



SDU International Journal of Educational Studies

The Role of Strategic Leadership in Occupational Professionalism

Yener Akman¹

¹Süleyman Demirel University

To cite this article:

Akman, Y. (2019). The role of strategic leadership in occupational professionalism. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 114-127. Doi: 10.33710/sduijes.602214

[Please click here to access the journal web site...](#)

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

Stratejik Liderliğin Mesleki Profesyonellikte Oynadığı Rol

The Role of Strategic Leadership in Occupational Professionalism

Yener Akman^{1*}

¹Süleyman Demirel Üniversitesi
Orcid ID: 0000-0002-6107-3911

Geliş Tarihi: 06/08/2019

Kabul Ediliş Tarihi: 28/10/2019

Özet

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin göstermiş olduğu stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu kamu okullarında görev yapmakta olan 344 öğretmen oluşturmuştur. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada veriler nicel teknikler ile çözümlenmiştir. Veri toplama sürecinde “Stratejik Liderlik Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları göstermeleri ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının göreceli olarak iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca değişkenler arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Korelasyon analizine göre dönüşümsel liderlik ile mesleki profesyonelliğin boyutları olan kişisel gelişim ve duygusal emek arasında en yüksek düzeyde ilişkinin kurulduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucu ise dönüşümsel ve etik liderliğin, kişisel gelişim ve duygusal emeğin ve ayrıca dönüşümsel ve politik liderliğin mesleki duyarlılığın anlamlı yordayıcıları olmalarıdır. Ayrıca stratejik liderlik boyutlarının kuruma katkı boyutu üzerinde herhangi bir yordayıcılığının olmadığı da tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Stratejik liderlik, Mesleki profesyonellik, Okul müdürü, Öğretmen, Okul

Abstract

In this research, the relationship between the strategic leadership behaviors of the school principals and the occupational professionalism of the teachers were examined according to the views of teachers'. The research was carried out in Altındağ district of Ankara province in 2018-2019 academic year. The study group consisted of 344 teachers working in public schools. In the study, the research which was applied relational survey model, the data were analyzed with quantitative techniques. “Strategic Leadership Scale” and “Occupational Professionalism Scale of Teachers” were used. As a result, it was determined that school principals' strategic leadership behaviors and teachers' perceptions of occupational professionalism are relatively good. In addition, positive, moderate and significant relationships were found between the variables. According to the correlation analysis, the highest relationship was found between transformational leadership with personal development and emotional labor. Another result of the study is that transformational and ethical leadership are significant predictors of teachers' personel development and emotional labor. In addition, it was found that transformational and politic leadership are sinificant predictors of teachers' professional awareness. Also, it has been determined that strategic leadership dimensions do not have any predictor on the contribution to organization.

Key words: Strategic leadership, Occupational professionalism, School principal, Teacher, School

*İletişim: Yener Akman, Süleyman Demirel Üniversitesi, yenerakman@sdu.edu.tr

GİRİŞ

Günümüzde liderlik üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde okul müdürlerinin okul üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülebilir. Okul müdürleri sahip oldukları liderlik becerileri ile okulun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırabilir. Bir liderlik türü olan stratejik liderlik ise okulların etkili gelişiminde kritik rol oynayan bir unsur olarak ifade edilebilir. Son yıllarda çoğu ülkede stratejik liderlik; okul etkililiği ve okul gelişimi konularında odaklanılan bir kavram olarak göze çarpmaktadır (Davies ve Davies, 2006). Copland (2001), 1980’li yıllarla birlikte ortaya çıkan şeffaflık ve hesap verilebilirlik hareketleri ile okulda liderliğin öneminin dikkat çektiğini belirtmiştir. Zaten neo-liberal politikaların başta özel sektör ve ardından kamu yönetimi üzerinde meydana getirdiği değişimler çeşitli kavramların dönüşüm yaşamasına yol açmıştır. Bu kavramlar arasında hesap verilebilirlik ile yakın ilişki içerisinde olan profesyonellik de vurgulanabilir. Öğretmenlerin hem alan uzmanlığı hem de pedagojik yönden yeterliliği mesleki profesyonellik kavramı üzerinden incelenebilir. Profesyonellik kavramının dönüşümünün öğretmenlerin sergileyecekleri yaklaşımların niteliğini de etkileyerek okulu değişimin odağına yerleştirebilir. Zaten tarihsel açıdan her zaman okulların bir değişim ve iyileştirme sürecine ihtiyaç duyduğu belirtilebilir. Dönemsel farklılıklardan dolayı değişimin kapsamı ve niteliği, ihtiyaçları şekillendirmiştir. Nasıl ki sanayi devriminde okullar endüstrinin ihtiyaç duyduğu öğrencileri yetiştirmeyi hedeflerken, günümüz toplumu okulların, öğrencileri teknoloji, bilim, küresel ticaret ve dünya genelinde rekabet yeterliliğine sahip olarak yetiştirilmelerini arzulamaktadır. Okul liderliğinin ele alınışı 1980’li yıllardan günümüze hızla değişmekte olup özellikle eğitim reformları ve okulların yeniden yapılanma hareketlerine bakış açısını değiştirmiştir (Fullan, 1998; Cheng ve Townsend, 2000). Bu süreçte ulusal vizyonların ve eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılması, okul eğitiminin özelleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi, eğitime ebeveyn ve toplum katılımının artması, eğitimde niteliğin, standartların ve hesap verebilirliğin sağlanması, öğrenme ve öğretmenin bilgi ve iletişim teknolojileri ile farklı bir yapıya bürünmesi gibi değişimler eğitim liderliği ve uygulamalarında önemli etki göstermiştir (Cheng, 2005; Keeves ve Watanabe, 2003). Cheng’e (2002) göre, bu değişimler geleneksel düşünce ve eğitim liderliği uygulamalarında önemli etkiler yaratarak yeni bir stratejik yaklaşım ve liderliğin yolunu açmıştır. Benzer şekilde, Williams ve Johnson (2013) da, okullarda uygulanan etkili stratejik liderlik uygulamalarının okulların değişimlere ayak uydurabilmesinde önemli rol oynadığını işaret etmiştir. Ayrıca, okul başarısı üzerine modern eğitim teorisinin temelinde stratejik liderlik ve planlamanın olduğunu ileri sürmüştür.

