



ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

2022
YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ

Esra KOCAEREN

Danışman
Doç. Dr. Mahmut POLATCAN

**ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİ
ARASINDAKİ İLİŐKI**

Esra KOCAEREN

Danışman

Doç. Dr. Mahmut POLATCAN

T.C.

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında

Yüksek Lisans Tezi

Olarak Hazırlanmıştır

KARABÜK

Mayıs 2022

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	5
DOĞRULUK BEYANI	6
ÖNSÖZ	7
ÖZ.....	9
ABSTRACT.....	10
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	11
ARCHIVE RECORD INFORMATION	12
KISALTMALAR	13
ARAŞTIRMANIN KONUSU	14
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	14
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	15
ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ.....	15
EVREN VE ÖRNEKLEM	15
ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLIKLARI	15
1. BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	17
1.1. Problem Durumu	17
1.2. Araştırmanın Amacı	23
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	23
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri.....	23
1.5. Araştırmanın Önemi.....	24
1.6. Sayıtlar	25
1.7. Sınırlıklar	25
1.8. Tanımlar.....	26
2. İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	27

2.1.	Liderlik Kavramı	27
2.2.	Klasik Liderlik Kuramları	28
2.2.1.	Özellikler Kuramı	28
2.2.2.	Davranışsal Kuramlar	29
2.2.3.	Durumsallık Kuramı	29
2.3.	Okul Liderliğinde Çağdaş Yaklaşımlar	30
2.3.1.	Dönüşümcü Liderlik	30
2.3.2.	Öğretimsel Liderlik.....	32
2.3.3.	Öğrenme Merkezli Liderlik	33
2.3.4.	Dağıtımçı(Paylaşımçı) Liderlik.....	34
2.4.	Öğretmen Liderliği.....	37
2.4.1.	Öğretmen Liderliğinin Temelleri ve Gerekçeleri	37
2.4.2.	Öğretmen Liderliğinin Tanımı	40
2.4.3.	Öğretmen Liderliğinin Boyutları	42
2.4.4.	Öğretmen Liderliğinin Rollerini.....	45
2.4.5.	Öğretmen Liderliğinin Engelleri	48
2.4.6.	Öğretmen Liderliğini Destekleyici Etmenler	50
2.4.7.	Okul ve Öğretmen Liderliği.....	51
2.5.	Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	54
2.5.1.	Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Kapsamı	54
2.5.2.	Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Teorik Temelleri.....	56
2.5.2.1.	Sosyal Öğrenme Kuramı.....	56
2.5.2.2.	Yetişkin Eğitimi	58
2.5.2.3.	Hayat Boyu Öğrenme.....	59
2.5.3.	Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Boyutları	61
2.5.3.1.	İş Birliği	61
2.5.3.2.	Yansıtma.....	62
2.5.3.3.	Uygulama.....	63
2.5.3.4.	Bilgi Tabanına Ulaşma.....	63
2.5.4.	Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Önemi	64
2.5.5.	Türkiye Bağlamında Öğretmen Mesleki Öğrenmesi.....	65
2.6.	Öğretmen Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki	68
3.	ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	72

3.1. Araştırma Modeli	72
3.2. Evren ve Örneklem	72
3.3. Veri Toplama Araçları	76
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	76
3.3.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği	76
3.3.3. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği (ÖMÖEÖ).....	79
3.4. Veri Toplama Süreci	81
3.5. Veri Analizi	81
4. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	86
4.1. Öğretmen Liderliği Ölçek Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar ...	86
4.2. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	95
4.3. Öğretmen Liderliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi İlişkisine Yönelik Bulgular.....	102
4.4. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Yordanmasına İlişkin Bulgular	104
4.5. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular	109
5. BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	111
5.1. Tartışma	111
5.1.1. Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Alt Boyutlara Dair Tanımlayıcı İstatistik Sonuçlarının Tartışılması	111
5.1.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Demografik Özelliklerin Sonuçlarının Tartışılması	112
5.1.3. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği ve Alt Boyutlara Dair Tanımlayıcı İstatistik Sonuçlarının Tartışılması	115
5.1.4. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Demografik Özelliklerin Sonuçlarının Tartışılması.....	117
5.1.5. Öğretmen Liderliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki Sonuçlarının Tartışılması.....	119
5.2. Sonuç	120
5.2.1. Öğretmen Liderliğine İlişkin Sonuçlar	120
5.2.2. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Sonuçlar.....	121
5.2.3. Öğretmen Liderliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Sonuçlar	121
5.3. Öneriler	122
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	122

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	123
KAYNAKÇA.....	124
TABLolar LİSTESİ	159
ŞEKİLLER LİSTESİ	161
EKLER	162
ÖZGEÇMİŞ	174

TEZ ONAY SAYFASI

Esra KOCAEREN tarafından hazırlanan “ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ” başlıklı bu tezin Yüksek lisans tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Mahmut POLATCAN

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 30/05/2022

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ (KBÜ)

Üye : Doç. Dr. Mahmut POLATCAN (KBÜ) (Danışman)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN (ZBEÜ)

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek lisans tezi derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Hasan SOLMAZ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntıların intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı: Esra KOCAEREN

İmza :

ÖNSÖZ

Okullarda hesap verilebilirlik baskısı, değişen ve gelişen toplum düzeninde ihtiyaçları karşılama çabası, okul yöneticilerinin tüm zorluklarla tek başına mücadele edememesi ve öğrencilerin akademik başarı beklentilerinin artması öğretmen liderliğinin önemini gün yüzüne çıkarmıştır. Öğretmen liderliği, okulların yönetim şekillerine yeni bir bakış açısı getirmiştir. Öğretmen liderliği; öğrenme ortamlarına, okul gelişimine, öğrenci başarısına ve bireysel bağlamda öğretmene pozitif yatırım olarak düşünülebilir. Lider öğretmenler kendisinin ve meslektaşlarının bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde teşvik edici ve uygulayıcı rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi noktasında öğretmenlerin liderlik özelliği göstermesi önemli bir unsur olarak görülebilir.

Bu araştırmada, öğretmen liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın, bu alana önemli bir katkı sunması ve konu ile ilgili yapılacak yeni çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

Bu çalışma beş bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde; araştırmanın problem durumu belirtilmektedir. Bu kapsamda öğretmen liderliği ile ilgili çalışmalar ve bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar incelenmiş; alanyazındaki problem ile ilgili boşluğa ve çalışmanın gerekçesine vurgu yapılmıştır. İkinci bölümde; liderlik kavramı, liderlik çeşitleri, öğretmen liderliği, öğretmen mesleki öğrenmesi ve bunların okul bağlamında incelendiği kavramsal çerçeveye yer verilmiştir. Üçüncü bölümde; araştırmada uygulanan yöntem ele alınmaktadır. Dördüncü bölümde; çalışma ile ilgili verilerin analizleri sonucunda bulunan bulgulara yer verilmiştir. Çalışmanın son bölümünde ise araştırma bulgularına göre tartışma, sonuç bulguları, araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler yer almaktadır.

Tez yazım süreci boyunca yoğun çalışma dönemine rağmen çalışmanın her aşamasında rehberlik eden, araştırmanın başından beri bitirebileceğime inanarak beni motive eden, engin bilgi ve deneyimiyle katkı sağlayan, saygı değer hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Mahmut POLATCAN'a , yüksek lisans ders sürecinde bilgi ve

tecrübelerinden yaralandığım saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ'ye, Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a, ve Doç. Dr. Ramazan CANSOY'a saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Lisansüstü eğitim sürecinin her aşamasında beni yalnız bırakmayan ve manevi desteklerini esirgemeyen değerli meslektaşlarım Sema DİKA KAYABAŞI ve Begüm EROĞLU'na sevgi ve şükranlarımı sunarım. Aynı zamanda araştırmanın uygulama aşamasında anketleri doldurarak tezime katkı sağlayan tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim. Eğitim yaşamım boyunca her türlü zorluğa göğüs geren ve özveride bulunarak bu günlere gelmemde emeği olan anneme ve babama saygı ve sevgimi sunarım. Son olarak, lisansüstü eğitim sürecinde gösterdiği manevi destek, sabır, sevgi ve güven için sevgili eşim Mustafa KOCAEREN'e, yoğun çalışma dönemlerimde benimle az vakit geçirdiği için sitem eden kızım Beren KOCAEREN'e ve benimle geçirdiği vakitten fedakarlık göstermek zorunda kalan küçüğüm Osman Enes KOCAEREN'e sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Mayıs, 2022

Esra KOCAEREN

ÖZ

Bu araştırma, öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Çalışma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış kesitsel bir araştırmadır. Çalışmada örneklem seçimi basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile yapılmıştır ve çalışmanın örneklemini 450 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada ele edilen verilerin analiz aşamasında; aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi gibi tanımlayıcı istatistikler, Pearson korelasyonu ve çoklu regresyon analizinin yanı sıra yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda; öğretmen algılarına göre, öğretmen liderlik ölçeği toplamında ve alt boyutlarında (meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim) öğretmen liderliği yeterli düzeyde görülmüştür. Okul türü bakımından öğretmenlerin liderlik algılarının, ilkokul türünde görev yapan öğretmenlerin lise türünde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin algılarına göre, öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeği toplamında, güncel kalma, deneyim ve yansıtma ile öğretimi değiştirme alt boyutlarında öğretmen mesleki öğrenme etkinliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin, öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenme etkinlik düzeyleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen liderlik boyutları (meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim) ile öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri boyutları (güncel kalma, deneyim ve yansıtma ve öğretimi değiştirme) arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca yapısal eşitlik modelinden yararlanılarak elde edilen yol analizi sonucunda, öğretmen liderliğinin öğretmen mesleki öğrenme etkinliklerinin yüksek düzeyde yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen liderliği; Öğretmen mesleki öğrenmesi; Mesleki öğrenme etkinlikleri; Okullar

ABSTRACT

This research aims to determine the relationship between teacher leadership and teacher professional learning. The study is a cross-sectional study designed in the relational survey model. The sample selection in the study was made by simple random sampling method and the sample consisted of 450 teachers. In the analysis phase of the data discussed in the research; Descriptive statistics such as mean, standard deviation, statistics such as t-test and one-way analysis of variance, Pearson correlation and multiple regression analysis as well as structural equation modeling were used.

As a result of the study; According to teacher perceptions, teacher leadership was found to be sufficient in the total of the teacher leadership scale and in the sub-dimensions of cooperation with colleagues, institutional development and professional development. Considering the school type perceptions of teacher leadership; It has been determined that the teachers working at the primary school level are at a higher level than the teachers working at the high school level. At the same time, according to teachers' perceptions, it was determined that teacher professional learning activities were at a high level in the sub-dimensions of staying up-to-date, experience and reflection, and changing teaching in the total teacher professional learning activities scale.

As a result, a positive and high-level relationship was found between teachers' teacher leadership and teacher professional learning activity levels. A positive and high-level relationship was found between teacher leadership dimensions 'collaboration with colleagues, institutional development and professional development' and teacher professional learning activities dimensions 'keeping up-to-date, experience and reflection and changing teaching'. In addition, as a result of the path analysis obtained by using the structural equation model, it was determined that teacher leadership is a high level predictor of teacher professional learning activities.

Keywords: Teacher leadership; Teacher professional learning; Professional learning activities; Schools.

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Öğretmen Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki
Tezin Yazarı	Esra KOCAEREN
Tezin Danışmanı	Doç. Dr. Mahmut POLATCAN
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans Tezi
Tezin Tarihi	Mayıs 2022
Tezin Alanı	Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi
Tezin Yeri	KBÜ/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	174
Anahtar Kelimeler	Öğretmen liderliği; Öğretmen mesleki öğrenmesi; Mesleki öğrenme etkinlikleri; Okullar

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	The Relationship Between Teacher Leadership and Teacher Professional Learning
Author of the Thesis	Esra KOCAEREN
Advisor of the Thesis	Associate Professor Dr. Mahmut POLATCAN
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	May 2022
Field of the Thesis	Educational Sciences, Education Management
Place of the Thesis	KBU/LEE
Total Page Number	174
Keywords	Teacher leadership; Teacher professional learning; Professional learning activities; Schools

KISALTMALAR

Çev. : Çeviren

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ed. : Editör

F : Fark

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

N : Eleman sayısı

ÖLÖ : Öğretmen Liderlik Ölçeği

ÖMÖEÖ : Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği

Ss: Standart Sapma

SPSS : Statistical For Social Sciences

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Öğretmen Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırma, öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin liderlik rollerinin öğretmen mesleki öğrenmesine etkilerinin tespit edilmesi önemlidir. Bu çalışmada öncelikle öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin araştırılması hedeflenmiştir. İkinci olarak öğretmen liderliğinin ve öğretmen mesleki öğrenmesinin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, okul kademesi ve hizmet süresi gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının saptanması amaçlanmıştır. Böylece araştırma bulgularından elde edilen veriler doğrultusunda alanyazına katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Okul mesleki öğrenme topluluğunun önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin mesleki gelişimi güncel tartışma konusudur (Bellibaş, Gümüş ve Kılınç, 2020; Cansoy, 2019; Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar, 2021; Liu ve Hallinger, 2018; Wilson, 2016). Mevcut literatürde öğretmen mesleki öğrenmesinin sınıf içi öğretim pratiklerine katkı sağladığına dair kanıtlar bulunmaktadır (Darling-Hammond, 2000; Sarıdaş ve Deniz, 2018; Özdemir, 2020; Özer, 2008). Bu bakımdan öğretmenin mesleki anlamda alandaki yeni gelişmeleri takip etmesi, edinmiş olduğu deneyimleri öğrencilere yansıtması ve öğretimde farklı yöntem ve teknikleri kullanması öğretimin etkililiği için önemli görülebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki öğrenmesinde, öğretmen liderliğinin etkisi değerlendirilebilir. Zira öğretmenlerin hizmet öncesi yetişme sürecinde ve hizmet içinde mesleki bilgi birikimini artırması, meslektaşlar arasındaki iletişim ve ilişkilerinin gelişmesi ve deneyimlerini başkalarıyla paylaşması konusundaki yetkinliği öğretmen liderliği açısından önem arz etmektedir. Öğretmen liderliğinin ve öğretmen mesleki öğrenmesinin okul gelişimine ve öğrenci başarısına katkısı göz önüne alındığında bu iki değişken arasındaki ilişkinin önemi artmaktadır. Dolayısıyla lider öğretmen davranışları, öğretmenlerin mesleki öğrenmesine katkısı için önemli bir yol gösterici olabilir. Öğretmen liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesine pozitif katkı sağlayacağı varsayımından hareketle ortaya konulan bu çalışmanın, ilerleyen dönemlerde yapılması düşünülen benzeri çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışma nicel araştırma yönteminin kullanıldığı kesitsel bir araştırmadır. Çalışma ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir.

ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen liderliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu bağlantıyı tespit etmek amacıyla aşağıdaki alt sorulara çözüm aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve çalıştığı kurumun kademesi vb.) bağlı olarak öğretmen liderliğinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve hizmet süresi vb.) ile öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin liderliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen liderliği öğretmenlerin mesleki öğrenmesini yordamakta mıdır?

EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu çalışmanın evreni; 2021-2022 eğitim öğretim yılında Karabük il merkezi ile Safranbolu, Eskipazar, Eflani, Yenice ve Ovacık ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLIKLARI

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Karabük ilinde kamu okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülecektir. Bu araştırmadaki sınırlılıklar şunlardır:

1. Araştırmanın odağında öğretmen liderliği bağımsız değişkeni bulunmaktadır. Teorik olarak öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyebileceği düşünülen okul liderliği gibi ve mesleki gelişim gibi önemli faktörler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.
2. Araştırma “Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği” verileri ile sınırlıdır.

1. BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde ilk olarak çalışmada ele alınan problem durumu açıklanmıştır. Daha sonra çalışmanın amaç ve önemi belirtilmiştir. Son olarak çalışmanın sınırlılık ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Teknoloji ve bilimdeki önemli gelişmeler, okullar üzerinde değişim baskısı oluşturmaktadır. Bu etki eğitim sistemi içerisindeki yönetici ve öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Çelenk, 2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinin temelinde nitelikli ve insani değerlere sahip bir birey yetiştirmek yer almaktadır (Kolay, 2004). Öğrencilerin öğrenebileceği birçok platform ve alternatif varken okulun değerini kaybetmeden varlığını sürdürebilmesi oldukça zorlaşmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili bir liderlik özelliği göstermeleri gerekmektedir. Okul müdürleri, okulun vizyon ve misyonunu ön planda tutarak okulu yönetmek ve geliştirmek görevini üstlenmelidir. Okul yöneticisi okulu yöneten olmaktan ziyade, okuldaki bütün kaynakları etkili bir şekilde kullanan bir lider olarak davranan bir birey olmalıdır (Bursalıoğlu, 2000).

Okuldaki değişimin olumlu yönde olması, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin liderlik özellikleri ile ilişkilidir. Geleneksel olarak liderlik kavramı okul müdürleri ile özdeşleşen bir kavram olarak nitelendirilmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Son yıllarda geleneksel liderlik anlayışı; okul liderlerinin tek karar verici olması, öğrenci başarısını arttırmada yetersiz kaldığına dair birtakım eleştirilere maruz kalmaktadır (Day ve Leithwood, 2007; Fullan, 2011; Harris ve Muijs, 2005; Lambert, 1998). Okulların değişim sürecine ayak uydurmasında öğretmenlerin büyük bir etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin liderlik özellikleri sergilemeleri önemli görülmektedir (Beycioğlu, 2010). Aydın (2010), okulların toplumdaki değişimin öncüsü olabilmesinin ve yeniliklere göre nitelikli birey yetiştirmesinin öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemesi ile mümkün olduğunu belirtmektedir. Öğretmen liderliğinin okul iklimine, öğrenci başarısına, öğretmenin mesleki gelişimine ve iş birliğine katkı sağlayabileceği vurgulanmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2000; Özdemir ve Kılınç, 2015).

20. yüzyılın son çeyreğinde geleneksel liderlik anlayışı yerini öğretimsel, dönüşümsel ve dağıtımcı liderlik anlayışına bırakmıştır. Modern liderlik anlayışında liderlik kolektif bir etkinlik olarak görülmüştür. Liderlik statüden kaynaklanan rol olmaktan çok bir eylem ve uygulama alanı olarak (Spillane, 2005), bireysellikten ziyade kurumsal bir kimlik olarak tanımlanmıştır (Oplatka, 2006). Kılınç ve Receptoğlu (2013) ise okulun gelişiminde tüm çalışanların birlikte ve iş birliği içerisinde olması gerektiğini belirtmektedir. Bu dönüşüm eğitim yönetimi alanında son yirmi yılda yoğun bir şekilde tartışılan öğretmen liderliği çalışmalarını gündeme getirmiştir. Eğitim sisteminde yukarıdan aşağıya doğru yapılan reformlardan ve hesap verilebilirlikten kaynaklanan sorunlardan dolayı, okulun gelişimine yönelik acil çözümlere ihtiyaç duyulması güçlü bir kaldıraç olarak öğretmen liderliğini ön plana çıkarmıştır (Harris ve Muijs, 2005).

Alanyazın incelendiğinde öğretmen liderliği konusunda ortak bir tanım olmadığı ve öğretmen liderliğinin şemsiye bir kavram olarak kullanıldığı görülmektedir (Harris, 2005b; Wenner ve Campbell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004). Bu çerçevede öğretmen liderliği; okuldaki eğitim öğretimi etkileyen, toplumun yaşam kalitesini güçlendiren ve eğitimi destekleyen bir eylem olarak değerlendirilmektedir (Crowther, Kaagen, Ferguson ve Hann, 2009). Bu bakımdan okulun geliştirilmesinde öğretmen liderliği büyük bir öneme sahiptir (Danielson, 2006; York-Barr ve Duke, 2004). Harris (2002a), okulun geliştirilmesinde öğretmen iş birliğinin ve profesyonel öğrenmenin etkili olduğunu, bu etkinin uzun vadeli süreçte öğrenci lehine geliştiğini ifade etmiştir.

Katzenmeyer ve Moller'a (2013) göre öğretmen liderliği; okulun içinde ve dışında liderlik özelliği gösteren, okulun gelişimine ve toplumsal refaha katkı sağlayan, mesleki iş birliği ortamı oluşturan, öğretmenlerin gelişimini destekleyen ve sorumluluklar üstlenen liderler olarak tanımlanmaktadır. Boles ve Troen (1994) öğretmenlerin birbirlerini destekleyici ve kolektif çalışmalar yapmasını sağlayan bir liderlik olarak ifade etmektedir. Harris ve Muijs (2005), okulun gelişim ve değişiminde görev alan liderler olarak tanımlamaktadır. Can (2014) öğretmen liderliğini, öğrencilerin derslere aktif katılımını destekleyen, mesleki iş birliği içerisinde öğreten ve öğrenen bireyler olarak görmektedir. Murphy (2005a) ise öğretim sürecinin her aşamasında rol alan ve mesleki iş birliği oluşturarak olumlu bir okul iklimi sağlayan bireyler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Kinney (2008) öğretmen liderliğini bir seçenek olarak değil, gereklilik olarak görmektedir. Tanımlardan yola çıkarak öğretmen liderliğini network ağının içerisinde haberleşmek için, tüm bilgisayarların birbirleri ile bağlantı kurmasını

sağlayan bir switch olarak düşünebiliriz. Yani okulun gelişiminde, öğrenci başarısında, olumlu okul kültürünün desteklenmesinde, meslektaşlar arası iş birliği ve iletişim noktasında öğretmen liderliğinin anahtar rol oynadığı söylenebilir.

Lider öğretmenler, okul içerisinde ve dışında farklı rol ve sorumluluklar üstlenmektedir. Bu kapsamda öğretmen liderliği formal ve informal liderlik olarak ele alınmaktadır (Fullan, 1993; Katzenmeyer ve Moller, 2013; Sawyer, Neel ve Coulter, 2016). Formal öğretmen liderliği, bölüm başkanlığı, koçluk ya da danışmanlık gibi ücretli liderlik pozisyonlarını oluşturmaktadır. İnfomal öğretmen liderliği ise resmi bir pozisyonu olmadan gönüllü olarak sorumluluk üstlenen, uzmanlığını paylaşmaya istekli birey olarak görülmektedir (Topolinski, 2014). Bununla birlikte Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderliğini dört boyutta ele almaktadır. (1) Örgütsel kapasiteyi geliştirme ve teşvik etme, (2) demokratik bir okul ortamı oluşturma, (3) öğretmenleri geliştirme ve okuldaki kararlara katılımını sağlama, (4) öğretmen profesyonelliğini geliştirme olarak boyutlandırmaktadır. Harris ve Muijs (2003) öğretmen liderliğini mesleki iş birliği ve meslektaşlarına liderlik boyutlarında ele almaktadır. Beycioğlu ve Aslan (2010) ise öğretmen liderliğini; meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim olarak üç boyutta incelemişlerdir. Öğretmen liderliği boyutları ele alındığında öğretmen mesleki öğrenme ve iş birliği ortamının önemine vurgu yapılmaktadır. Öğretmenler birbirlerini destekleyici çalışmalarda bulunduğu ve etkileşim içerisinde olduğu sürece daha etkili çalışmalar gerçekleştirdiği ve okul gelişimine katkı sağladığı düşüncesinin ağırlıkta olduğu görülmektedir (Danielson, 2002; Harris, 2005a; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001).

Öğretmen liderliği çalışmaları Türkiye’de 2000’li yıllardan sonra yoğunlaşmıştır. Öğretmen liderliği konusunda alanyazın incelendiğinde daha çok öğretmen ve yöneticilerin, öğretmen liderliğine ilişkin algıları araştırma konusu yapılmıştır (Arslan ve Özdemir, 2015; Ayvalı ve Koşar, 2021; Balyer, 2016; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Çayak ve Çetin, 2016; Savaş, 2019; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013). Örnek vermek gerekirse; araştırmalarda öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentiler (Bozkuş, Taştan ve Turhan, 2015; Kılınç ve Recepoğlu, 2013; Kıranlı, 2013), öğretmen liderliğini etkileyen faktörler (Araşkal ve Kılınç, 2019), öğretmen liderliğine ilişkin metaforlar (Özçetin, 2018), öğretmen liderliği becerileri (Can, 2007), öğretmen liderliğine ilişkin araştırmaların içerik değerlendirmesi (Koşar, Er, Kılınç ve Koşar,

2017) ve öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri (Can, 2006a) inceleme konusu yapılmıştır.

İlişkisel araştırmalarda ise öğretmen liderliği ile öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri (Öntaş ve Okut, 2017), eğitim programları (Yücel, 2020), okul iklimi (Kılınç, 2014), okul kültürü (Cansoy ve Parlar, 2017), politik beceri (Aslan, Çalık ve Er, 2019), örgütsel vatandaşlık (Uğurlu ve Yiğit, 2016), örgütsel adanmışlık (Alim, 2019), okul kapasitesi (Özçetin, 2013), öğrenen özerkliğini destekleme davranışları (Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt, 2017), öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri (Taşpınar, 2019), öğretmenlerin iş motivasyonları (Orhan, 2020) , örgütsel bağlılık (Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2014) ve okul etkililiği (Cansoy ve Parlar, 2018; Ngang, Abdullah ve Mey, 2010) arasındaki bağlantılar incelenmiştir. Söz konusu araştırmalar ile birlikte öğretmen liderliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğuna dair kanıtlar da bulunmaktadır (Poekert, 2012; Sebastian, Huang, ve Allensworth, 2017; Watt, Huerta ve Mills, 2010).

Araştırmalarda öğretmen liderliğinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır (Alexandrou ve Swaffield, 2016; Hallinger ve Kulophas, 2020; Poekert, 2012). Bununla birlikte öğretmen liderliği, öğretmenlerin okul gelişiminde, okul kültürünün oluşturulmasında ve okul hedeflerine ulaşmak için alınan kararların etkililiğinde önemli bir faktör olarak görülmektedir (York-Barr ve Duke, 2004). Ayrıca günümüzde öğretmen liderliğinin öğrenme ve öğretme etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde devam etmesi, okul kararlarına katılım ve daha kapsamlı mesleki öğrenmenin sağlanması noktasındaki etkisine vurgu yapılmaktadır (Sledge ve Morehead, 2006). Zira nitelikli bireyler yetiştirmenin ülke ekonomi ve refah düzeyine sağlayacağı potansiyel güç, iyi yapılandırılmış ve profesyonel olarak eğitilmiş bir ekip ile sunulan eğitimle gerçekleştirilebilir (Darling-Hammond, 2017). Ülkeler istenilen eğitim düzeyini sağlayabilmek için öğrencileri geleceğe hazırlayabilme bilgi ve becerilerine sahip yenilikçi öğretmenlere sahip olmayı hedeflemektedirler (Vescio, Ross ve Adams, 2008). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin artmasında ve akademik başarısında etkili olduğu ileri sürülmektedir (Liu ve Hallinger, 2018; Liu, Hallinger ve Feng, 2016; Li, Hallinger ve Ko, 2016).

Araştırmacılar, öğretmen mesleki öğrenmesini farklı şekillerde tanımlamaktadırlar. Örneğin Opfer ve Pedder (2011) öğretmen mesleki öğrenmesini, öğretmen öğrenmesini şekillendiren bireysel ve grup öğrenmelerini kapsayan ve öğrenme yönelimini sağlayan işe gömülü sürekli etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Diğer bir tanımda, Liu ve Hallinger (2018) öğretmen mesleki öğrenmesini öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirdiği ve öğrenme faaliyetlerinde yenilikleri takip ettiği bir süreç olarak ifade etmektedir. Bu tanıma paralel olarak Adams (2017) ise öğretmen mesleki öğrenmesini sürekli mesleki öğrenme olarak tanımlamaktadır. Hallinger ve Kulophas'a (2020) göre ise öğretmen mesleki öğrenmesi okul içinde ve dışında öğrenmeye odaklı bir disiplin olarak ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını paylaşmaları, mesleki iş birliği, öğretim uygulamaları üzerinde eleştirel düşünme becerileri ve öğrenme etkinlikleri geliştirilmesinde katalizör olarak görölmektedir (Admiraal vd., 2016).

Okul etkililiğinde, öğrenci başarısının artmasında, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesinde ve mesleki uzmanlık rollerinin etkin bir şekilde sağlanmasında öğretmen mesleki öğrenmesi önemli bir unsur olarak görölebilir. Etkili öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin öğrenme süreçlerini sınıflardaki ve okul topluluklarındaki rollerinde ortaya koymalarını gerektirmektedir (Fullan, 2011). Öğretmen etkililiği ve mesleki gelişimi, öğrencilerin etkili öğrenme becerisi kazanımlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Darling-Hammond, 2000; Little, 2012). Okul gelişimi, öğretmen kalitesinin artması ve öğrenci öğreniminin iyileşmesi beklentileri, hedeflere ulaşmada farklı çözüm yolları arayışını ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki öğrenmesi önemli bir çözüm yolu olarak yer almaktadır (Opfer ve Pedder, 2011). Nitekim öğretmen mesleki öğrenmesi, öğrenci öğrenmesi ve öğretim kalitesinin artmasına katkı sağlamaktadır (Nguyen ve Ng, 2020).

Öğretmen mesleki öğrenmesi öğretmen liderliğinin hem nedeni hem de sonucu olarak görölmektedir (Poekert, 2012). Yapılan çalışmalar öğretmen liderliğinin gösterilmesi için mesleki öğrenmenin (Frost, 2012), öğretmen profesyonelliğinin gösterilmesi için ise öğretmen liderliğinin önemli bir eylemi olduğunu (Kılınç, Cemaloğlu ve Savaş, 2015) ortaya koymaktadır. Öğretmen liderliği konusunda ampirik çalışmalar yapılarak öğretmen liderliği potansiyelinin araştırılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Adams, Samat ve Ebu Samah, 2018). Bu nedenle öğretmen liderliği ile öğretmenin mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi gerekmektedir.

Son yıllarda Türkiye’de öğretmen mesleki öğrenmesinin geliştirilmesine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni ve somut adımlar atıldığı görülmektedir. Öğretmen mesleki öğrenmesine yönelik önemli adımlardan biri; Öğretmen Strateji Belgesi’dir. Dünyada yaşanan değişim ve dönüşüme bağlı olarak öğretmenlik rol ve yeteneklerinin güçlendirilmesi amacıyla öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için performans değerlendirme sisteminin kurulması ve öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerini güçlendirici nitelikli faaliyetlerin düzenlenmesine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2017a). Bir diğer önemli adım ise; eğitim sistemine yönelik düzenlenen 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’dir. Bu belge, öğrenci sonuçlarını değerlendirmek ve geliştirmek için meslektaşlar ve diğer profesyonel topluluklarla iş birliği yapan öğrenme lideri öğretmenlerin rolünü vurgulamaktadır. Ayrıca “2023 Eğitim Vizyon Belgesi” öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin okul gelişimi için birincil öneme sahip olduğunu, kariyer geliştirme programları ve mezuniyet sonrası eğitim için teşvik edici unsurları belirtmektedir (MEB, 2018). Bu nedenle, Türkiye'deki politika yapıcılar ve uygulayıcılar için okullarda öğretmen mesleki öğrenmesinin geliştirilebileceği mekanizmaları belirlemek kritik önem taşımaktadır.

Sonuç olarak ampirik çalışmalar öğretmen mesleki öğrenmesini motive eden, destekleyen ve sürdüren liderlik özelliklerinin hem öğrenci öğrenimi hem de okul gelişimi için zincirleme bir etkiye sahip olduğunu giderek daha fazla göstermektedir (Akiba ve Liang, 2016; Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019; Li, Hallinger ve Walker, 2016). Öğretmen liderliği yoluyla geliştirilen öğretmen mesleki öğrenme toplulukları tarafından okul temelli öğretmen mesleki öğrenmesi kolaylaştırılmaktadır (Smeets ve Ponte, 2009). Lider öğretmenler, öğretmen liderliğini hayata geçirerek kendi ve diğer öğretmenlerin mesleki öğrenmesini desteklemektedir (MacBeath ve Dempster, 2009). Öğretmen liderliğinden kaynaklanan öğrenme, öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine ve öğrenci performansını artırmaya yönelik okul geliştirme çabalarında etkili bir unsur olarak görülmektedir (Poekert, 2012). Dolayısıyla okulun gelişim sürecindeki meslektaş iş birliği, öğrenme yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesindeki mesleki öğrenme topluluklarına katılımın desteklenmesi ve olumlu okul kültürü oluşturulmasına yönelik sağlanacak katkılar düşünüldüğünde bu çalışmada; öğretmen liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesine etkisi araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, birinci amaç olarak belirlenmiştir. İkinci amaç olarak da okullardaki öğretmenlerin demografik özelliklerine göre öğretmen liderliği rollerinin ve öğretmen mesleki öğrenmesinin etkilenme düzeyi araştırılmıştır.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Öğretmenlerin öğretmen liderliği gösterme düzeyleri ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmada belirttiğimiz problem göz önüne alınarak bu çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Karabük ilinde araştırmaya dahil olan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliği;
 - a) Okulun gelişimi,
 - b) Öğretmenin mesleki gelişimi ve
 - c) Öğretmenin meslektaşları ile iş birliği boyutlarında nasıldır?
2. Öğretmenlerin öğretmen liderliği alt boyutlarına ait algıları;
 - a) cinsiyet,
 - b) öğrenim durumu,
 - c) yaş,
 - d) hizmet süresi,
 - e) okul türü ve
 - f) okuldaki çalışma süresi demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

3. Karabük ilinde araştırmaya dahil olan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen mesleki öğrenme etkinlik düzeyi;
 - a) mesleki açıdan yenilikleri takip etme,
 - b) Tecrübelerini öğrenme yöntem ve tekniklerine yansıtma,
 - c) öğrencinin aktif katılımını sağlamak amacı ile öğretim ortamını değiştirme alt boyutlarında nasıldır?
4. Öğretmenlerin mesleki öğrenme alt boyutlarına yönelik algıları;
 - a) cinsiyet,
 - b) öğrenim durumu,
 - c) yaş,
 - d) hizmet süresi,
 - e) okul türü ve
 - f) okuldaki çalışma süresi değişkenleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık var mıdır?
5. Karabük ilinde araştırmaya dahil olan öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmen liderliği boyutları ile öğretmenin mesleki öğrenmesi boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliği boyutları, öğretmenlerin mesleki öğrenme boyutlarını yordamakta mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler eğitim sürecinde, öğrenci başarısının artırılmasında ve okul gelişiminde kilit rol üstlenmektedir. Öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının yerine getirilmesinde önemli bir unsur olarak görülebilir.

Eğitim öğretim süreci ile bu sürecin başrol oyuncusu olan öğretmen arasında güçlü bir ilişki olduğu açıktır. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretim ortamına etkisi bilinmektedir. Öğretmenlerin liderlik özellikleri göstermeleri örgütsel amaçların

gerçekleştirilmesinde pozitif bir etki gösterebilir. Başka bir ifadeyle öğretmen liderliğinin güçlü olduğu okullarda başarı, değişim ve gelişimin gerçekleşmesi olasıdır.

Liderlik çalışmalarında genellikle okul yöneticilerinin incelendiği günümüz eğitim sisteminde; öğretmenlerin de liderlik özelliği göstererek okul gelişimine katkı sağlayabileceği, öğrenci başarısına etki edebileceği, meslektaşlarının mesleki gelişimini destekleyebileceğini gösteren bir araştırmanın alana katkı sağlayacağı ve ileride yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, öğretmen liderliği konusunda uluslararası alanyazında sınırlı araştırmaların olması ve öğretmen liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesine etkisi üzerine ulusal alanyazında çalışma yapılmamış olmasından dolayı önemli görülmekte ve yapılan araştırmanın alan yazındaki bu açığı bir ölçüde giderebileceği düşünülmektedir. Bu araştırma ile ülkemizde son yıllarda çalışma yapılan konulardan biri olan öğretmen liderliğine yeni bir bakış açısı getirmek, öğretmen liderliğinin öğretmenin mesleki öğrenmesi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermek ve bununla alanyazına katkı sağlamak hedeflenmektedir. Bir başka ifade ile bu çalışma, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini geliştirmek için öğretmen liderliğinin önemini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.6. Sayıtlar

Karabük ilinde yapılan bu araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerimizin ölçekte belirtilen sorulara verdikleri cevapların samimi ve doğru olduğu varsayılmıştır. Bu çalışmada verilerin toplanması amacı ile kullanılan ölçme aracı ise bilimsel olarak geçerli ve güvenilirlerdir.

1.7. Sınırlıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Bu çalışmada öğretmen liderliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme ilişkisi incelendiği için, çalışma grubundaki öğretmenlerin mesleki öğrenmesini etkileyebilecek diğer değişkenler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

- Bu araştırma kesitsel bir çalışmadır. Dolayısıyla öğretmen liderliği öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyebileceği gibi öğretmen mesleki öğrenmesinin de öğretmen liderliğini etkilemesi olanaklıdır.
- Bu çalışmada öz-bildirim yanlılığı ve sosyal arzu edilebilirlikten kaynaklanabilecek etkilerden dolayı değişkenler arasındaki etkiler gerçekçi olmayabilir. Daha gerçekçi etkiler için boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma “Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği” maddeleri ile kısıtlıdır.

1.8. Tanımlar

Bu çalışmada genellikle üzerinde durulan bazı kavramlara ait tanımlar şu şekildedir:

Liderlik; çalışanların güven ve sadakatlerine layık bir vizyon belirlemede ve bu vizyonun özümsetilmesinde izleyenleri harekete geçirebilme becerisidir.

Öğretmen Liderliği; öğretmenlerin okul içinde ve dışında sergiledikleri liderlik özellikleri, uzmanlık gücünü kullanarak meslektaşları ile iş birliği sağlamaları, okuldaki karar alma süreçlerine etkin katılmaları ve okulun gelişimine katkı sağlamaya yönelik çaba sarf ettikleri etkin bir süreçtir.

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi; öğretmenlerin alan yetkinliğini, öğretimi geliştirme çabalarının etkililiğini ve uzmanlık gücünü arttırmaya yönelik etkinlikler sürecidir.

2. İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öğretmenlerin okul gelişim süreci ve eğitim öğretim ortamında üstlendiği rol ile sorumluluklar ele alındığında öğretmenlerin öğretmen liderliği ve mesleki gelişim göstermelerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada öğretmen liderliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenimi arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Bu bölümde liderlik kavramı, klasik liderlik kuramları, okul liderliğinde çağdaş yaklaşımlar, öğretmen liderliği, öğretmen liderliğinin boyutları, öğretmen liderliğinin rolleri, öğretmen liderliğinin engelleri, öğretmen liderliğini destekleyici etmenler, okul ve öğretmen liderliği konuları incelenmiştir. Daha sonra mesleki öğrenme tanımı ve kapsamı, öğretmen mesleki öğrenmesinin teorik temelleri, öğretmen mesleki öğrenmesi kavramı, öğretmen mesleki öğrenmesi boyutları ve öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki incelenmiştir.

2.1. Liderlik Kavramı

Liderlik, kavramsal olarak farklı şekillerde algılanmaktadır. Farklı disiplinler liderliği kendi açısından tanımlamaktadır. Bass (1990), liderlik kavramı konusunda çok çeşitli tanım yapıldığına vurgu yapmaktadır. Cemaloğlu (2007), bu çeşitliliğinin nedenini liderliğin bulunduğu şartlara göre farklı özellikler göstermesi olarak açıklamaktadır. Liderliğin yaşanılan toplumun bilgi düzeyine, kültürüne ve bakış açısına göre taşıdığı anlamlar farklılaşmaktadır (Güçlü, 2020). Liderlik, bir işi başkalarına yaptırabilme süreci içerisinde ortaya çıkan etkileşim ve karşılıklı ilişkiler bütünü olarak görülmektedir (Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2008). Warren (2016) liderlerin diğer kişileri etkilemesini, kişileri ikna kapasitesine ve liderin vizyonuna bağlamaktadır.

Liderlik konusunda yapılan tanımlamaların çeşitliliği, liderliğin toplumdaki önemini ve çalışma yoğunluğunu göstermektedir (Aydın, 2014). Bennis (1989) liderliği güzelliğe benzeterek tanımlamanın kolay olmadığını ancak görüldüğünde tanınabileceğini belirtmektedir. Yukl (2010) liderliği, izleyenler üzerinde bırakılan etki olarak ifade ederken, Stoner ve Wankel (1986) liderliği, yönlendirme ve etkileme temeline dayandırmaktadır. Eren (1991) liderliği, grubun ortak amaçları doğrultusunda amaca yönelik grup üyelerinin potansiyelini ortaya koymayı sağlama olarak görmektedir. Bursalıoğlu (2000) liderliği, izleyenlerin tecrübe ve gücünden

yararlanmayı sağlayan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Hoy ve Miskel (2015) geleneksel liderlik tanımlamalarında ortak amaca yönlendirme, iş birliği yapmanın grup üyeleri için en iyi yol olduğuna, ikna etme konusunu içeren mantıksal bir sürece vurgu yaparken; çağdaş liderlik tanımlamalarında ise liderliği mantıklı ve duygusal öğeleri barındıran sosyal bir etki süreci olarak görmektedir.

