



**ÖĞRETİM LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRETİM UYGULAMALARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ:
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENMESİNİN
ARACI ROLÜ**

**2022
YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

Erdal DORUKBAŞI

**Danışman
Doç. Dr. Ramazan CANSOY**

**ÖĞRETİM LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM
UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ:
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENMESİNİN ARACI ROLÜ**

Erdal DORUKBAŞI

Doç. Dr. Ramazan CANSOY

T.C.

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında

Yüksek Lisans Tezi

Olarak Hazırlanmıştır

KARABÜK

Haziran 2022

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	6
DOĞRULUK BEYANI	7
ÖNSÖZ	8
ÖZ	9
ABSTRACT.....	11
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	13
ARCHIVE RECORD INFORMATION	14
KISALTMALAR.....	15
ARAŞTIRMANIN KONUSU.....	16
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	16
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	17
ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM	17
Alt Problemler	18
ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	18
EVREN VE ÖRNEKLEM	18
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER.....	18
1. BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	20
1.1. Problem Durumu	20
2. İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	23
2.1. Liderlik	23
2.1.1 Liderlik Tanımı.....	23
2.1.2 Liderlik Teorileri	24
2.1.2.1. Özellikler Teorisi	24
2.1.2.2. Davranışsal Liderlik Teorileri	25
2.1.2.3. Durumsal Liderlik Teorisi	25
2.1.3. Liderlik Yeterlilikleri.....	26
2.1.4. Eğitim ve Okul Yönetiminde Liderlik.....	28

2.2. Öğretim Liderliği	29
2.2.1. Öğretim Liderliği Tanımı	29
2.2.2. Öğretim Liderliğinin Tarihçesi	30
2.2.3. Öğretim Liderliğinin Boyutları	31
2.2.4. Okulda Öğretim Liderliği.....	35
2.2.4.1. Öğretim Liderinin Önemi	35
2.2.4.2. Öğretim Liderlerinin Nitelikleri	36
2.2.5. Öğretim Liderliği İle İlgili Araştırmalar	37
2.3. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	40
2.3.1. Öğrenme Kavramı	41
2.3.2. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Teorik Temelleri.....	42
2.3.2.1. Yetişkin Eğitimi	42
2.3.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı	43
2.3.2.3. Hayat Boyu Öğrenme	45
2.3.3. Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Faktörler	46
2.3.3.1. Okul Müdürünün Etkileri.....	47
2.3.3.2. Öğretmenlerin Motive Edilmeleri.....	48
2.3.3.3. Eğitim Politikalarının Etkisi	49
2.3.3.4. Öğretmen Kişiliklerinin Uyumu	50
2.3.3.5. Okul İle İlgili Etkenler	51
2.4. Öğretim Uygulamaları.....	54
2.4.1. Öğrenme Kuramları	54
2.4.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	54
2.4.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı	55
2.4.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı.....	55
2.4.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramı	56
2.4.2. Öğretim Stratejileri	57
2.4.2.1. Sunuş Yoluyla Öğretim.....	58
2.4.2.2. Buluş Yoluyla Öğretim.....	58
2.4.2.3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim (John DEWEY).....	59
2.4.3. Etkili Öğrenme.....	60
2.4.4. Öğrenme Stratejileri	61
2.4.4.1. Yineleme Stratejileri:	62
2.4.4.2. Anlamlandırma Stratejileri:	62
2.4.4.3. Örgütlenme Stratejileri:	62

2.4.4.4. Anlamayı izleme stratejileri:	62
2.4.4.5. Duyuşsal Stratejiler:	63
2.4.5. Etkili Öğretim Stratejileri ile İlgili Araştırmalar	63
2.5. Kavramsal Çerçeve	64
3. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	66
3.1.Araştırmanın Modeli	66
3.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	66
3.3. Verilerin Toplanması ve Toplama Araçları	66
3.3.1 Kişisel Bilgiler	67
3.3.2. Öğretim Liderliği Ölçeği.....	67
3.3.3. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği	69
3.3.4. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği	70
3.4. Verilerin Analizi.....	70
4. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR.....	72
4.1. Okul Müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının karşılaştırılması	72
4.2. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarının Düzeyleri	73
4.3. Öğretmenlerin, Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinliklerinde Bulunan Öğretimi Değiştirme Davranışlarının Düzeyleri	74
4.4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algılarının Karşılaştırılması	74
4.5. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algılarının Karşılaştırılması	75
4.6. Öğretmenlerin Okul Kademelerine Göre, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algılarının Karşılaştırılması	75
4.7. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	76
4.8. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Öğretmenlerin Öğretim Durumlarına Göre Karşılaştırılması	77
4.9. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Öğretmenlerin Okul Kademelerine Göre Karşılaştırılması	77
4.10. Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	78
4.11. Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması	78
4.12. Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Algılarının Öğretmenlerin Okul Kademelerine Göre Karşılaştırılması	79

4.13. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Toplam Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması.....	80
4.14. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarının Öğretmenlerin Toplam Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması	80
4.15. Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları İle Toplam Çalışma Süreleri Arasındaki İlişki	81
4.16. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması	82
4.17. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarının Öğretmenlerin Okullarındaki Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması.....	82
4.18. Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları İle Okullarındaki Çalışma Süreleri Arasındaki İlişki	83
4.19. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri Arasındaki İlişki	84
4.20. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişki	84
4.21. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışları İle Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişki.....	85
4.22. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel liderlik Davranışları, Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarını Yordamakta mıdır?	86
4.23. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Davranışları, Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarını Yordamakta mıdır?.....	86
4.24. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışları, Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarını Yordamakta mıdır? Alt Amacına İlişkin Bulgular.	87
4.25. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretim Liderliği Davranışlarının, Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarına Etkisinde, Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Aracı Etkisi Var mıdır?	88
5. BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA.....	91
5.1. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değişkenler Açısından Tartışılması	91
5.2. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarının Farklı Değişkenler Açısından Tartışılması	92
5.3. Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarının Farklı Değişkenler Açısından Tartışılması	93
5.4. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkinin Tartışılması	94
5.5. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen Uygulamaları arasındaki ilişkinin Tartışılması.....	95

5.6. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri İle Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkinin Tartışılması	96
5.7. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin, Öğretim Liderliği Ve Öğretim Uygulamaları Arasındaki Aracılığın İncelenmesi.....	97
6. ALTINCI BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	100
6.1. Sonuç	100
6.2. Öneriler	103
6.2.1. Uygulayıcıya Öneriler	103
6.2.2. Politika Yapıcılara Öneriler	104
6.2.3. Araştırmacıya Öneriler	104
TABLolar LİSTESİ	113
ŞEKİLLER LİSTESİ	115
EKLER:	116
Ek 1:. Araştırma İzinleri.....	116
Ek 2:. Ölçek Kullanım İzinleri.....	118
Ek 3:. Araştırma Anket Formu	119
ÖZGEÇMİŞ.....	121

TEZ ONAY SAYFASI

Erdal DORUKBAŞI tarafından hazırlanan “ÖĞRETİM LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENMESİNİN ARACI ROLÜ” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Ramazan CANSOY

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 20/06/2022

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Doç. Dr. Mahmut POLATCAN (KBÜ)

Üye : Doç. Dr. Ramazan CANSOY (KBÜ)

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Erkan GÖKTAŞ (SÜ)

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 alıntılarım intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu 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: Erdal DORUKBAŞI

İmza :

ÖNSÖZ

Ders döneminde ve bu araştırma süresince sürekli olarak beni destekleyen, motive eden, bilgi ve deneyimlerini paylaşan, çok kısa sürede geri dönüp düzeltmelerime yardımcı olan, yol göstericim, kıymetli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Ramazan CANSOY'a, derslerinden faydalanma fırsatı bulduğum her biri, birbirinden kıymetli hocalarım; Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ, ve Doç. Dr. Mahmut POLATCAN' a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca çalışmamı takdir ederek, bana destek olan ve gerekli kolaylıkları sağlayan okul müdürüm Şaban KARATAŞ ve çalışmam sırasında araştırmama katkı veren öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman ve her konuda arkamda olan en büyük destekçilerim annem ve babama, lisansüstü eğitimim ve tez hazırlama sürecinde her zaman yanımda olan, kendi doktora çalışmasının yoğunluğuna rağmen akademik anlamda her konuda bana yardımcı olan sevgili eşim Nuray DORUKBAŞI, araştırmalarımı tamamlayarak onlara vakit ayırmamı dört gözle bekleyen canım kızım Zeynep Nisa ve oğlum Talha'ya çok teşekkür ederim.

Yapmış olduğum bu araştırmamın, ileride yapılacak olan araştırmalara örnek olmasını ve bu alanda yapılacak bilimsel çalışmalara katkı sunmasını temenni ediyorum.

Erdal DORUKBAŞI

2022

ÖZ

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişki ve öğretmen mesleki öğrenmesinin aracı rolünün incelendiği bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır.

Araştırmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ve öğretim uygulamaları düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretim liderliği algılarının öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim durumları, okul kademeleri, okullarındaki ve toplam hizmet sürelerine göre arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarına ilişkin algılarının, cinsiyetleri ve okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ancak eğitim durumları, okuldaki ve toplam hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarının, öğretmenlerin cinsiyetleri ve okul kademelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülürken, eğitim durumu, okuldaki ve toplam hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmenler tarafından algılanan okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasında da pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Benzer biçimde öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ile öğretim uygulama düzeyleri arasında da pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarını ve öğretim uygulamalarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarının da öğretim uygulamalarını anlamlı bir şekilde yordadığı ve öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin öğretim liderliği ile öğretim uygulamaları

arasında aracı rolü olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğretim liderliğinin öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarını doğrudan veya öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerinden dolaylı olarak etkileme potansiyeline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Liderlik; öğretim liderliği; öğretmen mesleki öğrenmesi; öğretimi değiştirme

ABSTRACT

This research, which examines the relationship between school principals' instructional leadership behaviors and teachers' teaching practices, and the mediating role of teacher professional learning according to teachers' perceptions, is a descriptive study conducted in the relational survey model.

In this study, it was investigated whether school principals' instructional leadership levels, teachers' professional learning levels and teaching practices levels differed significantly according to teacher perceptions. It has been determined that there is no significant difference between the perceptions of instructional leadership according to teachers' gender, educational status, school level, length of service in their school and total. It was observed that teachers' perceptions of professional learning behaviors differed significantly according to their gender and school level. However, it was found that there was no significant difference in terms of educational status, length of service in their school and total. While it was observed that the teaching practices of the teachers differed significantly according to the genders and school levels of the teachers, it was determined that there was no significant difference according to the educational status, length of service in their school and total.

A positive relationship was found between the instructional leadership levels of school principals which is perceived by teachers and teachers' professional learning levels. A positive relationship was also found between principals' instructional leadership behaviors and teachers' instructional practices. Similarly, it has been determined that there is also a positive relationship between teachers' professional learning levels and teaching practice levels.

In addition, it was observed that the instructional leadership behaviors of school principals perceived by teachers significantly predicted the teachers' professional learning behaviors and teaching practices. It has been determined that the professional learning behaviors of the teachers also predict the teaching practices in a meaningful

way, and that the professional learning of the teachers has a mediating role between the teaching leadership and the teaching practices. From this point of view, it has been concluded that instructional leadership has the potential to affect teachers' classroom teaching practices directly or indirectly through teachers' professional learning.

Keywords: Leadership; instructional leadership; professional teacher learning; changing teaching

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Öğretim Liderliği İle Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesinin Aracı Rolü
Tezin Yazarı	Erdal DORUKBAŞI
Tezin Danışmanı	Doç. Dr. Ramazan CANSOY
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	20/06/2022
Tezin Alanı	Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi
Tezin Yeri	KBÜ/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	121
Anahtar Kelimeler	Liderlik; öğretim liderliği; öğretmen mesleki öğrenmesi; öğretimi değiştirme

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	Examining the Relationship Between Instructional Leadership and Teachers' Teaching Practices: The Mediator Role of Teachers' Professional Learning
Author of the Thesis	Erdal DORUKBAŞI
Advisor of the Thesis	Doç. Dr. Ramazan CANSOY
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	20/06/2022
Field of the Thesis	Educational Sciences, Education Management
Place of the Thesis	KBU/LEE
Total Page Number	121
Keywords	Leadership; instructional leadership; teacher professional learning; changing teaching

KISALTMALAR

ÖMÖÖ	: Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği
MÖ	: Mesleki Öğrenme
MÖA	: Mesleki Öğrenme Aktiviteleri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖYGGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Bilim Eğitim ve Kültür Örgütü
ÖBA	: Öğretmen Bilişim Ağı

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Bu araştırmanın konusu; Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği ile Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Arasındaki ilişkinin, Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesinin Aracı Rolü ile incelenmesidir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Öğretmenlerin, öğretim uygulamalarının, müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile ilişkisinin incelendiği bu çalışmada, öğretmen mesleki öğrenme davranışlarının aracı rolünün de araştırılması düşünülmektedir. Çalışmanın diğer amacı ise öğretmenlerin; cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okul kademeleri, kurumlarındaki çalışma süreleri gibi değişkenlerinin, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği algılarının üzerindeki etkisini saptamaktır. Yine bu değişkenlerin öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışları ve öğretim uygulamalarındaki etkileri de araştırılacaktır.

Özellikle akademik başarının ve merkezi sınav sonuçlarının önem kazandığı günümüzde, okullarda verilen öğretimin kalitesi de tartışılmaya başlanmıştır. Anne babalar çocuklarının daha iyi eğitim almaları ve girdikleri sınavlarda başarılı olmaları için okul seçiminde daha hassas davranmaktadırlar. Alternatif okulların, fiziki imkânları, öğretmen kadrosu, önceki yıllardaki üst öğretim kurumuna yerleştirme durumu gibi kriterleri araştırarak karar vermeyi tercih etmektedirler. Bunu göz önünde bulunduran okul müdürleri okullarını tercih edilen bir kurum haline getirmek için değişik proje ve çalışmalar yapmak durumunda kalmaktadırlar. Yine aynı şekilde öğretmenlerde hem alan bilgisi hem de mesleki gelişim anlamında kendilerini geliştirmek için, değişen sınav sistemi ve mevzuata ayak uydurabilmek adına sürekli aktif durumda kalmak zorundadırlar.

Bu çalışmamızda, öğretmenlerin hem kurumlarında eğitim-öğretimin kalitesini artırmak hem de öğrencilerin öğrenmelerini kalıcı hale getirmek ve girecekleri sınavlarda başarılı olmalarını sağlamak adına yaptıkları çalışma ve uyguladıkları stratejileri hangi seviyede kullandıklarını belirlemeyi amaçladık. Bununla birlikte öğretmenlerin bu çalışmalarında, okul müdürlerinin sahip olduğu öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerdeki mesleki öğrenme davranışlarının ne derece etkili

olduğu da tespit edilmeye çalışılmıştır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma, öğretmenlerin öğretim uygulamaları ile okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ilişkisinin ve mesleki öğrenmelerinin aracı etkisinin incelenmesi için yapılmıştır. Betimsel tarama modeli ile tasarlanan araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın modeli çizilerek, çalışma evreni ve örneklemi verilmiştir. Yine bu bölüm içinde veri toplama araçları tanıtılarak, verilerin analizi hakkında bilgiler aktarılmıştır.

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarını, öğretmenlerin müdürlerin öğretim liderliği algılarını ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarını incelemektedir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışma nicel desende tasarlanmıştır. Nicel araştırmalarda, birden fazla olgu bir örneklem içinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020, s. 256).

Tarama modelinde, önceden belirlenmiş bir grubun bazı özelliklerini açıklayabilmek amacıyla veriler toplanması hedeflenmektedir. Betimsel tarama yöntemi, eğitim ile ilgili yapılmış olan çalışmalarda sıklıkla kullanılan yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 25).

ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim uygulamalarında, okul müdürünün öğretim liderliği algılarının ve öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarının etkisinin araştırılmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki ana problem ve buna bağlı alt problemlere cevap aranmaktadır.

Hipotez 1: Öğretim liderliği öğretmenlerin öğretim uygulamalarını doğrudan yordar.

Hipotez 2: Öğretim liderliği öğretmenlerin öğretim uygulamalarını öğretmen mesleki öğrenmesinin üzerinden dolaylı biçimde yordar.

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği algıları, cinsiyet, eğitim durumu, okul kademeleri, okuldaki çalışma süresi ve meslekteki çalışma sürelerine göre, anlamlı bir farklılık gösterir mi?

2. Öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışları, cinsiyet, eğitim durumu, okul kademeleri, okuldaki çalışma süresi ve meslekteki çalışma sürelerine göre, anlamlı bir farklılık gösterir mi?

3. Öğretmenlerin öğretim uygulamaları, cinsiyet, eğitim durumu, okul kademeleri, okuldaki çalışma süresi ve meslekteki çalışma sürelerine göre, anlamlı bir farklılık gösterir mi?

ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırmada kullandığımız ölçeklerde yer alan sorular ile verilen cevaplar öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ilgili algılarını, kendilerinin mesleki öğrenme davranışları ile ilgili algılarını ve yine öğretim uygulamalarına ait algılarını belirlemek amacıyla yeterlidir. Çalışmaya gönüllülük esasına göre katılmış olan öğretmenlerin konu hakkında bilgi seviyelerinin yeterli düzeyde olduğu düşünülmekte olup, sorulan sorulara samimi bir şekilde cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Karabük merkez ve ilçelerinde, M.E.B'na bağlı olan ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapmakta olan 1979 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken, uygun örnekleme yoluna gidilmiş olup bu kapsamda 402 öğretmenle görüşülmüştür.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Bu çalışma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Karabük il merkezi ve ilçelerindeki devlet okullarında ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Araştırma, kişisel bilgi formu, öğretim liderliği ölçeği, öğretmen mesleki

öğrenme ölçeği ve öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri ölçeğine verilmiş olan cevaplarla sınırlandırılmıştır.

Yüz yüze yapılan anket çalışmalarında öğretmenlerin yapılan anketlere çok da sıcak bakmadıkları görölmüştür. Özellikle cevaplandıracakları soru sayısını öncelikle öğrenmek istemeleri, bu çalışmalarda kullanılacak ölçeklerin olabildiğince az sorudan oluşturulmasını önemli kılmaktadır.

1. BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu ile ilgili bilgiler verilerek, amaç, önem, varsayımlar ve sınırlılıkları vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler vurgulanmıştır.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunulan yüzyılda bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmeler, bilimsel bilgilerde meydana gelen artış, yeni kültürler ve medeniyetlerle etkileşimi kolaylaştırmaktadır. Bununla beraber bilgiye ulaşma, mevcut bilgilerin içinden en uygununu seçme, bu bilgiyi başka insanlarla paylaşma gibi nitelikleri olan bireylerin yetiştirilmesine olan ihtiyaç da artmaktadır (Yurdabakan, 2002, s. 64). Bu özellikteki bireyler yetiştirilmesi muhakkak farklı öğretim stratejileri uygulamakla mümkün olabilecektir. Öğretmenlerin uygulayacakları farklı stratejilerde tek bir teknik veya yöntem bulunmaz. Bunun için öğretmenler öğrenciyi sürekli aktif kılacak, sorgulayan, araştıran, bilgiyi kendisi oluşturan, yapılandıran ve anlamlandıran bireyler olmalarını sağlayacak uygulamalar kullanılmalıdır. Burada öğretmenler, öğrencilerine kılavuzluk eden, işbirliği ile öğrenmeye müsait ve olumlu öğrenme ortamları oluşturan kişidir (Baysal, 2020, s. 1).

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda çağımız öğretmenleri, hızlı değişimlerin ve gelişmelerin yaşandığı dünyada, çocuklarımızı çağın gerektirdiği şekilde geleceğe hazırlama noktasında büyük bir çaba içerisindeyler. Bu çabalarının boşa çıkmaması için öğretmenlerin geleneksel yöntemlerle devam etmemeleri gerekmektedir (Mustan, 2002, s. 115).

Eğitim kalitesinin yükseltilmesinde hiç şüphesiz, herkesçe kabul edilen en büyük rol öğretmenlere aittir. Toplumların kalkınması öncelikle iyi yetişmiş insan gücü ile mümkündür. Bunu sağlayacak kurumlarda hiç şüphesiz okullardır. İyi bir okul için birçok etkenden bahsedebiliriz. Ancak bu etkenlerin en önemlisi öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesidir. Öğretmenlerin kaliteli bir eğitim sunabilmesi de mesleki açıdan yetişmişlik düzeyine bağlıdır. Mesleğinde iyi olarak nitelendirilen bir öğretmen, hem hizmete başlamadan önce iyi yetişmiş olmalı, hem de eğitim-öğretim hizmeti boyunca kendisini geliştirecek imkânlardan yararlanmalıdır. Bunun mümkün olabilmesi için öğretmenlere her açıdan destekçi olunmalıdır. Böylece öğretmenler,

kişisel olarak ve mesleki açıdan kendisini geliştirebilmiş olurlar (Seferoğlu, 2004, s. 42).

Olumlu bir öğrenme ikliminin oluşturulması, öğretim liderliğinin boyutlarından biridir. Bu kapsamda okul müdürleri, okullarındaki eğitim kalitesinin yükselmesini sağlayacak olan öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki gelişimlerini sağlayacak çalışmalara destek vermelidir.

Öğretmenlerin alanları ve ilgi duydukları diğer alanlarla ilgili Milli Eğitim bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimler sunulmaktadır. Öğretmenler mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını düşündükleri eğitimleri seçerek bu imkânlardan faydalanma imkânı bulabilmektedirler. Özellikle salgın döneminde, yüz yüze eğitimlerin yapılamaması, teknolojik imkânlardan yararlanılarak bu eğitimlerle daha çok öğretmene ulaşma fırsatını ortaya çıkarmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ile öğretmenler için konularında uzman olan kişiler tarafından eğitim içerikleri hazırlamakta ve öğretmenlerin bu içeriklere kolayca erişimini sağlamaktadır. Bu süreçte öğretim liderliği davranışlarını gösteren okul müdürleri öğretmenlerini destekleyerek, bu eğitimlere teşvik etmelidirler.

Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak her türlü imkânı sunma ve onlara rehberlik yapmanın yanında, kendilerinin öğretmenlik mesleği ile alakalı donanımda olmalarını sağlamalı, bu süreçte zamanı kaliteli ve verimli kullanmalı, öğretmenleriyle güçlü iletişim kurmalı, yetkilerini öğretmenlerin gelişimi için kullanmalıdır (Özan, Gavcar, Saçaklı, & Şahin, 2014, s. 129-130).

Öğretmenlik mesleği için gerekli eğitimleri eksiksiz olarak almış bir öğretmen, hizmetinin ilk yıllarından itibaren, geleceğimiz olan çocukların iyi bir eğitim almaları, insani ve kişisel özellikler bakımından donanımlı bireyler olmaları için çaba sarf etmelidir. Okulun ve çevrenin imkânlarını sonuna kadar kullanarak, zamanın gerektirdiği şekilde, kendisini de sürekli geliştirerek eğitim-öğretim faaliyetlerini devam ettirme gayretinde olmalıdır.

Bellibaş ve diğerleri (2020) tarafından yapılmış olan araştırmada, öğretim liderliğinin öğretmenlerin uygulamalarındaki etkisi, paylaşılan uygulama ve öğrenme etkililiğinin aracı rolü ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, daha önce konu ile ilgili yapılan araştırmalarla da karşılaştırılmış ve öğretmenler

arasında paylaşılan uygulamaların tam aracılık rolü olduğu, liderlik ve öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasında dolaylı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin öğretim uygulamalarından etkilenen öğretmenlerin, mesleki öğrenmeleri ve diğer öğretmenlerle yaptıkları işbirliğinin, öğretmenlerin uygulamalarında önemli değişiklikler yapabileceği görülmüştür.

Uluslar arası alan yazın incelendiğinde Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin eğitim kalitesinin yükseltilmesinde, öğrenci öğrenmesinin daha kolay gerçekleştirilmesinde çok önemli rolünün olduğu görülmektedir. Liu ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen mesleki öğrenmesinin önemine dikkat çekilerek, alt boyutları hakkında bilgiler verilmiştir. Bu boyutlardan biri olan uygulama boyutu, öğretmenlerin, yeni öğretim metotlarına açık olarak, bunları deneyip ve yeni materyaller kullanarak, öğretim faaliyetlerini daha etkin bir şekilde yürütmesini kapsamaktadır. Little (2012) ve Timperley (2011) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmen mesleki öğrenmesinin içeriği hakkında bilgiler verilmiştir. Buna göre öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin kendilerinin öğrenmelerini, öğretim uygulamalarını etkin hale getirmek için yaptıkları araştırma ve geliştirme çalışmalarını ve kurdukları grupları, diğer öğretmenlerle işbirliklerini ve meslektaşlarından öğrenmelerini içermektedir. Lloyd ve Davis (2018)'in çalışmasında ise öğretmen mesleki öğrenmesinde okul liderlerinin etkisine vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin bu konularda okul yöneticilerinden destek alarak, hem kendi öğrenmelerini, deneyimlerini ve uygulamalarını geliştirip, böylece de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olmalarının mümkün olabileceği dile getirilmiştir.

2. İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Liderlik

Liderlik,20.yy. Batı dünyasında üzerinde çok durulan kavramlarından biridir. Üzerinde çok durulmasının temel sebebi, sanayi devrimi sonrasında hızlı gelişen ekonominin etkili biçimde yönetilmesi arayışlarıdır. Sanayi devrimi sonrasında hızlı gelişim sürecinde ortaya çıkan yönetim ve organizasyonda oluşan sorunları, dönemin geleneksel yönetim teorisyenleri Taylor gibi kişilerin fikirleri uzun süre gündemde kalmıştır. 1990 yılından sonra ilgili sahadaki gelişim ve değişimler hızlanmış; yeni liderlik kuramları ile toplam kalite konusuyla ilgili yaklaşımlar bu sahanın sosyal bilimlerden bir bilim dalı gibi değerlendirilmesine yol açmıştır.

Liderlik kavramı; liderlik tanımı, liderlik teorileri, liderlik türleri, liderlik yeterlilikleri, liderlerin etkileme taktikleri, eğitim ve okul yönetiminde liderlik başlıklarında açıklanacaktır.

2.1.1 Liderlik Tanımı

Liderliğin tanımını (Can, 2002,s.208) hedeflere ulaşma yolunda diğerler kişileri etkileme süreci şeklinde yaparken; (Budak, 2003:15) ise liderliği, bir kişilik niteliği, itaati ortaya çıkaran bir statüko, grup süreçlerinin odağı, gücü ortaya çıkaran münasebet, başka kişileri etkileme, belirlenen eylemler, hedeflere ulaşabilme adına bir araç olarak tarif etmiştir.

Liderlik; ulus, vatan ve kültür gözetilmeksizin bütün toplumlarda ortaya çıkan ve toplumları etkileyen sosyal bir olgudur. Antik çağlarda Çin ve Yunanistan'da liderler, toplum tarafından öğütleri dinlenecek filozof gibi algılanırlarken; aynı dönem Mısır medeniyetinde liderler tanrısal özellikleri bulunan insanlar gibi görülmüşlerdir. Tarihi süreçler yazılırken genellikle başarılı liderlerin hayatları çizgisinde değerlendirilmiştir.

Liderlerin tarihi süreç içinde yön vermede gösterdiği etkiler tartışılan hususken, 20. Yüzyılda araştırmalara konu olan bir olgu haline gelmiştir. Liderlik ile ilgili araştırmalarda, liderlerin toplumsal hedefler ve toplum üzerindeki etkileyici olma nedenleri üzerinde durularak; liderlerin yetenekleri, davranışları, davranışlarını etkileyen koşulları keşfedilmeye çalışılmıştır. Toplumsal konular içinde en fazla

değınilen hususlardan biri olması ve hakkında binlerce araştırmalar yapılmasına rağmen liderliğin keşfedilemeyen birçok yönünün olduğu belirtilmektedir.

Bu konuda oldukça önemli çalışmalar yapan Yukl, liderlik ile alakalı araştırmalar yapan kişilerin genel olarak sübjektif bakış açısıyla ve kendilerince önemli gördükleri lider niteliklerine göre lider tanımlamaları yaptıklarını belirtmiştir (Çetin, 2008,s.76).

Liderlik tanımlamalarından bazıları, liderlerin karakteristik özelliklerine göre, bazıları liderlerin davranışları çerçevesinde, bazıları ise ürün çıktısı ve neticelere odaklanarak yapılmaktadır. Sonuç olarak, insanların sosyalleştikleri devirlerden itibaren liderler var olmakta, liderlik konusu ise zamanla değişim evresinden geçmektedir.