Liderlik sembolik, dönüşümsel, öğrenme merkezli, yapılandırmacı, duygusal, etik, dağıtılmış, sosyal adalet gibi birçok türde nitelendirilebilir. Stratejik liderlik terimi, diğerlerinin dışında bir tür olarak düşünülemez, ancak diğer türlerin içerisinde yer alan kilit bir boyut olarak ele alınabilir. Diğer bir deyişle, kendi başına bir liderlik tarzı değildir, ancak tüm başarılı liderlik tarzı kategorilerinde inşa edilmesi gereken bir çerçevedir (Davies ve Davies, 2006). Williams ve Johnson (2013) stratejik liderliğin, tüm liderlik tarzları ile bağlantılı olan ve liderlik uygulamalarının başarı ile sonuçlanmasını sağlayacak özellikler ve eylemler üzerine kurulduğunu ifade etmiştir. Stratejik liderlik diğer liderlik türlerine göre özellikle örgütün üst kademe yöneticileri ile ilgilidir ve lider-üye etkileşimiyle birlikte stratejik uygulamaları da gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Hambrick ve Pettigrew, 2001). Ayrıca, okullardaki stratejik liderliğin, gelecekteki eğilimleri önceden tahmin ederek ve planlamalar yaparak değişikliklere cevap verebilecek esnek bir yapı içerisinde sürekli iyileştirmeyi temel alan okulların liderine rehberlik edeceği düşünülebilir. Benzer şekilde Ülgen ve Mirze (2004) de stratejik liderlerin, stratejik değişimler yapabilmeleri için sağlam bir vizyona sahip olduklarını, geleceğe yönelik isabetli çıkarımlarda bulduklarını ve çalışanların potansiyellerini geliştirdiklerini ifade etmiştir. Alan yazında stratejik liderliğin çeşitli boyutlar altında incelendiği görülmüştür. Bu konuda Pisapia’nın (2006) modeline göre stratejik liderlik dönüşümsel, yönetimsel, etik ve politik olmak üzere dört boyut olarak ele alınmıştır. Dönüşümsel liderlik devamlılığı olan bir öğrenme süreci oluşturarak kültürel değişim sağlamayı; yönetimsel liderlik örgütsel hedefleri etkili ve verimli şekilde gerçekleştirebilmeyi; etik liderlik örgüt içerisindeki amaç ve değerleri benimsemeyi; politik liderlik de örgütün gelişimi için kaynak bulmak amacıyla iç ve dış paydaşlarla birliktelik kurmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda olumlu stratejik liderlik uygulamalarının örgütsel işleyişin niteliğini artırdığı ve çalışanların performansını, motivasyonunu, yeterliliğini ve örgüte bağlılığını yükselttiği

belirtilebilir. Alan yazın incelendiğinde stratejik liderlik ile pozitif ilişkiler içerisinde olan kavramları olumlu yönde etkileyen diğer bir kavram da mesleki profesyonellik olarak düşünülebilir.

Son yıllarda araştırmacıların yoğunlaştığı kavramların başında gelen profesyonelliğe çok sayıda anlam yüklendiği ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir (Bayhan, 2011; Evans, 2011; Evetts, 2003; Kramer, 2003; McMahon ve Hoy, 2009; Robson, Bailey ve Larkin, 2004; Yılmaz ve Altinkurt, 2014). Bu durumda profesyonelliğin dinamik bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir. Profesyonelliğin dinamik yapısı, yönetim erkinin politikalarından, medyadan ve halkın istekleri ile dönüşüm yaşayan ve bunlardan beslenen bir kavramdır (Evans, 2008; Evetts, 2009; Thomas, 2011). Sachs (2016) öğretmen profesyonelliğini performans kültürü, hesap verilebilirlik ve standartların şekillendirdiğini ifade etmiştir. Hilferty (2008) de, kavramın eğitim teorisi, politikaları ve uygulamaları doğrultusunda sürekli yeniden tanımlandığının altını çizmiştir. Zaten farklı ülkelerde benimsenen farklı eğitim reformları öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını değiştirerek öğretmenlerin çalışma yaklaşımlarını ve profesyonellik algılarını etkilemektedir. Bu nedenle alan yazında öğretmen profesyonelliğini açıklamaya çalışan farklı tanımlamalar ile karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği, iyi davranışlara sahip olma, başkaları tarafından örnek alınma ve mesleki çalışmalarına yönelik olumlu bir tutum geliştirme gibi çeşitli yeterliliklerle ilişkili görülmüştür (Botha, 2011). Schreuder (1993: 10) profesyonelliğin, eğitimsel görevlerin başarılı şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli olan yeterlilik, bağlılık ve olumlu tutumu işaret ettiğini vurgulamıştır. Hargreaves (2000) de profesyonelliği “uygulama kalitesini ve standartlarını iyileştirmek” olarak ifade etmiştir. Wise’a (1989: 304-305) göre, mesleğini profesyonellik içerisinde yürüten öğretmenler uzmanlık alanlarına hâkim ve mesleki entelektüel alt yapıya sahiptir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerinin gereksinimlerini fark ederek ihtiyaçlarını karşılar ve mesleki normları bilirler. Sockett (1993) ise, profesyonel öğretmenlerin beş ana özellik kapsamında değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bunlar; karakter, değişime bağlılık ve sürekli gelişim, uzmanlık bilgisi, pedagojik bilgi ve sorumluluklar ve iş ilişkileridir. Araştırmacıların öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini çok çeşitli özellikler bağlamında açıklamaya çalıştıkları ifade edilebilir. Bu durum öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin farklı boyutlar açısından ele alındığını işaret etmiştir.