2.2. Klasik Liderlik Kuramları

Geçmişten günümüze liderlik konusunda yoğun araştırmalar yapılmıştır. Liderlik kavramına açıklık getiren ve liderliği farklı şekillerde ele alan çeşitli kuramlar geliştirilmiştir (Bursalıoğlu, 2010; Aydın, 2010). Araştırmalarda örgütlerde klasik liderlik kuramları (büyük adam kuramı, özellikler kuramı, davranış kuramı, durumsallık kuramı) dört kategoride incelenmektedir (Daresh, 2001). Bu bölümde ilgili literatürde geçen özellikler kuramı, davranış kuramı ve durumsallık kuramı ele alınacaktır.

2.2.1. Özellikler Kuramı

Liderin kişisel özelliklerinin ele alındığı, liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğu inancının baskın olarak görüldüğu bir yaklaşımdır (Matthew ve Sternberg, 2004). Bazı insanların diğer insanlardan farklı özelliklere sahip olabileceği temeline dayanmaktadır. Bu yaklaşım liderliği bitmek bilmeyen bir enerjiye, sezgisel ve ikna edici doğal bir güce bağlamaktadır (Yukl, 2010). Özellikler kuramında liderlik özellikleri belirlenirken liderin içerisinde bulunduğu durum dikkate alınmamıştır. Başarılı ve başarısız liderler karşılaştırılarak özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun sonucunda liderlik özellikleri gösteren bireylerin ortak özellikleri üzerinde durulmuştur. Bu özellikler fiziksel (boy, yaş, kilo vb.) ve kişisel özellikler (cesaret, zeka, karar verme, kendine güven vb.) olarak gruplandırılmıştır (Çelik, 2015; şişman, 2014 ; Turan, 2014). Özellikler kuramında liderlik özelliklerinin sonradan kazanılamayacağına vurgu yapılmaktadır. Liderlik kavramı öznel olarak ifade edilmiştir. Liderlerin diğer insanlar gibi olmadığı ve farklı özelliklere sahip olduğunu savunan özellikler kuramı 20. yüzyılın ortalarına kadar etkili olmuştur (Price, 2004). Sonraki yıllarda yapılan çalışmalar etkili liderliğin sadece kişisel özelliklere bağlı olmadığını göstermiştir. Özellikler kuramı farklı çalışma ve yaklaşımların çıkış noktası olarak görülmüştür (Can, Azizoğlu ve

Aydın, 2015). Liderlik özelliklerinin aynı anda bir kişide bulunmaması, izleyenlerin liderlik özelliklerini daha fazla göstermesi, özelliklerin kolaylıkla ölçülememesi gibi sebeplerle çalışmalar, liderlik özellikleri yerine liderin davranışlarına yoğunlaşmaya başlamıştır (Tengilimoğlu, 2005).

2.2.2. Davranışsal Kuramlar

Bu yaklaşım liderin kişisel özelliklerine değil, sergilediği liderlik davranışlarına odaklanmaktadır. Davranışçı yaklaşımda liderin astları ve üstleri ile iletişim şekilleri, iş birliği ve amaç belirleme sürecinde kararlar gibi davranışlar üzerinde durulmaktadır (Ownes, 1976). Davranışsal yaklaşım iki kategoride ele alınmaktadır. Birinci kategori yöneticilerin yapacakları iş, etkinlik modelleri, işe harcayacakları zamanı planlama, görev talepleri, yaşadıkları zorluklar ve rol çatışmalarındaki sorunlarla mücadeleye odaklanmaktadır. İkinci kategoride ise liderin davranışsal yaklaşımı ve etkili liderlik gösterme davranışları ele alınmaktadır (Yukl, 2010). Davranışsal yaklaşım, liderin davranış belirleyici etkenlerini tespit etmek ve bu davranışları geliştirecek programlar düzenleyerek lider insan yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Robbins ve Judge, 2015).

Davranışsal kuramlar eğitim örgütlerinde insan ilişkilerinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Okulun yönetimi, eğitim planlamaları, öğretmenin rolü ve eğitimin toplumsal sorumluluklarının belirlenmesinde etkili olmuştur. Denetmenlerin denetçilik rolünden çok rehberlik etmesi gerekliliği ön plana çıkmıştır (Bursalıoğlu, 1991; Kaya, 1993). Davranışsal kuramlar liderlik sürecinin anlaşılmasına önemli katkılar sağlamıştır. Ancak çevre ve koşulların dikkate alınmaması konusunda eleştirilere maruz kalmıştır (Tengilimoğlu, 2005).

2.2.3. Durumsallık Kuramı

Etkili liderliği tanımlamada liderin kişisel özellikleri ve davranışlarının yeterli olmadığı gerekçesi ile araştırmacılar lideri etkileyen koşulların neler olduğunu veya çevrenin önemini araştırmaya başlamışlardır. Araştırmacılar liderlik tarzının bir duruma bağlı olabileceği gibi bulunduğu durumdan da etkilenebileceğini vurgulamışlardır. Yani duruma göre liderlik stiline değişiklik gösterebileceğini öne sürmüşlerdir. Durumsallık yaklaşımı liderliğin etkilendiği unsurları; liderin kişisel özellikleri, çalışanların

özellikleri, yapılan işin niteliği ve örgütün özellikleri olarak dört kategoride değerlendirmektedir (Bertocci, 2009).

Durumsal yaklaşıma göre liderlik, liderin yaptığı faaliyetlerin sonucunda grup tarafından kabullenilmesi ve beğenilmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu durumu liderin kişisel özelliklerinin ve davranışlarının etkileyebileceği kabul edilir. Ancak liderlik gösterme düzeyinin sadece buna bağlı olmadığı, liderin bulunduğu durumsal faktörlere de bağlı olacağına vurgu yapılmaktadır (Eren, 2008). Bu yaklaşıma göre etkili lider, duruma göre davranış şeklini belirleyen ve bulunduğu durumu gruba ve kişisel özelliklerine uyarlayabilen kişidir (Ilgar, 2005). Ayrıca durumsal yaklaşıma göre her kaos veya kriz ortamı kendi liderini ortaya çıkarabilir. Örgütler bu ortamları amaçları doğrultusunda fırsata dönüştürebilir (Sağır, 2018).

2.3. Okul Liderliğinde Çağdaş Yaklaşımlar

Geçmişten günümüze kadar olan liderlik yaklaşımları liderin kişisel özellikleri, liderin davranışları ve liderin bulunduğu ortam ve koşullara göre gösterdiği durumları incelemektedir. Dünyada yaşanan değişim ve dönüşümden örgütler de etkilenmiştir. Örgütlerde çalışanların ve yöneticilerin beklentilerindeki değişimler yeni liderlik yaklaşımlarını ortaya çıkarmıştır (Cömert, 2004). Lider, örgütte çalışanların beklentilerine ve ihtiyaçlarına önem vermelidir. Bu nedenle değişime ve yeniliğe açık olmalıdır. Bu da lider ile çalışanların etkileşiminde sürekliliği zorunlu kılmaktadır (Özçetin, 2013).

Bu bölümde okul liderliğinde etkili olan liderlik alan yazınında özellikle son 20 yıldır tartışılan çağdaş liderlik yaklaşımları ele alınmıştır.

2.3.1. Dönüşümcü Liderlik

Bass (1990) dönüşümcü liderliği; liderin çalışanların beklenti ve isteklerini dikkate alan, örgütün amaç ve vizyonu konusunda çalışanlarda farkındalık oluşturan ve çalışanların çıkarlarını kendi çıkarlarının üzerinde tutabilen liderlik olarak tanımlamaktadır. Dönüşümcü lider, örgütün önceden belirlenen amaçları, vizyonu ve misyonu doğrultusunda izleyenleri ile olumlu etkileşimi sonucu onlardaki enerjiyi açığa

çıkartır ve bu enerjinin harekete geçirilmesini sağlar. Ayrıca çalışanların örgütün amaçlarını benimsemesini ve örgüt ile özdeşleşmesini hedefler (Ereş, 2018).

Dönüşümcü liderler örgütün bulunduğu durumu analiz ederek gelecek için örgüt vizyonunu belirleyebilir. Çalışanların yaratıcı düşüncelerine destek verirler. Örgütün rutin işlerinin yapılmasında iyi bir yönetici olarak davranırlar. Bu bağlamda dönüşümcü liderler iyi bir yönetici ve etkili bir lider olarak görülmektedir (Hacker ve Roberts, 2004). Dönüşümcü liderler, örgütsel yapıyı harekete geçirir, çalışanların sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için gayret gösterir, çalışanları ödüllendirir ve çalışanlarına vizyon kazandırır (Eren, 2003). Dönüşümcü lider, bireyin kendi amaçları dışında örgütün amaçları doğrultusunda güdülenmesi ve çaba harcamasını sağlar (Erdoğan, 2008). Dönüşümcü liderler çalışanlarını motive ederler. Çalışanların örgüte bağlılığının ve iş doyumlarının performanslarında etkili olabileceğinin bilincindedirler. Bu bağlamda çalışanların liderlik potansiyellerini ortaya çıkaracak ortamlar sunarlar (Bass ve Riggio, 2006). Ayrıca dönüşümcü liderler süreç ile değil sürece yön verecek bireylere ve bireylerin güvenine odaklanmaktadır (Wren, 1995).

Dönüşümcü liderlik; telkin etme, karizma, entelektüel uyarım ve bireysel destek olarak dört boyutta ele alınmaktadır. Telkin etme boyutu, yüksek beklentileri ifade etmektedir. Karizma boyutu, liderlerin örgütün amaçlarına uygun vizyon geliştirmesini, çalışanlara özgüven aşılama, çalışanların saygı ve güvenini kazanma çabasını göstermektedir. Entelektüel uyarım boyutu, rasyonelliği ve kıvrak bir zeka ile problem çözme kabiliyetini desteklemektedir. Bireysel destek boyutu ise, çalışanların bireysel farklılıklarını göz önüne alarak her bireye farklı yaklaşımı ve rehberliği desteklemektir (Bass ve Avolio, 1993).

Dönüşümcü liderliğin temel felsefesi; örgütte çalışanlar için güven, sadakat, takdir ve saygı çerçevesinde bir ortam oluşturarak çalışanların örgüte katkı sunmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda çalışanların yaptıkları işe motive olmaları ve bu işi en iyi şekilde yapabilmeleri için odaklanmaları gerekmektedir (Yukl, 1999). Dönüşümcü liderler çalışanları motive etme noktasında önemli bir misyon üstlenmektedir (Jung ve Avolio, 1999).

Son yıllarda yapılan çalışmalarda dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık, vatandaşlık, güven ve iş doyum kavramlarının aralarındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu bağlamda dönüşümcü liderlik kavramı, örgüt üyelerinin yaratıcı

becerilerinin gelişimine fırsat verilmesi ve düşüncelerinin önemsenmesi gibi insan odaklı davranış ve uygulamaları önemsemektedir (Kılınç ve Özdemir, 2018).

2.3.2. Öğretimsel Liderlik

1980 öncesi liderlik, “ Özellikler ve Durumsallık Yaklaşımları” odaklı gelişim göstermiştir. Daha sonra ise Etkili Okul Hareketi'nin gelişimini destekleyici öğretimsel liderlik kavramı ön plana çıkmaktadır (Hallinger ve Hack, 1999). Öğretimsel liderlik kavramı sadece eğitim kurumlarına özgü bir liderlik türü olarak diğer liderlik türlerinden ayrılmaktadır (Kış ve Konan, 2014). Öğretimsel liderlik ve etkili okul hareketi birbirine paralel şekilde gelişim göstermektedir. Okulun etkili olması öğrenci, öğretmen ve toplum üçlüsünün etkili bir iletişim içerisinde olmasına bağlıdır. Okul müdürleri, öğretimsel liderlik rolleri ile okulun amaçları doğrultusunda bu üç gücü koordine edebilmektedir (Findley ve Findley, 1992).

Okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken her şeyden önce öğretim lideri olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Blase ve Blase, 1999). Etkili okul hareketi; öğretim liderlerinin, öğretme ve öğrenmeyi destekleyen daha iyi öğretim koşullarını sağlamaları ve ortak bir vizyon çerçevesinde hedeflenen eylemlerde bulunmaları gerektiği konusunda bazı davranış kalıplarına vurgu yapmaktadır (Louis, Leithwood, Wahlstrom ve Anderson, 2010).

Öğretimsel liderlik, öğrenme merkezli olarak okul müdürlerinin rollerine odaklanmaktadır (Harris, Jones, Cheah, Devadason ve Adams, 2017). Bireyin başarısında doğrudan veya dolaylı olarak okul yöneticileri ve öğretmenler sorumlu kişiler olarak görülmektedir (Sezgin, 2013). Okul müdürleri; öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi, öğretmenlerin öğretimi gerçekleştirmek amacı ile yönlendirilmesi ve koordinasyon görevini üstlenmektedir (Kılınç, 2016; Özdemir ve Sezgin, 2002).

Okulun özü öğretim faaliyetlerinden oluşmaktadır. Öğrenci başarısının en önemli aktörünün okul müdürü olduğu algısı ön plana çıkmaktadır (Hoy ve Miskel, 2015). Okul başarısında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri doğrudan bir etkiye sahiptir (Hallinger, 2005). Öğretim lideri olarak okul müdürü; okulun hedeflerinin belirlenmesi, öğrenci başarısını artırıcı önlemler, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine katkı sunma, öğretmenlerin öğretim programlarına uygun sınıf içi etkinlikler

düzenlemesi ve bu etkinliklerin denetlenmesi görevlerini üstlenmelidir (Murphy, Hallinger, Weil ve Mitman, 1983).

Alanyazında öğretim liderliği kavramına yönelik farklı boyutlandırmalar bulunmaktadır. Örneğin; Weber (1989) bu boyutları; okulun misyonunu belirleme, öğretim programını yönetme, okulda olumlu bir iklim oluşturma, öğretmenleri değerlendirme ve geri bildirimde bulunma şeklinde tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra Krug (1992) öğretim liderliğinin boyutlarını; okulun misyonunu belirleme, öğretmenleri değerlendirme ve yönetme, öğretim programının kontrolü, öğrencilerin izlenmesi ve okulda olumlu bir iklim oluşturma olarak belirtmektedir. Ayrıca Hallinger ve Murphy (1985) ise öğretim liderliğini öğretim programının kontrolü, okulun misyonunu belirleme ve okulda olumlu bir iklim ortamı sağlama şeklinde üç boyutta ele almaktadır. Öte yandan Şişman (2014) da öğretim liderliğinin boyutlarını; okulun misyon ve vizyonunu belirleme, öğretim programı ve süreci kontrolü, öğrencilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi, okulda olumlu bir iklim oluşturma, okul kadrosunun geliştirilmesi ve okul çevresinin kontrolü şeklinde altı boyutta tanımlamaktadır.

2.3.3. Öğrenme Merkezli Liderlik

Öğretimsel liderlikte, okul müdürleri okul başarısını sağlamak amacı ile öğretmenlerden ve öğrencilerden beklentileri olan hedefe yönelimli liderler olarak görülmektedir (Hallinger, 2005). 1980’li yıllardan sonra okul müdürlerinin öğretimsel liderliğini destekleyen proje, tez ve bilimsel çalışmalar yapılarak okul gelişiminin sağlanması hedeflenmiştir (Hallinger ve Heck, 1996). Kolektif olarak incelenen öğretimsel liderlik kavramı, yirminci yüzyıl sonrası bir değişim içerisine girmiştir (Male ve Paleiologou, 2011). Bu dönüşüm ile birlikte öğretimsel liderlik, etkili öğretim sürecinin geliştirilmesi ile ilgilenirken, öğretmenin mesleki gelişim toplulukları oluşturmaya, öğretmen motivasyonu ve öğrencilerin öğrenme sürecine odaklanmıştır (Mazzeo, 2003). Bu bağlamda yapılan çalışmalar “öğrenme merkezli liderlik” kavramı içerisinde ele alınmaya başlanmıştır (Southworth, 2002). Öğrenme merkezli liderlik kavramı, öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik kavramlarının temeline dayanmaktadır. Fakat Liu, Hallinger ve Feng’e (2016) göre öğrenme merkezli liderlik, okuldaki çalışanların tümünün öğrenmesi noktasında öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderlikten farklılık göstermektedir.

Cravens (2008) öğrenme merkezli liderliği, okul müdürlerinin okulda görev yapan öğretmenlerin ve diğer personelin gelişimlerini sağladığı, mesleki becerilerini güncellediği, öğrenci başarısını arttırdığı ve okul gelişimini çok yönlü olarak destekleyip organize ettiği bir süreç olarak görmektedir. Öğrenme merkezli liderliği, okul müdürlerinin öğrenme ve öğretme süreçlerine aktif katılımının yanı sıra, öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerine etkin katılımlarının desteklemesi ve geliştirmesi; öğretmenlerin meslektaşları ile karşılıklı etkili iletişim içerisinde gelişimlerini güçlendirici ortamların hazırlanması olarak ifade etmektedir (Kılınç, Bellibaş ve Gümüş, 2017). Ayrıca öğrenme merkezli liderlik, öğrenme ve öğretme ortamını etkileyebilecek unsurların göz önüne alınarak gerekli ortamın sağlanmaya çalışıldığı ve öğrenci başarı düzeylerindeki gelişimin dolaylı olarak desteklenildiği bir etken olarak görülmektedir (Perez-Garcia, Lopez ve Bolivar, 2008).

Murphy ve diğerleri (2006) öğrenme merkezli liderliği sekiz boyutta incelemişlerdir. Bu boyutlar; öğrenme için vizyon oluşturma, değerlendirme planı hazırlama, öğrenme topluluğu oluşturma, kaynak sağlama, örgüt kültürü, hak savunuculuğu, eğitim ve öğretimi planlama olarak sıralanmaktadır. Liu, Hallinger ve Feng (2016) ise farklı bir bakış açısı ile öğrenme merkezli liderliği; öğrenme vizyonu oluşturma, öğrenme ortamı geliştirme, öğrenme programını kontrol etme ve örnek rol üstlenme olarak dört boyutta ele almaktadır.

2.3.4. Dağıtımçı(Paylaşımçı) Liderlik

Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalarda liderlik konusunda tek adam liderliği anlayışının son yıllarda bir takım eleştirilere maruz kaldığı görülmektedir (Gronn, 2002; Spillane, 2005). Bu eleştirilerin olası nedenleri arasında gelişen ve değişen dünya koşulları ile birlikte okulların gelişim ve değişim sürecinin tek bir kişinin liderliği ile değil takım halinde ve işbirlikçi bir liderlik anlayışı ile yapılabileceği düşüncesi vardır.

Okulda paylaşımçı yönetim anlayışının etkili olması ve öğretmenin mesleki kariyer basamak uygulamaları ile birlikte 1980'li yıllardan sonra liderlik araştırmalarında okul müdürlerinin liderlik davranışlarının yanında öğretmenlerin de liderlik süreci içerisindeki rollerine vurgu yapılmaya başlanmıştır (Özdemir, 2012). Dağıtımçı liderlik anlayışında örgütsel hiyerarşi içerisinde üst basamakta görev yapan

bir yöneticinin, örgütün tüm işlevlerini kontrolü altına alabilmesi ve kararları kendi başına verebilmesinin neredeyse imkansız olduğu vurgulanmaktadır (Elmore, 2000). Okulun tüm paydaşlarının sorumluluk üstlendiği dağıtımçı liderlik anlayışında liderin, öğretmenlerin mesleki gelişim ve değişim ihtiyacını daha iyi kavradığı ve çözümlenmeye çalıştığı görülmektedir. Bu şekilde okulun gelişimine, okuldaki öğrenme ve öğretme sürecine olan katkının daha fazla olabileceğine vurgu yapılmaktadır (Izbicki, 2004). Harris ve Lambert (2003a) okulu yöneten kişinin liderlik özelliği göstermesinin öğretim kapasitesinin geliştirilmesi açısından önemli olduğunu; ancak bunun yeterli olmadığını ifade etmektedir.

Alanyazında dağıtımçı liderliğe ilk olarak 1954 yılında rastlanmaktadır. Dağıtımçı liderlik kavramı Gibb tarafından yazılan “Handbook of Social Psychology” kitapta ele alınmıştır. Gibb, çalışmasında liderliğin grup içerisinde ve grubun üyeleri arasında dağıtıldığı görüşünü savunmuştur. Dağıtımçı liderliği, liderlik işlevlerinin grup üyeleri arasında paylaşılması olarak tanımlamaktadır (Yukl, 2010). Gronn (2002) ise dağıtımçı liderliği, örgüt içerisinde etkileşimde bulunan insanların özellikleri toplamı olarak ele almaktadır.

Örgüt içerisinde yapılan işlerin çeşitlilik göstermesi farklı olanlarda uzmanlık gerektirmektedir. Örgütün içerisinde uzmanlaşmanın çoğalması, grup üyeleri arasında birbirlerine olan bağımlılığın artmasına ve iş birliğine neden olmaktadır. İşbirliğinin gerekliliğe dönüşmesi ise dağıtımçı liderliği ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda yapılacak işlerin uzmanlar tarafından yapılarak bir bütünlük oluşturması, dağıtımçı liderliğin örgüt içerisinde bir sinerji oluşturmasına neden olmaktadır (Baloğlu, 2011). Dağıtımçı liderlik, liderin ne yaptığına değil, liderlik ile ilgili faaliyetlere odaklanmaktadır (Spillane, Diamond ve Jita, 2003). Bu kapsamda Harris (2009) dağıtımçı liderliği, örgüt içerisinde liderlik uygulamalarını lider ve izleyenler arasında birlikte gerçekleştirilen ve uygulamalara katkı sağlayan etkileşimler olarak görmektedir.

Dağıtımçı liderlik; tek bir lider ile değil, çoklu bir bakış açısı ile liderlik anlayışını ortaya koymaktadır. Dağıtımçı liderlik anlayışı ile yönetilen bir okulda öğretmen, öğrenci, diğer personel ve okulun paydaşlarına yer verilmektedir. Bireysellikten çok iş birliği ve paylaşım söz konusudur (Harris ve Lambert, 2003). Dağıtımçı liderlik, örgüt içerisinde yapılacak işlerin lider ve izleyenler arasında paylaşılması, daha sonra örgüt üyeleri tarafından yapılan işlerin bütünleştirilmesi süreci

olarak görülmektedir. Bir başka ifade ile dağıtımcı liderlik okul liderleri ve izleyenlerin etkileşim ürünü olarak ortaya çıkmaktadır.

Dağıtımcı liderlik metaforik olarak bir dans etkinliği ile açıklanabilir. Dans etkinliği sürecinde lider ile çalışanlar sürekli bir etkileşim içerisindedir. Bu etkileşim mutlaka olmalıdır. Fakat sadece etkileşim süreç için yeterli değildir. Yapılacak dansın hangi müziğe ve bu müziğin ritmine uygun olacağını bilmesi gereklidir. Müzik çalmaya başladığında oyuncular yapacakları figürlerin birbirleri ile uyumlu olmasına dikkat ederler. Bir kişi dans figürünü diğerinden daha önce ya da sonra yaptığı zaman dansın düzeni bozulur. Dağıtımcı liderlik ile bu dans arasında bir benzerlik söz konusudur. Dağıtımcı liderlik, lider ve izleyenler arasında bir bütünlük ve harmoni olmasını önemsemektedir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001).

Alanyazında okullardaki yöneticilerin öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkisinden çok yöneticilik rollerinin eğitim ortamları açısından etkisinin daha önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Bu nedenle formal okul yöneticilerinin dağıtımcı liderliği destekleyici şekilde davranmaları ve çalışanların iş birliği içerisinde olabileceği ortamlar oluşturmaları beklenmektedir (Harris, 2005a). Toplumda dağıtımcı liderliğe olan ilginin artma nedenleri olarak üç unsur gösterilmektedir (Harris, 2005a, s.10). Bunlar:

1. Dağıtılmış liderliğin tanımlayıcı bir gücü vardır. Profesyonel öğrenme ve uygulama topluluklarında kapalı olarak var olan uygulama biçimlerinin ortaya çıkmasını sağlar. Uygulama topluluklarında liderlik ve diğer örgütsel işlevler dağıtılmadıkça işleyişin nasıl olacağını kestirmek zordur.
2. Dağıtımcı liderliğin temeli temsil gücüne dayanmaktadır. Okulların 21.yüzyılın öğrenme gereksinimlerini karşılamadığı yönünde toplumlarda var olan kabulden dolayı örgütsel sınırları aşan bir liderlik gerekliliğinin olması sonucu okul içerisinde ve dışında her alanda iş birliğine ve iletişim ağlarına vurgu yapan modeller ilgi odağı olmaktadır. Liderlik uygulamaları çağdaş yaklaşımlarda dikey olmak yerine yataya dönüşüm göstermektedir.
3. Dağıtılmış liderliğin kuralcı bir gücü vardır. Okullarda mevcut bulunan liderlik uygulamalarını yansıtır. Okullarda tek kişinin liderliği birden fazla etki ve rehberlik oluşturabilecek kaynakları kapsayan geniş bir liderlik tarzına dönüşmektedir.

2.4. Öğretmen Liderliği

2.4.1. Öğretmen Liderliğinin Temelleri ve Gerekçeleri

Öğretmen liderliği, eğitim liderliğinin bir alt kavramı olarak ele alınmaktadır. Öğretmen liderliği geleneksel liderlik kavramlarından farklı bir tanım olarak; öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliği içerisinde çalıştıkları bir durum şeklinde ifade edilmektedir (Özçetin, 2013). Öğretmen liderliği, öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliği içerisinde eğitimdeki gelişmeleri takip ve teşvik etme (Bakioğlu, 1998), mesleki ve profesyonel öğrenme topluluklarına katkı sağlama, okulun gelişim ve değişim sürecini başlatma, öğrenci öğrenmesine olumlu etkiler sunma, okulun misyon ve vizyonuna uygun karar alma süreçlerinde etkin katılım gerçekleştirmektedir (Kölükçü, 2011).

Eğitim örgütlerinde liderlik özelliği gösteren öğretmenlerin örgütün amaçlarını gerçekleştirmedeki rolü yadsınamaz (Serin ve Buluç, 2012). Demokratik süreçlerin işlediği kişilerin fikirlerini açıkça ifade edebildiği eğitim örgütlerinde öğretmen liderliği açıkça görülebilir (Harris, 2002b). Öğretmen liderliği, informal ve formal eğitimin tüm boyutlarına ışık tutabilir (Sawyer, Neel ve Coulter, 2016).

Öğretmenlerin okul içerisinde ve dışında birçok rol ve sorumlulukları bulunmaktadır (Beycioğlu, 2009). Liderlik özelliği gösteren öğretmenler formal ve informal rolleri üstlenmektedir. Formal roller okul içerisindeki görev ve roller, informal roller ise okulu ilgilendiren konularda gönüllü olarak üstlenilen sorumluluklar ve roller olarak görülmektedir. Liderlik; herhangi bir pozisyona bağlı görülmemekte, bir süreci ifade etmektedir (Hughes, Ginnett ve Curphy, 2012). Bu nedenle öğretmen liderler; otoritelerini buldukları pozisyondan veya rollerinden almamakta, öğrencilerle ve meslektaşları ile birlikte gerçekleştirdikleri çalışmalar vasıtası ile elde etmektedirler (Danielson, 2006).

Öğretmenlerin lider olarak görülmesi yakın tarihte popüler olmaya başlamıştır. Örgütsel gelişime yönelik çağdaş liderlik yaklaşımlarından dağıtımcı liderliğin etkisi ile öğretmen liderliği yükselişe geçmiştir (Firestone ve Robinson, 2010; Harris, 2010). Dağıtımcı liderlik üzerine yapılan araştırmalar, karmaşık toplumsal iletişim ağlarında, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğrenmeleri için oluşturdukları topluluklarda etkili

örgütsel değişimlerin olabilmesi için öğretmen liderliği modelinin gerekliliğini belirtmektedir (Blackmore, 2010). Öğretmen liderliği; öğretmen mesleki öğrenmesinde, öğrenci kazanımları üzerinde etkili olduğundan dolayı her geçen gün daha çok ilgi çeken bir kavram olmaktadır (Jacques, Weber, Bosso, Olson ve Bassett, 2016). Bu ilginin nedenini Kılınç (2013), öğretmenlerin farklı alanlarda bilgi ve becerilerden yararlanarak okulun gelişimini desteklemesi olarak belirtmektedir.

Öğretmen liderliğinin tarihsel süreç içerisinde gerçekleşme aşamaları üç basamakta ele alınmaktadır (Silva, Gimbert ve Nolan, 2000, s. 780). Bu basamaklar şu şekilde sıralanmaktadır:

1- Birinci basamak sistemin etkili bir şekilde işletilmesini sağlamak amacıyla formal görevleri kapsamaktadır. Öğretimden çok öğretmenin eğitim kurumlarında üstlendiği rollere odaklanmaktadır. Bu roller öğretmenlere verilen formal görevleri (uzman öğretmen, baş öğretmen, zümre başkanlığı, vb.) ile bağlantılıdır. Öğretmen liderliği sistemin işlevliğini sağlayacak işlevleri ön plana almaktadır.

2- İkinci basamak, öğretmen liderliği öğretime odaklıdır; öğretmenin pedagojik uzmanlık gerektiren takım liderliği ve müfredat geliştirme görevleri ile bağlantılıdır. Bu yaklaşım öğretmen liderliğine yapılacak rutinlerin dışında ayrı bir liderlik pozisyonu oluşturmaktadır.

3- Üçüncü basamak da öğretmen liderliğinin okul ortamında yeni bir kültür oluşturması ile ilişkilidir. Günümüzde öğretmen liderliği üzerine hakim olan görüşü yansıtmaktadır. Öğretmenler okulu geliştirmek, etkili bir okul kültürü oluşturmak ve meslektaşları ile iş birliği içerisinde mesleki gelişimlerine yönelik mentorluk yapmaya ilişkin görevleri üstlenmektedir.

Öğretmen liderliğinin tarihsel gelişimi göz önüne alındığında toplumdaki teknolojik değişim ve gelişimden dolayı ortaya çıkan yeni ihtiyaçların etkisi görülmektedir. Geleneksel liderlik yaklaşımları bu ihtiyaçları tam olarak karşılamakta yeterli görülmemektedir. Çağdaş değişimleri yakalamak, okulu öğrenen örgüt olarak geliştirmek ve okul içerisinde olumlu bir kültür oluşturmak sadece okul müdürleri ile mümkün değildir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Fullan (2001) standart testlerde öğrenci performans beklentisinin yüksek olması, nitelikli öğretmen talebi, okul terki oranlarının azaltılması, okul liderleri üzerindeki baskının artmasından dolayı okul liderliğine olan

ihtiyacın önemine vurgu yapmaktadır. Little (2000) öğretmen liderliğini teşvik etmeden; okulların performansını iyileştirmenin, okulların gelişimini sağlamanın, nitelikli öğretmenleri çekebilmenin ve okul yöneticilerinden istenilen taleplerin tümünü gerçekleştirmenin pek mümkün olamayacağını belirtmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına en üst düzeyde karşılık vermek, okulun gelişimini desteklemek ve okulun insan kaynaklarından azami düzeyde yararlanmak amacıyla öğretmen liderliği gereklilik olarak görülmektedir (Kılınç ve Receptoğlu, 2013).

Öğretmenler; bilgiyi iletmenin ötesinde gelişimi destekleyici bir vizyona sahip olmaları nedeniyle sosyal gelişimin öncüleri olabilecek, liderlik özelliklerine sahip kişilerdir (Kale ve Özdelen, 2014). Öğretmen liderliği, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyici bir etki göstermektedir (Katyal ve Evers, 2004). Lider öğretmenler, kişisel becerileri sayesinde problemlere farklı bakış açıları ile çözümler getirebilmekte ve örgütün hedeflerine ulaşma noktasında kolaylık sağlayabilmektedir (Can, 2014).

Öğretmen liderliğinin okul gelişimine (Anderson, 2004) ve okul etkililiğine (Cansoy ve Parlar, 2018; Ngang, Abdullah ve Mey, 2010) önemli bir katkısı vardır. Bu katkı çok boyutlu olarak görülmektedir. Öğretmen liderliğinin öğrenme ortamlarına, öğrenci başarısına ve bireysel bağlamda öğretmene pozitif yatırımı olarak düşünülebilir. Öğretmenin özgüveni ile beklentilerindeki artış, sürekli öğrenmenin desteklenmesi (Harris ve Muijs, 2002) ve öğrenmeyi sınıf dışına taşıyarak öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkiyi azami düzeyde artırma (Lai ve Cheung, 2015) bu olumlu katkılara örnek olarak verilebilir. Öğretmen liderliğinin okul gelişimine etkisinin yanı sıra öğrenci başarısına da doğrudan bir etkisi olmaktadır (Muijs ve Harris, 2003). Ayrıca öğretmenlerin meslektaşları ve okulun diğer personeli ile kolektif çalışma ortamı oluşturması, ortak sorumluluk ve değerleri benimsemesi, öğretmen mesleki öğrenmesi ve gelişimi, öğrenmenin hayat boyu devamını sağlaması amacıyla öğretmen liderliğinin; eğitim örgütleri için, bir gereklilik olduğunu göstermektedir (Kılınç ve Receptoğlu, 2013).

Öğretmen liderliğinin bir diğer gerekçesi; toplumsal beklentiler ve karmaşıklaşan eğitim ortamlarında beklentilerin karşılanması noktasında okul müdürlerinin iş yükünün olması (Bakioğlu, 1998; Beycioğlu ve Aslan, 2010) ve bu noktada göstermeleri gereken becerilerin de artmasıdır (Barth, 2001). Eğitim

örgütlerinde değişim devam ettikçe öğretmen liderliği gereksinim haline gelecektir (Urbanski ve Nickolaou, 2006). Çağın gereklilikleri dahilinde örgütlerin hayatta kalabilmesi ve beklentileri karşılayabilmesi için birçok liderlik modellerini içerisinde barındırması ve iş birliği ortamında işleyişini sürdürmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okullarda öğretmen liderliği büyük bir önem taşımaktadır (Koşar, Er, Kılınç ve Koşar, 2017).

2.4.2. Öğretmen Liderliğinin Tanımı

Öğretmen liderliğini, kavramsal olarak net bir çerçevede ele almak zor görülmektedir. Kavram ile ilgili alanyazında birçok tanımlama yer almaktadır (York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen liderliğinde kavramsal çeşitliliğin olması öğretmen liderliğinin resmi ve resmi olmayan birçok görev ve sorumluluklar ile ilişkilendirilmesine neden olmaktadır. Öğretmen liderliği kavramı, her okul bağlamında kendine özgü ve farklı bir şekilde ortaya çıkabilmektedir (Muijs ve Harris, 2003).

Alanyazındaki öğretmen liderliği tanımları incelendiğinde farklı yazarlar tarafından farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Harris ve Muijs (2004) öğretmen liderliğini; okulda görevli öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini sağlama ve okulun değişiminde etkin rol oynayacak önemli bir katalizör olarak görmektedir. Okulun işleyiş süreci içerisinde öğretmenlerin uzmanlık ve deneyimleri okul gelişimini etkilemektedir. Danielson (2006) öğretmen liderliğini; okulu geliştirmeye yönelik faaliyetlerde okulu etkisi altına alan öğretmen becerilerinin toplamı olarak görmektedir. Poekert (2012) öğretmen liderliğini; okuldaki bireyler arasında paylaşılan örgütsel bir nitelik olarak görmektedir. Wasley (1991) öğretmen liderliğini; öğretmenlerin meslektaşlarının değişimini başlatabilme kabiliyeti olarak ifade etmektedir. Öğretmen liderliğini: Cranston ve Kusanovich (2016), bireysel bir adanmışlık durumu; Boles ve Troen (1994), öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliği içerisinde çalıştıkları ve mesleki gelişimlerini destekleyici öğrenme toplulukları oluşturdukları liderlik türü olarak belirtmektedir. Katzenmeyer ve Moller (2001) ise, öğretmen liderliğini; meslektaşlarının gelişimini teşvik eden ve destekleyen, öğrenme topluluklarında yer alan ve hem okulda hem de okul dışında liderlik özelliği gösterebilen, lider olarak tanımlamaktadır.

Bu tanımlamalar ile birlikte Childs-Bowen, Moller ve Scrivner (2000) öğretmen liderliğini; okul ortamında öğrenme kültürünün oluşumunu destekleme, meslektaşları ile

birlikte iş birliği içerisinde olma, sınıf ortamı ve sınıf dışında liderlik özellikleri gösterme, öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak öğrenme uygulamaları geliştirme ve uygulama olarak ifade etmektedir. Ayrıca Lambert (2003b) öğretmen liderliğini; öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçleri ile birlikte ele alarak, öğretmenlerin liderlik rolleri üstlenmeleri konusunda teşvik edilerek okulun gelişiminde, eğitim ve öğretim kalitesinin artırılmasına doğrudan etki sağlanacak bir süreç olarak görmektedir. Murphy (2005a) öğretmen liderliğini; öğretim sürecinde meslektaşları ile iş birliği içerisinde etkin rol alan ve gelişimi teşvik edici, olumlu okul kültürü ve öğrenme ortamı oluşumuna katkı sağlayan bireyler olarak görmektedir.

Alanyazındaki tanımlamaları ele alarak öğretmen liderliğinin özelliklerini Lai ve Cheung (2015, s. 674) şu şekilde ele almıştır:

1- Öğretmenlerin gösterdikleri liderlik davranışları bireysel veya ortaklaşa olabilir. Öğretmen liderler formal rolleri gereği zümre başkanı, bölüm başkanı olarak görevlerini yerine getirirken, informal öğretmen liderleri uzmanlıkları ve uygulamaları yoluyla öğrencilerden ve meslektaşlarından saygı kazanmaktadır.

2- Öğretmen liderliği doğası gereği dönüştürücüdür. Öğretmen liderler, okul gelişimi için meslektaşları ile öğretme ve öğrenme uygulamalarını geliştirmek için profesyonel işbirlikçi ilişkiler içinde onları çalışmaya teşvik ederek, okulun öğretimsel ve kültürel ortamlarını iyileştirmeyi amaçlar.

3- Öğretmen liderliği mesleki uygulama topluluklarını destekler. Öğretmen liderler, meslektaşlarını ve okulun diğer personelini bireysel ve toplu öğrenme topluluklarında gelişimine, okulun programlarını incelemeye ve öğrenci öğrenimini sağlamak amacıyla kararlar almaya teşvik eder.

Alanyazında yer alan öğretmen liderliğinin tanımları incelendiğinde öğretmen liderlerin meslektaşlarını destekleyen ve mesleki gelişimlerine katkı sunan, olumlu öğrenme ortamı ile öğrenci başarısını teşvik eden, değişimlere kolay ayak uydurabilen ve sorunlara çözüm getirebilen, okullarda fark yaratan bireyler olarak ifade edildikleri görülmektedir. Öğretmen liderliğinin okul boyunca (sınıf ve sınıf ötesinde) ve okulun paydaşları arasında görünmez bir ağı vurguladığı söylenebilir. Bu ağın okulun gelişimine önemli bir etkisinin olduğu açıktır. Kısacası öğretmenler okulun işleyiş

sürecinde sorumluluk ve rol üstlenen, süreci etkileyen ve süreçten etkilenen bir pozisyonda bulunmaktadır. Öğretmen liderler okulun hem öznesi ve hem de nesnesi konumunda olduğundan dolayı okulun vazgeçilmez öğeleridir. Bu bağlamda öğretmen liderliği kavramının özünde; değişen ve gelişen toplum ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikli, adaletli, hoşgörülü, özgün, etkili iletişim becerilerine sahip, okul gelişimini destekleyecek, kendini ve meslektaşlarını geliştirmeye açık öğretmenler olduğu söylenebilir.

2.4.3. Öğretmen Liderliğinin Boyutları

Öğretmen liderliği kavramı ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmen liderliği boyutlarının farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Harris ve Muijs (2003), öğretmen liderliğini iki boyutta ele almaktadırlar. Birinci boyutta, öğrenme çıktılarını geliştirme ve mesleki iş birliğini; ikinci boyutta ise öğretmen liderlerin; meslektaşlarının gelişiminde öğrenmeye teşvik ve liderlik ettiğini, başka bir deyişle pedagoji liderliğini kapsadığını ile sürmüşlerdir. Farklı bir başka bakış açısıyla Harris (2005b), öğretmen liderliğinin; okul ortamında ve dışında kurulan ilişkilerin güven temelinde olmasını, öğretmenler arasında mesleki öğrenme fırsatlarının en üst düzeye çıkarılmasını teşvik etme, tüm öğretmenlerin okulu benimseme duygularının artması ve kendilerini öncü olarak hissetmelerinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu kapsamda öğretim uygulamalarını geliştirme, okul gelişiminde meslektaşlarla iş birliği içerisinde çalışma, öğretmenlere yol gösterme, meslektaşlar arası ilişki boyutları ile okul içinde ve dışında olumlu kültürün şekillenmesindeki önemlerine dikkat çekmektedir.