2.1.2 Liderlik Teorileri

Liderlik ile alakalı olarak günümüze gelene dek birçok teorik ve deneysel çalışma ortaya konmuştur. Bu çalışmalarda ilk önce liderlik kavramını ortaya çıkaran unsurun liderlerin kişisel niteliklerinin olduğu düşünölmekteydi. Son zamanlarda yapılan çalışmalarda bu bakış açısının oldukça yetersiz olduğu anlaşılmış, konuyla ilgili daha geniş çaplı araştırmalar yapılarak farklı teoriler ortaya konmuştur.

2.1.2.1. Özellikler Teorisi

Bu teoriye göre liderler, evrensel özellikleriyle bu konuma gelmişlerdir. Bunlar, doğuştan gelen, izafi olarak durağan nitelikte ve türlü vaziyetlerde tatbik edilebilen niteliklerdir. Bu anlayışa göre her liderlin niteliklerine göre tarif edilmeleri kabarık bir listenin ortaya çıkmasına neden olmasından dolayı, araştırmacılar özellikler teorisine göre liderliği açıklamada fikir birliğine varamamışlardır. Fakat araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda lider tarifi yaparken çoğunlukla; üstün zekâlılık, inceleme ve birleştirme yapabilme kabiliyeti, fikirlerini net bir biçimde aktarabilme yeteneği ve hedeflere ulaşmada kararlılık konularında birleşebilmişlerdir (Eren, 2008,s.526).

1945 yılına kadar yapılmış olan liderlik konulu çalışmalarda liderlerin özellikleri ön plana çıkarılarak, liderlik ile kişisel özellikler arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda birçok farklı kurumdaki liderler incelenmiştir. Çalışmalar neticesinde insan toplulukları yönlendirenler ve izleyenler olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Bu teoriye göre liderlerde (yönlendirenler) diğerlerinde

olmayan nitelikler bulunmaktadır. Yukl'un özellikler teorisi doğrultusunda yapılmış olan çalışmalarda gerek liderin gerekse grubunun ön plana çıkarılmasında varılan ortak noktanın kimi insanların doğuştan lider özelliklerine sahip olduğu ve diğer insanlardan yetenek ve fiziksel bakımından üstün oldukları hususları olduğunu belirtmiştir (Çetin, 2008,s.76).

2.1.2.2. Davranışsal Liderlik Teorileri

Liderlik tanımlamaları yapılırken 1950'den 1970' e kadar, en fazla davranışsal liderlik teorisinin ön plana çıkarıldığı belirtilmektedir. Bu teorinin ana düşüncesi; liderleri etkili ve başarılı yapan hususların onların niteliklerinden ziyade, bu süreçte sergilemiş oldukları davranışların olmasıdır. Davranışsal liderlik teorisinde araştırmacıları üzerinde durdukları göreve dönük olan ve insana dair liderlik olarak iki temel liderlik şekli ortaya konmuştur. Bu iki kategorileştirmeyi benzer biçimlerde farklı isimlendirmeler ile de yapan araştırmalar bulunmaktadır. Ohio State Üniversitesi liderlik enstitüsü bunları isimlendirmişken, genel olarak bu konudaki araştırmalarda benzer içerikler, insana dönüklük ve göreve dönüklük olarak adlandırılmıştır (Çetin, 2008,s.77).

Bu kategorileştirme çeşitli araştırma yerlerince farklı adlarla gruplandırılmış; Ohio State Üniversitesindeki liderlik araştırmaları "anlayış gösterme" ve "yapıyı kurma" şeklinde adlandırmışken, Michigan Üniversitesi liderlik araştırmaları benzer bir şekildeki bu sınıflamayı "insana dönüklük" ve "göreve dönüklük" biçiminde kategorize etmiştir (Zel, 2001,s.104).

2.1.2.3. Durumsal Liderlik Teorisi

Durumsal teoride esas olan, liderlerin buldukları durumlara göre niteliklerinin ortaya çıkmasıdır. Bu doğrultuda liderlerin davranışlarını biçimlendiren faktörler; liderlerini takip eden üyeleri, hedefler ve izleyen üyeler, amaçlar, muhitin şartları ve durumlarıdır (Eren, 2008:527). Mesela, bazı durumlar daha fazla katılımcılık yaklaşımı gerektirirken, bazen de otokratik tarz davranış gerektirebilmektedir. Bunlardan başka kuruluşların ayrı seviyelerinde, gerekli olan liderlik davranış şekilleri açısından farklılıklar olabilmektedir.

2.1.3. Liderlik Yeterlilikleri

Liderler örgütleri için değişimi okuyabilme ve yönetebilmeleri bakımından en önemli varlıklar sayılmaktadır (Saylık, 2015,s.36). Eğitim camiasında liderlik yapacak kişilerin genellikle okul yöneticileri olduğu görülse de klasik yöneticilerin günümüzdeki liderlik niteliklerinden eksikliği söz konusu olabilmektedir. Bu açıdan okul yöneticilerinin lider olabilmeleri adına bazı niteliklere sahip olmalarının gerektiği belirtilmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2007). Ancak okul yöneticileri liderlikle birlikte düşünüldüğünde klasik rollerinde değişimler meydana gelmektedir. (Saylık, 2015,s.37)'e göre bu nitelikler aşağıdaki şekildedir:

- Lider etrafında etkileyici kişilik olmalıdır.
- Lider, grubunu ortak hedeflere yönlendiren, grup menfaatleri ile bireylerin çıkarlarını birleştiren kişilerdir.
- Kurumdaki sorunlara akılcı çözüm yolları bulabilmeli, baskıcılıktan kaçınmalı ve ikna yöntemini kullanmalıdır.
- Kurumundaki ve alandaki gelişmeleri takip etmeli ve gelişmeler karşısında gereken tedbirleri almalıdır.
- Hedefe odaklı ve bütünlük esaslı yapısal sistem kurmalıdır.
- Etrafındaki kişilerin davranışlarını yönlendirebilmelidir.

Yönetici ve lider kişiler, örgütlerinin (eğitim camiasının) hedefleri doğrultusunda kaynakların verimli ve etkili kullanımının rehberliğini ve kontrolünü sağlarlar. Eğitim teşkilatının yönetimi, okulların toplumun beklentilerinden oluşan hedeflere ulaşmasında liderlik yaparlar. Bu açıdan okullar göz önünde bulunan sosyal bir sistemdir.

Okul yönetiminde başarılı olabilme, yöneticilerin bilişim teknolojisini iyi bilmeleri, değişiklikleri takip edebilmeleri ve değişen teknolojik yenilikleri kurumlarına doğru aktarabilmeleri ile sağlanabilmektedir (Turan, 2002,s.271-281). Resmi olarak yetkilere sahip bulunan okul yöneticileri, resmi yetkilerin yanında toplumsal yetkiyi de kendisinde bulundurabilmesi için çevresi tarafından lider kabul edilebilmeleri gerekmektedir (Bostancı, 2010,s.12).

Yukarıda bahsedilen hususlar ışığında iyi bir okul lideri aşağıda özetlenen niteliklere sahip olmalıdır:

a. Vizyon sahibi olma: Okul liderinin sahip olması gereken başta gelen niteliği vizyon sahibi olabilmesidir. Zira, mesai arkadaşlarını, öğrencilerini ve velilerini okulun hedeflerine ulaşmada motive edebilmek ve okulun vizyonunu benimsetmek yöneticilerin en başta gelen görevidir. Bunu sağlayabilmek yöneticiler eğitim camiası içindeki unsurların ortak vizyon etrafında birlikte çalışmalarlarıyla mümkün olmaktadır (Öneren, 2008,s.170).

b. Yaratıcı özellikte lider olabilmek: Yaratıcılığın, çözülmesi zor olan problemlerin kolayca çözümü için, üretici fikirler sunma, iyi planlamalarla sorunları çözebilme yeteneği olarak tanımlanabilmektedir. Buna göre yaratıcılık, liderler için olması gerekli önemli özelliklerden biridir. Yaratıcı liderde olması gereken öncelikli nitelikler; kültürel birikimlerinin yüksek olması, sebat ve kararlılık, hoşgörü olma, cesaretli olma, bütüncül ve hür düşünebilme, gelecek için ufuk açıcı bakış açısı, davranışlarında tutarlılık ve bütünlüğüdür (Marşap, 2009).

Örgütlerde kullanılan etkileme taktikleri konusunda en çok kabul gören sınıflama Yukl ve arkadaşları tarafından yapılmıştır (akt: Ezilmez, 2021,s.179). Bu sınıflamada 11 boyutta ele alınan etkileme taktikleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 1. Yukl ve Michel'e Göre Örgütlerde Etkileme Taktikleri

Boyutlar	Açıklamaları
İlham verebilme	Kişilerin beklenti, ideal, değer yargısı ve hayallerine göre motivasyonda bulunmak ya da kişilere işi başarabileceklerine dair güven verici telkinde bulunmak.
Akılcı ikna	Bir kişiyi iknada, mantıklı görevin gereklerini yerine getirtmek için deliller sunarak ve uygun bir şekilde ricada bulunmak.
İstişare etme	Faaliyetlerde çalışanların görüşleri alınır.
Kendisini beğendirme	Kişilerin faaliyet başlattırılmadan önce yöneticiler ve iş yerine dair olumlu düşünmesi adına psikolojik olarak iyi duruma getirmek.
Karizmatik olma	Liderin kişileri bir faaliyet yaptırmadan önce kendi kişisel niteliklerini ön plana çıkararak onları ikna etmesidir.
Kanuni dayanak belirtme	Çalışanları ikna adına kanun, yönetmelik, tüzük gibi kurallar hatırlatılır.

Değişim vaadi	Kişilere istenilen işlerin yapılması durumunda gelecekte birlikte projeler yapılabileceği vaadinde bulunma.
Baskıcılık	Kişiler üzerinde istenilen işlerin yapılması için baskı, tehdit gibi unsurlar kullanılır.
Birlikte hareket	Faaliyetleri yerine getirmede ya da ikna etmede liderler başkalarının yardımını talep eder.
Karşılıklılık	Çalışanlar için istenilen faaliyeti yapmaları karşılığında görevde yükselme, prim gibi maddi ödüller sunma.
İltifat etme	Çalışan motivasyonu ve onları hedefler için harekete geçirmede övme, iltifat etme gibi psikolojik taktikler kullanılır.

2.1.4. Eğitim ve Okul Yönetiminde Liderlik

Bir toplumun en önemli kaynaklarından biri, hedeflerine uygun yetiştireceği insanlarıdır. Eğitim, insan davranışlarında istenilen değişikliklerin yapılmasını sağlamaktadır (Taymaz, 2001,s.1-5). Değişim ve yeniliklerin sorundan ziyade fırsat olarak değerlendirileceği okullarda, eğitim yoluyla istenilen hedeflere ulaşılabacaktır.

19. yüzyıla kadar durağan olan eğitim faaliyetleri 20. yüzyıldan itibaren her alanda meydana gelen hızlı değişim ve dönüşümlerden okulların da etkilendikleri görülmüştür. Bu değişikliklerden eğitim camiası içindeki yönetici ve liderler de payını almıştır.

Demokratik anlayışın hâkim olduğu günümüz toplumlarının genelinde eğitim liderliği oldukça önem verilen konulardan olmaya devam etmektedir. Bu toplumlarda gereken eğitim sisteminin tesis edilmesi adına üst düzey yetenek ve niteliklere sahip lider yetiştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Donaldson, eğitim liderliğinin kendisine has niteliklere sahip olduğunu, işletmelerden farklı yönleri olduğundan dolayı okul yöneticiliği ve liderliğinin özel olarak incelenmesi gerektiğini; okul liderliğinin, toplumsal ve öğrenciler bazında ihtiyaçların giderilmesi ve hedeflere ulaşılması adına öğretmenleri harekete geçirme süreci olduğunu belirtmiştir (Çelik, 2000,s.193).

2.2. Öğretim Liderliği

Öğretim liderliği kavramı, 1970'ten itibaren etkili eğitim kurullarında yapılmış olan araştırmalardan sonra gündeme gelmeye başlamıştır. Bu okulların başarısında liderlerin pozitif etkileri görüldükten sonra bu konudaki araştırmalar yoğunlaşmıştır. Kimi araştırmacılar öğretim yönetimi ve okul programı yönetimi gibi adlandırılırsalar da çoğunlukla öğretim liderliği terimi tercih edilmiştir.

Öğretim liderliğini sair liderliklerden farklı kılan yönü, faaliyetlerin daha çok eğitim ve öğretim süreciyle ilgili olmasıdır. Bu nedenle öğretim liderliğinin önceliği faaliyetleri etkili öğrenme ve okulun hedeflerine ulaşmasına yöneliktir (Şişman, 2016,s.376).

2.2.1. Öğretim Liderliği Tanımı

Günümüzdeki her alanda yaşanan hızlı gelişmeler eğitim-öğretim faaliyetlerine de yansımaktadır. Eğitim kurumlarının bu hızlı değişime ayak uydurabilmesi adına okul yöneticilerinden etkili liderlik yapmaları beklenmektedir (Kurt, 2013,s.38).

Önceleri bürokrat idareci olarak vasıflandırılan yöneticiler, insan ilişkileri ve faaliyetlerinin eğitim öğretim boyutundan dolayı öğretim lideri olarak adlandırılmaktadır (İnceler, 2005,s.49). Bu nedenle yöneticilerin birer eğitim ve öğretim liderleri olarak yetiştirilmeleri gerektiği üzerinde durulmaktadır (Şişman, 2018,s.24). Çeyrek asır süresinde okulların gelişim ve dönüşümde yöneticilerin etkinlikleri dikkat çekici düzeyde olduğu için araştırmaların da öğretim liderliği etrafında yoğunlaşmasına neden olmaktadır (Kurt, 2013,s.38; Saygınar, 2007,s.69).

Öğretim liderliği, okulun eğitim hedeflerine ulaşması adına eğitim öğretim kadrosunun bilgi ve yeteneklerini ortaya çıkararak süreç içinde bunların etkin ve düzenli bir biçimde kullanımın sağlanmasıdır (Şişman, 2018,s.54).

Öğretimin gerçekleştiği formel kurumlar okullardır. Bu nedenle okullarda verilen öğretimin kalitesinin öğrenci öğrenmelerine üst seviyede etki etmesi beklenmektedir. Öğretim liderliği yaklaşımında bu etkinin birinci sorumlusu olarak okul müdürleri görülmektedir. Ayrıca öğretim liderliğinin odak noktalarından biri de öğrenci başarısını ve öğrenmesini artırmaktır (Kılınç, 2020, s. 67-68).

Öğretim liderliği; okul hedeflerine ulaşma adına eğitim ve öğretim kadrosuyla birlikte hareket etmek, öğrencilerin her yönüyle iyi gelişim göstermeleri için gereken çalışmaları yapmak, okulun eğitim öğretim faaliyetleri için gereksinimlerini karşılamak ve öğretmenlere kaliteli bir çalışma ortamı sunarak onların işlerini en verimli bir şekilde yapmalarını sağlamaktır (Uzlar, 2019,s.4), öğretim sürecine rehberlik etmektir (Yağmur, 2018,s.18).

Öğretim liderliği, okul yöneticilerinin iyi bir rehber olmanın yanında, öğrenme sürecinde doğrudan veya dolaylı olarak etkili davranışlar geliştirmesidir (Şişman, 2014,s.54).

2.2.2. Öğretim Liderliğinin Tarihçesi

Eğitimde liderlik ile alakalı çalışılan konuların başında gelen öğretim liderliği, özellikle yöneticilerinin okul başarısında yöneticilerin etkili olduğu görüldükten sonra araştırmacıların dikkatini çekmeye başlayan bir husus olmaya başlamıştır (Şişman, 2018,s. 40). Bundan sonra okul müdürlerinin yöneticilik yönlerinden çok öğretim liderliği rolleri ön plana çıkmaya başlamıştır.

Sovyetler Birliği 1957 yılında uzaya ilk uydu gönderen devlet olunca bu durum ABD’de geride kalmanın meydana getirdiği eğitim sistem tartışmalarına yol açmıştır. Tartışmalar neticesinde eğitim sistemindeki eksikliklerden birinin okul liderliği konusunda olduğu ortaya konulmuş, eğitim liderliği ile ilgili değişimlerin gerekliliği kanısına varılmıştır (Şişman, 2018,s. 26).

ABD’nin peşi sıra gelişmiş devletler de bu konu üzerinde durmaya ve eğitim liderliği ve özellikle de okul müdürleri davranışlarını geliştirmeye yönelik çalışmalara başlamışlardır (Şişman, 2013,s.79). 1950 yılından sonra ABD’deki araştırmacılar, okul müdürleri için daha etkili yöneticilik yapmaları ve öğrenci başarısını geliştirici aktif rol oynamalarının yolları üzerinde kafa yormaya başlamışlardır (Akın, 2020,s. 524). Okul müdürleri için okul verimliliğinde etkileri üzerinde durulmasına karşın öğretim liderliği hususuna değinilmemiştir. Araştırmacılar içinde öğretim liderliğinden ilk bahseden kişi 1967 yılında yazdığı makalesiyle Profesör Bridges olmuştur (Akın, 2020,s.524).

Okul müdürünün öğretim liderliği ile alakalı rolü 1980 yılından sonra ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu tarihe kadar okul müdürlerinin daha çok yönetici özellikleri

ön plana çıkarılmıştır (Gümüseli, 2014,s.9). Bu yıllarda gelir düzeyi düşük şehirlerde yer alan başarılı okullar dikkat çekmeye başlamış, başarıyı sağlayan etkenlerin başında okul müdürlerinin etkileri olduğu kanısına varılmıştır. Bundan sonra okul müdürlerinin yöneticilik rolleri yanında öğretim liderliği rolü üzerinde yoğunlaşma başlamıştır (Ada & Gümüş, 2012,s.462-474).

1980'den itibaren öğretim liderliği ayrıntılı tanımlaması ve öğretim liderliği modelleri geliştirilmeye başlanmıştır. Özellikle Hallinger adlı araştırmacının 1983 senesinde geliştirmiş olduğu öğretim liderliği modeli, alandaki araştırmalara önemli katkılar sağlamıştır. Aynı araştırmacı 2000 tarihinde geliştirdiği modeline son şeklini vermiştir. Onun bu modeli, öğretim liderliği alanında bir ölçek gibi algılanmış ve araştırmacılar tarafından çalışmalarına destek yapılan en önemli kaynak durumuna gelmiştir (Bellibaş ve Gedik, 2014,s.458).

1990'lı yıllarda öğretim liderliği modelini geliştirmeye yönelik çalışmalara devam edilmiştir. Okul müdürlerinden beklenen davranışlar arasında öğretim liderliği ile ilgili davranışların öncelikle yer alması gerektiği araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir. OECD ülkeleri yapacağı PISA gibi öğrenci başarısını ölçmeye yönelik sınavların sonuçlarını okul müdürlerinin başarı derecesi olarak da göstermiştir (Bellibaş ve Gedik, 2014,s.459).

Türkiye'de konuyla ilgili akademik çalışmalar ABD ve Avrupa ülkelerinden çok sonra başlamıştır. 1964 tarihinde Eğitim Bilimleri Fakültesinin kurulması, eğitim alanındaki yönetimin öğretmenliği aşan bir meslek olarak algılanmaya başlamasına yol açmıştır. Konuyla ilgili ilk uygulamalı çalışmayı 1996 yılında Gümüseli yapmış, ondan sonra Şişman tarafından 1997 yılındaki çalışma ikinci önemli uygulamalı araştırma olmuştur. Her iki araştırmacının etkileri konuyla ilgili birçok çalışmasıyla devam etmektedir. Türkiye'de 1996 yılından sonra konuyla ilgili araştırma sayısının hızlı bir artış gösterdiği tespit edilmiştir (Gümüseli, 2014,s.10).

2.2.3. Öğretim Liderliğinin Boyutları

Heck arkadaşlarının 1990 yılında yapmış oldukları araştırma çalışmasında; okul müdürlerinin yapacağı öğretim liderliği davranış derecelerini ölçme adına bir model geliştirilmiştir. Buna göre, okul yöneticileri için öğretimi direkt etkileyecek üç boyut belirlenmiştir (Keşan & Kaya, 2011,s.25-26):

a. Okul Yönetimi Boyutu:

Okuldaki tüm eğitim kadrosunun öğrencilerle ilgili alınacak kararlara katılması,

- Okuldaki eğitim kadrosunun dışarıdan gelebilecek ağır baskılardan korunması
- Öğretmenlere eğitim ile ilgili konularda özerklik sağlanması,
- Okul programı hazırlanma sürecinde ailelerin de yer alması gibi konulardır.

b. Okul İklimi Boyutu:

Başarıyla ilgili beklentilerin eğitim kadrosuyla paylaşılması,

- Öğretim konularının rahatlıkla tartışılabilmesini sağlama,
- Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi,
- Okul kadrosunun yüksek moralle çalışmasının sağlanması,
- Öğrencilerin başarılarının göz önüne çıkarılması ve başarılı öğrencilerle ilgili okula bilgi verilmesi,
- Karşılıklı güven ilişkisiyle kurulan ve düzenli bir şekilde yürütülen bir okul ikliminin meydana getirilmesi gibi konulardan oluşmaktadır.

c. Öğretimin Örgütlenmesi Boyutu:

Okulca belirlenen hedeflerin geliştirilmesi

- Okulda yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin kritiğinin yapılması,
- Farklı sınıflara giren öğretmenler arasında koordinasyon sağlama,
- Düzenli bir şekilde öğrenci gelişimlerinin takip edilmesi,
- Sistemli bir şekilde sınıfların ziyaret edilmesi ve ziyaretlerden sonra öğretmenlere eksik kalan taraflar için destek sağlanması,
- Program geliştirme işi için önceden kaynak ayrılması,
- Yapılacak test neticelerine göre stratejik planlama yöntemiyle program geliştirebilme,
- Öğretmenlerin yöntem ve teknikleri gözleme,
- Öğretim kadrosu için ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim faaliyetleri planlama,
- Okula ait öğretim planının değerlendirilmesinden oluşmaktadır.

Öğretim liderliği boyutu konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Öğretim liderliğindeki davranış boyutlarında okulun vizyon ve misyonu, en fazla öne çıkarılan

hususlardandır. Buna göre aşağıda davranış boyutlarından bazıları belirtilmiştir (Şişman, 2018,s.66-91):

1. **Okulun misyonunu tanımlama:** Vizyon okulun geleceğiyle ilgili bakış açısı, gelecekte olması hedeflenen ideal halidir. Misyon vizyonunun gerçekleşebilmesi adına hedefler konulmasıdır. Okul yöneticisinin eğitim kurumunun misyon ve vizyonunu iyi özümsemesi ve kadrosuna bu konularda rehberlik yapması gerekmektedir. Eğitim öğretim kurumunun asıl misyonu öğrencilerine kaliteli eğitim vermek ve nitelikli rehberlik sunabilmektir.

2. **Eğitim kurumunun hedeflerini belirleme ve personelle paylaşma:** Okulun hedeflerini belirlemede vizyon konusu devreye girmelidir. Okulla ilgili toplumun beklentileri, kültürel durumu, eldeki kaynaklar dikkate alınarak hedefler belirlenmelidir. Bu hedeflerin gerekli kişilere ilan edilip duyurulması okul yöneticisinin görevlerindedir. Böylece hedefe ulaşmada senkronize hareket sağlanacaktır.

3. **Eğitim kurumunun hedeflerini geliştirme:** Eğitim kurumu hedefleri değişikliklere göre güncellenebilmelidir. Başarılı okul yöneticileri, okulun tüm hedeflerini iyi bilen, personelinden de aynı hedeflere kilitlenmesini bekleyen kişilerdir.

4. **Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi:** Okullardaki en önemli hedef, öğrencilerin okulun eğitim öğretim programları doğrultusunda yetiştirilmesidir. Bundan dolayı okulu yönetmekle eğitimi yönetmek birlikte düşünülmesi gereken hususlardır.

5. **Etkili zaman yönetimi:** Okul yöneticilerinin eğitim kurumundaki işleyişin vaktinde yürütülmesini sağlaması, kendisi için vakit planlamaları yapması ve vaktini etkili kullanabilmesi gerekmektedir.

6. **Öğrencileri öğrenmeye motive etme:** Başarılı öğrencilerin çeşitli yöntemlerle ön plana çıkarılmasıyla öğrencileri başarılı olmaya teşvik edilmesi sağlanabilir.

7. **Eğitim programının koordinasyonu:** Okul yöneticileri eğitim öğretim programının yürütülmesinde koordinasyonu sağlamalıdır. Ayrıca, aynı branştaki öğretmenler arasında da koordinasyonu sağlama ve bu faaliyetlere başkanlık etme yöneticilerin görevlerindedir.

8. **Başarılı çalışanların takdir ve taltif edilmesi:** Eğitim öğretim kurumu liderleri etkili olabilmek adına görev aksatanlara ceza vermeli, başarılı olanları ödüllendirmelidir. Zira ödüllendirilen başarılı faaliyetler, çalışan motivasyonunu artırmaktadır.

9. **Öğretmenlerin meslekî gelişmelerini sağlama:** Hizmet içi faaliyetlerle kurumdaki personelin gelişmelerinin takip edilmesi, onların hizmet içi kurs, seminer ve benzeri etkinliklere katılması için teşvik edilmesi yöneticinin önemli görevlerindedir.

10. **Öğretim faaliyetleri sürecinin kontrol edilmesi:** Okul yöneticisinin dönem içinde düzenli olarak yapacağı ders ve sınıf ziyaretleri aynı zamanda birer denetim özelliğindedir. Bu sürecin sonunda denetimde görülen hususlar öğretmenler ile paylaşılır.

11. **Program değerlendirme ve geliştirme sürecinde birlikte hareket etme:** Okul yöneticisi tarafından, bütün personelin program konusunda görüşlerinin alınması ve gelişim sürecine dâhil edilmesi sağlanmalıdır.

12. **Olumlu Okul İklimi Geliştirme:** Okul iklimini en çok öğrenci ve öğretmenlerin faaliyetleri meydana getirir. Yönetici, başarıyı destekleyen ödül ve taltife yönelik davranış içinde bulunarak başarılı olmayı gündemde tutmalıdır. Ayrıca, öğrenci başarılarını sistematik takip etmeli, bu süreçte gereken tedbiri almalıdır.

13. **Varlığını hissettirme:** Öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanlarla sürekli iletişim kuracak davranış eğilimindedir. Odası herkese açıktır ve kendisi de okul içinde hareket halinde olmalıdır.

14. **Örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme:** Okul yöneticileri okulun vizyonunu gerçekleştirme adına yeniliklere açık olmalı, yeni gelişmeleri yönetecek donanımda olmalıdır. Okulun gelecekteki vizyonunu gerçekleştirmek için hedefler bütün personele benimsetilmelidir.

15. **İletişim sağlama:** Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, veliler ve kendi üstündeki yöneticilerle gereken iletişimi kurmak mecburiyetindedir. Okulun hedeflerini iletişim zincirindekilere doğru ve düzenli aktarabilmeli onlara bilgi aktarımı sağlamalıdır. Böylece aynı hedeflere birlikte hareket etme sağlanacak ve başarılı olabilmek yolunda engeller kolay aşılabilecektir.

2.2.4. Okulda Öğretim Liderliği

Okulların hedeflerine ulaşabilmesi adına kurumdaki çalışanlar ve ilgili çevrenin etkilenme süreci öğretim liderliği olarak adlandırılmıştır. Öğrenci merkezli eğitim programı geliştirme, misyon ve vizyonu tanımlama, kaliteli bir eğitim öğretim iklimi sunma öğretim liderliğinin gereklerindedir (Gümüseli, 2005,s.6).

Okulda öğretim lideri kendi idari işlerinin yanında öğretmenlerinden öğrencilerine, kurumdaki personelden ailelere kadar geniş bir davranış yelpazesine sahiptir (Şişman, 2002,s.21). Ayrıca okuldaki öğretim liderinin, yeni stratejiler planlama ve bunları uygulamak için personeli geliştirme gibi davranışlarla yöneticilik ve eğitimcilik rollerini birleştirebilmelidir.