Yılmaz ve Altinkurt (2014) öğretmenlerin mesleki profesyonelliği kavramını kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek olmak üzere dört boyut altında sınıflandırmıştır. Kişisel gelişim, öğretmenlerin kendi istekleri doğrultusunda kendilerine yatırım (lisansüstü eğitim görmek, hizmet içi eğitimlere katılmak vb.) yapmaları olarak düşünülebilir. Kuruma katkı, öğretmenlerin bilgi ve birikimlerini kurumun maddi ve manevi yönden gelişimi için kullanmalarıdır. Mesleki duyarlılık ise öğretmenlerin meslektaşları ve öğrencilerle etkili iletişim ve işbirliği kurabilmesini, etik ilkeleri benimsemesini ve davranışları ile örnek alınabilecek bir yapıya sahip olmasını işaret etmektedir. Duygusal emek de öğretmenlerin hangi şartlar altında olursa olsun mesleğin gereklerini başarıyla yerine getirebilmesi için duygularını kontrol edebilme yeterliliği olarak ifade edilmiştir (Yılmaz ve Altinkurt, 2014). Alanyazında öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin kültürel çeşitlilik (Hilferty, 2008), öğretmen kalitesi (Connell, 2009), öğretmen özerkliği (Pearson ve Moomaw, 2005), öğretmen liderliği (Çelik Yılmaz, 2017), güven (Tschannen-Moran, 2009), performans yönetimi (Evans, 2011), eğitim politikası (Mausethagen ve Granlund, 2012) ve tükenmişlik (Çelik ve Yılmaz, 2015) gibi kavramlarla ilişkisinin incelendiği görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin gerek mesleki gerekse insan ilişkileri çıktılarını olumlu yönde etkileyen bir unsur olduğu düşünülebilir. Özellikle stratejik liderlik davranışlarının hem örgüt hem de insan kaynaklarının çok yönlü gelişimi üzerindeki etkileri göz önüne alındığında kavramlar arasındaki ilişkilerin çözümlenmesinin eğitimin niteliği üzerindeki tartışmalara katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca alanyazında ilgili değişkenlerin bir arada irdelendiği araştırmaların olmaması mevcut çalışmanın dolduracağı alanı da işaret etmektedir. Bu bağlamda, araştırmada okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişki ile okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmeleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarına yönelik algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları nasıldır?
3. Okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2006) göre, ilişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Ayrıca, araştırmanın bağımsız değişkeni "stratejik liderlik" ve bağımlı değişkeni de "öğretmen profesyonelliği" olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma herhangi bir evrene genelleme düşüncesi olmadığından çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Altındağ ilçesinde kamu okullarında görevli 344 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Demografik Bilgiler		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	212	61.6
	Erkek	132	38.4
Eğitim Düzeyi	Lisans	260	75.6
	Lisansüstü	84	24.4
Okul Türü	İlkokul	46	13.4
	Ortaokul	192	55.8
	Lise	106	30.8

Tablo 1'de görüldüğü üzere, çalışma grubunun 212'si kadın (% 61.6) ve 132'si erkektir (% 38.4). Katılımcıların eğitim düzeyleri incelendiğinde 260'ının lisans (% 75.6), 84'ünün ise lisansüstü (% 24.4) eğitim mezunu olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların 46'sı ilkokulda (% 13.4), 192'si ortaokulda (% 55.8) ve 106'sı da lisede (% 30.8) görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Stratejik Liderlik Ölçeği

Ölçek, Pisapia (2009) tarafından geliştirilmiştir ve Aydın (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Beşli Likert türünde uyarlanan ölçek 26 madde ve dönüşümsel ($\alpha=.87$), yönetsel ($\alpha=.70$), etik ($\alpha=.87$) ve politik ($\alpha=.76$) olmak üzere dört boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin toplam Cronbach alfa katsayısı .92 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise veri toplama aracının güvenilirlik katsayısı .94 ve boyutlarının ise sırasıyla .87, .74, .90 ve .79 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik katsayısının .70'in üzerinde değer üretmesi ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğunu işaret etmektedir (Nunnally, 1978: 245). Ölçeğin geçerliliği de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. DFA sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Stratejik liderliğe ilişkin DFA sonucunda ulaşılan değerler

	χ^2	sd	χ^2/sd	AGFI	NFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
Stratejik liderlik	925.65	207	4.47	.90	.94	.95	.95	.07	.08
Dönüşümsel	38.31	13	2.93	.93	.98	.99	.99	.02	.07
Yönetimsel	12.13	4	3.03	.95	.98	.98	.98	.04	.03
Etik	18.52	5	3.70	.94	.96	.96	.96	.06	.08
Politik	16.23	4	4.05	.91	.97	.98	.98	.05	.08

Tablo 2 incelendiğinde, ulaşılan değerler ölçeğin geçerliliğini işaret etmiştir. Ayrıca t-değerlerinin anlamsızlığı sonucunda (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 305) yönetimsel liderlik boyutunda 11., etik liderlik boyutunda 5. ve 2. ve politik liderlik boyutunda da 3. maddeler veri kümesinden çıkartılmıştır. Ek olarak analiz sürecinde modifikasyon önerileri dikkate alınarak dönüşümsel boyutunda 10. ile 12., yönetimsel liderlik boyutunda 6. ile 23. ve politik liderlik boyutunda da 9. ile 16. ve 21. ile 22. maddeler arasında korelasyon oluşturulmuştur. Bu düzeltmelerin ardından uyum iyiliği indeksleri dönüşümsel boyutu için $\chi^2 = 38.31$; $sd = 13$ ($p < .0001$); $\chi^2/sd = 2.93$; $AGFI = .93$; $NFI = .98$; $CFI = .99$; $IFI = .99$; $RMR = .02$ ve $RMSEA = .07$; yönetimsel boyut için $\chi^2 = 12.13$; $sd = 4$ ($p < .0001$); $\chi^2/sd = 3.03$; $AGFI = .95$; $NFI = .98$; $CFI = .98$; $IFI = .98$; $RMR = .04$ ve $RMSEA = .03$; etik boyutu için $\chi^2 = 18.52$; $sd = 5$ ($p < .0001$); $\chi^2/sd = 3.70$; $AGFI = .94$; $NFI = .96$; $CFI = .96$; $IFI = .96$; $RMR = .06$ ve $RMSEA = .08$; politik boyutu için $\chi^2 = 16.23$; $sd = 4$ ($p < .0001$); $\chi^2/sd = 4.05$; $AGFI = .91$; $NFI = .97$; $CFI = .98$; $IFI = .98$; $RMR = .05$ ve $RMSEA = .08$ olarak hesaplanmıştır ($N=344$). Çokluk vd.'e (2016) göre, χ^2/sd 'nin 5'ten düşük değer üretmesi; $RMSEA$ ve RMR değerinin .08'den düşük olması ve NFI , CFI , IFI ve $AGFI$ 'nin de .90 üzerinde değere sahip olması modelin geçerliliğini işaret etmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından beşli Likert türünde geliştirilen ölçek 24 madde ve dört boyuttan (kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık, duygusal emek) oluşmuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .90 iken, kişisel gelişim boyutu .79, kuruma katkı boyutu .86, mesleki duyarlılık boyutu .74 ve duygusal emek boyutu .80 olarak saptanmıştır. Analizler bu araştırma veri kümesi üzerinde de tekrarlanmıştır ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı .93 olarak hesaplanırken kişisel gelişim boyutu .77, kuruma katkı boyutu .85, mesleki duyarlılık boyutu .90 ve duygusal emek boyutu .86 olarak hesaplanmıştır. Veri toplama aracının geçerliliği ise DFA ile incelenmiş ve bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine ilişkin DFA sonucunda ulaşılan değerler

