar**

<b>İşe Dönük Lider</b>	<b>İlişkiye Dönük Lider</b>
Görevlerin tamamlanmasından özgüven kazanır	Kişiler arasındaki ilişkiden özgüven kazanır
Önceliği görevdir	Önceliği insanlardır
Başarısızlığa karşı serttir	Diğerlerini memnun etmeye çalışır
Çalışanların mesleki yeterliliğini önemli bir özellik olarak görür	Çalışanların sadakatini önemli bir özellik olarak görür
Detayları sever	Detaylardan sıkılır

Bir diğer durumsal yaklaşım kuramlarından olan Robert House ve Martin Evans'ın Yol-amaç kuramının Beklenti Teorisinin temel alarak hazırlandığını söylemek mümkündür. Yol-amaç kuramında izleyiciler, hedeflere giden yolda yaptıkları davranışlarının bir araç olduğunu algılamaktadırlar. Burada bahsedilen davranışların iki temel sebebe bağlı olduğu varsayılmaktadır. Bunlar yaptıkları davranışların onları bir ödüle götürme ihtimali ve ulaşılması istenilen sonucun arzulanma seviyesi olmaktadır. Çalışanlar için öne koşulan bu durumun liderler için de geçerli olduğu düşünülmektedir (Aksel, 2003, s.51). Yol-amaç teorisinde dört farklı liderlik tarzı belirlenmiştir. Aşağıda bu liderlik tarzları ve bu tarzlarla ilişkin bilgiler verilmiştir (Malik, Aziz ve Hassan, 2014, s.171):

1. *Otokratik Lider*: Çalışanların yerine getirmesi gereken görevler hakkında yönergeler sağlar. Çalışanlardan beklenen standartları açıkça belirtir ve düzenler.

2. *Destekleyici Lider*: Çalışanların gelişimlerini destekler ve gerekli yardımı sağlayan davranışlar sergiler.
3. *Başarı Odaklı Lider*: Lider güç hedefler belirler ve çalışanları da bu hedeflere ortak eder. Hedeflere ulaşmada gerekli düzenleme ve iyileştirmeleri sağlar.
4. *Katılımcı Lider*: Lider alınacak kararlarda çalışanların fikir ve düşüncelerini önemser ve onları da karar mekanizmasına dahil eder.

Bu teoriye göre liderler, çalışanlarına çeşitli ödüller hazırlamalı ve performanslarını yenilemeye çalışmalıdır. Çalışanlara verilen ödüller kendileri için ne kadar değerli ise daha etkin olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda kuramın genel yapısının liderin astları ile olan ilişkisini temel aldığı görülmektedir (Kılıç, 2003, s.85-86).

### 1.3. LİDERLİKTE YENİ YAKLAŞIMLAR

#### 1.3.1. Dönüşümcü Liderlik

Çevresel etkiler ve gelişmelerin getirdiği zorluklar, örgütleri yapısal bir değişikliğe zorlamaktadır. Örgütlerdeki bu değişimler ancak yenilikçi bakış açısına sahip liderler vasıtası ile gerçekleşmektedir. Bu bağlamda liderlerin dönüşümcü özellikleri ön plana çıkmakta ve örgütler için bir zorunluluk haline gelmektedir (Erturgut, 2015, s.120). Eski (geleneksel) liderlik anlayışları ile değişimi karşılamak mümkün olmamaktadır. Bu değişimi kucaklayacak kişilerin dönüşümcü liderler olacağı düşünülmektedir. Dönüşümcü liderlik, etkin ve hızlı değişimi sağlamaya dönük bir liderlik anlayışıdır (Şirin ve Yetim, 2009, s.70). Erturgut'a göre dönüşümcü liderlik, liderin başta kendisini ve daha sonra takipçilerini iyi tanıması, duygularını anlayabilmesi ve yönlendirmesi ile mümkün olmaktadır (Erturgut, 2015, s.120).

Dönüşümcü liderliğin ilk ortaya çıktığı çalışma Dawston (1973)'un "İsyan Liderliği" adlı eseridir. Daha sonraları sosyolojik bir kavram haline getirip sistemleştiren kişi ise James Burns olmuştur (Eraslan, 2006, s.3-4). Burns (1978, s.425)'e göre dönüşümcü liderlik; belli bir motivasyona ve değerlere sahip bireyleri ortak bir amaç doğrultusunda ekonomik, siyaset ve diğer güçler vasıtası ile harekete geçirme sürecidir. Bu süreç içerisinde lider ve takipçileri arasında ahlaki ve

motivasyonel bir ilişki benimsenmektedir (Allix, 2000, s.9). Aşağıda dönüşümcü liderliğin özelliklerine ilişkin tablo verilmiştir (Eraslan, 2006, s.12-24).

**Tablo.1.6. Dönüşümcü Liderlik Özellikleri**

Paydaşlar arasında paylaşılan ortak amaç belirleme	Duygularını yönetebilme
Yaratıcılık ve zihinsel aktivite	Cesaret ve risk alma kabiliyeti
Karizma	Yetki verme
Motivasyon ve etkin iletişim	Esnek idare anlayışı
Değişimi özendirme	Özgüven ve güvenilir

Çelik'e göre (1998, s.426-427) dönüşümcü liderler risk alma ve düşünmenin yanında çalışanlara belirli fikirleri aşıl原因an kimselerdir. Bu liderler geleneksel yönetim anlayışı içerisinde gelişime ve girişimciliğe uygun ortam oluştururlar ve yüksek bir enerjiye sahip olmaktadır. Dönüşümcü liderlik kişilerin bireysel amaçlarından öte grup amaçlarına dönük çalışmasını hedeflemektedir. Liderler bu doğrultuda örgüt üyelerinin çalışmasını sağlamaktadır. Dönüşümcü liderlik, yönetim dışında toplumsal değerlerle de ilgilidir. Dönüşümcü liderler örgüt amaçları ve toplumsal ilişkiye dikkat çekerken, bireysel değerler, tutumlar ve inançları daha yüksek bir hedef doğrultusunda birleştirir ve yüceltirler (Starratt, 1995, s.110). Alan yazın incelendiğinde dönüşümcü liderliğin dört alt boyutu olduğu görülmektedir. Bu alt boyutlar idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, bireysel destek ve entelektüel uyarım olarak tanımlanmaktadır (Burns, 1978, s.12). Aşağıda dönüşümcü liderliğin alt boyutlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

- *İdealleştirilmiş Etki:* Takipçilerin lidere karşı duyduğu sevgi, güven ve hayranlık gibi duyguları içermektedir. Lider bir rol model olmakla birlikte yüksek ahlaki değerleri olan, karizmatik yöneticilerdir (Turan ve Bektaş, 2014, s.322).
- *İlham verici motivasyon:* Liderin hedeflerini, vizyonunu astlarına iletmesi ve onları bu doğrultuda etkileyip, motive etmesi olarak ifade edilmektedir. Lider çalışanları bazı yönetsel araçlar ile cesaretlendirmekte ve başarabileceklerine inandırmaktadır (Bass, 1990, s.1055).

- *Bireysel Destek:* Bu alt boyut liderin her çalışanın gelişimini ve ihtiyaçlarını ayrı olarak değerlendirip destek sağlamasını içermektedir. Lider astlarının düşüncelerine önem vermekte ve kişilerin özelliklerine uygun görev dağılımı gerçekleştirmektedir (Hinkin ve Tracey, 1999, s.109).
- *Entelektüel Uyarım:* Liderin takipçilerinin düşüncelerini, tutumlarını ve değerlerini sorgulamaya yönlendirmesidir. Liderin, zorlukları aşabilmek için astlarının standartlaşmış kalıplarını sorgulamasını ve yeni düşünüş biçimi geliştirmelerini sağlamasıdır (Karip, 1998, s.447).

### **1.3.2. Etkileşimci Liderlik**

Alan yazında etkileşimci liderlik, sürdürücü, işlemci, işe dönük veya transaksiyonel liderlik olarak da tabir edilmektedir (Özkara ve Arı, 2019, s.88). Black ve Porter (2000, s.433 akt. Yekeler, 2015, s.83) etkileşimci liderliği lider ve takipçileri arasındaki karşılıklı değişim aracı olarak tanımlamaktadır. Lider, örgütteki işleyişi belirleyen ve gerekli ödülleri veren kişi iken çalışanlar ise işleyişin gerektirdiği kurallara uyan ve verilen ödülleri almaya çalışan kişilerdir. Amaç örgütsel hedeflere ulaşmada çalışanların ödül ve ceza sistemi ile motive edilmesidir. Burada büyük değişimlerden çok küçük değişiklikler ile hedeflere ulaşmak söz konusudur. Bu liderlik tarzında lider takipçilerine çabalarının karşılığını vererek işbirliğine gitmektedir. Takipçiler kazanacakları ödül dolayısı ile liderin otoritesini kabul etmektedir (Gomes, 2014, s.65).

Bass (1985, s.12) etkileşimci liderlerin, takipçilerin istenilen hedeflere ulaşmalarında yapmaları gereken sorumlulukları açıkça belirten ve açıklayan bireyler olduğunu ifade etmektedir. Etkileşimci liderler astların motivasyonunu tamamlamakla birlikte çalışanların tam olarak neye ihtiyaç duyduklarını iyi bilmekte ve bunları çalışanların performansını artırmada kullanmaktadırlar. Etkileşimci liderlik anlayışında sözleşmeye dayanan bir alışveriş bulunmaktadır. Lider takipçilerinin iş ve iş dışındaki kaygılarını ve sorunlarını en aza indirmeye çalışmakta ve bunun karşılığında da örgütsel hedeflerde başarı görmeyi beklemektedir (McCleskey, 2014, s.122). Liderler hedeflere ulaşmada ödülleri kullanmakla birlikte başarısızlık durumunda ise işten çıkarmaya varan bazı cezalar kullanabilmektedir (Bass, 1985, s.122). Dönüşücü liderlik ile benzer bir kabulden ortaya çıkan etkileşimci liderlikte,

dönüşümcü liderlikteki değişim ve süreklilik anlayışının aksine var olan düzenin korunması ve işleyiş bozulunca müdahale etme anlayışı bulunmaktadır (Cemaloğlu ve Özdemir, 2021, s.144).

### 1.3.3. Hizmetkâr Liderlik

Hizmetkâr liderlik kavramı ilk olarak Robert K. Greenleaf'in 1970 yılında yazdığı deneme olan "The Servant as Leader" adlı çalışmada ortaya çıkmıştır. Hizmetkâr liderlik, işin bütününe odaklanarak hizmet etmeyi ön plana koyan, toplumsal yaklaşımı teşvik eden ve karar mekanizmasında paylaşılmış gücü benimseyen bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Greenleaf'e göre hizmetkâr bir liderin en büyük göstergesi hizmet amacı ile harekete geçmesi olmaktadır (Spears, 1996, s.33). Page ve Wong (2000, s.2)'a göre hizmetkâr liderlik, liderin takipçilerinin hizmetine çalışması ve onların gelişimini kendine öncelik olarak seçmesidir. Burada önemli olan hizmetkâr liderliğin kişileri bireysel çıkarlar için memnun etmenin ötesinde, örgütün ortak amaçları için diğerlerine hizmet etmesi olarak anlaşılmasıdır.

Şimşek ve Çelik (2018, s.64) hizmetkâr liderleri; inandırma yeteneği yüksek, destekleyici, güvenilir, hedeflerini ve vizyonunu paylaşabilen, gelişimin önündeki engelleri kaldırabilen, astlarını dinleyen ve empati yapabilen bireyler olarak tanımlamaktadır. Hizmetkâr liderler astların gereksinimlerini önceden sezmekte ve önceliğini bu ihtiyaçlara vermektedir. Laub (2004, s.8) hizmetkâr liderlerin kendilerine sormaları gereken soruların nasıl liderlik edecekleri ve astlarına nasıl yaklaşacağı gibi sorular olduğunu belirterek hizmetkâr liderliği insanları değerlendirme, geliştirme ve tamamlama süreci olarak tanımlamaktadır. Aşağıdaki tabloda Greenleaf'in yazılarından derlenen hizmetkâr liderin ayırt edici on farklı özelliği verilmiştir (Dierendonck, 2011, s.1232).

**Tablo.1.7. Hizmetkâr Liderlik Özellikleri**

Özellikler	Açıklama
Etkin dinleme	İletişimi etkin tutar, önemini vurgular ve ihtiyaçları fark eder
Empati	İnsanları anlar ve kabul eder
İyileştirme	Eksiklikleri giderir, bütünleştirir

Farkındalık	Olayların ve sorunların bilincindedir
İkna	Mantıklı gerekçelerle açıklar ve kabul ettirir
Kavramsallaştırma	Gerçekleşebilecek ihtiyaçları önceden düşünür, geleceğe uzanır
Öngörü	Olası durumları önceden tahmin eder
Vasiyetname	Elindekini güvende tutar
Gelişime Bağlılık	Gelişimi özendirir ve destekler
Topluluk	Topluluk oluşturur ve önemini vurgular

Örgütlerde hizmetkâr liderlik anlayışının benimsenmesinin bazı avantajları olduğu gibi dezavantajlarda bulunabilmektedir. Aşağıda hizmetkâr liderliğin avantajları ve dezavantajları verilmiştir (Waterman, 2011, s. 26):

*Avantajları;*

- Astlarını önemser ve değer verir, onları bir araç olarak tanımlamaz
- Astlarının gelişimini önemser ve destekler
- Toplumsal yapıya bağlılık sergiler
- Örgütsel yapının soğuk karakteristik yapısında insancıl bir yaklaşım gösterir
- Otokratik yaklaşımı kullanmak yerine yönlendirme ve kolaylıklar sağlama yolu ile sorunları çözer
- Astların performansını artırmak için çalışır

*Dezavantajları;*

- Dönüşümcü liderlik anlayışı ile benzerlik gösterir
- Hiyerarşik yönetim anlayışı bozulur
- Dini bir yaklaşım olarak görülebilir ve günümüz modern hassasiyetlerine yabancı kalabilir
- Hizmet etme kökünden gelen yanlış anlaşılmalara müsaittir
- Astlar bu yaklaşımı karşılıksız bırakabilir
- Hizmetkâr yaklaşım zayıflık olarak algılanabilir

#### 1.3.4. Otantik Liderlik

Günümüzde örgütler kişisel çıkarların örgütsel amaçların önüne geçmesi, belirsizlik ve güvensizliğin giderek artması gibi sebeplerden ötürü iyimserlik, güvenilirlik ve esneklik özelliklerini taşıyan liderleri aramaktadır. Lider etkileyici yetenek ve beceriler sergilese bile davranışlarının etik ilkelere uygunluğu konusunda şüpheler yaşanmaktadır. Bu bağlamda pozitif liderlik tarzlarının temeli sayılan ve aynı zamanda dürüstlük ilkesine dayanan otantik liderlik, günümüz örgütlerinde ihtiyaç duyulan önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Kesken ve Ayyıldız, 2008, s.734).

Otantiklik kavramı sözlük anlamı olarak gerçek, sahte olmayan ve orijinal gibi anlamlara gelmektedir (Shamir ve Eilam, 2005, s.397). Kernis 'e göre (2003, s.13) otantiklik bireyin herhangi bir kısıtlama olmaksızın gerçek kimliğini günlük hayatına yansıtması olarak tanımlanmaktadır. Otantik liderlik; örgüt ortamında güven ve samimiyete dayalı olumlu bir ortam oluşturan, etik ilke ve ahlaki dayanakları gözeten, şeffaf bir yönetim sergileyen lideri tanımlamaktadır (Yeşiltaş, Kanten ve Sormaz, 2013, s.339). Luthans ve Avolio (2003, s.243) örgütlerdeki otantik liderliği, pozitif psikolojiden ve gelişmiş örgütsel bağlamdan güç alan, kendini ve çalışanları düzenleyen ve olumlu hareketlere yönlendiren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Luthans ve Avelio otantik liderlerin; kendine güvenen, iyi niyetli, şeffaf, ahlaklı, geleceğe dönük ve metanetli bireyler olarak tanımlamaktadır. Otantik liderler çalışanları zorlama ve ya ikna yolu ile bir şeyleri kabul ettirmezler. Bu liderler sergiledikleri davranışlar, değerler ve tutumlar ile çalışanların gelişimine rehberlik eden bir model oluştururlar.

Novicecic vd. (2006, s.65), değişimin hızla yaşandığı dönemlerde yaşanan çatışmalar, baskılar ve ahlaki ikilemlerin çözümünde otantik liderlere ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Otantik liderler, dışarıdan gelen standartları uygulamak yerine kendi içsel ahlaki kararlarına güvenir ve bunları uygulamaktadırlar. Ayrıca otantik liderler kendi öz kavramına olan içsel bağlılıklarıyla motive olmaktadır. Eğer bir birey kendi inancına ters kararlar alıyor ise bu bireye otantik demek mümkün değildir (Sendjaya vd., 2014, s.127). Erickson (1995) her ne kadar tam otantik liderliğin ideal olduğunu ifade etse de bir bireyin otantikliğinin mutlak olarak var ya da yok olarak

söylenemeyeceğini belirtmektedir. Bu bağlamda bir bireyi daha az ve ya daha fazla otantik lider özellikli olarak belirtmek daha uygun olacaktır (Gardner vd., 2011, s.1121).

### **1.3.5. Etik Liderlik**

Günümüz örgütlerinde liderler yüksek standartları korumak ve kârı en üst düzeye taşımakla sorumlu olmaktadır. Örgütlerin küresel değişimi karşılaması ve ekonomik zorlukları aşması gün geçtikçe zorlaşmaktadır. Nitekim bu sorumlulukları üstlenen liderlerin davranışları ve tutumları bazı etik endişeleri de beraberinde getirmektedir. Liderler, kişisel kaygıları ile örgütsel amaçları arasında ikilemler yaşamakta, kurumsal ve kurum dışı baskılar da bu ikilemi zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda liderin taşıdığı etik değerlerin örgütlerin geleceğinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Etik kavramı doğru ile yanlış davranışları standardize eden bir ahlaki olgu olarak tanımlanmaktadır (McCann ve Holt, 2009, s.212).

Aydın'a göre (2021a, s.8) etik, yıllar boyu süren değişimler ve toplumsal değerlerin etkisi altında biçimlenen davranış ve tutumları, uygun ve uygun olmayan biçiminde kategorize eden bir yaklaşımdır. Etik liderlik ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir bölümü normatif etik perspektifinde incelenmektedir. Normatif etik kavramı, doğru ile yanlış davranışları belirli standartlara göre göstermeye çalışan uygulamaya dönük bir etik alanıdır (Bolat ve Seymen, 2003, s.6). Yönetim alanında etik yaklaşımın ön plana çıkması ve özellikle 21. yüzyıla girerken bu yaklaşıma verilen önemin giderek artması örgütsel yönetim süreçlerinde yaşanan bazı sorunlar neticesinde ortaya çıkmıştır. Nitekim toplumsal ahlaki değerlerle uyuşmayan uygulamalar, yolsuzluk ve yozlaşmanın artması bu yaklaşımın güçlenmesindeki ana sebep olmaktadır (Balkır, 2005, s.204 akt. Sayılı ve Kızıldağ, 2007, s.232).

Çelik ve Şimşek'e göre (2018, s.64) etik liderlik, ahlaki değerleri ön planda tutan, ilişkilerinde ve sorumluluk paylaşımlarında adaleti ve eşitliği gözeten, hedefler ile görevleri ilkelere uygun düzenleyen, astların gelişimlerinde fırsat eşitliği sağlayan ve onları da yönetimsel kararlara katan lider yönetimini ifade etmektedir. Etik liderler, hedeflere giden yolda alınacak kararlarda ahlaki ilkelere bağlı kalmaktadırlar. Bu liderler kişisel sorumluluklarının yanında toplumsal sorumluluklarının da bilincinde

olarak güçlü bir örgütsel kimlik oluşturmaya çalışırlar (Genç, 2017, s.49). Etik liderler, astlarının davranışlarını ahlaki açıdan değerlendiren dönütler sağlayarak etikliği örgütün ayrılmaz bir parçası olarak gündemde tutarlar. Aynı zamanda bu liderler astların davranışlarını etik ilkelere göre yordayan bir sistemsal yapı modelleri oluştururlar (Brown ve Trevino, 2006, s.597).

Trevino vd. (2000) yapılan bir nitel çalışma sonucunda etik liderliğin iki farklı boyutu tanımlanmıştır. Bunlar “ahlaki birey” ve “ahlaki yönetici” olarak karşımıza çıkmaktadır. Ahlaki birey boyutunda liderin kişisel özelliklerine atıfta bulunmaktadır. Güçlü ahlak taşıyan kişilerin dürüst ve güvenilir oldukları ve yönetim içerisinde yaşanacak sorunlarda daha etkin oldukları görülmüştür. Ahlaki yönetici boyunda lider bir rol model olmakla birlikte etik davranışları özendirilen ve gerekirse ödül ve ceza ile yargılayan konumdadır (Brown ve Mitchell, 2010, s.584).

#### 1.4. ÇEVİK LİDERLİK

##### 1.4.1. Çeviklik ve Çevik Liderlik Kavramı

Bir çok örgüt dalgalanmalar, belirsizlikler yüzünden yapısal olarak etkilenmekte ve planlamalar yapmakta zorlanmaktadır (Doheny, Nagali ve Weig, 2012, s.2). Örgütsel alanlarda bu durumu anlatmak için sıklıkla kullanılan “VUCA” Değişkenlik (Votality), Belirsizlik (Uncertainty), Karmaşıklık (Complexity), Muğlaklık (Ambiguity) denilen kısaltma ile kullanılmaktadır (Whiteman, 1998, s.15). VUCA terimi Amerikan askeri gücü tarafından yaşanan muğlaklıkları anlatmak için kullanıldığı belirtilmiştir (Bennett ve Lemoine, 2014, s.1). VUCA kısaltmasının içeriğini oluşturan *değişkenlik (Votality)* ile değişimin hızı, büyüklüğü, dinamiği ve çeşitliliği; *belirsizlik (Uncertainty)* ile öngörülemezlik ve geleceğe dönük planlama yapmanın zorluluğu; *karmaşıklık (complexity)* ile örgütlerin dikkat etmesi gereken ve örgütü etkileyen etmenlerin fazlalığı ile birbirine bağlılığı ifade edilmektedir. *Muğlaklık (ambiguity)* kavramı ile ise, çevresel olguların anlamlandırılmaması, gerçekliğin net olmamasından gelen zorluklar ifade edilmektedir. Uzmanlar ve liderler artık yaşadığımız dönemin bir “VUCA” dünyası dönemi olduğunu ve bu yönde tedbirler alınması gerektiğini belirtmektedir (Bartolomeo, 2019; Bennett ve Lemoine, 2014, s.3).

1980'lerin sonlarına doğru geleneksel yaklaşımlardaki eksikliklerin iyice hissedilmeye başlaması, teknolojinin gelişimi ve örgütsel alandaki belirsizliklerin artışı da çevikliğin temelini hazırlamıştır (Moran, 2015, s.1). Örgütler sürekli gelişen teknoloji, değişimlere ayak uydurmakta zorlanırken bu durum yeni fırsatlara da kapı açmaktadır (Olivier, Hölscher ve Williams, 2021, s.7). Bir çok paradigmayı bir arada yürütebilecek disiplinin de çeviklik metodolojisi olduğu düşünülmektedir. 2010 IBM Raporunda, liderlerin yaşadıkları karmaşıklık ve değişimi yönetebilmeleri için hızlı, çevik ve yaratıcılık özelliklerini taşımaları gerektiği vurgulanmaktadır (IBM, 2010). McKinsey Raporu (2017) ise, çevikliği benimseyen örgütlerin diğer örgütlere göre daha iyi bir performans gösterdiğini ortaya koymaktadır (McKinsey, 2017).

Çevik kavramı Türk Dil Kurumu'na göre hızlıca ve kolaylıkla davranan, atik olarak tanımlanmaktadır. Çeviklik kelimesi ise çevikçe hareket, atiklik olarak geçmektedir (TDK, 2024). Oxford Sözlüğünde ise çeviklik kelimesi aktiflik ve çabukluk yeteneği ile hızlı ve akıllı karar verme kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır (Oxford Learner's Dictionaries, 2024). Moran (2015, s.3) çevikliği, hızlı değişimle başa çıkma, geri dönütlerle öğrenme döngüleri oluşturma ve değer yaratma disiplini olarak tanımlamaktadır.

Çeviklik kavramı ile esneklik kavramı yan yana sıklıkla kullanılan kelimelerden olsa da birbirinden farklı anlamlar içeren kelimelerdir. Çevik felsefesinin esneklik anlayışının geliştirilmesiyle kazanılacağı öngörülmektedir. Bu bakımdan bu iki kavram farklı anlamlar içerse de birbirini tamamlayan ve destekleyen bir yapıdadır. Çevik örgütlerin esnek örgütlerle arasındaki en temel fark, daha sürdürülebilir bir yapıda olmaları, yeni fırsatlara ve belirsiz durumlara hazır olmalarıdır (Sucu, 2020, s.11). Aşağıdaki tabloda çevik örgütler ile esnek örgütler arasındaki farklar verilmiştir (Wandler, 2016, s.444).

**Tablo.1.8. Esnek ve Çevik Örgütler**

<b>Esnek Örgütler</b>	<b>Çevik Örgütler</b>
Esnekliğe ve hedefe dönük hizmet sunarlar	Örgüt olarak değişimi benimserler
Hizmet faaliyetlerini hızlıca değiştirebilirler	Çeviklik metodolojisini stratejik bir kabiliyet olarak benimserler

Paydaşlara göre değişime hızlı tepki verirler	Örgütsel yetenekleri uzun vadeli gelişim için kullanırlar
Tahmin edilebilen farklılıklara uyum sağlarlar	Belirsiz ve plansız değişimlere odaklanırlar ve fırsata çevirirler
Reaktif hareketler için gelişim sağlarlar	Reaktif ve proaktif hareketler geliştirirler.

Çevik liderlik, örgütü değişen dış koşullara hızlı tepki verebilmesini sağlayan davranışları, özellikleri, yetkinlikleri ve düşünce tarzını içermektedir (Greineder ve Leicht, 2020, s.280). Bir ve Koç (2022, s.1275) ise çevik liderliği değişken kurallar, beklenmedik durumlar karşısında hızlı tepki verip çözüm üretme, çözümün paydaşı olacak kişileri bulma ve elde tutma gibi süreçleri yönetme disiplini olarak ifade etmektedir. Çevik lider sorun durumlarında teknoloji ve çevresel dış faktörleri örgüte uyarlayıp düzeni sağlayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Akkaya vd., 2020, s.1607).

Çevik liderler, kendileri yeni durumlara esneklik gösterebilen ve uyum sağlayabilen bireylerdir. Aynı zamanda takımlarının gelişimini takip ettikleri gibi yeniliklere uyum sağlamada kolaylık sağlayacak çalışma ortamı sağlarlar. Çevik liderliğin odak noktası esneklik, uyum sağlama ve ileriye planlamaya dönüklüktür. Zihinleri her zaman yeni imkanlar ve fırsat düşünceleri ile meşguldür. Örgütü ve çıktıları sürekli olarak iyileştirme ihtiyacı, çevik liderleri alanındaki başarılı bir rol model olarak ön plana çıkarmaktadır (Cestou, 2020, s.24).

#### **1.4.2. Çevik Liderlik Özellikleri**

Örgütler belirli hedefler doğrultusunda planlama yapar ve çalışırlar. Normal bir lider organizasyonel süreçleri kontrol etme ve gerekirse yönlendirmekle yükümlü olmaktadır. Süreç içerisinde gerçekleşen ani değişimleri, krizleri ve talepleri yönetmek ise çevik liderliği gerektirmektedir. Çevik liderler, normal liderlikten farklı olarak bireyi merkeze alan, iletişimi önemseyen, değişim gibi muğlak belirsiz durumlarda belirli bir plana uymadan risk alabilen bireylerdir (Çobanoğlu ve Demir, 2022, s.93). Çeviklik liderlerin temelde üç temel düzeyde diğer liderlerden farklı olmalarını sağlamaktadır. Bunlar (Livorsky, 2016):

1. Yeni koşullara hızlı uyum sağlama yeteneği ve isteği
2. Değişim ve belirsizlik karşısında dirençli kalabilme
3. Başarı ve başarısızlıklardan elde edilen tüm deneyimlerden ders alabilme

Çevik bir liderin takımını başarıyla temsil etmesi ve takım içindeki eleştiriyi minimuma indirmesi beklenmektedir. Bunu başarabilmek için çevik lider, takımın gözünde güvenilir bir danışman olarak yer almaktadır. Aynı zamanda çevik liderlerin esnek, uyum gösteren, değişime hızlı ve etkili karşılık veren bireyler olması beklenmektedir. Bu beklentiler çevik liderler için sürekli öğrenme zorunluluğunu ortaya koymaktadır. İletişim becerisi de çevik liderliğin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Çevik liderler kendisi ile astları ile olan iletişimlerde açık ve şeffaf olmalı ve bunu teşvik etmelidir. İşbirlikçi yaklaşımı benimsemeli ve tüm örgüt üyelerinin ortak hedefler doğrultusunda uyum için de çalıştığını kontrol etmelidir. Bunun yanında çevik liderler başarısızlıkların yeni bir öğrenme fırsatı bilincinde bulunduğu ve sürekli gelişmenin özendirildiği bir örgüt kültürü oluşturmalıdır (Horney vd., 2010; Campbell, 2021, s.42).

Çevik liderlik disiplini birden fazla yönlü kompleks bir yapıdır. Çevik liderler, sürekli olarak gelişme felsefesini benimsemenin gerektirdiği şekilde kimi zaman öğrenen, kimi zaman takipçi ve kontrol edici, kimi zaman ise yürütücü bir rolü üstlenmektedir. Çevik liderler, işbirliği kültürüne dayalı çözüm odaklı ve esnek takımlar oluşturmakta ve işbirlikçi kültürünü dolaylı olarak teşvik etmektedir (Akkaya vd., 2020, s.1607). Çevik liderler astlarını çok iyi tanımalı, yeteneklerini ve potansiyellerini fark etmelidir. Bu sayede değişim zamanı geldiğinde kimin neyi nasıl yapacağını doğru olarak belirleyerek etkin bir yönetim sergileyebilmelidir.