2.2.4.1. Öğretim Liderinin Önemi

Batılı ülkelerden sonra Türkiye’de de eğitim sistemini düzeltme ve geliştirme işlerinin okuldan başlanması gerektiği anlayışı yerleşmeye başlamıştır. Bu nedenle okul müdürlerinin liderlik özellikleri ön plana çıkmakta; kurumuna yenilik getiren, çevresindekiler tarafından güvenilen ve aranılan bir lider olarak kabul edilen kişiler için müdür vasfından daha çok “başöğretmen” ünvanı verilmesi daha uygun düşmektedir (Şişman, 2018,s.VI). Öğretim liderliğinin önemi okul yöneticisi, öğretmenleri ve okul geneli bakımından farklı önemlerinden bazıları Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Öğretim liderliği yaklaşımının önemi

Öğretim Liderliğinin Önemi	
Müdür için önemi	Başarılı ve üretken bir okula sahip olma, kendi yeteneklerini geliştirmeye zaman ayırma, personeline verdiği görevleri yerine getirme konusunda güvenme.
Öğretmenler için	Beceri ve yeteneklerini geliştirebilirler, kendilerinin okul için önemli olduğunun farkına varırlar, okul ile ilgili görevlerine daha fazla önem verirler, inisiyatif alarak ve bağımsız olarak çalışabilirler.

Okul için

Hedefleri gerçekleştirmeye daha fazla inanmış, istekle çalışan ve değişime açık personele, daha başarılı eğitim kurumuna ve öğrencilere sahip olunur.

Okul müdürleri davranışları ve değerlerini sunma tarzlarıyla öğretmen ve öğrenciler üzerinde yıllarca tesirini devam ettirebilmektedir (Çelik, 2007,s.54). Şişman (2018:25)'a göre okul müdürleri; eğitim ve öğretim etkinliklerini artırarak okulu daha iyi hale getirmeli, yapılacak faaliyetlere her açıdan hâkim olmalı, personeli ve çevresindekilerle iyi iletişim kurmalı, okul yönetimiyle ilgili yasaları bilerek hareket etmeli, program geliştirme, değerlendirme gibi konular hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Hızla değişen hayat akışında eğitim sistemindeki değişimleri takip etmek ve okullarda dengeli bir idari faaliyet yürütmek için okul müdürlerinin eğitim liderliği rollerini iyi oynaması gerekmektedir.

2.2.4.2. Öğretim Liderlerinin Nitelikleri

Eğitimde liderlik çok yönlü olmayı, gelişmeleri iyi takip edebilmeyi gerektirmektedir. Öğretim lideri niteliğindeki okul müdürü, kurumunda verilen eğitimin kalite derecesini iyi analiz eden, olması gereken düzey için gerekli tedbirleri alabilen yöneticilerdir (Izgar, 2002,s.266). Öğretim liderleri araştırmacıların belirlediği temel nitelikler; vizyon sahibi olma ve bunu fiiliyata dönüştürme, okulda olumlu iklim adına kendisini destekleyen çevreye sahip olma, yapacağı faaliyetler hakkında bilgi sahibi olma, kurumdaki işleyişe hakim olma, öğrenciler hem de öğretmenler için denetim ve rehberlik yapabilmektir. Bunları uygulamanın yolu okul yöneticisinin lider olarak kabul edilmesidir.

Erçetin (2000,s.126) tarafından yapılan araştırmada okul müdürü; doğru sözlü olmalı ve dürüst hareket etmeli, açık fikirli ve güvenilir olmalı, sadakate önem vermeli, azim ve kararlı hareket etmeli, otokontrol yapabilmeli, bağımsız düşünüp uygulayabilmeli, eğitimle ilgili her türlü yasa ve sair kurallara hakim olmalı, program hazırlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirebilmelidir.

2.2.5. Öğretim Liderliği İle İlgili Araştırmalar

Öğretim liderliği alanında dünyada ve Türkiye’de pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Dünyada öğretim liderliği konusunda Clark ve arkadaşlarının 1980 yılında yaptığı araştırma neticesinde; Okulların başarısında okul müdürlerinin etkisinin büyük olduğu tespit edilmiştir. Etkili öğretim liderlerinin; hedeflere ulaşmalarında, performans kriterleri getirmede, üretici bir iş çevresiyle üretkenlik sağlamada becerikli oldukları belirlenmiştir. Okullarda en önemli iki husus, öğretim liderinin eğitime dair tutumuyla okul programı beklentileri olduğu belirtilmiştir. Bu konuda ilk araştırmacılardan ve hala çalışmalarına atıflar yapılan kişi Hallinger olmuştur. 1983 yılındaki bu konuyla ilgili ilk araştırma çalışmasında, California’nın kenar mahallesinde 10 ilkokul müdüründeki öğretim liderliği ile ilgili davranışların kurumsal ve kişisel değişkenlere bağlı olup olmadığı analiz etmiştir (Yılmaz, 2018,s.16).

Türkiye’de konuyla ilgili akademik çalışmalar ABD ve Avrupa ülkelerinden daha geç tarihlerde başlamıştır. Konuyla ilgili ilk uygulamalı çalışma 1996 yılında Gümüşeli tarafından yapılmış, sonraki yıl Şişman tarafından 1997 yılındaki çalışma ikinci önemli uygulamalı araştırma olmuştur (Yılmaz, 2018,s.7).

Bu çalışmanın genelinde 2000 yılı sonrasında yapılan çalışmalar tercih edilmiştir. Bunlardan bazıları Tablo 3’te kısaca özetlenmiştir:

Tablo 3. Türkiye’de öğretim liderliği konusundaki çalışmalar

Yazar	Yıl	Konu
M. Şişman	2016	Ana sınıftan liseye kadar okullarda görev yapan 4500 öğretmen üzerinde yazarın kendisinin keşfettiği öğretim liderliği davranışları ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiştir.
V. Aktepe ve B. Buluç.	2014	Kırşehir ilindeki 9 farklı ilkokul öğretmeni arasında yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile ilgili yeterlilikleri öğretmenlerin algılarına göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarında müdürlerin konuyla ilgili eksiklikleri belirlenmiştir.

U. Sayın	2010	Çanakkale'nin Biga ilçesindeki ilköğretim müdürlerinin öğretim liderliği yeterlilikleri öğretmenler arasında yapılan anket çalışması neticesinde onların algılarına göre belirlenmiştir. Bu çalışmada Şişman (2004) 'a ait olan bir anket kullanılmıştır.
M. Akdağ	2009	Afyon'da yönetici ve öğretmenlerden oluşan yaklaşık 700 kişilik anket çalışmasında, ilkokul yöneticilerinin yeni müfredatı uygulatma etkili olma seviyeleri ölçülmüştür.
E. Yılmaz	2010	Ankara merkezde 20 ilköğretim okulunda 500 öğretmen arasında yapılan çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliğindeki rolleri ile etkili okul arasındaki bağlantılar araştırılmıştır.
M. Sağır	2011	İstanbul'da görev yapan 1300 civarı öğretmen ve yöneticinin algıları çerçevesinde yapılan anket çalışmasında, ilköğretim yöneticilerinin öğretim liderliği konusundaki yeterlilikleri incelenmiştir.
Arslan	2009	Ankara Polatlı'da görev yapan sınıf öğretmenleri görüşlerine göre öğretim liderlerinin yeterlilikleri incelenmiştir.
T. Çalık ve Kılınç A.Ç.	2018	Öğretim lideri olmanın yöneticilerin algıları açısından değerlendirilmesi anket çalışmasıyla desteklenmiş, öğretim liderliği konusunu yöneticilerin 7 başlıkta algıladıkları tespit edilmiştir.
B. Gülbahar	2014	Müdürlerin öğretim programları ve uygulanmasına yönelik öğretimsel liderlik rollerini belirlemeye dair konuyla ilgili yayınlar incelenmiş, yöneticilerin öğretim liderliği ile alakalı 21 adet rolü tespit edilmiştir.
E. Receptoğlu ve S. Özdemir	2012	Kastamonu'daki 70 okulda çalışan 1046 öğretmenin bakış açılarına göre öğretim liderlerinin mizah anlayışı anket yöntemiyle tespit edilmiştir. Sonuçta, yöneticilerde aktarıcı mizah anlayışı en az, onaylayıcı mizah anlayışı ise en çok algılanan yaklaşım olmuştur.
H. Erdoğan	2017	Ortaokullardaki yöneticilerin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarına olumlu katkılarının olduğu tespit edilmiştir.
Y. Ergen	2013	İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının alt boyutlarını ve genel öğretim liderliği davranışlarını Manisa ve ilçelerinde görev yapan 410 öğretmenin algılarına göre gösterme düzeyi ölçülmüştür
Y. İnandı ve M. Özkan	2006	Mersin'de görev yapan 33 yönetici, 139 öğretmenin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik yeterlilikleri tespit edilmiştir.

H. Küp	2018	Kayseri ilindeki okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları sergileme düzeyleri öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Anket çalışması sonucunda öğretim liderliği davranış boyutlarıyla uygulamalar arasında olumlu yönde bir ilişki tespiti yapılmıştır.
E. Tabancalı ve F. Cengiz	2018	Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş tatminine etkileri incelenmiştir.
Ş. Ada ve S. Gümüş	2012	Türkiye ve ABD’de yapılan öğretim konusunda yapılmış olan yüksek lisans çalışmaları karşılaştırılmıştır. İki ülkenin üniversitelerinde eğitim liderliği ile ilgili farklı tarzda öğretim yaklaşımı olduğu görülmüştür.
H. Rabia	2015	Kütahya’da okul öncesinde görevli 78 öğretmenin, kurumdaki yöneticilerine dair öğretim liderliği algı düzeyi ölçülmüştür. Araştırmada dikkat çekici bulgulardan biri okulda uzun süre görev yapan öğretmenlerin diğerlerinden çok farklı olmasıdır.
Ö. Ezer	2014	Sakarya’daki MEB ortaokullarında çalışan öğretmenlerin kurumlarına bu konudaki kurumsal bağlılıkları belirsizdir. Ayrıca öğretmen algıları yaşa, medeni duruma ve kurumda çalışma süresine göre değişmektedir.
S. Bozkurt ve E. Aslanargun	2015	Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretim süreci yönetimi konularındaki etkinliklerinin öğrenci başarısına yansımaları incelenmiştir. Düzce’de 16 okul müdürüne uygulanan anket çalışması neticesinde bu konularda hem okul müdürleri hem de öğretmenler gerekli çaba ve çalışmayı yapmaktadır.
A. Ayık ve G. Şayir	2014	Erzurum ilinde 249 ilköğretim okulu öğretmeni arasında yapılan anket çalışmasında okul müdürlerinin öğretim liderliği yeterlilikleri ile öğretim iklimi arasında belirgin bir ilişki olduğu saptanmıştır.
K. Tatlıoğlu ve E. Okan	2012	Gaziantep’te 8 özel okuldaki 128 öğretmen ve 8 okul müdürü arasında yapılan anket çalışmasında, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları analiz edilmiştir. Öğretim süreci ve öğrenci başarısı değerlendirilmesinde müdürlerin yeterli görülmediği tespit edilmiştir.
N. Can	2006	İlköğretim ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin liderlik davranışlarına mani olan engeller tespit edilmiştir.

C. Keşan ve D. Kaya	2011	Yapılan anket çalışmasında lisans mezunu olan kişilerin görüşlerine göre öğretim liderinde olması gereken nitelikler incelenmiştir. Mezun kişilerin öğretim liderlerinde “demokratik kişilik, saygı ve sevgiye dayanan anlayış ve cesaretli bir duruş” gibi özellikler aradıkları tespit edilmiştir.
------------------------	------	--

2.3. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

Öğretim kavramıyla ilgili olarak geçen her zamanda farklı yaklaşımlar sergilenmekte ve farklı bakış açıları sergilenmektedir. Eğitim ve öğretimde hızlı değişiklikler yaşanırken öğretmenlerin de bu gelişime ayak uydurmaları, öğrenme ve gelişime açık olmaları beklenmektedir. Klasik öğretmen meslek gelişimi süreci, hizmet içi seminer ve toplantıları kapsayan dışsal faaliyetler olarak algılanmaktayken; günümüz dünyasında bu sürece, süreklilik arz eden öğretmenler arasındaki paylaşımlar ve iş birliği çalışmaları dâhil olmuştur (Özer, 2008,s.196). Öğretmenlerin aralarında bilgi paylaşımı ve benzeri konularda iş birliği yapmaları, öğretmen öğrenmesi sürecinin sağlıklı gelişiminde gerekli hususlardan biridir (Seferoğlu, 2004:40-45). Bu süreçte, öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerinin güçlü olması, aralarında bilgi ve tecrübe paylaşımı yapmaları ve okul dışında da iletişimlerini sürdürmeleri mesleki öğrenme sürecinde önemli görülmektedir (Özer, 2008,s.200).

Öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili olarak öncelikle öğrenme kavramı üzerinde durulmuştur. Öğrenmek kavramıyla alakalı açıklamalardan sonra, öğretmen mesleki öğrenmesinin teorik temelleri konusunda; yetişkin eğitimi, sosyal öğrenme kuramı ve hayat boyu öğrenme kuramları ele alınmıştır. Son olarak öğretmenlerin mesleki gelişimine etki eden faktörler; okul müdürü, öğretmenlerin motivasyonu, eğitim politikaları, öğretmen kişilikleri ve okulla ilgili etkenler olarak beş başlıkta incelenmiştir.

Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar, (2021, s. 386) tarafından yapılan çalışma öğretmen mesleki öğrenmesini açıklayan değişkenlerden birinin öğretmen öz yeterliliği olduğunu göstermiştir. Başka deyişle, öğretmenlerin öz yeterlik algısı, öğretmen mesleki öğrenmesine önemli oranda destek sağlamaktadır. Bunun dışında, öğretmen öz yeterliğinin, öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerinde potansiyel kısmi

bir etkisinin olduğuna ilişkin araştırmalar mevcuttur (Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar, 2021, s. 386).

2.3.1. Öğrenme Kavramı

İnsanın diğer canlılardan farklılıklarından biri doğumdan ölüme kadar sürekli öğrenen varlık olmasıdır. Bunun yanında bireysel olarak da farklı şekillerde öğrenme süreci yaşarlar. Bireylerin bilgileri algılanması, işlenmesi ve kullanımda bir yol izlenmesi faaliyetlerine öğrenme stilleri ya da yöntemleri denilmektedir. Bu stiller, bireylerin farklılığını ortaya çıkaran önemli etkenlerden biri olarak görölmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2006,s.7).

Öğrenme; belli bir süreklilikte resmi veya gayri resmi yollarla yapılan, kişilerin motive edilmesiyle kolay hale gelen faaliyetlerdir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde öğrenme; bellek ve bilgi edinmek olarak açıklanmıştır. Aslında öğrenme belli formatta yapılan faaliyetleri aşan, insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden bir olgusal süreçtir. Bundan ötürü öğrenme faaliyetleri eğitimcileri aşan uygulamalar haline gelmiştir. Özellikle teknolojiyle gelen hayat standartlarındaki gelişmeler, bilgiye ulaşmanın çok kolay hale gelmesi *yaşam boyu öğrenme* kavramının hayatımıza girmesine vesile olmuştur (Ayra, 2015, s. 1).

İnsanların birbirinden oldukça farklı yönlere sahip olması gibi öğrenme sürecindeki takip ettiği yolların da değişik olduğu görölmektedir. Formal eğitim ortamında öğrencilerin, birçok nitelikleri öğrenmelerinde de farklılıklara neden olabilmektedir. Heacox (2002), öğrenmeye etki eden eğitim ortamındaki bu farklılıkları; “bilişsel beceri ve yeterlilikler, hazır bulunma derecesi, öğrenmeye değer verme derecesi, öğrenmede öğrencinin kendine güvenmesi, öğrenmedeki hızı ve öğrenme yöntemi,” biçiminde sıralamıştır (Şentürk & Ciğerci, 2018, s. 71).

İnsanlar hayatları boyunca ailesinde, okulunda, çalıştığı yerlerde zorunlu kültürlenme etkisine girmenin yanında kendiliğinden meydana gelen öğrenme faaliyetleri yapmaktadır. Kişilik özellikleri, becerileri ve değerlerinden bir bölümü, kendiliğinden oluşan öğrenmelerle meydana gelmektedir. Eğitimciler açısından eğitim formal ve informal olarak iki kategoride incelenmektedir. Formal eğitim önceden hazırlanan bir programa göre öğretim teknikleriyle öğrenmenin sağlanmasıdır. Okullarda yapılan eğitim öğretim faaliyeti formal kategorisindedir. Okul dışındaki

kurs, seminer, asker yetiştirme gibi öğrenme etkinlikleri de formal öğretim grubundadır. İnsanların okuma, izleme gibi faaliyetleriyle plansız olarak gerçekleşen öğrenmeleri ise informal kısmına girmektedir (Fidan, 2012,s.4).

Öğrenme süreci ister formal isterse informal olsun öğrenilenlerin kalıcı olması önemli hususlardan biridir. Çünkü günümüzde teknolojik değişimler hayatın her alanını etkilemekte ve dönüştürmektedir. Bu değişime hazır olabilme adına bireylerin öğrendiklerini kalıcı hale getirecek yöntemler geliştirebilmelidir. Bilgi ve becerilerini bir müddet sonra unutan ya da kaybeden bireylerin okul ve çalışma hayatlarında başarılı olmaları çok zordur. Dolayısıyla, öğrenmenin kalıcı olmasının sağlayacak yöntemlerin formal eğitim içinde planlı bir şekilde yer alması, yüzeysel öğrenmeye yol açan etkenlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir (Özgür ve Tosun, 2012,s.114).

Öğrenme sürecinde öğrenme ortamlarının yanında, beynin kullanım kapasitesinin artırılması gerekmektedir. Bunu sağlamak için beyin temelli öğrenim (BTÖ) uygulamalarına gereksinim duyulmaktadır. Bu uygulamalardaki hedef, öğrenme faaliyetlerini en yüksek zihinsel kapasite ile yapabilmektir. Bu uygulamanın başarılı olması için öğretmenlerin öğretim yöntemlerine hâkim olmaları, ders için materyaller hazırlayabilmeleri ve beynin genel yapısı hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğrenme sürecinde insan beyninin her iki tarafının da aktif bir şekilde kullanılabilmesi adına bilgilerin görsel ve işitsel formatta aktarılması, hazırlanacak materyallerin örgütleyici, resim, video, müzik, şekil ve hikâye kullanımıyla öğrenme daha verimli ve kolay hale getirilmesi tavsiye edilmektedir. Bunun yanında, internetin yardımıyla zenginleştirilen öğrenme ortamı sağlanabilmelidir. Beyin temelli öğrenimde teknolojinin önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir (Çoruhlu, Nas ve Keleş, 2016,s.105).

2.3.2. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Teorik Temelleri

Öğretmen mesleki öğrenmesi hususunda teorik kavramları; yetişkin eğitimi, Sosyal öğrenme teorisi ve hayat boyu öğrenme başlıklarında incelenmiştir.

2.3.2.1. Yetişkin Eğitimi

Yetişkin bir birey; toplum tarafından kabul edilen, hayata devam adına kendisiyle beraber yakınlarının da ihtiyaçları için çalışabilecek bedensel ve ruhi olgunluktaki kişilerdir. Yetişkini tarif eden pek çok tanımlamaların yanında Dünya

Sağlık Örgütünün yetişkinlik tanımı içine 24 yaş da katmaktadır. Türkiye’de ise evlenme ve reşit olma yaşı olan 18 yaş üzeri herkes yetişkin kabul edilmektedir (Gökkoca, 2001,s.412).

Eğitim her yaşta ve her ortamda gerçekleşebilen faaliyetler olduğu için sadece öğrencilerin üzerinde değil, yaşam boyu öğrenme kavramı içinde yetişkin eğitimi üzerinde de durulması gerekmektedir. Yetişkin eğitimi; yetişkinliği kabul edilen bireylerin bilgi, beceri ve mesleki yeterliliklerini artırmaya, bireylerin davranışlarını hem kendilerini geliştirecek hem de topluma uyum sağlayacak şekilde değiştirmeye katkı sağlayacak düzenli eğitim süreçleridir (Yazar, 2012, s. 22).

Yaşam boyu eğitimin başlangıcı, 20. Yüzyıl başlarında İngiltere’de kurulan Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği kuruluşuna kadar götürülmektedir. Aynı ülkedeki yetişkin eğitim ile alakalı başarılı faaliyetler, yetişkin eğitime olan ilgiyi artırmıştır. Bu ilgi artışı Danimarka’ya sıçramış, bu ülkede yetişkin eğitimi konferansının düzenlenmesini sağlamıştır. 1960 yılında ise Kanada’da aynı konuda uluslararası bir konferans düzenlenmiş, bu konferansta yetişkin eğitiminin evrensel boyutta hedefleri ve işlevleri belirlenmiştir (Ayra, 2015, s. 15).

Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD)’nin 2009 yılındaki açıklamalarına göre, yetişkin eğitim formal, informal ve yaygın eğitim şeklinde gerçekleştirilmektedir. Örgütün tanımlamasına göre formal eğitim; belli hedef ve plan, doğrultusunda ve belirli zamanlarda yapılan resmi nitelikteki faaliyetlerdir. İnformal eğitim; belli zaman ve mekâna tabi olmaksızın, kişilerin hayatları boyunca gerçekleşen eğitimlerdir. Yaygın eğitim ise belli planda yapılan fakat formal eğitimden daha kısa süreli olan faaliyetlerdir (OECD, 2009, s. 47-79).

2.3.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kavramı ilk olarak, 1947 yılında Julian Rotter tarafından kullanılmıştır. Rotter insanı, tecrübelerini ve yaşantılarını etkileyebilme gücüne sahip bir varlık olarak tanımlamıştır. Rotter, insanın hayat tecrübeleriyle yaşayışına etki edebilen bilinçli bir varlık olarak tanımlamıştır. İnsanın kendi hayatına etkileri dışında dıştan gelen uyarıcıların da etkileri olmaktadır. Bundan ötürü insan davranışlarını anlama adına hem bireylerin tecrübe ve yaşanmışlıklarını hem de çevresinden gelen uyarılara karşı verdiği tepkileri dikkate almak gerekmektedir. Rotter’den sonra bu

kurama A. Bandura'nın büyük katkıları olmuştur. Bundan dolayı günümüzde sosyal öğrenme kuramında akla ilk gelen kişi A. Bandura'dır. A. Bandura sosyal davranışçılık açısından öğrenme kavramına bakmış, kişilerin öğrenme şekillerini açıklama işinde sosyal öğrenme kuramını geliştirmiştir. Fakat öğrenmeyi açıklamada gözlemleme ve taklit etmenin yetersiz kaldığını anladıktan sonra, dil, hafıza, düşünce ve davranışlarının neticelerini ön görmek ve değerlendirebilme şeklindeki bilişsel süreçleri de içine almıştır (Bayrakçı, 2007, s. 200).

Bandura, birey davranışlarını açıklayabilmek için yapılan deneylerin hayvanlar üzerinde yapılmasının yanlış olduğunu belirtmiş ve deneylerine çocuklar üzerinde devam etmiştir. Deneyleri sonucunda çocukların ödül alan davranışları taklit ettiklerini, ceza alacak davranışlardan sakındıklarını gözlemiştir. Bandura davranışçı kuramdaki birçok prensibi kabul etse de davranışların sadece taklit ve pekiştirici kullanımı yaparak gerçekleştiği teorisine katılmadığını belirtmiştir.

Bahar (2019, s. 239), bilgi becerilerin yalnızca deneyimlerle kazanılmadığını belirtmiş ve sosyal öğrenme kuramında dolaylı öğrenmeyi oluşturan faktörleri dört grupta toplamıştır:

- a. **Dolaylı pekiştirme:** İnsan tutumları neticesinde ödüllendirildiğinde, gözlemci kişilerin bu tutumları taklit ihtimali artmaktadır.
- b. **Dolaylı ceza:** Davranışları takip edilen kişilerin olumsuz tutumları neticesinde ceza alması durumunda, gözlemlenen davranışlardan sakınılacaktır.
- c. **Dolaylı güdülenme:** Taklit edilen kişinin takip edilen davranışı neticesinde ödüllendirilme olduğunda gözlemcinin bu davranışları yapma isteği artacaktır.
- d. **Dolaylı duygusallık:** Model aldığı kişinin davranışlarını gözlemleyen kişi bu faaliyeti esnasında empati kurması halinde, gözlemleyen kişinin duygusal koşullama yapmasına sebep olabilir ve gözlemleyen kişi model aldığı kişinin korktuklarından korkabilir, sevdiklerini de sevmeye çalışabilir. Ayrıca, sosyal öğrenme kuramında karşılıklı belirleyicilik ilkesini esas alınmakta, şekil 1'de görüldüğü gibi kişinin davranışları ve çevresel etkiler arasında etkileşimsel ilişkiler bulunmaktadır.

(Bayrakçı, 2007, s. 200), sosyal öğrenme kuramının ilkelerini aşağıdakiler gibi gruplandırmıştır:

a. Karşılıklı belirleyicilik: Çevresel etkiler ve davranışlar, bireyin kişisel niteliklerinin etkileşimini sağlar ve bu etkileşim de bireyin diğer davranışlarını etkileyebilir.

b. Sembolleştirme kapasitesi: Bireyler yaşantılarındaki olaylar neticesinde gözlemlerini sembolleştirerek zihninde depolayabilmektedir. Depoladıkları bu semboller yeri geldiğinde kullanabilmektedir.

c. Dolaylı öğrenme kapasitesi: Bireyler sadece kendi yaşantılarıyla değil, gözlemledikleri kişileri inceleyerek de öğrenme faaliyetinde bulunabilmektedir.

d. Öngörü kapasitesi: Bireyler geçmiş yaşantılardan sağladığı deneyimlere dayanarak tecrübe etmediği tutumların neticeleri hakkında tahminde bulunabilmektedir.

2.3.2.3. Hayat Boyu Öğrenme

Hayat boyu öğrenme (HBO), “insanın kişisel ya da mesleki sebeplerle yeterliliğinin geliştirilmesidir. HBO’nun kişisel gelişim, rekabet edebilirlik ve istihdam bu anlayışın felsefi altyapısıdır. Bu kavram esasında kişisel gayretlerin ve istihdam arzularının zorlamasıyla ortaya çıkmış bir olgudur. Aynı zamanda, bir insanın bilgi ve becerilerini hayatı boyunca güncellemesi, ilkokuldan üniversiteye kadar verilen diplomalı öğretimin yanında devlet ve özel kuruluşların hızlı eğitimleriyle sağladıkları sertifikalı öğretim faaliyetlerini de içine almaktadır. Buna ilaveten kişinin yaşam tecrübeleri de bu kavramın içine girmektedir (Toprak & Erdoğan, 2012, s. 70).

Hayat boyu öğrenme yaklaşımında temel amaç, bireylerin buldukları toplumun içinde uyumlu bir şekilde yaşamalarını, ekonomik yaşamlarını daha iyi idare etmelerini sağlayabilmektir. Avrupa Birliği (AB) eğitim politikalarının temel çerçevesini hayat boyu öğrenme anlayışı oluşturmaktadır. Nitekim 1996 senesi, Avrupa’da hayat boyu öğrenme yılı olarak belirlenmiştir. Türkiye’de bu yaklaşımın önemli hale gelmesi, AB’ye giriş için yapılan düzenlemelerle hızlanmıştır. Sekiz, dokuz ve onuncu kalkınma planlarında hayat boyu öğrenme yaklaşımı yer almıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bu konuyla ilgili strateji belgesi hazırlanmış, hayat boyu öğrenme ile ilgili atılacak adımlar bu belgede sıralanmıştır (Samancı & Ocakçı, 2017, s. 718).

MEB (2006) tarafından düzenlenmiş olan 17. Eğitim Şurası dâhilinde bu yaklaşımın yaygınlaştırılması için aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Hayat boyu eğitim konusunda paydaşlarca eğitim politikası oluşturularak gerekli planlamalar yapılmalıdır.
- HBO faaliyetlerinden yararlanamayan kişiler için destek uygulamaları yapılmalıdır.
- Hayat boyu öğrenme sürecine ailelerin eğitilmeleri konusu da dâhil edilmeli, uzmanlar eşliğinde gereken planlamalar yapılmalıdır.
- Konunun önemi basın, yayın ve internet ortamında halka anlatılmalıdır.
- Hayat boyu öğrenme hususunda herhangi bir yaş sınırlaması yapılmamalıdır.
- Bu faaliyetlerde görevli olan eğitimcilere gereken destek verilmelidir.