Katzenmeyer ve Moller (2001) öğretmen liderliğini; gelişimsel odaklanma, tanınma, özerklik, meslektaşlık, katılım, açık iletişim ve olumlu çevre olarak yedi boyutta tartışmışlardır. Bunlar:

(1) *Gelişimsel odaklanma boyutu*, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmekle meşgul olduğu ve meslektaşlarının öğrenmesini teşvik edici bir boyut olarak görülmektedir. Mesleki gelişim, profesyonel okuma ve çalışma grupları tipik faaliyetler olarak gösterilebilir.

(2) *Tanınma boyutu*, öğretmenlerin okul ortamında benimsedikleri görüşlerine önem verilir, değer gösterilir ve saygı duyulur. Lider öğretmenlerin, üstlendikleri roller

ve sağladıkları katkılar nedeniyle meslektaşları ve yöneticileri tarafından bilinir. Öğretmenler kabul edildiğinde, başkalarının kendilerine güvendiğini ve daha sonra becerilerinin ve yeterliliklerinin başkaları tarafından tanındığını hissederler. Okulu ileriye taşımaya yardımcı olan veya öğrenci öğrenimini geliştiren kişilerin resmi olarak tanınmasına yönelik süreçleri içerir.

(3) *Özerklik boyutu*, öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimini ve öğrenmesini destekleyici çalışmalar yapması ve yenilikçi olmak için girişimlerde bulunması olarak ifade edilir. Okul yöneticileri tarafından; öğretmenleri okulda öğretme ve öğrenmeyi iyileştirmenin yeni yollarını denemeye teşvik edecek kaynaklar, bulunur.

(4) *Meslektaşlık boyutu*, öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşanan sorunların çözüm aşamasında, öğrenciyi geliştirmeye yönelik çalışmalarda iş birliği içerisinde olmaları şeklinde ifade edilir. Meslektaş davranışlarına örnek olarak, öğretmenlerin stratejileri tartışması, materyal paylaşması veya birbirlerinin sınıfında gözlem yapması sayılabilir. Öğretmenler, meslektaşlarının öğretimini etkilemeye dahil olur ve birbirlerinin öğrencilerle çalışmalarını görürler. Öğretmenler, öğrencilerle ve okul içinde öğretme ve öğrenme hakkında tartışarak zaman harcarlar. Öğrencilerin akademik başarılarına yönelik sorunları ve davranışsal problemleri üzerinde çözüm üretme noktasında fikir alışverişi sıklıkla yapılır.

(5) *Katılım boyutu*, öğretmenlerin karar verme sürecine aktif olarak dahil olduğu ve önemli konularda girdileri olduğu anlamına gelir. Okulda geçen sürenin planlanması ve okulun etkili bir şekilde kullanılması gibi kararlar okulda verilir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin çalışmalarına rehberlik etmek için öğretmenler, veliler, öğrenciler ve diğer paydaşları içeren bir fikir birliği yapılır. Öğretmenlerin görüşleri, okulun etkin kullanılması amacıyla yönelik kararların alınmasına yol göstermesi için istenmektedir. Öğretmenler tercih yapma ve belirli kararlar alma özerkliğine sahip olduklarını hissederler.

(6) *Açık iletişim boyutu*, öğretmenlerin karşılıklı iletişimlerinde net ve açık olmaları anlamına gelir. Ayrıca okullarındaki gelişmelerden haberdar olmayı da kapsar. Yöneticiler gibi öğretmenler de öğrencilere ve ailelerine daha iyi hizmet vermenin yollarını ve onların fikirlerini ve kendilerini özgür hissetmelerini tartışırlar

(7) *Olumlu çevre boyutu*, öğretmenlerin profesyonel olarak görüldüğü ve saygı ile muamele gördüğü anlamına gelir. Öğretmenler, okul yöneticileri ile ortak olarak

çalışmayı deneyimler. Birlikte çalıştıkları ortamda öğretmenler; önemsendiğini ve saygı duyulduğunu hissederler. Okul çalışanları genellikle takım çalışmaları yürütür.

Bunların yanı sıra; Silva, Gimbert ve Nolan (2000) öğretmen liderliğini üç boyutta ifade etmişlerdir. Bunlar: (1) Öğretmenin formal rolleri yerine getirmesini sağlayan etkin öğretmen davranışı, (2) öğretmenin uzmanlık gücü ve bilgi birikimini kullanarak meslektaşlarının gelişimine ve müfredat gelişimine rehberlik yapan uzman öğretmen davranışı ve (3) okulun gelişim ve değişim yaratma sürecinde başkalarını etkileyebilen, değişime entegre edebilen, destekleyen öğretmen davranışı olarak ifade edilmektedir.

Ulusal alanyazında ise öğretmen liderliğinin alt boyutlarının; meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim olarak incelendiği görülmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Bu boyutlardan; kurumsal gelişme boyutu, öğretmen liderliğinin geleneksel okul müdürü liderliğinden ayrılan en çarpıcı nokta olarak görülmektedir. Bu boyutta; öğretmenlerin okul yönetimine etkin bir şekilde katılarak farklı eylemlerde söz sahibi olmaları, okulun amaçları kapsamında misyon ve vizyonunun belirlenmesine katkı sağlama, stratejik plan hazırlanma ve okulun gelişiminde veli iş birliğini ön plana çıkaracak faaliyetlerde bulunma gibi durumlar yer almaktadır. Mesleki gelişim boyutu; öğretmenin mesleki açıdan uzmanlık gücünü artırmanın yanı sıra öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleme ve meslektaşlarına rol model olma gibi durumları ifade eder. Öğretim süreçlerini öğrencilerin ilgi, bilgi, beklenti ve becerilerine göre kurgulamak ve en etkili şekilde uygulamak bu boyutta öğretmenlerden beklenen davranışlardandır. Meslektaşlarla iş birliği boyutunda ise öğretmen liderler, göreve yeni başlayan meslektaşlarına yol göstererek onların mesleki ve kurumsal açıdan ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik okulda kolektif çalışma kültürünün sağlanmasını teşvik ve öğretimsel açıdan etkililiği güçlendirmek için çalışırlar.

Öğretmen liderliğinin boyutları ele alındığında öğretmenlerden sınıf içi uygulamalar, öğretim uygulamaları, sınıf dışında meslektaşları ile iş birliği, öğretmen liderlerin kolektif çalışma ile olumlu okul kültürünü desteklemesi, mesleki öğrenme ortamlarını geliştirici ve öğrenmeyi teşvik edici, okulun yönetsel eylemlerinde uzmanlık güçleri ile katkı sağlayıcı davranışların beklendiğini ifade edebiliriz.

2.4.4. Öğretmen Liderliğinin Roller

Geleneksel liderlik yaklaşımında liderlik tek bir kişi ile bağlantılı olarak düşünölmektedir. Liderler tüm gücünü resmi görev ve yetkilerinden almaktadır (Harris, 2003). Çağdaş liderlik yaklaşımında ise liderliğin paylaşılması fikri yoğun olarak görölmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Öğretmen liderliği ile birlikte güç yalnızca okul yöneticilerinde değil kurumun diğer paydaşları ile birlikte paylaşılmıştır (Muijs ve Harris, 2006). Paylaşılan liderlik anlayışı ile birlikte iş birliği ve ekip çalışmasının önemi artmıştır (Frost ve Harris, 2003). Okulların yeniden yapılanma süreci ve okul gelişimi ile birlikte önemi daha da artan öğretmen liderliği kavramı, liderlerden beklenen rol ve sorumlulukların da dönüşümüne zemin hazırlamıştır (Beycioğlu, 2009; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013).

Alanyazında lider öğretmenlerden beklenen rol ve sorumluluklar konusunda farklı çalışmalar görölmektedir. Örneğin, Danielson (2007), öğretmenlerin liderlik rollerini formal ve informal olmak üzere iki grupta incelemektedir. Uzman öğretmenlik, zümre başkanlığı, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etme gibi görevleri formal roller içerisinde ele alırken, öğretmenin kendiliğinden, herhangi bir yönlendirme olmadan üstlendiği meslektaşları ile iş birliği, olumlu okul kültürü oluşumuna katkı gibi rolleri informal roller olarak ifade etmektedir. İnfomal öğretmen liderliğinin etkililiği, grup üyeleri tarafından lider öğretmene duyulan saygı ve güven ile ilişkilidir. Murphy (2005b), lider öğretmenin en önemli rolünün; okul ortamındaki öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesi, öğretimin daha etkili bir şekilde yapılması ve bunun için öğrenme yollarının açığa çıkarılması olduğuna vurgu yapmaktadır.

Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderliği rollerini; okul içinde ve dışında önderlik etme, yönetici ve öğretmenlere destek verme, meslektaşlarını ve diğer personeli geliştirme ve okul gelişimine katkı sağlama şeklinde sıralamıştır. Burgess ve Bates (2010) öğretmen liderliğinin önemli bir rolü olarak; öğretmenlerin okuldaki eğitim ve öğretim hedeflerine ulaşma noktasında en etkili ve hızlı çözümler sağlanması amacıyla meslektaşlarıyla güçlü bir iletişim kurması ve onları motive etmesi gerektiğini belirtmektedir. Farklı bir bakış açısıyla Conley (1993) öğretmen liderliğinin rolünü; mesleki gelişimlerini sağlamaları, alandaki yenilikleri takip ederek meslektaşlarıyla paylaşarak uzmanlık gücünü etkin bir şekilde kullanmaları ve bu şekilde okul gelişimine katkı sağlamaları olarak görmektedir.

Öğretmen liderliği rollerini Harrison ve Killion (2007, s. 74) aşağıda verildiği gibi sıralamaktadır:

- 1- *Kaynak sağlayıcı*: Kaynak sağlayıcı olarak öğretmen liderler geliştirdiği, araştırdığı ve güvenilen kaynaklardan elde ettiği makale, kitap, internet sitesi gibi öğretim materyallerini kendi gelişimini destekleyici olarak kullanır. Aynı zamanda meslektaşlarının gelişimini desteklemek amacı ile paylaşır.
- 2- *Öğretim uzmanı*: Lider öğretmenler, öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlama ve geliştirme konusunda, okul uygun yöntem ve metotların öğrenilmesi ve uygulanması aşamalarında meslektaşlarına önderlik yapar.
- 3- *Müfredat uzmanı*: Bu rolü üstlenen lider öğretmenler; müfredatın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğretmen arkadaşları ile birlikte çalışır ve öğretimi arttırıcı şekilde müfredatın düzenlenmesinde birliktelik oluşturur.
- 4- *Sınıf uygulamaları destekçisi*: Sınıf içerisinde dönüştürücü bir anlayış çerçevesinde sınıf içi öğrenme etkinlikleri düzenler. Bir problemin çözümüne yönelik yeni fikirler ortaya koyarak öğrencilerin öğrenmelerini arttırıcı ortamlarını destekleyen bir rol sergiler.
- 5- *Öğrenmeyi kolaylaştırıcı*: Öğretmen liderler; meslektaşları ile birlikte öğrenerek ve birbirlerine öğreterek mesleki gelişimlerini sağladıkları bir ortamda öğretim ve öğrenme süreçlerindeki eksikleri, sorunları giderici çözümlerin bulunma sürecini başlatırlar.
- 6- *Mentor*: Lider öğretmenler; mentorluk rolü ile göreve yeni başlayan öğretmenlerin uyum sürecinde müfredat, öğrenme ve öğretme konularında yaşadıkları sorunlara çözüm odaklı yaklaşır. Kendi tecrübelerini paylaşarak, danışmanlık yaparlar.
- 7- *Okul lideri*: Okulun misyon ve vizyonunu benimseyerek okulun gelişimin destekleyici çalışmalar gerçekleştirir.
- 8- *Veri hazırlayıcı*: Bilgi çağında bilgiye ulaşılması konusunda birçok kolaylık bulunmaktadır. Lider öğretmenler; doğru bilgiye ulaşım ve öğrenilen bilginin öğrenme ve öğretme süreçlerinde doğru kullanılması konusunda diğer öğretmenlere önderlik yapar, işbirliği ve fikir alışverişinde bulunur.

- 9- *Değişim katalizörü*: Öğretmen liderler, değişimin öncüsü olma rolünü üstlenerek okulda değişim sürecinin başlamasında etkilidirler.
- 10- *Öğrenci*: Lider öğretmenler hayat boyu öğrenmeye açık, yeniliklerin takipçisi ve öğrencisidir. Öğretmek ve yol göstermek için öğrenmek gerektiğini bilirler.

Öğretmen liderlerinin rolleri konusunda bir diğer sınıflandırma Harris ve Muijs (2005, s.23) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırma da öğretmen liderlik rolleri dört grupta incelenmiştir:

- 1- *Araçlık rolü*: Okulun gelişimini sağlayan unsurları göz önüne alarak hedeflenen davranışları sınıf içi uygulamalarda kullanılacak yöntem ve etkinliklere aktarma,
- 2- *Katılımcı liderlik rolü*: Okulun misyon ve vizyonunu destekleyici çalışmalarda okulun etkin bir üyesi olarak değişimin öncüsü olma,
- 3- *Bağdaştırıcılık rolü*: Öğrenme yöntem ve tekniklerindeki yenilikleri takip etme, ihtiyaç duyulduğunda kaynak temini sağlama,
- 4- *Yakın ilişkiler kurma rolü*: Okul paydaşları ve meslektaşları ile etkili bir iletişim kurma ve iş birliği ortamını oluşturma şeklinde tanımlanmaktadır.

Grant (2006) ise öğretmenlerin liderlik rollerinde; sınıf içi uygulamalarda öğretimin etkili olması amacıyla gösterilen pedagojik liderlik davranışlarına odaklanmaktadır. Harris (2002b); lider öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişim ve iş birliğinde olması, öğretmenliğe yeni başlayan meslektaşlarını desteklemesi, yol göstermesi, öğretmen arkadaşlarını motive etmesi rollerine dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak öğretmen liderler; formal ve informal liderlik rolleri sergileyerek öğrenci öğrenmesine, meslektaş iş birliğine, mesleki gelişime, okulun karar süreçlerine aktif katılım sağlamaya, okul içi etkili iletişim kurmaya yardımcı olurlar; bu da okulun gelişimine büyük ölçüde katkı sağlar. Zira öğretmen liderliği sayesinde etkili öğrenme ve öğretme ortamları, olumlu okul kültürü ve okul gelişimi sağlanabilir. Geleneksel yapıda öğretmen rolleri ile liderlik özelliği sergileyen öğretmen rolleri karşılaştırılması Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Geleneksel Öğretmen Rollerini ile Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması.

Geleneksel Öğretmen Rollerini	Lider Öğretmen Rollerini
1-Günü kurtarıcı işlere yoğunlaşır, mevcut kaynaklardan faydalanır.	1-Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur.
2-Standart iş davranışları çerçevesinde işbirliğine kapalı davranışlar sergiler.	2-Öncü ve işbirlikçi davranışlar sergiler. Meslektaşlarında davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar.
3-Örgüt içindeki rollerini sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır.	3-Tüm örgütsel etkinliklere ve kararlara katılma eğilimindedir.
5-Örgütün oluşturulmuş kültüründe hareket eder.	5-Örgüt için yeni anlamlar ve yeni yaklaşımlar yaratır.
6-Geleneksel otokratik yapıyı sürdürme eğilimindedir.	6-Değerlerde, tutumlarda değişiklik için ilham kaynağı olur ve kişisel deneyim ve örnekleri kullanır.
8-Sınıf çapında başarı ve yarışmacı tutumları önemser.	8-Sınıf içi ve okul çapında etkinlikleri okul başarısını artırmada eşgüdümleme çabasıdadır.
9-Paylaşımdan uzak, içe dönük mesleki etkinlikler sergiler.	9-Meslektaşlarla işbirliği, paylaşım ve dönüt verme/alma önemlidir.
10-Sınıf içi liderlikleri gücünü hiyerarşiden alır.	10- Sınıf içi liderlikleri, sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.

Kaynak: Beycioğlu, 2009, s.40

2.4.5. Öğretmen Liderliğinin Engelleri

Öğretmenlerin liderlik rolü üstlenme ve sorumluluk alma konusunda okul içerisinde bazı engellerle karşılaştığı görülmektedir (Öztürk, 2017). Can (2006b), öğretmen liderliğinin gösterilmesinde yaşanan engelleri; okul yöneticilerinin liderlik özelliği göstermesinden ziyade yönetici özelliği taşıması, öğretmenlerin meslektaş desteği görememesi ve formal iş yükünün fazla olması, öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde mesleki gelişimin istenilen düzeyde olmaması, öğretmenlerin zamanlarının, maddi kazançlarının ve öğrenme ortamlarının yetersiz olması, başarının merkezi sınavlara odaklı düşünülmesi, sık sık bürokratik engellerle karşılaşmaları, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasında fiziki ortamların yetersizliği ve liderlik özelliği gösteren öğretmenlerin meslektaşları tarafından psikolojik olarak baskılanması olarak sıralamaktadır.

Barth (2001), okul müdürlerinin öğretmen liderliğini desteklemesine rağmen öğretmenlerin; yaptığı işlerde yaşanan aksaklıklardan sorumlu tutulma korkusu,

meslektaşlarının liderlik rolünü kabul etmemesi nedeniyle direnç göstermesi, formal rolleri dışında fazla sorumluluk almaktan çekinmeleri ve okulda var olan durumun değişimini istememesini öğretmen liderliğinin önündeki engeller şeklinde sıralamaktadır. Murphy (2005b) öğretmen liderliğinin örgütsel engellerini; okul kültürü, eğitimcilerin değişimi istememesi ve okulun örgütsel yapısı olarak görmektedir. Katzenmeyer ve Moller (2001), öğretmenlerden öğretmen liderliği rolü beklendiğini fakat yeterli desteğin verilmediğini belirtmiştir. Lieberman ve Miller (2004), okuldaki hiyerarşik yapı ve uyulması gereken kuralların öğretmenlerin öğretmen liderliğini göstermesinde engel teşkil edebileceğini belirtmektedir. Ayrıca Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderliğinin önündeki engellerin; öğretmenin liderlik rolünü kabul etmeye karar verme, okul yöneticisi ve öğretmen ilişkisinin kurulması, meslektaşlarla çalışma ve kendisi ile meslektaşlarının öğrenmesini kolaylaştırma konusunda yaşandığını belirtmişlerdir.

Harris ve Muijs (2004), öğretmenlerin liderlik rollerini gösterecek zamanlarının olmaması ve eğitim sisteminin öğretmen liderliğini yeterli düzeyde teşvik edemediğini öğretmen liderliğinin engelleyici unsurları olarak görmektedir. York-Barr ve Duke (2004), geleneksel liderlik anlayışının hiyerarşiyi önemsemesini ve paylaşılmayan bir liderlik anlayışına sahip okul kültürünü öğretmen liderliğinin engelleyici faktörleri olarak ifade etmektedir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerini üstlenmelerinin okul müdürlerinin kendi sorumluluk alanlarına müdahale edildiği düşüncesine neden olduğunu, bu nedenle okul müdürlerinin gücü elinde tutmaya çalışarak öğretmenlerin liderliğini engellediğini belirtmektedir (Danielson, 2006).

Öğretmen liderliğinin önündeki engelleri kaldırmak amacıyla lider öğretmenlerin meslektaşları ve okul idaresi ile arasındaki iletişimi ve iş birliğini güçlendirmek gerekmektedir (Beycioğlu, 2009). Öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilecekleri okul içi ve okul dışında sorumluluk üstlenebilecekleri ortamlar sağlanmalıdır (Kaya, 2016). Bu bağlamda okul içerisinde olumlu bir kültür oluşturularak öğretmen liderler desteklenebilir. Öğretmen liderler, meslektaşları ve okul yöneticileri ile sosyal ağlar kurarak yaşadıkları zorlukları az da olsa çözebilir.

2.4.6. Öğretmen Liderliğini Destekleyici Etmenler

Okullarda öğretmen liderliğinin ortaya çıkması ve devamlılığının sağlanması için çeşitli şartların ve uygun ortamın oluşması gerektiği söylenebilir. Harris ve Muijs (2005), öğretmen liderliğinin desteklenmesi için okulların değişime ihtiyacı olduğuna vurgu yapmaktadır. Okullarda değişimin başlaması için okulların yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu yapılandırma ise iş birlikçi bir çalışma ortamına, meslektaş iş birliğine, mesleki gelişim fırsatlarının sağlanmasına, etkili iletişim becerisine, güven ortamına ve meslektaş ve okul yönetimi tarafından öğretmenlerin desteklenmesine ihtiyaç duymaktadır (Muijs ve Harris, 2007). Bununla birlikte öğretmen liderliğinin desteklenmesi ve okulun yeniden yapılanma sürecinin sağlanması için okul yöneticilerinin birlikte öğrenme ve yönetme ortamını oluşturmaları gerekmektedir (Beycioğlu, 2009). Can (2014), okullarda öğretmen liderlerin olması için öğretmenlik mesleği yetiştirme aşamalarında liderlik eğitimlerinin verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Buna paralel olarak Bursalıoğlu (2000); öğretmenlerin meslek hayatlarında liderlik özelliği gösterebilmesi amacıyla genel kültür, çevresiyle uyum, etkili iletişim gibi konularda eğitim almaları gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Muijs ve Harris (2006) öğretmen liderliğini destekleyici etmenleri; olumlu ve destekleyici okul kültürü, öğretmenleri motive edici yapı, etkili ve güçlü bir liderlik, okul gelişimini güçlendirici eylem araştırması, yenilikleri takip edici ve güçlendirici mesleki gelişim, ortak karar alma ortamının oluşturulması, okuldaki etkinlik süreçlerine öğretmen katılımının artırılması, sorunların çözümünde iş birliği sağlanması, paylaşımcı bir ortam oluşturulması, tasdik etme ve ödüllendirme şeklinde sıralamaktadır. Zinn (1997) ise öğretmen liderliğini destekleyici unsurları; okul ortamı içerisindeki şartlar, okul ortamı dışındaki güçlendirici öğeler ve iç motivasyon olarak belirtmektedir. Ayrıca Katzenmeyer ve Moller (2009), öğretmenlere mesleki gelişim imkanları sağlanması ve mesleki gelişime teşvik edilmesi yoluyla öğretmen liderliğinin desteklenebileceğini ifade etmektedir.

Frost ve Harris (2003) ise okul ortamında öğretmen liderliğinin güçlendirilmesini etkileyici faktörleri; öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının belirlenmesi, örgütsel faktörlerin etkisi ve okul personelinin kapasitesi olmak üzere üç başlıkta sınıflandırmaktadır. *Öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının belirlenmesi*; öğretmenlerin okul ortamında mesleki rollerinin oluşturulma şekli, rol ve sorumlulukları

ile ilgili algıları, roller çerçevesinin içeriği öğretmen liderliğini etkileyici bir unsur olarak görülmektedir. *Örgütsel faktörler*; örgütü oluşturan unsurlar, örgütün yapısı, karar süreçlerine katılım durumu, okul kültürü, okul sosyal sermayesi, okuldaki güven ortamından oluşmaktadır. *Okul personelinin kapasitesi*; kişilerin uzmanlık gücünü, kişilerarası etkili iletişim becerilerini, birbirleri ile ilişkilerini, kişilerin tecrübe ve deneyimlerini, kişilerin pedagojik kapasitelerini kapsamaktadır.

2.4.7. Okul ve Öğretmen Liderliği

Okullar için öğretmen ve öğrenci önemli iki unsur olarak görülmektedir. Eğitim kurumları, öğrenci başarısı ve öğretmen etkililiğini artırmak için çözüm yolları aramaktadır (Moore, 2015). Bu sebeple lider öğretmenlerin ortaya çıkarılması, desteklenmesi ve olumlu bir okul kültürü oluşturulması öğretmen motivasyonunu artırarak öğrenci başarısına katkı sağlayabilir. Okul, öğretmen liderliğini hem olumlu hem de olumsuz etkileyen önemli bir bağlamdır (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Okullarda olumlu kültür oluşumunu sağlamak amacıyla alınacak kararlarda öğretmen liderliğini destekleyici boyutları Katzenmeyer ve Moller (2013) şu şekilde sıralamaktadır: *Gelişimsel vurgu*; öğretmenler, kendini geliştirme konusunda desteklenmekte ve meslektaşlarını yeniliklere karşı cesaretlendirme konusunda teşvik edilmektedir. *Tanınma*; meslektaşlar birbirleriyle etkili, adil ve saygı çerçevesinde bir iletişim sağlamaktadır. Öğretmenler örgütün gelişimine katkı sağlamak için üstlendikleri rol ve sorumluluklardan dolayı takdir edilmektedir. *Özerklik*; öğretmenler yeniliklere ilk adımı atmaya teşvik edilmektedir. Gayretleri desteklenmekte ve gerekli imkanlar sağlanmaktadır. *Mesleki iş birliği*; öğrenciyle ilgili sorunların çözümünde ve öğretimde öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışması sağlanmaktadır. *Katılım*; öğretmenler okulun gelişim sürecinde alınan kararlara ve seçimlere etkin biçimde katılım gerçekleştirirler. *Açık İletişim*; okuldaki iletişim süreçlerinde açık ve dürüst davranırlar. Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilirler. Sorunlarla karşılaştığı zaman öğretmenler suçlanmaz. *Olumlu çevre*; öğretmenler genellikle çalışma ortamı ve koşullarından memnundur. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli arasında saygılı bir iletişim söz konusudur. Okul içerisinde etkili bir liderin varlığı algılanır.

Alanyazı çalışmalarında öğretmen liderliği için gerekli okul iklimi ve kültürü sağlanmasında bir takım yönetsel şartların yerine getirilmesi gerektiği ifade

edilmektedir (Harris, 2005a; Lambert, 2003b; York-Barr ve Duke, 2004). Belirlenen yönetimsel şartlar; eğitim yöneticilerinin güçlerini ve sorumluluklarını çalışanları ile paylaşımları, paydaşları ile birlikte okul komiteleri oluşturarak ortak karar almaları, öğretmen fikirlerini önemsemeleri ve özerklik sağlamaları, öğretmenlere iş birliği içerisinde çalışma imkanı sağlamaları, mesleki öğrenme ortamları oluşturmaları ve yeterli zaman tanınmaları şeklinde sıralanabilir.

Okul yöneticilerinin öğretmen liderliğini desteklemeleri öğretmenin liderlik kapasitesini güçlendirmenin yanı sıra okul yöneticilerinin de liderlik davranışlarını pekiştirir (Barth, 2000). Başarılı okul yöneticileri öğretmenlere yetki vermenin güç kaybına neden olmayacağını aksine örgütteki güçleri artıracığını bilmektedir (Katzenmayer ve Moller, 2013). Öğretmen liderliğini destekleyen okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik edici bir atmosfer oluşturmaları ve öğretmenlerin üretkenlik motivasyonlarını yükseltmeleri, öğretmen liderliğinin gelişimi için önemli bir strateji olarak görülmektedir (Beycioğlu, 2009).

Öğretmen liderliğini destekleyen okullarda okul yöneticilerinin önem vermesi gereken konular yedi başlık altında şu şekilde sıralanmaktadır (Crowther, Ferguson ve Hann, 2009, s.80-89):

- 1- *Okulun Misyon ve Vizyonunu Benimsetme*: Okul kapasitesinin artırılması için okul yöneticileri okulun çalışanlarına ve tüm paydaşlarına örgütün amaçlarını açıklamalıdır. Okulun misyon ve vizyonu çalışanlar ile birlikte belirlenmelidir.
- 2- *Çalışanların Görüşlerini ve Beklentilerini Dahil Etme*: Okul yöneticileri karar alma noktasında öğretmenlerin fikirlerini önemsemelidirler. Böylece okul müdürleri liderlik özelliği gösteren öğretmenleri fark edebilir. Yöneticiler yapılması gereken uygulamalara ve yeniliklere tüm çalışanlar ile birlikte karar vererek ve yeni yaklaşımlar ortaya çıkararak okulun gelişimine katkı sağlar.
- 3- *Problemler Karşısında Sergilediği Duruş*: Okul yöneticileri problemlerin çözümüne yönelik telkin etmek yerine öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini dinlemelidir. Böylece öğretmenlerin bireysel ifade becerilerinin ortaya çıkmasını sağlar ve lider öğretmenlerin daha kolay bir şekilde farkına varırlar.

- 4- *Çalışanları Bireysel Yeniliklere Teşvik Etme*: Bazı öğretmenler liderlik kapasitelerinin farkında değildir. Bu sebeple okul yöneticileri liderlik özelliklerini ortaya çıkarabilecek yeniliklere teşvik etmeli ve mesleki gelişim ortamları oluşturmalıdır. Bu durum öğretmen liderliğinin gelişimi noktasında önemli bir unsurdur.
- 5- *Yetki Devri Yapma*: Eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin karar alma süreçlerinde formal bir yetkisi bulunmamaktadır. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını teşvik etmek amacıyla yetki devri yapılması, paylaşımcı liderliğin de gelişimine katkı sağlar.
- 6- *Sorunları Fırsata Dönüştürme*: Öğretmen liderliğinin gelişimi için okullardaki güven ortamı önemlidir. Öğretmenlerin sorunlar karşısında risk alarak yaptıkları uygulamaların hatalı olması durumunda veya bir problemle karşılaştıklarında iş birliği içerisinde çözüm bulunması ve öğretmenlerin yalnız bırakılmamaları gerekir. Öğretmenler olumlu okul kültürünün farkında olursa hata yapmaktan korkmazlar ve yeniliklere açık olurlar. Bu ise okul yöneticilerinin çalışanlara gösterdiği güven ile mümkündür.
- 7- *Başarı Kültürü Oluşturmak Amacıyla Başarıya Yönlendirme*: Okulların toplumdaki etkisini artırmak amacıyla başarının okullarda bir kültür olarak yerleşmesi gerekir. Başarı öğretmenleri güdüleyerek liderlik kapasitelerinin açığa çıkmasına katkı sağlar.

Barth (2001) ise öğretmen liderliğinin şekillenmesinde okul yöneticilerinin büyük bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Nitekim okul yöneticileri tüm formal yetkilerini, liderlik görev ve sorumluluklarını tek başlarına üstlenmekten vazgeçip bu yetkiyi paylaşarak ve okula aidiyet duygusu oluşturarak öğretmen liderliğini teşvik edebilir.

2.5. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

2.5.1. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Kapsamı

Cheng ve Wu (2016) öğretmen mesleki öğrenmesini, öğretmenin hayatı boyunca devam eden bir süreç olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sorunlarına iş birliği içerisinde çözüm aradıkları, meslektaşlarıyla bir araya gelerek çalışmalar yaptıkları ve kendilerini geliştirdikleri süreç mesleki öğrenme olarak ifade edilmektedir (Bullough, 2007). Avalos (2011) öğretmen mesleki öğrenmesini; öğretmenlerin kişisel ve kolektif yönden gelişimlerini destekleyici, bilgi ve becerilerini güçlendirici, özüksenerek katılım sağlamaları gereken kompleks bir süreç şeklinde ifade etmektedir.

Liu, Hallinger ve Feng (2016) öğretmen mesleki öğrenmesini; okul ortamında öğretmenler arasında etkileşime dayalı olarak gerçekleşen bilgi ve tecrübe değişimi olarak görmektedir. Bahous, Busher ve Nabhani (2016) öğretmen mesleki öğrenmesini; okul ortamında öğretmenlerin öğrenmelerine katkı sağlayan formal ve informal bir süreç olarak değerlendirmektedir. Sahlberg (2015) ise öğretmen mesleki öğrenmesini; kendi öğrenmeleri için sorumluluk aldıkları, sosyal, kültürel uygulamalara gönüllü katılım sağladıkları gelişim süreci olarak tanımlamaktadır. Ayrıca öğretmen mesleki öğrenmesi informal gerçekleşen bir öğrenme şeklinde tanımlanırken mesleki gelişim ise, mesleki öğrenmenin formal bir şekli olarak görülmektedir (Topolinski, 2014).

Alanyazın incelendiğinde öğretmen mesleki gelişimi konusunda birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Borko, 2004; Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017; Guskey, 2002). Yapılan çalışmalarda az sayıdaki etkili mesleki gelişim uygulamalarının öğretmen mesleki öğrenmesine katkı sağlayabileceği vurgulanmaktadır (Avalos, 2011; Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017; Guskey, 2003). Kwakman (2003) mesleki gelişim kavramının, öğretmenlere bilginin aktarıldığı faaliyetleri kapsadığını belirtmektedir. Eğitimde mesleki gelişim kavramı zamanla daha fazla derinlik kazanmıştır (Little, 2012). Farklı uygulamalar ile bilgi ve beceri edinmelerini içeren öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğretmenlerin öğrenmelerine vurgu yapan ve daha etkili bir sürece dönüşmüştür (Desimone, 2009). Bu kapsamda mesleki gelişim kavramı, öğretmen niteliklerinin artırılmasında ve gelişiminde kullanılan 21. yüzyıl gerekliliklerini tam olarak karşılamayabilir. Oysaki öğretmenlerin mesleki gelişim süreci; onların pasif dinleyici olduğu faaliyetlerden aktif olarak katılım sağladığı,

meslektaşları ile iş birliği içerisinde olduğu, okul içi ve dışı öğrenme gerçekleştirdiği bir anlayışa dönüşmektedir. Bu süreç öğretmen mesleki gelişimi değil, öğretmen mesleki öğrenme kavramı ile tanımlanmaktadır (Easton, 2008).

Öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin kavram; okulu öğrenciler kadar öğretmenler için de sosyal bir öğrenme ortamı olarak vurgulamaktadır (Kwakman 2003; Vescio, Ross ve Adams, 2008). Ayrıca mesleki öğrenmede kültürel işbirliği rolü ve meslektaş dayanışması önemi vurgulanmaktadır (Hallinger, Piyaman ve Viseshsiri, 2017). Öğretmenlerin hızla değişen eğitim ortamına hitap edebilmesi, bilgi ve becerilerini güncel tutması için sürekli mesleki öğrenme faaliyetlerine katılmaları gerekmektedir (In de Wal, den Brok, Hooijer, Martens ve van den Beemt, 2014; Timperley, 2011). Mesleki öğrenme kapsamında yapılan uygulamalar okul bağlamında ele alındığında yönetici, öğretmen, ve öğrenci üçlüsü çerçevesinde gerçekleştirildiğinden dolayı öğrencilerin akademik başarılarının artması noktasında daha büyük bir öneme sahip olmaktadır (Kwankman, 2003). Öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenin bilgi ve becerilerini geliştirerek öğrenciyi desteklemeyi hedeflemektedir (Hirsh ve Hord, 2008). Öğretmen mesleki öğrenmesi; öğretim kalitesinin artırılması ve öğrenci öğrenmesinin güçlendirilmesinde kaldıraç olarak görülmektedir (Nguyen ve Ng, 2020).

Mesleki öğrenme sürecinde öğretmenler; meslektaşları ile iş birliği yapan, diğer öğretmenlerin öğrenmesini teşvik eden, öğrencilerden ve öğretmenlerden gelen geri bildirimlerle öğretimini yenileyen, kendi öğrenme süreçlerinde aktif olarak söz sahibi olan, bilgi ve becerilerini güncelleyen kişilerdir (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019; Liu ve Hallinger, 2018). Mesleki öğrenme fırsatları okulun kendisinde saklı olabilir. Öğretmen mesleki öğrenmesi, büyük ölçüde okulların içinde gerçekleşen etkinliklere gömülü olan, sosyal olarak yapılandırılmış bir öğrenme ve gelişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Kwakman, 2003; Printy, 2008; Qian ve Walker, 2013). Bu süreç içerisinde planlama toplantıları, alınan kararların geri bildirim sonuçları, öğretmen araştırma grupları, mentorlük ilişkileri, öğrenci çalışmalarının işbirlikçi değerlendirilmesi ve zümre toplantıları öğrenme için sürekli fırsatlar ortaya çıkarmaktadır (Kwakman, 2003; Qian ve Walker, 2013; Wang, 2016). Bu durum hem resmi hem de gayri resmi mesleki öğrenmeyi kapsamaktadır (Hallinger ve Kulophas, 2020). Öğretmenler rehberlik ve mesleki gelişim programları gibi formal öğrenme (Vescio, Ross ve Adams, 2008) veya ortak değerlendirme, işbirlikçi planlama, akran

öğretimi gibi informal öğrenme (In de Wal vd., 2014; Schechter ve Qadach, 2012) ortamlarında mesleki öğrenme sağlamaktadırlar.

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğretmenler için mesleki öğrenme ortamları oluşturulması etkili bir faaliyet olarak görülmektedir (Lieberman, Miller, Wiedrick ve von Frank, 2011). Mesleki öğrenme sürecinde bireyin sosyal davranışları dinamik bir değişken olduğundan farklı sonuçlar ortaya koymaktadır (Opfer ve Pedder, 2011). Okullarda güven ve aidiyet duygusunun artması ile birlikte mesleki öğrenme konusunda profesyonelliğinde arttığı düşünülmektedir. Bu nedenle karşılıklı sorumluluk konusunda ortak bir taahhüdün olması mesleki öğrenme ortamını anlamlandırmaktadır (Wang, 2002). Bununla birlikte Kwakman'a (2003) göre öğretmen mesleki öğrenmesinin başarıya ulaşması için inovatif fikirlere, iş birliğine, toplantılara katılıma, eleştirel düşünme becerilerine, öğrenci ve meslektaş geri dönütlerini dikkate almaya, öğrencilerin öğrenme becerilerini öğrenmesine yardımcı olmaya, yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya, ders materyalleri oluşturmaya, alanda uzmanlık kazanma amacıyla yenilikleri incelemeye ve araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

2.5.2. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Teorik Temelleri

Öğretmen mesleki öğrenmesi teorik olarak bazı kuramlar ile ilişkilendirilmektedir. Bu kuramlar; sosyal öğrenme kuramı, yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme şeklinde sıralanmaktadır.

2.5.2.1. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bu kuram bireylerin öğrenmesini çevresel, bireysel ve davranışsal unsurların etkileşimi ile gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Bayrakcı, 2007). Sosyal öğrenme kuramı kişinin davranışlarının çevreye etki edebileceğini ve davranışların ortaya çıkmasında da çevrenin etkili olabileceğini ortaya koymaktadır (Şerbetçioğlu, 2019). İlk olarak John Dewey bir kişinin bir başka kişiden etkilenecek öğrenebileceği fikrini ortaya atmıştır (Vasi, 2019). Buna paralel olarak davranışçı ve bilişsel yaklaşımlardan etkilenecek sosyal öğrenme kuramını ilk olarak ortaya atan Rotter, kişilerin yaşantılarını ve deneyimlerini etkileyebilme gücüne sahip olduklarını belirtmektedir (Bayrakcı, 2007). Bandura ise öğrenmenin, kişilerin çevresini gözlemlemesi, benzer davranışları

yapması ve olumsuz sonuçlanan davranışlardan kaçınması şeklinde olduğunu ifade etmektedir (Kaşka, 2020). Öğrenme, bireylerin sadece kendi yaşantıları ile değil başkasını taklit etme yoluyla da gerçekleşir (Bayraktar, 2004; Vasi, 2019).

Sosyal öğrenme kuramının *karşılıklı belirleyicilik*, *sembolleştirme kapasitesi*, *dolaylı öğrenme kapasitesi*, *öngörü kapasitesi*, *kendini düzenleme kapasitesi*, *öz yeterlilik* ve *öz yargılama kapasitesi* olmak üzere yedi temel ilkesi bulunmaktadır (Bandura ve Kupers, 1964).

Karşılıklı belirleyicilik; birey, çevre ve davranış etkileşimi sonucunda ortaya çıkan davranışların bireyin başka davranışlarını etkileyebilme durumunu ifade etmektedir.

Sembolleştirme kapasitesi; insanlar yaşantılarına ait anlam ve şekilleri semboller aracılığıyla zihinlerinde depolamaktadır. Sembolleştirme aracılığıyla insanlar bu yeteneklerini daha sonra kullanabilmektedir.

Dolaylı öğrenme kapasitesi; birey kendi yaşantı yoluyla öğrenmesinin dışında etrafındaki bireyleri taklit ederek dolaylı öğrenme gerçekleştirir. Dolaylı öğrenme kapasitesi, insanların kısıtlı zaman, kaynak ve mekan sınırlamalarını kaldırarak yenilikleri keşfetmesini sağlar.

Öngörü kapasitesi; bireyin bir olay veya durumu yaşamadan önce tahmin edebilme ve buna göre hareketini yönlendirme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1989). Birey öngöründe bulunarak daha önceki yaşantılarından elde ettiği deneyimlerle bilmediği bir durum karşısında tahminde bulunmaktadır.

Kendini düzenleme kapasitesi; bireyin çevreyi gözlemleyerek nerede nasıl davranması gerektiğini bilmesi ve kontrol etmesidir. Bireyin kendini düzenleme kapasitesinin olduğunu bilmesi sosyal öğrenme kuramının önemli ilkelerinden biridir.

Öz yeterlilik; bireyin öğrenme sürecinde kendini tanıma ve yapabileceklerine olan inanç düzeyidir. Kendi kapasitesinin farkında olup yapabileceklerini belirleme ve harekete geçme durumunu ifade etmektedir (Bayraktar, 2007).

Öz yargılama kapasitesi; bireyin kendini tanıması, düşüncelerini sorgulaması ve öz eleştiri yaparak kendini değerlendirmesidir (Seven, 2013).