Joiner ve Joseph (2007b, s.6-9) çevik liderliğin farklı düzeyleri olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda yöneticiden elde edilen veriler ışığında çevik liderlik; uzman, başarılı, katalizör, karşılıklı yaratıcı ve sinerji seviyeleri olmak üzere beş farklı seviyede tanımlanmaktadır. Çevik liderlik için gereksinim duyulan beceriler seviye ilerledikçe gelişim göstermektedir. Seviye

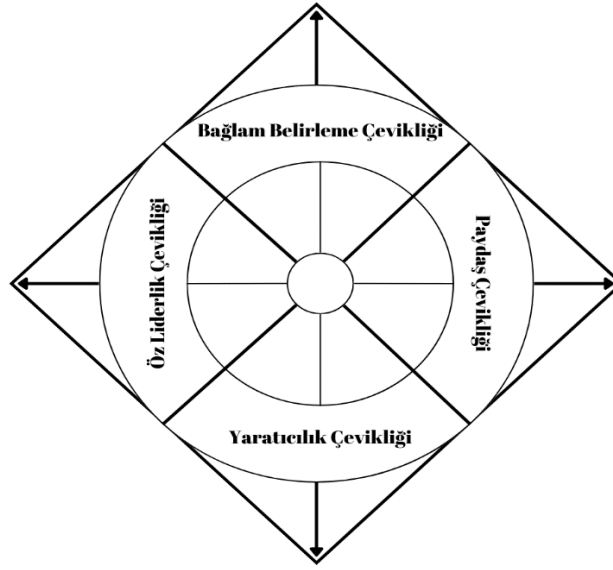
ilerledikçe önceki düzeyde geliştirilen beceriler de korunmaya da devam etmektedir. Aşağıdaki tabloda çevik liderlik seviyelerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo.1.9. Çevik Liderlik Seviyeleri**

<b>Çevik Liderlik Seviyesi</b>	<b>Lider Özellikleri</b>	<b>Karar Verici Konuşmalarda Çeviklik</b>	<b>Takımları Yönetmede Çeviklik</b>	<b>Örgütsel Değişimi Yönetmede Çeviklik</b>
<b>Uzmanlık öncesi (~%10)</b>				
<b>Uzman (~%45)</b>	Taktikseldir, problem çözücüdür. Lider yetkileri ve uzmanlığı sayesinde saygı görüldüğünü ve kabul edildiğine inanır.	Farklı ilişkilerde farklı stiller kullanabilir. Dönüt almaktan ve vermekten kaçınır.	Yöneticiden çok danışman gibi davranır. Raporlarla çalışmayı tercih eder. Kendi işinin detaylarına çok takılır.	Üyelere gösterilen ilgi azdır. Örgütsel hedeflere öncelik verir.
<b>Başarılı (~%35)</b>	Strateji ve sonuç odaklıdır. Astlarını hedeflere yönelik motive ve tatmin eder.	Dengeleme yeteneğine sahiptir. Sonuca ulaşmada yararı olacaksa geri bildirim alır ve verir.	Tam donanımlı bir yöneticidir. Kendi stratejilerini iletmek için sık sık toplantılar düzenler	Piyasa analizi yapılır. Paydaşların katılımı tek kanallı bile olsa önemsenir.
<b>Katalizör (~%5)</b>	Lider, yenilikçi, vizyoner bir yaklaşım sergiler ve bunları gerçekleştirebilecek insanları bir araya getirir. Astların gelişimini sağlar.	Farklı ve güçlü stilleri dengelemede iyidir. Farklı görüşlerden güç alır. Geri bildirim almak ve vermek için proaktiftir.	Aktif bir ekip kurmaya gayretlidir. Açık iletişimi uygular. Kendi gelişimi ekiplerinin gelişimi ile paralel görür. Takım lideri olarak işleri kolaylaştırır.	Örgütsel faaliyetler takım çalışmasını teşvik eden bir kültürü içerir. Üyelerin kararlara ve girdilere aktif katılımının çıktuları güçlendirdiğine inanır.
<b>Ortak yaratıcı (~%4)</b>	Liderliğin özünde diğerlerine hizmet etmek olduğuna inanır. İş birliği ve ortak hedeflere inanır.	Duygusal anlarda bile geri bildirimleri kabul eder ve benimser. Önemli konularda	Çoğunlukla ortak kararlar alır fakat gerektiğinde yetkisini de kullanır.	Paydaşlar ile olan iletişimi iyilik temelinde kurar. Örgütsel sorumluluk ve derin işbirliğinin olduğu birimler

	Diğer liderlerle ortak vizyon geliştirmek için işbirliği yapar.	tarafları uzlaştırmada çeviktir.	Yalnızca kendi alanlarında değil tüm kuruma karşı sorumluluk hissedenden takımlar kurar.	veya organizasyonlar geliştirir.
<b>Sinerjist (~1%)</b>	Lider, bütünsel yaklaşım anlayışındadır. Liderliği, kişisel gelişim ve diğerlerinin iyiliği için bir araç ve yaşama amacı olarak deneyimler.	Güç durumlarda bile etkili iletişim kurulan merkezi bir farkındalık yaklaşımı geliştirir. Amaca uygun iddialı enerjileri hedef merkezine alır.	Farklı liderlik stillerinden amaca uygun olana hızlı geçiş yapabilir. Örgütün amaca hizmet eden farklı dinamiklerinin i şekillendirir ve yön verir.	Paydaşların çıkarımı etkileyen çatışma durumlarında empatik bakış açısı ile yaklaşır. Sinerjik sezgilere ulaşır ve çözümsüz gözükten sorunları tüm paydaşlar için çözüme ulaştırır.

Çevik liderliğin hangi koşullarda ve liderlik durumlarında nasıl ortaya çıktığını ve geliştiğini daha iyi anlayabilmek amacı ile çeşitli örgütlerden bir çok yönetici ile anket, görüşme, gözlem, inceleme vb. gibi çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda yöneticilerin düşünce tarzları, davranışları ve etkileri incelenerek karmaşa ve değişim durumlarında çeviklik özelliklerini kullanma yetenekleri doğrultusunda dört farklı çevik yetkinlik alanı ortaya çıkarılmıştır (Joiner, 2014, s.50). Lider Çeviklik Pusulası adı verilen bu yetkinlik alanları ile liderin, uzman çeviklik seviyesinden sinerjist seviyesine olan yolculukta edinimi gereken özelliklere dair harita çizilmiştir (Özdemir, 2020, s.78). Aşağıda Lider Çevikliği Pusulası ve yetkinlik alanlarına dair bilgilere yer verilmiştir.



**Şekil 1.1. Lider Çevikliği Pusulası** (Joiner ve Joseph, 2007b, s.33)

**Bağlam Belirleme Çevikliği:** Değişen koşulları tarama, örgütü etkileyecek değişimleri tahmin etme ve değişim için gerekli planları oluşturma, yürürlüğe girmesini sağlama ve hedeflere giden yolda ulaşılması amaçlanan işlemleri gerçekleştirme süreçlerini içermektedir (Joiner ve Joseph, 2007b, s.34; Valencia, 2013, s.71). Liderin aşamalı olmanın ötesinde stratejik davranışlarını ve vizyoner faaliyetleri işleme yeteneğini ifade etmektedir (Joiner, 2014, s.50).

**Paydaş Çevikliği:** Hedefe ulaşmada önemli rol oynayabilecek kişileri belirleme ve amaçlara dahil etme kabiliyeti olarak ifade edilmektedir. Bu kişilerle etkili iletişim kurabilmek ve planlarda ortak bir hareket sergileyebilme amacını ifade etmektedir (Özdemir, 2020, s.79). Paydaş çevikliği örgütteki diğer çalışanlar ile liderin kendi düşünceleri arasındaki uyumu değerlendirme ve uyumu iyileştirme işlemlerini içermektedir. Liderin fikirleri ve çıkarları çalışanlar ile çatıştığında ortaya koyacağı tepkiyi ifade etmektedir (Joiner ve Joseph, 2007b, s.35).

**Yaratıcılık Çevikliği:** Liderin karşılaşılan problemleri örgüt için büyüme fırsatına çevirebilme yeteneğini ifade etmektedir (Valencia, 2013, s.71). Karmaşa ve hızlı değişim ortamlarında karşılaşılan sorunlar önceden çözümü belli olmayan tanımlanmamış durumlardır. Yaratıcılık çevikliği bu durumları tanımlama ve birden fazla çözüm yolundan uygun olanı seçme ve uygulamaya koyma yeteneğini ifade

etmektedir. Liderin sorunla yüzleştğinde farklı düşünceleri değerlendirme, anlamlı bağlantı kurma ve ilişkileri anlamlandırma sürecidir (Joiner ve Joseph, 2007b, s.35-36).

**Öz Liderlik Çevikliği:** Öz liderlik çevikliği, liderin geribildirim alma konusundaki ısrarcı tavrı, yeni ve daha etkili olabilecek davranışları özümseyip uygulamadaki yaklaşımı, girişimciliği ve öğrenme isteği olarak tanımlanmaktadır (Joiner, 2016). Ayrıca liderin kendini ne kadar iyi tanıdığı, güçlü ve zayıf yönlerini bildiği ve bunun doğrultusunda gelişmek için çaba sarfettiği süreci ifade etmektedir (Joiner ve Joseph, 2007b, s.37).

Çevik liderlerin geleneksel liderlik anlayışından ayrılan en önemli özelliği liderin kendini ve örgütünü geliştirme, iyileştirme ve potansiyelini artırma konusundaki ısrarcı tutumu ve davranışları olmaktadır. Çevik liderler sürekli gelişim ve uyum sağlamayı zorunlu kılan bir kültür oluşturmaktadırlar. Bu kültürü oluştururken takipçilerinin potansiyellerini despotik yönetimden uzak etkili iletişim ve temel ilkeler doğrultusunda örnek davranışlar sergileyerek başarmaktadırlar. Aşağıda Baltaş'a göre çevik liderlerin örgütsel yönetim süreçleri içerisinde temel dayanak olarak kabul etmeleri gereken dokuz ilke ile ilgili bilgiler ve açıklamalarına yer verilmiştir (Baltaş, 2018, s.29-32).

- *Davranışlarla Örnek Olmak:* Çevik liderler takımlarında görmek istedikleri değişimi sözel olarak ifade etmek yerine önce kendisinde uygulayarak davranış ve tutumlarıyla örnek olurlar.
- *Sonuca Ulaşmada Gerçeklik:* Çevik liderler olaylara ve diğer durumlara yaklaşırken gerçeklikten kopmadan kararlar alırlar. Olay örgüsündeki kişileri dinler ve buna uygun kararlar verirler.
- *Dönüt Alma Kültürü:* Çevik liderler örgütlerinde geri bildirim sıklıkla kullandıkları gibi takipçilerini de geri bildirim alıp verme konusunda teşvik ederler. Başta kendisi için dönüt talep eden liderler, örgüt içindeki geri bildirimlerin sonuçlarının süreçlere yansımalarını sağlar ve takip ederler (Setili, 2015).

- *İş Anlamlandırma:* Çevik liderler takipçilerin hedeflere ulaşmada yaptıkları faaliyetleri neden yaptıklarını açıklar, örgütün ve kendisinin vizyonu ve misyonu ile bağlantı kurarlar. Çalışanların hedefe inanmalarını, örgütsel değerlere sahip çıkmalarını sağlarlar.
- *Yaratıcılık İçin Duygu Temeli :* Çevik liderler takipçilerinin en iyi performanslarına ulaşmasında ilham olur, güven verir ve desteklerler. Çünkü çevik liderler etkili performans ve yaratıcılık gibi özelliklerin temelinde pozitif duyguların yer aldığının farkındadırlar (Joiner ve Josephs, 2007).
- *Her Seviyede Liderlik :* Çevik liderler örgütün her seviyesindeki çalışanın liderlik potansiyelini etkileyecek davranışlar gösterir. Çalışanların sorumluluk göstermesini sağlar ve desteklerler.
- *Yetkinin Devri:* Çevik liderler sorun anlarında çözümü sağlayacak uygun kişileri ve durumları saptar ve gerekirse sorunun çözümünde bu unsurları görevlendirerek kullanırlar.
- *İş birliği Yaklaşım:* Çevik liderler hedeflere ulaşmada takım çalışmasının önemini bilmekte ve buna uygun bir örgüt iklimi yaratma çabasındadır. Yönetim anlayışında saygı ve etkili iletişimi temel alan bir yaklaşım sergilerler (Setili, 2015).
- *Farklı Düşünceleri Dinleme:* Çevik liderler örgütün hangi kademesinde olursa olsun her bireyin etkili bir fikri olabileceğinin farkındadır. Çalışanların düşüncelerini dinleme ve kendilerini ifade etmelerine izin vererek gelişimlerini de desteklerler.

Çevik lider, yaparak öğrenme anlayışı içerisinde bir yönetim sergilemelidir. Çeviklik yaklaşımında değerlendirme; süreç sonunda değil tüm aşamalarda açık ve şeffaf bir şekilde yapılmalıdır. Değerlendirme de kesin çıkarımlardan kaçınılmalı, o an için neyin faydalı neyin değiştirilmesi gerektiğine dair incelemelerde bulunulmalıdır (Breakspear, 2017, s.69).

### 1.4.3. Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik

Örgütsel düzeyde yaşanan gelişmelerin ve farklılaşmanın yegâne kaynağını liderler oluşturmaktadır. Kâr amacı güden örgütler gibi kâr amacı gütmeyen örgütlerde VUCA' dan etkilenmekte, yenilik, değişim ve gelişim ihtiyacı duymaktadırlar. Tüm bu durumlar da okul gibi kâr amacı gütmeyen örgütlerde de çeviklik anlayışının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çeviklik anlayışının eğitim örgütlerinde başarıya ulaşması ancak çevik okul yöneticilerinin ellerinde gerçekleşebilmektedir (Özdemir ve Çetin, 2019, s.314). Çeviklik kavramı her ne kadar kâr amacı güden örgütlerde yaygın olarak kullanılan bir paradigma gibi görünse de gelişmek ve değişmek için çaba sarf eden her örgüt için başvurulması gereken bir kaynak olmaktadır.

Okul yöneticileri, öğretim faaliyetlerindeki zorluklar ve paydaşların beklentileri ile karşı karşıyadır. Okul yöneticilerinin öğrenci gelişimini takip etme, üst düzey yeteneklerin gelişimini sağlama, etkili pedagojik yaklaşımları benimseme ve uygulama gibi bir çok sorumluluğu vardır. Bu beklentiler yöneticileri değişim çabası içerisine almakla birlikte liderlerin işlerini daha karmaşık bir hale getirmektedir (Breakspear, 2016, s.3). Çevik liderler değişimin tek bir büyük adımda yapılmayacağını bilincindedirler. Bunun yerine sürekli bir gelişim ile küçük değişimler yaparak ilerlemeyi sağlarlar. Aynı zamanda çevik liderler gelişimin bir sonu olmadığını ve sürekli bir çaba gerektirdiğini kabul eder ve zorluklarla yüzleşirler (Breakspear, 2017, s.71). Son dönemde yaşanan COVID-19 salgını da bu zorluğu daha da ön plana çıkartmıştır. Bir çok örgüt gibi eğitim örgütleri de yaşanan değişimlere karşı geleneksel yöntemlerle yönetilmenin yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Bu durum eğitim kurumlarında yenileşme yolunda yeniden düşünme ve planlama ihtiyacını beraberinde getirirken çevik liderin zorlu durumlar karşısındaki başarısını daha fazla ön plana çıkarmıştır (Porkodi, 2024, s.118).

Okullarda çevik liderin farklılıklarını belirlemek için araştırmalar yapılmıştır. Kısıtlı düzeyde yürütülen bu araştırmalar, çevik liderin davranış biçimlerini belirleme noktasında büyük önem arz etmektedir. Örneğin Yazıcı ve arkadaşlarının (2022) yapmış oldukları araştırmada çevik liderin okul ortamlarında kendilerini rahatça ifade edecekleri ortam oluşturmalarına etkide bulunarak öğretmenlerin örgütlerine duygusal

bağlandıklarına etki ettikleri tespit edilmiştir. Yine Özgenel ve arkadaşları (2022) çevik liderin örgütsel adalet sağlayarak iş tatmini yaşamalarını sağladığı belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin okul müdürleriyle güçlü iletişimlerinin iş tatmini yaşamalarına neden olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çevik okul müdürlerinin okullarda ortak bir kültürün oluşmasında önemli rol aldığı (Çakır ve Bilgivar, 2022) gibi okulu daha etkili bir hale dönüştürebilirler (Çalışkan, 2021). Bu nedenle çevik liderin eğitim örgütlerinde yer alması ve desteklenmesi önemli görülmektedir.

## 1.5. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİĞİ

Bu bölümde meslek ve profesyonellik kavramları ile ilgili alan yazın taraması yapılarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Öğretmenlik mesleği profesyonellik özelinde incelenecektir.

### 1.5.1. Meslek Kavramı

Meslek, bireylerin hayatlarını sürdürebilmek amacı ile belirli bir hizmet veya ürün ortaya koyma çabası olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk Dil Kurumu (2023) mesleği, maddi kazanç karşılığında yapılan, çerçevesi belirlenmiş, bir çaba veya eğitim sonucu kazanılan, toplumun faydasına olan bir mal veya hizmet gerçekleştirme organizasyonu olarak tanımlamaktadır. Ünal ve Ada (2004, s.27) ise mesleği, toplumsal, maddi ve kişisel gereksinim boyutları ile sosyal hayat için mecburi iş yükü paylaşımından ortaya çıkan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Bir diğer tanıma göre ise meslek, farklı kurumlarda ve yakın pozisyonlarda çalışanların yürüttükleri benzer işler olmakla birlikte aynı zamanda toplumsal yapıya uyum ve davranış stilidir (Ülkü, 1975, s.198). Bireylerin sadece kendi faydalarına gerçekleştirdikleri etkinlikler hobi olarak isimlendirilirken bu uğraşları başkalarının faydasına olacak şekilde gerçekleştirmeleri ve karşılığında bir getiri sağlamaları da meslek olarak adlandırılmaktadır (Kuzgun, 2000, s.2). Toplum içerisinde oluşan ekonomik ve kültürel gereksinimlerin sağlanması amacı ile iş bölümü etkinliği sonucu meslekler ortaya çıkmıştır (Çeliköz, 2004, s.335).

Anılan ve Anılan'a göre (2014, s.52) ise meslek, sadece maddi getiri ve yaşama uğruna verilen bir çabadan öte isteyerek yapıldığında bireyi tatmin eden, kültürel ve sosyal açıdan zenginleşmesini sağlayan bir uğraştır. Kimi insanların maddi olarak

getirisi daha az olan meslekleri daha fazla getirili olan mesleklere tercih etmesi, mesleğin sadece maddi kazancın ötesinde kişinin tatmin olma ve kendini gerçekleştirmesinin bir aracı olduğu görülmektedir (Kuzgun, 2000, s.2). Kültürümüzde meslek, kişinin hayat boyu sürdüreceği bir etkinlik olarak görülmektedir. Bireylerin toplumda yer edinebilmesi ve saygınlık görebilmesi meslek olgusuna bağlanmıştır. Bu bağlamda meslek bireylerin sadece ekonomik olarak değil tutum ve davranışlarından, hayat tarzına kadar etkileyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (İlhan, 2008, s.314). Kişilerin meslek seçimi bireyin sosyal hayatından statüsüne kadar önemli bir etki alanına sahiptir. Meslek, insani ilişkileri ve kültürel etkileşimleri içerisinde barındıran sosyokültürel bir olgudur (Kemerlioğlu, 1973, s.29).

Meslek, bireylerin karakterlerinin şekillenmesinde ve hayata dair yükledikleri anlamlarda önemli rol oynamaktadır. Kişinin mesleğine dair algıları ve mesleğinden elde ettiği kazanımlar, bireyin yorumlama ve düşünce yapısını etkilemekte, eylemlerine yön vermektedir. Bireyler meslek vasıtası ile toplumsal statüsünü ve sosyal çevresini şekillendirmekte, sosyoekonomik yapısını oluşturmaktadır (İlhan, 2008, s.316). Bireyler var olduğundan itibaren sahip oldukları veya geliştirdikleri yetenek ve potansiyellerini göstermek için meslekleri kullanmaktadır. Yaptıkları işlerde kendilerini açıklayabilme ve becerilerini sergileyebilme şansını bulan bireyler bu sayede toplum içerisinde kabul görme ve itibar gibi değerler kazanmaktadır. İcra edilen meslek ile kişiler kendi kimliklerini bulmakta ve psikososyal gereksinimlerini karşılayabilmektedirler (Yeşilyaprak, 2020, s.4).

Meslekle birlikte çok kullanılan ve karıştırılan kavramlardan biri olan iş kavramı, meslekten farklı olarak bireyin mesleğini icra ederken meslek ile ilgili yetenek ve bilgilerini kullanmasıdır. İş, meslek içerisinde yerine getirilen belirli, sınırlı bir kapsama ve amaca hizmet ederken, meslek ise işi de içerisinde barındıran geniş kapsamlı bir kavramdır. Meslek, yapılan faaliyetlerin toplamı iken, iş ise bu faaliyetlerin uygulandığı ortamdır. Mesleği olan bireyin işi olmak zorunda değildir fakat işi mevcut olan bireyin mesleği de bulunmaktadır (Kuzgun, 2000, s.3; 2006, s.4). Yeşilyaprak (2020, s.6) iş kavramını, mesleki etkinlik alanında gerçekleştirilen benzer faaliyetler ile mesleki alan bilgi birikimi ve beceriler bütünü olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda meslek seçimi, iş bulabilme konusunda önemli bir konu olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Nitekim meslek sahibi olup iş bulamayan nice işsiz insan sorunu birçok ülkenin ulusal sorunlarında başta gelen bir başlık olmaktadır.

Meslek ile yine sıklıkla birlikte kullanılan kariyer sözcüğü ise, bireyin hayatı boyunca gerçekleştirdiği işler, olaylar ve rolleri ifade eden bir kavramdır. Kariyer kavramı, bilhassa mesleki hayat serüveni içerisinde gerçekleşen olaylar örgüsünü ifade etmek için kullanılmakla birlikte bireylerin meslek öncesi ve sonrası yaşam süreci boyunca oynadığı rollerin karşılığı olarak ortaya çıkmış dinamik bir zaman aralığını ifade etmektedir (Kuzgun, 2000, s.3; 2006, s.3). Tutar (2020, s.26) kariyeri, bireylerin iş ve kişisel hayatındaki yaşantılar bütünü ve benliğini gerçekleştirme serüveni olarak tanımlamaktadır.

### **1.5.2. Öğretmenlik Mesleği**

Tarihin en eski sayfalarından günümüze kadar insanlık ile eğitim birlikte süregelmiştir (Büyükkaragöz vd., 1998, s.1). Aile ile başlayan eğitim daha sonraları öğretmenlerin ellerinde şekillenerek kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Akyüz (2006) öğretmenliği, eğitim-öğretim düzeyinde öğretimden sorumlu çalışanlara verilen isim olarak görmektedir. Öğretmen, devletin eğitim politikasını ve eğitim sisteminin işleyişini uygulayan ve bu alanda uzmanlaşan kişidir (Özkan, 2005, 166). Öğretmen, topluma maddi ve manevi geçişi sağlayan, yaptığı araştırmalarla topluma yeni kazanımlar kazandıran bireylerdir.

Öğretim faaliyetlerinin bir iş olarak ortaya çıkışından doğan öğretmenlik mesleği, ortaya çıktığı süreden beri meslekleşme çabası vermektedir. Geldiğimiz süreçte artık öğretmenliğin meslek olma şartlarını sağladığı konusunda büyük oranda bir fikir birliğinin olduğu görülmektedir (Ünal ve Ada, 2004, s.28). Bir meslek olarak öğretmenlik, günümüzde özel uzmanlık ve yetenek isteyen bir yapıya bürünmüştür. Öğretmenliğe karşı toplumun bakışı kültürden kültüre değişse de müşterisi insan olması bağlamında her zaman kutsal sayılan bir meslek olmuştur. Kültürümüzde öğretmenler bir rol model ve rehber olarak görülmekle birlikte kendisine danışılan ve fikirlerine önem verilen kişiler olmuşlardır (Şişman, 2002, s.1).

Her şeyin hızla değiştiği ve yenileştiği çağımızda tüm ülkelerin ana gayelerinden birisi, değişimi yakalayıp uyum sağlayan, nitelikli insanları topluma

kazandırmaktır. Ülkelerin gelişmesi, insanların topluma faydalı işler geliştirmesi, sermayenin verimli kullanılması ve üretim toplumu olması gibi özellikleri ile mümkün olmaktadır. Bu bağlamda mevcut insan kaynaklarının eğitilmesi ve topluma faydalı bireyler haline gelmesi, ülkenin geleceği açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bireylerin topluma kazandırılmasının yolu da eğitimden ve eğitimin başrollerinden olan öğretmenlerden geçmektedir (Kuran, 2002, s.253).

1739 sayılı yönetmelikte öğretmenlik, eğitim, öğretim süreçleri ve bunlarla ilgili yönetim görevlerinde yer alan özel bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Çağlar'a göre (1991, s.53) öğretmenler, eğitim sisteminin baş kahramanı olmakla birlikte yenilikçi, yönlendirici, uygulamacı gibi rolleri üstlenen bireylerdir. Eskicumalı (2002, s.11-13) öğretmenlik mesleğini kişisel ve mesleki özellikler olarak iki grupta incelemiştir. Eskicumalı'ya göre öğretmende bulunması gereken kişisel özellikler; mesleğini ve öncelikle çocukları sevebilme ile yetkin ve anlaşılır bir iletişim becerisidir. Mesleki özellikler açısından ise genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon bilgileri ile idare ve yönetim görevlerini üstlenebilme olarak açıklamıştır. Ayrıca öğretmenlerin topluma ve ebeveynlere karşı sorumlulukları olan bireyler olduklarını eklemiştir.

Aşağıda öğretmenlik mesleği ile ilişkili bulunan konular ve açıklamaları sırası ile verilmiştir.

### **1.5.3. Öğretmenlik Mesleğinin Meslekleşme Koşulları**

#### **1.5.3.1. Özel Alan Bilgisi-Örgün Eğitim**

Günümüzde bireylerin öğretmenlik mesleğine adım atabilmeleri için uzun bir örgün öğretim sürecini başarılı bir şekilde tamamlayıp, gerekli koşulları sağlaması gerekmektedir. Öğretmen adayları, Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümlerinde dört yıllık bir eğitim sürecinden geçerek kendi bölümlerine özel alan bilgileri öğrenilmeye çalışılmakta ve bazı uygulama dersleri ile bu bilgilerin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bazı yöntemler ile Eğitim Fakülteleri dışından da pedagojik formasyon eğitimi ile öğrenciler öğretmen olarak yetiştirilebilmektedir.

Tarihimize bakıldığında ilk olarak 1848 yılında kurulan Darülmualiminin adlı öğretmen yetiştirme kurumundan bu yana, ülkenin ekonomik, siyasi politikaları ve

teknolojik gelişmeleri ışığında öğretmen olmak isteyen bireyleri eğitmeyi hedefleyen kurumlar; İlk, Orta ve Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri, Köy Enstitüleri, Eğitim Yüksek Okulları, Eğitim Fakülteleri Eğitim Bilimleri Enstitüleri gibi farklı isimlerle anılarak bir gelişim süreci içerisinde bugünkü yapılanmaya ulaşmıştır (Çeliköz, 2004, s.337).

Erden'e göre (1998, s.27) öğretmen olabilmek için bireyin sadece anlatacağı alanda uzlaşması tek başına yeterli olmamaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitim bilimleri alanlarında da yeterli seviyeye gelmiş, kuramlara ve uygulamalarına hâkim olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin toplumsal yapının öğelerini iyi kavrayıp öğrencilere de etkili bir şekilde aktarması gerekmektedir. Tüm bu özelliklerin öğrenilmesi için adayların uzun bir öğrenim sürecinden geçmeleri gerekmektedir.

#### 1.5.3.2. Mesleğe Giriş

Her profesyonel meslek dalı gibi öğretmenlik mesleğine giriş için adayların bazı şartları karşılamaları gerekmektedir. Ülkemizde öğretmenlik mesleğine giriş denetiminin MEB bünyesinde devlet eliyle yürütüldüğü bilinmektedir. Devlet kurumlarında öğretmen olmak için geçilmesi gereken aşamalar aşağıda sıralanmıştır (Çeliköz, 2004, s.337-338). ÖSYM tarafından yapılan üniversiteye giriş sınavında istenilen sıralamaya giren ve eğitim fakültelerini tercih eden öğrenciler öğretmenliğe ilk adımı bu şekilde atmış olmaktadır. Eğitim fakültelerini belirlenen süre içerisinde başarı ile tamamlayan öğrenciler, diplomalarını alarak atama sürecine geçmektedirler. KPSS sınavı ile alınan puana göre bir sıralama oluşturulmakta ve bu puan ileri dönemdeki atama için kullanılmaktadır. Atama döneminde belirlenen kontenjana göre mülakata çağrılan adaylardan sıralamaya girenler devlet okullarında aday öğretmen sıfatıyla görevlendirilmektedir. En az bir ve en fazla iki yıl olmak üzere adaylık sürecini başarı ile tamamlayanlar öğretmen andını yerine getirerek öğretmen sıfatı ile MEB bünyesinde istihdam edilmektedir (Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK), 2022). Öğretmenlik mesleğine giriş koşullarını incelendiğinde diğer bir çok meslek dalından daha uzun ve yorucu bir süreci olduğu görülmektedir. Bu sebeple ki öğretmenliğin mesleğe giriş şartlarının, meslekleşme koşullarını sağladığı söylenebilir.

#### 1.5.3.3. Meslek Ahlakı

Öğretmenler toplumun gözünde sadece bilgiyi aktaran değil ayrıca birer rol modeldirler. Bu bağlamda iyi bir öğretmenin evrensel ve kültürel ahlaki değerleri gözetip, koruması gerekmektedir. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de uygulanması gereken meslek etiği normları bulunmaktadır. Aydın (2021b, s.95-108) göre öğretmenlik mesleğinde uyulması gereken etik ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

- Profesyonellik
- Görevde Sorumluluk
- Adalet
- Eşitlik
- Sağlıklı ve güvenli bir eğitsel ortam tasarlamak
- Yolsuzluk yapmamak
- Dürüstlük, doğruluk ve güven
- Tarafsızlık
- Mesleki bağlılık ve gelişim sağlamak
- Kaynakları etkin ve verimli kullanmak
- Kaytarma yapmamak

Öğretmenlik mesleğini kazanmış bir bireyin mesleğinde iyi olması tek başına yeterli değildir. Öğretmen güvenilir bir danışman ve iyi niyetli bir destekçidir. Öğretmenlik mesleğine girerken yapılan yemin de öğretmenin mesleki ilkelere bağlı kalacağını belirtmektedir. Öğretmenlik mesleğinde değerler şimdiye kadar belirtilmemiştir. Bunun yanında öğrencilerin de taşıması gereken değerler de belirlenmemiştir. Bu durum mesleki değerlerin yerine kişisel değerleri ön plana çıkarmakta ve kimi zaman çatışmaya sebebiyet verebilmektedir (Tezcan, 1981, s.326-327)

#### 1.5.3.4. Çalışma Serbestliği

Öğretmenliğin ülkemizde çoğunlukla kamu eliyle yürütülen faaliyetler olması sebebi ile denetçisi ve patronu devlettir. Hükümetin mevcut politikaları, eğitime karşı duruşu, ülkenin sosyo-ekonomik yapısı çalışma özgürlüğünü etkileyen unsurlardan olmaktadır. Öğretmenin daha etkili ve verimli olarak çalışabilmesi için,

öğretimsel programların daha esnek ve uyarlanabilir yapıda olması, özgün fikir ve yeteneklerini ortaya koyabilecekleri bir eğitim ve ortamın sağlanması gereklidir. Bu bağlamda baskı altında kalmadan, özgür bir çalışma ortamı sağlanan öğretmenlerin daha başarılı olacakları söylenebilir (Çeliköz, 2004, s.343).

Müfredat hazırlama ve ders içi uygulanacak uygulamaların planlanması aşamasında öğretim sürecinin ana ferdi olan öğretmenlerden daha çok faydalanılması da öğretimsel verimin artmasına katkıda bulunacaktır. Nitekim MEB eli ile yapılacak yatırımlarda eğitim paydaşlarından alınacak fikirler doğrultusunda yatırım yapılması yine eğitsel faaliyetlerin geliştirilmesinde etkin bir rol oynayacaktır.

#### 1.5.3.5. Sendikalar

Aynı mesleğe ait üyeler kendi haklarını savunmak ve problemlerini çözüme kavuşturmak amacı ile bir araya gelmektedir (Musgrave, 1979, s.212). Öğretmenler de haklarını korumak ve mevcut şartları iyileştirebilmek amacı ile çeşitli mesleki örgütlenmeler kurmuş ve bu örgütler farklı düşünce yapılarına göre bölünmeler yaşamıştır. Mesleki örgütlenmenin ilk gelişmeleri İkinci Meşrutiyetin başlarında yaşanmıştır. İlk öğretmen örgütü olarak 1908 yılında Darülfünun ve Darümuallimin mezunu öğrencilerin kurduğu Encümen-i Muallim bulunmaktadır. Daha sonraları dönemin etkin örgütlerinden birisi olan Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (TÖDMF), öğretmen sendikaları kuruluna dek aktif bir şekilde çalışmalarını yürütmüştür (Tezcan, 1981, s.327-328).

1965 tarihinde yürürlüğe koyulan 624 Sayılı Devlet Personeli Sendikalar Kanunu ile TÖDMF elinde daha önceden hazırlığına başlanan tüzük son haline getirilerek Fakir Baykurt'un genel başkanlığını üstlendiği Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) adıyla kurulmuştur (Baykurt, 2000 akt. Uçar ve Kaya, 2020, s.90). TÖS dışında sadece ilkokul öğretmenlerinin üye olabildiği İlkokul Öğretmenler Sendikası (İLK SEN) kurulmuştur (Tezcan, 1981, s.328). 1971 yılındaki askeri muhtıra ile TÖS kapatılmış ve kamu çalışanlarına 1961 Anayasası ile verilen sendika kurma hakkı geri alınmıştır (Uçar ve Kaya, 2020, s.91; Eraslan, 2012, s.7). 1971 sonrası öğretmenler sendikaların kapanması üzerine kapatılan sendikaların devamı ve yenileri olmak üzere çeşitli dernek ve vakıflar ile örgütlenmeye çalışmışlardır.

1980 yılındaki askeri müdahale ile tekrardan mesleki örgütlenmelere kısıtlama getirilmiştir. 1980'den 1983 yılına kadar örgütsel birleşme anlamında kapalı bir dönem yaşanmıştır. 1983 sonrası çok partili hayata geçiş ile tekrardan örgütlenme faaliyetlerinde hareketlenmeler başlamıştır. 1995 Anayasa değişikliği ile kamu görevlilerin sendika güvenceleri Anayasa korumasına alınmış olup, 2001'de yürürlüğe alınan Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu ile de sendika hayatının düzenlemeleri hayata geçirilmiştir. Başlangıcı 1983 sayılabilecek bu dönemden sonra 1992'de "Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası" (TÜRK EĞİTİM-SEN) ve "Eğitimciler Birliği Sendikası" (EĞİTİM BİR-SEN), 1995'te "Eğitim İşkolu Kamu Görevlileri Sendikası" (EĞİTİM-İŞ) ve "Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası" (EĞİT-SEN)'in birleşerek kurduğu "Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası" (EĞİTİM-SEN) gibi çeşitli sendikalar kurulmuş olup hala da çalışma hayatlarına devam etmektedirler (Eraslan, 2012, s.8; Türk Eğitim Sen, 2010, s.137; Eğitim Sen, 1995, s.1; Eğitim Bir Sen, 2014, s.71).