	χ^2	Sd	χ^2/sd	AGFI	NFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
Mesleki profesyonellik	789.22	186	3.97	.89	.93	.94	.94	.07	.08
Kişisel gelişim	16.84	4	4.21	.89	.97	.98	.98	.05	.09
Kuruma katkı	39.6	8	4.95	.80	.94	.95	.95	.07	.08
Mesleki duyarlılık	11.85	3	3.95	.86	.98	.98	.98	.03	.07
Duygusal emek	34.94	9	3.88	.90	.98	.99	.99	.02	.07

Tablo 3, DFA sonucunda veri toplama aracının geçerliliği tespit edilmiştir. Kuruma katkı boyutunun 7. ve 8. maddeleri t-değerleri anlamlı çıkmasına rağmen hata varyanslarının yüksekliğinden (Çokluk vd., 2016: 305) ve mesleki duyarlılık boyutunun 18. maddesi t-değeri anlamsız olduğundan dolayı değerlendirilmeden çıkartılmıştır. Ayrıca kişisel gelişim boyutunun 1. ile 2. ve kuruma katkı boyutunun 9. ile 10. maddeler arasında korelasyon oluşturulmuştur. Bu düzeltmelerin ardından uyum iyiliği indeksleri kişisel gelişim boyutu için $\chi^2 = 16.84$; $sd = 4$ ($p < .0001$); $\chi^2/sd = 4.21$; $AGFI = .89$; $NFI = .97$; $CFI = .98$; $IFI = .98$; $RMR = .05$ ve $RMSEA = .09$; kuruma katkı boyutu için $\chi^2 = 39.6$; $sd = 8$ ($p < .0001$); $\chi^2/sd = 4.95$; $AGFI = .80$; $NFI = .94$; $CFI = .95$; $IFI = .95$; $RMR = .07$ ve $RMSEA = .08$; mesleki duyarlılık boyutu için $\chi^2 = 11.85$; $sd = 3$ ($p < .0001$); $\chi^2/sd = 3.95$; $AGFI = .86$; $NFI = .98$; $CFI = .98$; $IFI = .98$; $RMR =$

.03 ve RMSEA = .07; duygusal emek boyutu için $\chi^2 = 34.94$; $sd = 9$ ($p < .0001$); $\chi^2/sd = 3.88$; AGFI = .90; NFI = .98; CFI = .99; IFI = .99; RMR = .02 ve RMSEA = .07 olarak hesaplanmıştır (N=344).

İşlemler ve Veri Analizi

Veriler üzerinde aritmetik ortalama, Pearson Momentler korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır. Çok değişkenli analizlerin varsayımlarından olan doğrusallık ve normal dağılımın sağlanma durumu irdelenmiştir. Bu doğrultuda Q-Q Plot grafiği ve basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiştir. Hem grafiğin görünümü hem de basıklık-çarpıklık değer aralıkları (dönüşümsel=-.75 ile -1.04, yönetsel=-.72 ile .09, etik=-.99 ile .06, politik=-.73 ile -1.01, kişisel gelişim=-.57 ile -1.12, kuruma katkı=-.35 ile -.95, mesleki duyarlılık=-1.00 ile .43, duygusal emek=-1.11 ile .45) varsayımların doğrulandığını işaret etmiştir. Ayrıca Durbin-Watson ve VIF değerleri de değerlendirilmiştir. Durbin-Watson (DW) değerinin 1.5 ile 2.5 ve VIF değerinin de 10 değerinden düşük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2014: 267-268). Bu bağlamda DW değerleri bağımlı değişkenler kişisel gelişim boyutu için 2.06; kuruma katkı boyutu için 1.89; mesleki duyarlılık boyutu için 2.08 ve duygusal emek boyutu için 1.97 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermiştir. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 1.00-1.80 aralığı “çok düşük”, 1.81-2.60 aralığı “düşük”, 2.61-3.40 aralığı “orta”, 3.41-4.20 aralığı “yüksek” ve 4.21-5.00 aralığı “çok yüksek” ifadeleri dikkate alınmıştır. Pearson Momentler korelasyon analizi bulgularının değerlendirilmesinde ise 0.0-.30 aralığı “düşük”, .31-.70 “orta” ve .71-1.00 aralığı da “yüksek” olarak referans alınmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012: 92). Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS ve LISREL Programları kullanılmıştır.