Hayat boyu öğrenme yaklaşımı ilk olarak 1972’de Birleşmiş Milletler Bilim Eğitim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından uygulamaya konulmuştur. 1993’te ve 1995’te bu yaklaşımla ilgili önemli raporlar hazırlanmıştır. 1996 yılı hayat boyu öğrenme yılı ilan edilmiş, bu yaklaşımın hedefleri, ilkeleri ve stratejisi konularına değinilmiştir. Hayat boyu öğrenme yaklaşımının eğitim boyutu uygulamaları ile alakalı ilk somut adım, 2000 yılında Avrupa Konseyi tarafından Lizbon Stratejisi ve konuyla ilgili bildiri yayınıyla atılmıştır. 2002’de belirlenen stratejide; AB içinde eğitim kalitesinin artırılması, bütün bireylere fırsat eşitliği sunulması, eğitim faaliyetlerinin geniş çerçevede yaygınlaştırılma hedefleri belirlenmiştir. 2006 yılı Avrupa Komisyonu eylem planında “öğrenmek için geç değildir” sloganıyla bildiri yayınlanmıştır. 2007 ile 2013 yılları arasında “AB Bütünleştirilmiş Eylem Programı” hazırlanarak hayat boyu öğrenmeyle ilgili uygulamalar hızlandırılmıştır. Günümüzde Erasmus+ adlı programın uygulandığı görülmektedir.

2.3.3. Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecine etki eden birtakım faktörler vardır. Bu faktörler okul müdürü, öğretmen motivasyonu, eğitim politikaları, öğretmenlerin kişilik özellikleri, okul iklimi, okul kültürü ve iş birlikçi öğrenme kültürü şeklinde sıralanmıştır.

2.3.3.1. Okul Müdürünün Etkileri

Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde etkili rol oynamaktadır. Okul müdürleri liderlik tarzları da öğretmen mesleki gelişimine katkıları yapılan bazı çalışmalarda ortaya konmuştur. Özellikle Cheng (2017) gibi bazı araştırmacılar okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki eğitim ve gelişimlerdeki iş birlikçi tutumlar sergileme ve bu yönde politikalar belirlemelerinin önemini belirtmiştir (Eroğlu, 2019, s. 193).

Yöneticiler; faaliyetlerin yapılmasında belirlenmiş hedeflere ulaşabilme adına gereken planlamaları yapan, çalışanlarını organize eden, iş yerinde gerekli olan kaynak ve gereçleri sağlayan kişilerdir (Uslu, 2011, s. 422).

Cansoy (2019) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin öğrencilerin öğrenmelerini artırmalarını sağlayacak öğretmen çalışmalarını desteklediklerini tespit etmiştir. Okul müdürlerinin buna rağmen yetkilerini ve güçlerini dağıtmadıkları anlaşılmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlerin kurumlarıyla ilgili, görev ve sorumluluk alanlarına giren kararlara katıldıkları ve müdürleri tarafından teşvik edildikleri görülmektedir. Müdürlerin, öğretmenlere karşı destekleyici bir liderlik davranışı gösterdikleri, öğretmenleri dinledikleri ve okullarıyla ilgili önerileri destekledikleri belirlenmiştir (Cansoy, 2019, s. 17).

Bilge ve Aslanargun (2018, s. 296-297), okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkilerini inceledikleri çalışmada; üç farklı ölçek kullanılmış, okul türüne göre de neticelerin değiştiği tespit edilmiştir. Lisedeki öğretmenler diğer okul türündeki meslektaşlarından farklı olarak okul müdürlerinin öğretmen mesleki gelişimine katkılarının az olduğu algısına sahipken, diğer okullardaki öğretmenlerin öğretmen mesleki gelişiminde okul müdürlerinin önemli katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma sonunda ortaya çıkan neticeler aşağıda belirtilmiştir:

- Okul müdürlerine aday öğretmenlerin yetiştirilmeleri ve mesleğe hazırlanmaları konularında eğitim verilmesi gerekmektedir.
- Okul müdürleri öğretmenlere yaklaşımda tecrübeliler ile tecrübesizlere farklı yaklaşımlar sergilemelidir. Aday öğretmenlerin gelişimlerinde tecrübeli öğretmenlerden faydalanmaları önerilmektedir.

- Öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına okuldaki tüm imkânlar seferber edilmelidir.
- Okul müdürlerinin eğitim sistemi konusunda bilgilendirme eğitimlerinden geçirilmesi gerekmektedir.
- Okul müdürü öğretmenlerin seminer ve kurs gibi faaliyetler yoluyla eğitimlerini sağlama adına uzman ve akademisyenlerden yararlanmalıdır.
- Araştırmada geliştirilmiş olan ölçeklere okul müdürleri adına kişisel değişkenlerin eklenmesi yapıp araştırmalarda kullanılması sağlanması önerilmektedir.

Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak her türlü imkânı sunma ve onlara rehberlik yapmanın yanında, kendilerinin öğretmenlik mesleği ile alakalı donanımda olmalarını sağlamalı, bu süreçte zamanı kaliteli ve verimli kullanmalı, öğretmenleriyle güçlü iletişim kurmalı, yetkilerini öğretmenlerin gelişimi için kullanmalıdır (Özan, Gavcar, Saçaklı, Şahin, 2014, s. 129-130).

2.3.3.2. Öğretmenlerin Motive Edilmeleri

Motivasyon, Latince hareket etme manasına gelen “movere” sözcüğünden türemiştir. Motivasyon; bireyleri hareketlendiren ve hareketlerini yönlendiren, insanların arzuları, gereksinimleri ve korkuları olarak tanımlanabilir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde bu kavramın önemli bir yeri bulunmaktadır. Eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin motivasyonları kadar öğretmenlerin de motive edilmeleri gerekmektedir. Zira öğretmen performansını doğrudan etkileyen unsurlardan biri motivasyondur. Kurumunda performans artışı hedefleyen yöneticiler, çalışanlarının ilgi ve isteklerini, duygularına yön veren iç ve dış etkenleri dikkate almak durumundadır. Başarılı ve etkili okullarda eğitim faaliyetine odaklanma olduğu, eğitim öğretimin en değerli hedef olarak belirlendiği görülmektedir. Başarılı öğretim faaliyetleri öğretmen ve öğrencilerin iyi etkileşimiyle gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin öğretim faaliyetlerindeki başarısını da iyi motive edilmeleri sağlamaktadır. Nasıl ki öğrenci motivasyonunu sağlayacak birincil etken öğretmenler ise öyle de öğretmenlerin motivasyonlarını sağlayacak kişiler okul yöneticileridir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım, Yalçın, 2013, s. 152-153).

Günümüzde eğitim öğretim konuları içinde oldukça fazla üzerinde durulan konulardan biri öğretmen motivasyonu hususu olmuştur. Motivasyonu sağlayacak en

önemli etken iyi iletişimdir. Motivasyonu yüksek öğretmenlerin iletişim konusunda da başarılı oldukları görülmektedir. Yüksek motivasyonla çalışan öğretmenler, okul başarısını artırmaktadır. Okul başarısını hedefleyen yöneticilerin öğretmenlerle birlikte hareket etmeleri, onlarla iyi iletişim kurmaları, güven veren idareci rolü oynamaları gerekmektedir (Doğan ve Koçak, 2014, s. 206).

Gömleksiz & Serhatlıoğlu, (2013, s. 99) yaptıkları aday öğretmenlerde akademik motivasyon seviyelerine dair görüşlerden sonuçlar çıkardıkları araştırmada; birinci sınıf aday öğretmenlerin akademik motivasyonlarının son sınıf öğretmen adaylarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca branşlara göre de öğretmen motivasyonunun değiştiği görülmüştür. Örneğin bilmeye yönelik içsel motivasyonda, resim iş öğretmenlerinin matematik öğretmenlerinden daha ilerde olduğu, başarıya dair içsel motivasyonda okul öncesi öğretmen adaylarının diğer branş adaylardan daha geride olduğu tespit edilmiştir. Fakat okul öncesi aday öğretmenlerinin dışsal motivasyon bakımından Sınıf öğretmenleri, Türkçe, İlköğretim Matematik, Sosyal Bilgiler ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri dersleri aday öğretmenlerinden daha yüksek çıktığı belirtilmiştir. Ayrıca Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri dersi aday öğretmenlerinin, diğer branş öğretmenlerine nazaran daha az motive oldukları tespit edilmiştir.

2.3.3.3. Eğitim Politikalarının Etkisi

Eğitim ve öğretim programları, Türkiye’de hükümetlerin atadığı bürokratlar tarafından organize edilmektedir. Merkeziyetçiliğin ve hiyerarşinin hâkim olduğu bu sistemlerde hazırlanan politikaların hedeflerinin çoğuna ulaşamadığı görülmektedir. Bunun temel nedeni, politikaları uygulayacak kişiler olan öğretmen ve okul yöneticilerinin sürece dâhil edilmemesidir. Öğretmen mesleki gelişimiyle ilgili standartlar hazırlandığında, sürece dâhil olmayan öğretmenlerin mesleki gelişmeleri de verimli olamamaktadır (Şişman, 2009, s. 69).

Öğretmenlerin belirlenmesinde, eğitim planlamalarında, sürecin yönetiminde, öğretim için gerekli maddi koşulların hazır hale gelmesinde ve öğretmen mesleki gelişiminin sağlanmasında eğitim-öğretim programlarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğretmenler, hükümetlerin belirlediği eğitim politikalarının tatbikçisi

olduğu için, uzmanlarla hazırlanmış ideal programların başarılı olması öğretmenlerin mesleki gelişmelerine bağlı olmak durumundadır (Gül, 2004, s. 231-232).

Eğitim ve öğretim programları ve öğretim uygulamalarının, eğitim sürecinde yer alan öğretmen ve yöneticilerin birlikte etkileşimi ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Türkiye’de öğretmen mesleki gelişimi konusunda, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), öncülüğünde 1996 yılında üniversite eğitim fakülteleri uzman temsilcileri, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Dünya Bankası birlikteliğinde “Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi” hazırlanmıştır. Bu kapsamda üniversitelerin öğretmen yetiştirme programları yeniden yapılandırılmış, derslerden ders saatlerine kadar, öğretmen yetiştirme programları değiştirilmiştir. 1998-1999 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni sistem, Anglo-Sakson ülkelerden esinlenerek hazırlanmıştır. 2005 yılında öğretmen yetiştirme programında yeniden değişiklik yapılmışsa da YÖK liderliğinde hazırlanan öğretmen yetiştirme programlarının yeterince başarılı olamamıştır (Şişman, 2009, s. 74).

2.3.3.4. Öğretmen Kişiliklerinin Uyumu

Öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerinde kişilik özelliklerinin öneminden ötürü, öğretmen benliği ve öğretmen mesleki benliği kavramları ön plana çıkmaktadır. Mesleki benlik, kişinin bir mesleği seçtiğinde o mesleği uygulamadaki arzusudur. Seçilen meslek öz benlikle uyumlu hale geldiğinde mesleki başarıya ulaşılabilir (Arıcak, 2007, s. 5-6).

Eğitim ve öğretimin uygulanmasında önemli etkilerinden ötürü, iş performansı yüksek olması gereken mesleklerin başında öğretmenlik gelmektedir. Öğretmenler kişiliklerine uyan öğretim yöntemlerini başarıyla uygulayabilir. Bu nedenle, mesleki donanımları yanında kişilik özelliklerinin de öğretmen başarısında önemli payı bulunmaktadır. Öğretmen özellikleri ile ilgili yapılan araştırmalardaki bulguların karmaşıklığı, öğretmenlerin kişilik özellikleri nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Kendine güveni az olan ve mesleğinde mutsuz olan öğretmenleri öğrencilerine ve meslektaşlarına karşı uzaklaşmalar başlamaktadır. Öğretmelerde; başarı arzusu, ayrıntılı düşünebilme, enerjiklik, azim gibi belirgin kişilik özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler arasında başarı arzusu yüksek öğretmenlerin, çalışkan, azimli, rekabetçi, gelişimi seven kişiler oldukları, böyle öğretmenlerin de okul başarısını artırdığı

görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerinde proaktif davranışlar sergilemesi, hem engellere aldirmeden mesleklerini severek yapmalarını hem de inisiyatif olarak hedefleri için çalışmalarını sağlayacaktır (Karabatak, 2018, s. 50-51).

Dönmez & Kavuncuoğlu, (2019, s. 56-57) çalışmasında; eğitim öğretimin çeşitli kademelerinde bulunan öğretmen adayları arasında yapılan çeşitli araştırma sonuçlarını değerlendirmişler, öğretmen mesleki benliği ile mesleki başarıları arasında pozitif ilişkiler olduğuna dair kendi çalışmalarıyla ortak bulgulara ulaşmışlardır. Buna göre; öğretmenlerle ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin mesleki benlikleri ile mesleki dayanıklılıkları arasında pozitif yönde bulgulara rastlanılmıştır. Mesleğini bilerek ve severek seçen öğretmen adaylarının mesleki eğitimlerinden mesleğe başlamalarına kadarki bütün süreçlerde stresörlerden daha az etkilenmektedir. Bir mesleği severek yapabilmek için de kendi kişiliğine uygun meslekte çalışmanın önemlidir. Mesleklerine olumlu bakış açısına sahip olan öğretmenlerin hem öğrencileriyle iletişimlerinde hem de mesleğiyle ilgili bütün aşamalarda başarılı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar üzerine, öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmenlik mesleğini sevdiren programlar geliştirmeleri; araştırmacılara da öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılıklarını artıracak, mesleklerinde başarı ve doyumunu sağlayacak çeşitli uygulama örnekleri üzerinde çalışmaları önerilmiştir.

2.3.3.5. Okul İle İlgili Etkenler

Okul ile ilgili etkenler; okul iklimi, okul kültürü ve işbirlikçi öğrenme kültürü olarak üç kısımda incelenmiştir.

a. Okul Kültürü

Örgüt kültürü, örgütteki faaliyetlerin neticelerine tesir eden, insanlar arasında oluşmuş değerler, gelenekler, ilişkiler bütünüdür. Örgüt kültüründe; dil, sembol, tören, değer ve norm, hikaye-masal ve anlatılar, inanış gibi bulunması gereken öğeler yer almaktadır. Okul kültürü ise, okulda bulunan öğretmenlerden yöneticilere, çalışanlardan öğrencilere kadar bütün kişilerin değer, inanış, ideoloji, norm, simge gibi unsurları paylaşarak özümsemeleri ile ortaya çıkan ve bütünüyle okula ait olan anlamlar sistemi şeklinde ifade edilebilir (Arpaguş, 2011, s. 42-44).

Okul kültürünün oluşmasında, okulun fiziki yapısının yanında öğretmen, yönetici ve öğrenci iletişiminin etkileri bulunmaktadır. Öğretmen ders etkinlikleri,

ödül ve cezalar, öğretmenlerin kişilik özellikleri, çalışma ortamı, öğrencilerin şartları, akademik önem algısı okul kültürünü oluşturan öğelerdendir. Yardımlaşmanın, dürüst ve açık ilişkilerin olduğu okul destek kültürüne sahip olan öğretmenlerin mesleki açıdan daha iyi gelişme gösterdiği ve başarılı olduğu ve destekleyici okul kültüründe çalışanların örgütsel bağlılıklarının arttığı belirtilmektedir (Sezgin, 2010, s. 153).

Okul kültürü; okulun kişiliğini yansıtan bir ayna gibidir ve kültürün okuldaki insanlar üzerinde büyük etkileri bulunmaktadır. Öğretmenlerin odalarında konuştuklarından, ders teknikleri paylaşımına, öğrencilerle ilgili tutum ve davranışlarından öğrenme iklimine kadar birçok unsur okul kültürünü meydana getirmektedir. Okul kültürünün; öğretmen performansını artırma, okul içi kaliteli iletişim kurma, başarıyı teşvik ve ödüllendirme, bütün personeli okul hedefleri doğrultusunda harekete geçirme, okul çalışanlarının motivasyonlarını artırma gibi pek çok işlevi bulunmaktadır. Okullara göre farklılık gösteren ve okul kültürünü oluşturan; okul hedefleri, kırsal ve kentsellik durumu, tesisler, teknik imkânlar, sınıf ve okul büyüklükleri, okuldan beklentiler, eğitim politikaları, eğitim sistemi gibi çeşitli unsurlar bulunmaktadır (Ayık ve Şayir, 2015, s. 380-382).

b. Okul İklimi Etkisi

Örgütsel açıdan iklim, genellikle örgüt içi ilişkilerin özelliğini ifade eden mecazi anlamda kullanılan bir kavramdır. Araştırmalarda okul iklimi ile ilgili olarak okulda çalışanların davranışlarına ve okula etkileri ele alınmaktadır.

Okul iklimi genel olarak, okulda mevcut olan çalışma şartlarını ve öğretmenlerin üzerindeki algı ve etkilerini ifade etmektedir. Olumlu bir okul ikliminde hem çalışanlar hem de öğrenciler başarılı olmaktadır. Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişmesine katkıda bulunur, öğretmenler işlerine daha bağlı çalışır iken; kapalı ya da olumsuz okul ikliminde yöneticiler katı liderlik sergiler, aşırı kontrolcü olurlar, okul içinde güven ortamı oluşamaz, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları azalır (Savaş, 2021, s. 68-69).

Öğretmenlerin kaliteli seviyede mesleki gelişimlerini sağlamak, bütün programların ana hedefidir. Fakat öğretmenlerin mesleklerinde iyi yetişmiş olmaları her zaman okul başarısını garanti edememektedir. Okul içinde işbirlikçi faaliyetler ve birlikte motivasyon davranışları okulun ve öğretmenlerin gelişimine daha fazla etki

etmektedir. Mesleki öğrenme daha çok öğretmenlik yapmaya başladıktan sonra gelişebildiğinden ötürü, olumlu bir okul iklimi meydana getirmek gerekmektedir. Okullarda öğretmenlerin tecrübe ve bilgi paylaşımı yapmaları, okuldakilerin sürekli öğrenen okul ikliminde bulunmaları mesleki becerileri ve bilgileri artıracaktır. Olumlu iklimte sahip okullar, öğretmenlerin iş becerilerini artıracığı mekânlar ve hayatlarının önemli bir parçası olacaktır (Eroğlu, 2019,s.97).

c. İşbirlikçi Öğrenme Kültürü

İşbirlikçi öğrenme genellikle az sayıdaki grup üyelerinin beraber çalışması olarak tanımlanmaktadır. Bu tarz öğrenme, yarım asrı aşkın üzerinde çalışılan gerek akademik gerekse okul çalışmalarında başarılı olan bir öğretim yöntemidir. Aktif öğrenme yöntemlerinden olan bu tekniğin kavramsal temeli, Lewin ve Deutsch tarafından geliştirilen sosyal bağımlılık kuramına dayanmakta olup bu kuramı geliştirenler, işbirlikçi öğrenme yöntemini ortaya çıkaranlar Johnson ve Johnson (2009) olmuştur. İşbirlikçi öğrenme yöntemiyle ilgili 164 araştırma çalışmasını inceleyen. Johnson, Johnson ve Stanne (2000); bu yöntemle yapılan çalışmaların akademik başarıya katkılarını fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Kyndt ve arkadaşları (2013); 1995 ile 2011 yılları arasında bu konuyla ilgili yapılmış olan 54 çalışmayı incelemişler, bu öğrenme yönteminin çalışan davranışlarında ve iş veriminde başarıya olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir (Erbil ve Kocabaş, 2019, s. 35).

Türkiye’de yapılan öğretmen meslek gelişimiyle ilgili yapılmış araştırmalarda (Seferoğlu, 2001;T. Y. Özdemir ve Yirci, 2015); öğretmenlerin, tek oturumda ve seminer şeklindeki mesleki gelişim faaliyetlerinden yeterince verim alamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler; öğretim becerisi geliştirme ve meslekte karşılaşılan problemleri çözmeye öğretmen arkadaşlarıyla bir araya gelecekleri ve işbirlikçi çalışmalar yapacakları öğrenme ortamlarının mesleki gelişimlerini daha verimli hale getirdiğini belirtmişlerdir. Bu sebeple, işbirlikçi öğretim yönteminin Türkiye eğitim sistemine uygulanması gerekli görülmektedir.

Eraslan (2008)’in çalışmasında, İngilizce literatürdeki “Lesson Study” kavramını Türkçeye “Ders Araştırması” şeklinde tercüme ettiği görülmektedir. Kimi araştırmacılar (Baki, 2012; Bütün, 2012) da bu kavram için “Ders İmecesini” çevirisini uygun görmüşlerdir (Bozkurt ve Özdemir, 2018, s. 110).

2.4. Öğretim Uygulamaları

2.4.1. Öğrenme Kuramları

Öğrenmeyle alakalı kuramların analizi yapıldığında, öğrenme teorilerinin genelde, iki başlık altında incelendiği görülecektir. Bu başlıklardan ilki; öğrenmeyi, uyarıcılar ile tepkiler arasında ortaya çıkan gözlenebilir ilişkiler olarak izah eden davranışçı kuramlardır. İkincisi ise, öğrenme sürecinin direkt gözlenemediğini, bu süreçlerin incelenmesinde bilişsel süreçlerin de dikkate alınma gereğini belirten bilişsel kuramdır (Ulusoy, 2020:135).

Günümüzde öğrenmeye dair yapılan araştırmaların arttığı, öğrenmeyi farklı şekilde inceleyip açıklayan çalışan yeni teoriler geliştirilmiştir. Senemoğlu, (2005, s. 100) öğrenme kuramlarını; davranışçı-çağırışım, bilişsel ağırlıklı davranışçı öğrenme, nörofizyolojik öğrenme kuramı ve bilişsel öğrenme kuramları olarak dört kategoride incelemiştir. Öğrenmeyle ilgili pek çok gruplama yapılsa da genellikle davranışçı veya bilişsel yaklaşımlar şeklinde ele alındığı görülmektedir.

2.4.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Bu kuramı savunanlar; öğrenmeyi davranışlarda gözlenebilen değişiklikler yaklaşımıyla açıklamaya çalışmaktadır. Skinner ve pek çok davranışçı kuramını savunanlar; zekânın varlığının gözlemlenmesinin yapılamamasından ötürü öğrenme sürecinde bilişsel yaklaşımlarla ilgili değerlendirme yapmanın gereksiz olduğunu belirtmişlerdir. Davranışçı kuramı savunanlara göre, öğrenme süreci sonunda istendik davranışların gerçekleşmesi oranında öğrenmenin gerçekleşme oranı değerlendirilir. Ayrıca düşünme, karar verebilme ve problem çözebilme şeklindeki bilişsel becerilerin öğrenme üzerindeki etkileri üzerinde durma gereği duymamaktadırlar.

Pavlov, Watson ve Skinner gibi davranışçı kuramın öncüleri, öğrenmeyi açıklarken genelde uyarıcılar ile tepkiler arasındaki ilişkiyi ön plana çıkarmışlardır. Pavlov; öğrenme ile ilgili hayvanlar üzerinde yaptığı deneyler sonunda, etkilere göre refleks niteliğindeki tepkiler neticesinde öğrenmenin gerçekleştiğini savunmuştur. Buna karşın Skinner, öğrenmenin Pavlov'un savunduğu gibi sadece klasik koşullanma ile olmadığını, birçok davranışın uyarıcılar olmadan ortaya çıkabildiğini belirtmiştir. Skinner, öğrenme sürecinde bireyler, ödül ya da ceza verilmesiyle davranışlarını şekillendirmektedir (Şerbetçioğlu, 2019, s. 51).

2.4.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel yaklaşımçılar öğrenmeyi; davranışçı kuramcıların savunduğu uyarıcı ve tepki ilişkisinden daha çok zihinsel süreçlerin önemli olduğu karışık bir süreç olarak izah etmektedir. Bilişsel kuramın öncülerinden olan Bruner ile Piaget'e göre öğrenme, bireyin davranışta bulunabilme kapasitesindeki gelişmelerdir. Bu kuramcılara göre öğrenmenin meydana gelmesi, kişinin çevreden kendi zihnine gelen verileri anlamlandırmasına bağlıdır (Özden, 2021, s. 24). Bu kuramı savunanlara göre düşünmek, anlamak, kavramak ve değerlendirme yapmak gibi zihinsel süreçlerin incelenmesi yapılmadan öğrenme tam olarak anlaşılammaktadır. Bundan dolayı, öğrenme süreci incelenirken öncelikle bireylerin zihinsel süreç değişimleri incelenmelidir. Ayrıca, bilişsel kuramda motivasyon ya da güdüleme de sürecin önemli bir parçası olarak görülmüştür (Kalaycıoğlu, 2019, s. 22).

Bilişsel öğrenme kuramında öğrenme, direkt olarak gözlenemeyen zihinsel süreç şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kuramı savunanlara göre öğrenme, zihinde ortaya çıkan süreçlerle izah edilmektedir. Bilişsel kuramı ilk ortaya atan kişi E. Tolman olup diğer önemli savunucuları ise Piaget, Bruner, Gagne gibi bilim adamlarıdır. Anlama, algı, düşünmek, hisler ve yaratıcılık gibi temel kavramlara sahip olan bilişsel öğrenme kuramında, öğrenme incelenirken neticeden ziyade sürecin üzerinde durulmaktadır (Oktaylar, 2008,s.22).

Bilişsel kuramda; kişinin uyarıcı veya bilgileri algılamasıyla birlikte ortaya çıkacak olan kavramak, düşünmek, fikir yürütmek ve problemi çözmek gibi içsel süreçler ile öğrenmeyi etkileyecek olan kişideki nitelikler dikkate alınmaktadır. Öğrenen kişiler, dikkat kontrolü, uyarıcı seçerek anlamlandırma ve bunları kodlama yaparak sürece katılmaktadır. Bu yaklaşımı savunanlara göre aktif öğrenen kişiler, sorunları çözme adına bilgiyi ararlar, yeni yaklaşımlar kazanırken de bildiklerini yeniden gözden geçirirler. Bu kuramda gerçek öğrenmenin tanımı, basit bir şekilde tahtada yazılanlardan daha çok öğrencilerin bildikleri önemli bilgileri zihinlerinde dönüştürmeleridir (Ünal, 2008,s. 62).

2.4.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Yapılandırmacılık, bilgi ve öğrenme alakalı olan ve bilginin temelden kurulmasına dayanan bir kuramdır (Demirel, 2020, s. 237). Yapılandırmacılık

anlayışında temel hedef, öğrencilere öğrenme materyalleri ve araçlar sağlayarak, öğrenme sürecine kendilerinin yön vermeleri adına olanak sunmaktır (Erdem, 2001, s. 58).

Yapılandırmacı kuramı savunanlara göre öğrenme, öğrencilerdeki bilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilmesiyle gerçekleşmektedir. Öğrenciler bu ilişkilendirilmeyi, öğretmenlerin kavramlar arası ilişkiyi göstermeleriyle değil de kendi kendilerine bilgiler arasında münasebet kurma yoluyla yapabilmektedir. Bu öğrenme kuramının temellerini atan Piaget zihinsel gelişim kuramının anahtarının şemalar olduğunu iddia etmiş, şemayı ise kişinin etrafındakilerle etkileşimi neticesinde geliştirmiş olduğu düşünce kalıpları olarak tanımlamıştır. Bu sebeple, anlamlı bir öğrenmenin yapılabilmesi için, öğrencilerdeki bilgiler aktif duruma getirilmesi, öğretim yapılırken eski kavramlarla yenileri arasında ilişkiler kurulması gerekmektedir. Öğrencilerdeki ön bilgiler; sorularla, gösteri deneyleriyle, resim sunumlarıyla ve bilgisayardan simülasyonlar yapılmasıyla aktif duruma getirilmelidir. Bu yöntemle öğrenmede kavramsal hataları ve yanlış anlamaları ortaya çıkaracak birçok teknik bulunmakla birlikte, son zamanlarda çalışma yaprakları kullanma tekniği ön plana çıkmıştır. Hazırlanacak olan her bir çalışma yaprağı ayrıca çalışma planı olarak kullanılmaktadır. İlk değerlendirme aşamasında öğrenmedeki eksiklikler ve kavrama yanlışları ortaya çıkarılır. İkinci aşama, ortaya çıkarılan yanlış ve hataların telafisi adına uygulanacak stratejiler ve yöntemler tespit edilir. Son aşamada, belirlenen strateji ve teknikler ölçeğinde yanlış anlama ve kavrama hataları düzeltilmeye çalışılacaktır (Akgün ve Aydın, 2009, s. 191).