#### 1.5.3.6. Hizmet Koşulları

Bir hizmet alanının saygınlığını ve statüsünü etkileyen en önemli unsurlardan birisi mesleğin çalışma şartları olmaktadır. Meslek içi gelişim, terfi, ekonomik koşul, çalışma ortamı, özlük hakları, sosyal ve güvenlik imkanları gibi faktörler bir mesleğin hizmet koşulları olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğini çalışma koşulları bakımından incelendiğinde birçok hak bakımından 657'ye bağlı diğer memurlarla aynı haklara sahip olduğu görülmektedir.

Diğer koşullara bakıldığında, çalışma ortamı bakımından bölgesel olarak farklılaştığı görülmektedir. Son yapılan düzenlemelerle öğretmenlik kademeleri aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve baş öğretmen olarak belirlenmiştir (Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK), 2022). Maaş şartları genel olarak düşük kalmakla birlikte, çalışma koşulları zihinsel olarak yorucu olabilmektedir. Zamansal açıdan boş günler diğerlerine nazaran daha fazla olması sebebi ile ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve gücünün artırılması ve böylece daha verimli hala getirilebilmesi için yetersiz hizmet koşullarının tespit edilip iyileştirilme yoluna gidilmelidir (Çeliköz, 2004, s.346).

#### 1.5.3.7. Toplumsal Kabul

Öğretmenlik toplumsal yapımızda tanınan ve kabul gören mesleklerden birisidir. Fakat toplumumuzun öğretmenliğe karşı algısı herkesin yapabileceği bir meslek olduğu yönündedir. Öğretmenlik mesleği, ileri yetenek ve bilgi seviyesi gerektirdiği halde öğretmenliğe biçilen bu değer ve statünün çeşitli nedenleri bulunmaktadır (Tezcan, 1981, s.325). Gelir seviyesinin yetersiz kalması, öğretmenliğin çoğunlukla düşük ve orta gelir aralığından tercih edilmesi, ek iş yapılması, öğrencilerin bilgi düzeyinin düşük olması, farklı alanlardan insanların öğretmen olarak istihdam edilmesi, hizmet koşullarının yetersiz kalması gibi nedenler mesleğin statüsünü etkileyen sebeplerdendir (Çeliköz, 2004, s.347).

Öğretmenliğin meslek olarak kabul edilip edilemeyeceği uzun bir süre tartışılmalıdır. Sonunda öğretmenliğin de özgün ve diğer tüm meslekler gibi koşullarını sağlayan bir meslek olduğu kabul edilmiştir (Tezcan, 1981, s.325). İncelenen veriler ışığında da öğretmenlik mesleğinin meslekleşme koşullarını karşılayan bir meslek alanı olduğu görülmektedir.

#### 1.5.4. Etkili Öğretmen Özellikleri

Etkililik kavramı bireyin hedeflerine giden yolda bilgi, yöntem ve araçları kullanabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen etkililiği ise, eğitimsel faaliyetlerin planlanması ve uygulanmasında öğretmenin kendisinde mevcut olan bilgi, beceri ve yeterlilikleri öğrenciye en uygun olan yöntem ve teknik ile uygulayarak en verimli öğrenmeler sağlamasıdır (Ünal ve Ada, 2004, s.59). Öğretmenleri, etkili öğretmen yapan etmenlerinde göreceli olduğu unutulmamalıdır. Nitekim her öğrenci ve eğitsel ortam aynı şartları taşımamaktadır. Bu durumda öğretmenin bu farklı durumlarda farklı yol ve yöntem izleyerek başarılı olması gerekmektedir (Kuran, 2002, s.272).

Stronge (2002) etkili bir öğretmende olması gereken özellikleri; öğretmenin kişiliği, sınıf yönetimi ve organizasyonu, etkili eğitim planı hazırlanması ve uygulanması, öğrenci ilerlemesinin takibi ve profesyonelliktir. Ayrıca Strong'a göre etkili öğretmen, öğrencilerin zararlı alışkanlıklardan uzak durmasında ilham veren bir rol model olmakla birlikte görebilen, duyabilen ve hissedebilendir. Aynı zamanda iyi bir öğretmen, öğretme ustasıdır.

İyi bir öğretmende bulunması gereken özellikleri Şişman şu şekilde sıralamaktadır; alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür. Alan bilgisi, öğretmenin öğretmeyi amaçladığı alandaki bilgi birikimlerini ifade eder. Öğretme sürecinin etkili bir sonuç vermesi için öğretmenin alanını iyi özümsemesi ile mümkündür. Nitekim alan bilgisi öğretme faaliyeti için tek koşul değildir. Öğretmenin alan bilgisi yanında meslek bilgisi ile öğrenme ve öğretme süreçlerine hâkim olması gerekmektedir. Tüm bunların yanında öğretmenlerin rol model olarak, toplumu alakadar eden sorunlar hakkında da bilgili olması ve çözüm üretmeye çalışması gerekmektedir (Şişman, 2002, s.8).

Özdemir vd. (2004, s.90), etkili bir öğretmende bulunması gereken kişisel özellikleri üç grupta incelemektedir. Bu gruplar; motive edici kişilik, başarıya adanmışlık ve profesyonellik olarak ayrılmaktadır. Motive edici kişilik özellikleri içerisinde öğretmenden beklenen özellikler, isteklilik, samimiyet ve mizah yeteneği ile güvenilirliktir. Başarıya adanmışlık grubu içerisindeki etkili öğretmen özellikleri ise yüksek başarı beklentisi ve destekleyicilik olarak belirtilmektedir. Profesyonellik grubu içerisinde ise öğretmenden beklenen özellikler amaçlı ve planlı bir sistem oluşturarak, yeni öğrenmeler sağlamak ve süreç içerisinde yeni uyarlamalara ve bilgilere açık olmak olarak tanımlanmaktadır.

Etkili öğretmenler, bireysel koşulların farkında olarak eğitim faaliyetlerini düzenler ve tüm öğrencilerin ilerlemesinin bilincinde olurlar. Sürekli olarak kendini geliştirerek eğitim sürecini destekleyici yeni edinimler kaydeder ve bu kazanımları en etkili olacak şekilde sınıf ortamına uyarlamaktadırlar. Sınıfı başarıya karşı motive edip iş birliğini ve paylaşma ruhunu paylaşırlar. Etkili öğretmenler hem birlikte çalıştığı iş arkadaşlarını ve hem de öğrencileri anlamaya çalışır, onların arzu ve hedeflerine dönük yaşantılar ayarlarlar. Ayrıca öğrenciyi merkeze alarak bilişsel, duyuşsal ve devinimsel seviyelerine uygun etkinlikler planlarlar. Bu bağlamda etkili öğretmen, olayların farkında olan, iyi bir yönetim sergileyebilen, öğrencilerinin farklılıklarına uygun planlamalar yapabilen lider kişilikli bir bireydir (Can, 2004, s.104).

## 1.6. PROFESYONELLİK VE MESLEKİ PROFESYONELLİK KAVRAMI

Profesyonellik kavramı hakkında literatürde çeşitli tartışmalar bulunmaktadır. Freidson (1994), bu tartışmaya konu olan sebeplerin profesyonelliğin tanımlanmasındaki tutarsız ve eksik kullanımlardan kaynaklandığını savunmaktadır. Genel anlamda profesyonelliğin tanımlanmasında bir fikir birliği bulunmamaktadır. Fox (1992, s.1), profesyonelliğin genel manada olumlu bir anlamı olsa da kişiden kişiye farklı anlamlar içeren bir kavram olduğunu belirtmektedir. Hoyle (2001, s.146) profesyonelliği, sunulan hizmet faaliyetlerin içeriğinin zenginleştirilmesi ve kalitenin artırılması olarak tanımlamaktadır. Boyt, Lusch ve Naylor (2001, s.322) ise profesyonelliği, bireyin mesleğine karşı sergilediği davranışlar ve tutumlar olarak tanımlamakla birlikte toplumun çalışan bireylerden beklediği bir statü olarak açıklamaktadır. Bir diğer tanıma göre ise profesyonellik, profesyonel meslekler üzerinden değerlendirilerek aynı veya benzer meslekleri yürüten, ortak çıkarlar için bir araya gelmiş grupların hareket ve düşünüş stili olarak tanımlanmaktadır (Pellegrino, 2002, s.379).

Profesyonelin sözlük anlamlarına bakıldığında yaptığı işi maddi kazanç sağlamak amacı ile yapan, amatör olmayan, uzman kimse olarak karşımıza çıkmaktadır. Profesyonellik ise profesyonel olma hali olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu (TDK), 2024). İngilizce sözlüğünde profesyonel, yüksek seviyede eğitim ve öğretim ihtisası ile kazanılan bir işe sahip olma durumu olarak açıklanırken, profesyonellik ise eğitilmiş ve yetenekli insanların özelliklerinin birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Cambridge Dictionary, 2024).

Profesyonellik kavramının anlaşılmasının zor olmasının sebebinin farklı anlamlar içermesi olarak belirtmiştik. Bu manaya benzer şekilde Demirkasımoğlu (2010, s.2048), aynı noktaya işaret ederek profesyonellik kavramının günlük hayattaki kullanımını gönüllü olmayan ve bir maddi getiri karşılığında yapılan faaliyetler bütünü olarak belirtirken, iş dünyasında ise profesyonellik kavramı mesleklerin sınıflandırılmasında kullanılmakla birlikte başarı kavramı ile eş anlamlı olarak tanımlanmaktadır (Kennedy, 2007, s.96; Tichenor ve Tichenor, 2005, s.89). Spor ve müzik gibi camialarda profesyonellik kavramı, beceri seviyeleri ile amatörlerden ayrılan kişiler için kullanılırken, hukuk, tıp gibi diğer alanlarda ise önceden belirlenmiş

kurallar sınırı içerisinde işleri yürütme ve karşılığında gelir sağlama olarak tanımlanmaktadır (Tichenor ve Tichenor, 2005, s.89). Baggini (2005, s.11) profesyonelliği, yaptığı işte en iyisi olmaya çalışmak olarak tanımlamakta ve devamında profesyonelliği, mesleki bilgi ve yeteneklerini en etkin biçimde kullanarak meslekte başarıya ulaşma çabası olarak açıklamaktadır.

Profesyonellik sözcüğü birey ve örgüt özelinde ayrı ayrı olarak tanımlanabilecek anlamlara sahiptir (Seçer, 2009, s.253). Literatürde geçen bir çok örgütsel profesyonellik tanımlamalarına rağmen, profesyonelliğin örgütsel düzeyden çok bireylerin bir özelliği olarak algılandığı görülmektedir. Nitekim 1996'da İsveç Meslek Örgütü üyelerine yapılan bir ankette, 'Profesyonellik kavramının sizin için anlamı nedir?' sorusuna verilen cevaplar, yaptığımız işi iyi yapabilmek, dürüst olmak, sorumluluklarını en doğru şekilde yerine getirmek, yeteneklerini uygun kullanmak gibi cevapların verildiği görülmüştür. Verilen cevapların profesyonellik kavramı ile sıklıkla yan yana kullanılan bilgi birikimi, yetenek ve beceri gibi kavramlarla özdeşleştiği görülmektedir (Svensson, 2006, s.587-588). Bu bağlamda verilen cevaplar profesyonelliğin örgüt özelinden çok bireysel anlamlarla daha çok özdeşleştiğini destekler niteliktedir.

Günümüz dünyasındaki en önemli gelişmeler profesyoneller eliyle gerçekleşmekte ve profesyoneller siyasal, ekonomik ve kültürel faaliyetlere artık daha çok katılmaktadırlar. Burada bahsedilen profesyoneller alanına uygun eğitimi alarak profesyonel mesleklere atanmış kimselerdir (Cirhinlioğlu, 1996, s.7). Profesyonel meslekler belirli bir çerçevesi olan ve planlı eğitim ve öğretim faaliyeti ile kazanılan, toplumsal bir kabul görmüş meslekler olarak tanımlanmaktadır (Seçer, 2007, s.54). Eğitim yolu ile bireyler profesyonel meslekleri yapma imkânı elde etmekle birlikte bu mesleğin gerektirdiği norm ve etkinliklerin sorumluluğunu da kabul etmiş olmaktadır (Bozkurt, 2021, s.11). Bu bağlamda profesyonellik sadece mesleki ilerlemenin ötesinde mesleki gelişim içerisindeki değer ve tutumları da içine almaktadır (Bair, 2016, s.3).

### 1.6.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği

Mesleki profesyonelliğe verilen önemin gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Örgütsel yapının karmaşası ve yaşanan değişimlere ayak uydurabilme gerekliliği gibi sebepler bu önemin artmasındaki başlıca sebepler olmaktadır. Örgütsel yapının işleyişinde yaşanan bu zorluklar çalışanların profesyonelliğini zorunlu kılmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2014, s.58). Etkileşimde olduğu çevre bakımından büyük ve önemli bir kesime hitap eden eğitim örgütleri, sosyal, kültürel ve ekonomik çıktıları ile çalışanların profesyonelliğine en çok ihtiyaç duyulan örgütlerden olmaktadır (Karnak, 2020, s.13). Bu bağlamda eğitim örgütlerinin ana fertlerinden olan öğretmenlerin profesyonelliği de büyük önem taşımaktadır.

Englund (1996: s.75 akt. Evans, 2008, s.22) öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olarak tanımlanması ile ilgili olarak bir kesinlik ve anlaşmanın olmadığına işaret etmektedir. Öğretmenliğin meslek olma şartlarını sağlayıp sağlamadığı ile ilgili olarak yaşanan tartışmalar bu eksikliğin sebeplerinden birisi olmaktadır. Benzer bir şekilde Waller'de (1932, s.64) öğretmenliğin yıllarca çalışmayı gerektiren zor bir meslek olmasına rağmen mesleki olarak gereken statüyü kazanamadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleki tanınırlık ve çalışma koşullarının iyileşmesine ilişkin mücadele geçmişi eskilere dayanmaktadır. 1970'li yıllarda öğretmenlerin bir profesyonel mi yoksa kültür işçisi mi oldukları karmaşasında oldukları görülmektedir. (Hargreaves ve Godson, 2003, s.1).

Meslek ile ilgili paylaşımlar yapılarak mesleğin çalışanlar için içselleştirilmesi ve mesleki gelişim sağlanması mesleki profesyonellik için aranan koşullardandır (Rosenholtz, 1989, s.430). Öğretmenlik mesleğinin doğası gereği bilgi ve deneyim paylaşımı sınırlı kalmakta, öğretmenler sınıf içerisinde kendi ile yalnız kalmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin faaliyetleri bir izolasyon içerisinde gerçekleşmekte ve bu sebeple mesleki bilgileri paylaşım fırsatları eksik kalmaktadır (Flinders, 1988, s.17). Bu durum mesleki profesyonellelikle birlikte bireysel profesyonelliğin gelişiminin önündeki zorluklardan birisi olmaktadır (Bozkurt, 2021, s.14).

Etzioni (1969, s.9-10) öğretmenliği, eğitim süresinin kısalığı, statüsünün düşük olması, ayrıcalıklarının yetersiz olması ve toplumun mesleğe bakış açısından dolayı

Yarı profesyonel bir meslek olarak tanımlanmaktadır. Yarı profesyonel mesleklerin temel misyonunun düşük prestijli olması, görevde yükselmelerinin sadece idari terfi olması ve uğraş alanlarının düşük statüdeki gruplar olması sebebi ile bu meslek çalışanlarının önemli maddi kazançlar elde etse bile yine profesyonel olamayacağını, çalışanların kendilerini yarı profesyonel olarak kabul etmeleri gerektiğini önermektedir. Howsam, Corrigan, Denemark ve Nash (1985, s.18), yarı profesyonel mesleklerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Daha düşük mesleki statü
- Daha kısa süreli eğitim süreleri
- Mesleğe verilen özerkliğin toplum tarafından kabul edilmeyişi
- Beceri eksikliği
- İdari denetim, kontrol altında olma
- Profesyonel karar alma sürecinde bağımlılık
- Kadınların çoğunlukta olması
- Müşteri ile iletişimde ayrıcalıklı olamama
- Önemli konularda yer alamama

Howsam vd. (1985, s.18) yukarıda belirtilen sebeplerden ötürü öğretmenliğinde bir yarı profesyonel meslek olduğunu savunmaktadırlar. Okul işleyişinde, müdürün yüksek seviye sorumlu ve diğer tüm öğretmenlerin yardımcısı gibi olmaları ve hesap vermenin bir profesyonele değil de bir üste verilmesi gibi sebepler de öğretmenliğin profesyonelliğini etkileyen durumlardandır (Beck, 2008, s.122).

Hoyle (1975 akt. Bayhan, 2011, s.28) öğretmen profesyonelliğinin tartışılması ve yaşanan gelişmeleri şu şekilde açıklamaktadır:

- Öğretmenlik mesleğinin hizmet öncesi eğitime verilen önem ve süre artmıştır
- Mesleğe adım atan kişilerin artık büyük çoğunluğu üniversite derecesindedir.
- Mesleki eğitim genişletilmiştir
- Pedagojik alan dersleri artırılmış ve bilimsel temele dayandırılmıştır
- Eğitim alanı ile ilgili faaliyetler ve eğitime verilen önem de artmıştır

Bu yaşananlar öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğe daha kararlı ilerlediğini göstermektedir. Fakat Hoyle bu ilerlemelerin mesleki profesyonelliğe olan etkilerinin de belirsizliğine dikkat çekmektedir.

Geçmişte her ne kadar öğretmen profesyonelliği ile ilgili çelişkiler ve belirsizlikler olsa da son zamanlar da bazı değişimlerin yaşandığı görülmektedir. Bir çok ülkede şirketler ve yönetimler tarafından öğretmen profesyonelliğinin desteklenmeye başlandığı görülmektedir. Örneklerine bakıldığında ABD ‘de Profesyonel Öğretmenlik Standartları Kurulu kurulmuş olup, Galler ve İngiltere’de Genel Öğretmenlik Sertifikası oluşturulmuş ve politika önceliği ilan edilmiştir. (Hargreaves ve Godson, 2003, s.1). Avustralya’da yeni atanan öğretmenler için kariyer basamakları oluşturulmuş ve bir Öğretmen Konseyi ve koleji de kurularak mesleki uygulamalara yönelik sertifika veren kurumlar inşa edilmiştir (AITSL, 2018).

Ülkemizde yapılan öğretmen profesyonelliğine ilişkin çalışmalara bakıldığında 2022 yılında kabul edilen Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlik kariyer basamakları aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve baş öğretmen olarak belirlenmiş ve bunlar arasındaki geçişlere ilişkin usuller yayınlanmıştır (Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK), 2022). 2023 Eğitim Vizyonu’nda “çocuğun refahı olan kapsayıcı ve nitelikli bir eğitim hizmetinin sağlanmasında, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesi” temel gaye edinilerek, öğretmen ve yöneticilerin mesleki yetenek ve profesyonelliklerinin geliştirilmesi amaçlanmış ve lisansüstü eğitimlerle desteklenerek mesleki yeterliliklerin geliştirileceği ifade edilmiştir (MEB, 2019).

Helsby (1995, s.317) öğretmen profesyonelliğinin betimlenmesinde birden farklı anlamdan bahsetmektedir. Mesleki faaliyetlerin ve standartın iyileştirilmesi olarak ifade edilen ilk durumda, öğretmenlerin öğretimsel faaliyetlerin kalitesini artırmaya ve yeniliğe açık olmasını ifade etmektedir. Diğer bir anlamda ise profesyonellik, mevki ve saygınlık olarak ifade edilmektedir (Bayhan, 2011, s.28). Demirkasımoğlu (2010, s.2049) eğitim konusu içinde öğretmen profesyonelliğinin, hizmette iyi olma, yüksek beklentileri karşılama ve mükemmeliyetçilik gibi niteliklere odaklandığını belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmen profesyonelliği, etkili

öğretmenliğin de önemli bir destekçisi olmaktadır (Bozkurt, 2021, s.16). Baggini (2005, s.5), alanına hâkim olma, pedagojik yöntemleri anlama ve uygulama ile etkili bir sınıf yönetimi özelliklerine sahip olamayan öğretmenin profesyonelliğinden bahsedilemeyeceğine işaret etmektedir. Değişikliklere uyum sağlama, sınıf düzenini sağlama ve dengeyi sağlayabilme gibi özellikler de yine öğretmenliğin profesyonelliğini göstermektedir. Profesyonel bir öğretmen kontrolü sağlayabilen, etkin bir liderlik sergileyebilen ve otoriteyi otoriter olmadan sağlayabilendir (Baggini, 2005, s.7).

Hargreaves (2000, s.153-175) birkaç farklı ülkede öğretmenlerin tarihi süreçte profesyonelliğinin 4 farklı aşamada geliştiğini analiz etmiştir. Bu dönemler aşağıda verilmiştir:

1. **Profesyonellik Öncesi Dönem:** Bu dönem öğretmenlerin yönetim süreçleri açısından zorlandığı, teknik açıdan ise zorlanmadığı bir dönem olmaktadır. Bu aşamada öğretmenlerden üstlerinin direktiflerini yerine getirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin devamlılığını sağlamak, müfredatı verilen süre içerisinde tamamlamak, öğrencilerin motivasyonu artırmak ve kendi mesleki gelişimlerini sağlamak gibi görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin bu dönemde meslek öncesi dönemde kazanılmış geleneksel yöntemleri deneme ve yanılma yoluyla uygulayarak deneyim kazanmaya çalıştığı görülmektedir.
2. **Bağımsız Profesyonellik Dönemi:** 1960'ların başından itibaren öğretmenliğin saygınlığı artmaya başlamış ve maddi iyileştirmeler ile statülerinde iyileştirmeler yapılmıştır. Bir çok ülkede öğretmen eğitimi üniversiteler içinde yerleşik bir hal almaya başlayarak meslek olma yolunda önemli bir adım atılmıştır. Bazı ülkelerde öğretmenler müfredat geliştirme süreçlerine aktif katılarak ve kararlar vererek özerliğin zirvesini yaşamışlardır (Lawn, 1990, s.390). Ancak bu dönemde yaşanan değişimlere, öğretmenlerin uyum sağlamakta zorlandığı ve iş birliği sağlanamadığı ifade edilmiştir.
3. **Meslektaş Profesyonellik Dönemi:** 1980'lere kadar değişen dünya ve şartların getirdiği sonuçlar, eğitim süreçlerinde yaşanan karmaşalar karşısında öğretmen özerkliğini yetersiz bırakmaya başlamıştır. Bir çok öğretmen, öğretilmemiş

yöntemlerle öğretim yapma olasılığı ile yüz yüze kaldıklarını ifade etmektedir (McLaughlin, 1997 akt. Hargreaves, 2000, s.162). Öğretmenlerin rolü, danışmanlık, planlama, işbirliği gibi genişlemeler yaşamış olup, hızlanan eğitim reformlarının getirdiği talep yığını altında ezilmeye başlamıştır. Tüm bu değişimler, öğretmenlerin güçlü bir işbirliği etkinlikleri kurma çabalarının artmasına sebep olmuştur. Bu sayede bireysel profesyonellik yerini işbirlikçi profesyonellik kültürüne bırakmaya başlamıştır.

4. **Post-Profesyonellik Dönemi:**1980'lerden sonraki bu dönemde öğretmenliğin profesyonel meslek olmadığını kabul eden gruplar ile öğretmenlik profesyonelliğini olumlu, esnek ve daha kapsamlı şekilde standardize edip tanımlamaya çalışan gruplar arasında yaşanan mücadele ile geçmektedir. Öğretmenlerin bunun karşısında örgütsel ve eğitsel değişimlere daha aktif ayak uydurarak, profesyonel çalışma şartları ve mesleki gelişim için çalışması gerekmektedir.

Tichenor ve Tichenor'un (2005, s.94) profesyonelliğin öğretmenler için anlamını araştırdığı çalışmada, tüm öğretmenlerin profesyonel davranış ve tutumları sergilemediklerine inandıkları görülmüştür. Stronge (2002, s.64), bu durumdaki öğretmenlerin gözlem, geri bildirim ve hayat boyu öğrenme deneyimlerine dahil etme yolu ile desteklenebileceğini belirtmektedir. Yine araştırmadan çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin, profesyonelliğin "karakter" yönüne vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu durum Wong ve Wong' un (1998, s.293) "profesyonel yaptığı işle değil, işini nasıl yaptığı ile tanımlanır" ifadesi ile örtüşmektedir.

### 1.6.2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğinin Boyutları

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğiyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde profesyonelliğin, mesleki gelişim, aynı meslek üyeleriyle olan iletişim ve topluma sunulan katkı boyutlarıyla ele alındığı görülmüştür. Bunun sebebi olarak öğretmenlik mesleğinin sürekli olarak kendini yenilemeyi gerektiren bir meslek olması ve çıktılarının topluma mal olan bir hizmet olması örnek gösterilebilir. Profesyonelliği amatörden farklı kılan ayırımın maddi getiri karşılığında yapılması olarak ifade edilse de öğretmenliği bu bağlamda değerlendirmek doğru değildir. Her ne kadar öğretmenlik mesleğinde de bir maddi getiri varsa da duygu yoğunluğunun en fazla

yaşandığı mesleklerden birisidir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014, s.334). Bu bağlamda Yılmaz ve Altinkurt tarafından öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin alt boyutları; Kişisel gelişim, Kuruma Katkı, Mesleki Duyarlılık ve Duygusal Emek olarak sınıflandırılmıştır.

#### 1.6.2.1. Kişisel Gelişim

Öğretmenin yeterlilikleri, öğrencilerin akademik başarısı, kişisel gelişimi ve bireysel yeterliliklerinin artırmanın temel öğelerinden birisidir (Öğretmen Mesleği Temel Yeterlilikleri, 2017, s.4). Öğrencilerin kişisel gelişiminde kilit rol oynayan öğretmenlerin kendi kişisel gelişimine önem vermesi, en büyük mesleki sorumluluklarından birisidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek verecek bilimsel yayınları ve etkinlikleri takip etmesi, kitap okuması ve lisansüstü eğitime devam etmesi kişisel gelişim uğraşı olarak örnek verilebilir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014, s.58-59).

Yeşilyurt (2011, s.89) tarafından öğretmen adaylarının mesleğin genel yeterliliğine yönelik algılarına dair araştırma sonuçlarına göre aday öğretmenler, kişisel gelişimi sağlama boyutunda bilimsel çalışmalara, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılmaya gönüllü olma konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak öğretmen adaylarının kişisel gelişim boyutunda kendilerini yeterli algıladıkları ifade edilmiştir. Buna benzer yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Karacaoğlu, 2008; Kahyaoğlu ve Yaygın, 2007; Butakın ve Obay, 2007).

#### 1.6.2.2. Kuruma Katkı

Profesyonel öğretmenlerin kendi bilgi, birikim ve yeteneklerini okulun gelişmesi yönünde kullanması beklenmektedir. Bu bağlamda mesleki profesyonelliği gelişmiş öğretmenler, okuldaki sosyal, kültürel, mesleki faaliyetlere aktif katılım sağlamakla birlikte kendi imkanlarını da okul yararına kullanmaya çalışırlar (Altinkurt ve Yılmaz, 2014, s.59). Öğretmen davranışları, okula vereceği faydanın, öğrenme süreçlerinin başarısının önemli bir anahtarı olmakla birlikte okul etkililiğinin de önemli bir destekçisidir (Şişman, 2020, s.149). Bu bağlamda profesyonel davranışlar sergileyen bir öğretmenin okul başarısına önemli katkılar vermesi beklenmektedir.

Profesyonel bir öğretmenin, kurum içerisindeki tüm bireyleri gözeterek çevre ve okulun tamamına katkı verebilmek için aktif bir rol üstlenmesi gerekmektedir (Hoşgörür, 2014 akt. Hoşgörür, 2017, s.408).

#### 1.6.2.3. Mesleki Duyarlılık

Mesleki duyarlılık, bireyin mesleğine ve mesleği ile ilgili etkinliklere verdiği önem olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt, 2021, s.23). Profesyonel bir öğretmenin mesleki duyarlılık boyutunda, yeniliğe ve değişime istekli, meslek içindeki iş arkadaşlarıyla iletişimi kuvvetli, etik ilkelere bağlı ve sunduğu hizmeti her daim daha iyiye götürmeye gayretli davranışlar içerisinde olması beklenmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014, s.59). Öğretmenin varoluşunda, dogmatik düşünceler, kendini otoriter görme gibi alışkanlıklar bulunabilmektedir. Eğer bu birey mesleki olarak hep yerinde sayar, okumaz, gelişmez ve sürekli kendini tekrarlayan bir döngüye girerse davranışları uygun olmaz ve güzellik taşımaz. Bu alışkanlıktaki birey hep konfor alanında kalmaya devam eder ve ne kendisinin ne öğrencilerin ne de çevresinin gelişimine bir katkı sunamaz. Mesleki duyarlılığı olmayan bir öğretmen, ilk başta nasılsa yıllar sonra da aynı öğretmen olmaya devam etmektedir (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2013, s.76)

#### 1.6.2.4. Duygusal Emek

Hochschild (1979, s.562), duygusal emeği bireyin kendinde duygu uyandırma, duygularını şekil verme ve bununla birlikte bastırma eylemi olarak açıklamaktadır. İş ortamında öğretmenin duygularını diğer bireylere göre düzenlemesi ve bu doğrultuda bedensel dışa vurum yapması duygusal emek olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlik mesleği, eğitimin diğer paydaşlarıyla olan etkileşiminin uzun süreli olması sebebi ile duygusal emek için en yüksek gereksinimlere ihtiyaç duyulan bir meslektir (Truta, 2014, s.794).

Çalışanların mesleki çalışma ortamında rol yapması olarak isimlendirilebilecek olan duygusal emek, profesyonel öğretmenlerin iş hayatı veya özel hayatındaki sorunları ilişkilerine ve sunduğu hizmete yansıtması olarak açıklanabilir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014, s.59). Bu bağlamda profesyonel öğretmenlerin duygusal emek boyutunda, iş hayatındaki etkileşimlerini kurumun ve diğer paydaşların faydasına olacak şekilde düzenlemesi gerekmektedir.

### 1.6.3. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonelleşme Aşamaları

Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi bir çok ülkede öncelik konusu verilen ve tartışma konusu olan bir ülke sorunu olmuştur. Tarihimize bakıldığında öğretmen yetiştirilme serüveninin 170 yıldan uzun süren bir geçmişi olduğu görülmektedir. İlk olarak Tanzimat döneminin 1848 yılında İstanbul’da açılan Darümuallimin-i Rüşdiye, Osmanlı’da profesyonel anlamdaki ilk öğretmen okulu olmakla birlikte öğretmenliğin meslekleşmesi yolundaki ilk ciddi adım olarak görülmektedir (Şimşek, 2014, s.79). Bu okulun amacı daha yeni gelişmeye başlamış olan rüşdiyelere öğretmen yetiştirmek olmuştur. 1870’ de İstanbul’da kurulan Darümuallimat ise kadın öğretmen yetiştirmek amacı ile kurulmuştur. Darümuallimat’ın kız öğrencilerin daha rahat eğitim görmeleri amacı ile kurulduğu bilinmektedir (Akyüz, 2006, s.52). Bu iki okul dışında diğer eğitim kademelerinin de öğretmen ihtiyacını gidermek için çeşitli okullar açılmıştır. Darümuallimin-i Sıbyan okulu da ilköğretim kademesine öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan diğer okullardan birisidir. O dönemde yaşanan bu gelişmeler her ne kadar öğretmen profesyonelliği açısından önemli sayılabilecek gelişmeler olsa da o dönem öğretmenlerinin maaş, terfi sistemi, düzenli eğitim, özlük haklarındaki düzensizlik gibi sebeplerden ötürü profesyonelleşme boyutunda eksiklikler barındırmıştır (Fakılı, 2019, s.22).

Darümuallim’in ikinci müdürü olarak 14 Ağustos 1850’de okulun başına geçen Ahmet Cevdet Efendi, okul işleyişine yönelik herhangi bir düzenlemenin olmamasına karşın Nizamname adlı yazıyı kaleme almış ve dönemin padişahı Abdülmecit’in de onayından geçirerek yürürlüğe koymuştur (Özkan, 2018, s.6-7). Nizamname, ortaöğretim ve ilköğretim kademesi öğretmenlerinin medrese öğretmenliğinden ayrı tutulması, öğretmen saygınlığından bahsedilmesi ve okula girişlerde başarı şartının gözetilmesi ile öğretmen profesyonelliği boyutunda önemli bilgiler içermektedir (Fakılı, 2019, s.23-24).