BULGULAR

1. Stratejik Liderlik ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkilere yönelik analiz bulguları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Aritmetik ortalama ve değişkenler arası ilişkilere yönelik korelasyon analizi sonuçları

Değişken	\bar{X}	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.STRL	3.42	-	.86*	.70*	.82*	.85*	.53*	.54*	.31*	.46*	.54*
2.DL	3.44		-	.63*	.76*	.77*	.54*	.54*	.31*	.49*	.54*
3.YL	3.30			-	.51*	.63*	.39*	.43*	.22*	.33*	.36*
4.EL	3.55				-	.76*	.51*	.50*	.29*	.42*	.53*
5.PL	3.37					-	.48*	.48*	.31*	.38*	.49*
6.PRO	3.50						-	.72*	.74*	.74*	.82*
7.KG	3.25							-	.42**	.53**	.57**
8.KK	3.28								-	.49**	.62**
9.MD	3.80									-	.64**
10.DE	3.72										-

**p<.01

STRL: Stratejik liderlik
DL: Dönüşümsel liderlik
YL: Yönetimsel liderlik
EL: Etik liderlik

PL: Politik liderlik
PRO: Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği
KG: Kişisel gelişim
KK: Kuruma katkı

MD: Mesleki duyarlılık
DE: Duygusal emek

Tablo 4 incelendiğinde, okul müdürlerinin stratejik liderlik (\bar{X} =3.42) ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik (\bar{X} =3.50) algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Korelasyon analizi bulgularına göre dönüşümcü liderlik boyutu ($r_{DLxKG}=.54$; $r_{DLxKK}=.31$; $r_{DLxMD}=.49$; $r_{DLxDE}=.54$; $p<.001$), yönetimsel liderlik boyutu ($r_{YLxKG}=.43$; $r_{YLxKK}=.22$; $r_{YLxMD}=.33$; $r_{YLxDE}=.36$; $p<.001$), etik liderlik boyutu ($r_{ELxKG}=.50$; $r_{ELxKK}=.29$; $r_{ELxMD}=.42$; $r_{ELxDE}=.53$; $p<.001$) ve politik liderlik boyutu ($r_{PLxKG}=.48$; $r_{PLxKK}=.31$; $r_{PLxMD}=.38$; $r_{PLxDE}=.49$; $p<.001$) ile mesleki profesyonelliğin boyutları arasında pozitif yönde düşük ya da orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca, dönüşümsel liderliğin öğretmenlerin mesleki profesyonellik (KG: $r=.54$, $p<.01$; KK: $r=.31$, $p<.01$; MD: $r=.49$, $p<.01$; DE: $r=.54$, $p<.01$) boyutları ile en yüksek ilişki gösteren boyut olduğu tespit edilmiştir.

2. Stratejik Liderliğin Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi

Kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emeğin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek boyutlarının yordanmasına ilişkin analiz sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	T	p*	
Kişisel Gelişim	Sabit	1.083	4.790	.00	
	Dönüşümsel Liderlik	.38	.37	3.428	.00*
	Yönetimsel Liderlik	.16	.11	1.531	.12
	Etik Liderlik	.20	.22	2.119	.03*
	Politik Liderlik	-.12	-.11	-1.049	.29
Düzeltilmiş R ² = .30, F ₍₄₋₃₃₉₎ =37.539, p<.05					
Kuruma Katkı	Sabit	2.296	9.584	.00	
	Dönüşümsel Liderlik	.16	.17	1.382	.16
	Yönetimsel Liderlik	-.08	-.05	-.712	.47
	Etik Liderlik	-.01	-.01	-.150	.88
	Politik Liderlik	.21	.22	1.752	.08
Düzeltilmiş R ² = .09, F ₍₄₋₃₃₉₎ =10.081, p<.05					
Mesleki Duyarlılık	Sabit	2.020	8.062	.00	
	Dönüşümsel Liderlik	.69	.62	5.533	.00*
	Yönetimsel Liderlik	-.01	.00	-.093	.92
	Etik Liderlik	.09	.10	.939	.34
	Politik Liderlik	-.27	-.24	-2.093	.03*
Düzeltilmiş R ² = .25, F ₍₄₋₃₃₉₎ =29.484, p<.05					
Duygusal Emek	Sabit	1.941	8.952	.00	
	Dönüşümsel Liderlik	.38	.38	3.544	.00*
	Yönetimsel Liderlik	-.07	-.05	-.749	.45
	Etik Liderlik	.25	.28	2.749	.00*
	Politik Liderlik	-.05	-.05	-.488	.62
Düzeltilmiş R ² = .31, F ₍₄₋₃₃₉₎ =39.215, p<.05					

Tablo 5'te ki bulgulara göre, dönüşümsel ($\beta=.37$, $p<.05$) ve etik ($\beta=.22$, $p<.05$) liderliğin kişisel gelişimin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Değişkenlerin tamamı kişisel gelişime ilişkin varyansın % 30'unu açıklamıştır. Stratejik liderlik boyutlarının kuruma katkı boyutu üzerinde ise anlamlı bir yordayıcılık etkisi görülmemiştir. Dönüşümsel ($\beta=.62$, $p<.05$) ve politik ($\beta=-.24$, $p<.05$) liderlik de mesleki duyarlılığı anlamlı şekilde yordamıştır. Ayrıca bağımsız değişkenlerin hepsi birlikte mesleki duyarlılığa ilişkin varyansın % 25'ini temsil etmiştir. Son olarak duygusal emeğin dönüşümsel ($\beta=.38$, $p<.05$) ve etik ($\beta=.28$, $p<.05$) liderlik tarafından anlamlı olarak yordandığı ve tüm değişkenlerin toplam varyansın % 31'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan kamu okullarında görev yapan 344 öğretmenin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin stratejik liderlik ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki incelenmiş ve okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmeleri üzerindeki etkisi de araştırılmıştır.