2.4.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme teorisi; davranışçı kuramda yer alan deneysel nitelikteki oldukça katı kurallar ile kuramdaki birtakım temel prensiplerin insan davranışlarını açıklamada yetersiz kaldığı iddiasıyla ortaya çıkmıştır. Bu kuramı savunan bilim insanları, kişilerin öğrenme şekillerini izah etmeye çalışmışlardır. Davranışçı kuram anlayışına bağlı olarak ortaya çıkmış olan edimsel ve klasik koşullanma teorileri, insanlarda ve hayvanlarda davranışların ne çeşit uyarıcılarla azalıp çoğaldığını izah etmektedirler. Fakat insanlarda karmaşık gözükken bazı davranışların pekiştireç olmadan tek seferde sergilenebildiği gözlemlenmektedir. Öğrencilerin öğretmen geldiğinde ayağa kalkmaları, parmak kaldırarak söz istemeye çalışmaları, derste sessiz

durmaya çalışmaları pekiştireç almadan öğrenilen davranışların örneklerindedir. Skinner gibi bazı davranışçı kuramı savunanlar, zihinsel süreçleri dikkate almasalar da bir kısım davranışçı bilim insanları belirtilen süreçleri dikkate almaktadırlar. Özellikle sosyal öğrenme kuramında bu durum gözlemlenmektedir (Bayrakçı, 2007, s. 199).

Sosyal öğrenme kuramında, kişiler hem dıştan gelen uyarılarla hem de içsel durumlarından kaynaklı etkilerle hareket etmektedir.

Bireylerin davranışlarını belirleyen etmenler, çevresel etkenler ve bilişsel özelliklerinin yanında başarı, bağımlılık gibi kişisel özelliklerdir. Davranışlar bilişsel özellikler ile çevresel değişkenlerin etkileşimiyle meydana gelmektedir. Sosyal öğrenme kuramında motivasyonu etkileyecek üç temel faktör bulunmaktadır. Birincisi bireyin hedefine ulaşabilme isteği, ikincisi hedefe ulaşmanın bireydeki kıymeti, üçüncüsü ise yapılacak olan eyleme bireyin tepkisidir. Kişinin öz güveninin gelişmesi, birinci ve ikinci etkenlere olumlu cevap vermesine bağlıdır (Kalaycıoğlu, 2019, s. 23).

2.4.2. Öğretim Stratejileri

Eğitim öğretim sürecinde; öğrenme kuramları bağlamında, öğretimin şeklini belirleyen ve araştırma neticelerine bağlı olarak geliştirilen pek çok öğretim stratejisi geliştirilmektedir. Bu stratejilerle hedeflere ulaşabilme adına öğretmen ve öğrencilerin yapması gerekenler belirlenmektedir. Hedeflere ulaşabilmek için belirlenen öğretim stratejileri içeriğinde, konuların seçimi, konuların sentez ve analizlerinin yapılması, konuların işlenmesinde uygulanacak öğretim metotları bulunmaktadır. Ayrıca sınıf içindeki etkinliklerin de belirli bir kısım strateji içinde yer alabilir. Öğretim stratejileri; öğrencilere konuların öğretmen tarafından doğrudan aktarıldığı ve anlatıldığı yaklaşım doğrudan öğretim yaklaşımı, öğrencilerin kendilerinin keşfetmeleri sağlandığı yöntem tümevarımsal öğretim yaklaşımıdır. Bir diğer yaklaşım olan sosyal öğretim yaklaşımında öğrenciler başkalarıyla etkileşim halinde öğrenir. Son olarak bağımsız öğretim yaklaşımlarında öğretene pasif, öğrenen ise daha aktif durumdadır. Bu sıralama öğretmen merkezli, öğrenci merkezliye doğrudur (Cansoy ve Parlar, 2020, s. 5). Öğretim stratejilerinin sunuş, buluş ve araştırma-inceleme olarak üç temel metodu bulunmaktadır.

2.4.2.1. Sunuş Yoluyla Öğretim

Strateji, konuların analiz şeklini, kullanılacak yöntemleri belirleyecek olan ve en fazla kullanılan genel bir anlayış biçimidir. Anlamli öğrenme adıyla da dile getirilen bu anlayış, D. Ausubel tarafından geliştirilmiştir. Ausubel'e göre, konu işlenmeden önce konuyla alakalı olan temel kavramlar planlı bir biçimde öğrencilere sunulmalıdır. Öğrencilerin öğrenecekleri bu genel kavramın çevresinde örgütlenecek anlam kazanır (Erden ve Akman, 2014, s. 199).

Sunuş yoluyla öğretim tekniği öğretmen merkezlidir. Ausebel, öğrencilerin öğrenilecek bilgilerin kullanılacağı yerleri her zaman bilemeyeceklerini, bundan ötürü ilke, kavram ve süreçlerin öğretmenler tarafından sunulması gerektiğini iddia etmiştir. Öğretmenlerin; konuları öğrencilerin seviyesinde organize etmesi, yapılandırması, gerekli materyaller ile desteklemesi, genelden özele anlamli ve sistematik bir biçimde sunması gerekmektedir. Böylece öğretmenler, konuların öğrencilerin yeni öğrendiklerini önceki öğrendikleriyle birleştirerek anlamalarına yardımcı olacaktır. bu yaklaşımda her ne kadar öğretimin merkezinde öğretmen olsa da öğrenciler de derse aktif olarak katılmaktadır (Senemoğlu, 2005, s. 479-480).

Sunuş yoluyla öğretimde hedeflere daha iyi ulaşabilmek adına aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir (Fidan, 2012, s. 85):

- a. Öğrencilerin dersler aktif olarak katılmaları sağlanmalı.
- b. Soyut bilgiler, bol örnek, şekil, şema ve benzeri uyarıcılarla desteklenerek verilmelidir.
- c. Öncelikle genel bilgiler sunulduktan sonra özel bilgilerin verilmesine geçilmelidir.
- d. Konuların işlenmesinde adım adım ilerlenmeli, her adımda öğrenilen bilgiler arasında yatay ve dikey ilişkiler kurulmalı, öğrenilenlerin anlamli hale gelmesi sağlanmalıdır.

2.4.2.2. Buluş Yoluyla Öğretim

Bu öğrenme stratejisi, öğrencilerin yaratıcı özelliklerini geliştiren oldukça faydalı bir metottur. Bu yaklaşımda öğrencileri yönlendirecek olan öğretmenlerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenin eğitimi ve bu stratejiyi kavraması gerekmektedir (Özer M. , 2005, s. 128).

Buluş yoluyla öğrenme stratejisinin öncüsü ABD’li eğitimci Bruner, küçük çocukların algı ve öğrenme süreçleri ve ülkedeki eğitim sistemi hakkında etkili çalışmalar yapmıştır. Bruner buluş yolu tekniği ile eğitim tanımı yaparken, birey yaşamı ve zihni şekillendiren fikirlerin biyolojik olmasından ziyade, kültürel manada değerlendirilmesi gerektiğini iddia etmiştir. Bruner “The Process Of Education” (Eğitim Süreci) adlı eserinde; bu yöntemle yapılacak eğitimde buluş tekniğinin aşamalarını, zihinsel sürecin gelişim gösterme biçimini, motivasyonu sağlama yöntemlerini ayrıntılarıyla belirtmiştir (Akengin ve Başbuğ, 2019, s. 136).

Buluş yoluyla öğretimin etkili olabilmesi adına bu yönteme özel tekniklerin bulunduğu belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmenin işlev ve görevleri sunuş yoluyla eğitimden farklıdır. Öğretmenler bu sistemde sunuş yöntemindeki gibi aktif değildir ve öğrencilerine ilke ve kavramlar vermek yerine deney ve gözlemlerle öğrencilerin kendilerinin bulmasına teşvik edici rol oynamaktadır. Bu yöntemle hedeflenen, öğrencilerin öz yeterliliğe ulaşmaları, öğrenmeyi daha çok kendi gayretleriyle yapabilen kişiler olmalarını sağlamaktır. Bruner, bu yöntemde temel amacın öğrencilerin sorunları çözüm getirebilecek becerilere sahip olması olduğunu belirtmiştir (Ocak, 2005, s. 291).

2.4.2.3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim (John DEWEY)

Araştırma-inceleme yolu ile öğretim, sınıf araştırma etkinliklerinin odak noktası sayılan ders içeriğiyle alakalı sorunların öğretmenin öğrencilere vermesiyle başlar. Öğrenciler sorunlara geçici çözümler veya hipotezler bularak, buldukları hipotezlerin değişkenleri için veriler toplayarak ve topladıkları verilerin analizini yaparak sorunun üstünde çalışmaktadırlar. Bu stratejiyle, öğrenciler yalnızca sorunla alakalı içerikleri öğrenmemekte, ayrıca ileride karşılaşacakları araştırmaların içerdiği sorunların çözümlerine dair bilgiler de edinebilmektedirler. Bu stratejinin merkezinde öğrenci bulunmaktadır, kazanılan bilgilerin yorumlanmasında öğrencilere düşünmeleri ve hayal kurmaları için olanak tanımakta, öğrencinin eleştirel düşünme yeteneğinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu stratejide öğretmenin konumu bilgiyi sağlayandansa bilgiye ulaşmaya yardımcı olan bir rehberdir. Bu stratejiyi oluşturan aşamalar şunlardır (Karamustafa ve Yılmaz, 2021, s. 2471); (a) Öğretmen problemi sınıfa aktarır, (b) Hipotezler oluşturulur, (c) Hipotezlerin geçerliliğini test edebilmek adına veriler toplanır, (d) Verilerle beraber hipotezler analiz edilir.

Bu strateji önceleri sadece matematik, fen bilgisi gibi doğa bilimlerinde uygulanırken, günümüzde tüm alanlarda kullanılmaktadır. Bu strateji, bilimsel teknikleri rutin ders oturumuna benzer küçük zaman aralıklarına sıkıştırmakta ve araştırmalar aracılığıyla öğrencilere direkt bilimsel bakış açısı sağlayan bir yaklaşım ile derinlemesine düşünmelerini sağlamaktadır (Yılmaz ve Sünbül, 2000, s. 99).

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, bilgi-işlem ve güdüsel tasarım kuramları; örnek vaka, gösterdikten sonra yaptırma teknikleri ve workshoplar, soru-cevap, beyin fırtınası yapmak, problem çözmek, karar vermek vb. yöntemler eğitim ortamında kullanılabilen tekniklerdir (Sönmez, 2020, s. 302).

2.4.3. Etkili Öğrenme

Etkili öğrenme, eğitim öğretim etkinliklerinin ana amaçlarındandır. Öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi ilkeler ve stratejilerle birlikte olmalı, sonuçlar analiz edilerek pürüzler giderilmelidir.

Öğrenme ve öğretme sürecinin etkili olması bütün eğitim sistemlerinin ana hedeflerindedir. 1900'lerin ilk çeyreğinden beri, öğretim sürecinin etkili olmasıyla alakalı birçok araştırma yapılmış, geniş örnekleme sahip çalışmalar referans alınarak raporlar oluşturulmuş ve farklı modeller ortaya koyulmuştur. Okul sistemleri ile öğrenme ve öğretme süreçlerinin verimliliği üzerinde etki sahibi olan değişkenleri inceleyen çalışmalar ve modellerde saptanan değişkenlerin hatırı sayılır bir kısmı doğrudan veya dolaylı yoldan öğretmenle alakalıdır (Wang, 1993; McNeill, 1990; Gök ve Okçabol, 1988). Öğretmen, öğrenme ve öğretme süreci üzerinde çok yönlü bir etkiye sahiptir. Hem öğretim ortamını ayarlayıp öğretim sürecini planlayarak hayata geçiren hem de öğrencinin zihinsel, sosyal ve duygusal gelişiminde destekleyici rolü olan öğretmen, öğretme sürecinin etkinliğini sağlama konusunda önemli bir unsurdur. Etkili öğretim sürecini sağlayan öğretmenin özellikleri üzerine birçok çalışma gerçekleştirilmiş ve araştırmalar yapılmıştır. Bu konudaki çalışmalarını veri toplama teknikleri bakımından incelediğimizde bir kısmının öğretmen, öğrenci veya velilerin görüşlerini saptayarak; bir kısmının sınıfta öğretmenleri gözlemleyerek, büyük bir kısmının ise yapılan araştırma ve modellemelerin sonuçlarına bağlı çıkarımlar yoluyla etkin öğretmenliğin niteliklerini sınıflandırdıkları görülmektedir (Karakelle, 2005, s. 1).

Eğitim-öğretimde önemli konulardan birisi 21. Yüzyıl becerilerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı ve geliştirilebileceği meselesidir. Yapılan araştırma ve çıkarılan sonuçlarda 21. Yüzyıl becerileri derslerle bütünleştirilmek suretiyle öğrencilere kazandırılmasının mümkün olabileceği ifade edilmektedir. Aynı şekilde bu özellikler sadece okulda değil, okul dışındaki çalışmalarla da kazandırılacağı vurgulanmaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasında öğretmenlerin çok önemli ve hayati rollerinin olduğu bir gerçektir. Öğretmenler okul içi ve okul dışı yapılacak etkinlikler ve kullanacakları yöntem ve stratejilerle bu becerilerin kazanımına yardımcı olabilirler (Cansoy, 2018, s. 3130)

2.4.4. Öğrenme Stratejileri

Konuyla ilgili araştırmalarda öğrenme stratejilerinin farklı tanımlamaları yapılmaktadır. Açıkgöz (2003: 67)'e göre öğrenme stratejileri, öğrenmeyi sağlamak adına takip edilen yollardır. Weinstein öğrenme stratejisini, öğrencilerin öğrenme esnasında kullanacağı ve öğrencideki kodlama sürecini etkileme hedefindeki davranışlar ile düşünceler şeklinde tanımlamıştır.

Park' a göre; bireylerin öğrenme sürecinde etkili bilgi kazanımı, kazanımların organize edilmesi ya da hatırlama faaliyetlerinde öğrenmeye yardımcı olma hedefiyle kullanılan zihinsel etkinliklere öğrenme stratejileri denir (Altınok, 2004, s. 15).

Ellez, (2004, s. 21-22) öğrenme stratejilerini; öğrenme esnasında kullanılan bilişsel süreçler ile alakalı bilinçli veya bilinçsiz yapılan ve öğrenmeleri etkileyen davranışlar, öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için yapılan planlamalar şeklinde tanımlamıştır.

Öğrenme stratejileri; bilgi ve becerilerin kazanılması, anlamlandırılması, saklanması ve ihtiyaç duyulduğunda öğrenciler tarafından kullanılması için başvuru fiil ve düşünceler şeklinde tanımlanabilmektedir (Altınok, 2004, s. 15).

Öğrenme stratejisinin farklı şekillerde ele alınması ve tanımlanmasıyla beraber; en fazla üzerinde durulan özelliği kişinin kendisinin öğreniminin kolay hale getiren bütün tekniklerin öğrenim stratejisi olduğudur. Öğrenme stratejileriyle öğrencilerin öğreneceklerini işleyerek ve kalıcı olmasını sağlayarak öğrenmeleri hedeflenmektedir.

Öğrenme stratejilerinin birçok araştırmacı tarafından değişik sınıflandırılması yapılsa da en fazla öne çıkanı, Weinstein ve Mayer (1986) adlı araştırmacılarca yapılmış olanı olmuştur. İlgili sınıflandırma öğrenme stratejilerini 5 grupta toplamaktadır. Aşağıda bu stratejilerin kısa açıklamaları bulunmaktadır (Özer, 2002,s.20; Senemoğlu, 1997,s.574):

2.4.4.1. Yineleme Stratejileri:

Öğrenciler tarafından öğrenileceklerin seçilmesi ve bilgilerin edinilmesini sağlamaya yönelik stratejilere denmektedir. Olduğu gibi hatırlanmasına ihtiyaç duyulan öğrenmelerde bu stratejinin etkili olduğu görülmektedir. Aynen tekrarlama, listeleri ezber yapma, sesli olarak okuma, değişiklik yapmadan yazma, kelime satır altlarını çizme bu stratejilere örnek olarak verilebilir.

2.4.4.2. Anlamlandırma Stratejileri:

Bilgiler arasında bağlantı kurarak eski öğrendiklerine göre yeni bilgilerin anlamlandırılması stratejisidir. Öğrenci, bu stratejiyle, öğrenmek istediği yeni bilgileri belleğinde bulunan önceden öğrendikleri bilgilerle birleştirmeye ve anlamlandırmaya çalışır. Bu bağlantı kurma işinde anlamlandırmaya yardımcı olacak imge, kelime ya da cümle kullanmaya çalışır. Zihninde canlandırma, cümleler kurma, başka kelimelerle anlatmaya çalışma, özetleme yapma, benzetim tekniği kullanma ve sorular cevaplama anlamlandırma stratejilerine örnek olarak verilebilir.

2.4.4.3. Örgütlenme Stratejileri:

Öğrencilerin öğrenileceklerini tekrar düzenleyerek anlamlandırmaya çalışması stratejisidir. Kümelendirme tekniği, bilgi şemaları meydana getirme, ana hatları ortaya çıkarma, çizelgelerle bilgileri sınıflandırma bu stratejilerde yer alan tekniklerdendir.

2.4.4.4. Anlamayı izleme stratejileri:

Öğrencilerin kendilerinin öğrenmelerini düzenlemeleri, kontrol etmeleri ve yürütmelerine destek veren stratejilerdir. Öğrencilerin anlama süreçlerini takip edebilmeleri için, bilişsellik bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Problemi tespit etme, kendilerini sorgulayarak hatalarını değerlendirme ve düzeltme yoluna gitme bu stratejilerdendir.

2.4.4.5. Duyuşsal Stratejiler:

Öğrenme etkinliklerinde duygusal ve güdülemeye dair engelleri ortadan kaldırmaya yönelik stratejileri ifade etmektedir. Öğrenciler bazen öğrenme sürecinde sınav endişesi, dikkat eksikliği, öğrenmeye karşı olumsuz davranış geliştirme gibi öğrenmelerini engelleyecek problemlerle karşılaşmaktadır. Bu engelleri aşabilmek için duyuşsal stratejilerden faydalanarak öğrenme ortamındaki engelleri kaldırabilmektedir. Motivasyonunu sağlayabilme, sınav kaygısıyla baş edebilme, dikkatini öğrenmeye odaklayabilme, vaktini etkili kullanabilme, kendine güveni artırma gibi teknikler duyuşsal stratejiler içinde yer almaktadır.

2.4.5. Etkili Öğretim Stratejileri ile İlgili Araştırmalar

Sevinç (2021,s.72-75), doktora tezi olarak sunduğu araştırmasında etkili öğretim stratejileriyle ilgili dünyada ve Türkiye’de yapılan araştırmacılar ve araştırmaların özetlerini belirtmiştir. Bu çalışmada, yalnızca Türkiye’deki araştırmacılar ve araştırmalarıyla ilgili kısa açıklamaları tablo 4’te belirtilmiştir:

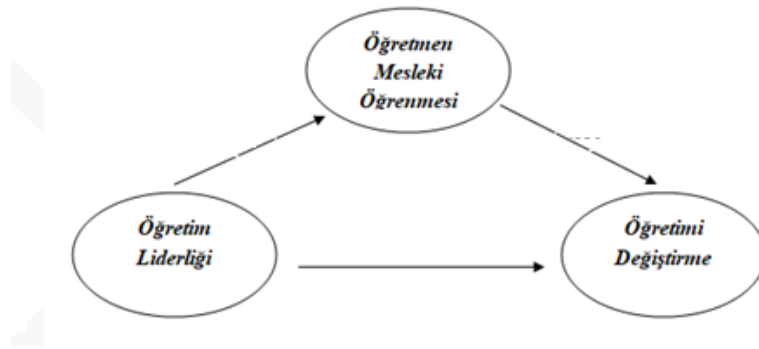
Tablo 4. Etkili Öğretim Stratejisi Konulu Çalışmalar

Yazar	İçerik
Hisar (2006)	İlkokul 4 ve 5. Sınıflarındaki İngilizce derslerinde, geleneksel yöntemle derslerin işlenişi ile etkili öğretim yöntemleri stratejisiyle derslerin yapılışı karşılaştırılmıştır. Sonuçta etkili öğretim yöntemiyle derslerin işlenişinin daha verimli olduğu tespit edilmiştir.
Aslan (2010)	Aksaray ilinde bir Anadolu lisesinin 10.sınıflarından bir grup öğrenci arasında gerçekleştirdiği araştırmasında, geleneksel yöntemlerle etkili öğretim stratejileri öğrencilerin bilimsel ve eleştiri odaklı düşünce becerilerindeki etkileri karşılaştırılmıştır.
Gürses (2011)	Sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Bu yöntemle işlenen derslerde öğrenciler sosyal ve duygusal yönden geliştikleri belirtilmiştir. Dersten önce kazanımların öğrencilere belirtilmesi gerektiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir.
Kara (2016)	Çalışmasında ilkokul 4. Sınıflarda Fen Bilgisi dersinde etkili öğretim tekniklerinin belirlenmesi ve bu derslerde etkili öğretim stratejileri uygulandığında ortaya çıkan olumlu dönütler tespit edilmiştir.

2.5. Kavramsal Çerçeve

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin kullandıkları öğretim uygulamalarının da arttığı söylenebilir. Öğretmenler çalıştıkları kurumlarda eğitim kalitesini ve düzeyini artırmak için farklı strateji ve yöntemler kullanmaktadırlar. Ancak okul müdürlerinin, öğretmenlerle aynı düşüncelere sahip olmaları ve öğretmenlerin bu çalışmalarını desteklemeleri onların yapacakları çalışmaların hem daha faydalı hem de uzun soluklu olmalarını sağlayacaktır. Burada okul yöneticilerinin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki doğrudan etkisinden bahsedebiliriz.

Bu çalışmanın kavramsal çerçevesi, öğretim liderliği ile öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişkinin hem doğrudan hem de dolaylı bir şekilde olabileceğini göstermek, bunu da yapılan mevcut çalışmalar ile desteklemektir. Okul liderliği uygulamalarının, öğrencilerin öğrenmesi ve başarıları üzerindeki etkilerini inceleyen bazı bilimsel çalışmalardan sonra, bu etkinin çoğunlukla dolaylı bir şekilde olduğu kabul görmüştür. Bu konuda yapılan bazı önemli çalışmalar (Bossert ve diğerleri;1982, Hallinger ve diğerleri;1996, Leitwood ve diğerleri;2010, Bellibaş, Kılınç, ve Polatcan, 2020) şeklinde sıralanabilir.



Şekil 1 Kavramsal Çerçeve

Şekil 1’de, öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki doğrudan etkisi ve öğretmen mesleki öğrenmesinin aracı rolü ile öğretim liderliğinin etkisi gösterilmiştir.

3. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının, okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandığı öğretim uygulamalarındaki etkisi incelenmiştir. Ayrıca öğretmen mesleki öğrenmesinin bu ilişkideki aracı rolü de araştırılmıştır. Bunun için ilişkisel modelden faydalanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesinin ölçüldüğü tarama modeline, ilişkisel tarama modeli denir. Burada bulunan sayısal değer ile değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisi ya da birinin diğerinin yordayıcısı olup olmadığına bakılır (Ocak, 2019, s. 82).

3.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu çalışmanın evreni, Karabük ve ilçelerinde 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında ilkokullarda görev yapan 844 ve ortaokullarda görev yapan 1135 olmak üzere toplam 1979 öğretmenden oluşmaktadır.(<http://karabuk.meb.gov.tr/www/briefing-ve-istatistiki-bilgiler/icerik/323>) Araştırmanın örnekleme ise “uygun örnekleme” yöntemine göre, araştırma için gidilen okullarda gönüllülük esasına göre belirlenen öğretmenler olmuştur. Araştırmacının kolay bir şekilde, zorluk çekmeden verilerini toplamasını sağlayan, zaman ve paradan dolayı oluşan problemleri ortadan kaldıran uygun örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 96). Bu yöntem araştırmanın güvenilirliğini artırmaktadır. Örneklem büyüklüğü, %95 güven aralığı ve %5 hata oranı kıstas olarak alınarak, 1979 evren büyüklüğü için en az 322 olarak hesaplanmıştır (<https://surveysystem.com/sscalc.htm>). Araştırmaya çalışma yapılan okullardan 402 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması ve Toplama Araçları

Veriler, *Kişisel Bilgi Formu*, *Öğretim Liderliği Ölçeği*, *Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği* ve *Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği* kullanılarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında ölçeklerin uygulanabilmesi için, ölçek sahiplerinden izinler alınmıştır. Belirlenen okullara gidilmiş ve çalışma ile ilgili

bilgiler verilip, amacı okul müdürlerine ve öğretmenlerine açıklanarak, gönüllülük esasına göre anket formları uygulanmıştır. Ayrıca yaşanan salgın şartları nedeniyle, anketlerin bir bölümü çevrim içi form şeklinde öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

3.3.1 Kişisel Bilgiler

Veri toplama aracı ile ankete katılan öğretmenlere, cinsiyet, eğitim düzeyi, okul kademesi (ilkokul/ortaokul), okullarındaki çalışma süreleri, öğretmenlikteki çalışma süreleri değişkenleri sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplara göre tablo 5’de demografik özellikler gösterilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Gruplar	F	%
Cinsiyet	Kadın	233	58
	Erkek	169	42
Okul Kademesi	İlkokul	165	41
	Ortaokul	237	59
Eğitim Durumu	Lisans	374	93
	Yüksek Lisans	28	7
Bu okulda çalışma süresi	1-5 yıl arası	206	51.2
	6-10 yıl arası	101	25.1
	11-15 yıl arası	49	12.2
	16-20 yıl arası	22	5.5
	21 yıl ve üzeri	24	6
Toplam	1-10 yıl arası	114	28.4
Çalışma Süresi	11-20 yıl arası	151	37.6
	21-30 yıl arası	101	25.1
	31-40 yıl arası	29	7.2
	41 yıl ve üzeri	7	1.7
Toplam		402	100

3.3.2. Öğretim Liderliği Ölçeği

Çalışmada Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen “Öğretim Liderliği Ölçeği” (Principal Instructional Management Rating Scale) kullanılmıştır. Bu ölçeğin Bellibaş, Bulut, Hallinger ve Wang (2016) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Bellibaş vd. tarafından Türk kültürüne uyarlanan bu ölçekte üç

boyut yer almaktadır. Bu boyutlar; okul misyonunun tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi ve okul öğrenme ikliminin geliştirilmesidir. Öğretim liderliği ölçeğinin birinci alt boyutunda okul misyonunun tanımlanması özelliklerini ölçen 5 madde yer almaktadır. İkinci alt boyutunda öğretim programının yönetilmesi özelliklerini ölçen 3 madde. Ölçeğin üçüncü boyutunda ise olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması özelliklerini ölçen 10 madde yer almaktadır. 9 alt boyuttan oluşan bu uyarlanmış ölçekteki alt boyutlar; okul için hedef koyma, okul hedefini paylaşma, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını takip etme, öğretime harcanan zamanı kontrol etme, okulda görünür olma, öğretmenleri teşvik etme, mesleki gelişimi destekleme ve öğrenmeyi teşvik etme olarak yer almaktadır. Ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha değeri .99 ve alt boyutlarının Cronbach's Alpha değerleri .95 ve .99 arasındadır. Ölçek 18 maddedir. Likert tipinde beşli derecelendirme ile oluşturulan ölçekte her bir madde (5) Her zaman, (4) Çoğu Zaman, (3) Bazen, (2) Nadiren ve (1) Hiçbir Zaman şeklindedir.

Tablo 6. Öğretim Liderliği Ölçeği Puanlama Tablosu

Beşli Derecelendirme	Puan	Puan Aralığı
Hiçbir Zaman	1	1.00 – 1.80
Nadiren	2	1.81- 2.60
Bazen	3	2.61- 3.40
Çoğu Zaman	4	3.41- 4.20
Her Zaman	5	4.21- 5.00

Bu çalışmamızda kullanılan ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 6 ile gösterilmiştir. Öğretim liderliğinin alt boyutlarındaki maddelerin toplam korelasyonları 0.67-0.80 arasında sıralanmıştır. Okul misyonunun tanımlanması alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri 0.90, öğretim programının yönetilmesi alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri 0.84, olumlu bir öğrenme ikliminin oluşturulması alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri ise 0.94'dür. Ölçeğin tümü için güvenilirlik düzeyi incelediğinde ise ölçek Cronbach's Alpha değeri 0.95 olarak belirlenmiştir.

Tablo 7. Öğretim Liderliği Ölçeği Güvenirlik Analizi Tablosu

Boyut	Cronbach's Alpha Değerleri
Okul misyonunun tanımlanması	0.90
Öğretim programının yönetilmesi	0.84
Olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması	0.94
Öğretim liderliği	0.95

3.3.3. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği

Araştırmada kullanılan *Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği* Liu, Hallinger ve Feng (2016), tarafından geliştirilmiş; Gümüş, Apaydın ve Bellibas (2018), tarafından Türkçe' ye uyarlanmıştır. Orijinalinde 27 madde ve dört boyut bulunan bu ölçek aynı şekilde araştırmamızda kullanılmıştır. Ölçekte; *iş birliği, uygulama, yansıtma ve bilgi tabanı* boyutları yer almaktadır.