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde, Darümuallimin okullarının adı ilk olarak Muallim Mektebi ve daha sonra da Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. Bunun yanında köylerdeki öğretmen ihtiyacını karşılamak amacı ile Köy Enstitüleri kurulmuş olup aynı zamanda ortaöğretimdeki öğretmen ihtiyacını karşılamak için de başta Konya olmak üzere Ankara, İstanbul, İzmir gibi illerde daha sonraları adı Eğitim

Enstitüsü olarak yenilenen Muallim Mektepleri açılmıştır. Bu gelişmelerden çok kısa bir süre sonra Köy Enstitüleri bir çok ilde daha açılarak köylere öğretmen yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Akdemir, 2013, s.18). Köy enstitülerinden yetişen köy öğretmenleri, eğitim ve öğretimin yanında, köylülere yeni tarım yöntemlerinin aktarılması ve köylerin imarında aktif rol alma gibi görevler de üstlenmiştir. Nitekim tüm bu gelişmelere rağmen köy enstitülerinin siyasal konulara alet edilmesi ve bir propaganda aracı olarak lanse edilmesi, ilerleyen dönemlerde imkânlarının kısıtlanmasına ve en sonunda kaldırılmasına sebep olmuştur. Öğretmen istihdamının siyasi ve politik sebeplerle engellenmesi ve yönlendirilmesi, öğretmen mesleğinin profesyonelliğinin gelişimine engel koyan durumlardan olmuştur (Kaya, 2015, s.305-318).

13 Mart 1924 tarihinde yayımlanan Orta Tedrisat Kanununda öğretmenlik mesleği, devletin farklı hizmetlerinde eğitim ve öğretim faaliyetlerini üstlenen, sınıf ve derecelerle planlanmış bir meslek olarak tanımlanmıştır. 22 Mart 1926 tarihinde çıkarılan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunda da Millî Eğitim Bakanlığının temelleri teşkil edilmiş olup aynı zamanda 12.maddesinde öğretmenliğin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde önceliği ve üstünlüğü olduğu da yer almıştır. Bu gelişmeler cumhuriyet döneminin öğretmen profesyonelliği boyutundaki ilk faaliyetlerine örnek gösterilebilir (Yılman, 2006, s.66; Akyüz, 2001, s.344 akt. Bayhan, 2011, s.77; Maarif Teşkilatına Dair Kanun, 1926).

Üç yıllık eğitim süresi ile ortaokullara öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri 1978-1979 tarihlerinden itibaren Yüksek Öğretmen Okulu adını almaya başlamış ve program süresi lise öğretmenini de yetiştirebilmek amacıyla dört yıla çıkarılmıştır. 1982 yılına gelindiğinde bu okullar dönemin üniversitelerine bağlanıp, Eğitim Fakültesi adıyla anılmaya başlanmıştır (Kavak, Aydın ve Altun, 2007, s.32). 1982 Anayasası ile temeli atılan Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), üniversitelerin altında yapılandırılan eğitim fakültelerinin idare ve planlama organı haline getirilmiştir (Akdemir, 2013, s.19).

Tarihsel süreçlere bakıldığında ihtiyaç duyulan öğretmenlerin planlama ve nitelik bakımından karşılandığını söylemek pek mümkün değildir. İlk profesyonel anlamda öğretmen yetiştiren kurum olan Darülmualimin-i Rüşdi'den günümüze kadar sayısız defa farklı kurumlar, politikalar ve istihdam planlamalarının yapıldığı

görülmektedir (Özoğlu, 2010, s.5) Her ne kadar öğretmen açığını nitelikli çalışanlarla kapatmak için kâğıt üstünde kanunlarla (Orta Tedrisat Kanunu, Maarif Teşkilatına Dair Kanun gibi) önlemler alınsa da uygulanan politikalara bakıldığında bunun tam manasıyla uygulandığını söylemek pek güçtür. Yeterli sayıda öğretmen istihdamı sağlanamaması sebebi ile kısa vadeli öğretmen yetiştirme faaliyetleri düzenlenmiştir. Eğitim kursları, yedek subay öğretmen, mektupla öğretmen yetiştirme, hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme gibi uygulamalarla bazılarında sadece beş haftayı bulan kısa sürelerde öğretmen yetiştirilip istihdam edilmiştir (Özoğlu, 2010, s.6).

Öğretmen istihdamının, siyasal politikalar doğrultusunda sürekli olarak değiştirilmesi, öğretmen vasfı taşımayan kişilerin öğretmen olarak istihdam edilmeleri, gerekli akademik eğitimin verilmeden öğretmen yetiştirilmesi ve bakanlık tarafından etkili ve uzun vadeli planlamaların yapılamaması gibi sebepler öğretmenlik mesleğinin statüsünü düşürmüş ve toplum gözünde herkesin yapabileceği bir meslek olarak anılmasına sebep olmuştur. Bu bağlamda profesyonel meslek olma boyutunda öğretmenlik mesleği istediği ilerlemeye henüz ulaşamamıştır.

## 1.7. ÇEVİK LİDERLİK İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 1.7.1. Çevik Liderlik ile İlgili Ulusal Araştırmalar

Yalçın ve Özgenel (2021) tarafından okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişim ve performanslarına olan etkisi incelenmek istenmiştir. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin çevik liderlikleri “orta” düzey olarak ifade edilmiştir. Bulgular erkek öğretmenlerin çevik liderlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışmada okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarının öğretmenlerin profesyonel gelişim tutumlarını olumlu ve düşük düzeyde etkilediği görülmüştür. Ayrıca araştırmada okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarının öğretmenlerin performanslarını olumlu ve orta düzeyde etkilediği görülmüştür.

Yılmaz (2021) tarafından okul yöneticilerinin sergiledikleri çevik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartan bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonuçlarına göre okul müdürlerinin çevik liderlik davranışları öğretmen algılarına göre “düşük düzeyde” olarak belirlenmiştir. Çalışma bulguları okul

müdürlerinin algılanan çevik liderlik davranışı ile okul etkililiği etmenleri arasında orta seviyede ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışmada okul müdürlerinin algılanan çevik liderlik davranışlarının okul etkililiğini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma bulgularında, okul müdürlerinin algılanan çeviklik özelliklerinin öğretmenlerin cinsiyet, eğitim seviyesi, kıdemleri ve yaşlarına göre önemli ölçüde farklılaşmadığı görülürken; ilköğretim ve ortaokul kademesindeki öğretmenlerin okul müdürlerini lise kademesi öğretmenlerine göre daha çevik buldukları sonucunu ortaya koymuştur.

Çobanoğlu ve Demir (2022) yaptığı çalışmada ilköğretim kurumlarındaki kriz yönetimi, okul yöneticilerinin çevik liderliği ve örgütsel kültür arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin çevik liderlik seviyesi “genel olarak yüksek” olarak tespit edilmiştir. Çevik liderlik paradigmasının alt boyutlarına bakıldığında ise durumsal farkındalık ve insan ilişkileri seviyesi “genel olarak yüksek”, kendi farkındalıkları alt boyutunun ise “yüksek” düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin çevik liderliği, kriz yönetimi ve örgütsel kültür unsurları arasında pozitif, orta seviyede ve anlamlı ilişki seviyesi olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan regresyon analizinde çevik liderliğin örgüt kültürünü ve kriz yönetimini yordadığı tespit edilmiştir.

Özgünay (2022) tarafından yapılan çalışmada çevik liderlik özellikleri ile iş tatmini arasındaki ilişkide kararlara katılımın aracılık rolü incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgularda bu üç değişkenin cinsiyet, medeni durum, yaş, çalışılan kademe, eğitim durumu, hizmet süresi ve mesleki pozisyona göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Çevik liderlik özellikleri ile iş tatmini arasında güçlü bir ilişki, kararlara katılım ve çevik liderlik arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Özgenel, Yazıcı ve Asmaz (2022) okul yöneticilerinin çevik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkide örgütsel adaletin aracı rolünü araştırmak için bir çalışma geliştirmişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgular algılanan okul müdürlerinin çevik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adaleti algılama düzeyleri arasında pozitif ve yüksek seviyede bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin iş tatmini ile okul müdürlerinin algılanan çevik liderlik özellikleri arasında pozitif ve orta seviyede bir ilişki olduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca bulgular, çevik liderlik davranışlarının iş tatmini ve örgütsel adalet algılarını anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymaktadır.

Yazıcı, Yıldız ve Özgenel (2022) tarafından yapılan bir diğer çalışmada okul yöneticilerinin çevik liderlik özellikleri öğretmen algılarına göre cinsiyet, eğitim seviyesi, yaş durumu, deneyimi ve görev aldığı okulun seviyesine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin çeviklik özelliklerinden durumsal farkındalık, insan ilişkileri ve öz farkındalıkları boyutları “yüksek” olarak belirtilmiştir. Okul yöneticileri gelişim sağlama, iletişimde olma, uyum sağlayabilme, karmaşıklığı ve değişimi yönetebilme açısından yeterli oldukları düşünülmektedir. Okul müdürleri, öğretmenleri belirsizlik ve karmaşa anında ortak bir hedefte buluşturma konusunda yetenekli olarak görülmektedir. Araştırmadan çıkan bir diğer sonuç okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin cinsiyet ve öğretmenlerin eğitim durumuna göre önemli bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Baydar (2023) tarafından okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarının yenilikçi organizasyonlar aracılığıyla girişimci öğretmenler üzerindeki etkisini araştırmak amacı ile bir çalışma yapılmıştır. Bulgular, okul müdürlerinin çevik liderlik davranışları ile öğretmenlerin girişimci davranışları ve yenilikçi eğitim kurumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çalışmada yenilikçi yapıyı benimseyen eğitim kurumlarının, yöneticilerin çevik liderlik davranışları ile öğretmenlerin girişimci davranışları arasında kısmen de olsa aracı bir rolü olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Özdemir (2023) tarafından yapılan bir başka çalışmada okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile inovasyon yönetimi yetkinlikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmaya ilişkin ilk bulgu öğretmenlerin okul müdürlerinin çevik liderliklerine ilişkin algılarının “orta seviyede” olduğudur. Bulgular, okul müdürlerinin çeviklik özelliklerinin alt boyutlarından olan duygusal çeviklik boyutunun en yüksek seviyede algılanan alt boyut olduğunu ortaya koymaktadır. Yine çevik liderlik özelliklerinin alt boyutlarından olan paylaşılan sorumluluk ve proaktif

çeviklik ile inovasyon yönetimi arasında orta seviyede pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Çalışma sonuçları okul müdürlerinin çeviklik özellikleri ile inovasyon yönetim yeterlilikleri arasındaki ilişkinin orta seviyede ve pozitif yönde olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin okul yöneticilerinin çeviklik algılarının, inovasyon yönetimi yeterlilik algılarını olumlu olarak yordadığını göstermektedir.

Ulusal alanda çevik liderlik ile ilgili farklı değişkenlerle yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Çevik liderlik ile mesleki gelişim, mesleki performans, iş tatmini, iş doyumu, okul etkililiği, kriz yönetimi, örgütsel kültür ve inovasyon yönetimi gibi değişkenlerle yapılan çalışmalara ulaşılmıştır. Çalışmalar incelendiğinde yöneticilerin çevik liderlik davranışlarının örgütsel ve bireysel bir çok değişkenle anlamlı ve pozitif bir ilişkisi ve yordayıcısı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda genel olarak algılan çevik liderlik davranışlarının da orta-yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Çalışmamızda da incelenen değişkenlerden farklı olarak eğitim yönetiminde önemli bir yeri bulunan mesleki profesyonellik ve çevik liderlik birlikte incelenmiştir.

### **1.7.2. Çevik Liderlik ile İlgili Uluslararası Araştırmalar**

Joiner ve Joseph (2007a) geliştirdikleri çalışmada artan karışıklık ve belirsizliklere karşın çevik liderleri ve özelliklerini incelemiştir. 600'den fazla yöneticiden elde edilen bulgular beş farklı çevik liderlik seviyesi ve dört farklı çevik liderlik yetkinliğini ortaya koymuştur. Çeviklik liderlik seviyeleri; uzman, başarılı, katalizör, ortak yaratıcı ve sinerjist olarak tanımlanmıştır. Liderler, çeviklik özelliklerini bir üst seviyeye ilerlettikçe eski özelliklerini taşımakta ve yeni özellikler edinmektedir. Tanımlanan çevik liderlik yetkinlikleri; bağlam belirleme çevikliği, paydaş çevikliği, yaratıcılık çevikliği ve öz liderlik çevikliği olarak tanımlanmıştır. Bu yetkinlik alanları ile çevik bir liderin yolculuğunda taşınması gereken özellikler belirtilmiştir. Araştırma, VUCA ortamında liderlerin taşınması gereken becerilere ve özelliklere vurgu yaparak bütünsel bir liderlik gelişim modeli yaklaşımı sunmaktadır.

McKenzie ve Aitken (2012) liderliğin örgütteki çalışmaları olumlu yönde nasıl etkileyeceğini ve sürekli değişen ortamlarda çevik liderliği desteklemek için hangi

liderlik uygulamalarının yapılması gerektiğini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma geliştirmiştir. Çalışma sonuçları çevik liderliğin örgütsel açıdan önemini ortaya koymakta ve örgütte işbirliği, sürekli öğrenme, bilgi paylaşımı ve katılım sağlama gibi koşulların desteklenmesi için 12 çevik liderlik uygulamasını belirtmektedir.

Klopper ve Pendergast (2017), “Agile Leadership and Responsive Innovation in Initial Teacher Education: An Australian Case Study” adlı vaka çalışmasında, yenilikçi değişimi sağlayabilmek için yapılması gereken eylemler ve değişim yolundaki kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı etmenleri belirlemeye yönelik çalışma gerçekleştirmişlerdir. Avustralya’da ilk öğretmen eğitiminde çevik liderlik özellikleri ve duyarlı yenilik için reform, yenileme ve yansıma olmak üzere üç kademededen oluşan bir süreç önerisi ortaya koymuşlardır. Çalışmada süreç içerisinde ortaya çıkan engelleyici ve kolaylaştırıcılara vurgu yapılarak, reform sürecinin çevik liderlik ve duyarlı yenilik için gereksinimi hakkında çağrıda bulunmaktadır.

Taylor (2017) yaptığı nicel çalışmada bazı bölgelerdeki yükseköğretim kurumlarındaki çevik liderlik faktörleri ile müfredat reformu arasındaki ilişkiyi incelemek istemiştir. Teknolojiye uyum, takım çalışması, yetki verme, karar verme ve iş birliği yapma olarak belirtilen çevik liderlik faktörleri ile müfredat reformları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma bulguları, belirtilen çevik liderlik faktörlerinin müfredat reformlarını etkilediğini ortaya koymaktadır.

Murugan ve Natarajan (2022) araştırmalarında çevik liderlerin duygusal dayanıklılık özellikleri ile örgütlerde Covid-19 pandemisi döneminde yaşanan dijital yenileşme ve iş dönüşümü arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Küçük ve orta büyüklükteki işletme yöneticisi olan 129 kişiden toplanan veriler analiz edilmiş olup, dijital yenilik ve iş dönüşümünün çevik liderliğin duygusal dayanıklılık ile birlikte örgütsel büyümeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Jassmy ve Katea (2022) araştırmalarında yöneticilerin sergiledikleri çevik liderliğin yüksek katılım aracılığıyla örgütsel yenilik üzerindeki etkisini incelediği bir çalışma gerçekleştirmiştir. Irak’ta özel üniversite ve kolejlerde çalışan öğretmenler üzerinden yapılan çalışmada 375 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma

sonuçlarına göre çevik liderliğin yüksek katılım aracılığıyla örgütsel inovasyon üzerinde pozitif bir etkisi olduğu görülmektedir. Araştırmacılar çalışmada çevik liderliğin olumlu etkisine dikkat çekilerek çevik liderliğe olan ilginin artırılması gerektiğine işaret edilmektedir.

Setiawati (2021), “The Effect of Agile Leadership and Work Environment to Employees’ Performance in a VUCA World (Study on Millennial Generation Employees in Jabodetabek)” adlı araştırmasında çevik liderlik ve çalışma ortamının VUCA dünyası Y kuşağı çalışanlarının performansına olan etkisini incelemiştir. Y kuşağı çalışanlarından 60 çalışan arasından toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular, çevik liderlik ve çalışma ortamı şartlarının Y kuşağı çalışan performansını anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Porkodi (2023), çevik liderliğin örgütsel etkilerine ilişkin verilerin sınırlı olmasından dolayı bu çalışmaları sınıflayan ve faaliyetler, müşteriler, çalışanlar ve sosyal çevreleri boyutlarında çevreleyen bir meta-analitik çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiş olup ilk aşamada 2004 ve 2023 yılları arasında yayımlanan 74 makaleyi belirleyerek bu çalışmaların yapıldığı ülke, yıl, yayın türü, anahtar sözcükleri ve ilişkileri incelenmiştir. İkinci aşamada bu çalışmalardan ampirik araştırma yapan 24 çalışma seçilerek meta-analiz yapılmış olup, çevik liderlik ve diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi belirten regresyon ve korelasyon katsayıları incelenmiştir. Çalışma bulguları çevik liderlik ile ilgili çalışmaların daha çok çalışan ve operasyonlar üzerindeki etkisine yoğunlaştığını göstermektedir. Meta-analizden elde edilen sonuçlar ise araştırmaların güven, performans, örgütsel etkinlik, kariyer başarısı ve yenilik yönetimi gibi etmenlerle güçlü bir ilişkisi olduğunu göstermektedir.

Wibowo vd. (2023) çalışan performansındaki gözlenen düşüş sorununu araştırmak amacı ile çevik liderliğin ve çalışan iş tatmininin VUCA dünyasındaki etkisini inceleyen ve analiz eden bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Rastgele örnekleme ile seçilen 100 katılımcı ile yapılan çalışmada değişkenler arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada çevik liderlik ve iş tatmininin, VUCA dünyası çalışanlarının performansı üstünde pozitif ve anlamlı bir etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada örgütlerin çalışan performanslarını artırmak için çevik liderlik ve iş tatminine yönelik çalışmalar yapmaları gerektiği önerilmektedir.

## 1.8. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİĞİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 1.8.1. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile İlgili Ulusal Araştırmalar

Cerit (2012) okullardaki bürokratik yapının sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranış ve tutumları ile olan ilişkisini araştırmak amacı ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranış ortaya koyma durumunun ortalamasının altında kaldığını göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenler; okullardaki etkili bürokratik yapı düzeyinin düşük olduğunu, okul kurallarının önceden ayrıntılı şekilde belirlenmiş olduğunu, kararların yöneticiler tarafından alındığını ve yakından denetim faaliyetlerinin sürdürüldüğünü ifade etmiş ve bu sebeplerden dolayı belirlenen sınırlar içerisinde kalmaya çalıştıklarını ve yeni öğrenmelere uzak kalmakta olduklarını belirtmişlerdir. Bürokratik yapının fazla baskın olduğu okullarda öğretmenler kendi bilgi, birikim ve becerilerinden öte kuralların gerektirdiği çerçevede hareket etmektedirler. Bu durum öğretmenlerin profesyonel davranışlar geliştirmesine engel olmakta ve gelişimini de sınırlamaktadır.

Uzun, Paliç ve Akdeniz (2013, s.137) Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğe yönelik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma geliştirmişlerdir. Çalışmadan elde edilen verilere göre Fen ve Teknoloji branşı öğretmenleri profesyonel bir öğretmende bulunması gereken kişisel özellikleri; anlayış, empati yeteneği, özgüven, değişime ve eleştirilere açık olma olarak belirtmişlerdir. Yine öğretmenler profesyonel bir öğretmenin sahip olması gereken mesleki nitelikleri ise; sürekli gelişim, etkili iletişim, yeterli alan bilgisi, sınıf yönetimi, teknolojiyi aktif kullanabilme olarak ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler, profesyonel bir öğretmende olması gerektiğini belirttikleri birçok özelliğin meslektaşlarında bulunmadığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda katılımcıların %70'i, kendilerini profesyonel olarak görmediklerini belirtmiş ve profesyonelliklerinin mesleki süreç içerisinde zamanla oluşabileceğini ifade etmiştir.

Altinkurt ve Yılmaz (2014) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ile iş doyumunu arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Daha önceden de ifade edilen mesleki profesyonellik boyutları içerisinde

öğretmenlerin en çok mesleki duyarlılık boyutunda daha profesyonel oldukları görülmüştür. Mesleki duyarlılık boyutunu sırası ile duygusal emek, kuruma katkı ve kişisel gelişim izlemektedir. Mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutları, mesleğin sürdürebilmesi açısından ön plana çıkarken, kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutları ise meslekte daha iyi olma ve çevreyi de etkileme çabası olarak ön plana çıkmaktadır. Mesleki profesyonellik amacı açısından bu iki boyut daha önemli olmaktadır. Araştırma bulguları, katılımcıların mesleki profesyonellik ve alt boyutları ile ilgili olumlu ifadelerinin arttıkça iş doyum seviyelerinin de arttığını ortaya koymaktadır. Özellikle kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutlarındaki olumlu artış, iş doyum seviyesinde önemli bir artırıcı etmen olarak gözükmektedir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile okul gelişim algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer çalışmada, mesleki profesyonelliğin okul gelişimini etkileyen önemli bir unsur olduğu doğrulanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ve profesyonelliğin alt boyutları olan duygusal emek, kuruma katkı ve kişisel gelişim düzeyi yüksek olarak bulunmuştur. Bu bağlamda mesleki profesyonellik düzeyinin yüksek olması öğretmenlerin mesleklerinde kendini geliştirmelerinde olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin en çok kişisel gelişim boyutunda diğer boyutlara göre düşük seviyede olduklarını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini yeterince geliştiremediklerini ifade etmektedir. Araştırmada profesyonelliğin alt boyutlarından sadece kuruma katkı boyutunun okul gelişimi ile pozitif ve anlamlı seviyede yordandığı görülmüştür. Diğer tüm boyutların da okul gelişimi ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Cansoy ve Parlar, 2017).

Yirci (2017) öğretmen profesyonelliği boyutunda öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişiminin önündeki engelleri tespit etmek için bir çalışma hazırlanmıştır. Yirci tarafından yapılan çalışmadan elde edilen verilere göre öğretmenler, mesleki gelişimlerinin önündeki en büyük engelin bürokratik yapılar ve kendi bireysel sınırlılıkları olduğunu ifade etmişlerdir. Bireysel engeller değerlendirmesinde bulunan öğretmenlerin dile getirdiği en büyük engel ise motivasyon düşüklüğü olarak ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler, ekonomik yetersizliklerinde mesleki gelişim önündeki engellerden birisi olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan

öğretmenler profesyonellik boyutunda mesleki dayanışmaya önem verdiklerini, mevzuat ve uygulama değişikliklerini takip ettiklerini belirtmişlerdir. Profesyonelliğin geliştirilmesi boyutunda öğretmenler; liyakate dayalı kariyer gelişimi, hizmet içi eğitimin ihtiyaçlara uygun düzenlenmesi ve alanınca uzman kişiler tarafından verilmesi ve okul yöneticileri tarafından eğitimlere katılımında kolaylıklar sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018) öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile mesleki gelişimlerine karşı tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile bir çalışma geliştirmişlerdir. Çalışma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri orta düzeyde çıkarken benzer şekilde mesleki gelişime karşı tutumları da orta düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişime karşı olan tutumlarının mesleki profesyonelliklerini de anlamlı seviyede yordadığı ifade edilmiştir.

Çetin ve Özalp (2019) meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğretmen profesyonelliğine dair algılarını ortaya koymak amacı ile bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmadan çıkan sonuçlara göre meslek lisesi öğretmenleri öğretmen profesyonelliği boyutundaki ifadeleri öğrenci merkezli olma ve branşında uzmanlaşmış olma olarak ön plana çıkmaktadır. Bunlarla birlikte öz denetim ve özerklikte profesyonel öğretmen algıları görüşlerinde ifade edilen kavramlardan olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı öğretmen profesyonelliğini; saygınlık, işini gereğince önemsememe, motivasyon eksikliği, değişimi karşılayamama ve alan bilgisinin yeterli olmaması gibi sebeplerden dolayı olumsuz olarak değerlendirmiştir.

Özdemir, Demirkol ve Polat (2019) öğretmenlerin perspektifinden öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Bulgular kendini profesyonel olarak gören öğretmenler; lisansüstü çalışma arayışında olduklarını belirtmiş, mesleki eğitimlere katıldıklarını ve kendilerini geliştirebilecek etkinlikleri takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda lisansüstü ve hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin profesyonel gelişimindeki önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler profesyonel gelişimin önümdeki zorlukları; yönetim anlayışı, ebeveyn tutumları ve fiziki imkanlar olarak belirtmişlerdir.

Ulusal alanda mesleki profesyonellik ile ilgili farklı değişkenlerle yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Mesleki profesyonellik ile okulların bürokratik yapısı, okul gelişimi, iş doyumu, mesleki gelişim, öğretmen liderliği gibi değişkenlerle yapılan çalışmalara ulaşılmıştır. Çalışmalar incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini orta-yüksek olarak ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik davranışlarının örgütsel ve bireysel bir çok değişkenle anlamlı ve pozitif bir ilişkisi ve yordayıcısı olduğu görülmektedir. Çalışmamızda da incelenen değişkenlerden farklı olarak eğitim yönetiminde önemli bir yeri bulunan mesleki profesyonellik ve çevik liderlik birlikte incelenmiştir.

### **1.8.2. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile İlgili Uluslararası Araştırmalar**

Cheng (1996), öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan ilişkilerinin, profesyonelliklerinin, mesleki tutumlarının ve bunların eğitsel çıktılarını ile örgütsel öğretmenler arasındaki ilişkiyi araştırdığı bir çalışma ortaya koymuştur. Araştırmaya öğretmenlerin profesyonelliği ile öğrencilerin olumlu eğitsel çıktıları paralellik göstermektedir. Profesyonel öğretmenler sınıf yönetiminde daha güçlü bir konumu daha az zorlama ile kazanabilmektedir. Öğretmen profesyonelliğinin okulun seviyesi, iş tutumları ve örgütsel faktörler ile ilişkisinin de pozitif yönde olduğu görülmüştür. Bu çalışmadan çıkan sonuçlar, öğretmen profesyonelliğinin iş kalitesi ve pozitif çıktılar için önemini açıkça göstermektedir.

Singapur'daki öğretmen profesyonelliğini etkileyen unsurları araştıran bir diğer çalışmadan çıkan sonuçlarda; daha tecrübeli öğretmenlerde görülen daha düşük profesyonellik düzeyi endişe verici bir durum olarak ifade edilmektedir. Buna karşın kariyerin farklı aşamalarında fırsatlar sağlanarak öğretmenlerin durgunlaşmasının engellenmesi önerilmektedir. İş birlikçi dayanışmanın özendirilerek daha tecrübeli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentorluk yapmasına fırsatlar verilmeli ve böylece mesleğe bağlılık ve yeterlilik açısından gelişim sağlanarak profesyonellik boyutunda da gelişim sağlanabilmektedir. Araştırmadan çıkan bir diğer sonuca göre mesleki profesyonellik sadece akademik özelliklere bağlı değildir. Geçmişten gelen bazı kişisel nitelikler de bireyin mesleğe olan bağlılığına ve profesyonelliğine katkıda bulunmaktadır. Öğretmen profesyonelliğinin önemli bir

destekçisi olarak profesyonel gelişim sağlama ön plana çıkmaktadır (Toh, Diong, Boo ve Chia, 1996).

Bredeson ve Johansson (2000) okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerindeki rolünü araştırma ilişkin bir çalışma geliştirmiştir. Bredeson ve Johansson, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine yönelik dört etki alanı belirlemişlerdir. Bunlar; okul yöneticisinin öğretimsel liderliği, uygun öğrenme ortamı hazırlama, profesyonel gelişim aşamalarına etkin katılım sağlama ve profesyonel gelişim sonuçlarının takibi ve değerlendirilmesidir. Okul yöneticileri, okulun ve öğretmenlerin bekçileri olarak değil, rol model ve bir rehber olarak görülmelidir. Bu sayede okul müdürleri, profesyonel gelişimin en önemli aktörlerinden biri haline gelecektir.

Tichenor ve Tichenor (2005) öğretmenlerin bakış açısından mesleki profesyonelliği araştırdığı çalışmaya göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik düşünceleri beş farklı grupta sınıflandırılmıştır. Bu gruplar; karakter, değişim ve gelişim, alan bilgisi, pedagojik bilgi ile sınıf dışındaki sorumluluklar ve ilişkiler olmuştur. Öğretmenler, bu gruplar içerisinde en çok karakter boyutunun mesleki profesyonellik boyutunda en önemli bileşen olarak ön plana çıkarmışlardır. Çalışmadan çıkan bir diğer sonuca göre, öğretmenlerin çoğunluğunun kendileri ve diğer meslek arkadaşları için yüksek standartlara ve beklentilere sahip oldukları görülmüştür.

Day, Flores ve Viana (2007) Portekiz ve İngiltere’de uygulanan eğitim politikalarını ve bu politikaların öğretmen profesyonelliğine olan etkilerini, öğretmenlerin profesyonellik algılarına göre inceleyen bir araştırma geliştirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenler, politikalar hakkında eleştirel bir tutum sergilemişlerdir. Öğretmenler, politikaların getirdiği sorumlulukların yerine getirilmesi için verilen bilgilerin, eğitimlerin ve kaynakların yetersiz ve zamanında verilmediğini ifade etmiştir. Aynı zamanda bu politikalarla birlikte kendilerinden beklenen rolleri ve sorumlulukları yerine getirebilecek düzeyde olmadıklarını ifade etmişlerdir. Genel anlamda her iki ülkede de profesyonellik boyutunda karmaşa, belirsizlik ve yaşanan değişimlerle birlikte mevcut kimliklerde yaşanan çatışmalar olduğu görülmektedir.

Swann ve diğ er araştırmacılar tarafından yapılan bir diğ er çalışma da ise İngiltere'deki ilkokul ve ortaokul kademesinde çalışan öğretmenler için 2003 ve 2006 yıllarında profesyonelliğin ne ifade ettiği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen görüşlerden 33 maddelik bir sonuç ortaya çıkarılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin genel bir bütünleşik profesyonellik görüşünün olmadığı ifade edilmiştir. Bir diğ er sonuç ise öğretmenlerin kendilerini profesyonellik tartışmaları içerisinde hissetmedikleri, profesyonelliklerini kendi değerlerine göre değerlendirdikleri ifade edilmiştir. 2006 yılına gelindiğinde öğretmenlerin profesyonellikle ilgili düşüncelerinin daha ılımlı olduğu ve değişim fikirlerine de daha açık oldukları görülmüştür (Swann vd., 2010).

Bair (2016) öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin profesyonellik görüşlerini incelediği bir çalışma geliştirmiştir. Bair, hemşirelik ve sosyal hizmet çalışanlarının da benzer şekilde profesyonelliklerini inceleyip karşılaştırmalı durum çalışması geliştirmiştir. Öğretmen ve aday öğretmenlerin profesyonellikle ilişkili olarak en çok davranışsal öğeleri betimledikleri görülmüştür. Bunlar uygun giyim, iletişim tarzı ve davranışlar olarak ön plana çıkmıştır. Uygun giyimin kadınlar için mütevazı giyim olarak betimlenirken, erkekler için de temiz giysi ve dövme gibi unsurlardan sakınma olarak betimlenmiştir. Uygun iletişim olarak ise nazik ve yapıcı bir dil tarif edilmiştir. Aynı zamanda işbirlikçi yaklaşım, zamanlılık ve hazırlıklı olma da profesyonellikle ilişkilendirilmiştir. Elde edilen veriler öğretmenlerin profesyonellik tanımlamalarında çoğu kişinin sınıf ve okul sınırları içerisinde kaldıkları görülmüştür. Bazı görüşlerin mesleği sezgisel bir etkinlikler bütünü olarak tanımladıkları görülmüştür. Öğretmen ve öğretmen adaylarının profesyonellik görüşlerinin sınırlı kaldığı görülmüştür.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. YÖNTEM

#### 2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki incelenmek amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma, elde edilen bulguların sayısal verilerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir. Nicel araştırmada çalışma hipotezlere dayandırılır ve bu hipotezler test edilir (Ekiz, 2020, s.109). İlişkisel tarama modelinde birden fazla değişkenin ilişkili olup olmadığı veya birinin diğerinin yordayıcısı olup olmadığının incelendiği çalışmalardır. Bu modelde değişkenler arasındaki ilişkinin derecesi ölçülmektedir (Creswell, 2017, s.27).