2.5.2.2. Yetişkin Eğitimi

Yetişkin, bir canlının fiziksel gelişimini kendi kendine yetecek şekilde tamamlamış olmasını ifade ederken insanlar için de fiziksel ve psikolojik olarak, büyüme sürecini tamamlayarak olgunlaşmış olma hali anlamında kullanılmaktadır. Yetişkinlik ise bir kişinin ergenlikten çıkıp beden, ruh ve duygu bakımlarından olgunlaşmış olması, kendi sorumluluğunu alabilecek duruma ve her bakımdan kendi kendine yeterli hale gelmiş olması anlamına gelmektedir (Zeybek, 2019).

Yetişkin eğitimi; bu konuda önemli faaliyetleri olan OECD (1977) tarafından belirlenen on iki yıllık eğitim süreci haricinde okula devam etmeyen bireylerin yaşamlarının bir sürecinde talep edecekleri öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olarak gerçekleştirilen öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır. Bu alanda önemli faaliyetleri olan bir diğer önemli kuruluş olan UNESCO (1985) ise yetişkin eğitimini 15 ve ileri yaşta olan normal okul ya da üniversiteye gitmeyen bireylerin gereksinimleri gözetilerek verilen eğitimler olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamada bireylerin kişisel gelişimini merkeze alan bir yaklaşım öne çıkarken mesleki, toplumsal ve kültürel ilerlemeyi sağlamak için verilen eğitimlerin hepsi yetişkin eğitimi kategorisine girmektedir. Öte yandan yetişkin eğitimi ile aynı anlamlarda kullanılan yaygın eğitim ise örgün öğrenim sistemine daha önce hiç dahil olmamış insanlara yaşamının her hangi bir döneminde sağlanan eğitimleri ifade etmektedir. Yaygın eğitimler; içerik olarak temel eğitime özgü bilgilerin kazandırıldığı eğitimler olabileceği gibi mesleki ve teknik bilgi ve becerileri geliştirmeye yönelik eğitimler de olabilmektedir. Yaygın öğretim, süreç içerisinde hayat boyu eğitim kavramının da gelişip biçimlenmesinde etkili olan eğitim faaliyetleri olarak da dikkat çekmektedir (Yazar ve Keskin, 2018).

Bilgi üretimi ve bilgiye erişim küreselleşme ile birlikte belirgin bir güç aracı haline gelmektedir. Bilginin bireysel ve toplumsal düzlemde bu denli ayırt edici bir güç haline gelmiş olması, eğitim ve öğrenmeyi yaşamın belirli bir dönemine özgü bir faaliyet olmanın ötesine geçirmekte ve hayat boyu devam etmesi zorunlu olan bir gereklilik haline getirmektedir. Ayrıca her yeni bilginin başka yeni bilgilerin üretilmesine bağlı olarak kısa sürede eskidiği ve önemini kaybettiği günümüz küreselleşme sürecinde, eğitim düzeyine bakılmaksızın her insanın kesintisiz bir şekilde yetişkin eğitimi hizmetlerinden yararlanması gerekmektedir (Zeybek, 2019).

Yetişkin eğitimi, bir toplumsal gerekliliğin, kamusal genel bir ihtiyacın sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Çünkü toplumlar değişir ve gelişirken bireylerin ihtiyaçları da buna göre değişmekte ve çeşitlenmekte, bireylerin okul dönemindeki öğrendiklerinin yetersizleşmesi söz konusu olmaktadır. Bunun yanında; toplum yaşamına giren bir çok yeni iş kolu, teknoloji gibi nedenlere bağlı olarak bu alanlarda insanların yetiştirilmesine duyulan ihtiyaç artmaktadır. Bunlara ek olarak toplumun psiko-sosyal değerler ve kültürel açıdan devletin belirlemiş olduğu temel politikalar doğrultusunda bilinçlendirilmesi de gerekmektedir. Bütün bunların bir sonucu olarak yetişkin eğitimi toplumsal bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Kocabatmaz, 2021).

Yetişkin eğitimi *formal eğitim*, *informal eğitim* ve *yaygın eğitim* olarak yapılmaktadır (OECD, 2009). *Formal eğitim*; plan ve amaç çerçevesinde gerçekleştirilen resmi eğitimleri kapsamaktadır. *İnformal eğitim*; belirli bir zamana, mekana ve plana bağlı olmayan kişisel yaşantı yoluyla gerçekleşen eğitimleri kapsamaktadır. *Yaygın eğitim*; bir program çerçevesinde gerçekleşen fakat formal eğitimden daha kısa süreli eğitimleri kapsamaktadır. Son olarak yetişkin eğitimi konusunda yapılan çalışmalarda; zorunlu eğitimini tamamlayan kişilerin, kişisel ve mesleki gelişimleri amacıyla eğitime devamlılığının sağlanması, plan ve program çerçevesinde eğitimlerin yapılması, ülkelerin kalkınmasında yetişkin eğitiminin önemi ve gerekliliğinin benimsenmesi gibi konuların incelendiği görülmüştür.

2.5.2.3. Hayat Boyu Öğrenme

Hayat boyu öğrenme, bir kişinin hayatı boyunca çeşitli alanlardaki bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmeye yönelik olarak yapılan etkinliklerin bütünü ifade eden bir kavramdır. Yetişkin eğitimini de içine alan bu kavram, son yıllarda gelişmiş ülkelerde ve bir çok uluslararası kuruluş tarafından toplumsal ve ekonomik gelişmenin en önemli bileşenlerinden birisi olarak görülmeye başlanmış ve oldukça popüler hale gelmiştir. Hayat boyu öğrenmeye yönelik bu ilgiden dolayı Miser (2020, s.3) “Günümüz eğitiminin kutup yıldızı hayat boyu öğrenme kavramıdır.” ifadesini kullanmaktadır. Hayat boyu öğrenme; bir ömür boyunca bireylerin sosyal, ekonomik ve diğer alanlardaki değişimlere ayak uyduracak şekilde gelişmesini amaçlayan eğitim türü olarak kabul edilmektedir (Miser, 2020). Hayat boyu öğrenme, yaşamın döngüsündeki hızın ortaya

çıkardığı ihtiyaçlara bağlı olarak hayatın her çağında ihtiyaç duyulabilecek eğitimlerin bütününe ifade etmektedir (Kösterioğlu, 2021).

UNESCO, hayat boyu eğitim kavramını eğitimin okul yaşı sınırlarının dışına çıkarılması çerçevesinde ele almaktadır. Buna göre hayat boyu eğitim yaşam kalitesini artıran bir araç olmanın yanında bireyin günlük ihtiyaçları ile ilgili alanlarda geliştirilmesine odaklanan bir eğitim konseptidir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Avrupa Konseyi ise hayat boyu öğrenmeyi; bilgi, beceri ve yetkinliklerin bireysel ve toplumsal anlamda geliştirilmesi için gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin tümü olarak tanımlamaktadır (Bahçeci ve Yıldız, 2016). Avrupa Birliği (AB)'nin de yetişkin eğitimi ve hayat boyu eğitim konularına özel bir önem vermeye başladığı ve bu alanlarda çok sayıda programı hayata geçirerek Avrupa'nın eğitim problemlerinin çözümünde bu yaklaşımları önemli bir çözüm aracı olarak kabul ettiği görülmektedir (Kaygın, 2020).

Hayat boyu öğrenmede üç amaç öne çıkmaktadır. Bu amaçlar öğrenmede yenilikler sağlayarak bireylerin kişisel gelişim olanaklarını çeşitlendirmek, toplumsal kalkınmayı sağlamak ve toplumsal büyüme için önemli olan beşeri sermayeye yatırım yaparak ekonominin büyüme dinamiklerini güçlendirmektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Bunun yanı sıra Kösterioğlu ise (2021) hayat boyu öğrenmede temel amacın, bireylerin bilgi toplumuna katılımını sağlamak olduğunu söylemektedir. Ayrıca öğrenme örgün eğitim dışında da devam ettiğinden dolayı farklı yaş, cinsiyet ve statüdeki kişilerin dahil olduğu hayat boyu öğrenme kişisel ve sosyal açıdan önemli bir faktör olarak görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014).

Kumral (2019) hayat boyu öğrenme sonucunda bireylerden beklenen davranışları; karşılaştıkları sorunları çözmeye yönelik beceriler kazanmaları, yeniliklere açık ve istekli olmaları, çevre etkisi ile öğrenme süreçlerini devam ettirmeleri, bilgi ve teknoloji imkanlarını öğrenme süreçlerinde kullanmaları, elde ettikleri bilgi ve becerileri kullanarak bir meslek sahibi olmaları ve toplumsal gelişime katkıda bulunmaları olarak sıralamaktadır.

Hayat boyu öğrenmeyi yaygınlaştırma amacıyla 17.Millî Eğitim Şurasında bazı kararlar alınmıştır (MEB, 2006). Bunlar; eğitim planlamalarında paydaşlarca kararlar alınarak eğitim politikaları oluşturulması, hayat boyu öğrenme sürecinde yaş sınırı olmaması, hayat boyu öğrenme süreci aile eğitimleri ile desteklenmesi, öğrenme sürecinde görevli eğitimcilere ihtiyaç duydukları konularda destekler verilmesi,

dezavantajlı bireylerin öğrenme sürecine dahil edilmelerini sağlayıcı tedbirler alınması, hayat boyu öğrenmenin önem ve gereksinimleri hakkında sosyal medya ve kitle iletişim araçları kullanılarak toplumsal bilgilendirmeler yapılması olarak ifade edilmektedir.

2.5.3. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Boyutları

2.5.3.1. İş Birliği

Bu boyut; öğretmen mesleki öğrenmesini pozitif yönde etkileyen (Meirink, Imants, Meijer ve Verloop, 2010) ve eğitimde farkındalık oluşturmak amacıyla kolektif yaratıcılığı güçlendiren bir faktör (Winn ve Blanton, 2005) olarak görülmektedir. Polatcan'a (2021) göre iş birliği; öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirme, uzmanlık gücünü artırma, öğretim uygulamalarını ve tecrübelerini paylaşma amacıyla meslektaşlarıyla zaman ve çaba harcamasını ifade etmektedir. İş birliği boyutu; öğretmen öğretimi planlama, öğretim yöntem ve teknikleri geliştirme, öğrenci başarısını tartışma, gelişimlerine yönelik değerlendirme de meslektaşları ile birlikteliği amaçlamaktadır (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018). Öğretmenlerin iş birliği içerisinde yaptıkları uygulamalar kendi gelişimlerine katkı sağlayarak mesleki öğrenmelerini desteklemektedir (Horn, 2005). Öğretmenler iş birliği ortamında mesleki deneyimlerini paylaşma, öğretim materyalleri geliştirebilme, meslektaşları ile fikir alışverişinde bulunabilme olanakları bulmaktadır (Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar, 2021; Meirink, Meijer ve Verloop, 2007). Ayrıca karşılıklı paylaşım, etkileşimli diyaloglar ve toplu uygulamalar gibi işbirlikçi öğrenme etkinliklerine katılmak, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim arzusunu canlandırmakta ve okul öğrenme topluluklarında yerleşik sosyal ve entelektüel kaynakları iyi bir şekilde kullanarak sürekli öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Vescio, Ross ve Adams, 2008).

Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini güçlendirmek, meslektaşları ile öğretim sorunlarını irdelemek, mesleki kaygıları tartışmak ve iş birliği ortamları oluşturmak için rutin olarak bir araya gelmeleri gerekmektedir. Bu nedenle mesleki öğrenme ortamları ve hizmet içi faaliyetlere ihtiyaç duyulmaktadır (Glazer, Abbott ve Harris, 2004). İş birliği içerisinde çalışmak isteyen öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerden biri; uygulayıcıların bir araya gelmek için hizmet içi etkinlikler dışında mekanı ve zamanı ayarlama sorunu yaşamalarıdır (Barfield, 2016). Öğretmenlerin gönüllü olarak yapacakları etkinlikleri planlaması, sosyal medya araçlarını kullanarak faaliyetleri

duyurması, profesyonel öğrenme topluluklarına dahil olarak etkinlikleri takip etmesi, bilgiyi paylaşması ve ulaşması noktasındaki sorunlara çözüm olabilir. Diğer bir güçlük ise; okul iklimi ve öğretmenler arasındaki ilişkilerde güven oluşmaması durumunda öğretmenlerin isteksiz davranışları ve iş birliğinden uzaklaşmalarıdır (Amason ve Schweiger, 1997).

2.5.3.2. Yansıtma

Yansıtma boyutunun farklı tanımlamaları bulunmaktadır. Yansıtma, mesleki öğretme etkinlikleri içerisinde pozitif yönlü davranışları kanalize eden yada sorun yaşanan bir durumda çözüm geliştiren bireyin düşünme süreçlerini kontrol edebildiği bir kavram olarak ifade edilmektedir (Williams, 1998). Yansıtma; öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesini deneyimleri ve sınıf içi uygulamaları üzerinden iyileştirme gayretlerini değerlendirme ve öğretim sorunlarını giderme için ayırdıkları zaman ve çaba olarak görülmektedir (Polatcan, 2021). Yansıtma; öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde sorumluluk sahibi bireylerin kendi uygulamalarını eleştirel bakış açısıyla irdelemek, olarak tanımlanmaktadır (Farrell, 2001). Yansıtma boyutu, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerindeki geri dönütlerden yola çıkarak kendilerini yenilemek, becerilerini geliştirmek ve meslektaşlarını gözlemleyerek onların güçlü yönlerini kendilerine model alıp gelişimlerini sağlamaktadır (Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar, 2021).

Yansıtma boyutu, öğretmenlerin kendilerini tanıma ve öz farkındalık gelişimi için önemli bir unsurdur (Blank, 2009). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesinde yansıtma, sınıf içi uygulamalarda öğrenci geri bildirimleri ve öğretimde meslektaşlarını gözlemleyerek onlarda güçlü olan yönleri örnek alıp farklı bakış açıları geliştirmesi açısından etkilidir (Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar, 2021; Soisangwarn ve Wongwanich, 2014). Bu sebeple öğretmenlerin birlikte planlama yapması, sorunlara ortak çözümler üretmesi ve mesleki öğrenme uygulamalarına yenilikler getirme gayreti içerisinde olmaları hedeflenmektedir (Hairon ve Dimmock, 2012). Ayrıca yansıtma boyutu; öğretimde temel unsurlar oluşturmayı, öğretimin etkililiğini sağlamak amacıyla yöntem ve teknikler geliştirmeyi ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik çözümler üretmeyi desteklemektedir (De Vries, van de Grift ve Jansen, 2014).

2.5.3.3. Uygulama

Uygulama; öğretimde karşılaşılan sorunlara çözüm geliştirme, öğretimi iyileştirme amacıyla başka fikirler üretme, materyaller geliştirme ve bu uygulamaları sınıf ortamında kullanma olarak ifade edilmektedir (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018). Bir başka tanımlama da ise uygulama; teoride öğrenilen bilgilerin pratiğe dönüştürülmesi, şeklinde tanımlanmaktadır (Yunus, Hashim, Ishak ve Mahamod, 2010). Uygulama boyutu, öğretmenlerin yeni öğretim metotları denemelerini, yeniliklere açık olmalarını ve öğretim materyallerini kullanmalarını içermektedir (Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar, 2021).

Öğretmenler bilgi ve becerilerini uygulayabileceği ortamlara ihtiyaç duymaktadır. Sınıf bu ortamlar içerisinde en önemli olanlardan biridir. Öğretmenler öğrencilerden aldığı geri dönütler ile öğretimde yeni yöntemler denemektedir. Bu deneyimler öğrenme uygulamalarını geliştirmektedir (Kwakman, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki uygulamalarını destekleyici okul kültürü, önemli bir unsur olarak görülmektedir (Jarvis, 2011).

2.5.3.4. Bilgi Tabanına Ulaşma

Bilgi tabanına ulaşma boyutu; öğretmenlerin kendilerinde eksik gördükleri bilgi ve becerileri çeşitli kaynaklardan, meslektaş deneyimlerinden ve öğrenci geri bildirimlerinden yararlanarak geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar, 2021; Polatcan, 2021). Bilgi tabanına ulaşma, öğretmenlerin öğretimlerini geliştirmek için farklı kaynak ve kanallardan yararlanmayı amaçlamaktadır (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018).

Teknolojik gelişim ve değişimler öğretmenlerinde gelişimini gerekli kılmaktadır. Öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine yapılan araştırmalar arttıkça, öğretmenlerin bilgiye ulaşması ve bilgiyi kullanması önemli görülmektedir (Verloop, Van Driel ve Mijer, 2001). Öğretmenlerin bilgi edinmelerinde meslektaşları ile etkili iletişim sağlamaları, öğretim videoları incelemeleri ve öğrencilerin talepleri itici bir güç olmaktadır (Thompson, Kriewaldt ve Redman, 2020).

2.5.4. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Önemi

Mesleki öğrenme; öğretmenlerin okul amaçları doğrultusunda etkinliklerde aktif olarak rol almalarını, okul ortamında karar alma süreçlerine katılımlarını, öğrencilerin öğrenmesini desteklemelerini kolaylaştırmaktadır (İlğan, 2013). Ayrıca öğretmenlerin bireysel gelişimini güçlendirici ve uzmanlık gücünü artırıcı bir rol üstlenmektedir (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson ve Orphanos, 2009; Woulfin ve Jones, 2021).

Öğretmenlerin öğretim hedeflerinin yanı sıra öğrenmeye odaklanması gerekmektedir (DuFour, 2004). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki öğrenmesi, öğrenci başarısını artırmada öğrenme çalışmalarını vurgulamaktadır (Darling-Hammond vd., 2009). Öğretmenler geleneksel öğretim yöntemleri dışına çıkarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırıcı faaliyetler üstlenmektedir (Darling-Hammond, 1996; Lieberman, Miller, Wiedrick ve von Frank, 2011). Öğretmenler mesleki öğrenme ile kişisel deneyimlerini, meslektaşlarla iş birliğini ve bilgi birikimlerini artırmaktadır (Brodie, 2014). Böylece bilgi ve becerilerinin gelişimi ile elde ettikleri uzmanlık gücünü okulun gelişimine ve öğrenci başarı düzeyine yansıtmaktadır (Darling-Hammond vd., 2009).

Öğretmenlerin mesleki öğrenmeye yönelmeleri, mesleğini daha özverili ve severek yapmalarına katkı sağlamakta, iş tatminini artırmakta aynı zamanda tükenmişlik düzeylerini azaltmaktadır (Bettini vd., 2017). Bununla birlikte özel eğitim öğretmenliği gibi bazı zorlukları olan branşlarda mesleki öğrenme, meslektaşlarla iş birliği ortamı içerisinde destekleyici ve sorumluluk dengesini sağlayıcı bir faktör olmaktadır (Mitchell ve Sackney, 2016).

Öğretmen mesleki öğrenmesi, okul müdürlerinin son yıllarda öğrenci başarı düzeylerini artırıcı faaliyetleri arasında önemli bir unsur olarak görülmektedir. Bu sebeple okul liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkileri konusunda çalışmalar yoğunlaşmıştır (Bellibaş ve Gümüş, 2021; Bektaş, Kılınç ve Gümüş, 2020; Talebizadeh, Hosseingholizadeh ve Bellibaş, 2021). Ayrıca öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak; öğretmen failliği, örgütsel bağlılık, güven, öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik gibi kavramların etkisi üzerine de olan çalışmalar artmaktadır (Hallinger, Liu, Piyaman, 2019; Kılınç, Bellibaş ve Bektaş, 2021).

2.5.5. Türkiye Bağlamında Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

Ülkemizde öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini geliştirmeye yönelik çalışmalar genellikle hizmet içi eğitim faaliyetleri kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sürdürülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik olarak 1960 yılında “Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü” tarafından hizmete açılan “Öğretmen İşbaşında Yetiştirme Bürosu”, öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda yetiştirilmesini planlama ve yürütme görevini üstlenmektedir (Bağcı ve Şimşek, 2000). 1982 yılından itibaren Hizmet İçi Daire Başkanlığı tarafından yürütülen görev, Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 1989 yılında devralınmıştır. Daha sonra 1992 yılından itibaren ise “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü” bu görevi sürdürmüştür. Son olarak da 2011 yılında “Milli Eğitim Bakanlığı” koordinesinde “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü” tarafından alınan bu görev halen daha devam ettirilmektedir (MEB, 2019).

Türkiye’de öğretmen mesleki öğrenmesine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri ulusal veya yerel olarak düzenlenmektedir. Bu etkinlikler kurs, seminer, eğitim etkinlikleri, konferans ve çalıştay gibi eğitimler olarak çeşitlendirilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2015). “Milli Eğitim Bakanlığı” tarafından merkezi olarak düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri kurs merkezi olarak belirlenen enstitülerde planlanmakta ve yürütülmektedir (Bayrakçı, 2009).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini güçlendirmeye yönelik planlanan hizmet içi eğitim faaliyetleri, dinamik bir süreç olarak görülen öğretmen mesleki öğrenmesinde yeterli olarak görülmemektedir (Gökmenoğlu, 2012). Polatcan (2021) 2018 TALIS sonuçlarına göre az sayıda öğretmenin, hizmet içi eğitimi anlamlı bulduğunu ve etkili hizmet içi eğitim aldığını ifade etmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin OECD ortalaması altında kaldığı görülmektedir (OECD, 2019). Bu kapsamda ulusal araştırmaların incelenmesi sonucu Türkiye’de verilen hizmet içi eğitimlerde tespit edilen sorunları araştırmacılar şu şekilde ele almaktadır. Örneğin; Ergin, Akseki ve Deniz (2012) öğretmenlere verilen zorunlu ve isteğe bağlı eğitimlerde hazırlanan müfredatın soyut olduğunu, zamanın iyi planlanmadığını, eğitimcilerin uzmanlık konusunda eksik kaldığını, planlama ve değerlendirme aşamalarının etkili olmadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte Gültekin ve Çubukçu (2008) düzenlenen

hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin bireysel gelişimlerine etkisi olduğunu fakat toplum ve okul sürecindeki değişim ihtiyaçlarının yeterince göz önüne alınmadığını belirtmektedir. Öte yandan Doğan (2009) araştırmasında; yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin talep ve ihtiyaçlarının yeterli düzeyde önemsenmediğini ortaya koymaktadır.

İlğan (2013) ise öğretmenlerin mesleki öğrenmesini destekleyici hizmet içi çalışmaların genellikle seminer veya çalıştay olarak planlandığını ifade ederek bu faaliyetlerin okul merkezli ve öğretmenin etkin rol alabileceği şekilde olması gerektiğini belirtmektedir. Aynı şekilde Kahraman (2018), araştırmasında öğretmenler için gerçekleştirilen faaliyetlerin kendi ihtiyaçlarına göre olmadığını ve hizmet içi eğitimlerin içeriğinin yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Güney’de (2018) öğretmenlerin, mesleki gelişimlerini destekleyici hizmet içi faaliyetlere gereken önemi verdiklerini fakat bu faaliyetlerin istenilen şekilde etkili olmadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Son yıllarda öğretmenlerin mesleki öğrenmesi, öğrencilerin akademik başarısını artırıcı bir unsur olarak görülmeye başlanması ile birlikte tüm dünyada eğitim politikalarının gündeminde yer almaktadır (Akiba ve Liang, 2016). Bu bağlamda Türkiye’de de öğretmen mesleki öğrenmesi konusunda bir takım somut adımlar atıldığı söylenebilir. 2017 yılında “Milli Eğitim Bakanlığı” tarafından yayınlanan “Öğretmen Strateji Belgesi’nde” dünyada yaşanan değişim ve dönüşüme bağlı olarak öğretmenlik rol ve yeteneklerinin güçlendirilmesi amacıyla mesleki gelişimin sürekliliğine vurgu yapılmaktadır. Bu kapsamda Öğretmen Strateji Belgesi’nde iki temel hedef belirtilmektedir. Bu hedeflerden biri öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla performans değerlendirme sisteminin kurulması, diğeri ise öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerini güçlendirici nitelikli faaliyetlerin düzenlenmesi olarak ele alınmaktadır (MEB, 2017a). Öte yandan 2017 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi’nde eğitim politikalarını belirlemek amacıyla öğretmenlerden beklenen bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi için mesleki gelişim yer almaktadır (MEB, 2017b).

Türkiye’de öğretmen mesleki öğrenmesine yönelik önemli belgelerden bir diğeri de 2018 yılında yayınlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’dir. Bu belge Türk Eğitim sisteminde yeni bir eğitim ve okul teorisi ihtiyacının önemine vurgu yapmaktadır.

Ayrıca eğitim sisteminin değişim ve dönüşümünde öğretmenler eğitim vizyonunun önemli bir aktörü olarak görülmektedir. Öğretmenler öz yeterlik sahibi, kişisel ve mesleki gelişime açık bireyler olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Vizyon belgesinde öğretmenlerin öğrenmeye açık bireyler olarak ifade edilmesi, mesleki gelişimin odak noktasının öğrenme olması bağlamında önemli bir unsur olarak görülebilir. 2023 Eğitim Vizyon Belgesi içerisinde öğretmenlerin mesleki öğrenmesini geliştirmeye yönelik ilkeler şunlardır:

- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki gelişimlerini güçlendirmeye yönelik üniversite ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içerisinde etkinlikler düzenlenecektir.
- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kariyer basamaklarında ilerlemelerini sağlayacak lisansüstü eğitimler ve mesleki uzmanlık programları açılacaktır.
- Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarına YÖK ile işbirliği yapılarak öğretmenlik uygulaması merkeze alınarak düzenleme yapılacaktır.
- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim belgelendirme uygulamaları üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika program uygulamalarına dönüştürülecektir.

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi için Türkiye’de somut olarak atılan adımlardan bir diğeri de 20. Milli Eğitim Şura toplantısıdır. 20. Milli Eğitim Şurası’nda alınan kararlar çerçevesinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik ilkeler belirlenmiştir (MEB, 2021). Bu ilkeler şunlardır:

- Öğretmen mesleki gelişim programları ihtiyaçlara göre sürdürülebilir olarak yapılandırılmalıdır. Zümre toplantılarının, il ve ilçe eğitim kurullarının işlevselliği artırılmalıdır.
- Hizmet içi eğitimler, çağın gerekliliğine uygun bir şekilde planlanmalı; yüz yüze, uzaktan ve karma eğitimler olarak çeşitlendirilmelidir.
- Öğretmen mesleki öğrenmesini destekleyici olarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerileri geliştirilmelidir.

- Milli Eğitim Bakanlığı’nda görevli personel sayısı ile orantılı bir şekilde mesleki gelişim bütçesi oluşturulmalıdır.
- Mesleki gelişim programları öğretmenlerin kariyer gelişimlerini destekleyici nitelikte olmalıdır. Planlanacak programlarda öğretmenlerin görev yaptığı bölge ve okul imkanları göz önüne alınmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini güçlendirici eğitimlerin sürekliliğini sağlamak amacıyla Milli Eğitim Akademisinin kurulması sağlanmalıdır. Bu amaçla kamu ve özel kurumlar ile iş birliği yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki deneyimlerini aktarmak ve yeni başlayan öğretmenleri desteklemek amacıyla okul mentorluk programları uygulanmalıdır.
- Teftiş sistemi yeniden yapılandırılarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayıcı denetim ve rehberlik hizmetleri sunulmalıdır.
- Öğretmenler ve okul yöneticileri lisansüstü eğitim konusunda desteklenmeli ve teşvik edilmelidir.
- Öğretmenler tarafından hazırlanan uygulamalar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı dijital bir platformda sergilenmelidir.

Sonuç olarak Türkiye’de öğretmen mesleki öğrenmesine yönelik yapılan uygulamaların genellikle hizmet içi eğitimleri kapsadığı söylenebilir. “2023 Eğitim Vizyonu” ve “20. Milli Eğitim Şurası” ile hedeflenen mesleki öğrenme faaliyetlerinin öğretmenlerin iş birliği ve gelişimine katkı sunacağı düşünülebilir.

2.6. Öğretmen Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki

Öğretmen liderliği, son yıllarda öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliği içerisinde mesleki öğrenme yoluyla reformun ve öğretimsel iyileştirilmelerin gerçekleştirilebileceği önemli bir araç olarak görülmektedir (Smeets ve Ponte, 2009; Poekert, 2012). Liderlik nitelikleri taşıyan öğretmenler, kendisinin ve meslektaşlarının

mesleki öğrenmesini güçlendirici faaliyetlere katılma yoluyla bilgi ve becerilerini artırmanın yanı sıra okulun amaçlarına hizmet etmektedir. Bir başka ifadeyle okulun gelişimini destekleyici bir etki göstermektedir (Geijsel, Slegers, Stoel ve Krüger, 2009). Ayrıca öğretmen liderler, öğretim uygulamalarını ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeleri için kendisini ve meslektaşlarını motive eden okul temelli profesyonel kişiler olarak ifade edilmektedir (Poekert, 2012).

Öğretmen liderliği, öğretim uygulamalarını iyileştirmeyi amaçlamaktadır (Rutherford, 2006; Smith, Hayes ve Lyons, 2017; Taylor, Goetze, Klein, Onore ve Geist, 2011). Ayrıca okul etkililiğini teşvik edici ve okul temelli mesleki gelişimi kolaylaştırıcı bir özellik taşımaktadır (Smeets ve Ponte, 2009). Bu kapsamda öğretmen liderliğinin dört ortak özelliği öne çıkmaktadır. Bunlar; (1) Öğretmen liderliğinin bir etki süreci olması, (2) Öğretmen liderliğinin iş birliği ve güven temeline dayanması, (3) Öğretmen liderliğinin sınıf içi ve dışında etkili olması (4) Öğretmen liderliğinin öğretim kalitesi, okul etkililiği ve öğrenci öğrenmesi temeli olarak ifade edilmektedir (Nguyen, Harris ve Ng, 2019).

Öğretmen liderliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasında paralellikler bulunmaktadır. Öğretmen liderliği, işe gömülü bir mesleki gelişim biçimi olarak görülmektedir (Poekert, 2012). Ayrıca öğretmen liderliği; öğretime odaklanma, öğretmenlerin okul içinde ve dışında birbirlerinden öğrenmeleri için fırsatlar sağlama, öğretmenlerin neyi ve nasıl öğrendikleri konusunda etkileme ve öğrenmede sürekliliği sağlamaktadır (Lieberman ve Pointer Mace, 2008). Öğretmen liderliğine sahip öğretmenin sürekli gelişim ve yayılma eğiliminden dolayı öğretmen mesleki öğrenmesinin bütünsel bir gelişim göstermesi beklenmektedir (Alexandrou ve Swaffield, 2012).

Öğretmen liderler iş birliği içerisinde çalıştıklarında kendisinin ve meslektaşlarının mesleki öğrenme isteklerini ve katılım düzeylerini güçlendirebilirler. Öğretmenler; öğrencileri başarılı olduğunda, ortak amaç için çalışan bir meslektaş ekibine ait olduklarını hissettiklerinde, güven ve mutluluk duyduklarında, öğretimlerinde risk almaları için cesaretlendirildiklerinde, desteklendiklerinde, öğrencilerinin, okullarının ve toplumlarının hayatlarında bir fark yarattıklarını gördüklerinde paylaşım ve iş birliğini daha da artırmaktadırlar (Cherkowski ve Walker, 2016, 2019). Hem öğretmen liderliği hem de mesleki gelişim, öğrencilerin öğrenmesini

hedeflemektedir. Öğretmen liderliği, öğretmen mesleki öğrenmesi için birçok fırsat sağlayan bir öğrenme şekli olarak görülmektedir. Aynı zamanda öğretmen liderliği; öğrenmeye elverişli fiziksel koşulların yaratılmasıyla ilgili olduğu kadar, sosyal ve kültürel yönleri ile de dikkat çekmektedir. İş birliği içerisinde faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde, uygulamaların tartışılmasında ve aktarılmasında öğretmen liderliği anahtar rolü üstlenmektedir (MacBeath ve Dempster, 2009).

Öğretmen liderliği öğretmenlerin mesleki gelişimine paralel olarak okulun gelişim ve değişim sürecini şekillendirmektedir (Cheng ve Stezo, 2016; Fairman ve Mackenzie, 2015; Nicholson, Capitelli, Richert, Wilson ve Bove, 2017). Bu bağlamda öğretmen liderliğinin etkileme kaynakları ve yöntemleri iki ana temada değerlendirilmektedir. Birincisi; öğretmen liderliği, uzmanlık ve deneyimlerini içeren beşeri sermaye ve sosyal sermaye olarak ifade edilmektedir (Allen, 2016; Avidov-Ungar ve Shamir-Inbal, 2017; Hatch, White ve Faigenbaum, 2005). İkincisi ise öğretmen liderlerin sosyal ağlar dahil meslektaşları ile olan profesyonel ilişkileri olarak görülmektedir (Firestone ve Martinez, 2007; Fairman ve Mackenzie, 2015). Ayrıca öğretmen liderler okul gelişiminin zorunlu hedeflerine ulaşmak için meslektaşlarını etkileme yeteneğine sahip bireyler olarak ifade edilmektedir (Wilson, 2016). Öğretmenlerin informal liderlik kapasitesi, okul müdürlerinin liderliğine ve mesleki deneyimlerine kıyasla öğretmenlerin iş birliği üzerinde daha fazla etki göstermektedir (Szczeniul & Huizenga, 2014).

Öğretmen liderliği okul liderliği içerisinde bir kavram olarak ifade edilebilir. Okul liderliği; ilham verici bir öğrenme vizyonu belirleyerek, öğretmenlerin öğrenmesini ve gelişimini desteklemek için çalışma koşullarını şekillendirerek, kaynakları ve etkinlikleri organize ederek ve yöneterek, öğretmenleri kendi öğrenmelerini sahiplenmeye yetkilendirerek öğretmenin mesleki öğrenmesini etkileyerek öğrenmeyi sürekli hale getirmektedir (Barth, 1990; Murphy, Elliott, Goldring ve Porter, 2006; Liu ve Hallinger, 2017). Ampirik çalışmalar; öğretmenlerin mesleki öğrenmesini motive eden, destekleyen ve sürdüren; liderliğin öğretim kalitesi, öğrenci öğrenmesi ve okul gelişimi üzerinde zincirleme bir etki gösterdiğini ortaya koymaktadır (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2017; Qian ve Walker, 2013; Zheng, Yin ve Li, 2018).

Alanyazında okul liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesini nasıl etkilediğini belgelemek amacıyla birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Frost ve Durrant, 2002; Halverson ve Diamond, 2004; Liu ve Hallinger, 2017; Newmann, King ve Youngs, 2000; Qian ve Walker, 2013; Printy, 2008). Bununla birlikte araştırmacılar; çalışmalarında öğretmen mesleki öğrenmesini paylaşma, iş birlikçi liderlik ve öğrenme açısından yeniden kavramlaştırmaktadır. (Borko, 2004; Opfer ve Pedder, 2011; Vescio, Ross ve Adams, 2008). Ayrıca araştırmalar, etkili mesleki öğrenme topluluklarının oluşumunda ve sürdürülmesinde hem müdürlerin hem de öğretmenlerin liderliğinin önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır (Hord, 2004; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas, 2006; Printy, 2008). Bazı araştırmalarda ise öğretmen liderliği rolünün öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisi üzerinde durulmaktadır (Frost, 2012; Harris ve Jones, 2010; Lieberman, Campbell ve Yashkina, 2016; Timperley, 2011). Öte yandan liderlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin öğrenci başarısında yüksek bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Hallinger, 2011; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008).

Day (2002), çalışmasında dağıtılmış liderliği ve öğretmen liderliğini; öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisi ve okul gelişimi perspektifinden değerlendirmektedir. Bir başka çalışmada ise Supovitz, Sirinides ve May (2010); müdür liderliğinin ve öğretmen-akran etkisinin, öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkilerini incelemektedir. Öğrencilerin öğrenmesini etkileme potansiyeli ile okullarda öğretmen liderliği, öğretim uygulamalarını iyileştirici ve öğrenci başarısını artırıcı bir liderlik olarak görülmektedir (Crowther, Kaagen, Ferguson ve Hann, 2002).

Sonuç olarak lider öğretmenler kendisinin ve meslektaşlarının gelişimini güçlendirici bir etki gösterebilir. Öğretmen liderliği; öğretmen mesleki öğrenmesini teşvik ederek öğrencilerin başarılarını artırıcı, olumlu okul kültürünü destekleyici, okulun değişim ve gelişimini sağlayıcı kaldıraç olarak görülebilir.

3. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın bu aşamasında öncelikle araştırma modeli açıklanmıştır. Daha sonra evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi konularında ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliği düzeylerinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine etkisi olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın bir başka amacı ise değişkenler arasındaki farklılıkları istatistiksel olarak tespit etmektir. Dolayısıyla bu çalışmada nicel araştırma yönteminin kullanıldığı kesitsel bir araştırma yapılmıştır. Creswell (2013, s.376) tarama araştırmalarını kesitsel ve boylamsal olarak iki farklı şekilde gruplandırmaktadır. Kesitsel tarama kişilerin o andaki düşünce, görüş ve inançlarını belirtmektedir. Boylamsal tarama ise kişilerin belirli bir zaman sürecindeki görüş, düşünce ve inançlarını ortaya koymaktadır. Çalışma ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). İlişkisel tarama modelinde veriler alanda çalışan kişilerden toplanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018). İlişkisel tarama modeli kullanılarak en az iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Erkuş, 2011; Karasar, 2018). İlişkisel tarama modelinde araştırmacı mevcut durumu betimleye ve değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeye odaklanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın hedef evreni Karabük il merkezinde ve ilçelerinde görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Çalışmada hedef evren, Karabük ilinde bulunan resmi okullarda görevli öğretmenler ile sınırlandırılmıştır. Hedef evrene ilişkin, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğü strateji geliştirme biriminden alınan 2020-2021 eğitim öğretim yılı verilerinden elde edilen bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir (Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğü İstatistik Birimi, 2021).

Tablo 2. Araştırma Hedef Evreninin Okullara Göre Dağılımı

Okul Türleri	N
Okul Öncesi	191
İlkokul	754
Ortaokul	1058
Lise	1257
Toplam	3260

Tablo 2’de sunulan istatistiksel bilgiler ele alındığında, Karabük ili merkezi ve ilçelerinde (Safranbolu, Eflani, Eskipazar, Ovacık, Yenice) 191 kişi okul öncesi, 754 kişi ilkokul, 1058 kişi ortaokul ve 1257 kişi lisede çalışan öğretmen bulunmaktadır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karabük ilinde toplam 3260 öğretmen araştırmanın hedef evrenini oluşturmaktadır. Hedef evrenin tamamı içerisinde belirlenen örneklem çerçevesinde çalışmalar gerçekleştirmek zaman ve maliyet bakımından araştırmacıya avantaj sağlamaktadır (Karasar, 2018). Bu sebeple araştırmada hedef evren içerisinde örneklem seçimi yapılmıştır. Evrenin katılımcı sayısı bilindiği durumlarda aşağıda verilen formül kullanılmaktadır (Bartlett, Kortlik ve Higgins, 2001).

$$n = \frac{N \times t^2 \times p \times q}{(e^2 (N - 1)) + t^2 \times p \times q}$$

N= Hedef evrenin öğretmen sayısı (N= 3260)

n= Örnekleme alınacak öğretmen sayısı (n=?)

p= İncelenecek olayın görüş sıklığı (p= 0.5)

q= İncelenecek olayın görülme sıklığı (1-p) (q=0.5)

t= Güven düzeylerine göre belirlenen teorik değer. Güven düzeyi 0,95’e karşılık gelen değer. (t=1.96)

e= Tolerans değeri düzeltme formülü uygulanır (e= 0.05)

Buna göre;

$$n = \frac{3260 \times 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5}{(0.05^2 (3260 - 1)) + 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5}$$

n = 344 elde edilir.