Ölçeğin iş birliği boyutunda yer alan maddeler, öğretimi planlama, öğretim etkinlikleri ve becerileri paylaşma düzeyini ölçen sorulardır. Öğretim stratejilerini geliştirme, dönütlerden faydalanma, ders izlemeye ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ölçen maddeler ise ölçeğin yansıtma boyutunda bulunmaktadır. Materyal ve uygulama geliştirme, sınıfta uygulama, alternatif fikirlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerine ilişkin maddeler ise uygulama boyutunda yer almaktadır. Öğretimi geliştirmek için farklı kaynakları tarama ve bu kaynakların nasıl kullanıldığı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini ölçen altı madde ise son boyut olan bilgi tabanına ulaşma boyutunda incelenmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Puanlama Tablosu

Beşli Derecelendirme	Puan	Puan Aralığı
Hiç katılmıyorum	1	1.00 – 1.80
Katılmıyorum	2	1.81- 2.60
Kararsızım	3	2.61- 3.40
Katılıyorum	4	3.41- 4.20
Tamamen katılıyorum	5	4.21- 5.00

Tablo 9. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Güvenirlik Analizi Tablosu

Boyut	Cronbach's Alpha Değerleri
İşbirliği	0.87
Yansıtma	0.85
Uygulama	0.84
Bilgi Tabanına Ulaşma	0.77
Öğretmen Mesleki Öğrenme	0.93

3.3.4. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği

Geijsel, Slegers, Stoel ve Krüger (2009) tarafından geliştirilen, Polatcan(2020) tarafından Türkçeye uyarlanan *Mesleki Öğrenme Etkinlikleri* ölçeğinin 8 maddelik *Öğretimi Değiştirme* boyutu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek geçerlilik ve güvenilirlik testlerine göre Cronbach's Alpha katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Bizim çalışmamızda Cronbach Alpha katsayısı 0,79 olarak ortaya çıkmış ve 0,70'den büyük olan bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 10. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Güvenirlik Analizi Tablosu

Boyut	Cronbach's Alpha Değerleri
Öğretimi Değiştirme	0.79

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında uygulanan ölçekler öncelikle görsel olarak gözle kontrol edilerek, yırtık, eksik doldurulmuş ya da hatalı doldurulmuş ölçekler analiz dışı bırakılmıştır. Ölçeklere verilen cevaplar SPSS programına girilerek, demografik özellikler ve ölçek maddelerinin değerlendirilmesi ile ilgili betimsel analiz yapılmıştır. Veriler için normallik şartlarını sağlayıp sağlamadığını kontrol etmek için normallik analizi yapılmıştır. Ölçeklere ilişkin basıklık, çarpıklık ve güvenilirlik değerleri Tablo 11 ile gösterilmiştir.

Tablo 11. Ölçeklere ait Basıklık, Çarpıklık ve Güvenirlik Değerleri

	N	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	Cronbach's Alpha
Öğretim Liderliği		-.93	.54	.95
Öğretmen Mesleki Öğrenme	402	-.05	.55	.93
Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri		-1.21	1.24	.79

Tablo 11’de verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında yer aldığı görülmüştür. Ölçeklerin güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu tespit edilmiş ve parametrik testler uygulanmasının uygun olacağı belirlenmiştir. İkili grupların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t testi, üç ve daha fazla grupların karşılaştırılmasına yönelik Anova testi kullanılmıştır.

Değişkenler arasında, varyans şişmesi (VIF), çoklu bağlantı ve tolerans değerleri de incelenmiştir. Değerlendirme sonucunda korelasyon kat sayılarının .80’den düşük olduğu görülmüştür. VIF değerlerinin de 2,5 dan düşük olduğu ve .20’den düşük tolerans değerinin olmadığı, bu nedenlerle çoklu bağlantı sorunu olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular regresyon analizi için verilerin uygun olduğunu göstermiştir (Büyüköztürk, 2020).

4. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

4.1. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Karşılaştırılması

Tablo 12. Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği davranışlarının düzeyi tablosu

	\bar{X}	S.D	N		\bar{X}	S.D	N
ÖL1	4.11	0.81	402	ÖL10	4.11	0.97	402
ÖL2	4.00	0.90	402	ÖL11	4.15	0.92	402
ÖL3	4.10	0.85	402	ÖL12	4.17	0.91	402
ÖL4	4.05	0.93	402	ÖL13	3.53	1.12	402
ÖL5	3.76	1.09	402	ÖL14	3.62	1.11	402
ÖL6	3.62	1.13	402	ÖL15	3.85	1.04	402
ÖL7	3.97	1.02	402	ÖL16	3.99	1.04	402
ÖL8	3.76	1.06	402	ÖL17	3.98	0.97	402
ÖL9	4.00	0.95	402	ÖL18	3.91	1.01	402

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği davranışlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Öğretim Liderliği Ölçeğine verilen cevaplara göre, algı düzeylerinin 3.53 ile 4.17 arasında değiştiği ve madde ortalamasının da 3.93 olduğu görülmüştür. Bu ortalamaya göre algının “Yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tablo 12’ye göre en büyük değer (M=4.17;SD=0.92) 12. maddede, en düşük değer (M=3.53;SD=1.12) ise 13.madde de tespit edilmiştir.

Tablo 12’de verilen verilere göre, ölçeğin alt boyutları için değerlendirme yapılmıştır. Öğretmenlerin cevaplarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından, “Okul Misyonunun Tanımlanması” alt boyutunda bulunan ilk beş sorunun ortalaması 4.00 ile en yüksek değeri almıştır. “Öğretim Programının Yönetilmesi” boyutunda bulunan 3 soruya verilen cevapların ortalaması 3.78 ve “Olumlu Bir Öğrenme İkliminin Sağlanması” alt boyutunda sorulan 10 soruya verilen cevapların ortalaması ise 3.93 olarak tespit edilmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarının Düzeyleri

Tablo 13. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarını gerçekleştirme düzeyi tablosu

	\bar{X}	S.D	N		\bar{X}	S.D	N
MÖ1	4.37	0.62	402	MÖ15	4.40	0.56	402
MÖ2	4.29	0.63	402	MÖ16	4.21	0.68	402
MÖ3	4.43	0.59	402	MÖ17	4.30	0.60	402
MÖ4	4.37	0.62	402	MÖ18	4.29	0.63	402
MÖ5	4.18	0.74	402	MÖ19	4.36	0.60	402
MÖ6	4.29	0.72	402	MÖ20	4.29	0.61	402
MÖ7	4.28	0.69	402	MÖ21	4.32	0.64	402
MÖ8	4.17	0.69	402	MÖ22	4.30	0.61	402
MÖ9	3.87	0.93	402	MÖ23	4.28	0.69	402
MÖ10	3.95	0.80	402	MÖ24	3.41	1.13	402
MÖ11	4.29	0.63	402	MÖ25	4.01	0.80	402
MÖ12	4.08	0.81	402	MÖ26	4.14	0.76	402
MÖ13	4.28	0.67	402	MÖ27	4.08	0.85	402
MÖ14	4.26	0.64	402				

Öğretmenlerin “Öğretmen Mesleki Öğrenme” ölçeğindeki sorulara verdikleri cevapların ortalamalarına göre oluşturulan Tablo 13’e göre, değerlerin 3.41 ile 4.43 arasında değiştiği görülmüştür. En yüksek ortalama ile (M=4.43;SD=0.59) 3.madde, en düşük ortalama ile (M=3.41;SD=1.13) 24.madde tabloda yer almıştır. Madde ortalamasının da 4.20 olduğu görülmüştür. Bu ortalamaya göre algının “Çok Yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 13’de verilen verilere göre, ölçeğin alt boyutları için değerlendirme yapılmıştır. Öğretmenlerin cevaplarına göre öğretmen mesleki öğrenme davranışlarından, “İşbirliği” alt boyutunda bulunan ilk altı sorunun ortalaması 4.32 ile en yüksek değeri almıştır. “Uygulama” boyutunda bulunan 5 soruya verilen cevapların ortalaması 4.31, “Yansıtma” alt boyutunda sorulan 10 soruya verilen cevapların ortalaması 4.18 ve “Bilgi Tabanına Ulaşma” boyutunda bulunan 6 soruya verilen cevapların ortalaması ise 4.03 olarak tespit edilmiştir.

4.3. Öğretmenlerin, Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinliklerinde Bulunan Öğretimi Değiştirme Davranışlarının Düzeyleri

Tablo 14. Öğretmenlerin Öğretimi Değiştirme Davranışlarını gerçekleştirme düzeyi tablosu

	\bar{X}	S.D	N		\bar{X}	S.D	N
MÖA1	3.79	0.46	402	MÖA5	3.81	0.44	402
MÖA2	3.62	0.60	402	MÖA6	3.72	0.51	402
MÖA3	3.71	0.59	402	MÖA7	3.52	0.66	402
MÖA4	3.72	0.52	402	MÖA8	3.72	0.53	402

Öğretmenlerin “Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri” ölçeğindeki “Öğretimi Değiştirme” boyutunda bulunan sorulara verdikleri cevapların ortalamalarına göre oluşturulan Tablo 14’e göre, değerlerin 3.52 ile 3.81 arasında değiştiği görülmüştür. En yüksek ortalama ile (M=3.81;SD=0.44) 5.madde, en düşük ortalama ile (M=3.52;SD=0.66) 7.madde tabloda yer almıştır. Madde ortalamasının da 3.70 olduğu görülmüştür. Bu ortalamaya göre algının “Çok Yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algılarının Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin, cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla uygulanmış olan “Bağımsız Örneklem İçin t Testi” sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği davranışlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	SD	t	P
Öğretim Liderliği	1.Kadın	233	3.92	0.74	400	0.66	.94
	2.Erkek	169	3.92	0.78			

Tablo 15’de verildiği gibi, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, cinsiyet değişkeni ile anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [t(400)=0.66, p> 0.05]. Bu bulguya göre kadın (\bar{x} =3.92) ve erkek öğretmenlerin (\bar{x} =3.92), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

4.5. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algılarının Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla “Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi” uygulanarak sonuçlar, Tablo 16’da gösterilmiştir..

Tablo 16. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	SS	SD	T	P
Öğretim Liderliği	1.Lisans	374	3.93	0.74	400	0.41	.67
	2.Y.Lisans	28	3.87	0.93			

Tablo 16’da, öğretim liderliği davranışları ile ilgili öğretmen görüşlerinin, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı gösterilmektedir [t(400)=0.41, p> 0.05]. Bu bulguya göre lisans (\bar{x} =3.93) ve yüksek lisans (\bar{x} =3.87) yapan öğretmenlerin görüşlerinin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

4.6. Öğretmenlerin Okul Kademelerine Göre, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Algılarının Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi türlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla “Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi” uygulanmış ve sonuçlar, Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği davranışlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları okul kademelerine Göre Karşılaştırılması

	Okul Kademesi	N	\bar{x}	SS	SD	T	P
Öğretim Liderliği	1.İlkokul	165	3.93	0.75	400	0.01	.99
	2.Ortaokul	237	3.93	0.77			

Tablo 17’de görüldüğü gibi, öğretim liderliği davranışları ile ilgili öğretmen görüşlerinin, okul kademesi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$t(400)=0.01$, $p > 0.05$]. Bu bulguya göre ilkokul ($\bar{x}=3.93$) ve ortaokul ($\bar{x}=3.93$) öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

4.7. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla “Bağımsız Örneklem İçin t Testi” uygulanmış ve sonuçlar, Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme davranışlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	SD	T	P
Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	1.Kadın	233	4.25	0.43	400	2.22	.02
	2.Erkek	169	4.15	0.44			

Tablo 18’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$t(400)=2.22$, $p < 0.05$]. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=4.25$), erkek öğretmenlere ($\bar{x}=4.15$) göre mesleki öğrenme davranışlarını daha fazla gösterdikleri elde edilmiştir.

4.8. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Öğretmenlerin Öğretim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin, öğretmenlerin öğretim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla “Bağımsız Örneklem İçin t Testi” uygulanmış ve sonuçlar, Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme davranışlarının Öğretmenlerin Öğretim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	SS	SD	T	P
Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	1.Lisans	374	4.20	0.44	400	-0.29	.77
	2.Y.Lisans	28	4.23	0.42			

Tablo 19’da görüldüğü gibi, öğretmen mesleki öğrenme davranışlarının öğretim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$t(400)=-0.29$, $p> 0.05$]. Bu bulguya göre lisans ($\bar{x}=4.20$) ve yüksek lisans ($\bar{x}=4.23$) yapan öğretmenlerin, öğretmen mesleki öğrenme davranışlarını gösterme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

4.9. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Öğretmenlerin Okul Kademelerine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla “Bağımsız Örneklem İçin t Testi” uygulanmış ve sonuçlar, Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme davranışlarının Öğretmenlerin okul kademelerine Göre Karşılaştırılması

	Okul Kademesi	N	\bar{x}	SS	SD	T	P
Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	1.İlkokul	165	4.30	0.42	400	3.72	.00
	2.Ortaokul	237	4.14	0.43			

Tablo 20’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin, okul kademesi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$t(400)=3.72, p < 0.05$]. Bu bulguya göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=4.30$) ortaokulda görev yapan öğretmenlere ($\bar{x}=4.14$) göre öğretmen mesleki öğrenme davranışlarını daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir..

4.10. Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla “Bağımsız Örneklem İçin t Testi” uygulanmış ve sonuçlar, Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Öğretim uygulamalarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	SD	T	P
Öğretim Uygulamaları	1.Kadın	233	3.77	0.32	400	4.46	.00
	2.Erkek	169	3.61	0.36			

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretim uygulamaları ile ilgili öğretmen görüşlerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$t(400)=4.46, p < 0.05$]. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=3.77$), erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3.61$) göre öğretim uygulamalarını daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir.

4.11. Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Bu amaçla “Bağımsız Örneklem İçin t Testi” uygulanmış ve sonuçlar, Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin öğretim uygulamaları algılarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre karşılaştırılması

	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	SS	SD	T	P
Öğretim Uygulamaları	1.Lisans	374	3.70	0.35	400	0.00	1.00
	2.Y.Lisans	28	3.70	0.26			

Tablo 22’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretim uygulamaları ile ilgili öğretmen görüşlerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$t(400)=0.00$, $p < 0.05$]. Lisans ve Yüksek Lisans Mezunu öğretmenlerin öğretim uygulamalarını eşit düzeyde gösterdikleri tespit edilmiştir.

4.12. Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Algılarının Öğretmenlerin Okul Kademelerine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinin, öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademelerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla “Bağımsız Örneklem İçin t Testi” uygulanmış ve sonuçlar, Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin öğretim uygulamaları algılarının öğretmenlerin okul kademelerine göre karşılaştırılması

	Okul Kademesi	N	\bar{x}	SS	SD	T	P
Öğretim Uygulamaları	1.İlkokul	165	3.76	0.33	400	2.70	.00
	2.Ortaokul	237	3.66	0.35			

Tablo 23’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretimi değiştirme davranışları ile ilgili öğretmen görüşlerinin, okul kademesi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$t(400)=2.70$, $p < 0.05$]. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=3.76$), ortaokul öğretmenlerine göre ($\bar{x}=3.66$) daha yüksek düzeyde, öğretim uygulamalarını gösterdikleri tespit edilmiştir.

4.13. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Toplam Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” uygulanmış ve sonuçlar, Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği davranışlarının Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Karşılaştırılması

	Toplam Hizmet Süreleri	N	\bar{x}	Ss	F	P
Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Algıları	1-10 yıl	114	4.02	0.70	1.74	0.13
	11-20 yıl arası	151	3.82	0.82		
	21-30 yıl arası	101	3.93	0.70		
	31-40 yıl arası	29	4.10	0.81		
	40 yıl üzeri	7	3.69	0.56		
	Toplam	402	3.92	0.76		

Tablo 24’e göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili öğretmen görüşlerinin, öğretmenlikteki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$F= 1.74$, $p>0.05$]. Bulgulara göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamasına karşın, 31-40 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{x}=4.10$), diğer öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur.

4.14. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarının Öğretmenlerin Toplam Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” uygulanmış ve sonuçlar, Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarının Kıdem Yıllarına Göre Karşılaştırılması

	Toplam Hizmet Süreleri	N	\bar{x}	ss	F	P
Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışları	1-10 yıl	114	4.14	0.45	2.37	0.51
	11-20 yıl arası	151	4.17	0.43		
	21-30 yıl arası	101	4.27	0.43		
	31-40 yıl arası	29	4.30	0.42		
	40 yıl üzeri	7	4.46	0.41		
	Toplam	402	4.20	0.43		

Tablo 25'e göre öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarıyla ilgili öğretmen görüşlerinin, öğretmenlikteki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [F= 2.37, p>0.05]. Bulgulara göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamasına karşın, 40 yıl üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenlerin (\bar{x} =4.46), mesleki öğrenme davranışları diğer öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur.

4.15. Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları İle Toplam Çalışma Süreleri Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin toplam hizmet sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" uygulanmış ve sonuçlar, Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarının Kıdem Yıllarına Göre Karşılaştırılması

	Toplam Hizmet Süreleri	N	\bar{x}	Ss	F	P
Öğretmenlerin öğretim uygulamaları	1-10 yıl	114	3.65	0.36	1.80	0.12
	11-20 yıl arası	151	3.69	0.36		
	21-30 yıl arası	101	3.75	0.33		
	31-40 yıl arası	29	3.76	0.28		
	40 yıl üzeri	7	3.89	0.15		
	Toplam	402	3.70	0.34		

Tablo 26'ya göre öğretmenlerin öğretimi değiştirme davranışlarının, öğretmenlikteki toplam hizmet sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı

görülmektedir [F= 1.80, p>0.05]. Bulgulara göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamasına karşın, 40 yıl üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğretimi değiştirme davranışları (\bar{x} =3.89), diğer öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur.

4.16. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” uygulanmış ve sonuçlar, Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği davranışlarının Öğretmenlerin Okullarındaki Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması

	Okulda Hizmet Süresi	N	\bar{x}	ss	F	P
Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Algıları	1-5 yıl	206	3.95	0.76	0.48	0.74
	6-10 yıl arası	101	3.97	0.72		
	11-15 yıl arası	49	3.85	0.77		
	16-20 yıl arası	22	3.90	0.97		
	21 yıl üzeri	24	3.77	0.67		
	Toplam	402	3.93	0.76		

Tablo 27’ye göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili öğretmen görüşlerinin, okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [F= 0.48 p>0.05]. Bulgulara göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamasına karşın, okullarındaki hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin görüşleri (\bar{x} =3.97), diğer öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur.

4.17. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarının Öğretmenlerin Okullarındaki Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” uygulanmış ve sonuçlar, Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarının Okullarındaki Hizmet Sürelerine Göre Karşılaştırılması

	Okulda Hizmet Süresi	N	\bar{x}	ss	F	P
Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme davranışları	1-5 yıl	206	4.16	0.44	1.70	0.14
	6-10 yıl arası	101	4.24	0.46		
	11-15 yıl arası	49	4.32	0.39		
	16-20 yıl arası	22	4.18	0.43		
	21 yıl üzeri	24	4.24	0.34		
	Toplam	402	4.20	0.43		

Tablo 28'e göre öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarıyla ilgili öğretmen görüşlerinin, okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [F= 1.70, p>0.05]. Bulgulara göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamasına karşın, okullarında 11-15 yıl arasında çalışma süresine sahip öğretmenlerin (\bar{x} =4.32), mesleki öğrenme davranışları diğer öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur.

4.18. Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları İle Okullarındaki Çalışma Süreleri Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki çalışma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” uygulanmış ve sonuçlar, Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarının okullarındaki çalışma sürelerine Göre Karşılaştırılması

	Okulda Hizmet Süreleri	N	\bar{x}	Ss	F	P
Öğretmenlerin öğretim uygulamaları	1-5 yıl	206	3.69	0.37	0.68	0.60
	6-10 yıl arası	101	3.71	0.31		
	11-15 yıl arası	49	3.69	0.38		
	16-20 yıl arası	22	3.81	0.27		
	21 yıl üzeri	24	3.69	0.28		
	Toplam	402	3.71	0.34		

Tablo 29'a göre öğretmenlerin öğretim uygulamalarının, öğretmenlerin okullarındaki hizmet sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [F=0.68, p>0.05]. Bulgulara göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamasına karşın, aynı okulda 16-20 yıl arasında çalışmış öğretmenlerin öğretim uygulamaları davranışları (\bar{x} =3.81), diğer öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur.

4.19. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri Arasındaki İlişki

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışları arasında bir ilişki olup olmadığına belirlemek için basit korelasyon analizi yapılmış olup, analiz sonucu Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışları ile Mesleki Öğrenmeleri arasındaki ilişki

		Mesleki Öğrenme
Öğretim Liderliği	Pearson Correlation	.46*
	Sig. (2-tailed)	.00
	N	402

* Korelasyon p<0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Okul Müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde (r=0.46) anlamlı (p<0.05) bir ilişki bulunmuştur. Değişkenlerin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans %20.97 dir. Yani öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarının %20.97'si okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarından kaynaklanıyor olabilir.

4.20. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişki

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasında bir ilişki olup olmadığını

belirlemek için basit korelasyon analizi yapılmış olup, analiz sonucu Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31. Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışları ile Öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişki

		Öğretimi Değişirme
Öğretim Liderliği	Pearson Correlation	.24*
	Sig. (2-tailed)	.00
	N	402

* Korelasyon $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Okul Müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasında **zayıf** düzeyde ve **pozitif** yönde ($r=0.24$) anlamlı ($p < 0.05$) bir ilişki bulunmuştur. Değişkenlerin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans % 6.05 dir. Yani öğretmenlerin öğretim uygulamalarının % 6.05’i okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarından kaynaklanıyor olabilir.

4.21. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışları İle Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışları ile Öğretmenlerin öğretimi değiştirme davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için basit korelasyon analizi yapılmış olup, analiz sonucu Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışları ile Öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişki

		Öğretimi Değişirme
Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	Pearson Correlation	.39*
	Sig. (2-tailed)	.00
	N	402

* Korelasyon $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme davranışları ile öğretim uygulamaları arasında **zayıf** düzeyde ve **pozitif** yönde ($r=0.39$) anlamlı ($p < 0.05$) bir ilişki bulunmuştur. Değişkenlerin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans % 15.21 dir. Yani

öğretmenlerin öğretim uygulamalarının % 15.21'i öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarından kaynaklanıyor olabilir.

4.22. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel liderlik Davranışları, Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarını Yordamakta mıdır?

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarını yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan basit regresyon analizi sonuçları Tablo 33'de gösterilmiştir.

Tablo 33. Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışları ile Mesleki Öğrenmeleri arasındaki ilişki

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	B	T	P
Sabit		3.16	.103		30.89	.000
Öğretimsel Liderlik	Öğretmen Mesleki Öğ.	.26	.026	.45	10.30	.000

$R = .45; R^2 = .21; F = 106.14; p = .000$

Tablo 33'de verilen bulgular incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. ($\beta = .45; R^2 = .21; p < .05$). Buna göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarının %21'ini açıklamaktadır. Başka bir deyişle okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarını olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilemektedir.

4.23. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Davranışları, Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarını Yordamakta mıdır?

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan basit regresyon analizi sonuçları Tablo 34'de gösterilmiştir.

Tablo 34. Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışları ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişki

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	B	T	P
Sabit		3.25	.08		36.62	.000
Öğretimsel Liderlik	Öğretim Uygulamaları	.11	.02	.24	5.07	.000

R= .24; $R^2 = .06$; F=25.72; p=.000

Tablo 34’de verilen bulgular incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. ($\beta = .24$; $R^2 = .06$; $p < .05$). Buna göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının %6’sını açıklamaktadır. Başka bir deyişle okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını olumlu yönde ancak düşük düzeyde etkilemektedir.

4.24. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışları, Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarını Yordamakta mıdır? Alt Amacına İlişkin Bulgular.

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme davranışlarının, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan basit regresyon analizi sonuçları Tablo 35’de gösterilmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme davranışları ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişki

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	B	T	P
Sabit		2.39	.15		15.46	.000
Öğretmen Mesleki Öğ.	Öğretim Uygulamaları	.31	.03	.39	8.47	.000

R= .39; $R^2 = .15$; F=71.78; p=.000

Tablo 35’de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarının, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını anlamlı bir şekilde yordadığı

görülmektedir. ($\beta=.39$; $R^2 = .15$; $p<.05$). Buna göre öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışları, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının %15'ini açıklamaktadır. Başka bir deyişle okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını olumlu yönde etkilemektedir.

4.25. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretim Liderliği Davranışlarının, Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarına Etkisinde, Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Aracı Etkisi Var mıdır?

Bu bölümde Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin aracı değişken rolü araştırılmıştır. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin yordama gücü Baron ve Kenny (1986)'nin aracı değişken koşullarına göre yeniden değerlendirilmiştir. Bu yöntemle göre bağımsız değişkenin hem aracı değişken hem de bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisinin olması gerekmektedir. Ayrıca aracı değişken analize eklendiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde regresyon katsayı değeri küçülürken, anlamlılığı devam etmelidir. İlk olarak değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler ayrı ayrı incelenmiştir.

Tablo 36. Öğretim Liderliği ile Öğretim Uygulamaları arasındaki regresyon sonuçları

	Yordayan Değişkenler	Yordanan Değişkenler	B	R ²	p
1. Adım	Öğretim Liderliği	Öğretim Uygulamaları	.24	.06	.00

Birinci adımda Tablo 36'da görüldüğü gibi Okul Müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan Öğretim Liderliği Davranışları ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları düzeyi arasındaki ilişkiye bakılmış, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\beta = .24$, $p < .05$).

Tablo 37. Öğretim Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenme Davranışları arasındaki regresyon sonuçları

	Yordayan Değişkenler	Yordanan Değişkenler	B	R ²	p
2. Adım	Öğretim Liderliği	Öğretmen Mesleki Öğrenme	.45	.21	.00

İkinci adımda Tablo 37’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ve öğretmen mesleki öğrenme davranışları arasındaki ilişkiye bakılarak, anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmüştür ($\beta = .45, p < .05$).

Tablo 38. Öğretmen Mesleki Öğrenme Davranışları ile Öğretim uygulamaları arasındaki regresyon sonuçları

	Yordayan Değişkenler	Yordanan Değişkenler	B	R ²	p
3. Adım	Öğretmen Mesleki Öğrenme	Öğretim Uygulamaları	.39	.15	.00

Üçüncü adımda Tablo 38’de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışları ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($\beta = .39, p < .05$). Buna göre aracılık etkisinin ön koşullarının sağlandığı görülmüştür.

Tablo 39. Öğretim Liderliği Davranışları, Öğretmen Mesleki Öğrenme Davranışları ile Öğretim uygulamaları arasındaki aracılığa dair regresyon sonuçları

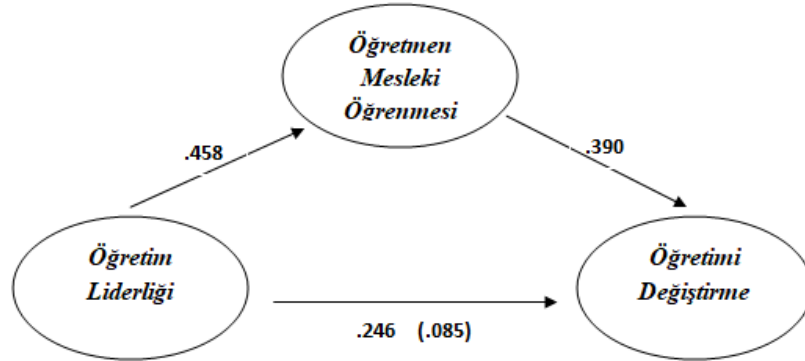
	Yordayan Değişkenler	Yordanan Değişkenler	B	R ²	p
4. Adım	Öğretim Liderliği	Öğretim Uygulamaları	.08	.15	.10
	Öğretmen Mesleki Öğr.		.35		.00

Dördüncü adımda Tablo 39’da görüldüğü gibi okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ve öğretmen öğretim uygulamaları arasında bulunan ilişkide, öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarının aracı etkisi incelenmiştir. Dördüncü aşamada öğretmen mesleki öğrenmesi, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile birlikte analize alınmıştır. Bu durumda okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin öğretim uygulamaları davranışları üzerindeki yordama gücü daha yüksek bir değerden ($\beta = .24, p < .05$) daha düşük bir değere düşmüş ancak yordama gücünde anlamlı fark oluşmamıştır ($\beta = .08, p > .05$). Yani öğretmen mesleki öğrenmesinin, öğretim liderliği davranışları ile

öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasında tam aracılık rolünün bulunduğu görülmüştür.

Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretim uygulamalarını doğrudan açıkladığı modeldeki varyans değeri olan %6, öğretmen mesleki öğrenmesinin modele eklenmesiyle %16'ya çıkmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamsız olarak yordaması durumunda aracı değişkenin rolü tam aracılıktır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordamasında anlamlı bir azalma söz konusu olduğunda ise kısmi aracılık rolü bulunur.

Okul Müdürlerinin, öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını etkilemelerine ilişkin anlamlılık değerine bakıldığında, ($p=0,10>0,05$) anlamlı olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen mesleki öğrenmesi davranışlarının, öğretmenlerin öğretim uygulamaları ile okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları arasında tam aracı olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 2 : Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Aracı Rolü

5. BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA

5.1. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değişkenler Açısından Tartışılması

Yapılan araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin okul misyonunun tanımlamaları boyutunu en yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bunu olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması boyutu izlemiştir. Boyutlar içinde en az algılanan ise öğretim programının yönetilmesi boyutudur. Öğretim liderliğine ilişkin öğretmen algılarının *Yüksek* düzeyde olduğu görülmüştür. Akgün (2021,s.80) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da benzer bulgular ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin öğretim lideri olarak algılanma düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği algıları yakın düzeylerde çıkmıştır. Ebcim, (2019,s.70), Küp,(2011,s.66), Akgün, (2021,s.80) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu araştırmanın bulgularına benzerdir.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarını eğitim düzeylerine ve okul kademelerine göre incelediğimizde, her iki değişken içinde anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Eğitim düzeyleri için lisans ve yüksek lisans yapan öğretmenlerin, okul kademesi için ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretim lideri olarak algılama düzeylerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin sahip olduğu öğretim liderliği davranışlarına ait öğretmen algılarının, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak meslekte 31 ile 40 yıl arasında çalışan öğretmenlerin diğerlerine kıyasla algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ebcim, (2019,s.7), Akgün, (2021,s.83) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmen algılarına göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Daresh ve Ching Jen (1985)'in yaptığı çalışmanın bulgularına göre de mesleki kıdem ve öğretmenlerin öğretim liderliği algıları arasında anlamlı fark görülmemiştir.

Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumlarındaki çalışma sürelerine göre okul müdürlerindeki öğretim liderliği davranışları ile ilgili algılarının anlamlı bir fark

oluşturmadığı tespit edilmiştir. Akgün, (2021,s.82) tarafından yapılan araştırmada da bu değişkenler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

5.2. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarının Farklı Değişkenler Açısından Tartışılması

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları, *Öğretmen Mesleki Öğrenme* ölçeğindeki sorulara vermiş oldukları cevaplara göre incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının 3.41 ile 4.43 değerleri arasında değiştiği görülmüş, algının *Çok Yüksek* düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına göre incelendiğinde, *işbirliği* boyutunun en yüksek düzeyde algılandığı, bunu sırasıyla *uygulama*, *yansıtma* ve *bilgi tabanına ulaşma* boyutlarının izlediği tespit edilmiştir. Ölçek maddelerine göre değerlendirildiğinde ise, *öğretimle ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşırım* davranışının öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılandığı, *mesleki öğrenmemi desteklemek için diğer meslektaşlarımla derslerimi izlerim davranışının* en düşük düzeyde algılandığı görülmüştür. Uçar (2021,s.76) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer bulgulara rastlanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları cinsiyetlerine göre incelendiğinde değişkenler arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Kadınların, erkek öğretmenlere göre mesleki öğrenme algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Uçar (2021,s.63) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise hem ölçeğin tamamında hem de alt boyutlarında cinsiyet değişkeniyle öğretmen mesleki öğrenmesi arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Savaş (2021,s.166)'ın yaptığı araştırma sonucunda ise *yansıtma* boyutunda anlamlı farklılık oluşurken, bunun dışında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının öğretim durumuna göre karşılaştırılmasına göre, değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Uçar (2021,s.66)'ın yaptığı çalışmada da ölçeğin alt boyutlarında ve tamamında öğretim durumu ile mesleki öğrenme algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Savaş (2021,s.166) tarafından yapılan araştırmada ise *yansıtma* boyutunda fark anlamlı oluşurken, geri kalan boyutlarda istatistiksel olarak, farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarını, çalıştıkları okul kademelerine göre incelediğimizde, bu iki değişken arasında farkın anlamlı olduğu, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, mesleki öğrenme algılarının ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Savaş (2021,s.168) tarafından yapılan araştırmada ise *uygulama* boyutunda anlamlı bir fark oluşurken, ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre mesleki öğrenme davranışlarının daha belirgin olduğu, bunun dışındaki boyutlarda anlamlı bir fark bulunmadığı beyan edilmiştir. Uçar (2021,s.68)'ın araştırmasında da mesleki öğrenme ile okul kademesi arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının, mesleki kıdemlerine ve okullarındaki çalışma sürelerine göre ilişkisine bakıldığında, her iki değişken için anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Toplam çalışma süresi, ve okullarındaki çalışma süresi değerleri için istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır. Uçar (2021,s.71-72) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde sonuca ulaşılmıştır. Savaş (2021,s.171)'ın çalışmasında ise *işbirliği* boyutunda anlamlı fark oluşurken, ölçeğin tümünde yine anlamlı farka rastlanmamıştır. Buna göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça öğretimi planlamada, öğretim uygulamalarını paylaşmada, öğretimi geliştirme çalışmalarında diğer öğretmenlerle beraber çalışma sıklıklarında da artış olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Savaş 2021,s.171).

5.3. Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarının Farklı Değişkenler Açısından Tartışılması

Öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin algıları, *Öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri* ölçeğindeki *öğretimi değiştirme* boyutunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar ile incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim uygulamaları algılarının 3.52 ile 3.81 arasında olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin öğretim uygulamaları algılarının *Çok Yüksek* seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar içinde, *öğrencilerime birlikte çalışma yapmaları için daha fazla süre veriyorum* davranışının en düşük düzeyde algılandığı, *derslerimde farklı öğretim yönteminden (anlatım, problem çözme, gösterip yaptırma v.b.) yararlanıyorum davranışının ise en yüksek düzeyde algılandığı* görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre kadın öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin algılarının, erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin ise öğretim uygulamaları için anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans yapmış öğretmenlerin öğretim uygulamaları algılarının eşit düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin algılarının, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarının kademesine göre incelendiğinde, ilkokul ve ortaokul kademesi için anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Test sonucuna göre ilkokul öğretmenlerinin öğretim uygulamalarına ilişkin algılarının, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki toplam görev süreleri ve okullarındaki görev sürelerine göre inceleme yapıldığında, her iki değişken için anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

5.4. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için basit korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Bu iki değişken arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarının yaklaşık %21'i okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile açıklanabilir. Yani okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarını anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. Gün, (2021,s.127) tarafından yapılan araştırma sonucunda da, öğretmenlerin öğretim liderliği algıları ile, mesleki işbirliği algıları arasında, anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bozkurt, (2019,s.134)'un yaptığı çalışmada ise, okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için, yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenleri destekledikleri, ancak bu konuda doğrudan bir teşvik yoluna

gitmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, özellikle ilkokul da öğretmenlerin yüksek lisans eğitimleri nedeniyle giremedikleri dersleri telafi edecek öğretmen bulunamaması da okul müdürlerinin öğretmenlere bu konuda çok ısrarcı olmamalarına neden olmaktadır. Özyurt, (2007,s.157) ise yaptığı araştırma sonucunda, hem öğretmen algılarına hem de okul müdürünün kendi algısına göre, *öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi* davranışını *ara sıra* gösterdikleri sonucuna varmıştır. Serin ve Bulunç, (2012,s.453)'un araştırmasında da bu bulguya rastlanmıştır. Pekşen, (2021,s.57) tarafından yapılan nitel araştırmada ise, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili, sınıf yönetimi, branşlarıyla ilgili uygulamalı öğretim, lisansüstü eğitim ve teknoloji kullanımı konularında eğitim almaları noktasında destekledikleri sonucunu ortaya koymuştur.

5.5. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen Uygulamaları arasındaki ilişkinin Tartışılması

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için analizler yapılmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür ($p=.00$). Bu iki değişken arasında zayıf düzeyde, pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin öğretim uygulamalarının yaklaşık %6'sı okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile açıklanabilir. Yani okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmen uygulamalarını anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir. Bozkurt, (2019,s.129) yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ilgili sorulara verdikleri cevaplara göre, müfredatın sağlıklı işlenmesi noktasında öğretmenlerle işbirliği içinde çalıştıkları, gerekli araç gereçleri sağladıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak ders işleyiş ve yöntemleri konusunda, öğretmenlere kılavuzluk eden, öğretim sürecine aktif olarak katılım sağlayan müdür sayısının az olduğu da belirtilmiştir. Toptimur, (2021,s.72) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin 21.yüzyıl beceri seviyeleri, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından pozitif yönde etkilenmektedir. Başka bir tespiti göre, öğretmenlerin beceri düzeyleri, hem okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarından, hem de kendi beceri düzeylerinden etkilenmektedir.

5.6. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri İle Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışları ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan basit regresyon analizine göre, öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarının, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Bu iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin öğretim uygulamalarının yaklaşık %15'i öğretmen mesleki öğrenmeleri ile açıklanabilir. Yani öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışları, öğretmen uygulamalarını olumlu yönde ancak düşük düzeyde etkilemektedir.

Öğretmenlerin meslekleri boyunca, bazen isteğe bağlı bazen de zorunlu olarak katıldıkları birçok hizmet içi eğitim faaliyeti vardır. Bu faaliyetlerin bir kısmı mevzuat gereği her öğretmenin belirli zaman aralıklarında almak zorunda kaldıkları eğitimlerdir. Erden ve Kılınç, (2021,s.17) yapmış oldukları araştırma da, öğretmenlerin katılımın zorunlu tutulduğu eğitimlere yönelik olarak eleştirilerini kaleme almışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler hizmet içi eğitimlerin gerekliliğini vurgularken, planlama ve uygulama aşamasında öğretmen görüşlerinin dikkate alınarak, eğitimlerin kalitesinin artırılması noktasında görüş bildirmişlerdir. Aynı araştırmada hem mesleğe yeni başlamış hem de kıdemli öğretmenlerin, kişisel ve mesleki eğitim çalışmaları sonucunda edindikleri yöntem ve tekniklerle bilgi ve becerilerin eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli rol oynadığını dile getirmişlerdir.

Teknolojinin eğitim sistemimize entegre hale getirilmesinden sonra, öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerinin giderilmesi için bir hizmet içi eğitim seferberliği başlatılmıştır. Özellikle FATİH Projesi kapsamında okullarda etkileşimli tahtalarla eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülmeye başlaması, öğretmenleri bu eğitimleri almaya sevk etmiştir. İlk zamanlarda pek verimli kullanılsa da, zamanla hem bakanlık hem de özel yayınevleri tarafından hazırlanan uygulama ve e-kitaplarla öğretmenlerin bu teknolojiyi derslerde kullanılması yaygınlaşmıştır. Teknoloji ve teknolojik cihazlarla arasında mesafe olan öğretmenler bile hem kendi imkanları hem de hizmet içi eğitim faaliyetleri ile eksiklerini giderme yoluna gitmişlerdir. Böylece

derslerinde farklı kaynaklardan faydalanarak, yine meslektaşlarının farklı uygulamalarına ulaşmış, bunları derslerinde kullanmaktadırlar.

Salgın döneminde eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamadan yürütülmesi için hem okul yöneticileri hem de öğretmenler alternatif yöntemlerle derslerin devamını sağlamışlardır. Bunun devamında ise Milli Eğitim Bakanlığı bu faaliyetlerin daha planlı ve resmi bir şekilde yürütülebilmesi için alt yapı çalışmalarını tamamlayarak, öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetleriyle derslerini yapmalarına imkan sağlamıştır. Son dönemde ise ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) ile öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, seminer ve kursları uzaktan almalarının önünü açmıştır.

Önen v.d.,(2009,s.22) tarafından yapılan çalışmada, hizmet içi eğitim faaliyetine katılan öğretmenlerin, bu eğitim sonunda bilgi ve yaklaşımlarındaki değişim araştırılmıştır. Hem kendi yaptıkları araştırma hem de konu ile ilgili yapılmış olan diğer çalışmaların sonucunda, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Seminerin düzenlendiği yer, öğretmenlerin bu eğitime ihtiyaçları, ortam şartları gibi faktörlerin eğitimin verimliliğini etkilediği sonucuna varmışlardır.

5.7. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin, Öğretim Liderliği Ve Öğretim Uygulamaları Arasındaki Aracılığın İncelenmesi

Çalışmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisinde öğretmen mesleki öğrenmesinin aracı rolü araştırılmıştır. Öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişki tespit edilerek, bu ilişkinin anlamlı ancak düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun üzerine öğretim liderliğinin, öğretmen mesleki öğrenme davranışları üzerinden dolaylı etkisi incelenmiştir. Öğretmen mesleki öğrenmesinin analize katılmasıyla birlikte ilişki anlamlı olarak devam etmiş, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisine ait açıklanan varyans %6'dan %16'ya yükselmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki öğrenmeye dönük çalışmaları öğretim liderliği ile öğretim uygulamaları değişkenleri arasında aracı bir rol oynadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretim lideri davranışları sergileyen okul müdürleri öğretmenlerin mesleki

öğrenmeye dönük çalışmalarına yardımcı olarak sınıf içindeki öğretim pratiklerini de olumlu yönde geliştirmektedirler.

Okullarındaki akademik başarının yüksek tutulmasını bekleyen bir okul müdürü, öğrencilere verilen eğitimin kalitesinin artırılması için gereken çalışmaları yapmalı ve gerekli tedbirleri almalıdır. Öğretim liderliğinin boyutları içinde yer alan, öğretimin örgütlenmesi boyutunda okul müdürleri, okul olarak belirlenen hedeflere ulaşılması noktasında, bir çok çalışmalar yapmaktadırlar. Okuldaki öğretim faaliyetlerinin sık sık kritiğini yapma, öğretmenler arasında koordinasyonu sağlama, öğrenci gelişimlerini düzenli bir şekilde takip etme, sınıfları ders esnasında ve diğer zamanlarda ziyaret ederek, öğretmenlerine eksik kalan yönler için destek sağlama, öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikleri gözlemleme, bu çalışmalardan bazılarıdır. Okul müdürlerinin hedefe ilerleme ile ilgili çalışmalarını ve çabasını gören öğretmenler de sınıflarında yeni strateji ve yöntemler kullanarak, öğrencilerin hem kazanımları edinme hem de girecekleri merkezi sınavlara hazırlanma noktasında daha etkin bir rol oynamaktadırlar. Bu durum okul müdürünün, öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin öğretim uygulamalarına doğrudan etkisini de göstermektedir.

Öğretmenler, mesleğe başladıkları andan itibaren değişik yöntem ve yollarla aldıkları hizmet içi eğitimler sayesinde hem eksik olduklarını düşündükleri konularda bu eksiklerini tamamlarken, hem de bilgilerinin güncel kalmasına katkı sağlamaktadırlar. Bunun yanı sıra hem mesleklerini daha bilimsel bir şekilde icra etme, hem de kişisel gelişimlerine katkı sağlamak için, lisans üstü eğitim alma öğretmenlerin başvurduğu mesleki öğrenme biçimlerinden biridir. Özellikle günümüzde hemen hemen tüm şehirlerde öğretmenlerin bu eğitimlerini yapmalarına olanak sağlayan bölümlerin çoğalması, teknolojik imkanlardan yararlanarak uzaktan eğitim yoluyla bu eğitimlerin yapılabilmesi öğretmenler için bir fırsat oluşturmaktadır. En son çıkarılan *Öğretmenlik Meslek Kanunu* ile de lisansüstü eğitim yapan öğretmenler için, kariyer basamaklarında pozitif bir ayrımcılığa gidilmiştir. Böylece öğretmenlerin yüksek lisans yapmaları için önemli bir teşvik hayata geçirilmiştir. Katıldıkları seminer, kurs gibi hizmet içi faaliyetler ve lisans üstü eğitim ile hem kendi gelişimlerine eklemeler yaparken, bir taraftan da edindikleri yeni bilgi, tecrübe ve teknikleri sınıflarında uygulayarak, eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli bir

şekilde geçmesini sağlamaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapmış oldukları çalışmaların, kendi öğretim uygulamalarına olan katkısını da göstermektedir.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği vasıflarından bir diğeri de, öğretmenler için ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim faaliyetlerini planlamak, gerekli koşulları oluşturarak, öğretmenleri bu eğitimlere katılmaları ile ilgili teşvik etme davranışlarını göstermektir. Okul müdürleri bu davranışlarıyla hem personelinin her zaman güncel kalmasını sağlayarak, hem de okul çatısı altında bulunan öğrencilerin daha verimli eğitim-öğretim almalarına katkı sağlamış olacaktır. Bu davranışları göstermeyen bir okul müdürüyle çalışmak zorunda kalan öğretmenler, kendileri isteseler bile bu eğitimlerden zamanında haberdar olamayarak, hem de önlerine konulan engeller nedeniyle eğitimlere katılamamaktadırlar. Okul müdürlerinin öğretmen uygulamalarındaki doğrudan etkisinin yanında bu durum, öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini destekleyerek dolaylı bir şekilde uygulamalara yansımaya vesile olmaktadır.

6. ALTINCI BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Yaptığımız bu çalışmada, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretim liderliğinin, okul misyonunun tanımlanması alt boyutunda yer alan davranışlar, öğretmenler tarafından en çok gözlemlenen davranışlar olmuştur. Buna göre okul müdürlerinin, okullarındaki akademik başarının artırılması, sosyal ve sportif faaliyetlere katılımın sağlanması ve böylece okulun tanınması için çalışmalar yaptıkları söylenebilir. Öğretim liderliğinin, öğretim programının yönetilmesi alt boyutunda ise öğretmen algılarının daha düşük çıktığı görülmüştür. Okullarda uygulanan öğretim programlarının merkezden yönetilmesi ve bu çerçevede eğitim-öğretimin planlanması istendiği için, okul müdürlerinin bu çalışmalara müdahale etmesi pek mümkün görünmemektedir. Bakanlığın ilgili birimleri tarafından hazırlanan programlar, çok küçük değişikliklerle uygulanmak zorunda kalmaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin, öğretim liderliği ile ilgili bu alt boyuttaki davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının düşük düzeyde olması, bu doğrultuda değerlendirilebilir.

Çalışmamıza katılan öğretmenlerin, *Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği* sorularına vermiş oldukları cevaplara göre, mesleki öğrenme algılarının *Çok Yüksek* düzeyde olduğu görülmüştür. Özellikle işbirliği ve uygulama boyutunda algının oldukça yüksek çıkması, öğretmenlerin okullarındaki başarının artırılması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin sorunsuz yürütülmesi noktasında diğer meslektaşlarıyla uyumlu çalıştıkları, paylaşımda buldukları söylenebilir. Yine bu çerçevede, alınan kararların sağlıklı bir şekilde uygulanması içinde okul idareleriyle uyum içinde çalıştıkları sonucuna varılabilir. Ölçek maddeleri içinde yer alan, *öğretimle ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum* algısının en yüksek oranda çıkması, öğretmenler arası işbirliğinin en önemli kanıtı olarak gösterilebilir. *Mesleki öğrenmemi desteklemek için diğer meslektaşlarımla derslerimi izlerim* algısına yönelik verilen cevaplara göre, bu davranış öğretmenler tarafından pek uygulanan bir davranış değildir. Öğretmenler birbirleriyle bilgi ve tecrübe paylaşımında bulunurken, bunu diğer meslektaşını

gözlemleyerek ya da meslektaşlarına göstererek değil, anlatarak yaptıkları düşünülebilir.

Öğretmen mesleki öğrenme algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre bu davranışları daha yüksek düzeyde gösterdikleri görülmüştür. Kadın öğretmenlerin mesleki gelişime daha açık oldukları, erkek meslektaşlarına göre mesleki öğrenme faaliyetlerini daha çok ciddiye aldıkları söylenebilir.

Aynı şekilde ilkokul öğretmenlerinin, ortaokul branş öğretmenlerine kıyasla mesleki öğrenme davranışlarını göstermede daha etkin oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının, meslekteki kıdem yıllarına göre karşılaştırılmasında, çalışma süreleri arttıkça, mesleki öğrenme davranışlarını gösterme düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Öğretmenlerin alanlarına ilişkin bilgi ve kazanımları, öğrencilerine aktarırken uyguladıkları yöntem ve stratejilere ilişkin davranışların yer aldığı, *mesleki öğrenme etkinlikleri* ölçeğine verdikleri yanıtlara göre algının *Çok Yüksek* çıktığı görülmüştür. Ölçek maddelerinden biri olan *derslerimde farklı öğretim yönteminden (anlatım, problem çözme, gösterip yaptırma v.b.)* algısının diğerlerine göre daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin, derslerini işlerken artık eski yöntem ve teknikleri kullanmak yerine, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak, bilginin kalıcılığını sağlayacak, günün olanaklarından da faydalanarak yeni stratejiler kullandıkları söylenebilir. Ancak öğretmenlerin müfredat programları ve yıllık plana göre, belirli bir süre içinde belirlenen konuları yetiştirme kaygılarının olması, bazı davranışları yapmalarının önünde engel oluşturmaktadır. Bu nedenle, özellikle öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde öğrenmelerini sağlayacak, birlikte çalışmalar yaparak öğrenebilecekleri ortamlar oluşturmak, grup etkinlikleri yapmak pek tercih edilmemektedir. Bu durum çalışmamızda yer alan *öğrencilerime birlikte çalışma yapmaları için daha fazla süre veriyorum* davranışının düşük düzeyde çıkması ile desteklenmektedir. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öğretim uygulamaları noktasında daha istekli oldukları ve farklı strateji ve yöntemlere daha fazla zaman ayırdıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler kendi alanları ve kişisel gelişimleri ile ilgili konularda zaman zaman desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Özellikle sık sık değişen ders müfredatları ve programları ile ilgili bilgilerini daima taze tutmak durumundadırlar. Gelişen teknoloji de öğretmenlerin derslerinde kullanmak zorunda kaldıkları yeni materyallerle ilgili kurs ve eğitimlere ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenler hem kendi branşları ile ilgili hem de meslekleriyle ilgili, öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenler için hazırladığı merkezi ve mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılarak, eksik olduklarını düşündükleri konularda eğitime alınmaktadırlar. Özellikle mesai saatleri içinde yapılan ve belli bir zaman ayrılmak zorunda kalman eğitimlere, öğretmenlerin katılabilmeleri için okul idareleri tarafından teşvik edilmeleri önemlidir. Böyle bir durumda öğretim liderliği vasıflarını taşıyan bir okul müdürünün, gerekli tedbirleri alarak öğretmenin bu eğitimlere katılımını sağlamaları beklenmektedir. Yaptığımız bu araştırmada da okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarını orta düzeyde ve pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin mesleki öğrenme ile ilgili çalışmalara ve etkinliklere katılımında okul müdürlerinin de katkısı göz ardı edilmemelidir. Hem bilgilerini taze tutmak isteyen, hem de ilgi duyduğu alanlarda çalışma yapmak isteyen bir öğretmen, okul müdürünün de desteğini arkasında hissederse, hem Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklarını kullanarak, hem de özel bazı kurum ve kuruluşlardan da faydalanarak, yüz yüze ya da uzaktan eğitim yoluyla bu amaçlarını gerçekleştirebileceklerdir.

Teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde, bu gelişimin eğitimdeki etkisi de kaçınılmaz olmuştur. Özellikle bilişim teknolojisi alanındaki gelişmeler, öğretmenlerin derslerini işlerken geleneksel yöntemlerden sıyrılarak, teknolojinin nimetlerinden faydalanma tercihinə yöneltmiştir. Etkileşimli tahtalar, bu tahtaların uygulamaları, z- kitaplar öğretmenlerin pek çok konuda işini kolaylaştırmıştır. Özellikle teknolojik cihazlarla yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretmenler, bu konularda ciddi destek ve eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Derslerinde, geleneksel anlatım yöntemlerinin yerine, alternatif strateji ve yöntemleri kullanmak isteyen ve bu teknolojik imkânlardan yararlanmak isteyen öğretmenler, öncelikle kendi eksiklerini gidermek durumunda kalmaktadırlar. Yaptığımız araştırmada, öğretmen mesleki öğrenme davranışlarının, öğretmen uygulamalarını zayıf düzeyde de olsa pozitif yönde

etkilediğini göstermiştir. Yani hem alanı ile ilgili hem de mesleği ile ilgili mesleki öğrenme çalışmalarına katılan bir öğretmenin, bu eğitim ve etkinlikler sonucunda farklı öğretim stratejilerini kullanmaya başlaması, yani öğrendiklerini uygulamaya dökmesi önemli bir sonuçtur.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulayıcıya Öneriler

- Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını yordadığı bulunmuştur. O halde okul müdürleri öğretim liderliği davranışları sergileyerek, öğretmenlerin sınıf içi öğretim pratiklerini geliştirebilirler. Okullarının akademik başarısını ve tanınabilirliğini üst seviyede tutmak isteyen okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını en etkin şekilde uygulaması gerekmektedir. Okulları için uygun hedefler belirleme, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma, öğretmenlerini gözlemleyerek, eksik ve hatalarla ilgili geri bildirimler verme, öğrencilerin gelişimlerini izleme bu davranışlardan bazılarıdır.

- Araştırmamızın sonucunda ulaştığımız bir diğer durum, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenlerin mesleki öğrenme davranışlarını etkileyerek, öğretim uygulamalarını dolaylı olarak yordamasıdır. Okul müdürleri sınıflardaki öğretimi geliştirmek için, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine dönük çalışmalar yapmalıdır. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemek amacıyla uygun ortamlar oluşturup, gerekli koşulları sağlayarak onları teşvik etmelidirler. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve diğer kurumların imkânlarından faydalanarak, okul ortamında veya uygun mekânlarda, öğretmenlerin ihtiyacını giderecek ve ilgilerini çekecek seminer ve kurslar organize ederek, sürece katkı sağlamalıdır.

- Öğretmenler, mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak hizmet içi eğitim faaliyetlerini takip ederek, kendilerine uygun olan eğitimlere başvuru yapmalıdırlar. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın MEBBİS üzerinden duyurduğu ve başvuruları aldığı hizmet içi eğitimlere müracaat ederek, şartlarını sağladığı eğitimlere katılabilmektedirler. Covid-19 salgın dönemiyle birlikte her sektörde olduğu gibi eğitim kurumlarında da, teknolojinin imkânlarından faydalanarak uzaktan eğitim

faaliyetlerine ağırlık verilmiştir. ÖBA üzerinden paket eğitimler hazırlanarak, öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. Öğretmenler branşlarına ve işledikleri konulara göre uygun yöntem ve stratejileri araştırıp uygulayarak, sınıflarında daha verimli ve kaliteli bir öğretim ortamı oluşturmalarıdır. Teknolojinin imkânlarından da faydalanarak, meslektaşlarının bilgi ve tecrübelerinden de faydalanıp, kazanımların daha kalıcı olmasını sağlayabilirler.

6.2.2. Politika Yapıcılara Öneriler

Araştırmamızda, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında okul müdürlerinin etkisi ortaya çıkmıştır. Yani öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları farklı strateji ve yöntemler, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla pozitif yönde ilişkilidir. Eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması öğretmenlerin sınıfı içi uygulamalarıyla doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

6.2.3. Araştırmacıya Öneriler

Araştırmamızda, okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretim uygulamalarına olan etkisinde, öğretmen mesleki öğrenmesinin aracı rolü incelenmiştir. Öğretim liderliği ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yaygınlaşmıştır. Öğretim liderliği ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasında başka aracı değişkenler olup olmadığı araştırılabilir.