#### 2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 Eğitim ve öğretim yılında İstanbul'da kamuya ait okullarda görev yapan (anaokulu, ilkokulu ve ortaokul ve lise) 81.253 öğretmenden oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü hesaplanırken hata payı %5 tespit edilmiş olup güvenilirlik seviyesi %95 olarak belirlenmiş ve örneklem büyüklüğü 383 olarak hesaplanmıştır (<https://surveysystem.com/sscalc.htm>). Araştırmanın örneklemini ise Arnavutköy, Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Başakşehir, Esenler, Esenyurt, Gaziosmanpaşa, Güngören, Sultangazi ve Zeytinburnu ilçelerinde kamuya ait anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 809 öğretmen oluşturmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkılarak araştırma kapsamında ulaşılan 809 öğretmenin örneklem büyüklüğü olarak yeterli düzeyde olduğuna karar verilmiştir. Örneklem seçiminde Araştırmaya katılan öğretmenler “kolayda ulaşılabilir örnekleme yöntemi” ile belirlenmiştir. Kolayda ulaşılabilir örnekleme yöntemi mevcut olan örnekler içerisinde kolay ulaşılacak yeterli sayıdaki örneği örnekleme dahil etmektedir. Bu sebeple ki kolayda ulaşılabilir örnekleme yöntemi şans eseri, tesadüfi ve kazara

örnekleme gibi isimlerle de adlandırılabilir (Singleton ve Straits, 2005). Kolayda ulaşılabilir örnekleme yönteminin seçilmesi araştırmacıya zaman ve maliyet açısından kolaylık sağlamaktadır (Gökçe, 1988). Çalışmanın şartları açısından kolayda örnekleme yönteminin uygulanması uygun görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 2.1’de sunulmuştur.

**Tablo 2.1. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler**

Özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	418	51,7
	Erkek	391	48,3
Medeni durum	Bekar	255	31,5
	Evli	554	68,5
Yaş	30 yaş ve altı	224	27,7
	31-40 yaş	356	44,0
	41 yaş ve üzeri	229	28,3
Eğitim	Lisans	667	82,4
	Lisansüstü	142	17,6
Okul kademesi	Anaokulu	34	4,2
	İlkokul	147	18,2
	Ortaokul	208	25,7
	Lise	420	51,9
Kıdem	0-5 yıl	301	37,2
	6-10 yıl	179	22,1
	11-15 yıl	214	26,5
	16 yıl ve üzeri	115	14,2
Bulunduğu okuldaki çalışma süresi	0-5 yıl	581	71,8
	6 yıl ve üzeri	228	28,2
Okuldaki öğrenci sayısı	600 ve altı	120	14,8
	601-1200 öğrenci	504	62,3
	1201-1800 öğrenci	103	12,7
	1801 ve üzeri	82	10,1
<b>Toplam</b>		<b>809</b>	<b>100,0</b>

Tablo 2.1 incelendiğinde toplam 809 katılımcıdan 418’inin (%51,7) kadın ve 391’inin (%48,3) erkek; 554’ünün evli (%68,5) ve 255’inin bekar (%31,5); 224’ünün 30 yaş ve altında (%27,7), 356’sının (%44) 31-40 yaş arasında, 229’unun (%28,3) 41 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 34’ü anaokulunda (%4,2), 147’si ilkokulda (%18,2), 208’i ortaokulda (%25,7) ve 420’si lisede (%51,9) çalışmaktadır. Öğretmenlerin 667’sinin (%82,4) lisans mezunu olduğu görülürken 142’unun (%17,6) lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin

301'i (%37,2) 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahipken 179'unun (%22,1) 6-10 yıl arasında, 214'ünün (%26,5) 11-15 yıl arasında ve 115'inin (%14,2) 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 581'i (%71,8) çalıştığı okulda 5 yıl ve altında süreyle çalışırken 228'inin (%28,2) 6 yıl ve üzerinde süreyle aynı okulda çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin 120'sinin (%14,5) buldukları okullarda 600 ve altında, 504'ünün (%62,3) 601-1200 arasında, 103'ünün (%12,7) 1201-1800 arasında 82'sinin (%10,1) 1801 ve üzerinde öğrenci bulunduğu görülmektedir. Yine öğretmenlerin 373'ünün (%46,1) buldukları okullarda 20 ve altında, 123'ünün (%15,2) 21-40 arasında, 119'unun (%14,7) 41-60 arasında 114'ünün (%14,1) 61-80 arasında ve 80'inin (%9,9) 81 ve üzerinde öğretmen bulunduğu görülmektedir.

### 2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları üç ayrı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm Kişisel Bilgi Formu, ikinci bölüm Özgenel ve Yazıcı (2020) tarafından geliştirilen "Marmara Çevik Liderlik Ölçeği" ve üçüncü bölümde ise Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinden" oluşmaktadır.

#### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Birinci bölümde kullanılan kişisel bilgi formunda katılımcılara yöneltilen demografik bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Katılımcılara iletilen sorular; yaşınız, cinsiyetiniz, öğrenim durumunuz, görev yaptığınız okul türü, hizmet süreniz, branşınız, medeni durumunuz, bulunduğunuz okuldaki çalışma süreniz ve bulunduğunuz okuldaki öğrenci sayısı gibi demografik bilgilerden oluşmaktadır.

#### 2.3.2. Marmara Çevik Liderlik Ölçeği

İkinci bölümde kullanılan Marmara Çevik Liderlik Ölçeği, Özgenel ve Yazıcı (2020) tarafından geliştirilmiştir. Marmara Çevik Liderlik Ölçeği 34 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki alt boyutlar: durumsal farkındalık (12 madde), insan ilişkileri (14 madde) ve öz-farkındalık tır (8 madde). Beşli likert tipinde hazırlanan ölçekte katılım düzeyleri hiçbir zaman, nadiren, ara sıra/bazen, çoğunlukla ve her zaman olarak belirlenmiştir. Ölçekten toplam puan üstünden değerlendirme yapılabileceği gibi alt boyut maddelerinin toplanması ile de değerlendirme

yapılabilmektedir. Marmara Çevik Liderlik Ölçeğinden 0-136 arasında puan alınabilmektedir. Aynı zamanda aritmetik ortalama da alınıp değerlendirme yapılabilmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması çevik liderlik özelliklerinin yüksek, düşük puan alınması ise çevik liderlik özelliklerinin düşük olduğu yönünde yorumlanabilir.

Marmara Çevik Liderlik Ölçeğinin geçerlilik yönünden değerlendirilmesi için Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Güvenilirlik sonuçlarını görebilmek için Özgenel ve Yazıcı tarafından Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam ve madde-kalan korelasyon katsayıları hesaplanarak bağımsız gruplar t testi ve test-tekrar test çalışması gerçekleştirilmiştir. Taslak çalışmadan elde edilen sonuçların Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) şartlarına uygunluğunu görebilmek amacı ile yapılan Kaiser Meyer Olkin (KMO=.975) ve Barlett's Testi (Bartlett test of Sphericity=23407.919) sonuçlarının şartları sağladığı ve anlamlı olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ). Temel öğeler analizi ve Varimax dik döndürme aracından sonra 3 faktörlü ve 34 maddeli bir çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışma toplam varyansın %63.620'sini açıklayabilmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) verilerine bakıldığında uyum indekslerinin 3 faktörlü yapıyı doğruladığı görülmüştür (Ki-kare/sd=2.437; RMR=.038; SRMR=.045 IFI=.913; TLI=.906; CFI=.913; RMSEA=.064). AFA ve DFA sonrası güvenilirlik katsayı sonuçları sırasıyla .973 ve .959 olarak ölçülmüştür. Bizim toplamış olduğumuz verilerin Cronbach Alfa iç tutarlılık değeri de .945 olarak hesaplanmıştır. Madde-toplam ve madde-kalan korelasyon katsayılarının anlamlı ( $p<.05$ ) ve çalışmayı oluşturan yapı için gerekli olduğu görülmüştür. Alt-üst %27'lik bağımsız gruplar t testi verileri maddelerin grupları ayırt eder özellikte olduğunu göstermektedir ( $p<.05$ ). Test-tekrar test çalışması ışığında yapılan korelasyon analizi sonucunda maddeler arası korelasyon katsayılarının yüksek düzeyde olduğu ( $p<.05$ ), maddelerin süreç içerisinde değişmediği ve tutarlı sonuçlar gösterdiği tespit edilmiştir. Tüm bu yapılan analiz ve çalışmalar sonucunda Marmara Çevik Liderlik Ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür (Özgenel ve Yazıcı, 2020, s.23-24)

### 2.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği (ÖMPÖ)

Üçüncü bölümde kullanılan Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği (ÖMPÖ), Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği 24 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki faktörler: kuruma katkı (8 madde), duygusal emek (6 madde), kişisel gelişim (5 madde) ve mesleki duyarlılık (5 madde) olarak düzenlenmiştir. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçekte katılım düzeyleri kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum olarak belirlenmiştir. Ölçekteki tüm maddelerden toplam puan alınabilmektedir. Faktörlerdeki madde sayıları farklı olduğundan her boyuttan alınan toplam puanın boyuttaki madde sayısına bölünmesi ile birbiri ile kıyaslanabilir bir ortalama elde edilebilmektedir. Bir boyut veya ölçeğin tamamından alınan puan arttıkça, öğretmenlerin mesleki profesyonellik seviyesinin yükselmesi şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki Profesyonellik Ölçeğinde yer alan boyutların yük değerleri ve madde-toplam korelasyonları sırası ile Kişisel Gelişim boyutunda yük değerleri 0.58 ile 0.83, madde-toplam korelasyonları 0.42 ile 0.70; Mesleki Duyarlılık boyutunda yük değerleri 0.40 ile 0.70, madde-toplam korelasyonları 0.35 ile 0.56; Kuruma Katkı boyutunda maddelerin yük değerleri 0.51 ile 0.78, madde-toplam korelasyonları 0.35 ile 0.73; Duygusal Emek boyutunda yük değerleri 0.43 ile 0.84, madde-toplam korelasyonları 0.44 ile 0.68 arasında olduğu görülmektedir. Boyutların açıkladıkları varyans sırası ile Kişisel Gelişim boyutunda %16,79, Mesleki Duyarlılık boyutunda %12,39, Kuruma Katkı boyutunda %12,81 ve Duygusal Emek boyutunda %10,23'tür. Dört boyutun toplam açıkladığı varyans oranı %52,22'dir. Boyutların sırası ile Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; Kişisel Gelişim boyutunda 0.79, Mesleki Duyarlılık boyutunda 0.74, Kuruma Katkı boyutunda 0.86, Duygusal Emek boyutunda 0.80 ve ölçeğin tamamı için ise 0,90 olarak bulunmuştur. Bizim toplamış olduğumuz verilerin Cronbach Alfa iç tutarlılık değeri de .758 olarak hesaplanmıştır. % 27'lik alt ve üst gruplar için yapılan madde ortalama puan farkı testi sonucunda bütün maddelerin ayırt edicilikleri  $p < 0.001$  seviyesinde anlamlı bulunmuştur. ÖMPÖ ölçeğine Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış olup analiz sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerleri sıralanmıştır:  $\chi^2/sd = 2.66$ , GFI=0.82, AGFI= 0.78, RMSEA= 0.08, RMR= 0.05, SRMR= 0.08, CFI = 0.80, NFI= 0.72, NNFI=0.77, PGFI= 0.67. Ulaşılan

sonuçların tümünün model uyumu için yeterli seviyede oldukları tespit edilmiştir (Yılmaz ve Altınkurt, 2014, s.342-343).

#### 2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için kişisel bilgi formu hazırlanmış ve ölçekler belirlenmiştir. Hazırlanan kişisel bilgi formu ve ölçekler ekte sunulmuştur (EK-1). Belirlenen ölçeklerin kullanılabilmesi için e-posta üzerinden ölçek izinleri alınmıştır. Alınan ölçek izinleri ekte sunulmuştur (EK-2). İzinleri alınan ölçeklerin uygulanabilmesi için Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi'nden etik kurul onayı ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden veri toplama izni alınmıştır. Alınan etik kurul onayı ve izin ekte sunulmuştur (EK-3, EK-4). Tüm izinler ve onaylar alındıktan sonra verilerin toplanması için verilerin toplanacağı kurumlara gidilmiş olup verilerin elden toplanılması sağlanmıştır. Ölçekler katılımcılara verilirken 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat gereğince gerekenler özenle yerine getirilmiştir. Katılımcılara kişisel verilerinin kesinlikle korunacağı bildirilmiş olup araştırmaya katılımının tamamen gönüllülük esasına göre olduğu ifade edilmiştir. Ölçekler öğretmenlerin ders faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ders araları ve sonlarında uygulanmıştır.

#### 2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verileri analiz etmeden önce normallik ve güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Normallik değerleri için basıklık ve çarpıklık katsayıları dikkate alınmıştır ve değerler Tablo 3.2' de verilmiştir.

**Tablo 2.2. Verilere Ait Normallik ve Güvenirlik Değerleri**

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	Geliştiren Cronbach Alpha (a)	Araştırmacı Cronbach Alpha (a)	Madde Sayısı
Çevik liderlik	-.772	-.379	.95	.945	34
Mesleki profesyonellik	-.182	.513	.90	.758	24

Tablo 3.2 incelediğinde, çevik liderlik değişkeninin çarpıklık değerinin (-.772) ve basıklık değerinin (-.379) olduğu görülmektedir. Mesleki profesyonellik değişkeninin ise çarpıklık değerinin (-.182) ve basıklık değerinin (.513) olduğu görülmektedir. Çarpıklık (-.772/-.182) ve basıklık (-.379/.513) değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri  $\pm 1.5$  aralığında olduğu zaman verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca çevik liderlik ölçeğini geliştiren araştırmacılar Cronbach Alpha güvenirlik değeri .95 bulurken bizim araştırma sonucumuz .94'ü göstermektedir. Yine tabloya göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik ölçeğini geliştiren araştırmacılar Cronbach Alpha güvenirlik değerini .90 olarak tespit ederken araştırma sonuçlarında .75 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik değeri ile ölçek maddelerinin ölçme aracının bütünü ile olan tutarlılığı test edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020, s.115). Bu değerlere göre ölçeklerin güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler yapılmıştır. Verilerin analizinde; ikili grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, üç ve daha fazla grupları karşılaştırırken tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA analizinde anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojen olması durumunda Sheffe testi, varyansların eşit olmadığı durumlarda Games-Howell testleri kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon analizi ve ardından bağımsız değişkenin (çevik liderlik), bağımlı değişkeni (mesleki profesyonellik) yordama düzeyini belirlemek için basit regresyon analizi yapılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. BULGULAR

#### 3.1. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN ÇEVİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde “Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ne düzeydedir?” alt amacına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik özellikleri ve mesleki profesyonellik düzeylerine ait betimsel değerler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

**Tablo 3.1. Ölçeklere Ait Betimsel Değerler**

	$\bar{x}$	sd	Değerlendirme
Çevik Liderlik	3,1623	,430	Yüksek
Mesleki Profesyonellik	4,0284	,327	Yüksek

Tablo 3.1 incelendiğinde öğretmenlerin çevik liderlik algıları ( $\bar{x}=3.1623$ ;  $sd=4305$ ) yüksek düzeydedir. Bununla birlikte yine öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin de ( $\bar{x}=4.0284$ ;  $sd=32775$ ) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 3.2. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN ÇEVİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde “Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, okul kademesi, kıdem, okul büyüklüğü, okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” alt amacına ilişkin bulgular sunulmuştur.

### 3.2.1. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları ile Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışları ile mesleki profesyonellik düzeylerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi bulguları Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.2. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları**

Değişkenler	Grup_	n	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Çevik Liderlik	Kadın	418	3,1706	,42225	,567	807	,571
	Erkek	391	3,1534	,43960			
Levene's Test for Equality of Variances: F=.971; p=.325							
Mesleki Profesyonellik	Kadın	418	4,0067	,31620	-1,950	807	,051
	Erkek	391	4,0516	,33853			
Levene's Test for Equality of Variances: F=.2.295; p=.130							

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere öğretmenlerin çevik liderlik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>05$ ). Başka bir söyleyişle, kadın ve erkek öğretmenlerin çevik liderlik algıları benzerdir. Yine Tablo 3.2'de incelendiğinde mesleki profesyonellik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>05$ ). Başka bir ifadeyle, kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri benzerdir.

### 3.2.2. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları ile Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışları ile mesleki profesyonellik düzeylerinin medeni durumlarına göre karşılaştırmak için yapılan t-testi bulguları Tablo 3.3'te verilmiştir.

**Tablo 3.3. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin T testi Sonuçları**

Değişkenler	Grup	n	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Çevik Liderlik	Bekar	255	3,0042	,42470	-7,313	807	<b>,000</b>
	Evli	554	3,2350	,41372			
Levene's Test for Equality of Variances: F=.876; p=.349							
Mesleki Profesyonellik	Bekar	255	4,0046	39747	-1,252	383,021	,211
	Evli	554	4,0393	,28984			
Levene's Test for Equality of Variances: F=41.408; p=.000							

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin çevik liderlik algıları medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<05$ ). Evli öğretmenlerin çevik liderlik algılarının ( $\bar{x}=3.2350$ ;  $sd=41372$ ) bekar öğretmenlere ( $\bar{x}=3.0042$ ;  $sd=42470$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>05$ ). Başka bir anlatımla, evli ve bekar öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri benzerdir.

### **3.2.3. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları ile Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular**

Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışları ile mesleki profesyonellik düzeylerinin yaşlarına göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 3.4'te verilmiştir.

**Tablo 3.4. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Analiz Sonuçları**

	Yaş	n	$\bar{x}$	sd	Var. Kay.	KT	df	KO	F	p	Fark
Çevik Lider	A-30 yaş ve altı	224	3,032	,413	G. Arası	8,019	2	4,010	22,79	,000	B>A; C>A; C>B
	B-31-40 yaş	356	3,156	,420	G. İçi	141,758	806	,176			
	C-41 yaş +	229	3,298	,423	Toplam	149,777	808				
	Total	809	3,162	,430							
<b>Test of Homogeneity of Variances: p=.042; Post-hoc Games Howell</b>											
Mesleki Prof.	A-30 yaş ve altı	224	3,962	,346	G. Arası	1,930	2	,965	9,164	,000	B>A; B>C
	B-31-40 yaş	356	4,079	,349	G. İçi	84,865	806	,105			
	C-41 yaş +	229	4,013	,252	Toplam	86,795	808				
	Total	809	4,028	,327							
<b>Test of Homogeneity of Variances: p=.000; Post-hoc Games Howel</b>											

Tablo 3.4'e göre öğretmenlerin çevik liderlik algıları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Yapılan Post-hoc Games Howell testi sonucunda;

31-40 yaş arası öğretmenlerin çevik liderlik algıları ( $\bar{x}=3.156$ ;  $sd=.420$ ), yaşı 30 ve altında olan ( $\bar{x}=3.032$ ;  $sd=.413$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir. 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin çevik liderlik algıları ( $\bar{x}=3.298$ ;  $sd=.423$ ), yaşı 30 ve altında olan ( $\bar{x}=3.032$ ;  $sd=.413$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir. Başka bir ifadeyle, Yine 31-40 yaş arası öğretmenlerin çevik liderlik algıları yaşı 30 ve altında olan öğretmenlere göre daha olumludur.

Yine 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin çevik liderlik algıları ( $\bar{x}=3.298$ ;  $sd=.423$ ), yaşı 31-40 yaş arası öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.156$ ;  $sd=.420$ ) çevik liderlik algılarına göre daha yüksektir. Başka bir ifadeyle, 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin çevik liderlik algıları, yaşı 30 ve altında olan öğretmenlere ve 31-40 yaş arası öğretmenlere göre daha olumludur.

Tablo 3.4 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<.05$ ). Yapılan Post-hoc Games Howell testi sonucunda;

- 31-40 yaş arası öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ( $\bar{x}$ =4.079;  $sd$ =349), yaşı 30 ve altında olan ( $\bar{x}$ =3.962;  $sd$ =346) öğretmenlere göre daha yüksektir. Başka bir ifadeyle, 31-40 yaş arası öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri, yaşı 30 ve altında olan öğretmenlere göre daha olumludur.
- 31-40 yaş arası öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ( $\bar{x}$  4.079;  $sd$ =349), 41 yaş ve üzerinde olan ( $\bar{x}$ =4.013;  $sd$ =252) öğretmenlere göre daha yüksektir. Başka bir ifadeyle, 31-40 yaş arası öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri, yaşı 30 ve altında olan öğretmenlere göre daha olumludur.

### 3.2.4. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları ile Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışları ile mesleki profesyonellik düzeylerini öğrenim durumlarına göre karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 3.5'te verilmiştir.

**Tablo 3.5. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları**

Değişkenler	Grup	n	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Çevik Liderlik	Lisans	667	3,2014	,42972	6,134	222,137	,000
	Lisansüstü	142	2,9783	,38558			
Levene's Test for Equality of Variances: F=9.478; p=.002							
Mesleki Profesyonellik	Lisans	667	4,0321	,31146	,601	179,881	,549
	Lisansüstü	142	4,0109	,39621			
Levene's Test for Equality of Variances: F=18.248; p=.000							

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin çevik liderlik algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p < 05$ ). Lisans mezunu öğretmenlerin çevik liderlik algılarının ( $\bar{x}$ =3.2014;  $sd$ =42972), lisansüstü mezunu öğretmenlere ( $\bar{x}$ =2.9783;  $sd$ =38558) göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 3.5 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p > 05$ ). Başka bir

söyleyişle, lisans mezunu öğretmenlerle lisansüstü mezunu öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri benzerdir.

### 3.2.5. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları ile Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Okul Kademelerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik özellikleri ile mesleki profesyonellik düzeylerini çalıştıkları okul kademelerine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 3.6’da verilmiştir.

**Tablo 3.6. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Okul Kademesi Değişkenine İlişkin ANOVA Analiz Sonuçları**

	Okul	n	$\bar{x}$	sd	Var. Kay.	KT	df	KO	F	p	Fark
Çevik Lider	A-AO	34	3,0346	,41553	G. Arası	7,186	3	2,395			
	B-İO	147	3,0334	,47312	G. İçi	142,591	805	,177			D>A;
	C-OO	208	3,0959	,42700	Toplam	149,777	808		13,523	,000	D>B;
	D-Lise	420	3,2506	,39829							D>C
	Total	809	3,1623	,43054							
<b>Test of Homogeneity of Variances: p=.001; Post-hoc Games Howell</b>											
Mesleki Prof.	A-AO	34	3,9498	,32805	G. Arası	2,285	3	,762			
	B-İO	147	3,9357	,30701	G. İçi	84,510	805	,105			
	C-OO	208	4,0190	,34219	Toplam	86,795	808		7,255	,000	D>B
	D-Lise	420	4,0718	,32020							
	Total	809	4,0284	,32775							
<b>Test of Homogeneity of Variances: p=.430; Post-hoc Scheffe</b>											

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğretmenlerin çevik liderlik algılarının çalıştıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<05$ ). Yapılan Post-hoc Games Howell analizi sonucunda;

- Liselerde çalışan öğretmenlerin çevik liderlik algıları ( $\bar{x}=3.2506$ ;  $sd=39829$ ), anaokullarında ( $\bar{x}=3.0346$ ;  $sd=41553$ ), ilkokullarda çalışan ( $\bar{x}=3.0334$ ;  $sd=47312$ ) ve ortaokullarda çalışan ( $\bar{x}=3.0559$ ;  $sd=42700$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir. Başka bir ifadeyle, liselerde çalışan öğretmenlerin çevik liderlik algıları, anaokullarında, ilkokullarda ve ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre daha olumludur.

Tablo 3.6 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin çalıştıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<05$ ). Yapılan Post-hoc Scheffe analiz sonucunda;

- Liselerde çalışan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ( $\bar{x}=4.0718$ ;  $sd=32020$ ), ilkokullarda çalışan ( $\bar{x}=3.9357$ ;  $sd=30701$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir. Başka bir ifadeyle liselerde çalışan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri, ilkokullarda çalışan öğretmenlere göre daha olumludur.

### 3.2.6. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları ile Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Kıdemlerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik özellikleri ile mesleki profesyonellik düzeylerini kıdemlerine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 3.7’de verilmiştir.

**Tablo 3.7. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları**

	Kıdem	n	$\bar{x}$	sd	Var. Kay.	KT	df	KO	F	p	Fark
Çevik Liderlik	A-5 yıl ve altı	301	3,0724	,41757	<b>G. Arası</b>	4,812	3	1,604	8,900	,000	<b>B&gt;A;</b> <b>C&gt;A</b>
	B-6-10 yıl	179	3,2060	,42387	<b>G. İçi</b>	144,965	805	,180			
	C-11-15 yıl	214	3,2593	,39865	<b>Toplam</b>	149,777	808				
	D-16 yıl +	115	3,1486	,48508							
	Total	809	3,1623	,43054							
<b>Test of Homogeneity of Variances: p=.201; Post-hoc Scheffe</b>											
Mes. Prof.	A-5 yıl ve altı	301	3,9862	,34760	<b>G. Arası</b>	3,124	3	1,041	10,019	,000	<b>B&gt;A;</b> <b>B&gt;C;</b> <b>B&gt;D</b>
	B-6-10 yıl	179	4,1425	,36027	<b>G. İçi</b>	83,671	805	,104			
	C-11-15 yıl	214	4,0162	,25190	<b>Toplam</b>	86,795	808				
	D-16 yıl +	115	3,9841	,30785							
	Total	809	4,0284	,32775							
<b>Test of Homogeneity of Variances: p=.310; Post-hoc Scheffe</b>											

Tablo 3.7 incelendiğinde, öğretmenlerin çevik liderlik algılarının kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<.05$ ). Yapılan Post-hoc Scheffe testi sonucunda;

- 6-10 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenlerin çevik liderlik algıları ( $\bar{x}=3.2060$ ;  $sd=42387$ ), 5 yıl ve altında çalışma süresi olan ( $\bar{x}=3.0724$ ;  $sd=41757$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir. 11-15 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenlerin çevik liderlik algıları ( $\bar{x}=3.2593$ ;  $sd=39865$ ), 5 yıl ve altında çalışma süresi olan ( $\bar{x}=3.0724$ ;  $sd=41757$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir. Başka bir ifadeyle, 6-10 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenlerin çevik liderlik algıları, 5 yıl ve altında çalışma süresi olan öğretmenlere göre ve 11-15 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenlerin çevik liderlik algıları 5 yıl ve altında çalışma süresi olan öğretmenlere göre daha olumludur.

Tablo 3.7 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<.05$ ). Yapılan analiz Post-hoc Scheffe testi sonucunda;

- 6-10 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ( $\bar{x}=4.1425$ ;  $sd=36027$ ), 5 yıl ve altında çalışma süresi olan ( $\bar{x}=3.9862$ ;  $sd=34760$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir. 6-10 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ( $\bar{x}=4.1425$ ;  $sd=36027$ ), 11-15 yıl arasında çalışma süresi olan ( $\bar{x}=4.0162$ ;  $sd=25190$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir. Yine 6-10 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ( $\bar{x}=4.1425$ ;  $sd=36027$ ), 16 yıl ve üzeri çalışma süresi olan ( $\bar{x}=3.9841$ ;  $sd=30785$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir. Başka bir ifadeyle 6-10 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri, 5 yıl ve altında çalışma süresi olan öğretmenlere göre, 11-15 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenlere göre ve 16 yıl ve üzeri çalışma süresi olan öğretmenlere göre daha olumludur.

### 3.2.7. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları ile Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne (Öğrenci Sayısı) İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışları ile mesleki profesyonellik düzeylerini çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısına göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 3.8’de verilmiştir.

**Tablo 3.8. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Okul Büyüklüğü (Öğrenci Sayısı) Değişkenine İlişkin ANOVA Analiz Sonuçları**

	Öğrenci	n	$\bar{x}$	sd	Var. Kay.	KT	df	KO	F	p	Fark
Çevik Lider	A-600 ve altı	120	2,7664	,40368	G. Arası	31,646	3	10,549	71,883	,000	B>A; B>C; C>A; D>A; D>C
	B- 601-1200	504	3,2843	,38491	G. İçi	118,131	805	,147			
	C-1201-1800	103	2,9509	,31152	Toplam	149,777	808				
	1801 ve +	82	3,2568	,42044							
	Total	809	3,1623	,43054							
<b>Test of Homogeneity of Variances: p=.000; Post-hoc Games Howell</b>											
Mesleki Prof.	A-600 ve altı	120	3,8924	,37941	G. Arası	9,432	3	3,144	32,717	,000	B>C; C>A; D>A; D>B; D>C
	B- 601-1200	504	4,0136	,25760	G. İçi	77,362	805	,096			
	C-1201-1800	103	4,0247	,32424	Toplam	86,795	808				
	1801 ve +	82	4,3227	,44626							
	Total	809	4,0284	,32775							
<b>Test of Homogeneity of Variances: p=.000; Post-hoc Games Howell</b>											

Tablo 3.8 incelendiğinde, öğretmenlerin çevik liderlik algılarının çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<.05$ ). Yapılan Post-hoc Games Howell testi sonucunda;

- Çalıştığı okulda 601-1200 arası öğrenci olan öğretmenlerin çevik liderlik algıları ( $\bar{x}=3.2843$ ;  $sd=38491$ ), çalıştığı okulda 600 ve altında öğrenci olan ( $\bar{x}=2.7664$ ;  $sd=40368$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir. Çalıştığı okulda 601-1200 arası öğrenci olan öğretmenlerin çevik liderlik algıları ( $\bar{x}=3.2843$ ;  $sd=38491$ ), çalıştığı okulda 1201-1800 arası öğrenci olan ( $\bar{x}=2.9509$ ;  $sd=31152$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir.

- Yine çalıştığı okulda 1201-1800 arası öğrenci olan öğretmenlerin çevik liderlik algıları ( $\bar{x}=2.9509$ ;  $sd=31152$ ), çalıştığı okulda 600 ve altında öğrenci olan ( $\bar{x}=2.7664$ ;  $sd=40368$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Çalıştığı okulda 1801 ve üzeri öğrenci olan öğretmenlerin çevik liderlik algıları ( $\bar{x}=3.2568$ ;  $sd=42044$ ), çalıştığı okulda 600 ve altında öğrenci olan ( $\bar{x}=2.7664$ ;  $sd=40368$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Çalıştığı okulda 1801 ve üzeri öğrenci olan öğretmenlerin çevik liderlik algıları ( $\bar{x}=3.2568$ ;  $sd=42044$ ), çalıştığı okulda 1201-1800 arası öğrenci olan ( $\bar{x}=2.9509$ ;  $sd=31152$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Başka bir ifadeyle çalıştığı okulda 601-1200 arası öğrenci olan öğretmenlerin çevik liderlik algıları, çalıştığı okulda 600 ve altında öğrenci olan ve 1201-1800 arası öğrenci olan öğretmenlere göre daha olumludur. Yine çalıştığı okullarda 1201-1800 arası öğrenci olan ve 1801 ve üzeri öğrenci olan öğretmenlerin çevik liderlik algıları çalıştıkları okulda 600 ve altında öğrenci olan öğretmenlere göre daha olumludur. Son olarak çalıştığı okullarda 1801 ve üzeri öğrenci olan öğretmenlerin çevik liderlik algıları çalıştıkları okulda 1201-1800 arası öğrenci olan öğretmenlere göre daha olumludur.

Tablo 3.8 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<.05$ ). Yapılan Post-hoc Games Howell testi sonucunda;

- Çalıştığı okulda 601-1200 arası öğrenci olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ( $\bar{x}=4.0316$ ;  $sd=25760$ ), çalıştığı okulda 1201-1800 arasında öğrenci olan ( $\bar{x}=4.0247$ ;  $sd=32424$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Çalıştığı okulda 1201-1800 arası öğrenci olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ( $\bar{x}=4.0247$ ;  $sd=32424$ ), çalıştığı okulda 600 ve altında öğrenci olan ( $\bar{x}=3.8924$ ;  $sd=37941$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir.

- Yine çalıştığı okulda 1801 ve üzerinde öğrenci olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ( $\bar{x}=4.3227$ ;  $sd=44626$ ), çalıştığı okulda 600 ve altında öğrenci olan ( $\bar{x}=3.8924$ ;  $sd=37941$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Çalıştığı okulda 1801 ve üzerinde öğrenci olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ( $\bar{x}=4.3227$ ;  $sd=44626$ ), çalıştığı okulda 601-1200 arasında öğrenci olan ( $\bar{x}=4.0316$ ;  $sd=25760$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Çalıştığı okulda 1801 ve üzerinde öğrenci olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ( $\bar{x}=4.3227$ ;  $sd=44626$ ), çalıştığı okulda 1201-1800 arasında öğrenci olan ( $\bar{x}=4.0247$ ;  $sd=32424$ ) öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Başka bir ifadeyle çalıştığı okulda 601-1200 arası öğrenci olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri, çalıştığı okulda 1201-1800 arasında öğrenci olan öğretmenlere göre daha olumludur. Yine çalıştığı okullarda 1201-1800 arası öğrenci olan ve 1801 ve üzeri öğrenci olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri, çalıştıkları okulda 600 ve altında öğrenci olan öğretmenlere göre daha olumludur. Son olarak çalıştığı okullarda 1801 ve üzeri öğrenci olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri, çalıştıkları okulda 601-1200 arası öğrenci olan ve 1201-1800 arası öğrenci olan öğretmenlere göre daha olumludur.