Çalışmanın hedef evren sayısı 3260 olan hedef evren çerçevesinde çalışma için 344 öğretmenin yeterli olduğu hesaplamalar sonucu görülmektedir. Ancak örneklem öğretmen sayısı nicel araştırma için daha fazla tutulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada basit tesadüfi örneklem yöntemi ile 450 öğretmen seçilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme, evrendeki tüm bireylerin ayrı ayrı örneklem içerisine girme olasılığını sağlayan ve seçilme şansının eşit olduğu bir örneklem yöntemidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Ayrıca çalışmada öğretmenlerin kendi rızası ile çalışmaya katılımları esas alınmıştır. Araştırmadaki örneklemin okul kademelerine göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Örnekleminin Okul Türlerine Göre Dağılımı

Okul Türleri	N
İlkokul	99
Ortaokul	146
Lise	205
Toplam	450

Tablo 3'te belirtilen verilere göre, araştırma örneklemini resmi okullarda görev yapan 450 öğretmeni kapsamaktadır. Ancak veri analizleri esnasında 2 ölçek formunun analizlere uygun olmadığına karar verilmiştir. Bu nedenle analizler 448 kişi üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın çalışma örneklemine ait demografik özelliklerin sayısal verileri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmanın Çalışma Örneklemine Ait Demografik Özellikler

Cinsiyet	f	%
Kadın	232	51,8
Erkek	216	48,2
Öğretmenin Yaşı		
25-35	91	20,3
36-45	188	42,0
46 yaş ve üzeri	169	37,7

Tablo 4'ün devamı

Hizmet Süresi	f	%
1-5 yıl	34	7,6
6-10 yıl	64	14,3
11-15 yıl	76	16,9
16-20 yıl	80	17,9
21 yıl ve üzeri	194	43,3
Okul Türü		
İlkokul	98	21,9
Ortaokul	146	32,6
Lise	204	45,5
Öğrenim Durumu		
Lisans	378	84,3
Lisansüstü	70	15,6
Okuldaki Çalışma Süresi		
1-5 yıl	203	45,3
6-10 yıl	135	30,1
11-15 yıl	56	12,5
16 yıl ve üzeri	54	12,1
Toplam	448	100,0

Tablo 4'te belirtilen verilere göre, araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen sayıları; cinsiyet, yaş, hizmet süresi, okul türü, öğrenim durumu ve okuldaki çalışma süresine göre gruplandırılarak verilmiştir. Çalışmada örneklemin demografik değişkenleri ele alınarak incelendiğinde cinsiyete göre 232'si (%51.8) kadın, 216'sı (%48.2) erkek öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmen yaşına göre 91'i (%20.3) 25-35 yaş, 188'i (%42.0) 36-45 yaş, 169'u (%37.7) 46 yaş ve üstü yaşa sahip olduğu görülmektedir. Hizmet süresine göre 34'ü (%7.6) 1-5 yıl, 64'ü (%14.3) 6-10yıl, 76'sı (%16.9) 11-15 yıl, 80'i (%17.9) 16-20 yıl, 194'ü (%43.3) 21 yıl ve üstü olarak dağılım göstermiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre 98'i (%21.9) ilkokul, 146'sı (%32.6) ortaokul, 204'ü (%45.5) lisedir. Öğrenim durumuna göre 378'i (%84.3) lisans ve 70'i (% 15.6) lisansüstüdür. Son olarak ise öğretmenin okuldaki çalışma süresine göre 203'ü (%45.3) 1-5 yıl, 135'i (%30.1) 6-10 yıl, 56'sı (%12.5) 11-15 yıl, 54'ü (%12.1) 16 yıl ve üzeri aynı okulda görev yaptığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışmada “ Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği” formları kullanılarak nicel verilere ulaşılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmada düzenlenen anket içerisinde kişisel bilgi formu bölümü, öğretmenlerin demografik özelliklerinden cinsiyeti, yaşı, hizmet süresi, okul türü, öğrenim durumu ve okuldaki çalışma süresi konusunda veri toplamak amacıyla düzenlenmiştir.

3.3.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği

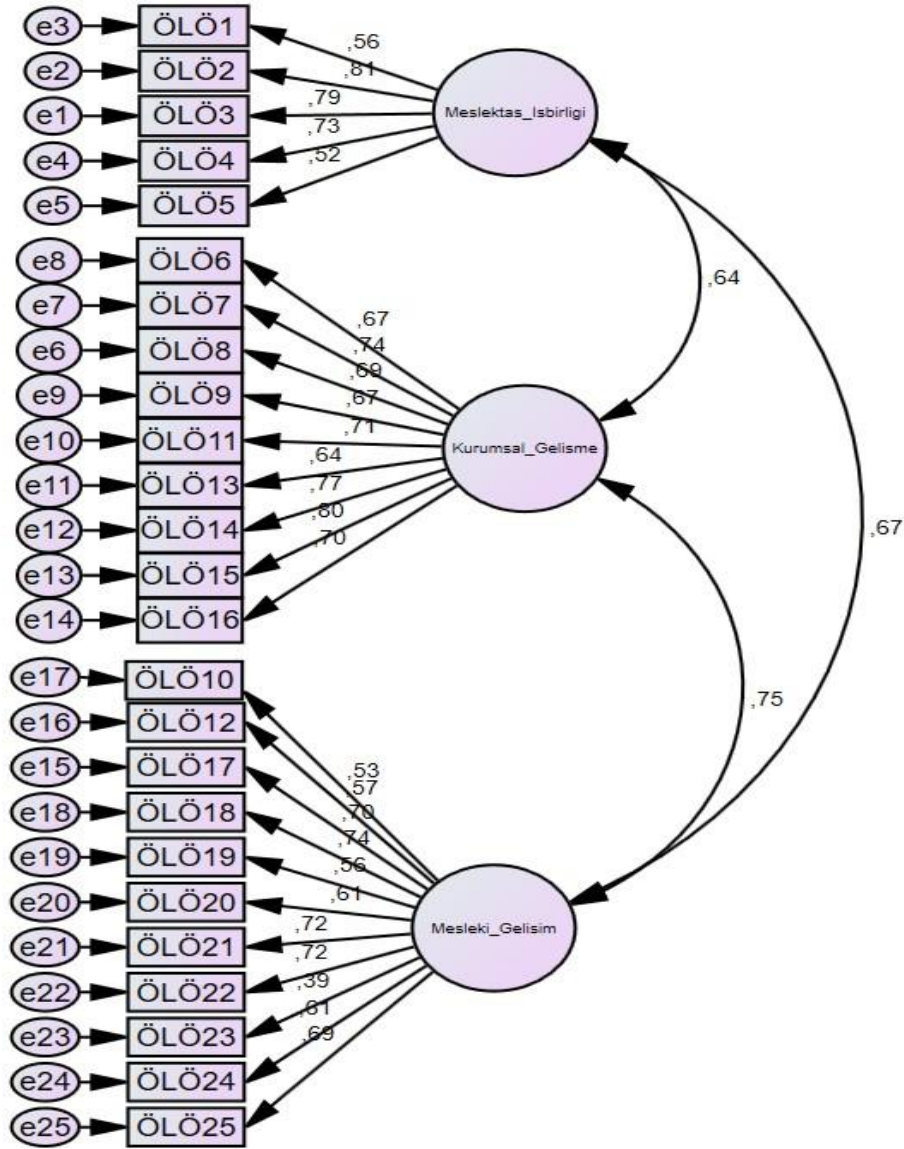
Bu araştırmada Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen öğretmen liderliği ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Likert tipi 5’li derecelendirme yapılarak hazırlanmış bir ölçektir. Öğretmen Liderliği Ölçeği’nde 3 boyut ve 25 madde bulunmaktadır. Öğretmen liderliği ölçeğinin birinci alt boyutu meslektaşlarla iş birliği düzeyini belirlemek amacıyla beş maddeden oluşmaktadır. İkinci alt boyut kurumsal gelişme düzeylerinin tespit edilmesi maksadıyla hazırlanmış ve dokuz maddeyi içermektedir. Son olarak üçüncü boyut mesleki gelişim düzeylerinin göstermek amacıyla oluşturulmuş ve on bir maddeyi kapsamaktadır. Likert tipindeki Öğretmen Liderliği Ölçeği’nde bulunan ifadelere verilen cevaplar (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sık sık, (5) Her zaman şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmen liderlik ölçeğinde bulunan boyutlar ise meslektaşlarla iş birliği (1., 2., 3., 4., 5. maddeler), kurumsal gelişme (6., 7., 8., 9., 11., 13., 14., 15., 16. maddeler), mesleki gelişim (10., 12., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25. maddeler) alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu çalışmada; öğretmen liderlik ölçeğinin, tekrarlanan güvenilirlik analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Boyut	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	Cronbach Alpha Katsayıları
Meslektaş İş Birliği	ÖLÖ1	.465	.787
	ÖLÖ2	.703	
	ÖLÖ3	.689	
	ÖLÖ4	.641	
	ÖLÖ5	.402	
Kurumsal Gelişme	ÖLÖ6	.642	.900
	ÖLÖ7	.710	
	ÖLÖ8	.663	
	ÖLÖ9	.615	
	ÖLÖ11	.662	
	ÖLÖ13	.599	
	ÖLÖ14	.726	
	ÖLÖ15	.747	
ÖLÖ16	.658		
Mesleki Gelişim	ÖLÖ10	.495	.870
	ÖLÖ12	.539	
	ÖLÖ17	.607	
	ÖLÖ18	.682	
	ÖLÖ19	.561	
	ÖLÖ20	.539	
	ÖLÖ21	.676	
	ÖLÖ22	.665	
	ÖLÖ23	.367	
	ÖLÖ24	.615	
ÖLÖ25	.633		
Öğretmen Liderliği Toplamı			.932

Tablo 5’de elde edilen verilere göre, öğretmen liderliği ölçeğinin meslektaşlarla iş birliği alt boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .402 ile .703 arasında saptanmış ve iç tutarlık katsayısı .787 olarak bulunmuştur. Kurumsal gelişme boyutunun iç tutarlık katsayısı .599 ile .747 arasında tespit edilmiş ve iç tutarlık katsayısı .900 olarak saptanmıştır. Mesleki gelişim alt boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .367 ile .682 arasında bulunmuş ve iç tutarlılık katsayısı .870 olarak tespit edilmiştir. Öğretmen liderliği ölçeğinin toplamı için hesaplanan Cronbach Alpha Katsayısı .932 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmen liderliği ölçeğinin tüm maddeleri değerlendirildiğinde mükemmel düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Aynı zamanda öğretmen liderliği ölçeğinin geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliği için uygulanan DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) sonuçları Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 1’e göre elde edilen veriler çerçevesinde, öğretmen liderliği ölçeği için uygulanan birinci düzey DFA sonuçları uyum indeksleri $\chi^2/df= 2.80$, RMSEA= 0.06, SRMR= 0.07, TLI= 0.90 ve CFI= 0.91 olarak saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Sümer, 2000).

3.3.3. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği (ÖMÖEÖ)

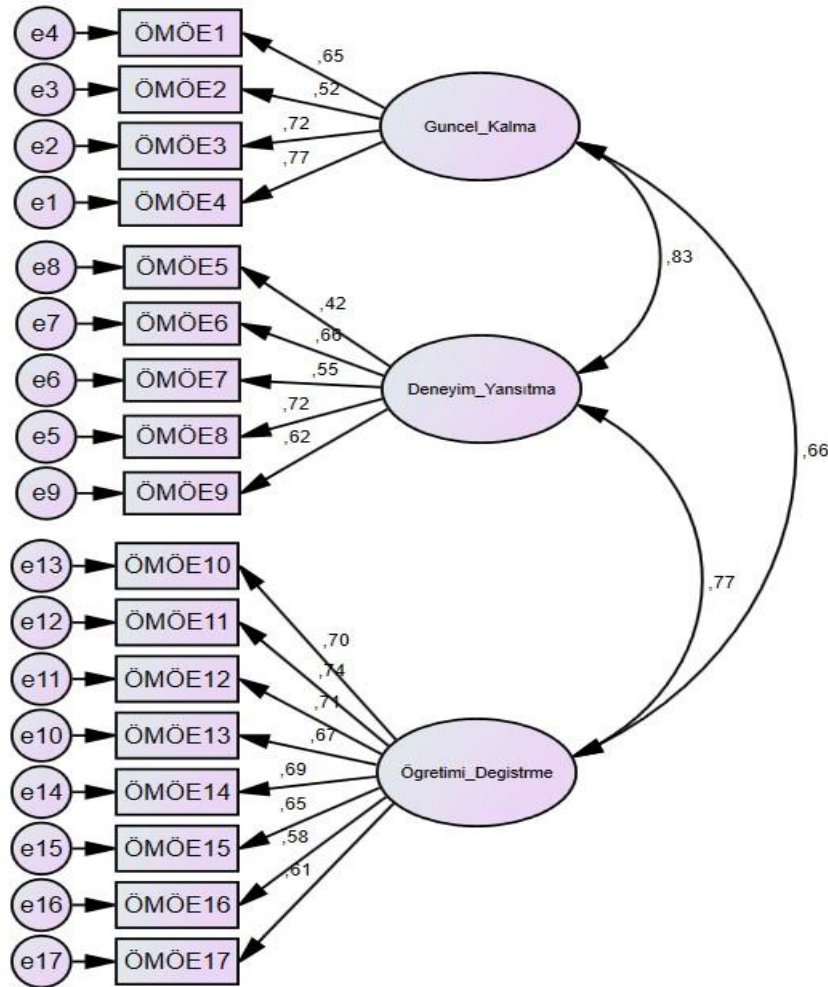
Geijsel, Slegers, Stoel ve Krüger'in (2009) geliştirdiği ve Polatcan (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği öğretmen mesleki öğrenme düzeylerini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Likert tipi 4'lü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 3 boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği'nin birinci alt boyutu güncel kalma ve dört maddeden oluşmaktadır. İkinci alt boyut deneyim ve yansıtma, beş maddeyi kapsamaktadır. Son olarak üçüncü boyutta öğretimi değiştirme sekiz madde yer almaktadır. Likert tipindeki Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği'nde bulunan ifadelere verilen cevaplar (1) Hiçbir zaman, (2) Bazen, (3) Sıklıkla, (4) Her zaman şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri alt boyutları ise güncel kalma (1., 2., 3., 4. maddeler), deneyim ve yansıtma (5., 6., 7., 8., 9. maddeler) ve öğretimi değiştirme (10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17. maddeler) şeklinde sıralanmaktadır. Bu araştırma için tekrarlanan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Boyut	Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	Cronbach Alpha Katsayıları
Güncel Kalma	ÖMÖE1	.524	.753
	ÖMÖE2	.473	
	ÖMÖE3	.615	
	ÖMÖE4	.604	
Deneyim ve Yansıtma	ÖMÖE5	.345	.703
	ÖMÖE6	.521	
	ÖMÖE7	.494	
	ÖMÖE8	.521	
	ÖMÖE9	.507	
Öğretimi Değiştirme	ÖMÖE10	.620	.865
	ÖMÖE13	.614	
	ÖMÖE14	.630	
	ÖMÖE15	.629	
	ÖMÖE16	.557	
	ÖMÖE17	.586	
Mesleki Öğrenme Toplamı			.894

Tablo 6'ya göre, öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeğinin güncel kalma boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .473 ile .615 arasında bulunmuş ve iç tutarlılık katsayısı .753 olarak saptanmıştır. Deneyim ve yansıtma boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .345 ile .521 arasında saptanmış ve iç tutarlılık katsayısı .703 olarak tespit edilmiştir. Öğretimi değiştirme boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .557 ile .630 arasında bulunmuş ve iç tutarlılık katsayısı .865 olarak görülmüştür. Öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeğinin toplamı için verilen Cronbach Alpha Katsayısı .894 olarak saptanmıştır. Yapılan analiz sonuçları ele alındığında ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülebilir.

Bu çalışmada öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeğinin geçerliği için, doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeğinde elde edilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 2 incelendiğinde öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeği DFA sonuçlarına göre, uyum indeksleri $\chi^2/df= 2.50$, RMSEA= 0.05, SRMR= 0.04, TLI= 0.92 ve CFI= 0.94 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçekte iyi düzeyde bir uyum tespit edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada kullanılan verilerin elde edilmesi amacıyla “Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nden” gerekli başvurular yapılarak izin alınmıştır. Anketlerin okullarda görevli öğretmenlere dağıtılabilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı “ayse.meb.gov.tr” internet adresinden başvuru yapılmıştır. Bu adresten yapılan başvuru formu ile birlikte etik kurul izni, kişisel bilgi formu ve ölçekler Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü kanalıyla Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne gönderilmiştir. Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin ve anketler ile okul müdürlüklerine gidilmiştir. Müdür onayı alınarak Karabük il ve ilçelerindeki okullarda öğretmenler ile görüşülerek gönüllü öğretmenler aracılığıyla veriler toplanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Yapılan araştırmada verilerin doğru bir şekilde istatistiksel olarak incelenmesi, sonuçların değerlendirilmesi ve yorumlanması bilimsel bir çalışma olması nedeniyle çok büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışmada verilerin analizini gerçekleştirmek amacıyla SPSS Statistics 25 paket programı kullanılmıştır. Veri analizleri yapılmadan önce bir takım ön analizler yapılmıştır. Bu analizlerde kayıp değer ataması ve uç değerler olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin analizinde atılması gereken herhangi bir uç değer ve atama yapılacak kayıp değer tespit edilmemiştir. Ayrıca verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesinde kullanılacak olan parametrik ve parametrik olmayan test tekniklerinden hangilerinden yararlanılacağına karar vermek amacıyla normallik sayıltıları incelenmiştir. Verilerin normal dağılımı; mod, medyan, ortalama çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları, Q-Q Plot grafikleri ve Kolmogorov-Smirnov sonuçları istatistiksel olarak değerlendirilmiştir (Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2019). Bu kriterler bağlamında örneklemin 448 kişiden oluştuğu; ortalama, medyan ve

mod değerlerinin tüm boyutlarda birbirine yakın olduğu, çarpıklık katsayılarının (-1.5, +1.5) (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007) arasında dağıldığı, Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değerinin ise $p > .05$ 'ten büyük olduğu; fakat Kolmogorov-Smirnov normallik analiz sonuçları bazı boyutlarda ise $p > .05$ düzeyinde anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular çerçevesinde araştırma verilerinin normallik sayıltılarını karşıladığı görülmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Dolayısıyla araştırma verilerinin istatistiksel olarak analiz edilmesinde parametrik test yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu veriler ışığında öğretmen liderliği değişkeninin çarpıklık ve basıklık katsayıları ile birlikte Kolmogorov-Smirnov analizi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Liderliği Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (p)	Öğrenim Durumu	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (p)
İş Birliği	Kadın	-.770	.033	.000	Lisans	-.771	-.075	.000
	Erkek	-.697	-.460	.000	Lisansüstü	-.576	-.632	.000
Kurumsal Gelişme	Kadın	-.012	-.692	.004	Lisans	-.300	-.338	.006
	Erkek	-.592	.350	.011	Lisansüstü	-.094	-.482	.200
Mesleki Gelişim	Kadın	-.545	-.403	.000	Lisans	-.688	.006	.000
	Erkek	-.691	.026	.000	Lisansüstü	-.249	-1.09	.005
Toplam	Kadın	-.244	-.659	.028	Lisans	-.442	-.274	.001
	Erkek	-.586	.156	.002	Lisansüstü	-.102	-1.03	.200
Boyutlar	Hizmet süresi	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (p)	Yaş	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (p)
İş Birliği	1-5 Yıl	-.446	-.626	.200	25-35 Yaş	-.579	-.207	.001
	6-10 Yıl	-.699	-.234	.005	36-45 Yaş	-.615	-.322	.000
	11-15 Yıl	-.658	.259	.006	46 ve Üstü	-.990	.264	.000
	16-20 Yıl	-.669	-.597	.000				
	21ve Üstü	-.897	.028	.000				
Kurumsal Gelişme	1-5 Yıl	-.365	-.607	.200	25-35 Yaş	-.029	-.581	.065
	6-10 Yıl	.126	-.581	.200	36-45 Yaş	-.185	-.446	.011
	11-15 Yıl	-.322	-.476	.044	46 ve Üstü	-.488	-.095	.039
	16-20 Yıl	.215	-.858	.003				
	21ve Üstü	-.444	-.205	.022				

Tablo 7'nin devamı

Boyutlar	Hizmet süresi	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)	Yaş	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)
Mesleki Gelişim	1-5 Yıl	-.678	-.065	.200	25-35 Yaş	-.323	-.781	.007
	6-10 Yıl	-.407	-.687	.010	36-45 Yaş	-.351	-.696	.000
	11-15 Yıl	-.185	-.556	.036	46 ve Üstü	-.971	.470	.000
	16-20 Yıl	-.300	-1.183	.002				
Toplam	21ve Üstü	-.922	.454	.000				
	1-5 Yıl	-.055	-1.04	.172	25-35 Yaş	-.037	-.848	.168
	6-10 Yıl	-.184	-.621	.200	36-45 Yaş	-.116	-.819	.200
	11-15 Yıl	-.186	-.915	.003	46 ve Üstü	-.831	.423	.000
	16-20 Yıl	-.039	-.964	.200				
	21ve Üstü	-.676	.152	.001				
Boyutlar	Okul Türü	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)	Okuldaki Çalışma Süresi	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)
İş Birliği	İlkokul	-1.04	.502	.000	1-5 Yıl	-.587	-.467	.000
	Ortaokul	-.908	.308	.000	6-10 Yıl	-.641	-.406	.000
	Lise	-.527	-.471	.000	11-15 Yıl	-.892	.243	.001
					16 ve Üstü	-1.18	.660	.000
Kurumsal Gelişme	İlkokul	-.353	-.249	.200	1-5 Yıl	-.321	-.453	.025
	Ortaokul	-.213	-.419	.200	6-10 Yıl	-.056	-.687	.200
	Lise	-.256	-.418	.057	11-15 Yıl	-.639	.516	.200
					16 ve Üstü	-.143	-.464	.200
Mesleki Gelişim	İlkokul	-.996	.731	.000	1-5 Yıl	-.538	-.325	.000
	Ortaokul	-.678	-.198	.000	6-10 Yıl	-.406	-.700	.000
	Lise	-.450	-.348	.000	11-15 Yıl	-.866	.390	.000
					16 ve Üstü	-.984	.382	.000
Toplam	İlkokul	-.520	-.168	.089	1-5 Yıl	-.250	-.689	.062
	Ortaokul	-.452	-.352	.015	6-10 Yıl	-.201	-.572	.200
	Lise	-.314	-.435	.060	11-15 Yıl	-.840	.570	.066
					16 ve Üstü	-.824	.297	.012

Tablo 7' de gösterilen veriler incelendiğinde çarpıklık katsayılarının (-1.5, +1.5) aralığında olduğu aynı şekilde basıklık katsayılarının da (-1.5, +1.5) aralığında sıralandığı görülmektedir. Ancak veri analizleri sonucunda Kolmogorov- Smirnov

sonuçlarının çoğunlukla $p > .05$ 'ten küçük olduğu tespit edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov sonuçları normallik varsayımlarını sağlamamıştır. Öte yandan bir başka önemli ölçüt olan çarpıklık ve basıklık katsayıları normallik sayıltılarını sağlamaktadır. Bu nedenle verilerin analiz aşamasında parametrik test yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmelerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve öğrenim durumuna göre değişip değişmediği bağımsız t-testi ile analiz edilmiştir. Hizmet süresi, okuldaki çalışma süresi, yaş ve okul türü ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Ayrıca öğretmen mesleki öğrenmesi değişkeninin normallik sayıltıları için çarpıklık ve basıklık katsayıları ile birlikte Kolmogorov-Smirnov analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov – Smirnov (p)	Öğrenim Durumu	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)
Güncel	Kadın	-.438	.157	.000	Lisans	-.240	-.051	.000
Kalma	Erkek	-.059	-.550	.000	Lisansüstü	-.477	-.336	.006
Deneyim ve Yansıtma	Kadın	-.391	-.024	.000	Lisans	-.238	-.085	.000
Öğretimi	Erkek	.081	-.682	.000	Lisansüstü	-.106	-.386	.013
Değiştirme	Kadın	-.565	-.259	.000	Lisans	-.449	-.594	.000
	Erkek	-.320	-.766	.000	Lisansüstü	-.424	-.352	.061
Toplam	Kadın	-.362	-.265	.200	Lisans	-.193	-.418	.197
	Erkek	-.047	-.552	.087	Lisansüstü	-.346	-.242	.200
Boyutlar	Hizmet Süresi	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov – Smirnov (p)	Okuldaki Çalışma Süresi	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)
Güncel	1-5 Yıl	-.565	.256	.169	1-5 Yıl	-.471	.415	.000
kalma	6-10 Yıl	.232	-.629	.003	6-10 Yıl	-.119	-.006	.000
	11-15 Yıl	.219	-.409	.000	11-15 Yıl	-.081	-.115	.004
	16-20 Yıl	-.631	.273	.002	16ve Üstü	-.220	-.754	.011
	21ve Üstü	-.320	-.079	.000				
Deneyim ve Yansıtma	1-5 Yıl	-.412	-.708	.071	1-5 Yıl	-.371	.052	.000
Öğretimi	6-10 Yıl	.115	-.901	.003	6-10 Yıl	.022	-.191	.000
Değiştirme	11-15 Yıl	.053	-.369	.024	11-15 Yıl	-.249	-.230	.200
	16-20 Yıl	-.383	.053	.003	16ve Üstü	-.084	-.906	.009
	21ve Üstü	-.327	.340	.000				
	1-5 Yıl	-.638	-.613	.023	1-5 Yıl	-.603	-.388	.000
	6-10 Yıl	-.455	-.130	.200	6-10 Yıl	-.255	-.746	.001
	11-15 Yıl	-.059	-.926	.009	11-15 Yıl	-.193	-.115	.061
	16-20 Yıl	-.555	-.598	.000	16ve Üstü	-.612	.065	.161
	21ve Üstü	-.527	-.443	.000				
Toplam	1-5 Yıl	-.405	-.168	.200	1-5 Yıl	-.420	-.120	.082
	6-10 Yıl	-.023	-.153	.200	6-10 Yıl	-.050	-.246	.091
	11-15 Yıl	.095	-.537	.200	11-15 Yıl	-.022	-.824	.200
	16-20 Yıl	-.533	.127	.200	16ve Üstü	-.080	-.922	.200
	21ve Üstü	-.198	-.549	.059				

Tablo 8'in devamı

Boyutlar	Okul Türü	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)	Yaş	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov - Smirnov (p)
Güncel Kalma	İlkokul	-.196	.174	.000	25-35 Yaş	-.086	-.544	.001
	Ortaokul	-.429	.603	.000	36-45 Yaş	-.240	-.075	.000
	Lise	-.202	-.787	.000	46ve Üstü	-.378	-.044	.000
Deneyim ve Yansıtma	İlkokul	-.484	.032	.004	25-35 Yaş	-.100	-1.00	.000
	Ortaokul	-.236	.459	.001	36-45 Yaş	-.100	-.073	.000
	Lise	-.092	-.461	.000	46ve Üstü	-.428	.346	.000
Öğretimi Değiştirme	İlkokul	-.649	-.453	.000	25-35 Yaş	-.609	.018	.003
	Ortaokul	-.252	-.901	.000	36-45 Yaş	-.269	-.832	.000
	Lise	-.471	-.421	.000	46ve Üstü	-.554	-.509	.000
Toplam	İlkokul	-.390	-.119	.200	25-35 Yaş	-.173	-.181	.200
	Ortaokul	-.272	-.204	.200	36-45 Yaş	-.154	-.388	.200
	Lise	-.111	-.588	.023	46ve Üstü	-.297	-.484	.080

Tablo 8'de gösterilen veriler incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının normallik sayıtlarını sağladığı görülmüştür. Kolmogorov-Smirnov sonuçlarının çoğunlukla $p < .05$ 'ten küçük olduğu tespit edilmiştir. Veriler ışığında, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeğinde normallik analizini sağlayan koşullardan Kolmogorov-Smirnov sayıltısı tüm verilerde karşılanmasa da, çarpıklık ve basıklık katsayılarının belirlenen aralıklarda olduğu görülmektedir. Ayrıca normallik sayıtlarının diğer koşullarını sağlamaktadır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik test tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Dolayısıyla parametrik test tekniklerinden bağımsız t-testi, bağımsız değişkenlerden cinsiyet ve öğrenim durumu demografik özellikleri için kullanılmıştır. Öte yandan öğretmenlerin hizmet süresi, okuldaki çalışma süresi, yaş ve okul türü demografik özelliklerinin istatistiksel olarak verilerinin incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği uygulanmıştır.

4. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik toplanan veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Öncelikli olarak araştırma değişkenlerinin düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistiklere ve değişkenlerin öğrenim durumu, yaş, cinsiyet gibi demografik özelliklere göre anlamlılığı incelenmiştir. Daha sonra ise öğretmen liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisine dair analiz bulguları değerlendirilmiştir.

4.1. Öğretmen Liderliği Ölçek Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen liderliği düzeyleri; “meslektaşlarla iş birliği” , “kurumsal gelişme” ve “mesleki gelişim” olmak üzere üç alt boyutta ele alınmaktadır. Öğretmen liderliği ve öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeğine katılımcıların verdiği cevaplar ile elde edilen istatistiki verilerin analizi yapılmıştır. Analize göre bulgular; Tablo 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17’de gösterilmiştir.

Tablo 9. Meslektaşlarla İş Birliği Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
1 Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olurum.	4.63	.625
2 Meslektaşlarımla mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf ederim.	4.31	.781
3 Gözlem ve deneyimlerimi paylaşarak meslektaşlarıma dönüt sağlarım.	4.45	.706
4 Arkadaşlarımla alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar ederim.	4.19	.900
5 Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olurum.	3.80	.975
Meslektaşlarla İş Birliği Alt Boyutu Toplam	4.27	.595

Tablo 9’deki analiz sonuçları ele alındığında, öğretmen liderliği ölçeğinin meslektaşlarla iş birliği alt boyutunda ortalama değer ($\bar{X}= 4.27$) olarak görülmektedir. Öğretmen liderliğinin meslektaşlarla iş birliği alt boyutundaki ortalama değere

bakıldığında öğretmen liderliği meslektaşlarla iş birliği boyutu davranışlarının “her zaman” sergilendiği yönünde katılımcıların görüş bildirdikleri görülmüştür. Analiz sonucu değerlendirildiğinde öğretmenlerin algılarına göre meslektaşlarla iş birlikteliklerinin güçlü olduğu söylenebilir. Meslektaşlarla iş birliği boyutu incelendiğinde sırasıyla; “Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olurum.” (\bar{X} = 4.63), “Meslektaşlarımla mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf ederim.” (\bar{X} = 4.31), “Gözlem ve deneyimlerimi paylaşarak meslektaşlarıma dönüt sağlarım.” (\bar{X} = 4.45), “Arkadaşlarımla alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar ederim.” (\bar{X} = 4.19), “Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olurum.” (\bar{X} = 3.80). Bu boyutun alt maddeleri incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ifade; “Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olurum.” (\bar{X} = 4.63) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en düşük düzeyde katılım gösterdikleri ifade ise “Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olurum.” (\bar{X} = 3.80) dur. Sonuç olarak öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliğine katılım gösterme düzeyleri okulda paylaşmayı destekleyen bir ortam olduğunu gösterebilir. Öte yandan öğretmenlerin proje ve araştırma süreçlerine katılımlarının az olması gönüllü olarak görev alma konusunda daha az istekli olduklarını yansıtabilir.

Tablo 10. Kurumsal Gelişme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
6 İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev alırım.	3.26	1.09
7 Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev alırım.	3.48	1.01
8 Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olurum.	3.52	1.09
9 Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olurum.	4.16	.842
11 Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olurum.	3.81	.955
13 Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştiririm.	3.98	1.00
14 Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılırım.	3.82	.982

Tablo 10'un devamı

Madde	\bar{X}	Ss.
15 Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev alırım.	3.70	.998
16 Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlerim.	3.58	1.08
Kurumsal Gelişme Alt Boyutu Toplam	3.70	.751

Tablo 10 'da belirtilen bulgulara göre, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutunda öğretmen görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}= 3.70$) olarak saptanmıştır. Kurumsal gelişme alt boyutunda katılımcılar tarafından genellikle “Sık sık” şeklinde cevaplandığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kurumsal gelişmeyi destekleyici düşünceye sahip olduğu ve olumlu bir okul kültürü ortamının orta üstü düzeyde bulunduğu söylenebilir. Öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutu analizleri incelendiğinde; “İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev alırım.” ($\bar{X}= 3.26$), “Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev alırım.” ($\bar{X}= 3.48$), “Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olurum.” ($\bar{X}= 3.52$), “Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olurum.” ($\bar{X}= 4.16$), “Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olurum.” ($\bar{X}= 3.81$), “Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştiririm.” ($\bar{X}= 3.98$), “Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılırım.” ($\bar{X}= 3.82$), “Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev alırım.” ($\bar{X}= 3.70$), “Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlerim.” ($\bar{X}= 3.58$) olarak görülmektedir. Kurumsal gelişme alt boyutunda öğretmenler genel olarak ankette sık cevabını vermişlerdir.

Tablo 11. Mesleki Gelişim Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
10 Meslektaşlarımla öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunurum.	4.51	.613
12 Meslektaşlarımdan yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olurum.	4.58	.582
17 Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarımı örnek olurum.	4.25	.772
18 Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “yapıcı” tutumlar sergilerim.	4.40	.681

Tablo 11'in devamı

Madde	\bar{X}	Ss.
19 Meslektaşlarıma okulun değerli bir üyesi olarak davranırım.	4.66	.572
20 Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarımdan etkin katılımı için çaba sarf ederim.	4.29	.812
21 Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olurum.	4.47	.586
22 Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olurum.	4.26	.723
23 Öğrencilerime güvenirim.	4.35	.719
24 Öğrencilerime güven veririm.	4.68	.501
25 Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak "katılımcı" tutumlar sergilerim.	4.38	.685
Mesleki Gelişim Alt Boyutu Toplam	4.43	.439

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutunda öğretmen görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}= 4.43$) olarak tespit edilmiştir. Mesleki gelişim alt boyutunda, katılımcılar tarafından genellikle "her zaman" şeklinde cevaplandığı görülmektedir. Mesleki gelişim boyutu ele alındığında sırasıyla; "Meslektaşlarımla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunurum." ($\bar{X}= 4.51$), "Meslektaşlarımdan yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olurum." ($\bar{X}= 4.58$), "Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarımı örnek olurum." ($\bar{X}= 4.25$), "Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak "yapıcı" tutumlar sergilerim." ($\bar{X}= 4.40$), "Meslektaşlarıma okulun değerli bir üyesi olarak davranırım." ($\bar{X}= 4.66$), "Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarımdan etkin katılımı için çaba sarf ederim." ($\bar{X}= 4.29$), "Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olurum." ($\bar{X}= 4.47$), "Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olurum." ($\bar{X}= 4.26$), "Öğrencilerime güvenirim." ($\bar{X}= 4.35$), "Öğrencilerime güven veririm." ($\bar{X}= 4.68$), "Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak "katılımcı" tutumlar sergilerim." ($\bar{X}= 4.38$) öğretmen görüşleri verilmiştir. Bu boyutun alt maddeleri incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ifade "Öğrencilerime güven veririm." ($\bar{X}= 4.68$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en düşük düzeyde katılım gösterdikleri ifade ise "Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarımı örnek olurum." ($\bar{X}= 4.25$) dur. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki

gelişim boyutunda katılım gösterme düzeylerine göre genellikle destekleyici bir etki görülebilir.

Tablo 12. Öğretmen Liderliği Toplamının ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Meslektaş	Kadın	232	4.23	.615	466	1.62	.106
iş birliği	Erkek	216	4.32	.571			
Kurumsal	Kadın	232	3.63	.783	446	1.89	.059
gelişme	Erkek	216	3.77	.711			
Mesleki	Kadın	232	4.45	.429	446	1.03	.301
gelişim	Erkek	216	4.41	.449			
Öğretmen	Kadın	232	4.10	.534	446	1.23	.217
Liderliği Top.	Erkek	216	4.17	.504			

Tablo 12’de verilen analiz bilgilerine göre öğretmen liderliğinin meslektaş iş birliği boyutuna cinsiyet değişkeninin manidar bir etkisi görülmemiştir ($t_{(446)}= 1.62$; $p> .05$). Kurumsal gelişme alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık saptanmamıştır ($t_{(446)}= 1.89$; $p> .05$). Mesleki gelişim alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(446)}= 1.03$; $p> .05$). Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliğinin toplamında cinsiyet değişkenine göre de anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(446)}= 1.23$; $p> .05$). Analiz sonucunda öğretmen liderliği ölçeği toplamında ve tüm alt boyutlarından elde edilen puan ve ortalamalar ele alındığında; kadın ve erkek öğretmenlere göre öğretmen liderlik özellikleri toplamında ve alt boyutlarında (meslektaş iş birliği, kurumsal gelişme, mesleki gelişim) benzer sonuçlar görülmektedir.

Tablo 13. Öğretmen Liderliği Toplamının ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Meslektaş	Lisans	378	4.27	.603	446	.382	.703
iş birliği	Lisansüstü	70	4.30	.558			
Kurumsal	Lisans	378	3.70	.760	446	.122	.903
gelişim	Lisansüstü	70	3.69	.708			
Mesleki	Lisans	378	4.44	.442	446	.691	.490
gelişim	Lisansüstü	70	4.40	.529			
Öğretmen	Lisans	378	4.13	.474	446	.107	.915
Liderliği Top.	Lisansüstü	70	4.13	.94			

Tablo 13’de görüldüğü üzere, öğretmen liderliğinin meslektaş iş birliği alt boyutu da öğrenim durumuna göre manidar bir farklılık saptanmamıştır ($t_{(446)} = .382$; $p > .05$). Aynı zamanda kurumsal gelişme alt boyutunda da öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($t_{(446)} = .122$; $p > .05$). Öte yandan mesleki gelişim boyutunda ise öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t_{(446)} = .691$; $p > .05$). Öğretmen liderliği toplamı incelendiğinde öğrenim durumu değişkeni açısından manidar bir fark saptanmamıştır ($t_{(446)} = .107$; $p > .05$). Analiz sonuçlarına göre öğrenim durumu farklı olan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları benzeşmektedir.

Tablo 14. Öğretmen Liderliği Toplamının ve Alt Boyutlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Meslektaş İş Birliği	25-35 yaş	91	4.26	.538	2	1.685	.187	-
	36-45 yaş	188	4.22	.621	445			
	46 ve üstü	169	4.33	.594				
Kurumsal Gelişme	25-35 yaş	91	3.71	.739	2	.488	.614	-
	36-45 yaş	188	3.66	.737	445			
	46 ve üstü	169	3.73	.775				
Mesleki Gelişim	25-35 yaş	91	4.47	.401	2	.460	.632	-
	36-45 yaş	188	4.42	.435	445			
	46 ve üstü	169	4.43	.462				
Öğretmen Liderliği Toplam	25-35 yaş	91	4.15	.481	2	.843	.431	-
	36-45 yaş	188	4.10	.517	445			
	46 ve üstü	169	4.17	.543				

Tablo 14’de verilen bilgiler değerlendirildiğinde, öğretmen liderliğinin meslektaş iş birliği boyutunda yaş değişkeni bağlamında manidar bir farklılık saptanmamıştır ($F_{(2-445)} = 1.685$; $p > .05$). Kurumsal gelişme alt boyutunda yaş değişkeni bağlamında manidar bir fark bulunmamıştır ($F_{(2-445)} = .488$; $p > .05$). Mesleki gelişim alt boyutunda ise yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F_{(2-445)} = .460$; $p > .05$). Öğretmen liderliği alt boyutlarında (meslektaş iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim) olduğu gibi analiz sonuçlarında yaş değişkeni bağlamında manidar bir farklılık tespit edilmemiştir ($F_{(2-445)} = .843$; $p > .05$). Bu veriler ışığında öğretmen liderliği ve alt boyutlarında yaşları farklı olan öğretmenlerin görüşleri arasında paralellik olduğu görülmüştür.

Tablo 15. Öğretmen Liderliği Toplamının ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Hizmet süresi	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Meslektaş İş Birliği	1-5 yıl	34	4.24	.614	4	2.130	.076	-
	6-10 yıl	64	4.27	.573	443			
	11-15 yıl	76	4.11	.587				
	16-20 yıl	80	4.36	.534				
	21 ve üstü	194	4.30	.619				
Kurumsal Gelişme	1-5 yıl	34	3.64	.871	4	.731	.571	-
	6-10 yıl	64	3.69	.735	443			
	11-15 yıl	76	3.62	.741				
	16-20 yıl	80	3.81	.674				
	21 ve üstü	194	3.70	.771				
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	34	4.50	.410	4	1.672	.155	-
	6-10 yıl	64	4.43	.449	443			
	11-15 yıl	76	4.33	.444				
	16-20 yıl	80	4.49	.393				
	21 ve üstü	194	4.44	.452				
Öğretmen Liderliği Toplam	1-5 yıl	34	4.12	.535	4	1.577	.179	-
	6-10 yıl	64	4.13	.526	443			
	11-15 yıl	76	4.02	.509				
	16-20 yıl	80	4.22	.459				
	21 ve üstü	194	4.15	.540				

Tablo 15'te elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen liderliğinin meslektaşlarla iş birliği alt boyutunda öğretmenlerin hizmet süresi değişkeninin anlamlı bir etkisi görülmemiştir ($F_{(4-443)} = 2.130$; $p > .05$). Aynı şekilde kurumsal gelişme alt boyutunda da öğretmenlerin hizmet süresine göre manidar bir farklılık görülmemiştir ($F_{(4-443)} = .731$; $p > .05$). Öğretmen liderliğinin diğer bir alt boyutu olan mesleki gelişim boyutunda da öğretmenlerin hizmet süresine göre manidar bir farklılık saptanmamıştır ($F_{(4-443)} = 1.672$; $p > .05$). Öğretmen liderliği toplamında da hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(4-443)} = 1.577$; $p > .05$). Bu kapsamda araştırmaya dahil olan farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği ve alt boyutlarındaki algılarının örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin görev yapma sürelerinin öğretmen liderliği konusundaki algılarında değişime neden olmadığı sonucuna varılabilir. Bu varsayımdan yola çıkarak öğretmenlerin sınıf içi ve dışında liderlik özellikleri göstermesinin zaman bağlı değişmediğini, öğretmenlerin iş birliğini ve okulun gelişimini sürdürmeye devam ettiğini düşünebiliriz.