Bulgular, öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarını orta düzeye yakın olmakla birlikte görece yüksek düzeyde yansıttıklarını göstermiştir. Bu bulgunun alanyazındaki çalışmalarla uyumlu olduğu tespit edilmiştir (Aksulu Köse ve Güçlü, 2018; Aydın, Güçlü ve Pisapia, 2015; Çetin ve Akpolat, 2017; Girgin Köse, 2013; Güçlü, Çoban ve Atasoy, 2017). Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri stratejik liderlik davranışlarına sahip oldukları yorumu yapılabilir. Diğer bir ifadeyle okul müdürlerinin, öğretmenlerin düşüncelerini dikkate aldığı, önem verdiği ve öğretmenlere saygı duyduğu çıkarımında bulunulabilir. Ayrıca müdürlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla sorumluluk alabilecekleri fırsatları oluşturduğu ve aldığı kararlarda adil davranışlar sergilediği düşünülebilir. Ancak okul müdürlerinin politik liderlik davranışlarının düşük düzeyde görünmesi okullar arası işbirliğinin zayıf olmasına ve okula katkı sağlayabilecek dışsal unsurların eğitim-öğretim faaliyetlerinde yeterince yer almamasına neden olabilir. Bu durum hem dış paydaşların görüş ve önerilerinden faydalanamamaya ve kurumların karşılıklı öğrenme potansiyellerinin gelişmemesine yol açabilir. Zaten dış paydaşların sürece dâhil edilmesi de hem hesap verebilirlik (Öztekin, 2000) hem de demokrasi bilinci (Bilge, 2011) açısından önemli olarak ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısının da iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgunun Altinkurt ve Yılmaz (2014), Çelik ve Yılmaz (2015), Ekinci ve Ekinci (2017), Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018), Hoşgörür (2017), Nartgün, Ekinci, Tükel ve Limon (2016) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile örtüştüğü saptanmıştır. Bulgular arasında özellikle öğretmenlerin kişisel gelişim ve kuruma katkı davranışlarının düşük düzeyde olması dikkat çekmiştir. Şöyle ki öğretmenlik mesleği sadece üniversite sıralarında edinilen bilgilerle sürdürülebilecek bir meslek değildir. Her şeyin hızla değiştiği 21. yüzyıl dünyasında, klasik öğretim yaklaşımlarıyla öğrencileri etkileyebilmek ve nitelikli bir öğretim sağlayabilmek çok olası görünmemektedir (Kaufman ve Zahn, 1993). Bu doğrultuda öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemek, çağın gerektirdiği öğretim yöntem ve tekniklerini teknolojik gelişimlerle bütünleştirerek bir öğretme-öğrenme süreci planlamaları gereklidir. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE) (2015) da öğretmen yeterlilikleri konusunda teknolojik, pedagojik ve iletişim becerilerine vurgu yaparak değişimin önemini vurgulamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin kişisel gelişim davranışlarını orta düzeyde sergilemelerinin hem çağın gereksinimlerine uygun olmadığı hem de öğretmenlerin öğrenme motivasyonlarının da düşük düzeyde olduğu izlenimini vermiştir. Bu durumun sebepleri arasında öğretmenlerin yoğun bir iş temposu içerisinde olmaları, gerek alan gerekse pedagojik okumaların karşılığını alamayacaklarına yönelik algıları yer alabilir. Bir diğer bakış açısından, Acquaah (2004) örgütsel bağlılık ile pozitif bağlantılı olan örgütsel vatandaşlığı açıklarken kişisel gelişimin önemini vurgulamıştır. Reyes (1992) ise öğretmenlerin öğrenme motivasyonunu örgütsel bağlılığın güçlü yordayıcılarından biri olarak işaret etmiştir. Bu ifadelerin öğretmenlerin kişisel gelişim davranışları ile öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkiyi kısmen desteklediği belirtilebilir. Ayrıca son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) öğretmenlerin akademik toplantılara katılımının kolaylaştırılmasına yönelik uygulamaları olmasına rağmen zaman zaman okul yöneticilerin izin konusunda gösterebildikleri olumsuz tutumlar da akademik yenilikleri takip etme noktasında öğretmenleri isteksizliğe itebilir. Bir diğer dikkat çeken konu da öğretmenlerin kuruma katkı davranışlarının istenilen düzeyde olmamasıdır. Bulgular öğretmenlerin çoğunlukla sınıf içi eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili olup okulun genelini ilgilendiren konularda daha geri planda kaldıklarını düşündürmüştür. Öğretmenlerin grup temelli katılımcı bir yaklaşımdan ziyade bireyselliği tercih ettiği öngörülebilir. Bu durum öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının düşük olduğu izlenimi de bırakabilir. Halbuki çağdaş öğretim yöntemleri grup bazlı çalışmaların öğrenciler üzerinde katılımcılığı, karşılıklı saygıyı, hoşgörüyü ve takım ruhunu geliştirdiğini ifade etmiştir. Ancak sınıf ve öğrenci arasındaki

ilişkiyi, okul ve öğretmen arasında da kurabiliriz. Nasıl ki öğretmenler eğitim sürecinde öğrencilerden birlikteliği ve yardımlaşmayı bekliyor ise okulun amaçlarını başarabilmesinde de toplumun öğretmenlerden aynı birlikteliği ve yardımlaşmayı beklemesi oldukça doğal karşılanmalıdır.

Araştırmada ulaşılan diğer bulguya göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Ayrıca dönüşümsel liderlik ve etik liderliğin kişisel gelişim ve duygusal emek; dönüşümsel liderlik ve politik liderliğin de mesleki duyarlılık üzerinde anlamlı şekilde yordayıcılık gösterdiği tespit edilmiştir. Özellikle dönüşümsel ve etik liderliğin öğretmenlerin mesleki profesyonelleşmesi boyutları üzerinde en yüksek etkiyi gösterdiği göze çarpmıştır. Smith, Montagno ve Kuzmenko (2004) dönüşümcü liderlerin, çalışanların özgüvenlerini geliştiren, isteklerini dikkate alan ve bireysel gelişimlerini destekleyecek ortamları oluşturan bir yaklaşımı benimsediğini ifade etmiştir. Bass (1999) da, dönüşümcü liderliğin çalışanların bireysel ve mesleki gelişimlerini olumlu etkilediğini işaret etmiştir. Ayrıca dönüşümcü liderliğin çalışanların motivasyonları ile anlamlı ilişkiler içerisinde olduğu da görülmüştür (MacKenzie, Podsakoff ve Rich, 2001). Çalışanların düşüncelerine önem veren, çalışanları karar alma sürecine katan ve onların sorumluluk almasını teşvik eden yöneticiler çalışanların motivasyonlarını yükselterek örgütsel bağlılığı ve performansı artırabilir. Bunun sonucunda içsel ve/ya da dışsal motivasyon unsurlarını işe koşan yöneticiler öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin sağlanması ve gelişiminde önemli rol oynayabilir. Bu niteliklere sahip yöneticilerin liderlik özelliklerinin geliştiği düşünülebilir. Benzer şekilde Resick, Hanges, Dickson ve Mitchelson (2006) da çalışanların motivasyonunu ve gelişimlerini etkileyen bir diğer unsur olarak etik liderliği işaret etmiştir. Murphy ve Enderle (1995) etik liderlerin ahlaki davranış kalıplarını benimsediklerini ve çalışanlarına adil yaklaştıklarını ifade etmiştir. Zaten etik ilkelere sahip liderlerin yönettikleri örgütlerde adalet algısının yüksek olduğu görülmüştür (Brown ve Treviño, 2006; Yeşiltaş, Çeken ve Sormaz, 2012). Bu durumun çalışanların işlerinde daha verimli olmalarını ve bireysel gelişimlerini yükselteceği öngörülebilir. Mevcut araştırma bulgularının da dönüşümcü ve etik liderlik arasında yüksek ilişki göstermesi, öğretmenlerin kişisel gelişim, mesleki duyarlılık ve duygusal emek davranışlarının değinilen liderlik boyutları ile bağlantılı olduğunun altını çizmiştir.