### **3.2.8. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları ile Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgular**

Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışları ile mesleki profesyonellik düzeylerini görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre karşılaştırmak için yapılan t-testi bulguları Tablo 3.9’da verilmiştir.

**Tablo 3.9. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Düzeylerinin Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları**

Değişkenler	Grup	n	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Çevik Liderlik	5 yıl ve altı	581	3,1590	,42225	-,343	807	,732
	6 yıl ve üzeri	228	3,1705	,45184			
<b>Levene's Test for Equality of Variances: F=.071; p=.985</b>							
Mesleki Profesyonellik	5 yıl ve altı	581	3,9890	,30463	-5,160	359,739	<b>,000</b>
	6 yıl ve üzeri	228	4,1288	,36211			
<b>Levene's Test for Equality of Variances: F=10.739; p=.001</b>							

Tablo 3.9’da görüldüğü üzere öğretmenlerin çevik liderlik algılarının görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>05$ ). Başka bir söylemle, görev yaptıkları okullarında 5 yıl ve altı süreyle görev yapan öğretmenler ile 6 yıl ve üzeri süreyle görev yapan öğretmenlerin çevik liderlik algıları benzerdir.

Yine Tablo 3.9 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Görev yaptıkları okulda 6 yıl ve üzeri süreyle çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x}=4.1288$ ;  $sd=36211$ ) mesleki profesyonellik düzeylerinin, 5 yıl ve altı süreyle görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3.9890$ ;  $sd=30463$ ) mesleki profesyonellik düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

### 3.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN ÇEVİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde “Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt amacına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışları ile mesleki profesyonellik düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulup

bulunmadığını tespit etmek için korelasyon analizi bulguları Tablo 3.10'da sunulmuştur

**Tablo 3.10. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Mesleki Profesyonellik Arasında İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Değerler**

	n	$\bar{x}$	sd	Pearson Correlation (r)	p
<b>Çevik Liderlik</b>	809	3,1623	,4305	.404**	.000
<b>Mesleki Profesyonellik</b>	809	4,0284	,32775		

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

Tablo 3.10 incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik özellikleri ile mesleki profesyonellik düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=.404$ ;  $p<.05$ ). Başka bir anlatımla, okul müdürleri çevik liderlik özellikleri arttıkça, öğretmenlerin mesleki profesyonellik özellikleri de artmaktadır.

#### 3.4. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN ÇEVİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ PROFESYONELLİK DÜZEYLERİNİ YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde “Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik davranışları öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini yordamakta mıdır?” alt amacına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini yordamasına ilişkin yapılan basit regresyon analizi bulguları Tablo 3.11’de verilmiştir.

**Tablo 3.11. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Düzeylerini Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analiz Sonuçları**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	( $\beta$ )	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Sabit		3.056	.078		39.063	.000				
Çevik Liderlik	Mes. Prof.	.307	.025	.404	12.544	.000	.404	.163	157.34	.000

Tablo 3.11’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin çevik liderlik özellikleri, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $p<01$ ) Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerindeki toplam varyansın %16’sını okul yöneticilerinin çevik liderlik özellikleri açıklamaktadır ( $R=.404$ ;  $R^2=.163$ ;  $F=157.34$ ;  $p<000$ ).  $\beta$  katsayısı incelendiğinde; okul yöneticilerinin çevik liderlik özellikleri, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir ( $\beta=.404$ ;  $p<01$ ). Başka bir ifadeyle, okul yöneticilerinin çevik liderlik özellikleri, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini artırmaktadır. Okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerindeki bir birimlik artış, öğretmenlerin meslek profesyonelliklerinde .307 birimlik artış sağlamaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada farklı okul seviyelerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın beşinci bölümünde çevik liderlik ve mesleki profesyonellik değişkenlerine ilişkin bulgulardan yola çıkarak tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### **Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışları ne düzeydedir? sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara göre öğretmenler okul müdürlerinin çevik liderlik stilini “yüksek düzeyde” olarak algılamaktadır. Araştırmamızı benzer şekilde Özdemir (2020) tarafından Türkiye ve İngiltere’de çalışan öğretmenlerin çevik liderlik algılarını karşılaştırmalı olarak değerlendirdiği çalışmada da Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin çevik liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Aynı çalışmada araştırma bulgularımızdan farklı olarak İngiltere’de görev yapan öğretmenlerin çevik liderlik algılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazıcı, Yıldız ve Özgenel (2022) tarafından yapılan bir diğer çalışmada okul yöneticilerinin çevik liderlik stili öğretmen algılarına göre farklı değişkenler özelinde incelenmiştir. Araştırmada çalışmamızın sonuçlarına benzer olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin çevik liderliğini yüksek düzeyde algıladığı ifade edilmiştir. Çobanoğlu ve Demir’in (2022) yaptığı bir diğer çalışmada ilköğretim kurumlarındaki kriz yönetimi, okul yöneticilerinin çevik liderliği ve örgütsel kültür arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada birinci alt amaçtaki bulgularımızı destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenler okul müdürlerinin çevik liderliğini genel olarak yüksek olarak ifade etmiştir. Setiawati (2021) araştırmasında çevik liderlik ve çalışma ortamının çalışan performansına olan etkisini incelemiştir. Araştırmada çalışma bulgularımıza benzer bir şekilde çalışanların çevik liderlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların yanı sıra

çevik liderliğin düşük ve orta düzeyde algılandığı araştırmaların olduğu tespit edilmiştir. Örneğin okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada, okul müdürlerinin çevik liderlik stiline düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir (Yılmaz, 2021). Yine Çakır (2022), Özdemir (2023) ve Yalçın ve Özgenel'in (2021) okul müdürlerinin çevik liderlik davranışları öğretmenler tarafından orta düzeyde algılandığı tespit edilmiştir. Araştırmamızda elde edilen veriler okul müdürlerinin çevik liderliğinin yüksek düzeyde olarak algılandığı yönündedir. Bu sonuçlar okul müdürlerinin etkin bir yönetim sergilediği, değişim gerekliliğini karşıladıkları ve dışsal koşullardaki zorlukları fırsata çevirebildikleri yönünde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini “yüksek düzeyde” olarak algıladığını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde araştırma bulgularımızı destekleyen birçok çalışmanın bulunduğu görülmektedir (Bayhan, 2011; Cansoy ve Parlar, 2017; Fakılı, 2019; Hoşgörür, 2017; Karaca ve Başer, 2016; Kalafat, 2022; Karnak, 2020; Pearson ve Moomaw, 2005; Şenol, 2020; Tavaslı, 2021; Tukonic ve Harwood, 2015; Yılmaz ve Altinkurt, 2015; Yılmaz, 2017). Kalafat (2022) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri incelenmiş olup çalışmamızla tutarlı sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri; kişisel gelişim, kuruma katkı ve mesleki duyarlılık boyutunda yüksek düzeyde, duygusal emek alt boyutunda ise çok yüksek düzeyde olarak belirtilmiştir. Fakılı'nın (2019) öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklim arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında mesleki profesyonelliğin alt boyutlarından olan kişisel gelişim ve kuruma katkı alt boyutlarında yüksek, mesleki duyarlılık ve duygusal emek alt boyutunda ise çok yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Şenol'un (2020) öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlilik algıları değişkenleri arasındaki ilişkisini incelediği araştırmasında öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer çalışmada ise yine araştırma

bulgularımıza paralel olarak öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Hoşgörür, 2017).

Alan yazına bakıldığında öğretmen profesyonelliğinin yüksek düzeyde olduğu çalışmaların yanı sıra araştırma sonuçlarımızdan farklı sonuçlar içeren çalışmalara da rastlamak mümkündür (Çetin ve Özalp, 2019; Eroğlu, Erdoğan ve Özbek, 2019; Uzun, Paliç ve Akdeniz, 2013). Ayrıca Tichenor ve Tichenor (2015), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin diğer öğretmenleri profesyonel olarak görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde profesyonel olarak algılamaları; mesleki gelişimlerini önemsediklerini, kendilerinin ve örgütlerinin gelişimi için çaba sarf ettiklerini göstermektedir. Bu bağlamda örgütsel çıktılarda buna paralel olarak olumlu olarak etkileneceği düşünülmektedir.

### **İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışı algılarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Alan yazın incelendiğinde araştırmamızdaki bulgulara benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Alanyazında araştırma bulgularımıza benzer sonuçları içeren çalışmalara rastlamak mümkündür (Akdemir, 2022; Özgünay, 2022; Yazıcı, Yıldız ve Özgenel, 2022). Örneğin Yılmaz'ın (2021) okul müdürlerinin genel çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkisini belirlemeye çalıştığı araştırmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı bildirilmiştir. Çalışmada sadece çevik liderliğin alt boyutlarından biri olan öz farkındalık da kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Çakır'ın (2022) çevik liderliğin okul kültürüne etkisini incelediği çalışmada da araştırmamıza benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Toplam puanda çevik liderlik davranışı algıları ile cinsiyet farklılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken sadece öz farkındalık alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Özdemir'in (2020) Türkiye ve İngiltere' de görev yapan öğretmenleri genel çevik liderlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Sadece Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği alt boyutlarında erkek

öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bunların yanı sıra Yalçın ve Özgenel (2021)'in çevik liderlik, mesleki gelişim ve mesleki performans değişkenlerinin incelendiği çalışmada bulgularımızdan farklı olarak çevik liderlik algıları erkekler lehine farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışmamızdan ve alan yazındaki çalışmalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde hem erkek hem kadın öğretmenlerin çevik liderlik algılarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Başka şekilde ifade etmek gerekirse çevik liderlik stili cinsiyetten bağımsız şekilde ele alınması gereken bir liderlik stili olduğu, okulda kadın ve erkek öğretmenlerin benzer şekilde algıladıkları söylenebilir.

Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Alan yazında araştırma bulgularımızla benzer sonuçları taşıyan bir çok çalışma bulunmaktadır (Pearson ve Hall, 1993; Bayhan, 2011; Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Çelik ve Yılmaz, 2015; Karaman, 2016; Karaca ve Başer, 2016; Yılmaz, 2017; Fakılı, 2019; Yılmaz, 2019; Gümüş, 2020; Karnak, 2020; Şenol, 2020). Örneğin Aydoğan (2022) çalışmasında okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ve liderlik özelliklerin öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri cinsiyet açısından önemli bir farklılık oluşturmamıştır. Tavaslı (2021) ise öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve mesleki profesyonellikleri değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarında cinsiyete değişkenine göre önemli bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Çelik'in (2015) mesleki profesyonellik ile tükenmişlik değişkenlerinin incelediği çalışmada da araştırma bulgularımıza paralel olarak cinsiyete göre mesleki profesyonellik düzeyi toplam puanı istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin kadın ve ya erkek olmalarında önemli bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Ayrıca cinsiyete özgü unsurların öğretmenlerin meslekte profesyonellik algıları üzerinde önemli bir etkene sahip olmadığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışı algılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Evli öğretmenlerin çevik liderlik algılarının bekar öğretmenlerin çevik liderlik algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın

incelendiğinde çevik liderlik ve mesleki profesyonellik değişkenleri özelinde araştırmamızdaki bulgulara benzer sonuçlar taşıyan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak başka değişkenler özelinde araştırma bulgularımıza benzer sonuçlar gösteren çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Yüksekbaş (2021) tarafından yapılan çalışmada devlet üniversitesinde çalışanların çeviklik algıları incelenmiş ve medeni durum değişkenine göre çevik liderlik alt boyutlarından sonuç odaklılık, takım odaklılık, esneklik ve değişim odaklılığı yönünden evli öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Aynı çalışmada yetkinlik ve hızlılığa dönük alt boyutlarda ise anlamlı farklılık bulunamamıştır. Özgünay (2022) ve Akdemir 'in (2022) yaptığı araştırmalarda benzer şekilde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Araştırma bulgularımız ışığında evli öğretmenlerin çevik liderlik hakkında daha çok farkındalık oluşturdukları yorumu yapılabilir.

Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Çelik (2015)'in öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında bizim bulgularımızdan farklı olarak öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre mesleki profesyonellik toplam puanında ve kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek alt boyutlarında da anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bunun yanında araştırma sonuçlarımıza benzer sonuçlar taşıyan çalışmaların olduğu görülmektedir. Karaman (2016) öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri ile profesyonelliklerinin incelediği çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde aynı bulgulara ulaşan birçok araştırmanın olduğu belirlenmiştir (Bayhan (2011; Fakılı, 2019; Gümüş, 2020; Karnak, 2020; Kaya, 2022). Araştırma bulguları ve alan yazındaki bilgiler değerlendirildiğinde hem evli hem de bekar öğretmenlerin profesyonelleşme düzeylerinin benzer olduğu, aynı düzeyde mesleki olarak gelişimlerine önem verdiği ve meslek içi iletişimlerini geliştirdikleri yorumu yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik algısı yaş değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin çevik liderlik algıları 30 yaş ve altı öğretmenlerin

çevik liderlik algılarından daha yüksektir. 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin çevik liderlik algıları 31-40 yaş ve 30 yaş altı öğretmenlere göre daha fazladır. Başka bir deyişle ileri yaştaki öğretmenler düşük yaştaki öğretmenlere göre okul müdürlerini daha çevik görmektedirler. Yazıcı, Yıldız ve Özgenel (2022) okul müdürlerinin çeviklik özelliklerinin öğretmen algılarına göre incelendiği çalışmada araştırmamızdan farklı olarak 30 yaş ve altı aralığındaki öğretmenlerin çevik liderlik algılarının 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin çevik liderlik algılarından daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Çakır'ın (2022) yaptığı çalışmada ise 20-25 yaş aralığındaki öğretmenler 41 yaş ve üzeri öğretmenlere göre okul müdürlerini daha çevik algıladığı belirlenmiştir. Özdemir'in (2020) çalışmasında Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin yaşlarına göre çeviklik algılarında toplam puanda bir anlamlı farklılık bulunmazken, 51 yaş üstü öğretmenlerin okul yöneticilerini çevik algılama düzeylerinin dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliği alt boyutlarında daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Aynı çalışmada İngiltere'de çalışan öğretmenlerde ise toplam puan, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik, yeniliklere açıklık ve uyum sağlama alt boyutlarında 51 yaş üstü öğretmen grubunun en az çevik liderlik algısı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularından farklı olarak Yalçın ve Özgenel (2021) ve Yılmaz'ın (2021) araştırmasında öğretmenlerin çevik liderlik algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Elde edilen bulgulara göre yaşı daha küçük olan öğretmenlerin çevik liderlik algılarının düşük olmasının göreve yeni başlamalarıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin yaşla birlikte tecrübeleri arttıkça okul müdürlerinin liderlik stillerini daha iyi algılayabildikleri söylenebilir. Düşük yaştaki öğretmenler okul müdürlerinin yönetsel süreçlerini benzer algıladıkları düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri yaşlarına göre anlamlı farklılık oluşturmasıdır. Bulgular 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin profesyonellik düzeyinin 30 yaş ve altı öğretmenler ve 41 yaş ve üstü öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Alinyazında araştırma bulgularımızdan farklı sonuçlar taşıyan çalışmalara rastlanmaktadır. Dağ (2022) araştırmasında anaokulu öğretmenlerinin kişilerarası öz

yeterliliklerinin mesleki profesyonelliğine olan etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmasında öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine Çelik (2015), öğretmenlerin profesyonellik toplam puanının yaş değişimine göre anlamlı farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Küsmüş (2018) çalışmasında ise okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yetenekleri ve mesleki profesyonelliklerini incelediği araştırmasında 36 yaş ve üstü öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin 21-25 yaş arasındaki öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yavuz (2019) ise yöneticilerinin yönetim stili ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini incelediği çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin alt boyutlarından olan kuruma katkı boyutunda 46-50 yaş öğretmenler 36-40 yaş öğretmenlerden, mesleki duyarlılık alt boyutlarında 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyinin 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre orta yaştaki öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları daha fazla oldukları, bu alandaki gelişmeleri daha yakından takip ettikleri düşünülmektedir. Bu yaş grubundaki öğretmenlerin profesyonellik düzeylerini arttırmak, mesleki gelişimlerini sürdürmek için daha fazla istekli oldukları düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çevik liderlik algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin çevik liderlik davranışı algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlerin çevik liderlik davranışı algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında öğrenim durumu ve çevik liderlik algılarına ilişkin çalışmalar incelenmiş olup sonuçlar karşılaştırılmıştır.

Yalçın ve Özgenel'in (2021) çevik liderliğin mesleki performans ve gelişime etkisinin incelendiği çalışmada araştırma bulgularımızla benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Araştırma bulguları öğretmenlerin çevik liderlik davranış algılarının eğitim seviyelerine göre lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Özdemir'in (2020) çalışmasında da eğitim seviyesine göre çevik liderlik toplam puanı, paylaşılan sorumluluk, proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik, yeniliklere açıklık ve uyum sağlama alt

boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerin çeviklik algılarının daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Aynı çalışmanın İngiltere’de çalışan öğretmenlerin eğitim seviyesine göre araştırma bulgularımızdan farklı olarak çevik liderlik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Özgünay (2022) tarafından yapılan çalışmada da eğitim durumu değişkenine göre algılanan çevik liderlik düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun yanı sıra araştırma bulgularından farklı olarak Yazıcı, Yıldız ve Özgenel (2022) ve Yılmaz (2021) eğitim değişkeninin okul müdürlerinin çevik liderlik algısı üzerinde önemli bir farklılık oluşturmadığı tespit edilirken Çakır’ın (2022) araştırmasında ise bulgularımıza paralel olarak lisansüstü mezunu öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularından edinilen bulgular değerlendirildiğinde lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarına daha eleştirel baktıkları ve bu bağlamda değerlendirdikleri yorumu yapılabilir.

Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinde öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Araştırma bulgularımıza benzer olarak Bayhan’ın (2011), Yavuz (2019) ve Şenol (2020) araştırmalarında öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre profesyonellik düzeylerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu çalışmalar dışında çalışma sonuçlarımızdan farklı olarak Aydoğan (2022) ve Yılmaz (2017)’in çalışmalarında ise yüksek lisans yapmış öğretmenlerin profesyonellik düzeylerini lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olarak belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonellik davranışlarını sergilemede öğrenim durumlarından bağımsız olarak benzer hareket ettikleri yorumu yapılabilir. Araştırmanın bu bulguları öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerinin mesleklerinde profesyonelliklerinde önemli bir etken olmadığı, profesyonelliklerini deneyimler yoluyla elde etmiş olabileceklerini düşündürmüştür. Öğretmenlerin aldıkları eğitim onları daha fazla profesyonelleştirecek bilgiyi kazandırmadıkları söylenebilir.

Bulgular öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre algıladıkları çevik liderlik davranışlarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Liselerde çalışan öğretmenlerin diğer kademelerdeki öğretmenlere göre okul müdürlerini daha

çevik görmektedir. Alan yazın incelendiğinde bulgularımızı destekleyen ve farklı sonuçlar içeren çalışmaların olduğu görülmektedir.

Çakır (2022) çalışmasında araştırma bulgularımızı destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Çalıştığı okul türü ile algılanan çevik liderlik toplam puanı ilişkisinde anlamlı bir farklılık bulunmuş olup, lise ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin çevik liderlik algılarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca çevik liderliğin durumsal farkındalık alt boyutunda lise öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunurken insan ilişkileri alt boyutunda ise lise ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin çevik liderlik algıları daha yüksek bulunmuştur. Yılmaz'ın (2021) çevik liderlik ve okul etkililiği değişkenlerini incelediği çalışmada araştırma bulgularımızdan farklı olarak okul türü yönünden öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarının ilkokul ve ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir'in (2020) çalışmasında çevik liderlik toplam puanında ve diğer alt boyutlarında okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin çevik liderlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir, İngiltere'de çalışan öğretmenlerin çevik liderlik algılarının toplam puanda anlamlı bir farklılık göstermediğini ancak paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği alt boyutlarında okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık oluştuğunu ifade etmektedir.

Yalçın ve Özgenel (2021)'in çalışmasında öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre algıladıkları çevik liderlik seviyesinde anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Araştırma sonuçları çalışma bulgularımızdan farklı olarak ilkokul öğretmenlerinin algıladıkları çevik liderlik algılarının ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin çevik liderlik algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akdemir (2022) çalışmasında katılımcıların çevik liderlik algılarında okul kademesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu bildirmiştir. Yazıcı, Yıldız ve Özgenel (2022) öğretmen perspektifinden çevik liderlik algılarını incelediği çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okul seviyesine göre algıladıkları çevik liderlik algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çevik liderlik ve durumsal farkındalık, insan ilişkileri, öz-farkındalık boyutlarındaki algıları lisede görev yapan öğretmenlerin algılarına göre

daha yüksektir sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucumuza göre lise kademesindeki görev yapan öğretmenlerin çevik liderlik davranışlarını daha fazla algıladıklarını düşündürmüştür. Lise kademesindeki öğretmenler sınav sisteminin gerektirdiği değişimi yakından takip etmeleri ve hızlı uyum sağlamaları yönüyle çevik liderliği daha fazla ihtiyaç hissetmiş ve daha iyi algılamış olabilirler.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermesidir. Bulgulara göre lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinden daha yüksektir. Güngör (2019) çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin yenilikçi davranışlarının profesyonelliklerine olan etkisinde bilişsel esnekliğin aracılığını incelemiştir. Çalışmasında araştırma bulgularımıza benzer şekilde öğretmen profesyonelliğinin lise öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bayhan (2011) ve Dağ'ın (2022) araştırmasında ise çalışma bulgularımızdan farklı olarak okul kademesine göre öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri ile çalıştıkları okul türü değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu araştırma bulgularına benzer bir şekilde sonuçlar içeren farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Çelik, 2015; Karaman, 2016; Tavaslı, 2021). Bu bulgular dışında farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu bulgulardan hareketle ilgili oldukları öğrenci yaş seviyesi artan öğretmenlerin profesyonellik düzeyinin de arttığı yorumu yapılabilir. Okul ortamının daha fazla dinamikleşmesi öğretmenlerin profesyonelleşmeleri için motive edici bir kuvvet oluşturmuş olabilir. Bu kademedeki öğretmenler kendilerini geliştirebilmek için daha fazla gelişim için çaba sarfetmiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Bulgular öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre algıladıkları çevik liderlik davranışlarında anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu farklılığın 11-15 yıl ve 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin çevik liderlik algılarının 5 yıl ve altı mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde farklı sonuçlar içeren çalışmalar olduğu görülmektedir. Özdemir (2020) araştırmasında kıdem değişkeni ile algılanan çevik liderlik düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını bildirmiştir. Fakat dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliği

algılarında 20 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin en düşük algı düzeyini gösterdikleri görülmektedir. Aynı çalışmada İngiltere’de görev alan 1-10 yıl ve 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin çevik liderlik algılarının 20 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Yalçın ve Özgenel (2021) çalışmasında ise öğretmenlerin kıdemine göre algılanan çevik liderlik düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yazıcı, Yıldız ve Özgenel (2022) araştırmalarında kıdem değişkeni ile algılanan çevik liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bildirmişlerdir. Araştırma sonuçları 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin çevik liderlik algılarının 6-10 yıl ve 11-15 yılları arasında mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Çakır’ın (2022) araştırmasında mesleki kıdem ile ilkökul yöneticilerinin çevik liderlik tarzı toplam puanı arasında anlamlı farklılığın bulunduğu bildirilmiştir. Bulgular, 5 yıl ve altı kıdemi olan öğretmenlerin algıladıkları çevik liderlik toplam puanının 6-10 yıl ve 16 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Özgünay’ın (2022) çalışmasında çalışanların hizmet süresi ile algıladıkları çevik liderlik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki diğer sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin kıdemlerinden farklı olarak çevik liderlik algılarının olduğu ifade edilebilir. Araştırma bulgularımız ise 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin okullarda çevik liderliğin önemini ihtiyaç hissetmiş olabildiği gibi bu tür uygulamaları daha fazla fark etmiş olduğu düşünülmektedir.

Bulgularımıza göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Meslekteki çalışma süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin 5 yıl ve altı, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alinyazın da farklı sonuçlar içeren çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Yılmaz’ın (2019) çalışmasında öğretmenlerin mesleki profesyonellik duygusal emek alt boyutunda 16-20 yıl arasında kıdemi sahip öğretmenlerin 1-5 yıl kıdemi sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gaygusuz (2023) anaokulu öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi ölçen

araştırmasında meslekte geçirdikleri süre ile mesleki profesyonellikleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını bildirmiştir. Alan yazında bu araştırma bulgularına benzer bulgular taşıyan çalışmaların olduğu görülmektedir (Toh vd., 1996; Bayhan, 2011; Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Çelik, 2015; Karaca ve Başer, 2016; Tukonic ve Harwood, 2015; Karaman, 2016; Yılmaz, 2017; Fakılı, 2019; Küçükbere, 2019; Yılmaz, 2019; Karnak, 2020; Şenol, 2020; Tavaslı, 2021; Aydoğan, 2022; Dağ, 2022; Gaygusuz, 2023). Bu bulgular dışında farklı sonuçlar içeren araştırmalarda bulunmaktadır. Küsmüş (2018) araştırmasında mesleki kıdem ile öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Bulgulara göre kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin profesyonellik düzeyi 0-5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre 6-10 yıl kıdem aralığına sahip meslekte geçirdikleri süre onları daha fazla profesyonelleşmeye ihtiyaç hissettirmiş olabilir. Bu algı yetkinliklerini arttırmaya yöneltebilir. Ayrıca bu kıdem aralığındaki öğretmenlerin meslekte profesyonel hissetmeleri iş tatminiyle ilişkili olabileceğini düşündürmüştür.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin algıladıkları çevik liderlik davranışları okul büyüklüğüne göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. 1801 ve üstü öğrenciyeye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin çevik liderlik algıları 600 ve altında ve 1201-1800 öğrencinin olduğu okuldaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Yine bulgulara göre 601-1200 arasında öğrencisi olan okulda çalışan öğretmenlerin 1201-1800 arasında öğrencisi bulunan okuldaki öğretmenlerin çevik liderlik algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin çevik liderlik algılarının incelendiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Araştırma değişkenlerimize yakın değişkenleri içeren çalışmalar incelenmiştir. Yurttaş (2022) araştırmasında okul kültürü ve dinamizmi ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yurttaş'ın çalışmasında okul büyüklüğüne göre öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stili algılarında dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilinde anlamlı farklılık bulunurken, serbest bırakıcı liderlik stilinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bulgular, 501-1000 öğrenci olan okullarda görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının 1001 ve üstü öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarından

daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. 1001 ve üzerinde öğrencinin olduğu okulda çalışan öğretmenlerin okul müdürünün etkileşimci liderlik stilini algılama düzeyleri 1-500 öğrencisi bulundan okullardaki öğretmen algılarına kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Kondakçı, Zayim ve Çalışkan (2010) okul kademesi, yönetici kıdemi ve okul büyüklüğü değişkenleri ile okul yöneticilerinin inovasyona hazır olma tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumları ile okulun büyüklüğü değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bilgi (2020) çalışmasında ise ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmada serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik boyutlarında öğrenci sayısı ile öğretmenlerin liderlik stili algılarında anlamlı bir fark bulunamazken, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algılarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stiline ilişkin algıları dönüşümcü liderlik boyutunda değerlendirildiğinde; 200-599 öğrencisi olan okullar 1000 ve daha fazla öğrencisi olan okullardaki öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bulgulardan yola çıkarak okul büyüklüğü arttıkça öğretmenlerin çevik liderlik algıları arttığı söylenebilir. Büyük okullarda öğrencinin fazla olması öğretmenlerin çok farklı durumlarla karşılaşmasına neden olmuş olabilir. Bu tür okullarda görev alan öğretmenler olaylar karşısında hızlı hareket etmek ve uyum sağlamak zorunda kalabilirler. Öğretmenler bu tür özelliklere sahip olan çevik okul müdürlerini daha iyi algılamış ve liderlik becerilerini takdir etmiş olabilirler.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı ile anlamlı farklılık ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 601-1200 arasında olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri 1201-1800 arasında öğrencinin olduğu okulda çalışan öğretmenlerin profesyonellik düzeyinden daha yüksektir. Yine çalıştığı okulda 1201- 1800 arasında öğrenci bulunan öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri 600 ve altında öğrencinin bulunduğu okulda çalışan öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinden daha yüksektir. Aynı zamanda 1801 ve üzeri öğrencinin bulunduğu okuldaki öğretmenlerin ortalama puanları en yüksek olmakla birlikte 600 ve altı, 601-1200 ile 1201-1800 arasında öğrencinin bulunduğu okulda görev yapan

öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinden anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgular değerlendirildiğinde okul büyüklüğü fazla olan okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin arttığı yorumu yapılabilir. Alan yazında bu kapsamda yapılan çalışmalar bulunmaktadır.

Çelik (2015) çalışmasında okullardaki öğretmenlerin mesleki profesyonelliğin alt boyutlarından olan mesleki duyarlılık boyutunda çalışmamıza paralel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. 851 ve üzerinde öğrencinin bulunduğu okulda görev yapan öğretmenlerin 501- 850 arasında öğrencinin bulunduğu okuldaki öğretmenlerden daha fazla mesleki profesyonel algısına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Çalışma sonuçlarımızdan farklı olarak Küsmüş (2018) çalışmasında sınıflarındaki öğrenci sayısına göre öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini incelediği çalışmanın bulgularına göre sınıftaki öğrenci sayısı ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde Köse (2020) İngilizce öğretmenleri üzerinden iş tatmini ve mesleki profesyonelliği inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularında sınıftaki öğrenci sayısına göre öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler genel olarak büyük okullarda daha fazla mesleklerinde profesyonelleştikleri görüşüne sahip olduğu söylenebilir. Okullarda öğrenci sayısı ile sınıf mevcutlarının da artması muhtemeldir. Bu zorlu şartlara sahip okullarda görev yapan öğretmenler etkili eğitim verebilmek için daha fazla öğrenmeye, bilgi edinmeye, deneyimlemeye yönelmiş olabilirler. Öğretmenlerin bu yönleri diğer öğretmenlere göre daha fazla profesyonelleşmelerini sağlamış olabilir.

Öğretmenlerin buldukları kurumdaki çalışma sürelerine göre okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışları algılamada istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşmamıştır. Araştırma bulgularımıza benzer olarak Türkmenoğlu (2023) çalışmasında okul kıdemi ile öğretmenler tarafından algılanan liderlik tarzının sürdürümcü, serbest bırakıcı ve dönüşümcü liderlik stillerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını ifade etmiştir. Yurttaş'ın (2022) araştırmasında da benzer sonuçlar çıkmış olup öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre okul müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin algıları farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yamen'in (2021) ortaokul

öğretmenlerinin çoklu liderlik tarzları ve örgütsel bağlılık algılarını incelediği çalışmada da öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet yılı ile liderlik tarzları algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Karaer (2020) okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerini incelediği çalışmada okullarda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık belirtmediğini tespit etmiştir.

Pınar (2024) okul yöneticilerinin liderlik tarzları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını araştıran çalışmada ise serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik boyutlarında anlamlı bir fark bulunamazken, dönüşümcü liderlik boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okuldaki çalışma süresi 4 yılın altında olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algılarının çalışma süresi 4 yılın üstünde olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algılarından yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Araştırma bulgularımız ve alan yazındaki bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin çevik liderlik davranışlarını algılamada bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkeninden bağımsız hareket ettiği ifade edilebilir. Çevik liderlik algısının okul müdürüyle veya aynı okulda çalışma süresiyle ilgili olmadığı söylenebilir.

Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine göre mesleki profesyonellik düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Görev yaptıkları okulda 6 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri aynı okulda 5 yıl ve altında çalışmış öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinden daha yüksektir. Karaman (2016) öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve mesleki profesyonelliklerini incelediği çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin çalıştıkları okulda geçirdikleri süreye göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Karnak (2020) tarafından yapılan çalışmada da araştırma bulgularımıza benzer şekilde öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ile çalıştıkları kurumdaki hizmet süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşmamıştır. Yavuz'un (2019) çalışmasında ise araştırma bulgularımızdan farklı olarak duygusal emek alt boyutunda 1-5 yıl aynı okulda çalışma süresi olan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri 6-10 ve 11-15 yıl aynı okulda çalışmış öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinden daha

yüksektir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenin çalıştığı kurumdaki görev süresi arttıkça profesyonelleşme yolunda olumlu olarak ilerlediği ifade edilebilir. Zaman içerisinde öğretmenler sınıf yönetim becerilerini geliştirerek daha profesyonel hale dönüştükleri düşünülmektedir.