Tablo 16. Öğretmen Liderliği Toplamının ve Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Meslektaş İş Birliği	a-İlkokul	98	4.35	.601	2	3.476	.032	a-c
	b-Ortaokul	146	4.33	.547	445			
	c-Lise	204	4.19	.619				
Kurumsal Gelişme	a-İlkokul	98	3.85	.770	2	4.405	.013	a-c
	b-Ortaokul	146	3.74	.689	445			
	c-Lise	204	3.59	.773				
Mesleki Gelişim	a-İlkokul	98	4.53	.459	2	5.715	.004	a-c
	b-Ortaokul	146	4.47	.409	445			
	c-Lise	204	4.36	.439				
Öğretmen Liderliği Toplam	a-İlkokul	98	4.25	.542	2	5.692	.004	a-c
	b-Ortaokul	146	4.18	.466	445			
	c-Lise	204	4.05	.534				

Tablo 16'daki verilerin analiz sonuçları ele alındığında, öğretmen liderliğinin meslektaş iş birliği alt boyutunda okul türüne göre manidar bir farklılık saptanmıştır ($F_{(2-445)} = 3.476$; $p < .05$). Kademeler arasındaki anlamlı farkın sebebini tespit etmek amacıyla Post-Hoch testlerinden Scheffe testine başvurulmuştur. Scheffe testi sonucu incelendiğinde liselerde çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.19$) algıları, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.35$) algılarından daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda ilkokullarda çalışan öğretmenlerin liselerde çalışan öğretmenlere göre meslektaş iş birliğini daha fazla desteklemeyi düşündükleri varsayılabilir. Kurumsal gelişim alt boyutunda da okul türü demografik değişkenine göre manidar bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(2-445)} = 4.405$; $p < .05$) Scheffe testi analizleri incelendiğinde, lise kademesinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.59$) göre ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X} = 3.85$) daha yüksek düzeyde kurumsal gelişimi destekleyici olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca mesleki gelişim alt boyutunda da öğretmenlerin okul türü demografik özelliğine göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık görülmüştür ($F_{(2-445)} = 5.715$; $p < .05$). Aynı zamanda Scheffe testi analizleri doğrultusunda ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.53$) lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X} = 4.36$) mesleki gelişim boyutu algı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu verilere göre ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenler lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre mesleki gelişim süreçlerine daha katılımcı oldukları söylenebilir. Öğretmen liderliği toplamı ele alındığında okul türü demografik özelliğine göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık

saptanmıştır ($F_{(2-445)} = 5.692$; $p < .05$). Analiz sonuçları incelendiğinde ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.25$), lise kademesinde görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X} = 4.05$) yüksek olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarında elde edilen bulgulara göre, ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre öğretmen liderliği özelliği gösterme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 17. Öğretmen Liderliği Toplamı ve Alt Boyutlarının Okuldaki Çalışma Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Branş	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Meslektaş İş Birliği	1-5 Yıl	203	4.22	.616	3	2.591	.052	-
	6-10 Yıl	135	4.32	.541	444			
	11-15 Yıl	56	4.18	.686				
	16 ve üstü	54	4.43	.514				
Kurumsal Gelişme	1-5 Yıl	203	3.67	.777	3	.238	.870	-
	6-10 Yıl	135	3.70	.756	444			
	11-15 Yıl	56	3.74	.745				
	16 ve üstü	54	3.75	.654				
Mesleki Gelişim	1-5 Yıl	203	4.44	.435	3	.361	.781	-
	6-10 Yıl	135	4.44	.418	444			
	11-15 Yıl	56	4.38	.494				
	16 ve üstü	54	4.44	.450				
Öğretmen Liderliği Toplam	1-5 Yıl	203	4.11	.529	3	.628	.597	-
	6-10 Yıl	135	4.15	.499	444			
	11-15 Yıl	56	4.10	.581				
	16 ve üstü	54	4.21	.474				

Tablo 17'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmen liderliğinin meslektaşlarla iş birliği alt boyutunda ($F_{(3-444)} = 2.591$; $p > .05$), kurumsal gelişme boyutunda ($F_{(3-444)} = .238$; $p > .05$) ve mesleki gelişim boyutunda ($F_{(3-444)} = .361$; $p > .05$) anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Aynı şekilde öğretmen liderliği toplamında da ($F_{(3-444)} = .628$; $p > .05$) öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre bir fark görülmemiştir. Bu verilerden elde edilen bilgiler ışığında öğretmen liderliği alt boyutlarında (meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim) ve öğretmen liderliği toplamında öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre katılımcıların görüşlerinin birbiriyle örtüştüğü tespit edilmiştir.

4.2. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeği “güncel kalma”, “deneyim ve yansıtma” ve “öğretimi değiştirme” olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve parametrik test sonuçları; Tablo 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26’da gösterilmiştir.

Tablo 18. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Güncel Kalma Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
1 Mesleki açıdan kendimi geliştirmek için sorumluluk alırım.	3.37	.709
2 Zorunlu olmasa bile hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım.	2.79	.845
3 Mesleğime ilişkin yayınları okurum.	3.14	.724
4 Mesleğime ilişkin öğretim materyallerini (ders kitabı, harita, elektronik cihaz vb.) düzenli olarak incelerim.	3.26	.687
Güncel Kalma Alt Boyutu Toplam	3.14	.562

Tablo 18’deki verilere göre, öğretmen mesleki öğrenmesinin güncel kalma alt boyutundaki ortalama değeri ($\bar{X}= 3.14$) olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yenilikleri takip ettiği, teknolojik gelişmelere uyum sağladıkları ve 21. yüzyıl gereksinimlerini karşılamak amacıyla güncel kalma gayreti gösterdikleri sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen mesleki öğrenme etkinliklerinin güncel kalma alt boyutu maddeleri incelendiğinde; “Mesleki açıdan kendimi geliştirmek için sorumluluk alırım. ($\bar{X}= 3.37$)”, “Zorunlu olmasa bile hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım. ($\bar{X}=2.79$)”, “Mesleğime ilişkin yayınları okurum. ($\bar{X}= 3.14$)” ve “Mesleğime ilişkin öğretim materyallerini (ders kitabı, harita, elektronik cihaz vb.) düzenli olarak incelerim. ($\bar{X}= 3.26$)” olduğu görülmüştür. Bu boyutun alt maddeleri incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ifade; “Mesleki açıdan kendimi geliştirmek için sorumluluk alırım.” ($\bar{X}= 3.37$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en düşük düzeyde katılım gösterdikleri ifade ise “Zorunlu olmasa bile hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım.” ($\bar{X}= 2.79$) olarak bulunmuştur. Sonuç olarak güncel kalma alt boyutunda öğretmenlerin kendi üzerlerine düşen sorumlulukları almak için istekli

oldukları oysaki hizmet içi eğitimler konusunda bu istekliliği göstermedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 19. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Deneyim ve Yansıtma Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
5 Meslektaşlarımdan öğrenebilmek için onların derslerini gözlemlerim.	2.65	.929
6 Edindiğim yeni bilgi ve becerileri, derslerime aktarırım.	3.52	.594
7 Derste kullanacağım öğretim materyallerini kendim hazırlarım.	3.07	.762
8 Öğretimin niteliğini artırmak için öğrenci dönütlerinden yararlanırım.	3.42	.607
9 Meslektaşlarımdan öğrenebilmek için öğretim sürecinde yaşadığım sorunları onlarla tartışırım.	3.38	.640
Deneyim ve Yansıtma Alt Boyutu Toplam	3.20	.483

Tablo 19'a göre, öğretmen mesleki öğrenmesinin deneyim ve yansıtma alt boyutundaki ortalama değer ($\bar{X}= 3.20$) olarak saptanmıştır. Bu boyuttaki ortalama verilere göre, öğretmenlerin bilgiyi paylaşma, öğrenci geri dönütlerinden yararlanma ve meslektaşları ile birlikte sorunları ele alma konusunda genel olarak istekli oldukları sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeği deneyim ve yansıtma alt boyutundaki maddeler incelendiğinde sırasıyla; “Meslektaşlarımdan öğrenebilmek için onların derslerini gözlemlerim.” ($\bar{X}= 2.65$), “Edindiğim yeni bilgi ve becerileri, derslerime aktarırım.” ($\bar{X}= 3.52$), “Derste kullanacağım öğretim materyallerini kendim hazırlarım.” ($\bar{X}= 3.07$), “Öğretimin niteliğini artırmak için öğrenci dönütlerinden yararlanırım.” ($\bar{X}= 3.42$), “Meslektaşlarımdan öğrenebilmek için öğretim sürecinde yaşadığım sorunları onlarla tartışırım.” ($\bar{X}= 3.38$) olduğu bulunmuştur. Deneyim ve yansıtma boyutunun alt maddeleri ele alındığında öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ifade; “Edindiğim yeni bilgi ve becerileri, derslerime aktarırım.” ($\bar{X}= 3.52$) olduğu, en düşük düzeyde katılım gösterdikleri ifade ise “Meslektaşlarımdan öğrenebilmek için onların derslerini gözlemlerim.” ($\bar{X}= 2.65$) olarak bulunmuştur. Bu bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin meslektaşlarının derslerini gözlemlene noktasında rahat olmadıkları söylenebilir. Öğretmenler de bu durumun yanlış anlaşılmalara sebebiyet verebileceği düşüncesinin hakim olduğu düşünülmektedir. Öte yandan öğretmenler teknolojik ve bilimsel konularda edindikleri bilgi ve becerileri derse aktarma konusunda daha rahat ve özverili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 20. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Öğretimi Değiştirme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
10 Öğrencilerin motivasyonunu artırmaya daha fazla odaklanmaya başladım.	3.40	.630
11 Sınıf içinde daha fazla öğretim stratejisinden (sunuş, buluş, araştırma-inceleme) yararlanmaya başladım.	3.31	.652
12 Öğrencilerimle etkileşimim arttı.	3.49	.609
13 Ders işleme hızımı, farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre ayarlıyorum.	3.48	.594
14 Derslerimde farklı öğretim yönteminden (anlatım, problem çözme, gösterip yaptırma vb.) yararlanıyorum.	3.52	.602
15 Öğrencilerimin duygusal durumlarına daha fazla önem veriyorum.	3.47	.623
16 Öğrencilerime birlikte çalışma yapmaları için daha fazla süre veriyorum.	3.25	.708
17 Öğrencilerin kültürel farklılıklarına (köy-kent, bölgesel vb.) daha fazla hassasiyet gösteriyorum.	3.52	.590
Öğretimi Değiştirme Alt Boyutu Toplam	3.43	.449

Tablo 20’de görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerinin öğretimi değiştirme alt boyutundaki ortalama değerinin ($\bar{X}= 3.43$) olduğu gözlenmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenler öğretimi değiştirme konusunda önemli bir etkiye sahip olduklarını düşünmektedirler. Bu boyutta en yüksek ortalamanın iki alt madde de “Derslerimde farklı öğretim yönteminden (anlatım, problem çözme, gösterip yaptırma vb.) yararlanıyorum.” ($\bar{X}= 3.52$) ve “Öğrencilerin kültürel farklılıklarına (köy-kent, bölgesel vb.) daha fazla hassasiyet gösteriyorum.” ($\bar{X}= 3.52$) olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise “Öğrencilerime birlikte çalışma yapmaları için daha fazla süre veriyorum.” ($\bar{X}= 3.25$) olarak saptanmıştır. Sonrasında ise sırayla; “Öğrencilerin motivasyonunu artırmaya daha fazla odaklanmaya başladım.” ($\bar{X}= 3.40$), “Sınıf içinde daha fazla öğretim stratejisinden (sunuş, buluş, araştırma-inceleme) yararlanmaya başladım.” ($\bar{X}= 3.31$), “Öğrencilerimle etkileşimim arttı.” ($\bar{X}= 3.49$), “Ders işleme hızımı, farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre ayarlıyorum.” ($\bar{X}= 3.48$) ve “Öğrencilerimin duygusal durumlarına daha fazla önem veriyorum.” ($\bar{X}= 3.47$) ifadeleri gelmektedir. İstatistiksel veriler göz önüne alındığında öğretimin en temel unsuru olan öğretmenlerin; öğrencilerin bireysel farklılığını dikkate aldığı, ders işlenişinde farklı yöntem ve tekniklere sıklıkla başvurduğu söylenebilir. Ancak ortalaması en düşük olarak tespit edilen madde, ders işlenişi sırasında müfredat

konularının işlenmesi dışında yeterli zamanın olmadığı nedeniyle öğrencilerin birlikte çalışma yapmaları amacıyla süre verilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Toplamının ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Güncel kalma	Kadın	232	3.14	.586	446	.313	.754
	Erkek	216	3.13	.537			
Deneyim ve Yansıtma	Kadın	232	3.22	.531	446	.692	.489
	Erkek	216	3.19	.427			
Öğretimi	Kadın	232	3.47	.434	446	1.92	.055
	Erkek	216	3.38	.462			
Değiştirme	Kadın	232	3.28	.444	446	1.07	.283
	Erkek	216	3.23	.405			
Toplam							

Tablo 21'deki veriler incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri güncel kalma alt boyutuna ilişkin görüşlerinde manidar bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(446)} = .313$; $p > .05$). Deneyim ve yansıtma boyutunda da veriler ($t_{(446)} = .692$; $p > .05$) olarak saptanmış ve cinsiyet demografik özelliğine göre kadın erkek arasında bir farklılık görülmemiştir. Benzer şekilde öğretimi değiştirme alt boyutunda da cinsiyet değişkenine bağlı bir farklılık saptanmamıştır ($t_{(446)} = 1.92$; $p > .05$). Öğretmen mesleki öğrenmesi toplamında da alt boyutlarda (güncel kalma, deneyim ve yansıtma, öğretimi değiştirme) olduğu gibi manidar bir fark bulunmamıştır. ($t_{(446)} = 1.07$; $p > .05$). Bu verilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları açısından tüm boyutlarda (güncel kalma, deneyim ve yansıtma, öğretimi değiştirme) ve öğretmen mesleki öğrenmesi toplamında benzer algılara sahip oldukları ifade edilebilir.

Tablo 22. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Toplamının ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Güncel Kalma	Lisans	378	3.13	.557	446	.769	.442
	Lisansüstü	70	3.18	.591			
Deneyim ve Yansıtma	Lisans	378	3.20	.485	446	.618	.537
	Lisansüstü	70	3.24	.477			
Öğretimi	Lisans	378	3.43	.445	446	.738	.461
	Lisansüstü	70	3.39	.470			

Tablo 22'nin devamı

	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Mesleki Öğrenme	Lisans	378	3.25	.423	446	.313	.755
	Lisansüstü	70	3.27	.442			
Toplam							

Tablo 22'ye göre, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri güncel kalma alt boyutunda öğrenim durumu bağımsız değişkeninin manidar bir etkisi görülmemiştir ($t_{(446)} = .769$; $p > .05$). Bir başka ifadeyle öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitim mezunu olmaları öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerinin güncel kalma alt boyutundaki algı düzeylerini farklılaştırmamaktadır. Bir diğer alt boyut olan deneyim ve yansıtma boyutunda da öğrenim durumu değişkenine göre ($t_{(446)} = .618$; $p > .05$) anlamlı bir fark saptanmamıştır. Son alt boyut öğretimi değiştirmede ise öğrenim durumu demografik özelliğine göre manidar bir fark bulunmamıştır ($t_{(446)} = .738$; $p > .05$). Öğrenim durumu demografik özelliğine göre öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri alt boyutlarına benzer olarak öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri toplamında da manidar bir farka ulaşılamamıştır ($t_{(446)} = .313$; $p > .05$). Bu bulgular çerçevesinde lisans ve lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine etkisi açısından algılarının tüm boyutlarda (güncel kalma, deneyim ve yansıtma, öğretimi değiştirme) ve öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri toplamında paralellik gösterdiği fikrine ulaşılabilir.

Tablo 23. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Toplamının ve Alt Boyutlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Güncel Kalma	25-35 yaş	91	3.16	.526	2	.122	.886	-
	36-45 yaş	188	3.14	.564	445			
	46 ve üstü	169	3.12	.583				
Deneyim ve Yansıtma	25-35 yaş	91	3.24	.510	2	.654	.521	-
	36-45 yaş	188	3.17	.457	445			
	46 ve üstü	169	3.21	.499				
Öğretimi Değiştirme	25-35 yaş	91	3.46	.448	2	.291	.748	-
	36-45 yaş	188	3.42	.445	445			
	46 ve üstü	169	3.41	.456				
Mesleki Öğrenme	25-35 yaş	91	3.29	.416	2	.315	.730	-
	36-45 yaş	188	3.25	.420	445			
	46 ve üstü	169	3.25	.439				

Tablo 23’de elde edilen verilere göre, öğretmenlerin yaş değişkenine bağlı olarak öğretmen mesleki öğrenme etkinliklerinin güncel kalma alt boyutunda manidar bir farklılık ($F_{(2-445)} = .122$; $p > .05$) saptanmamıştır. Deneyim ve yansıtma alt boyutunda da yaş değişkenine göre ($F_{(2-445)} = .654$; $p > .05$) bir fark görülmemiştir. Aynı şekilde öğretimi değiştirme alt boyutunda da yaş değişkenine göre ($F_{(2-445)} = .291$; $p > .05$) manidar bir farklılık bulunmamıştır. Alt boyutlarda ulaşılan bilgilere benzer olarak yaş değişkenine bağlı olarak, öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri toplamında da manidar bir farklılık tespit edilmemiştir ($F_{(2-445)} = .315$; $p > .05$). Bu veriler ışığında öğretmenlerin yaşları değişkenlik gösterse de öğretmenlerin mesleki öğrenmeye ilişkin algıları paralellik göstermektedir.

Tablo 24. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Toplamının ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Hizmet süresi	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Güncel	1-5 yıl	34	3.33	.451	4	1.670	.156	-
Kalma	6-10 yıl	64	3.08	.536	443			
	11-15 yıl	76	3.11	.500				
	16-20 yıl	80	3.20	.613				
	21 ve üstü	194	3.10	.585				
Deneyim ve Yansıtma	1-5 yıl	34	3.39	.457	4	1.556	.185	-
Öğretimi Değiştirme	6-10 yıl	64	3.16	.512	443			
	11-15 yıl	76	3.17	.436				
	16-20 yıl	80	3.22	.500				
	21 ve üstü	194	3.19	.486				
Mesleki Öğrenme Toplam	1-5 yıl	34	3.58	.385	4	2.054	.086	-
	6-10 yıl	64	3.38	.463	443			
	11-15 yıl	76	3.37	.448				
	16-20 yıl	80	3.49	.462				
21 ve üstü	194	3.41	.445					
Mesleki Öğrenme Toplam	1-5 yıl	34	3.44	.357	4	2.298	.058	-
	6-10 yıl	64	3.21	.431	443			
	11-15 yıl	76	3.22	.397				
	16-20 yıl	80	3.31	.450				
21 ve üstü	194	3.23	.430					

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri alt boyutlarında; güncel kalma ($F_{(4-443)} = 1.670$; $p > .05$), deneyim ve yansıtma ($F_{(4-443)} = 1.556$; $p > .05$) ve öğretimi değiştirme ($F_{(4-443)} = 2.054$; $p > .05$) manidar bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgulara paralel olarak öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri toplamında da ($F_{(4-443)} = 2.298$; $p > .05$) manidar bir farklılık

bulunmamıştır. Öğretmenlerin hizmet süreleri göz önüne alındığında öğretmenlerin görüşleri birbiriyle paralellik göstermektedir.

Tablo 25. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Toplamının ve Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Güncel	İlkokul	98	3.12	.565	2	.120	.887	-
Kalma	Ortaokul	146	3.13	.570	445			
	Lise	204	3.15	.558				
Deneyim ve Yansıtma	İlkokul	98	3.26	.510	2	.843	.431	-
	Ortaokul	146	3.19	.464	445			
	Lise	204	3.19	.484				
Öğretimi Değiştirme	İlkokul	98	3.51	.457	2	2.903	.056	-
	Ortaokul	146	3.44	.423	445			
	Lise	204	3.38	.459				
Mesleki Öğrenme Toplam	İlkokul	98	3.30	.440	2	.599	.550	-
	Ortaokul	146	3.25	.400	445			
	Lise	204	3.24	.437				

Tablo 25'e göre, öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeğinin okul türü demografik özelliğine bağlı olarak güncel kalma alt boyutunda analizler sonucunda manidar bir farklılık görülmemiştir ($F_{(2-445)} = .120$; $p > .05$). Deneyim ve yansıtma boyutunda da okul türü demografik özelliğine bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($F_{(2-445)} = .843$; $p > .05$). Aynı şekilde öğretimi değiştirme alt boyutunda da okul türü değişkenine göre ($F_{(2-445)} = 2.903$; $p > .05$) manidar bir fark saptanmamıştır. Alt boyutlarda ulaşılan bilgilere benzer olarak öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri toplamında da okul türü demografik özelliğine bağlı olarak manidar bir farklılık tespit edilmemiştir ($F_{(2-445)} = .599$; $p > .05$). Bu bulgulara çerçevesinde okul türü değişkenlik gösterse de öğretmenlerin mesleki öğrenmeye ilişkin algıları birbiriyle örtüşmektedir.

Tablo 26. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Toplamının ve Alt Boyutlarının Okuldaki Çalışma Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Branş	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Güncel	1-5 Yıl	203	3.16	.553	3	.344	.794	-
Kalma	6-10 Yıl	135	3.11	.571	444			
	11-15 Yıl	56	3.14	.593				
	16 ve üstü	54	3.10	.555				
Deneyim ve Yansıtma	1-5 Yıl	203	3.21	.485	3	.251	.861	-
	6-10 Yıl	135	3.21	.476	444			
	11-15 Yıl	56	3.16	.545				
	16 ve üstü	54	3.18	.436				

Tablo 26'nın devamı

	Branş	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	F	p	Fark
Öğretimi Değiştirme	1-5 Yıl	203	3.46	.462	3	1.047	.372	-
	6-10 Yıl	135	3.41	.422	444			
	11-15 Yıl	56	3.40	.458				
	16 ve üstü	54	3.35	.453				
Mesleki Öğrenme Toplam	1-5 Yıl	203	3.28	.429	3	.479	.697	-
	6-10 Yıl	135	3.24	.412	444			
	11-15 Yıl	56	3.23	.462				
	16 ve üstü	54	3.21	.415				

Tablo 26'da elde edilen analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri incelendiğinde öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri güncel kalma alt boyutunda manidar bir fark görülmemiştir ($F_{(3-444)} = .344$; $p > .05$). Deneyim ve yansıtma boyutunda da okuldaki çalışma süresi demografik özelliğine bağlı olarak manidar bir farklılık tespit edilememiştir ($F_{(3-444)} = .251$; $p > .05$). Son alt boyut olan öğretimi değiştirmede de okuldaki çalışma süresi demografik özelliğine bağlı olarak ($F_{(3-444)} = 1.047$; $p > .05$) manidar bir farklılık görülmemiştir. Bu analiz sonuçlarına paralel olarak öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri toplamında da okuldaki çalışma süresi demografik özelliğine bağlı olarak manidar bir farklılık görülmemiştir ($F_{(3-444)} = .479$; $p > .05$). Analiz sonuçları doğrultusunda, okuldaki çalışma süresi bağımsız değişkenine göre öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri boyutlarında (güncel kalma, deneyim ve yansıtma, öğretimi değiştirme) ve öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri toplamında öğretmen görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.3. Öğretmen Liderliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi İlişkisine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi; istatistiksel analiz sonuçları doğrultusunda değerlendirmek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27. Öğretmen Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları Sonuçları

	Mes. İş Birliği	Kur. Gel.	Mes. Gel.	Öğrt. Lid.	Güncel Kalma	Den. ve Yan.	Öğrt. Değ.	Mes. Öğrenme
Mes. İş Birliği	-	.641**	.601**	.859**	.456**	.456**	.456**	.533**
Kurumsal Gelişme		-	.661**	.912**	.478**	.467**	.461**	.549**
Mesleki Gelişim			-	.829**	.467**	.522**	.644**	.629**
Öğretmen Liderliği				-	.535**	.546**	.577**	.645**
Güncel Kalma					-	.651**	.537**	.875**
Deneyim ve Yansıtma						-	.588**	.872**
Öğretimi Değiştirme							-	.810**
Öğrt. Mes. Öğrenmesi								-

* $p < .05$ ** $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Korelasyon düzeyleri 0.00-0.30 arası zayıf ilişki, 0.31-0.60 arası orta düzeyli ilişki, 0.61- üzeri yüksek düzeyli ilişki

Tablo 27'deki Pearson Korelasyon Testi analiz sonuçları incelendiğinde meslektaşlarla iş birliği boyutunun; kurumsal gelişme boyutuyla yüksek düzeyde ($r = .641$; $p < .01$), mesleki gelişim boyutuyla yüksek düzeyde ($r = .601$; $p < .01$), öğretmen liderliği ölçeği toplamıyla yüksek düzeyde ($r = .859$; $p < .01$), güncel kalma boyutuyla orta düzeyde ($r = .456$; $p < .01$), deneyim ve yansıtma boyutuyla orta düzeyde ($r = .456$; $p < .01$), öğretimi değiştirme boyutuyla orta düzeyde ($r = .456$; $p < .01$) pozitif yönde ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeği toplamıyla da orta düzeyde ($r = .533$; $p < .01$) pozitif yönde ilişkisi olduğu görülmüştür.

Kurumsal gelişme boyutunun; mesleki gelişim boyutuyla yüksek düzeyde ($r = .661$; $p < .01$), öğretmen liderliği toplamıyla çok yüksek düzeyde ($r = .912$; $p < .01$), güncel kalma boyutuyla orta düzeyde ($r = .478$; $p < .01$), deneyim ve yansıtma boyutuyla orta düzeyde ($r = .467$; $p < .01$), öğretimi değiştirme boyutuyla orta düzeyde ($r = .461$; $p < .01$) pozitif yönde ilişkisi olduğu saptanmıştır. Bu bulgularla birlikte öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri toplamıyla ise orta düzeyde ($r = .549$; $p < .01$) pozitif yönde ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Mesleki gelişim boyutunun; öğretmen liderliği toplamıyla yüksek düzeyde ($r = .829$; $p < .01$), güncel kalma boyutuyla orta düzeyde ($r = .467$; $p < .01$), deneyim ve yansıtma boyutuyla orta düzeyde ($r = .522$; $p < .01$), öğretimi değiştirme boyutuyla yüksek düzeyde ($r = .644$; $p < .01$) pozitif yönde ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri toplamıyla da pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r = .629$; $p < .01$) ilişkili olduğu saptanmıştır. Toplam öğretmen liderliğinin; güncel kalma boyutuyla orta düzeyde ($r = .535$; $p < .01$), deneyim ve yansıtma boyutuyla orta düzeyde ($r = .546$; $p < .01$), öğretimi değiştirme boyutuyla orta düzeyde ($r = .577$; $p < .01$) ve toplam öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleriyle de yüksek düzeyde ($r = .645$; $p < .01$) pozitif yönde ilişkisi olduğu görülmüştür.

Güncel kalma boyutunun; deneyim ve yansıtma boyutuyla yüksek düzeyde ($r = .651$; $p < .01$), öğretimi değiştirme boyutuyla orta düzeyde ($r = .537$; $p < .01$) ve toplam öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleriyle yüksek düzeyde ($r = .875$; $p < .01$) pozitif yönde ilişkisi olduğu bulunmuştur. Deneyim ve yansıtma boyutunun; öğretimi değiştirme boyutuyla orta düzeyde ($r = .588$; $p < .01$) ve toplam öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleriyle yüksek düzeyde ($r = .872$; $p < .01$) pozitif yönde ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Öğretimi değiştirme boyutunun ise toplam öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleriyle pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r = .810$; $p < .01$) ilişkisi olduğu görülmüştür. Bu analiz bulguları çerçevesinde öğretmen liderliğinin öğretmen mesleki öğrenme etkinliklerine katılımı etkileyeceği, öğretmen mesleki öğrenmesini artıracığı varsayılabilir.

4.4. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Çoklu regresyon analizlerinin gerçekleştirilmesinde çoklu bağlantısallık sorununun analizi için tolerans indeksi (>0.20) ve varyans şişmesi ($VIF < 5$) gibi bazı ön koşulların sağlanması gerekmektedir. Buna göre; meslektaşlarla iş birliği boyutunda tolerans indeksi $.526$, kurumsal gelişme boyutunda $.471$, mesleki gelişim boyutunda $.494$ 'dür ve bu analiz sonuçları tolerans indeksi >0.20 olması gerekliliğini karşılamaktadır. Bunun yanı sıra VIF meslektaşlarla iş birliği boyutunda 1.902 , kurumsal gelişme boyutunda 2.124 ve mesleki gelişim boyutunda 2.024 'tür. Bu

verilerde VIF <5 olması koşulunu sağlamaktadır. Analiz sonucu elde edilen verilere göre regresyon analizi için ön koşulların sağlandığı görülmektedir. Elde edilen veriler değerlendirilerek okullarda öğretmen liderliği boyutlarının öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin güncel kalma alt boyutunu yordamasına yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. Güncel Kalma Alt Boyutunun Yordanmasına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	.579	.242	-	2.390	.017		
Mes. İş. Bir.	.174	.053	.183	3.302	.001	.453	.155
Kur. Gel.	.162	.044	.216	3.696	.000	.476	.173
Mes. Gel.	.275	.073	.214	3.754	.000	.471	.176
R= 0.535		R ² = 0.287					
F ₍₃₋₄₄₃₎ = 59.341		p= .000					

Tablo 28’de verilen bilgilere göre öğretmen liderliğinin yordayıcı değişkenleri ile öğretmen mesleki öğrenme etkinliklerinin yordanan bağımlı değişkenleri arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, meslektaşlarla iş birliği boyutunun güncel kalmayla olan ilişkisi pozitif ve orta düzeydedir ($r= .453$) Ancak kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutları kontrol edildiğinde meslektaşlarla iş birliği boyutunun güncel kalma üzerindeki etkisinin ($r= .155$) olduğu saptanmıştır. Kurumsal gelişme boyutunun güncel kalma boyutu ile ilişkisinin pozitif yönde ve orta düzeyde ($r= .476$) olduğu tespit edilmiştir. Meslektaşlarla iş birliği ve mesleki gelişim boyutları kontrol edildiğinde ise bu ilişki pozitif yönde ($r= .173$) olarak bulunmuştur. Mesleki gelişim boyutunun güncel kalma ile ikili korelasyonu incelendiğinde arasındaki ilişki pozitif yönde ve orta düzeyde ($r= .471$) olduğu görülmüştür. Aynı zamanda meslektaşlarla iş birliği ve kurumsal gelişme boyutları kontrol edildiğinde kısmi korelasyonu ($r= .176$) olarak görülmüştür. Öğretmen liderliği boyutlarının öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliği güncel kalma alt boyutu ile manidar bir ilişkisi ($R= 0.535$, $R^2= 0.287$) olduğu görülmüştür. $F_{(3-443)}= 59.341$. Öğretmen liderliği alt boyutlarını oluşturan üç bağımsız değişken birlikte, güncel kalma boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %28’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin yordanan üzerindeki izafi etki sırası; meslektaşlarla iş birliği ($\beta= .183$), kurumsal gelişme ($\beta= .216$) ve mesleki gelişim ($\beta= .214$) şeklindedir. Daha açık bir anlatımla öğretmenler arasındaki mesleki işbirliğindeki bir birimlik artış öğretmenlerin güncel

kalmasını 0.18 birim artırmaktadır. Aynı şekilde okulun kurumsal olarak gelişimindeki bir birimlik artış öğretmenlerin yenilikleri takip etmesi ve güncel kalmasını 0.22 birim yükseltmektedir. Öte yandan öğretmenlerin mesleki gelişimindeki bir birimlik artış ise öğretmenlerin güncel kalma düzeyini 0.21 birim artırmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre; regresyon katsayıları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri güncel kalma alt boyutuna etkisinin önemli bir düzeyde olduğu saptanmıştır. Güncel kalma boyutunun yordanmasına yönelik matematiksel model şu şekilde belirtilebilir:

$$\text{Güncel Kalma} = .579, \text{ Meslektaşlarla İş Birliği} = .174, \text{ Kurumsal Gelişme} = .162 \text{ ve} \\ \text{Mesleki Gelişim} = .275$$

Deneyim ve yansıtma boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi uygulanabilmesi için gereken koşullar incelendiğinde; meslektaşlarla iş birliği boyutunda tolerans indeksi .526, kurumsal gelişme boyutunda .471, mesleki gelişim boyutunda .494 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar tolerans indeksi >0.20 olmalı koşulunu karşılamaktadır. Bunun yanı sıra VIF meslektaşlarla iş birliği boyutunda 1.902, kurumsal gelişme boyutunda 2.124 ve mesleki gelişim boyutunda 2.024'tür. Bu verilerde VIF <5 olması koşulunu sağlamaktadır. Bu verilerden hareketle öğretmen liderliği boyutlarının öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri deneyim ve yansıtma alt boyutunu yordamasına yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29. Deneyim ve Yansıtma Alt Boyutunun Yordanmasına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	.684	.204	-	3.347	.001		
Mes. İş. Bir.	.131	.045	.160	2.938	.003	.455	.138
Kur. Gel.	.092	.037	.143	2.488	.013	.466	.117
Mes. Gel.	.366	.062	.332	5.920	.000	.525	.271
R= 0.560		R ² = 0.313					
F ₍₃₋₄₄₃₎ = 67.386		p= .000					

Tablo 29'da elde edilen analiz sonuçlarına göre; öğretmen liderliğinin yordayıcı değişkenleri ile öğretmen mesleki öğrenme etkinliklerinin yordanan bağımlı değişkenleri arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, meslektaşlarla iş

birliği boyutunun deneyim ve yansıtma boyutuyla olan ilişkisi pozitif ve orta düzeydedir ($r = .455$). Fakat kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutları kontrol altına alınarak analize dahil edilmediğinde meslektaşlarla iş birliği boyutunun güncel kalma üzerindeki etkisinin ($r = .138$) olduğu görölmektedir. Kurumsal gelişme boyutunun güncel kalma boyutu ile ilişkisinin pozitif yönde ($r = .466$) olduğu saptanmıştır. Meslektaşlarla iş birliği ve mesleki gelişim boyutları kontrol edildiğinde ise bu ilişki pozitif yönde ($r = .117$) olarak tespit edilmiştir. Mesleki gelişim boyutunun güncel kalma ile ikili korelasyonu incelendiğinde arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde ($r = .525$) olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra meslektaşlarla iş birliği ve kurumsal gelişme boyutları kontrol edildiğinde kısmi korelasyonu ($r = .271$) olarak bulunmuştur. Öğretmen liderliği boyutları ile öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri güncel kalma boyutu arasında manidar bir ilişki ($R = 0.560$, $R^2 = 0.313$) saptanmıştır. $F_{(3, 443)} = 67.386$. Öğretmen liderliği alt boyutlarını oluşturan üç bağımsız değişken birlikte, güncel kalma boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %31'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısı kriterine göre, yordayıcı değişkenlerin yordanan üzerindeki izafi etki sırası; meslektaşlarla iş birliği ($\beta = .160$), kurumsal gelişme ($\beta = .143$) ve mesleki gelişim ($\beta = .332$) olarak bulunmuştur. Bir başka ifadeyle öğretmenler arasındaki mesleki işbirliğinde bir birimlik artış öğretmenlerin deneyim ve yansıtmasını 0.16 birim artırmaktadır. Buna paralel olarak okulun kurumsal olarak gelişimindeki bir birimlik artış öğretmenlerin deneyimini pozitif yönde 0.14 birim etkilemektedir. Öte yandan öğretmenlerin mesleki gelişimindeki bir birimlik artış ise öğretmenlerin deneyim ve yansıtma düzeyini 0.33 birim artırmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre; regresyon katsayıları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri deneyim ve yansıtma alt boyutu etkisinin önemli bir düzeyde olduğu saptanmıştır. Deneyim ve yansıtma boyutunun yordanmasına ilişkin matematiksel model şu şekilde belirtilebilir:

Deneyim ve Yansıtma = .684, Meslektaşlarla İş Birliği = .131, Kurumsal Gelişme = .092 ve Mesleki Gelişim = .366

Öğretimi değiştirme alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi uygulanabilmesi için gereken koşullar incelendiğinde; meslektaşlarla iş birliği boyutunda tolerans indeksi .526, kurumsal gelişme boyutunda .471, mesleki gelişim boyutunda .494 olduğu görölmektedir. Bu sonuçlar tolerans indeksi >0.20 olmalı

koşulunu karşılamaktadır. Bunun yanı sıra VIF meslektaşlarla iş birliği boyutunda 1.902, kurumsal gelişme boyutunda 2.124 ve mesleki gelişim boyutunda 2.024'tür. Bu verilerde VIF <5 olması koşulunu doğrulamaktadır. Bu verilerden hareketle öğretmen liderliği boyutlarının öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri öğretimi değiştirme alt boyutunu yordamasına yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. Öğretimi Değiştirme Alt Boyutunun Yordanmasına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	.475	.174	-	2.727	.007		
Mes. İş. Bir.	.080	.038	.105	2.102	.036	.466	.099
Kur. Gel.	.013	.032	.021	.403	.687	.465	.019
Mes. Gel.	.578	.053	.564	10.979	.000	.643	.462
R= 0.649		R ² = 0.422					
F ₍₃₋₄₄₃₎ = 107.670		p=.000					

Tablo 30'daki analiz sonuçlarına göre öğretmen liderliğinin yordayıcı değişkenleri ile öğretmen mesleki öğrenme etkinliklerinin yordanan bağımlı değişkenleri arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, meslektaşlarla iş birliği boyutunun öğretimi değiştirme boyutuyla olan ilişkisinin pozitif yönde ve orta düzeyde ($r = .466$) olduğu görülmüştür. Ancak kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutları dahil edilmeden analiz yapıldığında meslektaşlarla iş birliği boyutunun öğretimi değiştirme üzerindeki etkisinin ($r = .099$) olduğu tespit edilmiştir. Kurumsal gelişme boyutunun öğretimi değiştirme boyutu ile ilişkisi pozitif yönde ve orta düzeydedir ($r = .465$). Oysaki meslektaşlarla iş birliği ve mesleki gelişim boyutları kontrol edildiğinde bu ilişki pozitif yönde ($r = .019$) olarak elde edilmiştir. Mesleki gelişim boyutunun öğretimi değiştirmeye ikili korelasyonu incelendiğinde arasındaki ilişkisinin pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ($r = .643$) olduğu görülmüştür. Öte yandan meslektaşlarla iş birliği ve kurumsal gelişme boyutlarının kontrol edilmesiyle birlikte mesleki gelişim boyutunun kısmi korelasyonu ($r = .462$) olarak saptanmıştır. Öğretmen liderliği boyutlarının, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri öğretimi değiştirme boyutu arasında manidar bir ilişki ($R = 0.649$, $R^2 = 0.422$) bulunmuştur. $F_{(3-443)} = 107.670$. Öğretmen liderliği alt boyutlarını oluşturan üç bağımsız değişken birlikte, öğretimi değiştirme boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %42'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısı kriterine göre, yordayıcı değişkenlerin yordanan

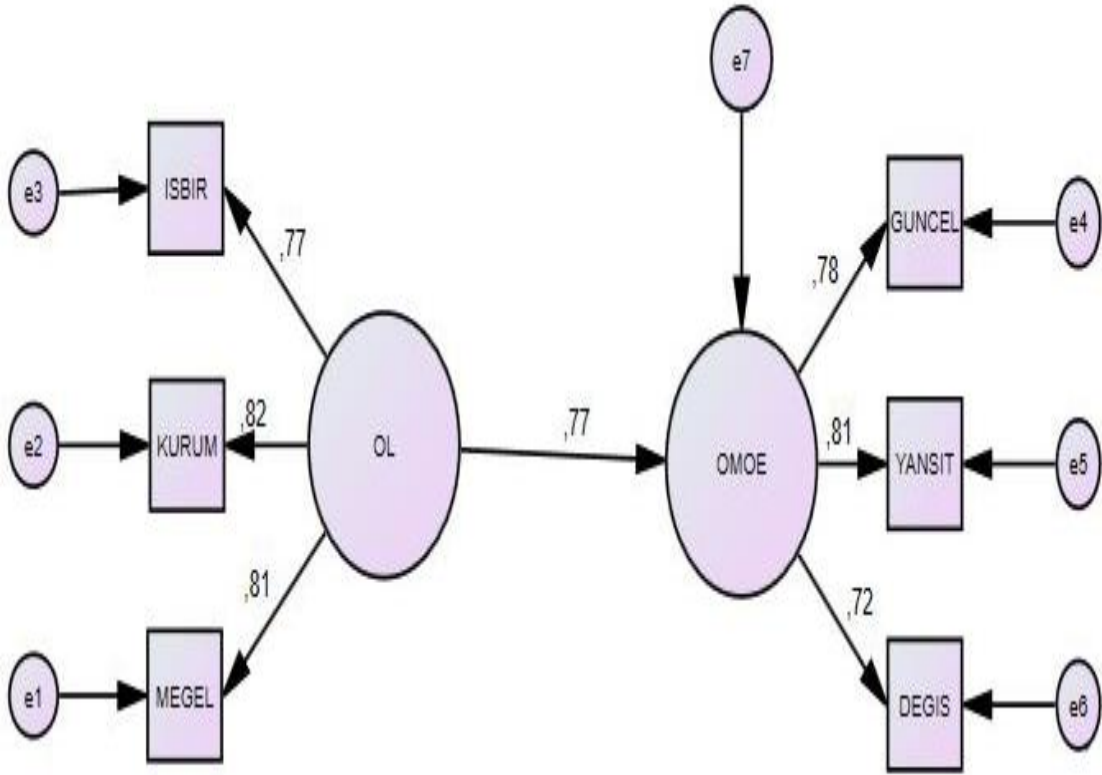
üzerindeki izafi etki sırası; meslektaşlarla iş birliği ($\beta= .105$), kurumsal gelişme ($\beta= .021$) ve mesleki gelişim ($\beta= .564$) olarak görülmüştür. Daha açık bir ifadeyle öğretmenler arasındaki mesleki işbirliğindeki bir birimlik artış öğretmenlerin öğretimi değiştirmesini 0.10 birim artırmaktadır. Ancak okulun kurumsal olarak gelişimindeki bir birimlik artış öğretmenlerin öğretimi değiştirmesini 0.02 birim etkilemektedir. Öte yandan öğretmenlerin mesleki gelişimindeki bir birimlik artış ise öğretmenlerin öğretimi değiştirme düzeyini 0.56 birim artırmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre; regresyon katsayıları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri öğretimi değiştirme alt boyutu üzerinde bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Öğretimi değiştirme boyutunun yordanmasına ilişkin matematiksel model şu şekilde belirtilebilir:

Öğretimi Değiştirme= .475, *Meslektaşlarla İş Birliği*= .080, *Kurumsal Gelişme*= .013 ve *Mesleki Gelişim*= .578

4.5. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular

Yapısal eşitlik modelinde, model tasarımı ve analiz sonuçları değerlendirilmiştir. Kuramsal modeldeki potansiyel değişkenlerin; modele etkilerinin uyum indeksleri incelendiğinde, modelin istatistiksel olarak kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu görülmüştür ($X^2 /df= 1.82$, CFI= 0.99, TLI= 0.99, RMSEA= 0.04, SRMR= 0.02). Öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkiyi ifade eden yol analiz sonuçları Şekil 3'te verilmiştir. Şekil 3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyini saptamak amacıyla yol analizi gerçekleştirilmiştir. Öğretmen liderliği alt boyutlarından meslektaşlarla iş birliği boyutunun ($\beta= 0.77$), kurumsal gelişme boyutunun ($\beta= 0.82$) ve mesleki gelişim boyutunun ($\beta= 0.81$) düzeyinde etki gösterdiği saptanmıştır. Öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri alt boyutlarından güncel kalma boyutunun ($\beta= 0.78$), deneyim ve yansıtma boyutunun ($\beta= 0.81$) ve öğretimi değiştirme boyutunun ($\beta= 0.72$) düzeyinde etki gösterdiği tespit edilmiştir.