Ayrıca, araştırmanın Ankara ili Altındağ ilçesi kamu okullarında gerçekleştirilmiş olması, çalışma grubunun öğretmenlerden oluşması ve verilerin nicel bir yaklaşımla ele alınması çalışmanın sınırlılıkları arasında gösterilebilir.

Sonuçlar bağlamında araştırmacılara;

- (i) Stratejik liderlik davranışları açısından çalışmanın okul müdürleri örnekleminde tekrarlanması (okul müdürlerinin öz değerlendirme yaparak kendi seviyelerine yönelik çıkarımda bulunabilmeleri),
- (ii) Araştırmanın daha geniş örneklerde tekrarlanması,
- (iii) Karma ya da nitel yöntemlerle konunun daha derinlemesine incelenmesi,
- (iv) Değinilen kavramların örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık ve motivasyon gibi değişkenlerle birlikte incelenerek doğrudan ve dolaylı etkilerin çözümlenmesi önerilebilir.

Ayrıca, uygulamaya yönelik olarak da,

- (i) Politika belirleyiciler tarafından okul müdürlerinin ve öğretmenlerin uzmanlık, pedagojik ve liderlik açısından gelişimlerini destekleyecek lisansüstü eğitim almalarının teşvik edilmesi ve kolaylaştırılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Acquaah, M. (2004). Human factor theory, organizational citizenship behaviors and human resources management practices: An integration of theoretical constructs and suggestions for measuring the human factor. *Review of Human Factor Studies Special Edition*, 10(1), 118-151.
- Aksulu Köse, A., & Güçlü, N. (2018). Özel okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 241-252.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 57-71.

- Aydın, M. K. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin Stratejik liderlik özellikleri ile kurumlarının Örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. K., Güçlü, N., & Pisapia, J. (2015). The relationship between school principals' strategic leadership actions and organizational learning. *American Journal of Educational Studies*, 7(1), 5-25.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilge, M. (2011). Türkiye'de demokrasi kültürü: Siyaset ve toplum. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 49-60.
- Botha, R. J. (2011). The managerial role of the principal in promoting teacher professionalism in selected Eastern Cape schools. *Africa Education Review*, 8(3), 397-415.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595-616.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2012). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. (2. Bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cheng, Y. C. & Townsend, T. (2000). Educational change and development in the Asia-Pacific Region: trends and issues, in T. Townsend & Y. C. Cheng (Ed.), *Educational change and development in the Asia-Pacific Region: Challenges for the future* (pp. 317-344). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Cheng, Y. C. (2002). The changing context of school leadership: Implications for paradigm shift. In K. Leithwood & P. Hallinger (Ed.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 103-132). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cheng, Y. C. (2005). *New paradigm for re-engineering education: globalization, localization and individualization*. Dordrecht: Springer.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229.
- Copland, M. A. (2001). *The myth of the super principal*. Phi Delta Kappa, 528-533. (10.06.2019), Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170108200710>.
- Çelik, M., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 102-131.
- Çelik Yılmaz, D. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çetin, M., & Akpolat, T. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin stratejik liderlik özellikleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 16-37.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (4. Bs), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Davies, B. J., & Davies, B. J. (2006). Developing a model for strategic leadership in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 121-139.
- Ekinci, C. E., & Ekinci, N. (2017). A study on the relationships between teachers' critical thinking dispositions and their perceptions of occupational professionalism. *Educational Process: International Journal*, 6(2), 53-78.
- 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.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56, 20-38.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18, 395-415.
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism. In S. Gewirtz, P. Mohoney, I. Hextall, & A. Cribb (Ed.), *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward*, (pp. 19-30). London: Routledge.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: a quarter of a century of learning, In A. Hargreaves, A. Lierberman, M. Fullan & D. Hopkins (Ed.), *International Handbook of Educational Change*, (pp. 214-228). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Girgin Köse, S. (2013). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sapma ve stratejik liderlik arasındaki ilişki üzerine algıları: İzmir ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güçlü, N., Çoban, Ö., & Atasoy, R. (2017). Okul yöneticilerinin stratejik liderlik özellikleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim*, 215, 167-191.
- Hambrick, D., & Pettigrew, A. (2001). Upper echelons: Donald Hambrick on executives and strategy. *Academy of Management Executive*, 15(3), 36-44.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hilferty, F. (2008). Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29, 161-173.
- Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 387-424.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. 6. Baskı, Asil yayın dağıtım, Ankara.
- Kaufman R., & Zahn, D. (1993). *Quality management plus: the continuous improvement of education*. Corwin Press Inc.
- Keeves, J. P. & Watanabe, R. (Eds.) (2003). *International handbook of educational research in the Asia-pacific region*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Rich, G. A. (2001). Transformational and transactional leadership and salesperson performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 29(2), 115-134.
- Mausethagen, S., & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27(6), 815-833.
- McMahon, E., & Hoy, W. K. (2009). Professionalism in teaching: Toward a structural theory of professionalism. In W. K. Hoy & M. DiPaola (Ed.). *Studies in school improvement* (pp. 205-230). Greenwich, CN: Information Age.
- Murphy, P. E., & Enderle, G. (1995). Managerial ethical leadership: Examples do matter. *Business Ethics Quarterly*, 5(1), 117-128.
- Nartgun, Ş. S., Ekinci, S., Tukul, H., & Limon, İ. (2016). Teacher views regarding workaholism and occupational professionalism. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 112-118.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*, (2nd Ed.), New York, NY: McGraw-Hill.
- Öztekin, A. (2000). *Siyaset bilimine giriş*. Ankara: Siyasal.
- 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.
- Pisapia, J. (2006). *Mastering change in a globalizing world: New directions in leadership*. Education Policy Studies Series No. 61, The Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong.
- Pisapia, J. (2009). *The Strategic leader: New tactics for a globalizing world*. Charlotte, NC: IAP, Information Age Publishing.
- Resick, C. J., Hanges, P. J., Dickson, M. W., & Mitchelson, J. K. (2006). A cross-cultural examination of the endorsement of ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 63(4), 345-359.
- Reyes, P. (1992). *Preliminary models of teacher organizational commitment: implications for restructuring the workplace*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Robson, J., Bailey, B., & Larkin, S. (2004). Adding value: Investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, 17, 183-195.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it?, *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425.
- Schreuder, J. H. (1993). *Professional development activities for the principal and teacher*. Cape Town: Maskew Miller.
- Smith, B. N., Montagno, R. V., & Kuzmenko, T. N. (2004). Transformational and servant leadership: Content and contextual comparisons. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(4), 80-91.
- Socket, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Thomas, S. (2011). Teachers and public engagement: An argument for rethinking teacher professionalism to challenge deficit discourses in the public sphere. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32, 371-382.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools the role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE) (2015). About ISTE. <http://www.iste.org/about>.
- Ülgen, H., & Mirze, S. K. (2004). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Williams, H., & Johnson, T. (2013). Strategic leadership in schools. *Education*, 133(3), 350-355.