### **Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenlerin çevik liderlik algıları ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiye dair bulgulara göre okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sergiledikleri çevik liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin de mesleki profesyonellik düzeyleri artmaktadır. Yalçın ve Özgenel (2021) araştırmalarında çevik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve performansları ile olan ilişkisini araştırmışlardır. Sonuçlara göre sergilenen çevik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları arasında düşük düzeyde ve pozitif ilişki bulunmaktadır. Ayrıca sergilenen çevik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin performansları arasında da pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Özdemir (2020) Türkiye ve İngiltere’de görev yapan öğretmenlerin çevik liderlik algılarının örgütsel bağlılığa etkisini karşılaştırdığı araştırmasında çalışma bulgularımıza paralel olarak hem Türkiye’de hem de İngiltere’de görev yapan öğretmenlerin çevik liderlik algısı toplam puanı ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Yılmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticilerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bulgular çalışmamızla benzerlik göstermekte olup orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Çakır’ın (2022) okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisini incelediği çalışmada da çalışma sonuçlarımıza benzer şekilde algılanan çevik liderlik davranışları ile okul kültürü arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu belirtilmiştir. Alan yazında farklı liderlik tarzlarının öğretmen profesyonelliği ile olan ilişkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır.

Aydoğan (2022) alışmasında okul müdürlerinin güç kaynakları ve liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile mesleki profesyonellik düzeyler arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunurken çalışma bulgumuzdan farklı olarak düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı çalışmada algılanan etkileşimci liderlik özellikleri ile mesleki profesyonellik düzeyi arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Özgenel ve Aktaş (2020) alışmalarında okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile ğretmen performansı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bulgular incelendiğinde çalışma sonuçlarımızdan farklı olarak ğretmen performansının otokratik liderlik tarzı ile negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde; bulgularımıza paralel olarak demokratik liderlik tarzı ile pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde; işbirlikçi liderlik tarzı ile pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde; serbest bırakıcı liderlik tarzı ile pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişkisi olduğu görülmektedir.

Yavuz (2019) meslek lisesi müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine olan etkisini incelediği çalışmada okul müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ifade edilmiştir. Cerit (2012) sınıf ğretmenlerinin profesyonellikleri ile okulun bürokratik yapısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma geliştirmiştir. Araştırma sonucunda bulgularımızla tutarlı olarak etkili bürokratik yönetim ile öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Kalafat (2022) okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile olan ilişkisini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Kalafat çalışmasında dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik tarzları ile mesleki profesyonelliğin alt boyutlarından olan kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutlarında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. Sürdürümcü liderlik ile mesleki profesyonelliğin tüm alt boyutlarında anlamlı ilişki bulunamadığı ifade edilmiştir. Wachira, Gitumu ve Mbugua (2017) araştırmalarında Kieni West bölgesindeki ortaokullarda okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin performansına olan etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada

liderlik tarzları ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin sergileyeceği çevik liderlik davranışları öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin olumlu olarak etkilediği ve örgütsel çıktılara pozitif katkılar sağlayacağı ifade edilebilir. Çevik liderlerin her türlü ortama hızlı uyum sağlaması, yenilikçi bir tutum sergilemesi öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çevik liderlerin sürekli öğrenme ve deneyim edinmeye verdikleri önem öğretmenlerin meslekleri hakkında daha fazla bilgi ve beceri edinmeye yönelttiği düşünülmektedir.

#### **Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini yordamakta mıdır? sorusuna ilişkin araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri çevik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini anlamlı ve olumlu şekilde yordamaktadır. Alan yazında çalışma bulgularımızı destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Yalçın ve Özgenel (2021) okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi ve performanslarını olumlu şekilde yordadığını belirlemiştir. Özdemir'in (2020) çalışmasında ise Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarına pozitif yönde ve anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz'ın (2021) okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin okul etkililiğini yordamasına ilişkin yaptığı çalışmada da bulgularımıza paralel şekilde çevik liderlik özelliklerinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çakır (2022) tarafından okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarının okul kültürü ile olan ilişkisini inceleyen araştırmasında ise okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarının okul kültürü alt boyutlarından olan destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürünü anlamlı olarak etkilediğini ancak bulgularımızdan farklı olarak bürokrasi kültürünü anlamlı olarak etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Çobanoğlu ve Demir'in (2022) çevik liderlik, kurum kültürü ve kriz yönetimini inceledikleri çalışmada okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarının kriz yönetimi ile pozitif yönlü ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazına bakıldığında okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine etkisini belirleyen araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğın Kalafat (2022) okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisini incelediğı çalışmada sergilenen dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik tarzlarının mesleki profesyonelliğın alt boyutlarını anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özgenel ve Aktaş (2020) çalışmasında otokratik liderlik tarzının ğretmen profesyonelliğini negatif yönlü ve anlamlı, demokratik liderlik tarzının pozitif yönlü ve anlamlı, işbirlikçi liderlik tarzının ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini pozitif yönlü ve anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulguları ve diğerk yapılmış çalışmaların bulguları incelendiğinde okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik anlayışının başta öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri olmak üzere diğerk örgütsel ve bireysel özelliklerinin üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektir. Araştırmamız çevik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleklerinde daha profesyonel olmaya yöneltikleri düşünülmektedir. Çevik liderlik öğretmenler arasında uyumu artıran ve farkındalık yaratmayı sağlayan bir yaklaşımdır. Okul müdürlerinin çeviklik yaklaşımları öğretmenlerin mesleklerinde profesyonel gelişimlerini desteklemede ve mesleki yeterliliklerini arttırmada önemli rol aldığı düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin sergiledikleri çevik liderlik davranışları arttıka öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin artacağı söylenebilir.

## ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara birtakım öneriler sunulmuştur.

### Uygulayıcılara Öneriler

Araştırma bulgularımıza göre okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışları ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri yüksek düzeyde ifade edilmiştir. Bulgular eğitim örgütlerinin çıktılarının değerlendirilmesinde olumlu sayılabilecek bir sonuç ifade etmiştir. Bu durumun tüm eğitim örgütlerinde sağlanması ve daha da iyileştirilebilmesi amacı ile okul müdürlerinin çeviklik ilkelerini daha yakından tanımaları, uygulamaları ve kendilerini bu alanda geliştirebilecek faaliyetleri yönelmeleri ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlayacak etkinlikleri düzenlemeleri önerilebilir. Aynı zamanda bakanlık olarak öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini destekleyecek ve motive edecek faaliyetler planlanması önerilebilir.

Çevik liderliğin eğitim örgütlerinde yeni bir olgu olması sebebi ile eğitim paydaşlarına çevik liderlik metodolojisini daha yakından tanımaları ve uygulamaları için hizmet içi eğitimler sağlanabilir. Yeni müfredat çalışmaları, sosyal, siyasi ve ekonomik değişimler, öğrenci ve veli profillerindeki değişimler ve öğretmen eğitimindeki güncellemelerin eğitim kurumlarına yansımalarında çevik liderlik yönetiminin etkililiği benimsenip, okulları çevik örgütlere dönüştürecek politikalar geliştirilebilir.

Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin çevik liderlik algılarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük düzeyde kalmasının daha eleştirel ve yenilikçi bir yaklaşım sergilemeleri sebebi ile olduğu düşünülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin de eleştirel ve yenilikçi bir yaklaşımı benimsemelerini sağlayabilecek faaliyetler düzenlemeleri ve bakanlıkça teşvik edilmesi önerilebilir. Öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ve çevik liderlik algıları artmaktadır. Büyük okullarda öğretmenlerin karşılaştıkları farklı durumlar ve yaptıkları planlamaların bu durumu etkilediği düşünülmektedir. Bu durumdaki öğretmen profilleri incelenip çıktılarının tüm eğitim örgütlerine genellenmesi

önerilebilir. Bulgulara göre öğretmenlerin yaşı arttıkça algıladıkları çevik liderlik stili düzeyi de artmaktadır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin de okul müdürlerinin liderlik stillerini özümseyecek yaklaşım geliştirmeleri önerilebilir.

### **Araştırmacılara Öneriler**

Demografik değişkenler açısından evli öğretmenlerin algıladıkları çevik liderlik davranışları bekar öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Medeni durumun çevik liderlik algısını nasıl etkilediğine dair daha detaylı çalışma yapılabilir. Orta yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin diğer yaş gruplarından neden daha yüksek olduğuna dair çalışmalar yapılabilir. Lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin çevik liderlik algıları ve mesleki profesyonellik düzeylerinin diğer kademelerden daha yüksek olmasının sebebi detaylıca çalışılabilir. Daha farklı çalışmalarda nitel veya karma yöntem çalışmaları ile çevik liderlik ve mesleki profesyonellik algıları incelenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İstanbul'un Avrupa yakasında görev yapmaları ve çoğunluğunun düşük sosyal ve ekonomi profilinin olduğu bölgelerde çalışması sebebi ile daha farklı sosyal ve ekonomi profilinin olduğu bölgelerde okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarını ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini inceleyen çalışmaların yapılması önerilebilir. Araştırmada kullanılan ilişkisel tarama modeli dışında farklı modeller kullanılarak araştırma yapılması önerilebilir.

Okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarını anlamak ve farklı durumlarda sergiledikleri özellikleri görebilmek amacı ile okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışları ile farklı değişkenlerin ilişkisini inceleyen çalışmalar geliştirilebilir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini etkileyen çeşitli unsurları anlamak ve ilişkilerini görebilmek amacı ile mesleki profesyonellik ve farklı değişkenlerle çalışmalar geliştirilebilir. Bu çalışmada veriler sadece devlete bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden toplanmıştır. Çevik liderlik ile ilgili araştırma yapacak araştırmacıların özel ve devlet okulu yöneticilerinin çevik liderlik algılarını karşılaştırmalı olarak incelemesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

**Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H. & Özkan, S.D.** (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi* 2(9).

**AITSL.** (2018). *Australian Professional Standards for Teachers*. Education Council, PO Box 202, Carlton South, VIC 3053, Australia. [https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf?sfvrsn=5800f33c\\_64](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf?sfvrsn=5800f33c_64), Erişim tarihi:25.01.2024.

**Akçekoce, A. & Bilgin, K.U.** (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2).

**Akdağ, A.** (2022). *Nasıl agile olunur? cesur çevik organizasyon pratikleri* (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Akdemir, A.S.** (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 15-28.

**Akdemir, Z.** (2022). Okul eğitimcilerinin çevik liderlik becerisi algısı üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Mersin.

**Akış, İ.** (2023). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel depresyon arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

**Akkaya, B., Kayaldere, K.A.U., Aktaş, R. & Kargın, S.** (2020). Çevik liderlik yaklaşımı ve çevik lider davranışlarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1605-1621.

**Akkurt, M.** (2007). *Liderlik ve yöneticilik* (2.bs.). İzmir: Tibyan Yayıncılık.

**Akman, Y.** (2019). The role of strategic leadership in occupational professionalism. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 114-127.

**Aksel, İ.** (2003). *İşletme yöneticilerinin liderlik davranışlarının iş tatmini üzerine etkisi ve bir uygulama.* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.

**Akyüz, Y.** (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi* (8.bs). İstanbul: Alfa Yayınları.

**Akyüz, Y.** (2006). Türkiye'de Öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmüallimîn'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58.

**Akyüz, Y.** (2006). Türk eğitim temel sorunu: öğretmen yetiştirme, atama, sağlama ilke ve uygulamaları. (Ed: M. Hesapçioğlu ve A.Durmuş). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*, Ankara: Nobel: 429-443

**Allix, N. M.** (2000). Transformational leadership: democratic or despotic?. *Educational Management & Administration*, 28(1), 7-20.

**Altan, Z. M.** (2017). *Profesyonel öğretmenliğe doğru* (5.bs.). Ankara: Pegem Akademi.

**Altinkurt, Y. & Yılmaz K.** (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki, *Sakarya University Journal of Education* 4(2), 57-71.

**Anılan, B. & Anılan, H.** (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretmenliğini seçme nedenleri ve gelecek beklentileri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 51-64.

**Aslan, K. A.** (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5.

**Ayas, A.** (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10(3). 1-11.

**Aydın, B.** (1996). Benlik kavramı ve ben şemaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(8), 41-47.

- Aydın, İ.** (2021a). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik* (9.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ.** (2021b). *Eğitim ve öğretimde etik* (11.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğan, S.** (2022). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ve liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baggini, J.** (2005). What professionalism means for teachers today. *Education Review*, 18(2), 5-11.
- Bair, M.A.** (2016). Professionalism: a comparative case study of teachers, nurses and social workers. *Educational Studies*, 42(5), 51-73.
- Bakan, İ. & Büyükbeşe, T.** (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları”na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Balaji, S. & Murugaiyan, S.** (2012). Waterfallvs v-model vs agile: a comparative study on sdlc. *International Journal of Information and Business Management*, 2(1).
- Baltaş, A.** (2003). Başarı için pasaport: profesyonel davranış. *Kaynak Dergisi*, 14. <https://www.acarbaltas.com/basari-icin-pasaport/> Erişim Tarihi: 10.08.2023.
- Baltaş, A.** (2018). Çevik liderlikte zihniyet değişimi. içinde: Stratejik çeviklik ve çevik liderlik. *Kaynak Dergisi*, 75. 28-32.
- Bartolomeo, M.** (2019). VUCA prime – The answer to a VUCA dynamic. The Axelos Blog. <https://www.axelos.com/news/blogs/november-2019/vuca-prime-the-answer-to-a-vucadynamic>. Erişim Tarihi: 11.02.2021.
- Bass, B.M.** (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press, London: Macmillan Publishers.

- Bass, B.M.** (1990). *Bass And Stogdill's Handbook Of Leadership*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J.** (1994). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration*, 17(3-4),
- Başaran, E.** (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Baydar, F.** (2023). The effect of school principals' agile leadership behaviors on entrepreneurial teacher behaviors through innovative organizations. *The Universal Academic Research Journal*, 5(3), 168-181.
- Bayhan, G.** (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Beck, J.** (2008). Governmental professionalism: Re-professionalising or de-professionalising teachers in England?. *British journal of educational studies*, 56(2), 119-143.
- Bennett, N., & Lemoine, J.** (2014). What VUCA Really Means For You. *Harvard Business Review*, 92, 1/2.
- Bickes, D. M. & Yılmaz C.** (2020). Chapter one: Leadership theories. Ö Demirtaş & M Karaca (Eds.), *A handbook of leadership styles*, Cambridge Scholars Publishing. 1-34.
- Bilgi, R.** (2020). *Ortaokul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen algularına göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Bir, Y & Koç, M.** (2022). Vuca ortamında çalışanların çevik liderlik becerisi algısı: bir ölçek geliştirme çalışması ve saha araştırması. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 18(4), 1270-1307.
- Bolat T. & Seymen O. A.,** (2003), "Örgütlerde iş etiği ve kariyer yönetimi ilişkisi: normatif etik boyutlarıyla bir değerlendirme". *İşletme İktisadi Dergisi Yönetim*, 14 (45), 3- 19.

- Boyt, T.E., Lusch, R.F. & Naylor, G.** (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services. *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330.
- Bozkurt, D.Ü.** (2021). *Yansıtıcı düşünme ile kişisel hesap verebilirliğin mesleki profesyonellik açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Breakspear, S.** (2016). *Agile implementation for learning: how adopting an agile mindset can help leaders achieve meaningful progress in student learning*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Breakspear, S.** (2017). Embracing agile leadership for learning: how leaders can create impact despite growing complexity. *Australian Educational Leader*, 39(3), 68-71.
- Bredeson, P.V. & Johansson, O.** (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Brown, M. & Trevino, L.** (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 596-598.
- Brown, M.E. & Mitchell, M.S.** (2010). Ethical and unethical leadership: exploring new avenues for future research. *Business Ethics Quarterly*, 20(4), 583-616.
- Burns, J.M.** (1978). *Leadership*, New York: Harper&Row Publishers.
- Bursalıoğlu, Z.** (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (21.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Butakın, V. & Obay, M.** (2007). Öğretmen adaylarının ilk ve orta öğretimde çalışan matematik öğretmenlerinin öğretim davranışlarına ilişkin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 198-205.
- Büyükkaragöz, S.S., Muşta, M.C., Yılmaz, H. & Pilten, Ö.** (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş: eğitimin temelleri*. Konya: Mikro Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F.** (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Carlgren, I.** (2010). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 43-56.
- Cambridge Dictionary** (2023). Profesyonel-professionalism <http://dictionary.cambridge.org/tr/> Erişim Tarihi: 24.01.2024.
- Campbell, A.** (2021). *Agile leadership: secret practices and tips for successful agile leader*. Independently published.
- Can, N.** (1998). Öğretmen ve yöneticinin etkililiğinin öğretimdeki rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 55-69.
- Can, N.** (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16),103-119.
- Cansoy, R., & Parlar, H.** (2017). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyonelizmi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 269-289.
- Carlsen, W.S.** (1999). Domains of teacher knowledge. J.Gess-Newsome & N. G. Lederman (Haz.). *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education*, s.133–144.
- Cemaloğlu, N.** (2020). *Yönetimin pin kodu* (5.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. & Özdemir, M.** (2021). *Eğitim yönetimi* (4.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y.** (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(4), 497-521.

- Cestou, J.** (2020). *The Role of Gender Expression in Agile Leadership* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 27736354). Benedictine University.
- Cheng, Y. C.** (1996). Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes, and organizational factors. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 163-171.
- Creasy, L.K.** (2015). Defining professionalism in teacher education programs. *Journal of Education & Social Policy*, 2(2), 23-25.
- Creswell, J.W.** (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. Ed. Halil Ekşi). İstanbul: Edam Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Cüceloğlu, D. & Erdoğan, İ.** (2013) *Öğretmen olmak, bir can'a dokunmak* (5.bs). İstanbul: Final Yayıncılık.
- Çağlar, A.** (1991). Atatürk eğitim fakültesinde yapılan öğretmenlik uygulaması üzerine bir araştırma. *M.Ü. Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 53-72.
- Çakır, B., & Bilgivar, O. O.** (2022). Okul Müdürlerinin Çevik Liderlik Özelliklerinin Okul Kültürüne Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(242), 809-826.
- Çelik, V.** (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442.
- Çelik, V.** (2003). *Eğitimsel liderlik* (3.bs.). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelik, V.** (2012). *Eğitimsel liderlik* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, M.** (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

- Çelik, M. & Yılmaz, K.** (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30). 102-131.
- Çeliköz, N.** (2004). “Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği”, İçinde: *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Gözden Geçirilmiş 2.bs.). ed. M. Çağatay Özdemir, Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 335-396.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y.** (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2(19), 207-237.
- Çetin, N.G. & Beceren, E.** (2007). Lider kişilik: Gandhi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3(5), 110-132.
- Çiçeklioğlu, H.** (2022). *Sürdürülebilir liderlik*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çobanoğlu, N. & Demir, S.** (2022). Crisis management, agile leadership and organizational culture in primary school. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(2), 92-101.
- Day, C., Flores, M. A., & Viana, I.** (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.
- Dierendonck, D.V.** (2011). Servant leadership: a review and synthesis. *Journal of Management*. 37(4), 1228-1261.
- Dikmen, D. Y., Yönder, Y., Yorgun, S., Usta, Y.Y., Umur, S. & Aytakin A.** (2014). Hemşirelerin profesyonel tutumları ile bunu etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi* 17(3), 158-164.
- Doğan, A.** (2017). *Algılanan liderlik tarzının üretkenlik karşıtı iş davranışlarının ortaya çıkmasındaki etkisinde örgüt kültürünün rolü: lojistik endüstrisinde bir araştırma*. (Doktora Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Doheny, M., Nagali, V. & Weig, F.** (2012). Agile operations for volatile times. *McKinsey Quarterly*. <https://www.mckinsey.com/capabilities/operations/our-insights/agile-operations-for-volatile-times>. Erişim tarihi:12.04.2024.
- Eğitim Bir Sen** (2014). *Fütüvvetten sendikaya: 100 soruda sendikacılık ve Eğitim Bir Sen*. Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 55.
- Eğitim Sen** (1995). *Eğitim Sen sendikal birlik bülteni*. <https://sendikalbirlik.net/wp-content/uploads/2016/01/sb-ar%C5%9Fiv-1995-2007.doc>. Erişim Tarihi:14.04.2024.
- Ekiz, D.** (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri: yaklaşım, yöntem ve teknikler* (6.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elmas, A. & Elmas Ç.** (2020). *Modern proje yönetimi* (4. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Eraslan, L.** (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-32.
- Eraslan, L.** (2012). Türkiye’de eğitim sendikacılığının tarihsel perspektifi ve günümüz eğitim sendikacılığının değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 1-16.
- Erden, M.** (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erickson, R. J.** (1995). The importance of authenticity for self and society. *Symbolic Interaction*, 18, 121–144.
- Eroğlu, M., Erdoğan, U., & Özbek, R.** (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(30), 4379-4388.
- Erturgut, R.** (2015). *Kalite uygulamaları ve dönüşümcü yönetim: kavramlar, ilke ve uygulamalar, ilişkiler* (2.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık

- Eskicumalı, A.** (2002). "Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği", İçinde: *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (2.bs.). ed. Yüksel Özden, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2-33.
- Etzioni, A.** (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. Free Press. Reviewed by Gamer, M. (1970, January). 9(1), 9-11). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Evans, L.** (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Fakılı, A.** (2019). *Mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Flinders, D.J.** (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 17-29.
- Fox, C.J.** (1992). What do we mean when we say "professionalism?": a language usage analysis for public administration. *The American Review of Public Administration*, 22(1).
- Freidson, E.** (1994). *Professionalizm reborn: theory, probhecy and policy*. Chicago: The University of Chiago Press.
- Freidson, E.** (2001). Professionalism: the third logic. *Oxford: Polity Press*.
- Gardner, W.L., Cogliser, C.C., Davis, K.M. & Dickens, M.P.** (2011). Authentic leadership: a review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 22,1120-1145.
- Gaygusuz, N.S.** (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlilikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Gedikoğlu, T.** (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Genç, N.** (2017). *Yönetim ve organizasyon -çağdaş sistemler ve yaklaşımlar-* (5.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Girgin, G., Çetingöz, D. & Vural E.D.** (2011). Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 38-49.
- Gomes, A.R.** (2014). Transformational leadership: Theory, research and applications to sports. In C. Mohiyeddini (Ed.). *Contemporary topics and trends in the psychology of sports* (pp. 53-114). New York: Nova Science Publishers.
- Gökçe, B.** (1988). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Greineder, M. & Leicht, N.** (2020). Agile leadership: a comparison of agile leadership styles. *33rd Bled eConference – Enabling Technology for a Sustainable Society, Online Conference Proceedings (33)*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru
- Grieve, M.A.** (2010). Enhancing professionalism? teachers' voices on continuing professional development in scotland. *Teaching Education*, 21(2).
- Gümüş, E.** (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile liderlik ekibi uyumuna ilişkin algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Güngör, N.B.** (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen profesyonelizmine olan etkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolü*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hassanzadeh, M., Silong A.D., Asmuni, A. & Wahat, N.W.A.** (2015). Global leadership competencies. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), 137-146.
- Helsby, G. & McCulloch, G.** (1996). Teacher professionalism and curriculum control. In: *Teachers Professional Lives* London: Falmer Press, 64-82.
- Hinkin, T. R. & Tracey, J. B.** (1999). The relevance of charisma for transformational leadership in stable organization. *Journal of Organization Change Management*, 12 (2): 105-119.

- Hochschild, A.R.** (1979). Emotion work, feeling rules and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- Hoyle, E.** (2001). Teaching; prestige, status and esteem. *Educational Management & Administration*, 29(2), 139-152.
- Horney, N., Pasmore, B., & O'Shea, T.** (2010). Leadership agility: A business imperative for a VUCA world. *Human Resource Planning*. 33(4), 32-38.
- Hoşgörür, V.** (2014). School development applications in Turkey. *Education*, 134(3), 404-419.
- Hoşgörür, V.** (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıkları yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 387-424.
- Howsam, R. B., Corrigan, D. C., Denmark, G. W. & Nash, R. J.** (1985). *Educating A Profession*. Washington D.C.: American Association College for Teacher Education.
- İbicioğlu, H., Özmen, İ. & Taş, S.** (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 2(14), 1-23.
- İlhan, S.** (2008). Yeni kapitalizm ve meslek olgusunun değişen anlamları üzerine. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 313-328.
- IBM Report** (2010) Capitalizing on Complexity. *IBM Global Business Services*, Somers, NY, <https://www.ibm.com/downloads/cas/1VZV5X8J>
- Jassmy, B.A.K. & Katea, E.A.H.** (2022). Agile leadership and its impact on organizational innovation by mediating high involvement. *Baltic Journal of Law & Politics*, 15(1), 1208-1235.
- Joiner, B. & Josephs, S. (2007a).** Developing agile leaders. *Industrial and Commercial Training*, 39(1), 35-42.

**Joiner, B. & Josephs, S.** (2007b). *Leadership agility: five levels of mastery for anticipating and initiating change*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

**Joiner, B.** (2014). Leadership agility: a global imperative. *Journal of Dialogue*, <https://www.agilebusiness.org/resource-report/white-paper-leadership-agility-a-global-imperative.html> . Erişim tarihi: 01.05.2024

**Joiner, B.** (2016). The leadership agility factor. *Duke Coparate Education*, <https://www.dukece.com/insights/leadership-agility-factor/> . Erişim Tarihi:01.05.2024

**Kahyaoglu, M. & Yaygın, S.** (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73–84.

**Kalafat, H.** (2022). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

**Karaca, D. & Uras Başer, M.** (2016). İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 73-92.

**Karacaoğlu, Ö. C.** (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(1), 70–97.

**Karaer, E.** (2020). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Karaman, S.Z.** (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki (Bitlis ili Ahlat ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

**Karatay, M., Günbey, M., & Taş, M.** (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173-195.

**Karip, E.** (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 16(16), 443-465.

- Karnak, B.** (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kavak, Y., Aydın, A. & Altun, S.A.** (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi). Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
- Kaya, B.** (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin profesyonellik anlayışları*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kaya, Y.K.** (2015). *İnsan yetiştirme düzenimiz: politika-eğitim-kalkınma* (6.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kemerlioğlu, E.** (1973). *Erzurum'da meslekler ve sosyal tabakalaşma*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kennedy, A.** (2014). Continuing Professional development (CPD) policy and the discourse of teacher. *Research Papers in Education*, 22(1), 95-111.
- Kernis, M.H.** (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26.
- Kesken, J. & Ayyıldız, N.** (2008). Liderlik yaklaşımlarında yeni perspektifler: pozitif ve otantik liderlik. *Ege Akademik Bakış*, 8(2), 729-754.
- Kirkpatrick, S. & Locke, E.A.** (1991). Leadership: do traits matter?. *Academy of Management Executive*, 5(2), 48-60.
- Kılıç, T.** (2003). *Kurum kültürü ve liderlik: kurum kültürüne uygun etkin liderlik davranışlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kızıldağ D. & Saylı H.** (2007). Yönetmelik Etik ve Yönetmelik Etiğin Oluşmasında İnsan Kaynakları Yönetiminin Rolünü Belirlemeye Yönelik Bir Analiz. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(9), 231-251.

- Klopper, C. & Pendergast, D.** (2017). Agile leadership and responsive innovation in initial teacher education: an australian case study. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*. 8(3), 3160-3168.
- Kolay, Y.** (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, Güz.
- Kondakçı, Y., Zayim, M. & Çalışkan, Ö.** (2010). Okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi, yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 11(2), 155-176.
- Köse, R.** (2020). The relationship between occupational professionalism and job satisfaction of efl teachers: kilis sample. *Gaziantep University Graduate School of Educational Sciences*, Gaziantep.
- Kuran, K.** (2002). Öğretmenlik mesleği (niteliği ve özellikleri), İçinde: *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, ed. Adil Türkoğlu, Ankara: Mikro Yayınları, 253-278.
- Kuzgun, Y.** (2000). *Meslek danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y.** (2006). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş* (3.bs.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükbere, R.Ö.** (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin geliştirilmesinde bir araç olarak hesap verilebilirlik*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Küsmüş, G.İ.** (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Laub, J.** (2004). Defining servant leadership: a recommended typology for servant leadership studies. *Servant Leadership Roundtable*, 1-10.
- Langer, J. A.** (2000). Excellence in english in middle and high school: how teachers' professional lives support student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 397-439.

- Lawn, M.** (1990). From responsibility to competency: a new context for curriculum studies in England and Wales. *Journal of Curriculum Studies*, 22(4), 388-392.
- Livorsky, E.** (2016). Eight Characteristics of Agile Leaders. Retrieved from <https://www.fminet.com/fmiquarterly/article/2016/09/eight-characteristics-of-agile-leaders/>.
- Luthans, F. & Avolio, B.** (2003). Authentic leadership: a positive development approach. In K.S. Cameron & J.E. Dutton & R.E. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a new discipline*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler, 241-261.
- Maarif Teşkilatına Dair Kanun,** (1926). (789 S.K.), madde12. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf , Erişim tarihi: 28.01.2024.
- Malik, S., Aziz, S. & Hassan, H.** (2014). Leadership Behavior and Acceptance of Leaders by Subordinates: Application of Path Goal Theory in Telecom Sector. *International Journal of Trade, Economic and Finance*, 5(2), 170-175.
- Management Study Guide.** (2023). Trait Theory of Leadership: <https://managementstudyguide.com/trait-theory-of-leadership.html>, Erişim tarihi: 03.03.2024.
- Mann, R.D.** (1959). A review of the relationships between personality and performance in small groups. *Psychological bulletin*, 56(4), 241-270.
- Maxwell, J. C.** (2004). *İçinizdeki lideri geliştirmek* (2 bs.). (S. Yeniçeri, Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Mccann, J. & Holt, R.** (2009). Ethical leadership and organizations: An analysis of leadership in the manufacturing industry based on the perceived leadership integrity scale. *Journal of Business Ethics*, 87(2), 211-220.
- McCleskey, J. A.** (2014), "Situational, Transformational, and Transactional Leadership and Leadership Development". *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4): 117-130.

**McKenzie, J. & Aitken, P.** (2012). "Learning to lead the knowledgeable organization: developing leadership agility". *Strategic HR Review*, 11(6), 329-334.

**McKinsey & Company Report Jobs lost, jobs gained** (2017): What the future of work will mean for jobs, skills, and wages. Retrieved from: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-will-mean-for-jobs-skills-and-wages>. Erişim Tarihi: 20.04.2024.

**Mclaughlin, M. W.** (1997) Rebuilding teacher professionalism in the united states. in: A. Hargreaves & R. Evans (Eds) *Buying Teachers Back* (Buckingham, Open University Press).

**MEB.** (2019). 2023 *Eğitim Vizyonu*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/[https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf), Erişim tarihi:25.01.2024.

**Milli Eğitim Temel Kanunu,** (1973). (1739 S.K.), md. 43. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. Erişim Tarihi: 28.04.2024.

**Moran, A.** (2015). *Managing agile: strategy, implementation, organisation and people*. Switzerland: Springer International Publishing.

**Murugan, M. & Natarajan, P.M.** (2022). Agile leader's emotional resilience and their digital innovations and business transformations an a workplace in msme sector (new normal) to mitigate covid-19 & its successors. *International Journal of Professionel Business Review*, 7(4), 1-13.

**Musgrave, P.W.** (1979). *The sociology of education* (3th edition). London, New York: Methuen.

**Nahavandi, A.** (2015). *The art and science of leadership* (7th edition). London: Pearson Education.

**Northouse, P.G.** (2013). *Leadership: theory and practice* (6.th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

**Novicecic, M., Harvey, M., Ronald, M. & Brown-Radford, A.** (2006) Authentic leadership: a historical perspective. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(1), 64-76.

**Olivier, S., Hölscher, F. & Williams, C.** (2021). *Agile leadership for turbulent times integrating your ego, eco and intuitive intelligence*. New York: Routledge.

**Oxford Learner's Dictionaries** (2024). Agility <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/agile?q=agile>. Erişim Tarihi: 11.04.2024.

**Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK).** (2022). chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://oygm.meb.gov.tr/meb\_iys\_dosyalar/2023\_07/17111538\_OYretmenlik\_Meslek\_Kanunu.pdf, Erişim Tarihi: 25.01.2024

**Öter, Ö.M.** (2021). *Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile okulların örgüt sağlığı ve öğretmenlerin yaşam doyumu arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

**Özdemir, S., Yalın, H.İ. & Sezgin, F.** (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (ekonomik 5.bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

**Özdemir, T. Y., Demirkol, M. & Polat, H.** (2019). Teaching as a professionalism through teachers' perspective. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(3), 296-320.

**Özdemir, N. & Çetin, M.** (2019). Çevik liderlik ölçeğinin geliştirilmesine yönelik güvenilirlik ve geçerlilik çalışması: eğitim örgütleri üzerine bir uygulama. *Research Studies Anatolia Journal*, 2(7), 312-332.

**Özdemir, A.N.** (2020). *Okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılığa etkisi: İngiltere ve Türkiye okullarında karşılaştırmalı bir analiz*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

**Özdemir, G.** (2023). The relationship between school administrators' agile leadership and their innovation management competencies. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 11(1), 175-184.

- Özgenel, M. & Aktaş, A.** (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.
- Özgenel, M., & Yazıcı, Ş.** (2020). Marmara çevik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu 4. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi*, 25-26 Temmuz 2020, Diyarbakır, Türkiye.
- Özgenel, M., Yazıcı, Ş. & Asmaz, A.** (2022). The mediator role of organizational justice in the relationship between school principals “agile leadership characteristics and teachers” job satisfaction. *Front. Psychol.* 13, 895540.
- Özgünay, P.** (2022). *Çevik liderlik özelliklerinin iş tatmini üzerindeki etkisinde kararlara katılımın aracılık rolüne ilişkin bir araştırma.* (Doktora Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, R.** (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166).
- Özkan, R.** (2018). Darülmualimin’in ilk nizamnamesi ve Prof. Dr. Yahya Akyüz. *Akademik Matbuat*, 2(1), 1-15.
- Özkara, Z.U. & Arı, G.S.** (2019). *Örgütlerde güven ve liderlik: kavramlar-kuramlar-modeller ve uygulama.* Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özoğlu, M.** (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17.
- Page, D. & Wong, P.T.P.** (2000). A conceptual framework for measuring servant-leadership. *S. Adjibolosoo (Ed.), The human factor in shaping the course of history and development.* Boston: Unliversity Press of Ameica.
- Painter-Morland, M.** (2008). Systemic Leadership and the Emergence of Ethical Responsiveness. *Journal of Business Ethics*, 82(2), 509–524.
- Pearson, L. C. & Hall, B. W.** (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.

- Pearson, L. C. & Moomaw, W.** (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54
- Pellegrino, E.D.** (2002). Professionalism, profession and the virtues of the good physician. *The Mount Sinai Journal of Medicine*, 69(6), 378-384.
- Pınar, H.** (2024). *Enstitü İstanbul İsmek uzmanlık okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Porkodi, S.** (2024). The effectiveness of agile leadership in practice: a comprehensive meta-analysis of empirical studies on organizational outcomes. *Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation*, 20(2), 117-138.
- Robbins, S.P.** (1996). *Organizational behavior: concept, controversies and applications* (7.th ed.). Englewood Cliffs. New York: Prentice Hall.
- Rosenholtz, S.J.** (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
- Sağır, M.** (2018). Okul liderliği. Can, N. (Ed.), *İçinde: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (3.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Seçer, Ş** (2007); *Mesleki yaşam modelinin oluşturulması ve mesleki analizlerde kullanımı*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Seçer, H.** (2009). Profesyonel mesleklere ve profesyonel bireylere güven. *Kamu-İş*, 10(4), 247-277.
- Sekman, M. & Utku, A.** (2004). *Çevik şirketler: kurumsal ataleti yenmek* (4.bs.). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Sendjaya, S., Pekerti, A., Hartel, C., Hirst, G. & Butarbutar, I.** (2014). Are authentic leaders always moral? the role of machiavellianism in the relationship

between authentic leadership and morality. *Journal of Business Ethics*, 133(1), 125-139.

**Setiawati, L.** (2021). The effect of agile leadership and work environment to employees' performance in a vuca world (study on millennial generation employess in Jabodetabek). *International Journal of Social Science and Human Research*, 4(11), 3123-3131.

**Setili, A.** (2015). Does your leadership style destroy agility... or supercharge it?. *Leader to Leader*, 2015(78), 56-61.

**Shamir, B. & Eilam, G.** (2005). "What's your story?" a life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 395-417.

**Shulman, L. S.** (1987). Knowlegde and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 61-77.

**Singleton, R. A. & Straits, B. C.** (2005). *Approaches to social research* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Oxford University Press.

**Spears, L.C.** (1996). Reflections on Robert K. Greenleaf and servant leadership. *Leadership Organization Development Journal*, 17(7), 33-35.

**Starratt, R.J.** (1995). *Leaders with vision: the quest for school renewal*. California: Corwin Press, Inc.

**Stodgill, R.M.** (1948). Personal factors associated with leadership: a survey of the literature. *The Journal of Psychology*, 25(1), 35-71.

**Stronge, J.** (2002). *Qualities of effective teachers*, Erişim adresi: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.hunter.cuny.edu/s hp/centers/nycnect/greenteam/docs/qualities\_of\_effective\_teachers.pdf, Erişim Tarihi: 06.09.2023, 23:00. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

**Sucu, M.** (2020). *İşletmelerde çeviklik*. Ankara: İksad Yayınevi.

- Sülkü, S.N. & Abdioğlu, Z.** (2014). Cepten yapılan eğitim harcamalarının hane halkı gelirine mali yükü: Türkiye için istatistiksel bir analiz. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 24, 338-355.
- Svensson, L. G.** (2006). New professionalism, trust and competence: some conceptual remarks and empirical data. *Current Sociology*, 54(4), 579-593.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L. & Cunningham M.** (2010). Teacher's conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571.
- Şenol, C.** (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi.* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şimşek, N. & Fidan, M.** (2005). *Kurum kültürü ve liderlik.* Konya: Tablet Kitabevi.
- Şimşek, H.** (2014). Osmanlı döneminde kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları (darulameliyat ve taşrada öğretmen yetiştirme). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-95.
- Şimşek, M.Ş. & Çelik, A.** (2018). *Yönetim ve organizasyon* (genişletilmiş 20.bs.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şirin, E. & Yetim, A.** (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin yönetici algıları. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 69-84.
- Şişman, M.** (2002). *Öğretmenliğe giriş* (4.bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M.** (2018). *Öğretim liderliği* (6.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M.** (2020). Okulun etkililiği ile ilgili boyut ve özellikler. İçinde: *Eğitimde Mükemmellik Arayışı-Etkili Okullar-* (6.bs). Ankara: Pegem Akademi, 131-190.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S.** (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.). Pearson, Boston.

- Tan, C., & Tee Ng, P.** (2012). A critical reflection of teacher professionalism in Cambodia. *Asian Education and Development Studies*, 1(2), 124–138.
- Tatto, M.T.** (2021). Professionalizm in teaching and the role of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 1-25.
- Tavashlı, B.** (2021). *Ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki (Muğla ili Milâs ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Taylor, A.** (2017). *An examination of the relationships between agile leadership factors and curriculum reform in higher education*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 10260136). Capella University.
- Taylor, F.W.** (2018). *Bilimsel yönetimin ilkeleri*, Çev: H.Bahadır Akın, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Tengilimoğlu, D.D.D.** (2015). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(15), 1-16.
- Tezcan, M.** (1981). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 91.
- Tezcan, M.** (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fakültesi Yayınları, No:150.
- Tichenor, M.S. & Tichenor, J.M.** (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *Professionel Educator*, 27(1), 89-95.
- Toh, K.A., Diong, C.H., Boo, H.K. & Chia, S.K.** (1996). *Determinants of teacher professionalism*. *British Journal of In-Service Education*, 22(2), 231-244.
- Trevino, L.K., Hartman, L., & Brown, M.** (2000). Moral Person and Moral Manager: How Executives Develop a Reputation for Ethical Leadership. *California Management Review*, 4, 128.

- Truta, C.** (2014). Emotional labor and motivation in teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 791-795.
- Tukonic, S. & Harwood, D.** (2015). The glass ceiling effect: Mediating influences on early years educators' sense of professionalism. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40(1), 36-54.
- Turan, S. & Bektaş, F.** (2014). Liderlik. Selahattin Turan (Ed.). İçinde: *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*, Ankara: Pegem Akademi. 293-336.
- Tutar, H.** (2020). "Kariyer kavramı", *kariyer planlaması ve yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 25-48.
- Türk Dil Kurumu (TDK)**, (2023). Meslek <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 14.08.2023.
- Türk Dil Kurumu (TDK)**, (2023). Profesyonel-profesyonellik. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 24.01.2024.
- Türk Dil Kurumu (TDK)**, (2024). Çevik <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 11.04.2024.
- Türk Dil Kurumu (TDK)**, (2024). Çeviklik <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 11.04.2024.
- Türk Eğitim Sen** (2010). *İşyeri temsilcisi el kitabı*. No:152, Ankara: Türk Eğitim Sen Yayınları.
- Türkmenoğlu, G.K.** (2023). *Öğretmen ataleti ile okul yöneticilerinin liderlik stilinin öğretmen performansına etkisi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uçar, F. & Kaya, F.** (2020). Türkiye Öğretmenler Sendikası'nın eğitim ile ilgili faaliyetleri. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, Year: 4, Number: 14, 87-95.

- Uzun, S., Paliç, G. & Akdeniz, R.A. (2013).** Fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 35, 128-145.
- Ülkü, S. (1975).** Meslek seçimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 8(4), 197-208.
- Ünal, S. & Ada, S. (2004).** *Öğretmenlik mesleğine giriş* (Geliştirilmiş 3.bs.). İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Valencia, E. (2013).** *Three key leadership arenas in leadership agility: a study of head start leaders in the state of California.* (Doctoral dissertation). University of La Verne, California. UMI Number: 3571175.
- Wachia, F. M., Gitumu, M. & Mbugua, Z. (2017).** Effects of principals leadership styles on teachers' job performance in public secondary schools in Kieni West Sub-County. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(8), 72-86.
- Waller, W. (1932).** *The sociology of Teaching.* New York: John Wiley & Sons Inc.
- Waterman, H. (2011).** Principles of servant leadership and how they can enhance practice. *Nursing Management*, 17(9), 24-26.
- Whiteman, W.E. (1998).** Training and educating army officers for the 21st century: implications for the united states military academy. Fort Belvoir, VA: Defence Technical Information Center.
- Wibowo, T.S., Fatmawati, R., Sitorus, S.A., Hartanto, H., & Suhendi, D. (2023).** Employee performance in the vuca era: determinants of agile leadership and job satisfaction. *International Journal of Economics*, 7(1), 1-10.
- Wong, H. K. & Wong, R. T. (1998).** The first days of school: How to be an effective teacher. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.
- Yalçın, E. & Özgenel, M. (2021).** The effect of agile leadership on teachers' professional devolpment and performance. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*. 5.

- Yamen, U.** (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin algularına göre çoklu liderlik stilleri ve örgütsel belirsizlik*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yaşın, İ.** (2022). *Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlilik düzeyleri ile liderlik yönelimlerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Yazıcı, Ş., Özgenel M., Koç, M.H. & Baydar, F.** (2022). The mediator role of employee voice in the effect of agile leadership on teachers' affective occupational commitment. *Sage Open*, 12(3), 1-12.
- Yazıcı, Ş., Yıldız, K. & Özgenel, M.** (2022). Examining the agile leadership characteristics of school principals according to teacher perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*. 14(2), 296-308.
- Yekeler, K.** (2015). *Dönüştürücü liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığa etkisinde etkileşimli liderlik davranışlarının rolü*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yenel, İ. F.** (2019). Liderlik. A. A. Yetim (Ed.). İçinde: *Yönetim ve spor*, Ankara: Gazi. 283-304.
- Yeşiltaş, M., Kanten, P. & Sormaz, Ü.** (2013). Otantik liderlik tarzının prososyal hizmet davranışları üzerindeki etkisi: konaklama işletmelerine yönelik bir uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(2), 333-350.
- Yeşilyaprak, B.** (2020). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: kuramdan uygulamaya* (Gözden Geçirilmiş 12.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Yirci, R.** (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.

- Yıldırım, A., Ünal, A. & Çelik, M.** (2001). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-102.
- Yılman, M.** (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, A. & Ceylan, Ç.B.** (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile iş doyumunu ilişkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi* (2). 277-394.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y.** (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345. <http://www.j-humansciences.com/>.
- Yılmaz, A. & Altınkurt, Y.** (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Educational Sciences and Practice*, 14(28), 105-128.
- Yılmaz, D.Ç.** (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, A.** (2019). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, F.Ç.** (2021). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yurttaş, A.** (2022). *Ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve okul dinamizmi arasındaki ilişkiler*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yüksekbaş, B.** (2021). *Vuca dünyasında çalışanların çevik liderlik algısı: bir devlet üniversitesinde araştırma*. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Mersin.

**Yüksel, G.** (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, Mart, Nisan, Mayıs.

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

## EKLER

### EK-1: Kişisel Bilgi Formu ve Ölçekler

Değerli meslektaşım,

Bu çalışma ‘Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Davranışının Öğretmen Mesleki Profesyonelliğine Etkisi’ konulu yüksek lisans tezimin araştırma sorularından oluşmaktadır. Bu çalışmada elde edilen veriler sadece akademik amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Sorulara verdiğiniz cevaplar ve bilgileriniz kesinlikle gizli kalacaktır. Soruları cevaplarken samimi olarak yanıtlamanız araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.

Dr. Şebnem YAZICI  
Tez Danışmanı

M.Furkan ÖZAYDIN  
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

### BÖLÜM I : KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaşınız: .....
2. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek
3. Öğrenim Durumunuz:  
( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
4. Görev Yaptığınız Okul Türü:  
( ) Anaokulu ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise
5. Hizmet Süreniz: .....
6. Branşınız: ( ) Sınıf Öğretmeni ( ) Branş Öğretmeni

(belirtiniz;.....)

7. Medeni Durumunuz:    () Bekar        () Evli

8. Bulduğunuz okuldaki çalışma süreniz:.....

9. Bulduğunuz Okuldaki Öğrenci Sayısı:.....

## Mesleki Profesyonellik Ölçeği

<b>Mesleki Profesyonellik</b> Aşağıdaki sorulara kendinizi düşünerek katılma düzeyinize göre "1" en az "5" en çok olmak üzere cevap vermeniz gerekmektedir	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1) Tatillerde bile derslerimle ilgili okumalar yaparım.					
2) Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim.					
3) Öğretmenlik alanım ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) takip ederim.					
4) Öğretmenlik alanım ile ilgili kitapları takip ederim.					
5) Öğretmenlik alanım ile ilgili olmasa da düzenli olarak kitap okurum.					
6) Öğretmenliğimle ilgili konularda geri bildirim almaktan mutlu olurum.					
7) Bilgi ve iletişim teknolojilerini derisi geliştirmek için kullanırım.					
8) Bireysel çalışmalardan çok takım çalışmalarını tercih ederim.					
9) Görev, hak ve sorumluluklarımla ilgili mevzuatı takip ederim.					
10) Okulun geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanmaya çalışırım.					
11) Çevrenin gelişimine katkıda bulunmaya çalışırım.					
12) Okul gelişim-yönetim ekiplerinde görev almaya gönüllü olurum.					
13) Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara aktif bir biçimde katılırım.					
14) Okuldaki sorunlar ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım.					
15) Meslektaşlarımla bilgi alış verişinde bulunmak benim için önemlidir.					

16)Yeni fikirlere ve değişime açık olduğumu düşünüyorum.					
17)Mesleki gereksinimlerimin farkındayım.					
18)Meslektaşlarımla aramda sorun olsa bile, ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm.					
19)Öğrencilerime iyi bir rol model olmaya çalışırım.					
20)Kişisel sorunlarım olsa bile yürüttüğüm derse en iyi şekilde hazırlanmaya çalışırım.					
21)Zor zamanlar geçirsem bile, bu durumu öğrencilerime yansıtmamaya çalışırım.					
22)Öğrenci velilerine, çocuklarının gelişimi konusunda düzenli geri bildirimde bulunurum.					
23)Kişisel sorunlarım olsa bile dersimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım.					
24)Okul yönetimiyle aramda sorun olsa bile ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm.					

## Çevik Liderlik Ölçeği

<b>Çevik liderlik</b>						
Aşağıdaki maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Bu nedenle her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizin düşüncenizi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz.						
<b>Okul müdürüm;</b>		<b>Hiçbir zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Ara sıra/bazen</b>	<b>Çoğunlukla</b>	<b>Her zaman</b>
1.	Çevresini analiz eder.	0	1	2	3	4
2.	Önemli değişiklikleri önceden tahmin eder.	0	1	2	3	4
3.	Ortamı inceleme yeteneğine sahiptir.	0	1	2	3	4
4.	Değişim yapılacak unsur önceden kestirir.	0	1	2	3	4
5.	Değişime kolaylıkla uyum sağlar.	0	1	2	3	4
6.	Yeni girişimleri belirler.	0	1	2	3	4
7.	Hızlı ve akıllı hamleler yapar.	0	1	2	3	4
8.	Yeni girişimlerde önyak olur.	0	1	2	3	4
9.	Stratejik kararlar verir.	0	1	2	3	4
10.	Farklı kavramlar arasında yeni bağlantılar kurar.	0	1	2	3	4
11.	Karmaşık konularda hızlı ve akıllıca hareket eder.	0	1	2	3	4
12.	Zorluklar karşısında çözüm yolları bulmak için strateji/taktik uygular.	0	1	2	3	4
13.	Gereken durumlarda geri adım atmasını bilir.	0	1	2	3	4
14.	Geri adım attığı durumlarda yeni bakış açısı geliştirir.	0	1	2	3	4
15.	Paydaşlarıyla iyi ilişkiler kurar.	0	1	2	3	4
16.	Bakış açıları farklı olan kişilere hoşgörülüdür.	0	1	2	3	4
17.	Paydaşlar arasındaki uyumu sağlar.	0	1	2	3	4
18.	Hedefleri ile diğer paydaşlar arasındaki uyumu arttırır.	0	1	2	3	4
19.	İhtiyaçları belirlemek ve bakış açılarını incelemek için gerektiğinde geri adım atar.	0	1	2	3	4
20.	İnsanlara karşı tolerans gösterir.	0	1	2	3	4
21.	İnsanlara adil davranır.	0	1	2	3	4
22.	Görevini tamamlamak ve başarmaktan çok çalışanların ihtiyaçlarını gözetir.	0	1	2	3	4
23.	Farklı fikirler arasında bağlantılar kurar.	0	1	2	3	4
24.	Kendisine eleştiri yapılmasını ister.	0	1	2	3	4
25.	Başkalarından aldığı olumsuz geri bildirim kendisini daha da güçlendirir.	0	1	2	3	4
26.	Başkalarından kendi yaptıkları hakkında geri bildirim ister.	0	1	2	3	4

27.	Yeni bir ortama girdiğinde uygun hareket eder.	0	1	2	3	4
28.	Girişimlerinde liderlik yeteneklerini kullanır.	0	1	2	3	4
29.	Kişisel kapasitesinin farkındadır.	0	1	2	3	4
30.	Başkalarından aldığı olumlu geri bildirim motivasyonunu artırır.	0	1	2	3	4
31.	Lider olarak kendi imajının farkındadır.	0	1	2	3	4
32.	Kendi kapasitenin bilincindedir.	0	1	2	3	4
33.	Kişilik özelliklerinin farkındadır.	0	1	2	3	4
34.	Mesleki becerilerinin farkındadır.	0	1	2	3	4

## EK-2: Ölçek Kullanım İzinleri

### Mesleki Profesyonellik Ölçeği Kullanım İzni



Muhammed Furkan OZAYDIN ·

>

#### Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Hakkında

1 mesaj

Muhammed Furkan OZAYDIN ·

>

8 Temmuz 2023 21:53

Alıcı:

Saygıdeğer hocam,  
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Yönetimi yüksek lisans öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğumuz Mesleki Profesyonellik Ölçeğini izniniz olursa "Okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisi" adlı tezimde etik kurallara uygun olarak kullanmak isterim.

#### Fwd: Mesleki Profesyonellik Ölçeği

1 mesaj

Kürşad Yılmaz ·

>

9 Temmuz 2023 21:46

Alıcı:

Merhaba

Mesleki Profesyonellik Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeği ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim...

Not: Ölçek için verilen izin, kullanım iznidir. Bu izin, Ölçek üzerinde yapısal bir müdahaleyi kapsamamaktadır.

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz  
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi  
Edebiyat Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

Dumlupınar Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz  
Kyrgyz-Turkish Manas University  
Faculty of Humanities  
Department of Pedagogy

Dumlupınar University  
Faculty of Education  
Department of Educational Sciences

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz  
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi  
Edebiyat Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

Dumlupınar Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz  
Kyrgyz-Turkish Manas University  
Faculty of Humanities  
Department of Pedagogy

Dumlupınar University  
Faculty of Education

## Çevik Liderlik Ölçeği Kullanım İzni



Muhammed Furkan OZAYDIN <

>

### Çevik Liderlik Ölçeği Hakkında

2 ileti

Muhammed Furkan OZAYDIN <

8 Temmuz 2023 22:01

Alıcı:

Saygıdeğer hocam,

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Yönetimi yüksek lisans öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğumuz Çevik Liderlik ölçeğini izniniz olursa "Okul yöneticilerinin çevik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisi" adlı tezimde etik kurallara uygun olarak kullanmak isterim.

Mustafa ÖZGENEL <

8 Temmuz 2023 22:28

Alıcı: Muhammed Furkan OZAYDIN <

Furkan merhaba  
Ölçeği kullanabilirsiniz  
Kolay gelsin  
Doç dr mustafa özgenel

Sent from Outlook for iOS

**From:** Muhammed Furkan OZAYDIN <

**Sent:** Saturday, July 8, 2023 8:01:24 PM

**To:** Mustafa ÖZGENEL <

**Subject:** Çevik Liderlik Ölçeği Hakkında

## EK-3: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.12.2023-365



### FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI

Karar Tarihi	07/12/2023	Karar Sayısı	30/08
--------------	------------	--------------	-------

#### KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Fahmeddin BAŞAR / Rektör Yardımcısı - Başkan	Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ / Eğitim Fakültesi - Dekan - Üye
Prof. Dr. Erol KILIÇ / Güzel Sanatlar Fakültesi - Dekan - Üye	Prof. Dr. Şaban SAĞLIK / Eğitim Fakültesi - Üye
Prof. Dr. Esra AKGÜL / MYO - Üye	Prof. Dr. Sefa SAYGILI / İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi - Üye
Prof. Dr. Ayşe Pınar VURAL / İnsan ve Toplum Bil. Fak. - Üye	Dr. Fatih HASDEMİR / Hukuk Müşaviri V. - Raportör

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 07.12.2023 tarihinde saat 14:00'de toplanmış ve aşağıdaki karar alınmıştır.

#### KARAR

**KARAR NO 2023-30/08** Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans öğrencisi Muhammet Furkan ÖZAYDIN'ın "Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine Etkisi" isimli araştırmasında kullanacağı anket ve ölçeklerinin etik yönden uygunluğuna,

Toplantıya katılan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu üyelerinin oy birliği ile karar verildi.

*e-İmzalıdır*

Prof. Dr. Fahmeddin BAŞAR  
Başkan

*e-İmzalıdır*

Prof. Dr. Şaban SAĞLIK  
Üye

*e-İmzalıdır*

Prof. Dr. Erol KILIÇ  
Üye

*Katılmadı*

Prof. Dr. Sefa SAYGILI  
Üye

*e-İmzalıdır*

Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ  
Üye

*e-İmzalıdır*

Prof. Dr. Esra AKGÜL  
Üye

*e-İmzalıdır*

Prof. Dr. Ayşe Pınar VURAL  
Üye



FATİH  
SULTAN  
MEHME  
ÜNİVERSİTESİ

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU  
BAŞVURU FORMU VE TAAHHÜTNAMESİ

<b>Araştırmanın Başlığı</b>	Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine Etkisi
<b>Araştırmacının/Araştırmacıların Adı-Soyadı</b>	Muhammed Furkan ÖZAYDIN
<b>Öğrenci İse Numarası</b>	220511002
<b>MYO/Fakülte/Enstitü</b>	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
<b>Program/Bölüm/Anabilim Dalı</b>	Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
<b>Araştırmanın Süresi (Ay)</b>	6 ay
<b>Araştırmanın Amacı</b>	<p>Araştırmanın temel amacı öğretmenler tarafından algılanan okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine olan etkisinin incelenmesidir. Bu temel amaç kapsamında aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.</p> <p>1.Okul yöneticilerinin çevik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ne düzeydedir?</p> <p>2.Okul yöneticilerin çevik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri öğretmenlerin; yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, görev yaptığı okul türü, branşı, mesleki kademi, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı gibi değişkenlere göre bir farklılık göstermekte midir?</p> <p>3.Okul yöneticilerin çevik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?</p> <p>4. Okul yöneticilerinin çevik liderlik özellikleri öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini yordamakta mıdır?</p>
<b>Araştırmada Kullanılacak Ölçme Araçları (Adları)</b>	<p>Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan ilişkisel tarama modelinin kullanılması planlanmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "mesleki profesyonellik ölçeği" ve "çevik liderlik ölçeği" kullanılacaktır.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Özgenel, M., ve Yazıcı, Ş. (2020). Marmara çevik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. <i>Anadolu 4. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi</i>, 25-26 Temmuz,2020, Diyarbakır, Türkiye.</li><li>• Yılmaz, K. &amp; Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. <i>Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi</i>, 11(2), 332-345. <a href="http://www.j-humansciences.com/">http://www.j-humansciences.com/</a>.</li></ul>
<b>Araştırmaya Katılacak Denek Sayısı ve Nereden Seçilecekleri</b>	Araştırmanın evrenini 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde, İstanbul ili Avrupa yakası içerisinde görev yapan öğretmenler oluşturacaktır. Evrenden örneklem büyüklüğü hesaplanırken %95 güven aralığı ve %5 hata payı kriteri göz önünde bulundurulacaktır. Bu kritere göre örneklem



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU  
BAŞVURU FORMU VE TAAHHÜTNAMESİ

	büyükliğünün minimum 384 olması gerektiği hesaplanmıştır. Araştırmaya 600 öğretmenin gönüllü olarak katılması beklenmektedir
<b>Araştırmada Deneklerin Nasıl Seçileceği</b>	Evren içerisinde görüşlerine başvurulacak olan öğretmenlerin kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak tespit edilecektir. Kolayda örnekleme; ana kütle için seçilecek olan örnek kesimin, araştırmacının yarguları doğrultusunda tespit edildiği tesadüf eseri olmayan örnekleme yöntemidir. Kolayda örnekleme kapsamındaki veriler; ana kütle içerisinde en kolay ve en hızlı olacak şekilde toplanır
<b>Araştırmacı Öğrenci İse Danışmanın Adı-Soyadı İmza</b>	Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI

Onay alınmış projelerde ve lisansüstü tezlerde; insanlarla ilgili yapılacak anket, görüşme, gözlem, alan araştırması, uygulama ve incelemelerde sağlık, güvenlik, insan hakları, mevcut mevzuat hükümleri ve hukukun genel ilkelerini etik açıdan ihlal etmeyeceğimi,

Çalışmalarındaki işlemlerde ve çalışma ekibinde yapılacak değişikliklerde Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun iznini alacağımı,

Bu çalışma süresince, beklenmeyen gelişmeleri derhal Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna bildireceğimi,

Başvuru formunda verdiğim tüm bilgilerin eksiksiz ve doğru olduğunu,

Aşağıda gösterilen adresin yasal tebligat adresim olduğunu, adres değişikliği halinde, yazılı olarak yeni adresimi bildirmedim takdirde, aşağıda belirtilen adrese yapılacak tebligatları yasal ve usulüne uygun tebligat olarak kabul edeceğimi,

Bu çalışmada uygulanacak olan veri toplama aracının seçimi ve/veya kullanımı sırasında fikri mülkiyet haklarından kaynaklanan etik kuralları ihlal etmeyeceğimi,

Taahhüt ederim/ederiz.

"Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının, Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarına Etkisi" başlıklı proje/yüksek lisans/doktora araştırmasının etik olarak uygunluğunun değerlendirilmesi için gereğini saygılarımla arz ederim/ederiz.

14/11/2023

M. Furkan ÖZAYDIN

Telefon No :

E-Posta :

Adres :

Ekler :

- Ölçek ve İzinleri
- Kişisel Bilgi Formu
- Mesleki Profesyonellik Ölçeği, Çevik Liderlik Ölçeği.

## EK-4: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-44-94476375  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Muhammed Furkan  
ÖZAYDIN)

16.01.2024

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Valilik Makamının 15.01.2024 tarihli ve E-59090411-20-94382722 sayılı oluru.

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

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

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

Ayşe Nur ÇALIKÇI  
İl Milli Eğitim Müdürü a.  
Şube Müdürü

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

## İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni-2



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-94382722  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Muhammet Furkan  
ÖZAYDIN)

15/01/2024

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesinin 27.12.2023 tarihli ve E-48135570-302.08.01-63702 sayılı yazısı.  
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 05.01.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Komusu : Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine Etkisi  
Araştırma Türü : Anket  
Araştırma Yeri : Avrupa Yakası  
Araştırma Yapılacak Kişiler : Anaokulu, Anasınıfı, İlkokul, Ortaokul, Lise, Merkezi Eğitim Merkezi Öğretmenleri  
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mihürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamunuzca da uygun görüldüğü takdirde ohurlarınıza arz ederim.

Doç. Dr. Murat Mücahit YENTÜR  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:

- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (3 Sayfa)
- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Binbirdirek Mah. İzzet Öksüz Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK  
E-posta : Uzman : Bire Hanımeli  
Kep Adresi : İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden fb8d-5773-381b-a1c8-b13b kodu ile teyit edilebilir.

# İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni-3

8.01.2024 11:59

about:blank

93615735/4

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ANKET ARAŞTIRMA KOMİSYONU DEĞERLENDİRME FORMU														
<b>ARAŞTIRMA SAHİBİNİN</b>														
Adı Soyadı		Muhammed Furkan ÖZAYDIN												
Kurumu / Üniversitesi		Fatih Sultan Mehmet Vakof Üniversitesi												
Araştırma Yapılacak İller		İstanbul												
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi		Resmî Anasınıfı, Resmî İlkokul, Resmî Ortaokul, Resmî Fen Lisesi, Resmî Anadolu Lisesi, Resmî Yatılı Bölge Ortaokulu, Resmî Bağımsız Anadolukulu, Resmî İmam Hatip Anadolu Lisesi, Resmî İmam Hatip Ortaokulu, Resmî Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Resmî Meslek Eğitim Merkezi, Resmî Çok Programlı Anadolu Lisesi, Resmî Spor Lisesi, Resmî Güzel Sanatlar Lisesi, Resmî Ortaokul (Görme Engelliler), Resmî Ortaokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler), Resmî Ortaokul (İşitme Engelliler), Resmî Ortaokul (bedensel Engelliler), Özel Ortaokul, Özel Anadolu Lisesi, Özel İlkokul,.....												
Araştırmanın Konusu		Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliğine Etkisi												
Üniversite / Kurum Önerisi		Var												
Veri Toplama Araçları		Anket												
MEB 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelge Kapsamında Araştırma, Yarıçma ve Sosyal Etiklik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar														
Maddeler		Uygun	Uygun Değil	Maddeler		Uygun	Uygun Değil	Maddeler		Uygun	Uygun Değil			
2020/2 Genelgenin 1. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 2. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 3. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
2020/2 Genelgenin 4. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 5. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 6. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
2020/2 Genelgenin 7. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 8. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 9. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
2020/2 Genelgenin 10. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 11. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 12. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
2020/2 Genelgenin 13. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 14. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 15. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
2020/2 Genelgenin 16. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 17. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 18. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
2020/2 Genelgenin 19. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 20. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 21. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
2020/2 Genelgenin 22. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 23. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 24. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
2020/2 Genelgenin 25. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 26. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 27. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
2020/2 Genelgenin 28. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 29. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 30. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
2020/2 Genelgenin 31. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 32. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 33. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
2020/2 Genelgenin 34. Maddesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>											
<b>KOMİSYON GÖRÜŞÜ</b>														
Veri toplama araçlarının eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllük esasına dayalı olarak uygulanması ve araştırma sonuç raporunun müdürlik/müdüden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla yürütülmesinde bir sakınca bulunmaktadı <input type="checkbox"/> bulunmamaktadır <input checked="" type="checkbox"/>														
Komisyon Kararı					Uygundur					Dybirliğıyle Alınmıştır.				
<b>KOMİSYON</b>														
Açıklama:					Ünvan-Adı Soyadı-İmza									
					05.01.2024) Üye: Dr. Erkan KALEL									
					05.01.2024) Üye: Hale BEYK HİTAY									
					05.01.2024) Üye: Yunus ERLEN									