Şekil 3. Öğretmen Liderliğinin Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinliklerini Yordamasına Yönelik Path Analizi Sonuçları

*ISBIR: Meslektaşlarla iş birliği, KURUM: Kurumsal gelişme, MEGEL: Mesleki gelişim, OL: Öğretmen Liderliği, OMOE: Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri, GUNCEL: Güncel Kalma, YANSIT: Deneyim ve Yansıtma, DEGİS: Öğretimi Değiştirme

Öğretmen liderliğinin öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri üzerinde yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir katkısının olduğu görülmüştür ($\beta= 0.77$). Öğretmen liderliğinde gerçekleşecek 1 birimlik artış, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerini 0.77 birim artırmaktadır. Sonuç olarak öğretmen liderliği, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerinin yaklaşık %59'unu açıklamaktadır ($R^2= 0.591$). Ayrıca yol analiz sonuçlarına göre öğretmen liderliği, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerini mükemmel düzeyde açıklayacak bir model olarak görülmektedir.

5. BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın analiz sonuçlarından elde edilen bulguların tartışması, bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak uygulayıcılar ile araştırmacılar için öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma

Bu çalışmada öğretmen liderliğinin öğretmen mesleki öğrenme etkinliklerine etkisi bağlamında öğretmen algıları; bu algılar doğrultusunda cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, hizmet süresi, okul türü ve okuldaki çalışma süresi demografik özellikleri; öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

5.1.1. Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Alt Boyutlara Dair Tanımlayıcı İstatistik Sonuçlarının Tartışılması

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, öğretmen liderliğine yönelik görüşleri kapsamında yüksek algı düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin liderlik özellikleri taşıdıkları düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin; okul içerisinde sorumluluk aldıklarını, göreve yeni başlayan meslektaşlarını desteklediklerini, meslektaşları ile paylaşımda bulduklarını, öğrenci başarısını artırıcı çalışmalara katıldıklarını, öğrencilerin sorunlarının çözümüne yönelik çalışmalar yaptıkları söylenebilir. Öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin algılarına yönelik öğretmen liderliği düzeyleri ile ilgili benzer sonuçlar bulunmuştur (Alim, 2019; Akdoğan, 2021; Beycioğlu, 2009).

Öğretmen liderliği alt boyutlarının (meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme, mesleki gelişim) öğretmenlere göre algılama düzeylerinde meslektaşlarla iş birliği ve mesleki gelişim boyutlarını “her zaman”, kurumsal gelişme boyutunu ise “sık sık” sergiledikleri saptanmıştır. Aynı şekilde benzerlikler olduğu bazı araştırmalar incelendiğinde görülmüştür (Akdoğan, 2021; Cansoy ve Parlar, 2018; Tekeş, 2018). Öte yandan mevcut çalışmadan farklı olarak kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutları birbirine yakın değerlerde iken meslektaşlarla iş birliği daha düşük bulunmuştur (Çakan,

2019; Gürler, 2019). Bu veriler ışığında öğretmenlerin mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği konusunda istekli olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenciler ve öğretim etkinlikleri gibi konularda sürekli etkileşim içerisinde olmalarına bağlanabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin etkileşim süreci; disiplinler arası öğrenme uygulamalarını, mesleki öğrenme topluluklarına katılımını, derslerde teknolojik gelişmelerin takibini, öğrencilerin öğrenme isteklerini ve proje odaklı uygulamayı olumlu yönde etkileyebilir. Buna karşın kurumsal gelişme boyutundaki algıların daha az, kurumsal etkileşimin düşük olması; Covid-19 salgın süreci nedeniyle öğretmenlerin kurumdan uzak kalmasına ve etkinliklerin düzenlenememesine bağlanabilir. Kurumsal gelişme boyutunun yükseltilmesi yönünde okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik sergilemesi teşvik edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin evrak yoğunluğunun birazda olsa azaltılması ve okulu geliştirmeye yönelik çalışmalar için zaman kazandırılması ihtiyaç olarak görülebilir.

5.1.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Demografik Özelliklerin Sonuçlarının Tartışılması

Araştırmanın demografik verilerinden cinsiyete göre öğretmen liderliği algıları ele alındığında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuç; Akdoğan (2021), Alim (2019), Kaya (2016), Kılınç ve Receptoğlu (2013), Kölükçü'nün (2011) analiz sonuçlarındaki bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu durum, öğretmen liderliği algısının cinsiyete göre değişkenlik göstermediği düşüncesinin hakim olduğunu ortaya koyabilir. Bununla birlikte günümüzde öğretmen liderliğinin kadın erkek fark etmeden önemli olduğunu gösterebilir. Öte yandan bazı araştırmalarda öğretmen liderliği alt boyutlarına (meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme, mesleki gelişim) ilişkin öğretmen görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin mesleki gelişim alt boyutundaki görüşleri; erkek öğretmenlerin görüşlerinden yüksek çıkmıştır (Çakan, 2019; Dinçer, 2017). Ayrıca meslektaşlarla iş birliği boyutunda mevcut çalışmadan farklı olarak kadın öğretmenlerin algı düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksektir (Tekeş, 2018).

Araştırmada öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin öğretmen liderliği algılama düzeylerinin birbiri ile örtüştüğü tespit edilmiştir. Öğretmenlerin

öğrenim durumlarındaki farklılıkların öğretmen liderliği ve alt boyutlarına (meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme, mesleki gelişim) ait algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mevcut araştırma sonuçları Dinçer (2017), Orhan (2020) ve Yaz'ın (2018) çalışmalarının bulguları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca bu sonuçların yanı sıra Tekeş (2018) araştırmasında öğretmen liderliğinin kurumsal gelişim ve mesleki gelişim alt boyutlarında lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin algılarının; lisans öğrenimi gören öğretmenlerden daha düşüktür. Ancak bazı çalışmalar; öğretmenlerin algılarının öğretmen liderliği toplamı ve alt boyutlarında (meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme, mesleki gelişim) lisansüstü öğrenim mezunu öğretmenlerin; lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksektir (Kaya, 2016; Alim, 2019). Çalışmalarda bulunan veriler incelendiğinde; lisansüstü öğrenim mezunu öğretmenler, aldığı eğitim sonucunda farkındalık oluşturarak, öğretmen liderliğinin korunması ve meslektaşlara yansıtılması konusunda daha fazla hassasiyet gösteriyor olabilir. Öte yandan mevcut araştırma ve destekleyici çalışmaların sonuçları ele alındığında ise; öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini edinme konusunda kendilerini geliştirdikleri, okul gelişiminde ve meslektaşlarla iş birliği içerisinde, mesleki gelişim çalışmalarında bulunma konusunda öğrenim düzeyinin bir farkındalığının kalmadığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde yaş değişkenine göre, öğretmen liderliği ve alt boyutlarındaki (meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme, mesleki gelişim) algılarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Mevcut araştırma sonucu ile paralellik gösteren çalışmalar görülmüştür (Dinçer, 2017; Kürkçü, 2019; Taşpınar, 2019). Ayrıca mevcut araştırma da benzer şekilde, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarında yaş demografik özelliğine bağlı olarak mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutunda farklılık olmadığını; ancak kurumsal gelişme boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Kılınç ve Receptoğlu, 2013). Bir diğer çalışmada ise mesleki gelişim boyutunda yaşa göre bir farklılık saptanmamışken; meslektaşlarla iş birliği ve kurumsal gelişme boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür (Tekeş, 2018). Öte yandan Akdoğan (2021) çalışmasında ileri yaştaki öğretmenlerin algılarının yaşa göre mesleki gelişim ve kurumsal gelişme boyutlarında arttığını, meslektaşlarla iş birliği boyutunda ise yaştan bağımsız olarak öğretmenlerin görüşlerinin benzeştiğini saptamıştır. Bulguların farklılık göstermesinin sebebi, öğretmenlerin görev yaptığı okulların ve kültürünün farklı olması ya da öğretmen liderliğinde içsel motivasyonunun yaşa göre değişmesi olabilir.

Öğretmenlerin hizmet süresine göre, öğretmen liderliği algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin hizmet süresi demografik özelliğine bağlı olarak öğretmen liderliği alt boyutlarındaki (meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme, mesleki gelişim) öğretmenlerin algılarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Mevcut araştırma sonuçları Dinçer (2017), Kürkçü (2019), Orhan (2020) ve Taşpınar'ın (2019) çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir. Ancak bazı çalışmalarda elde edilen bulgulardan farklı olarak, öğretmenlerin liderlik algılarının, hizmet süresi yüksek olanlarda daha fazla olduğu saptanmıştır (Akdoğan, 2021). Bunun yanı sıra öğretmen liderliği alt boyutlarında (meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme, mesleki gelişim) öğretmenlerin algıları hizmet süresi yüksek olanlarda; hizmet süresi düşük olanlara kıyasla daha yüksek bulunmuştur (Akdoğan, 2021; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Gürler, 2019). Ayrıca bir çalışmada meslektaşlarla iş birliği ve kurumsal gelişim boyutlarında hizmet süresi düşük olan öğretmenlerin yüksek olanlara göre algıları daha yüksek düzeyde görülürken; mesleki gelişim boyutunda bir farklılık saptanmamıştır (Kılınç ve Reçepoğlu, 2013). Öte yandan Alim (2019) araştırmasında mevcut çalışmadan farklı olarak kurumsal gelişim boyutunda öğretmenlerin hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin; öğretmen liderliğine ve alt boyutlarına (meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme, mesleki gelişim) yönelik algılarının çalıştıkları okul türüne bağlı olarak manidar bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin öğretmen liderliği toplamı ve alt boyutlarında (meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme, mesleki gelişim) ilkökul okul türünde çalışan öğretmenlerin, lise okul türünde çalışan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda ortaokul okul türünde çalışan öğretmenlerin algılama düzeylerinin ise lise okul türünde çalışan öğretmenlerin algılama düzeyleri ile birbirine benzerdir. Araştırma sonuçlarına paralellik gösteren çalışmalar olduğu görülmüştür (Taşpınar, 2019). Ancak bir diğer çalışmada; mesleki gelişim boyutunda ilkökul öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden; meslektaşlarıyla iş birliği boyutunda ise lise öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerinden algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013). Öte yandan mevcut araştırma bulgularından farklı olarak okul kademesine göre meslektaşlarla iş birliği boyutunda bir farklılık saptanmamıştır (Akdoğan, 2021). Öğretmenlerin liderlik algılarının ilkökul öğretmenlerinde yüksek olması; ilkökul öğretmenlerinin öğrencileri ve meslektaşları ile etkili iletişim özelliği

göstermesinden, iş birliği ve kurum kültürünü desteklemesinden kaynaklı olabilir. Ayrıca aynı okulda uzun süre çalışmaları ve meslektaşları ile kurduğu informal ilişkileri de etken olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre, öğretmen liderliği algılarında bir fark saptanmamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri demografik özelliğine bağlı olarak öğretmen liderliği alt boyutlarındaki (meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme, mesleki gelişim) öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmen liderliği konusunda yapılan bazı çalışmalarda bu bulguları destekler nitelikte sonuçlar elde edildiği tespit edilmiştir (Kürkçü, 2019; Ovacıklı, 2018). Ayrıca Orhan (2020) çalışmasında mevcut çalışma ile aynı bulguları elde ederken; sadece mesleki gelişim alt boyutunda anlamlı bir farklılık görmüştür. Öte yandan Akdoğan (2021) araştırmasında kurumsal gelişim boyutunda bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmen liderliği algılarında, meslektaşlarla iş birliği ve kurumsal gelişme boyutlarında manidar bir fark olduğunu saptamıştır. Mesleki gelişim boyutunda ise bir farklılık tespit edilmemiştir (Bozkuş, Taştan ve Turan, 2015). Genel olarak öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algılarının aynı okulda çalışma süresine bağlı olmaması, öğretmenlerin okul ortamından bağımsız bir liderlik sergilediklerini gösterebilir. Ayrıca öğretmenlerin içsel bir motivasyon gösterdikleri de söylenebilir.

5.1.3. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği ve Alt Boyutlara Dair Tanımlayıcı İstatistik Sonuçlarının Tartışılması

Çalışmada yer alan bir diğer değişkenimiz olan öğretmen mesleki öğrenme etkinliklerine yönelik öğretmenlerin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Daha açık bir ifadeyle öğretmenler mesleki öğrenme sürecine katılım konusunda kendilerini yeterli bulmuşlardır. Araştırmada öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin okul bağlamındaki etkinlikleri ve kendilerini geliştirmeye yönelik hem bireysel hem de toplu olarak öğrendikleri kalıcı bir süreç ve aynı zamanda resmi ortamlarda meydana gelen bir dizi etkinlik çalışmaları olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda; öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirici faaliyetlerle mesleki öğrenme

düzeylerini artırdığı ve beklentileri karşılayacak düzeyde öğrenme faaliyetlerine katılım gösterdikleri düşünülebilir.

Ulusal alanyazında mesleki gelişim konusunda yapılan birçok çalışma; öğretmenler için uygulanan hizmet içi eğitim etkinliklerinin, yeterli düzeyde etkili olmadığını ve öğretmenlerin eğitim konusunda istekli olmadığını ortaya koymuştur (Doğan, 2009; ERG, 2019; Güney, 2018; İlğan, 2013; Kulaz, 2013). Mevcut çalışmada mesleki öğrenme etkinliklerine katılım düzeyinin yüksek bulunması, öğretmenlerin okul ortamında gerçekleşen etkinliklere, meslektaşları ile iş birliği içerisinde öğrenme aktivitelerine ve öğrenci geri bildirimlerine hizmet içi eğitimler faaliyetlerine göre daha olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra Kwakman (2003) öğretmenler için en iyi mesleki öğrenme faaliyetlerinin okul içerisinde uygulanan somut etkinlikler ile desteklenebileceğine yönelik önermesi, mevcut çalışmayı desteklemektedir.

Ayrıca Hallinger ve Kulophas (2020) öğretmen öğrenmesini iyileştirmenin etkili bir yolu olarak işbirlikçi ve uygulamaya dayalı profesyonel bir büyüme aracı olarak okul organizasyonlarına vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda Doğan ve Yurtseven (2018) öğretmen mesleki öğrenmesinin okul bağlamında etkinlikler yapılarak desteklenmesi ve öğretmene bu konuda zaman verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen mesleki öğrenme kavramı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; mevcut çalışmadaki öğretmen mesleki öğrenmesi algılarını destekleyici birçok ulusal ve uluslararası çalışmanın olduğu görülmüştür (Hosseingholizadeh, Amrahi ve El Farr, 2020; Karacabey, Bellibaş ve Adams, 2022; Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar, 2021; Kulophas ve Hallinger, 2020; Piyaman, Hallinger ve Viseshsiri, 2017; Savaş, 2021; Uçar, 2021).

Bu çalışma, öğretmen algılarının en yüksek öğretimi değiştirme boyutunda; en düşük ise güncel kalma boyutunda mesleki öğrenme etkinliklerine katılım sağlama düzeyinde olduğunu saptamıştır. Daha açık bir ifadeyle, öğretmenlerin en fazla mesleki öğrenme etkinlikleri çerçevesinde yaptıkları faaliyetler en fazla; öğretimi geliştirmeye ilişkin çözümler bulmak, öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik çalışmalar yapmak, öğretim uygulamaları ve materyaller hazırlamak olarak görülmüştür. Öğretmenlerin en az yaptıkları etkinlikler ise mesleki açıdan uzmanlık güçlerini artırıcı kaynak ve materyallere erişmektir. Mevcut çalışmayı destekleyici olarak; Kwakman (2003) ise çalışmasında yansıtma ve öğretimi değiştirme boyutlarındaki ifadeleri, bireysel

etkinlikler şeklinde değerlendirmiş ve bu kapsamda; öğretmenlerin katılımlarının diğer boyutlara göre katılım oranlarından daha fazla olduğunu görmüştür. Ayrıca Kılınc, Polatcan, Atmaca ve Koşar'da (2021) yaptıkları çalışmada benzer bulgular saptamışlardır. Bu sebeple öğretmenler mesleki öğrenme faaliyetleri olarak sınıf içi uygulamaları öğrenmeye yöneldiği ve bireysel yollarla öğrenmeyi tercih ettikleri söylenebilir. Öte yandan Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği ele alındığında öğretmenlerin genel olarak en az katılım gösterdikleri maddenin “Meslektaşlarımdan öğrenmek için onların derslerini gözlemlerim. ($\bar{X}= 2.65$)” şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi; öğretmenlerin resmi olarak başka bir öğretmenin dersine girebilme yetkisinin olmaması olabilir.

5.1.4. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Demografik Özelliklerin Sonuçlarının Tartışılması

Cinsiyet değişkeni ele alındığında öğretmenlerin, öğretmen mesleki öğrenme algılarında manidar bir farklılık görülmemiştir. Aynı zamanda öğretmen mesleki öğrenme alt boyutları (güncel kalma, deneyim ve yansıtma, öğretimi değiştirme) incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyete göre algılama düzeylerinde bir fark saptanmamıştır. Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde mevcut araştırmadaki bulguları destekleyici araştırmaların olduğu görülmüştür (Cücümen, 2018; Savaş, 2021; Uçar, 2021). Araştırmadaki bulgular değerlendirildiğinde erkek ve kadın öğretmenlerin mesleki öğrenme ile ilgili bakış açılarının paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu durum mesleki öğrenme etkinliklerinin toplumsal cinsiyet rollerinden etkilenmediğini gösterebilir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri toplamında ve alt boyutlarında (güncel kalma, deneyim ve yansıtma, öğretimi değiştirme) anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Araştırma bulgusu ele alındığında; bu sonuçları destekleyici ve çalışmayla paralel bulgular elde edildiği görülmüştür (Bal, 2011; Uçar, 2021). Ancak mevcut çalışmadan farklı olarak Savaş (2021) çalışmasında, yansıtma boyutunda anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Lisans eğitimini tamamlayan öğretmenlerin, lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere kıyasla öğrenciler ve meslektaşlardan geri bildirimler alma, meslektaşlarının derslerini gözlemleme ve öğretim alanında not tutma gibi yansıtıcı özelliklerle ilgili algıları daha

yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bulgu beklentiler ile çelişmektedir. Oysaki bazı çalışmalar öğretmenlerin lisansüstü öğrenime mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla katıldıklarını göstermektedir (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Koşar, Er ve Kılınç, 2020). Ancak öğretmenlerin genel olarak, mesleki öğrenme talebinin öğretim durumuna göre değişmediğini ve öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini desteklemek amacıyla mesleki öğrenme etkinliklerine başvurdukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin algılarında demografik özelliklerden biri olan yaş değişkenine göre, öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri toplamında ve alt boyutlarında (güncel kalma, deneyim ve yansıtma, öğretimi değiştirme) anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sonucu destekleyici ve paralel nitelikte Durak ve Tekin (2020), Uçar (2021) ve Yasa (2018) çalışmalarında, yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarının değişmediğini ortaya koymuşlardır. Bu durum öğretmenlerin mesleki öğrenme konusunda daima istekli ve aktif olduklarını gösterebilir.

Farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenlere göre öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bunun yanı sıra güncel kalma, deneyim ve yansıtma ile öğretimi değiştirme boyutlarında da öğretmenlikteki çalışma sürelerine bağlı olarak öğretmenlerin algılarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Mevcut çalışmaya benzer nitelikte çalışmalarda öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının öğretmenin kıdemine göre anlamlı fark oluşturmadığını belirtmişlerdir (İlhan, Erdem, Çakmak, Erdoğan ve Sevinç, 2011; Kalkan, 2015; Pınar, 2019). Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarına öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürenin etkisi olmadığı söylenebilir. Ancak Savaş (2021) çalışmasında, deneyim ve yansıtma boyutunun öğretmenlerin hizmet süresine bağlı olarak farklılaştığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin okul türü demografik özelliklerine bağlı olarak, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri ve alt boyutlarında (güncel kalma, deneyim ve yansıtma, öğretimi değiştirme) öğretmenlerin algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Alanyazında mevcut araştırma bulgularını destekleyici nitelikte bazı çalışmalar olduğu görülmüştür (Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Durak ve Tekin, 2020). Bunun yanı sıra bir başka çalışmada, ilkokulda ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin edindiği yeni bilgi

ve becerileri, derslerine aktarma gibi deneyim ve yansıtmaya yönelik mesleki öğrenme etkinliklerinde daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür (Savaş, 2021). Araştırma sonuçları; eğitim sisteminde, okullar arasında büyük farklılıklar olmamasının bir açıklaması olabilir. Ülkemizde okulların çok az özerkliğe sahip olduğu söylenebilir. Merkezi bir eğitim sistemi ile yönetilmektedir. Tüm materyal, fon ve insan kaynakları, aynı zamanda ulusal bir müfredat geliştirmekten sorumlu olan MEB tarafından sağlanmaktadır. Özerkliğin olmaması, okulların kendilerini diğerlerinden ayıracak uygulamalar geliştirme ve bunları uygulama yeteneğini azaltabilir.

Aynı okulda çalışma sürelerine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri ve alt boyutlarında (güncel kalma, deneyim ve yansıtmaya, öğretimi değiştirme) algılarının sonucunda manidar bir fark saptanmıştır. Aynı zamanda Uçar (2021) çalışmasında, araştırmada elde edilen sonuçlarla özdeşleşen bulgulara ulaşmıştır. Öte yandan Öğdem (2015) ise çalışmasında, öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresinin artması ile birlikte mesleki öğrenme topluluklarına girme oranlarının artış gösterdiğini tespit etmiştir. Bu durum okul yönetimleri tarafından olumlu okul kültürünün sağlanması, ortak misyon ve vizyonun oluşturulması sonucu öğretmenlerin birlikte iş yapma isteklerini ve mesleki topluluklara katılıma isteklerini artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra aynı okulda uzun süre çalışma öğretmenlerin tekdüzeliğine neden olabilir.

5.1.5. Öğretmen Liderliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki Sonuçlarının Tartışılması

Çalışmada yer alan öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi etkinlikleri yapısal eşitlik modeli - path analizi- kullanılarak istatistiksel olarak incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmen liderliğinin, öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri üzerinde doğrudan anlamlı etkileri olduğu belirlenmiştir. Daha açık bir ifadeyle öğretmen liderliğinin, öğretmen mesleki öğrenmesine pozitif yönde ve anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Öğretmen liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde etkili olduğuna dair çalışmaların alanyazında mevcut olduğu görülmektedir (Alexandrou ve Swaffield, 2012; Mohamed, Razak ve Abdullah, 2018; Poekert, 2012). Ayrıca araştırma bulguları, öğretmen liderliği ile mesleki kapasitenin iki faktörü (mesleki gelişim, mesleki öğrenme topluluğu) arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan

çalışma ile tutarlıdır (Sebastian, Huang ve Allensworth, 2017). Önceki çalışmalarla karşılaştırıldığında, bu çalışma öğretmen liderliğinin öğretmen mesleki öğrenimi ile önemli bir ilişkisi olduğunu doğrulamaktadır. Ayrıca, öğretmen liderliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisinin, öğretmen liderliğinin öğretmenler arasında mesleki öğrenmenin öncüllerinden biri olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma sonucu, öğretmen liderliği ile öğretmenin mesleki öğrenmesi arasındaki kavramsal bağlantıya ampirik kanıtlarla katkıda bulunmaktadır.

5.2. Sonuç

Çalışmada bulunan sonuçlar ‘Öğretmen Liderliğine İlişkin’, ‘Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinliklerine İlişkin’ ve ‘Öğretmen Liderliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinliklerine İlişkin’ alt başlıkları şeklinde ele alınmıştır.

5.2.1. Öğretmen Liderliğine İlişkin Sonuçlar

- 1.** Öğretmenlerin çoğunluğu lider öğretmenlik özellikleri göstermektedir.
- 2.** Öğretmen liderliği toplamında; meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri birbiri ile paralellik göstermektedir.
- 3.** Öğrenim durumu farklı olan öğretmenlerin; öğretmen liderliği ve alt boyutlarına yönelik görüşleri birbiri ile örtüşmektedir.
- 4.** Yaşları farklılık gösteren öğretmenlerin öğretmen liderliği toplamında ve alt boyutlarında görüşleri birbiri ile paralellik göstermektedir.
- 5.** Farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin öğretmen liderliği ve alt boyutları konusundaki algıları benzerlik göstermektedir.
- 6.** İlkokul okul türünde çalışan öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları, lise okul türünde çalışan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.
- 7.** Görev yaptığı okuldaki çalışma süresine göre öğretmen liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbiri ile örtüşmektedir.

5.2.2. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin çoğunluğu öğretmen mesleki öğrenme etkinleri toplamı, güncel kalma, deneyim ve yansıtma ve öğretimi değiştirme alt boyutlarına yeterli düzeyde katılım göstermektedir.
2. Kadın ve erkek öğretmenlerin; öğretmen mesleki öğrenme etkinleri toplamı ve alt boyutlarına ait algıları birbiri ile örtüşmektedir.
3. Öğretmenlerin algıları öğrenim durumuna bağlı olarak; öğretmen mesleki öğrenme etkinleri toplamı ve alt boyutlarında benzerlik göstermektedir.
4. Yaşları farklılık gösteren öğretmenlerin, toplam öğretmen mesleki öğrenme etkinleri ve alt boyutlarına yönelik görüşleri birbiri ile benzeşmektedir.
5. Hizmet süreleri farklı olan öğretmenlerin görüşleri, toplam öğretmen mesleki öğrenme etkinleri ve alt boyutlarına ilişkin farklılaşma göstermemektedir.
6. Farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin, toplam öğretmen mesleki öğrenme etkinleri ve alt boyutlarına yönelik görüşleri birbiri ile paralellik göstermektedir.
7. Görev yaptığı okuldaki çalışma süresine göre öğretmenlerin, toplam öğretmen mesleki öğrenme etkinleri ve alt boyutlarına ait algıları örtüşmektedir.

5.2.3. Öğretmen Liderliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin algılarına yönelik öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri arasında pozitif yönlü yüksek düzey bir bağlantı bulunmaktadır. Yani öğretmenlerin öğretmen liderlik algıları arttıkça öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri de artmaktadır.
2. Öğretmen liderliğinin; meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutları ile öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri (güncel kalma, deneyim-yansıtma ve öğretimi değiştirme boyutları) birbirleriyle pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkilidir.
3. Öğretmen liderliği ile meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarına ilişkin yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki vardır.

4. Öğretmen mesleki öğrenme ile güncel kalma, deneyim-yansıtma ve öğretimi değiştirme alt boyutları arasındaki ilişki pozitif yönlü ve yüksek düzeylidir.

5. Öğretmen liderliği, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerini yüksek oranda açıklamaktadır.

5.3. Öneriler

Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımıyla bağlantılı olan öğretmen liderliğinin etkisini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen mesleki öğrenmesini ve öğretmen liderliğini desteklenmeye, geliştirilmeye yönelik uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın sonucunda, öğretmen liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesini arttırdığı ortaya konmuştur. Bu nedenle öğretmen; liderlik kültürü, paylaşılan liderlik uygulaması yoluyla beslenebilir. Okul müdürleri, meslektaş dayanışması için okul ortamında uygun koşullar yaratabilir. Ayrıca, öğretmen liderliği kültürünü geliştirmek için okul yöneticilerine, liderlik pozisyonunda olan öğretmenlere mentor desteği ve eğitimi verilebilir.

2. Öğretmenleri işbirliği yapmaya yönlendirici, bilgi ve uygulamalarını paylaşmaya teşvik edici okul çapında faaliyetler düzenlenerek öğretmenlerin profesyonel öğrenmesi desteklenmelidir.

3. Politika yapıcılar, öğrenciler için fark yaratan öğretmen öğrenmesini teşvik etmek amacıyla; okullarda, okul temelli mesleki öğrenme faaliyetleri tasarlamaya, uygulamaya ve sürdürmeye yönelik etkinlikler yapmaya teşvik edebilir. Bu kapsamda MEB tarafından her okula kendi özel durumlarına ve ihtiyaçlarına göre kaynak ayrılabilir ve bu kaynağın proje tabanlı kullanımını sağlanabilir.

4. Öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliğini güçlendirmek, meslektaş öğrenmesini teşvik etmek ve öğretimde yaşanan sorunları birlikte tartışabilecekleri ortam oluşturmak öğrenmenin sürekliliği açısından önemli görülebilir. Bu nedenle okullarda

informal iletişimi destekleyici faaliyetler organize edilebilir. Bu etkinliklerin öğretmenlerde derinlemesine bir odaklanma ve yansıtma sağlaması muhtemeldir.

5. Öğretmenler için düzenlenecek hizmet içi faaliyetlerde; öğretmen ihtiyaçları ve talepleri göz önüne alınmalıdır. Bu eğitimler bölgesel ihtiyaçlara göre çeşitlendirilmelidir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmen liderliği ile öğretmenin mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki, farklı değişkenler veya aracı değişkenler kullanılarak incelenebilir.

2. Öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik; çalışmanın bulgularının olası nedenlerini araştırmak amacıyla nitel ve karma çalışma gerçekleştirilebilir.

3. Bu çalışmanın hedef örnekleme Karabük ili ve ilçelerinden oluşmaktadır. Çalışmanın kapsamı genişletilerek Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okulların tümünü kapsayacak şekilde Türkiye genelinde bir çalışma yapılabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin algılarına göre öğretmenlerin öğretmen liderliği gösterme düzeyleri de araştırmaya dahil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, D., Samat, S. N. A., & Samah, H. A. (2018). Teacher leadership: Going beyond classroom. *International Online Journal of Educational Leadership*, 2(1), 1-3.
- Adams, G. (2017). Using a narrative approach to illuminate teacher Professional learning in an era of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 67, 161-170.
- Admiraal, W., Kruiter, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., ...& de Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in continuing education*, 38(3), 281-298.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akdoğan, A. (2021). *Öğretmenlerin özgeci davranışları ve öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu> adresinden 20.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher Professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110.
- Alabaş, R., Kamer, S. T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Alexandrou, A., & Swaffield, S. (2012). Teacher leadership and professional development: perspectives, connections and prospects. *Professional development in education*, 38(2), 159-167.
- Alexandrou, A., & Swaffield, S. (Ed.). (2016). *Teacher leadership and professional development*. Routledge.

- Alim, N. (2019). *Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu> adresinden 10.06.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Allen, D. (2016). The resourceful facilitator: Teacher leaders constructing identities as facilitators of teacher peer groups. *Teachers and Teaching*, 22(1), 70-83.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Amason, A. C., & Schweiger, D. M. (1997). The effects of conflict on strategic decision making effectiveness and organizational performance. In C. K. W. De Dreu & E. Van de Vliert (Ed.), *Using conflict in organizations* (ss. 101-115). London: Sage.
- Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School effectiveness and school improvement*, 15(1), 97-113.
- Araşkal, S. ve Kılınc, A. Ç. (2019). Öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin incelenmesi: nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(3), 419-468.
- Arslan, M. C. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 190-207.
- Aslan, H., Çalık, T. ve Er, E. (2019). İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği ve Politik Beceri Algılarının İncelenmesi. *Ilkogretim Online*, 18(3).
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
- Avidov-Ungar, O., & Shamir-Inbal, T. (2017). ICT coordinators' TPACK-based leadership knowledge in their roles as agents of change. *Journal of Information Technology Education*, 16(1), 169-188.

- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı) Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ayvalı, Ö. ve Koşar, D. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliği: fenomenolojik bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 955-992.
- Bağcı, N. ve Şimşek, S. (2000). Milli eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 9-12.
- Bahçeci, F. ve Yıldız, E. (2016). Yetişkin eğitimindeki bireylerin öğrenme yönetim sistemleri hakkındaki görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 94-113.
- Bahous, R., Busher, H., & Nabhani, M. (2016). Teachers' views of professional learning and collaboration in four urban Lebanese primary schools. *Teacher Development*, 20(2), 197-212.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 11-19.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları* (Başakşehir örneği). (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu> adresinden 10.01.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2).
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. IN: *Annals of Child Development*, 1-60. Greenwich, CT: Jai Press LTD.

- Bandura, A., & Kupers, C. J. (1964). Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69(1), 1-9.
- Barfield, A. (2016). Collaboration. *Elt Journal*, 70(2), 222-224.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi delta kappan*, 82(6), 443-449.
- Bartlett, J. E., Kotrlik, J. W., & Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112-121.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. New York: Psychology Press.
- Bayrakcı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.
- Bayrakcı, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 34(1), 10-22.
- Bayraktar, R. (2004). Yaşam boyu gelişim psikolojisi. E. Özkalp (Ed.), *Davranış Bilimlerine Giriş* (ss. 175-195). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç. ve Gümüş, S. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 1-23.

- Bellibaş, M. Ş. ve Gümüş, S. (2021). The effect of learning-centred leadership and teacher trust on teacher professional learning: Evidence from a centralised education system. *Professional Development in Education*, 1-13.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S. ve Kılınç, A. Ç. (2020). Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centred leadership on teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency. *European Journal of Education*, 55(2), 200-216.
- Bennis, W. G. (1989). *On becoming a leaders*. Reading, M.A: Addison-Wesley.
- Bertocci, D. I. (2009). *Leadership in organizations: There is a difference between leaders and managers*. Maryland: University Press of America.
- Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W., ... & Benedict, A. (2017). Workload manageability among novice special and general educators: Relationships with emotional exhaustion and career intentions. *Remedial and Special Education*, 38(4), 246-256.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. (Yayımlanmış doktora tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu> adresinden 10.08.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Beycioğlu, K. (2010). Öğretmen liderliği ile okulları geliştirmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 301-303.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Blackmore, J. (2010). Leadership gender. E. Baker ve B. McGraw (Ed.), *International encyclopedia of education* (ss. 797-802). Kidlington: Elsevier.

- Blank, A. (2009). Reflection and Professional practice. In A. Atwal and M. Jones (Ed.), *Preparing for professional practice in health and social care*, (ss. 41-50). Ames, IA: Wiley- Blackwell.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Boles, K., & Troen, V. (1994). Teacher leadership in a professional development schools. *The annual meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bozkuş, K., Taştan, M. ve Turhan, E. (2015). Teachers' perceptions and expectations of teacher leadership Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ve beklentileri. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 298-326.
- Brodie, K. (2014). Learning about learner errors in professional learning communities. *Educational Studies In Mathematics*, 85(2), 221-239.
- Bullough, R. V. (2007). Professional learning communities and the eight-year study. *Educational Horizons*, 85(3), 168-180.
- Burgess, J., & Bates, D. (2010). *Other duties as assigned: Tips, tools, and techniques for expert teacher leadership*. Alexandria: ASCD.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (15. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, H., Azizoğlu, Ö. ve Aydın, M. E. (2015). *Örgütsel davranış*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, N. (2006a). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 349-363.
- Can, N. (2006b). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 263-288.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cansoy, R. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının incelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 10(19), 1-27.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2017). Examining the relationship between school culture and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2).
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2018). Okul etkililiğinin bir yordayıcısı olarak öğretmen liderliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 925-934.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.

- Cheng, A. Y., & Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education, 58*, 140-148.
- Cheng, X., & Wu, L. (2016). The Affordances of the teacher professional learning communities: A case study of a Chinese secondary schools. *Teaching and Teacher Education, 58*, 54-67.
- Cherkowski, S., & Walker, K. (2016). Purpose, passion and play: Exploring the construct of flourishing from the perspective of school principals. *Journal of Educational Administration, 54*(4), 378-392.
- Cherkowski, S., & Walker, K. (2019). Mentorship for flourishing in schools: an explicit shift toward appreciative action. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 8*(4), 345-360.
- Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. *NASSP Bulletin, 84*(616), 27-34.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques*. New York: John Wiley & Sons.
- Conley, D. T. (1993). *Roadmap to restructuring: Policies, practices, and the emerging visions of schooling*. Oregon: ERIC.
- Cömert, M. (2004). Dönüşümcü liderlik. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Cranston, J., & Kusanovich, K. (2016). *Ethnotheatre and creative methods for teacher leadership*. Springer.
- Cravens, X. C. (2008). *The cross-cultural fit of the learning-centered leadership framework and assessment for Chinese principals* (Doctoral dissertation). Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Creswell, J., W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Crown, G. M., Matthews, L. J., & McCleary, L. E. (1996). *Leadership: A relevant and realistic role for principals*. NY: Routledge.

- Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders*. CA: Corwin Press.
- Crowther, F., Kaagen, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. CA: Corwin Press.
- Cücümen, F. (2018). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 18.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Çakan, H. (2019). *Okullardaki bürokrasi ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili arnavutköy ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 18.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Çayak, S. ve Çetin, M. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 200-222.
- Çelenk, S. (2002). Geleceğin eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde bir model önerisi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu (16-17 Mayıs 2002) Bildiriler*, 65-81.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik* (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çolak, I., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). The relationship between teachers' teacher leadership roles and organizational commitment levels. *Educational Process: International Journal*, 3(1), 35-51.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing student achievement: A framework for school improvement*. Alexandria: ASCD.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational leadership*, 65(1), 14-19.

- Daresh, J. C. (2001). *Supervision as proactive leadership* (Third Edition). Illinois: Waveland Press.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational researcher*, 25(6), 5-17.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*, 12, 1-32.
- Day, C. W. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Routledge.
- Day, C. W., & Leithwood, K. A. (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. Dordrecht: Springer.
- De Vries, S., van de Grift, W. J., & Jansen, E. P. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching*, 20(3), 338-357.
- Demir, K. (2021). Eğitimde Liderlik. K. Yılmaz ve K. Demir (Ed.), *Eğitim yönetimi kuram ve uygulama* (ss. 139-167). Ankara: Pegem Akademi.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Dinçer, O. (2017). *İlkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkin* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi,

Kütahya. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 17.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Doğan, O. (2009). Hizmet içi eğitime katılımın eğitim öğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 10.11.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Doğan, S. ve Yurtseven, N. (2018). Professional learning as a predictor for instructional quality: a secondary analysis of TALIS. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 64-90.

DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"?. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.

Durak, H. Y. ve Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 221-235.

Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi delta kappan*, 89(10), 755-761.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2019). *Öğretmenler*. Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul. <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu2019ogretmenler> adresinden 01.02.2022 tarihinde erişilmiştir.

Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.

Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Eren, E. (1991). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Küre Ajans.

Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (11. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Ereş, F. (2008). Okulda Liderlik. N. Cemaloğlu ve M. G. Gülcan (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi* (ss. 51-80). Akara: Pegem Akademi.
- Ergin, İ., Akseki, B. ve Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87.
- Farrell, T. S. (2001). Tailoring reflection to individual needs: A tesol case study. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 23-38.
- Findley, D., & Findley, B. (1992). Effective schools: The role of the principal. *Contemporary Education*, 63(2), 102.
- Firestone, W. A., & Martinez, M. C. (2007). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: Changing instructional practice. *Leadership and policy in schools*, 6(1), 3-35.
- Firestone, W. A., & Robinson, V. M. J. (2010). Research on educational leadership approaches/promising directions. E. Baker ve B. McGraw (Ed.). *International encyclopedia of education* (ss. 470-745). Kidlington: Elsevier.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional development in education*, 38(2), 205-227.
- Frost, D., & Durrant, J. (2002). Teachers as leaders: Exploring the impact of teacher-led development work. *School Leadership & Management*, 22(2), 143-161.

- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. Toronto: Falmer.
- Fullan, M. (2001). *Cultivating leadership in schools: Connecting people purpose and practice*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2011). *Change leaders. Learning to do what matters most*. San Francisco, CA: Josey Bass.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Gibb, C. A. (1954). Leadership. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology*, (ss. 877-917). MA: Addison-Wesley.
- Glazer, C., Abbott, L., & Harris, J. (2004). A teacher-developed process for collaborative professional reflection. *Reflective practice*, 5(1), 33-46.
- Gökmenoğlu, T. (2012). Teachers' reports of their in-service training needs and design preferences (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 12.12.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Grant, C. (2006). Emerging voices on teacher leadership: Some south african views. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 511-532.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective?. *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750.

- Güçlü, N. (Ed.) (2020). *Eğitim yönetiminde liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç. ve Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Güney, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu> adresinden 10.01.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürler, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu> adresinden 10.01.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Hacker, S., & Roberts, T. (2004). *Transformational leadership: Creating organizations of meaning*. Quality Press: Wisconsin.
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy In Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.

- Hallinger, P., & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness. T. Bush, L. R. Bolam, R. Glatter ve P. M. Ribbins (Ed.), *Educational management: redefining theory, policy and practice* (ss. 178-190). California: Sage.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Kulophas, D. (2020). The evolving knowledge base on leadership and teacher professional learning: a bibliometric analysis of the literature, 1960-2018. *Professional Development In Education*, 46(4), 521-540.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357.
- Hallinger, P., Piyaman, P., & Viseshsiri, P. (2017). Assessing the effects of learning-centered leadership on teacher professional learning in Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 67, 464-476.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal Of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Harris, A. (2002a). *Distributed leadership: leading or misleading? Kynote address*. In Annual Conference, BELMAS, Aston University.
- Harris, A. (2002b). *School improvement. What's in it for schools?*. New York: Routledge Falmer.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.

- Harris, A. (2005a). Reflections on distributed leadership. *Management in Education, 19*(2), 10-12.
- Harris, A. (2005b). Teacher leadership: More than just a feel-good factor?. *Leadership and Policy In Schools, 4*(3), 201-219.
- Harris, A. (2010). Teacher leadership and organizational development. In B. McGraw, P. Peterson and E. Baker (Ed.), *International encyclopedia of education* (ss. 40-44). UK: Elsevier.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools, 13*(2), 172-181.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Philadelphia: Open University.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: A review of research*. Retrieved January, National College for School Leadership. https://www.academia.edu/download/36853131/Teacher_Leadership_A_Review_of_Research.pdf adresinden 10.09.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. London: national college for school leadership. https://www.academia.edu/download/46112918/Teacher_Leadership_principles_and_practi20160531-8899-1aphuuv.pdf adresinden 10.10.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. UK: Open University Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Harris, A., Jones, M., Cheah, K. S. L., Devadason, E., & Adams, D. (2017). Exploring principals' instructional leadership practices in Malaysia: insights and implications. *Journal of Educational Administration, 55*(2), 207-221.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership, 65*(1), 74-77.
- Hatch, T., White, M., & Faigenbaum, D. (2005). Expertise, credibility, and influence:

- How teachers can influence policy, advance research, and improve performance. *Teachers College Record*, 107(5), 1004-1035.
- Hirsh, S., & Hord, S. M. (2008). Leader & Learner. *Principal Leadership*, 9(4), 26-30.
- Hord, S. M. (2004). *Learning together, leading together: changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Horn, I. S. (2005). Learning on the job: A situated account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and Instruction*, 23(2), 207-236.
- Hosseingholizadeh, R., Amrahi, A., & El-Farr, H. (2020). Instructional leadership, and teacher's collective efficacy, commitment, and professional learning in primary schools: a mediation model. *Professional Development in Education*, 1-18.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*.(S. Turan ev.). Ankara: Nobel.
- Hughes, R. L., Ginnett, R. C., & Curphy, G. J (2012). *Leadership: Enhancing the lessons of experience*. New York: McGraw- Hill Irwin.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- In de Wal, J. J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27-36.
- Izbicki, C. (2004). *Leadership capacity in texas early childhood public schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. Texas A&M University-Commerce.
- İlđan, A., Erdem, M., akmak, A., Erdoğmuş, E. ve Sevin, . S. (2011). İlkğretim okullarının mesleki ğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 151-166.
- İlđan, A. (2013). ğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(YGE zel Sayısı), 41-56.
- Jacques, C., Weber, G., Bosso, D., Olson, D., & Bassett, K. (2016). *Great to influential: teacher leaders roles in supporting instruction*. American Institute for Research.

- Jarvis, P. (2011). *Adult learning in the social context*. London: Routledge.
- Jung, D. I., & Avolio, B. J. (1999). Effects of leadership style and followers' cultural orientation on performance in group and individual task conditions. *Academy Of Management Journal*, 42(2), 208-218.
- Kahraman, B. (2018). *Hizmet içi eğitimlerdeki hizmet kalitesi konusunda öğretmenlerin görüşleri (Kayseri örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 15.01.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Kale, M. ve Özdelen, E. (2014). The analysis of teacher leadership styles according to teachers' perceptions in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 227-232.
- Kalkan, F. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 847-868.
- Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Birimi (2021). *2020-2021 eğitim öğretim yılı il geneli istatistiki bilgileri*. [https://karabuk.meb.gov.tr/www/ mudurlugumuz-istatistik-verileri/icerik/143](https://karabuk.meb.gov.tr/www/mudurlugumuz-istatistik-verileri/icerik/143) adresinden 13.12.2021 tarihinde alındı.
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2022). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 48(2), 253-272.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaşka, O. (2020). *Sosyal öğrenme kuramı bağlamında çizgi filmlerde arkadaşlık ilişkileri üzerinden verilen iletilerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 10.12.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Katyal, K. R., & Evers, C. W. (2004). Teacher leadership and autonomous student learning: Adjusting to the new realities. *International Journal of Educational*

Research, 41(4-5), 367-382.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders*. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak, öğretmen liderler yetiştirmek*. (S. Özdemir, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık (Orginal çalışma basım tarihi 2009).

Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 15.11.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. (5. Baskı). Ankara: Set Ofset Matbaacılık.

Kaygın, H. (2020). Dünyada yetişkin eğitimi. R. Miser (Ed.). *Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi* (ss. 43-57). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kılıç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş. ve Gümüş, S. (2017). Adaptation of learning-centered leadership scale: a validity and reliability study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 18(3)*, 132-144.

Kılınç, A. Ç. (2013). İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 15.09.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14(5)*, 1729-1742.

Kılınç, A. Ç. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları. N. Güçlü (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik* (ss. 69-96). Ankara: Pegem Akademi.

Kılınç, A. Ç. ve Özdemir, S. (2018). *Liderlik kapasitesi*. Ankara: Pegem Akademi.

Kılınç, A. Ç. ve Reçepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 3(2)*, 175-215.

- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş. ve Bektaş, F. (2021). Antecedents and outcomes of teacher leadership: the role of teacher trust, teacher self-efficacy and instructional practice. *International Journal of Educational Management*, 35(7), 1556-1571.
- Kılınç, A. Ç., Cemaloğlu, N. ve Savaş, G. (2015). The relationship between teacher leadership, teacher professionalism, and perceived stress. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 1-26.
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T. ve Koşar, M. (2020). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 373-394.
- Kıranlı, S. (2013). Teachers' and school administrators' perceptions and expectations on teacher leadership. *International Journal of Instruction*, 6(1), 179-194.
- Kış, A. ve Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-17.
- Kinney, P. (2008). Transforming Teacher Leadership: A Conversation with Douglas Reeves. *Principal Leadership*, 9(2), 20-24.
- Kocabatmaz, H. (2021). Yetişkin eğitiminin tanımı ve kapsamı. F. Ereş (Ed.). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* (ss. 1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Kolay, Y. (2004). Okul-Aile-Çevre işbirliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(4).
- Koşar, D., Er, E. ve Kılınç, A. Ç. (2020). Yüksek lisans yapmak: eğitim yönetimi öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma nedenlerine ilişkin nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 370-392.
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç. ve Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29-46.
- Köçük, D. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu> adresinden 10.09.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Kösterioğlu, M. A. (2021). Yetişkin eğitimiyle ilgili temel kavramlar. F. Ereş (Ed.). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* (ss. 18-30). Ankara: Pegem Akademi.

Krug, S. E. (1992). *Instructional leadership: A constructivist perspective*. (ERIC NO: ED 356526). 430-443.

Kulaz, E. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmet içi eğitim uygulamalarının koşulları ve verimliliği hakkındaki görüşleri* (İstanbul ili Tuzla ilçesi örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu> adresinden 18.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Kulophas, D., & Hallinger, P. (2020). Leadership that matters: creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 605-627.

Kumral, İ. (2019). *Hayat boyu öğrenme merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi: İsmek örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu> adresinden 18.09.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği alguları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu> adresinden 18.02.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.

Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692.

- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. ASCD.
- Lambert, L. (2003a). *Leadership capacity for lasting school improvement* (Alexandria, VI). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2003b). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Li, L., Hallinger, P., & Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76-100.
- Li, L., Hallinger, P., & Walker, A. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 20-42.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teachers leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234.
- Lieberman, A., Campbell, C., & Yashkina, A. (2016). *Teacher learning and leadership: of, by and for teachers*. New York: Routledge.
- Lieberman, A., Miller, L., Wiedrick, J., & von Frank, V. (2011). Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *The Learning Professional*, 32(4), 16.
- Little, J. W. (2000). *Assessing the prospects for teacher leadership*. The Jossey- Bass Reader on Educational Leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Little, J. W. (2012). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. University of California, Berkeley: NEA Research.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2017). Leading teacher learning in China: A mixed methods study

- of successful school leadership. K. Leithwood, J. Sun, and K. Pollock (Ed.). *How school leaders contribute to student success* (ss. 279-303). Dordrecht: Springer, Cham.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report research findings*. https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/140885/Learning-from-Leadership_Final-Research-Report_July-2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden 10.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (2009). *Connecting leadership and learning: principles for practice*. Abingdon: Routledge.
- Male, T., & Palaiologou, I. (2012). Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 15(1), 107-118.
- Matthew, C. T., & Sternberg, R. J. (2004). Intelligence verbal. (Volume I). G.R. Goethols, G. J. Sorenson and J. M. Burns (Ed.). *Encyclopedia of leadership* (ss. 729-733). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mazzeo, C. (2003). *Improving teaching and learning by improving school leadership*. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices.
- MEB. (2006). 17. Milli Eğitim Şurası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf adresinden 28.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı: (2014-2018)*. http://aydincik66.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_01/11024614_hbstratejibelgesiveeylemplan20142018.pdf adresinden 25.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğünün tarihçesi*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/22142643_Tarihce.pdf adresinden 12.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). 20. Milli Eğitim Şurası tavsiye kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf adresinden 13.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017a). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf adresinden 01.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017b). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 02.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden 11.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Miser, R. (2020). Yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenme. R. Miser (Ed.). *Yaşam boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi*. (ss. 3-16). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2016). School improvement in high-capacity schools: Educational leadership and living-systems ontology. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 853-868.
- Mohamed, A., Razak, A. Z. A., & Abdullah, Z. (2018). Teacher leadership and teacher professional learning in schools of Maldives. *International Online Journal of Educational Leadership*, 2(2), 36-50.

- Moore, D. R. (2015). *Master teachers as instructional leaders: An instrumental case study*. Liberty University.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration, 31*(4), 437-448.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 961-972.
- Murphy, J. (2005b). *Connecting teacher leadership and school improvement*. California: Corwin.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*. Learning Sciences Institute, Vanderbilt University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505798.pdf> adresinden 02.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Murphy, J., Hallinger, P., Weil, M., & Mitman, A. (1983). *Instructional leadership: A conceptual framework*. <https://www.researchgate.net/publication/234676251> adresinden 01.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Murphy, L. (2005a). Transformational leadership: a cascading chain reaction. *Journal of Nursing Management, 13*(2), 128-136.
- Newmann, F. M., King, M. B., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education, 108*(4), 259-299.
- Ngang, T. K., Abdullah, Z., & Mey, S. C. (2010). Maldivler temel eğitim okullarında öğretmen liderliği ve okul etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(39), 255, 270.
- Nguyen, D., & Ng, D. (2020). Teacher collaboration for change: sharing, improving, and spreading. *Professional Development in Education, 46*(4), 638-651.

- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80.
- Nicholson, J., Capitelli, S., Richert, A. E., Wilson, C., & Bove, C. (2017). Teacher leaders building foundations for data-informed teacher learning in one Urban elementary school. *The New Educator*, 13(2), 170-189.
- OECD. (1977). *Learning opportunities for adults*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2009). The Professional development of teachers. Creating effective teaching and learning environments: *First results from talis*. (ss. 47-79). OECD Publications. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> adresinden 20.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2019). TALIS 2018 results (Volume I): *Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: Author. Doi:10.1787/1d0bc92a-en
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 385-423.
- Orhan, H. (2020). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTez Merkezi/tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 25.10.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Ovacıklı, S. (2018). *İlkokul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTez Merkezi/tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 10.02.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Owens, J. (1976). *Management organisations and human resources. The uses of leadership theory*. New York: Mc Graw Hill.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım*

- liderliği ve örgüt iklimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTez Merkezi/tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 10.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Öntaş, T. ve Okut, L. (2017). The relationship between private elementary and middle school teachers' leadership behaviors and classroom management tendencies. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 98-115.
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTez Merkezi/tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 10.06.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-598.
- Özdemir, N. (2020). How to improve teachers' instructional practices: the role of professional learning activities, classroom observation and leadership content knowledge in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 585-603.
- Özdemir, S. ve Kılınç, A. Ç. (2015). Teacher leadership: A conceptual analysis. (Chapter 12). *In Multidimensional perspectives on principal leadership effectiveness* (ss. 257-282). IGI Global.
- Özdemir, S. ve Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.). *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* (ss. 195-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Perez-Garcia, P., Lopez, C., & Bolivar, A. (2018). Efficacy of the educational leadership in the Spanish context: The perspective of its agents. *NASSP Bulletin*, 102(2), 141-160.
- Pınar, S. (2019). *Factors influencing teachers' Professional learning: a study of turkish efl teachers* (Master of Arts Thesis). Gaziantep University, Gaziantep. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTez Merkezi/tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 10.01.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Piyaman, P., Hallinger, P., & Viseshsiri, P. (2017). Addressing the achievement gap: Exploring principal leadership and teacher professional learning in urban and rural primary schools in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 717-734.
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169-188.
- Polatcan, M. (2020). The adaptation of professional learning activities scale to Turkish: The validity and reliability study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 281-290.
- Polatcan, M. (2021). An exploration of the relationship between distributed leadership, teacher agency, and professional learning in Turkey. *Professional Development in Education*, 1-15.
- Price, T. (2004). Philosophy. (Volume I). G. R. Goethols, G. J. Sorenson and J. M. Burns (Ed.). *Encyclopedia of leadership* (ss. 1195-1199). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.
- Qian, H., & Walker, A. (2013). How principals promote and understand teacher development under curriculum reform in China. *Asia-pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 304-315.
- Robbins, S. P., & Judge, P. A. (2015). *Örgütsel davranış* (Çev. Ed. İ. Erdem)(14. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rutherford, C. (2009). Distributed leadership and comprehensive school reform: Using the distributed perspective to investigate the distribution of teacher leadership. *International Journal of Teacher Leadership*, 2(2), 49-68.

- Sağır, M. (2018). Okul liderliği. N. Can (Ed.). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (ss. 209-239). Ankara: Pegem Akademi.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the World learn from educational change in Finland?* (2nd ed.). New York. NY: Teachers Colloge.
- Sarıdaş, G. ve Deniz, L. (2018). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-41.
- Savaş, G. (2019). Okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretmen liderliği: nitel bir araştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 207-222.
- Savaş, G. (2021). *Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile ilgili bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTez Merkezi/tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 19.02.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Sawyer, R. D., Neel, M., & Coulter, M. (2016). At the Crossroads of Clinical Practice and Teacher Leadership: A Changing Paradigm for Professional Practice. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(1), 17-36.
- Schechter, C., & Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 116-153.
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463-488.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 435-459.
- Seven, M. A. (2013). Öğrenme ve öğretme teknikleri. M. A. Seven (Ed.). *Gelişim, öğrenme, öğrenme kuramları* (ss. 2-28). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Sezgin, F. (2013). Sosyal bir sistem olarak okul. S. Özdemir (Ed.). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (ss. 63-100). Ankara: Pegem Akademi.
- Silva, D., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.
- Sledge, J. R., & Morehead, P. (2006). Tolerated failure or missed opportunities and potentials for teacher leadership in urban schools?. *Current Issues in Education[On-line]*, 9(3).
- Smeets, K., & Ponte, P. (2009). Action research and teacher leadership. *Professional Development in Education*, 35(2), 175-193.
- Smith, P. S., Hayes, M. L., & Lyons, K. M. (2017). The ecology of instructional teacher leadership. *The Journal of Mathematical Behavior*, 46, 267-288.
- Soisangwan, A., & Wongwanich, S. (2014). Promoting the reflective teacher through peer coaching to improve teaching skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2504-2511.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *In The educational forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., & Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stoner, J. A., & Wankel, C. (1986). *Management* (3th Ed.). Englewood Cliffs.
- Stosich, E. L. (2016). Building teacher and school capacity to teach to ambitious

- standards in high-poverty schools. *Teaching and Teacher Education*, 58, 43-53.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Szczesiul, S., & Huizenga, J. (2014). The burden of leadership: Exploring the principal's role in teacher collaboration. *Improving Schools*, 17(2), 176-191.
- Şerbetçioğlu, C. (2019). *Kişilerarası iletişimde normal dışı davranışların sosyal öğrenme kuramı bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 19.09.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Şimşek, M. Ş., Akgemici, T. ve Çelik, A. (2008). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (6.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol.5, ss. 481-498). Boston, MA: Pearson.
- Talebizadeh, S. M., Hosseingholizadeh, R., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Analyzing the relationship between principals' learning-centered leadership and teacher professional learning: The mediation role of trust and knowledge sharing behavior. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100970.
- Taşpınar, B. (2019). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 08.11.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C., & Geist, K. (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 920-929.
- Tekeş, H. (2018). *Öğrenen örgüt ve insiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://>

tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ tezSorgu adresinden 10.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.

Thompson, P., Kriewaldt, J., & Redman, C. (2020). Elaborating a Model for Teacher Professional Learning to Sustain Improvement in Teaching Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(2), 81-103.

Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. UK: McGraw-Hill Education.

Topolinski, C. C. (2014). *The influence of teacher leadership and professional learning on teachers' knowledge and change of instructional practices in low performing schools*. Western Michigan University.

Troen, V., & Boles, K. (1994). Two teachers examine the power of teacher leadership. I D. R. Walling (Ed.). *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers* (ss. 275-276). Bloomington, IN: Phi Delta Kaptan.

Turan, S. ve Bektaş, F. (2014). Liderlik. S.Turan (Ed.). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama içinde* (ss. 293-336). Ankara: Pegem Akademi.

Uçar, H. (2021). *Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin alguları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu> adresinden 19.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Uğurlu, C. T. ve Yiğit, Y. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 36-56.

UNESCO. (1985). *Yetişkin eğitimi terimleri*. F. Oğuzkan (Çev.). Ankara: UNESCO Milli Eğitim Komisyonu.

Urbanski, A., & Nickolaou, M. B. (2006). *Reflections on teachers as leaders*. <http://mw.k12.ny.us/files/filesystem/REFLECTIONS%20N%20TEACHERS>

adresinden 10.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Vasi, D. (2019). *Aile içi şiddet sosyal öğrenme kuramı perspektifinden değerlendirilmesi: Kahramanmaraş kadın konukevi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. [https:// tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ tezSorgu](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu) adresinden 18.11.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Wang, J. (2002). Learning to teach with mentors in contrived contexts of curriculum and teaching organization: experiences of two Chinese novice teachers and their mentors [1]. *Journal of In-Service Education*, 28(2), 339-374.
- Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: Case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 202-216.
- Warren, L. L. (2016). Viewing Teachers as Leaders without Being Administrators. *Education*, 136(4).
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and realities of practice*. New York: Teachers College Press.
- Watt, K. M., Huerta, J., & Mills, S. J. (2010). Advancement Via Individual Determination (AVID) professional development as a predictor of teacher leadership in the United States. *Professional Development in Education*, 36(4), 547-562.
- Weber, J. R. (1989). Leading the instructional program. *In School leadership: Handbook for excellence* (ss. 191-224). Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse On Educational Management, ED 309513.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.

- Williams, P. L. (1998). Using theories of professional knowledge and reflective practice to influence educational change. *Medical Teacher*, 20(1), 28-34.
- Wilson, A. (2016). From Professional Practice to Practical Leader: Teacher Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(2), 45-62.
- Winn, J., & Blanton, L. (2005). The call for collaboration in teacher education. *Focus on Exceptional Children*, 38(2), 1-10.
- Woulfin, S. L., & Jones, B. (2021). Special development: The nature, content, and structure of special education teachers' professional learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103277.
- Wren, J. T. (1995). *The leaders companion*. New York. NY: The Free Press.
- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu> adresinden 05.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Yaz, A. H. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu> adresinden 05.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Yazar, T. ve Keskin, İ. (2018). Millî eğitim şuralarında yaşam boyu öğrenme, halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitimi ile ilgili kararların değerlendirilmesi. *Journal of Education*, 15(1), 63-83.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.

- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th Ed.). New Jersey: Pearson.
- Yunus, M. M., Hashim, H., Ishak, N. M., & Mahamod, Z. (2010). Understanding TESL pre-service teachers' teaching experiences and challenges via post-practicum reflection forms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 722-728.
- Yücel, Y. (2020). *Öğretmen liderliği eğitim programının öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorgu> adresinden 10.06.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Zeybek, G. (2019). Yetişkin eğitiminin tanım ve kapsamı. M. Güçlü (Ed.). *Güçlü yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme içinde* (ss. 2-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 843-859.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel Öğretmen Rollerini ile Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması.....	48
Tablo 2. Araştırma Hedef Evreninin Okullara Göre Dağılımı.....	73
Tablo 3. Araştırma Örnekleminin Okul Türlerine Göre Dağılımı	74
Tablo 4. Araştırmanın Çalışma Örnekleminde Ait Demografik Özellikler.....	74
Tablo 5. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları..	77
Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	79
Tablo 7. Öğretmen Liderliği Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları	82
Tablo 8. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları	84
Tablo 9. Meslektaşlarla İş Birliği Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	86
Tablo 10. Kurumsal Gelişme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	87
Tablo 11. Mesleki Gelişim Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	88
Tablo 12. Öğretmen Liderliği Toplamının ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	90
Tablo 13. Öğretmen Liderliği Toplamının ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	90
Tablo 14. Öğretmen Liderliği Toplamının ve Alt Boyutlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	91
Tablo 15. Öğretmen Liderliği Toplamının ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	92
Tablo 16. Öğretmen Liderliği Toplamının ve Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	93
Tablo 17. Öğretmen Liderliği Toplamı ve Alt Boyutlarının Okuldaki Çalışma Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 18. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Güncel Kalma Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	95

Tablo 19. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Deneyim ve Yansıtma Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	96
Tablo 20. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Öğretimi Değiştirme Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	97
Tablo 21. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Toplamının ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	98
Tablo 22. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Toplamının ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	98
Tablo 23. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Toplamının ve Alt Boyutlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 24. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Toplamının ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	100
Tablo 25. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Toplamının ve Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	101
Tablo 26. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Toplamının ve Alt Boyutlarının Okuldaki Çalışma Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	101
Tablo 27. Öğretmen Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları Sonuçları	103
Tablo 28. Güncel Kalma Alt Boyutunun Yordanmasına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	105
Tablo 29. Deneyim ve Yansıtma Alt Boyutunun Yordanmasına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	106
Tablo 30. Öğretimi Değiştirme Alt Boyutunun Yordanmasına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	108

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	78
Şekil 2. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	80
Şekil 3. Öğretmen Liderliğinin Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinliklerini Yordamasına Yönelik Path Analizi Sonuçları	110

EKLER

Ek 1: Ölçme Aracı

Değerli Meslektaşlarımız;

1

Bu anket, eğitim ile ilgili bir araştırmanın veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Amacımız hiçbir şekilde sizi değerlendirmek veya sizin performansınızı ölçmek değildir. Sizden her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği işaretlemeniz istenmektedir. Verilecek yanıtlar sadece akademik çalışma için kullanılacak ve başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Yoğun işleriniz arasında anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Esra KOCAEREN

Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz:

1. Kadın () 2. Erkek ()

Yaşınız

1. 25-35 () 2. 35-45 () 3. 45-55 () 4. 55 ve üstü ()

Hizmet Süreniz

1. 1-5 yıl () 2. 6-10 yıl () 3. 11-15 yıl () 4. 16-20 yıl () 5. 21 yıl ve üzeri ()

Okul Türünüz:

1. İlkokul () 2. Ortaokul () 3. Lise ()

Öğrenim Durumunuz:

1. Lisans () 2. Yüksek Lisans () 3. Doktora ()

Bu okuldaki çalışma süreniz:

BÖLÜM II

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarıyla ilgili maddeler bulunmaktadır. Öğretmen olarak öğretmen liderliği ile ilgili davranışları ne derecede gösterdiğinizi size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek (x) belirtmeniz istenmektedir. Lütfen boş cevap bırakmayınız.

İFADELER	A. DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECEŚİ				
	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olurum.	()	()	()	()	()
2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf ederim.	()	()	()	()	()
3. Gözlem ve deneyimlerimi paylaşarak meslektaşlarıma dönüt sağlanm.	()	()	()	()	()
4. Arkadaşlarımla alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar ederim.	()	()	()	()	()

5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olurum.	()	()	()	()	()
6. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev alırım.	()	()	()	()	()
7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev alırım.	()	()	()	()	()
8. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olurum.	()	()	()	()	()
9. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olurum.	()	()	()	()	()
10. Meslektaşlarımla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alış verişinde bulunurum.	()	()	()	()	()
11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olurum.	()	()	()	()	()
12. Meslektaşlarımdan yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olurum.	()	()	()	()	()
13. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştiririm.	()	()	()	()	()
14. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılırım.	()	()	()	()	()
15. Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev alırım.	()	()	()	()	()
16. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlerim.	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerin başarısına yönelik özveriyle çalışmalarımla örnek olurum.	()	()	()	()	()
18. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak "yapıcı" tutumlar sergilerim.	()	()	()	()	()
19. Meslektaşlarımla okulun değerli bir üyesi olarak davranırım.	()	()	()	()	()
20. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarımla etkin katılımı için çaba sarf ederim.	()	()	()	()	()
21. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olurum.	()	()	()	()	()
22. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olurum.	()	()	()	()	()

23.Öğrencilerime güvenirim.	()	()	()	()	()
24.Öğrencilerime güven veririm.	()	()	()	()	()
25. Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilerim.	()	()	()	()	()

BÖLÜM III ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ ÖLÇEĞİ (ÖMÖEÖ)

Aşağıda öğretmen mesleki öğrenme etkinliklerini içeren maddeler bulunmaktadır. Sizden aşağıda yer alan maddelerin ne derece etkili olduğunu, karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneği işaretleyerek (x) belirtmeniz istenmektedir. Lütfen boş cevap bırakmayınız.

İFADELER	A. DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECEŚİ			
	Hiçbir zaman	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
BİR ÖĞRETMENİN MESLEKİ ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ İLE İLGİLİ DAVRANIŞLARI				
1. Mesleki açıdan kendimi geliştirmek için sorumluluk alırım.	()	()	()	()
2. Zorunlu olmasa bile hizmet içi eğitim etkinliklerine katılınm.	()	()	()	()
3. Mesleğime ilişkin yayınları okurum.	()	()	()	()
4. Mesleğime ilişkin öğretim materyallerini (ders kitabı, harita, elektronik cihaz vb.) düzenli olarak incelerim.	()	()	()	()
5. Meslektaşlarımdan öğrenebilmek için onların derslerini gözlemlerim.	()	()	()	()
6. Edindiğim yeni bilgi ve becerileri, derslerime aktarınm.	()	()	()	()
7. Derste kullanacağım öğretim materyallerini kendim hazırlarım.	()	()	()	()
8. Öğretimin niteliğini artırmak için öğrenci dönütlerinden yararlanırım.	()	()	()	()
9. Meslektaşlarımdan öğrenebilmek için öğretim sürecinde yaşadığım sorunları onlarla tartışırım.	()	()	()	()
SON 3-5 YILDIR; Not: 3 yıldan daha az kıdeme bulunan öğretmenler “Son 3-5 yıldır” ifadesini göreve başladığımdan bu yana şeklinde değerlendirebilirler.	Hiçbir zaman	Bazen	Sıklıkla	Her zaman

10. Öğrencilerin motivasyonunu artırmaya daha fazla odaklanmaya başladım.	()	()	()	()
11. Sınıf içinde daha fazla öğretim stratejisinden (sunuş, buluş, araştırma-inceleme) yararlanmaya başladım.	()	()	()	()
12. Öğrencilerimle etkileşimim arttı.	()	()	()	()
13. Ders işleme hızımı, farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre ayarlıyorum.	()	()	()	()
14. Derslerimde farklı öğretim yönteminden (anlatım, problem çözme, gösterip yaptırma vb.) yararlanıyorum.	()	()	()	()
15. Öğrencilerimin duygusal durumlarına daha fazla önem veriyorum.	()	()	()	()
16. Öğrencilerime birlikte çalışma yapmaları için daha fazla süre veriyorum.	()	()	()	()
17. Öğrencilerin kültürel farklılıklarına (köy-kent, bölgesel vb.) daha fazla hassasiyet gösteriyorum.	()	()	()	()

Ek 2: Etik Kurul İzni



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ : 10.11.2021
TOPLANTI NO : 2021/10

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

Karar 6:

12/10/2021 tarihli Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN'ın Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürütülen “**Öğretmen Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki**” konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

ASLI GİBİDİR

Prof. Dr. Elif ÇEPNİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

Ek 3: Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Ölçek Uygulama İzni

• A F.

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.11.2021 - E.83786



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-27105693-300-83786
Konu : Araştırma Uygulamaya İzni Hk. (Esra
KOCAEREN)

29.11.2021

KARABÜK İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 2028229008 numaralı öğrencisi Esra KOCAEREN'in Üniversitemiz Doç.Dr Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki" konulu Tez çalışması ile ilgili Karabük İli ve İlçelerindeki Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ana okulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde yapılabilmesi için gerekli izinlerin verilmesi gerekmektedir. Yazımız ekinde bulunan dilekçesinde belirtmiş olduğu verilerin sağlanması hususunda;

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. İzzet AÇAR
Rektör Yardımcısı

Ek:Araştırma Uygulama İzni Hk. (20 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi :

Belge Doğrulama Kodu: BSKKR79HUE

<https://turkiye.gov.tr/ebd?k=4043&eD=BSPKR791M5&eS=83786>

Adres: Demir Çelik Kampüsü Yükseköğretim Binası Merkez/Karabük
Telefon: (370) 418-9395 Belge Gözet: (370) 418-7241
e-Posta: iletisim@karabuk.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.karabuk.edu.tr>
Kep Adresi: karabukuniversitesi@bso1.kep.tr

Bilgi için: Arif Saib YETİŞ
Uzaman, Bilgisayar İşleneni
Tel No: 5831





T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-20-19578696
Konu : Anket İzni

22/01/2021

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) Karabük Üniversitesi Rektörlüğünün 08.01.2021 tarihli ve E-27105693-399-703 (18938956) sayılı yazısı.
b) Okul Öncesi Komisyon Kararı Komisyon Kararı.
c) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elmas YILDIRIM, Dr. Öğretim Üyesi Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Resmî Bağımsız Anaokulu, Resmî Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik öğretmenlere yönelik anket uygulama isteği belirtilmiştir.

İlgi (b)'de kayıtlı Okul Öncesi Komisyon Kararı ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün İlgi (c)'de kayıtlı kararı ile uygun görülen araştırma çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Nevzat AKBAŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Ahmet KARATEPE
Vali Yardımcısı

OLUR
Fuat GÜREL
Vali

Ek:

- 1 - İlgi (a) Yazı Sureti ve ekleri (16 sayfa)
- 2 - İlgi (b) Yazı Sureti (1 sayfa)
- 3- İlgi (c) Yazı Sureti (1 sayfa)

Adres : Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No 6 Kat 4 no 412
Merkez/Karabük
Telefon No : 0 (370) 412 22 80
E-Posta : tefbis78@meb.gov.tr

Bu belge görsel / elektronik anıza atılmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Feray KATIR

Unvan : Memur

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr



KARABÜK ÜNİVERSİTESİNE

22/11/2021

BAŞVURU NO	202111223784735933
ÜNİVERSİTE ADI	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Eğitim Bilimleri
BÖLÜM ADI	Eğitim Yönetimi
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	33223413258
KONU	Öğretmen Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğretmen,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	KARABÜK
KURUM TÜRLERİ	Resmi Bağımsız Anaokulu, Resmi Anasınıfı, Resmi İlkokul, Resmi Ortaokul, Resmi Yatılı Bölge İlkokulu, Resmi Yatılı Bölge Ortaokulu, Resmi Anadolu Lisesi, Resmi Fen Lisesi, Resmî Sosyal Bilimler Lisesi, Resmi İmam - Hatip Ortaokulu, Resmi İmam - Hatip Anadolu Lisesi, Resmi Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi, Resmi Meslekî Eğitim Merkezi, Resmi Çok Programlı Anadolu Lisesi, Resmi Güzel Sanatlar Lisesi, Resmi Spor Lisesi, Resmi Görme Engelliler İlkokulu, Resmi Görme Engelliler Ortaokulu, Resmi İşitme Engelliler İlkokulu, Resmi İşitme Engelliler Ortaokulu, Özel Eğitim İlkokulu, Özel Eğitim Ortaokulu, Özel Eğitim Meslek Lisesi, Özel Eğitim Meslekî Eğitim Merkezi, Özel Eğitim Uygulama Merkezi, Resmi Bilim Sanat Merkezi, Özel Eğitim Anaokulu, Resmi Halk Eğitim Merkezi, Açık Öğretim Ortaokulu, Açık Öğretim Lisesi, Açık Öğretim İmam-Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu, Resmi Akşam Sanat Okulu,

İLETİSİM BİLGİLERİ

Adres:Emek Mahallesi Burç sokak. Didar
Apartmanı A Blok No:43/7 SAFRANBOLU-
Telefon:(505) 595-9381-
Eposta:ekocaeren@hotmail.com

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Milli Eğitim Bakanlığında gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi
Katılım Kabul Formu
Veri toplama araçları

İmza
ESRA KOCAEREN
Öğrenci

Dilekçe ve eklerinin üst yazı ile KARABÜK VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ulaştırılması gerekmektedir.

Tarih ve Sayı: 26.11.2021 - E.83716



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : E-16172654-605.01-83716
Konu : Araştırma Uygulama İzni Hk.

26.11.2021

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22.11.2021 tarihli ve 82264 sayılı dilekçe.

Eğitim Bilimleri yüksek lisan öğrencilerinden Esra KOCAEREN isimli öğrencinin "Öğretmen Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamındaki araştırmalarını Karabük ili ve ilçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ana okulu, ilköğretim ve liselerde yapabilmesi için gerekli izin alınması hususunda;
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ
Anabilim Dalı Başkanı

Ek:Dilekçe ve Ekler (19 sayfa)



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi :

Belge Doğrulama Kodu: BSRKRFVJUL

<https://turkiye.gov.tr/ckid?eK=4043&eI=BsrKRFVJUL&eS=83716>

Adres: Demir Çelik Kampüsü Yükseköğretim Binası Merkez/Karabük

Telefon: (370) 418-9393 Belge Geçerli: 13/11/2021

e-Posta: iletisim@karabuk.edu.tr

İnternet Adresi: http://www.karabuk.edu.tr

Kep Adresi: karabukuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Seher ÖZMEN MEKAN
Uzaman: Bilgisayar İşletmeni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
EĞİTİMİ ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞI
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Esra KOCAEREN
Kurumu	Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı
Araştırma yapılacak iller	Karabük İli
Araştırma yapılacak Eğitim kurumu ve kademesi	Karabük İli Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğrencileri
Araştırmanın Konusu	" Öğretmen Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki"
Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez/önerisi	-
Veri toplama araçları	1-Kişisel Bilgi Formu 2-Öğretmen Liderliği Ölçeği 3-Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ Komisyonumuz söz konusu yüksek lisans tez çalışması kapsamında ilgili yazı ve eklerini incelemiş olup gönüllülük esasına dayalı olarak derslerin akış ve düzenini bozmadan Karabük İli Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Lise öğrencilerinin söz konusu yüksek lisans tez çalışmasının ekinde sunulan anketin/formun/ölçeğin ve testin uygulamasında sakınca bulunmadığına komisyonumuz tarafından oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır
Muhallif Üyenin Adı SOYADI :	Gerekçesi :

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME KOMİSYONU

Komisyon Başkanı
07/12/2021
Abdullah İNCE
Karabük İl Millî Eğitim Şube
Müdürü

Asil Üye
Özkan ÖZÇELİK
Karabük Rehberlik ve Araştırma
Merkezi Müdürü

Asil Üye
Emrah AKTAR
Karabük Rehberlik ve Araştırma
Merkezi Rehberlik Öğretmeni

Karabük Üniversitesi Evrak Tarih ve Sayısı: 10.12.2021-87193



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-605.01-38731040
Konu : Tez Çalışması

10.12.2021

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 29.11.2021 tarihli ve E-27105693-300-83786 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 09.12.2021 tarihli ve E-44653020-605.01-38634015 sayılı Oluru.
c) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün 07.12.2021 tarihli Komisyon Kararı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile İlimiz anaokul, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerine yönelik Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esra KOCAEREN, Doç. Dr Mahmut POLATCAN danışmanlığında " Öğretmen Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması yapma isteği belirtilmiş olup; Valilik Makamının İlgi (b)'de kayıtlı onayı ile uygun görülmüştür.

İlgi (b)'de kayıtlı Valilik Oluru ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğün İlgi (c)'de kayıtlı Komisyon Kararı ile uygun görülen anket çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması, araştırma sonucu düzenlenecek özet raporun araştırmaların tamamlanmasından sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, araştırma çalışmasının yapılmaması yada tamamlanamaması durumunda Müdürlüğümüze ait "stratejigelistirme78@meb.gov.tr" adresine öğrenci yada danışmanı tarafından e-posta yoluyla bilgilendirme yapılması ve adı geçenlere tebliğ edilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Nevzat AKBAŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Yazı ve Ekleri (21 Sayfa)
2-Valilik Oluru (1 Sayfa)
3-İlgi (c) Kararı (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Ergenekon Mah. Atatürk Bulvarı No:4 Merkez-KARABÜK

Belge Doğrulama Adresi : <http://www.turkiye.gov.tr/meb-ba-byz>

Telefon No : +90 (370) 412 22 80

Bilgi için: Emrah ÇINAR

E-Posta Adresi : 78@meb.gov.tr

İnternet Adresi : <http://karabuk.meb.gov.tr>

Umsan : MAMUR

Kayıt Adresi : meb@b01.isp.tr

Faks : 3704242333

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Bu belgeyi belgeyi onaylayan kişiye ulaşabilirsiniz. ELES- be96-3aaC- a46a-fa89 izlenilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Elazığ doğumlu olan ve lise öğrenimini Elazığ Balakgazi Lisesi'nde tamamlayan Esra KOCAEREN, 2002 yılında Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik Öğretmenliği'nden mezun oldu. Mezun olduğu yıl Bilişim Teknolojileri Öğretmeni olarak Safranbolu Ticaret Meslek Lisesi'ne atandı. 2009 yılından itibaren ise Ahi Evran Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak görevine devam etmektedir. Ayrıca 2018 yılında Karabük Üniversitesi Elektrik ve Elektronik Mühendisliği'nden mezun oldu.