- Wise, A. (1989). Professional teaching: A new paradigm for the management of education. In T. J. Sergiovanni & J. H. Moore (Ed.), *Schooling for tomorrow* (pp. 301-310). Boston: Allyn and Bacon.
- Yeşiltaş, M., Çeken, H., & Sormaz, Ü. (2012). Etik liderlik ve örgütsel adaletin örgütsel sapma davranışları üzerindeki etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 18-39.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345.

The Role of Strategic Leadership in Occupational Professionalism

Yener Akman^{1†}

¹Süleyman Demirel University

Extended Abstract

Introduction: Today, the general opinion of researchers is that school principals have an effect on the school. School principals can make it easier for the school to achieve its goals with their leadership qualities. Strategic leadership can be considered as a factor that taking attention in the development of schools. In recent years, strategic leadership has been a prominent concept in most countries about school effectiveness and development. The importance of leadership in the school attracted attention with the transparency and accountability movements in the 1980s. Already, the changes brought about by neo-liberal policies on the private sector and then on public administration have led to the transformation of various concepts. Among these concepts, professionalism associated with accountability can be emphasized.

Strategic leadership is not a leadership style in itself, but a framework that needs to be built in all categories of successful leadership styles. It can be said that strategic leadership is based on features and actions that cover the successful implementation of all leadership styles. Strategic leadership is especially related to the high level executives of the organization compared to other types of leadership and tries to implement strategic applications along with leader-member interaction. It can also be thought that strategic leadership in schools will guide the school leader on the basis of continuous improvement in a flexible structure that can respond to changes by anticipating future trends and making plans. Another concept that positively affects the elements mentioned in the literature can be considered as teacher occupational professionalism.

Professionalism is a concept that is transformed by the policies of the governing power, the media and the wishes of the people. In addition, it can be stated that teacher professionalism is shaped by performance culture, accountability and standards. Teachers occupational professionalism has been associated with various competences, such as having good behavior, and developing a positive attitude towards their professional work. Professionalism can be considered to indicate the competence, commitment and positive attitude for the successful performance of educational tasks. In addition, professionalism is defined as “improving the quality and standards of practice”.

It can be considered that the leadership behaviors of school administrators are a factor that positively affects teachers' professional and human relations outcomes. Especially considering the effects of strategic leadership behaviors on the multi-faceted development of both organization and human resources, it is predicted that the analysis of the relations between the concepts will contribute to the discussions on the quality of education. The aim of this study is to investigate the relationship between school principals' strategic leadership behaviors and teachers' occupational professionalism and the effect of school principals' strategic leadership behaviors on occupational professionalism.

Method: In this study, relational survey model was used. The study group of this research consisted of 344 teachers working in public schools in Altındağ district of Ankara. The data was collected with “The Strategic Leadership Scale” developed by Pisapia (2009) and adapted by Aydın (2012) and “The Occupational Professionalism Scale of Teachers” developed by Yılmaz and Altinkurt (2014). The scales' validity and reliability analyzes of were repeated on the existing data set and statistical values indicated the usability of the scales. Arithmetic mean, Pearson Moments correlation and multiple linear regression analysis were used to analyze data.

Results: It was determined that the strategic leadership of the school principals and the professional professionalism of the teachers were relatively good. According to the analysis findings, it was seen that there were positive low or medium significant relationships between the dimensions of dependent and independent variables. Transformational and ethic leadership were found to be a significant predictor of personal

[†]Corresponding Author: Yener Akman, Süleyman Demirel University, yenerakman@sdu.edu.tr

development. All of the variables explained 30% of the variance related to personal development. There wasn't find a significant predictor effect of strategic leadership dimensions to contribution to organization. Transformational and political leadership predicted professional awareness significantly. In addition, all independent variables represented 25% of the variance related to professional awareness. Finally, it was found that emotional labor was significantly predicted by transformational and ethic leadership, and all variables explained 31% of the total variance.

Conclusion and Recommendations: As a result, the strategic leadership practices of the school principals and the occupational professionalism of the teachers were relatively good but not sufficient. In addition, significant relationships were found between the variables. In particular, it was determined that transformational and ethic leadership behaviors of school principals had significant effects on teachers' occupational professionalism. Another finding is that the strategic leadership behaviors of school principals do not change the teachers' contribution to the organization.

As a result; (i) repeating the study in the sample of school principals in terms of strategic leadership behaviors (the ability of school principals to make inferences towards their own levels through self-assessment), (ii) conducting the study in larger samples, (iii) a more in-depth study of the subject using mixed or qualitative methods, (iv) It may be suggested to analyze effects by examining with variables such as organizational citizenship, organizational commitment and motivation. In practice, it may also be suggested that (i) policy-makers encourage and facilitate school principals and teachers to receive postgraduate training to support their development in terms of expertise, pedagogy and leadership.

Key words: Strategic leadership, Occupational professionalism, School principal, Teacher, School