Alan yazın incelendiğinde, öğretmen mesleki öğrenmesinin, öğretmen uygulamaları üzerindeki etkisine yönelik yeterli araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu ilişki üzerine ve öğretim liderliğinin öğretmen uygulamaları ile olan ilişkisine yönelik araştırmalar yapılması tavsiye edilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ada, Ş., & Gümüş, S. (2012). The reflection of instructional leadership concept on educational administration master's programs: A comparison of Turkey and the United States of America. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 462-474.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 17 (3), 151-166.
- Akengin, Ç., & Başbuğ, Z. (2019). Temel sanat eğitiminde buluş yoluyla öğretim yaklaşımının önemi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 8 (1), 133-143.
- Akgün, A., & Aydın, M. (2009). Erime ve çözünme konusundaki kavram yanılgılarının ve bilgi eksikliklerinin giderilmesinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı grup çalışmalarının kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 8 (27), 190-201.
- Akgün, N. D. (2021). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda işbirliği kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek lisans tezi* . Karabük Üniversitesi.
- Akın, U. (2020). Öğretimsel liderlik. K. Yılmaz içinde, *Liderlik kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altınok, H. (2004). İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum. *Yayınlanmamış Doktora Tezi* . Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Arıca, O. (2007). The investigation of Turkish university students vocational self-esteem levels within. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.
- Arpağuş, A. U. (2011). Okul kültürünün öğretmen davranışlarına etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ayık, A., & Şayir, G. (2015). Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ve okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online* , 14 (2), 379-394.
- Ayra, M. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Bahar, B. (2019). Sosyal öğrenme kuramı ve sosyal değişim kuramı perspektifinden etik Liderlik. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi* , 8 (16), 237-242.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (14), 198-210.

- Baysal, Y. E. (2020). Farklı öğretim uygulamalarının fen öğretimi öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi:bir meta analiz araştırması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bellibaş, M. Ş., & Gedik, Ş. (2014). Özel ve devlet okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği becerileri açısından karşılaştırılması: Karma yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 20 (4), 453-482.
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2020). Linking instructional leadership to teacherpractices:the mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management administration and leadership* , 8 (17), 1-20.
- Beycioglu, K., & Aslan, M. (2007). The need for organizational innovation in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform*, 16(1), 27-37.
- Bilge, B., & Aslanargun, E. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve okul müdürlerinin katkı düzeyleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (12), 278-303.
- Bostancı, H. (2010). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, E. (2019). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Bozkurt, E., & Özdemir, İ. E. (2018). Mesleki gelişimde işbirliğine dayalı bir yaklaşım: ders araştırması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi* , 26 (1), 109-116.
- Budak, G. (2003). *Liderlik ve liderlik kuramlarına bütünlük bir yaklaşım*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş.(2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Cansoy, R. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının incelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi* , 10 (19), 1-27.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* , 7 (4), 3112-3134.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2020). *Öğrenme ve öğretim araştırma temelli uygulama ilkeleri* (3 b.). Ankara: Nobel.

- Cansoy, R., Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretmenlerin Perspektifinden Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 24 (4), 579-622.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal Liderlik Çözümlemelerinin Işığında, Okul Müdürlüğü Ve Eğitilebilir Durumsal Liderlik Özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 74-84.
- Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E., & Keleş, E. (2016). Beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı web destekli öğretim materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi: ışık ve ses ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 5 (1), 104-132.
- Dareh, J. C., & Liu, C.-J. (1985). High School Principals' Perception of Their Instructional Leadership Behavior. *Educational Research in International* .
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (29 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Deryakulu, D. (2006). Eğitimde Bireysel Farklılıklar,(Edt.) Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu. Nobel Yayınları, Ankara.
- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 20 (2), 191-216.
- Dönmez, Ö., & Kavuncuoğlu, M. K. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi* , 1 (1), 48-59.
- Ebcim, E. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ellez, A. (2004). Etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri. *Doktora Tezi* . İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erbil, D. G., & Kocabaş, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve iş birlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online* , 18 (1), 31-51.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erdem, E. (2001). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Erden, G. E., & Kılınç, A. Ç. (2021). Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi:bir durum çalışması. *Avrasya Beşeri Bilm Araştırmaları Dergisi* , 1 (1), 1-29.
- Erden, M., & Akman, Y. (2014). *Eğitim psikolojisi (gelişim-öğrenme-öğretme)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eroğlu, E., & İspir, N. B. (2006). Örgütsel iletişim sürecinde yönetsel ikna ve etkileme: örnek olay incelemesi. *II. Ulusal Halkla İlişkiler Sempozyumu, Bildiriler Kitabı*, (s. 63-70). Kocaeli.
- Eroğlu, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi* . İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Eroğlu, M. (2019). Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Katılımlarıyla, Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları, Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları ve Destekleyici Okul Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi* .İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ezilmez, B. (2021). Bandırma kamu ve özel yöneticilerinin astlarını etkileme taktikleri üzerine bir araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)* , 8 (1), 176-190.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökkoca, Z. U. (2001). Sağlık eğitimi açısından yetişkin eğitimi. *Sürekli tıp eğitimi dergisi* , 10 (11), 412-414.
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 17 (3), 99-127.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* (1), 223-236.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Eğitim ve insani bilimler dergisi* , 9 (17), 108-124.
- Gümüşeli, A. İ. (2005). Eğitim liderliği. *Artı eğitim* (8), 6.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gün, F. (2021). Öğretim liderliği, mesleki işbirliği,kolektif sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi* . Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnceler, S. (2005). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Izgar, H. (2002). Eğitime yeni bakışlar- I. A. M. Sünbül. içinde Ankara: Mikro Basım Yayım Dağıtım.
- Kalaycıoğlu, Ş. G. (2019). Aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin viyola öğrencilerinin performans başarıları, motivasyon düzeyleri ve derse yönelik görüşlerine etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi* . İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karabatak, S. H. (2018). Öğretmenlerin proaktif davranış düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* (3), 48-64.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitimi ve Bilim* , 30 (135), 1-10.
- Karamustafa, K., & Yılmaz, M. (2021). Turizm eğitimi veren mesleki ve teknik anadolu liselerinde öğretim stratejilerinin değerlendirilmesi: Kayseri ili örneği. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi* , 5 (4), 2466-2491.
- Keşan, C., & Kaya, D. (2011). Öğretimsel liderlik boyutu üzerine üniversite mezunlarının bakış açıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (30), 20-37.
- Kılınç, A. Ç. (2020). Çağdaş liderlik yaklaşımları. N. Güçlü, & S. Koşar içinde, *Eğitim yönetiminde liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2021). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve bilim* , 46 (205), 373-394.
- Kurt, B. (2013). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küp, H. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği niteliğinin eğitim programlarının başarıyla uygulanmasına etkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi* . Kayseri Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Lloyd, M. ve Davis, J. P. (2018). Beyond performativity: A pragmatic model of teacher professional learning. *Professional Development in Education*, 44(1), 92-106. doi:10.1080/19415257.2017.1398181
- Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. M. Kooy ve K. van Veen (Ed.), *Teaching learning that matters: International perspectives* içinde (s. 22-46). London: Routledge.
- Liu, S., Hallinger, P. ve Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-682. doi:10.1108/JEA-02-2016- 0015
- Marşap, A. (2009). *Yaratıcı liderlik*. Ankara: Gazi Kitabevi. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (29), 115-27.
- Ocak, G. (2005). Buluş yoluyla öğretimin öğrenmede kalıcılığa etkisi . *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 7 (2), 289-297.
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi:ögyep örneği. *Ahi Evran üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 10 (3), 9-23.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi* , 4 (7), 163-178.
- Özan, M. B., Gavcar, M., Saçaklı, F., & Şahin, N. (2014). Okul yöneticilerinin seçilme ve atanma kriterlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies* , 1 (1), 103-134.
- Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve öğretme* (14 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve orta öğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* , 1 (1), 17-32.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Öğretmenlik Mesleki Bilgisi Alanındaki Gelişmeler* (s. 195-216). içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özer, M. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: işbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Bilgi Dergisi* , 35 (5), 105-131.
- Özgür, H., & Tosun, N. (2012). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 113-125.
- Özyurt, G. A. (2007). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması:Çaycuma alan araştırma örneği. *Yüksek Lisans tezi* . Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pekşen, M. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde öğretim liderliğinin rolü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi* . Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Samancı, O., & Ocakcı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* , 12 (24), 711-722.
- Savaş, G. (2021). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Savaş, G. (2021). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi* . Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saygınar, S. (2007). Hava sınıf okulları ve teknik eğitim merkezi komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi* , 67-78.
- Saylık, N. (2015). Okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* (58), 40-45.
- Senemoğlu, N. (2005). *Kuramdan uygulamaya gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serin, M. K., & Bulunç, B. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 18 (3), 435-459.
- Sevinç, Y. S. (2021). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretmen stratejilerinin ve etkili öğrenme stratejilerinin öğrencilerin inovatif düşünme becerilerini yordama gücü. *Yayınlanmamış Doktora Tezi* . Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi* , 35 (156), 142-159.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şentürk, C., & Cığerci, F. M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin E-öğrenme stillerinin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi* , 15 (1), 69-88.
- Şerbetçioğlu, C. (2019). Kişilerarası iletişimde normal dışı davranışların sosyal öğrenme kuramı bağlamında incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı (etkili okullar)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim Liderliği* Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2016). Öğretim liderliği davranışları ölçeği: geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 22 (3), 375-400.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: modern bir söylem ve retoriki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 10 (3), 63-82.
- Taşcı, D., & Eroğlu, E. (2007). Yöneticilerin kişilik özellikleri ile kullandıkları ikna ve etkileme taktiklerinin kullanım sıklığı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 533-546.

- Taymaz, H. (2001). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. London: McGraw-Hill Education
- Toprak, M., & Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme:kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* , 2 (2), 69-91.
- Toptimur, Z. K. (2021). İlk ve ortaokul okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin 21.yy. becerilerine etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (30), 271-281.
- Uçar, H. (2021). Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Ulusoy, A. (2020). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (9 b.). Ankara: Anı.
- Uslu, Y. D. (2011). Örgütlerde yönetsel etkinliğe yeni bir yaklaşım: Yaratıcı liderlik. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi* , 11 (22), 419-444.
- Uzlar, B. (2019). İstanbul'daki lise müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi* . Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yağmur, Ş. N. (2018). Ortaokullarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarının değerlendirilmesi üzerine nitel bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi* , Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED)* , 4 (7), 21-30.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: genel öğretim ilkeleri. *Ekev Akademi Dergisi* , 24 (83), 263-288.
- Yılmaz, H., & Sünbül, A. M. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (1 b.). Konya: Mikro Yayınları.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2018). Eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliliklerine yönelik öğretmen görüşleri(İstanbul İli Başakşehir ilçesi örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eurasian Journal of Educational Research* (6), 61-66.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yukl ve Michel'e Göre Örgütlerde Etkileme Taktikleri.....	27
Tablo 2. Öğretim liderliği yaklaşımının önemi.....	35
Tablo 3. Türkiye'de öğretim liderliği konusundaki çalışmalar	37
Tablo 4. Etkili Öğretim Stratejisi Konulu Çalışmalar	63
Tablo 5. Katılımcıların Demografik Özellikleri	67
Tablo 6. Öğretim Liderliği Ölçeği Puanlama Tablosu	68
Tablo 7. Öğretim Liderliği Ölçeği Güvenirlilik Analizi Tablosu	69
Tablo 8. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Puanlama Tablosu	69
Tablo 9. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Güvenirlilik Analizi Tablosu ..	70
Tablo 10. Öğretmen Mesleki Öğrenme Etkinlikleri Ölçeği Güvenirlilik Analizi Tablosu	70
Tablo 11. Ölçeklere ait Basıklık, Çarpıklık ve Güvenirlilik Değerleri	71
Tablo 12. Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretim liderliği davranışlarının düzeyi tablosu	72
Tablo 13. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarını gerçekleştirme düzeyi tablosu	73
Tablo 14. Öğretmenlerin Öğretimi Değiştirme Davranışlarını gerçekleştirme düzeyi tablosu	74
Tablo 15. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği davranışlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	74
Tablo 16. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği davranışlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması.....	75
Tablo 17. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği davranışlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları okul kademelerine Göre Karşılaştırılması	76
Tablo 18. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme davranışlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	76
Tablo 19. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme davranışlarının Öğretmenlerin Öğretim Durumlarına Göre Karşılaştırılması	77

Tablo 20. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme davranışlarının Öğretmenlerin okul kademelerine Göre Karşılaştırılması.....	77
Tablo 21. Öğretmenlerin Öğretim uygulamalarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	78
Tablo 22. Öğretmenlerin öğretim uygulamaları algılarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre karşılaştırılması.....	79
Tablo 23. Öğretmenlerin öğretim uygulamaları algılarının öğretmenlerin okul kademelerine göre karşılaştırılması.....	79
Tablo 24. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği davranışlarının Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Karşılaştırılması.....	80
Tablo 25. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarının Kıdem Yıllarına Göre Karşılaştırılması.....	81
Tablo 26. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarının Kıdem Yıllarına Göre Karşılaştırılması	81
Tablo 27. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği davranışlarının Öğretmenlerin Okullarındaki Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması	82
Tablo 28. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışlarının Okullarındaki Hizmet Sürelerine Göre Karşılaştırılması.....	83
Tablo 29. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarının okullarındaki çalışma sürelerine Göre Karşılaştırılması.....	83
Tablo 30. Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışları ile Mesleki Öğrenmeleri arasındaki ilişki	84
Tablo 31. Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışları ile Öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişki.....	85
Tablo 32. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Davranışları ile Öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişki	85
Tablo 33. Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışları ile Mesleki Öğrenmeleri arasındaki ilişki	86
Tablo 34. Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik davranışları ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişki	87
Tablo 35. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme davranışları ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişki	87

Tablo 36. Öğretim Liderliği ile Öğretim Uygulamaları arasındaki regresyon sonuçları..... 88

Tablo 37. Öğretim Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenme Davranışları arasındaki regresyon sonuçları..... 88

Tablo 38. Öğretmen Mesleki Öğrenme Davranışları ile Öğretim uygulamaları arasındaki regresyon sonuçları..... 89

Tablo 39. Öğretim Liderliği Davranışları, Öğretmen Mesleki Öğrenme Davranışları ile Öğretim uygulamaları arasındaki aracılığa dair regresyon sonuçları89

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Kavramsal Çerçeve 64

Şekil 2 : Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Aracı Rolü..... 90

EKLER:

Ek 1:. Araştırma İzinleri



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

TOPLANTI TARİHİ : 28.07.2021
TOPLANTI NO : 2021/07

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

Karar 11:

22/06/2021 tarihli Doç. Dr. Ramazan CANSOY'un Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ramazan CANSOY danışmanlığında yürütölen "Öğretim Liderliğı İle Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerinin Aracı Rolü" konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğı oy birliğı ile kabul edilmiştir.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Elif Çepni'.

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



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-605.01-31903915
Konu : Tez Çalışması

14.09.2021

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

- İlgi : a) 23.08.2021 tarihli ve E-27105693-605.01-54195 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 14.09.2021 tarihli E-44653020-20-31772242 sayılı Oluru.
c) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün 02.09.2021 tarihli Komisyon Kararı.
ç) Okul Öncesi Komisyonun 31.08.2021 tarihli kararı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Müdürlüğümüze bağlı Resmî/ Özel Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, Liseler ve Kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere yönelik Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Erdal DORUKBAŞI, Öğretim Üyesi Ramazan AKSOY'un danışmanlığında "Öğretim Liderliği ile Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerinin Aracı Rolü" konulu tez çalışması yapma isteği belirtilmiş olup; Valilik Makamının İlgi (b)'de kayıtlı onayı ile uygun görülmüştür.

İlgi (b)'de kayıtlı Valilik Oluru, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğün İlgi (c)'de kayıtlı Komisyon Kararı ve İlgi (ç)'de kayıtlı Okul Öncesi Komisyonun 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 (31 Sayfa)
- 2-Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 3-İlgi (c) Karar (1 Sayfa)
- 4-İlgi (ç) Karar (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No:6 Kat 4 no:412
Merkez/Karabük
Telefon No : 0 (370) 412 22 80
E-Posta : stratejigelistirme78@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Feray KAHİR
Unvan : Memur
Faks: 3704242333

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden [d1ef-4378-3401-89b3-1b94](https://evraksorgu.meb.gov.tr) kodu ile teyit edilebilir.



Ek 2.: Ölçek Kullanım İzinleri

Gmail Postalarda arayın

Mesleki Öğrenme Aktiviteleri Ölçeği kullanım izni [Gelen Kutusu x]

Erdal Dor 2 Mayıs Paz 10:19 ☆
Hocam merhabalar. Karabük Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında Yüksek Lisans yapmaktayım. Tez çalışmamda kullanmak üzere " Mesleki Öğrenme Aktiviteleri Ölçeği"

Mahmut Polatcan <mahmutpolatcan78@gmail.com> 2 Mayıs Paz 14:04 ☆ ↶ ⋮
Alici: ben -
Merhabalar
Atıfıa bulunmak kaydıyla kullanabilirsiniz
2 May 2021 Paz 10:19 tarihinde Erdal Dor <erdaldor78@gmail.com> şunu yazdı:

Gmail Postalarda arayın

Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği kullanım izni [Gelen Kutusu x]

Erdal Dor 2 Mayıs Paz 10:11 ☆
Hocam merhabalar. Karabük Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında Yüksek Lisans yapmaktayım. Tez çalışmamda kullanmak üzere " Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği" için

Sedat Gumus <gumusessed@gmail.com> 4 Mayıs Sal 13:34 ☆ ↶ ⋮
Alici: ben -
Erdal hocam merhabalar,
Ölçeği ekte gönderiyorum. Çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim,
Sedat

--
Sedat Gümüş
Assoc. Prof.
Phone: (+45) 9352 1820
Web: <http://au.dk/en/sedatus@edu>
Danish School of Education
Aarhus University
Jens Chr. Skous Vej 4, 1482, office 426
DK-8000 Aarhus C
Denmark

Gmail Postalarda arayın

Öğretimsel Liderlik Ölçeği kullanım izni [Gelen Kutusu x]

Erdal Dor 2 Mayıs Paz 10:13 ☆
Hocam merhabalar. Karabük Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında Yüksek Lisans yapmaktayım. Tez çalışmamda kullanmak üzere " Öğretimsel Liderlik Ölçeği" için kul

Mehmet Sukru Bellibas <msbellibas@gmail.com> 2 Mayıs Paz 16:34 ☆ ↶ ⋮
Alici: ben -
Merhabalar
Olcek ektedir hocam, atif yapmak sartıyla dilediginiz calismanızda kullanabilirsiniz
İyi calismalar dilerim

--
Mehmet Sükru Bellibas, PhD
Associate Professor of Educational Administration
Department of Educational sciences
Faculty of Education
Adiyaman University
Adiyaman, Turkey
+90 416 223 3800 (1061)
<https://abys.adiyaman.edu.tr/mehmet-sukru-bellibas-744/>

Ek 3:. Araştırma Anket Formu

Değerli Meslektaşımız;

Bu anket, eğitim ile ilgili bir araştırmanın veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Amacımız hiçbir şekilde sizi veya okul müdürlüğünüzü değerlendirmek veya sizin performansınızı ölçmek değildir. Bu çalışma sadece akademik bir çalışma amacıyla kullanılacaktır. Yoğun işleriniz arasında anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Erdal DORUKBAŞI

Karabük Üniversitesi (erdaldor78@gmail.com)

BÖLÜM I- Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()
Eğitim Durumunuz : Lisans () Lisansüstü ()
Okul Kademesi : İlkokul () Ortaokul ()
Öğretmenlikteki Çalışma Süreniz :
Bu Okuldaki Çalışma Süreniz :

NO	BÖLÜM II - ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ Aşağıda okul müdürlüğünüzün öğretim liderliği davranışları ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Okul Müdürlüğünün ilgi davranışları ne derece gösterdiğini size uygun gelen seçeneği işaretleyerek (X) belirtmeniz istenmektedir. Lütfen soruları cevaplamadan geçmeyiniz.	HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	BAZEN	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
1	Okul genelini ilgilendiren yıllık belirli hedefler koyar.	1	2	3	4	5
2	Okulun yıllık akademik hedeflerini belirlerken öğrencilerin performanslarını gösteren verilerden yararlanır.	1	2	3	4	5
3	Öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilen ve uygulanabilen hedefler geliştirir.	1	2	3	4	5
4	Okulun misyonunu okul personeli, öğrenciler ve velilere etkili bir şekilde aktarır.	1	2	3	4	5
5	Okulun yıllık akademik hedeflerinin, okul içerisinde görünür olmasını sağlar (örneğin, akademik başarının önemini afişler veya panolar kullanılarak vurgulanması).	1	2	3	4	5
6	Öğretmenin sınıfıdaki öğretme becerilerini değerlendirirken öğrenci çalışmalarını (ödev, sınav kâğıdı, portfolyo vb.) inceler.	1	2	3	4	5
7	Öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek için öğretmenlerle bire bir görüşmeler yapar.	1	2	3	4	5
8	Hedeflenen başarı düzeyine ne derecede ulaşıldığını ölçmek için test veya diğer performans ölçeklerini kullanır.	1	2	3	4	5
9	Ders saatlerinin, yeni beceri ve kavramların öğretilmesi ve uygulanması amacı ile kullanılması konusunda öğretmenleri teşvik eder.	1	2	3	4	5
10	Zaman zaman tenefüs ve ders aralarındaki zamanını öğretmen ve öğrencilerle sohbet etmeye ayırır.	1	2	3	4	5
11	Okulda yapılan ders dışı aktivitelere katılır.	1	2	3	4	5
12	Öğretmenleri başarı veya çabalarından dolayı özel olarak tebrik eder.	1	2	3	4	5
13	Başarılı öğretmenlerin sergiledikleri performansla ilgili öğretmen dosyalarına notlar ekler.	1	2	3	4	5
14	Okulun başarısına özel katkıda bulunan öğretmenlere ödül olarak kendilerini daha fazla geliştirebilecekleri fırsatlar sunar.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenlerin öğretimle ilgili hizmet içi eğitimlerini yönetir veya bu aktivitelere katılır.	1	2	3	4	5
16	Hizmet içi eğitimler ile ilgili fikir alışverişinde bulunmak için öğretmenler kurulu toplantılarında zaman ayırır.	1	2	3	4	5
17	Başarılı olan öğrencilerle yüz yüze görüşüp, çalışmalarını inceleyerek onların ve yaptıkları çalışmaların farkında olduğunu gösterir.	1	2	3	4	5
18	Başarılarını yükselten veya üstün başarı gösteren öğrencilerin ailelerini arayarak haberdar eder.	1	2	3	4	5

NO	BÖLÜM III - ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ Aşağıda öğretmen mesleki öğrenmesini içeren maddeler bulunmaktadır. Sizden bu maddelerin ne derece etkili olduğunu, karşılarındaki ölçekte uygun seçeneği işaretleyerek (X) belirtmeniz istenmektedir. Lütfen soruları cevaplamadan geçmeyiniz.	HİÇ KATILMIYORUM		KATILMIYORUM		KARARSIZIM		KATILYORUM		TAMAMEN KATILYORUM	
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Eğitim etkinliklerini planlama konusunda meslektaşlarımla birlikte çalışırım.	1	2	3	4	5					
2	Ders içeriğini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırmak için meslektaşlarımla birlikte çalışırım.	1	2	3	4	5					
3	Öğretimle ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.	1	2	3	4	5					
4	Öğretimi ve eğitim programını iyileştirme yollarını meslektaşlarımla birlikte tartışırım.	1	2	3	4	5					
5	Öğrenci başarısını ve eğitim program hedeflerine ulaşılma düzeyinin nasıl değerlendirileceğini belirlemek için meslektaşlarımla birlikte toplantılara katılırım.	1	2	3	4	5					
6	Öğrencilerin başan durumlarını tartışmak için meslektaşlarımla toplantılara katılırım.	1	2	3	4	5					
7	Meslektaşlarımdan aldığım dönütlere dayanarak öğretim yöntemlerim üzerinde düzenleme yaparım.	1	2	3	4	5					
8	Mesleki öğrenmemi desteklemek amacıyla öğrenme ve öğretime ilişkin geçmiş kayıtları saklarım.	1	2	3	4	5					
9	Öğretim becerilerimi geliştirmek amacıyla meslektaşlarımla derslerini gözlemledikten sonra üzerinde derinlemesine düşünürüm.	1	2	3	4	5					
10	Öğrenmek amacıyla öğretim esnasında karşılaştığım problemleri not ederim.	1	2	3	4	5					
11	Öğretim becerilerimi geliştirmek için öğretim materyallerimi gerektiğinde güncellerim.	1	2	3	4	5					
12	Mesleki öğrenme çalışmalarında edindiğim deneyimleri ve öğrenmeleri kaydederim.	1	2	3	4	5					
13	Öğretim yöntemlerimi öğrencilerin verdiği tepkilere göre düzenlerim.	1	2	3	4	5					
14	Kendi öğretim uygulamalarım üzerine derinlemesine düşünürüm.	1	2	3	4	5					
15	Öğretimimin başarısızlığının veya başarısızlığının nedenlerini sorgularım.	1	2	3	4	5					
16	Öğrenci dönütlerini analiz etmek ve doğrulamak için daha fazla bilgi toplarım.	1	2	3	4	5					
17	Öğretimle ilgili yeni fikirleri deneyimlerim.	1	2	3	4	5					
18	Derslerimde yeni öğretim yöntemleri uygularım.	1	2	3	4	5					
19	Derste karşılaştığım öğretim ile ilgili sorunları çözmek için yeni yollar denerim.	1	2	3	4	5					
20	Öğrencilerin ilgilerini toplamak için sınıfta alternatif öğretim materyalleri denerim.	1	2	3	4	5					
21	Derslerimde yeni bilgi teknolojileri uygulamalarını denerim.	1	2	3	4	5					
22	Öğrencilerden öğrenmelerine ilişkin dönüt toplarım.	1	2	3	4	5					
23	Öğretim becerilerimi geliştirmek için çevrimiçi (online) bilgi kaynaklarını araştırırım.	1	2	3	4	5					
24	Mesleki öğrenmemi desteklemek için diğer meslektaşlarımla derslerini izlerim.	1	2	3	4	5					
25	Yeni fikirler edinmek için eğitimle ve branşla ilgili yayınları okurum.	1	2	3	4	5					
26	Meslektaşlarımdan yardım isterim.	1	2	3	4	5					
27	Diğer okullardaki meslektaşlarımla mesleki öğrenmemi destekleyecek ilişkiler kurarım.	1	2	3	4	5					

NO	BÖLÜM IV. MESLEKİ ÖĞRENME AKTİVİTELERİ ÖLÇEĞİ Aşağıda öğretmenlerin öğretimi değiştirmesi ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Sizden bu maddelerin ne derece etkili olduğunu, karşılarındaki ölçekte uygun seçeneği işaretleyerek (X) belirtmeniz istenmektedir. Soruları cevaplandırırken başına "SON 3-5 YILDIR" ifadesini ekleyerek cevaplandırınız. Not: 3 yıldan daha az kademe sahip olan öğretmenler " Son 3-5 yıldır" ifadesini güreve başladığımdan bu yana şeklinde değerlendirebilir. Lütfen soruları cevaplamadan geçmeyiniz.	KATILMIYORUM		AZ KATILYORUM		BİRAZ KATILYORUM		KATILYORUM	
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Öğrencilerin motivasyonunu artırmaya daha fazla odaklanmaya başladım.	1	2	3	4				
2	Sınıf içinde daha fazla öğretim stratejisinden (sunuş, buluş, araştırma-inceleme) yararlanmaya başladım	1	2	3	4				
3	Öğrencilerimle etkileşimim arttı.	1	2	3	4				
4	Ders işleme hızını, farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre ayarlıyorum.	1	2	3	4				
5	Derslerimde farklı öğretim yönteminden (anlatım, problem çözme, gösterip yaptırma v.b.) yararlanıyorum.	1	2	3	4				
6	Öğrencilerimin duygusal durumlarına daha fazla önem veriyorum.	1	2	3	4				
7	Öğrencilerime birlikte çalışma yapmaları için daha fazla süre veriyorum.	1	2	3	4				
8	Öğrencilerin kültürel farklılıklarına (köy-kenet, bölgesel vb.) daha fazla hassasiyet gösteriyorum.	1	2	3	4				

ÖZGEÇMİŞ

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümünden 2001 yılında mezun oldu. Aynı üniversitenin Fatih Eğitim Fakültesinden Pedagojik Formasyon belgesi alarak, 2001 yılında Karabük Gazi Mustafa Kemal İlköğretim Okulunda matematik öğretmeni olarak göreve başladı. 2003-2004 Eğitim-Öğretim Yılında Yozgat İli Sarıkaya İlçesinde asker öğretmen olarak görev yaptı. Bu tarihten itibaren Karabük'te değişik okullarda öğretmen ve idareci olarak görev yapmıştır. Halen Karabük Mevlana İmam Hatip Ortaokulunda öğretmen olarak görev yapmaktadır. Evli ve 2 çocuk babasıdır.