



**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ  
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN  
MESLEKİ ÖĞRENMELERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**2022  
YÜKSEK LİSANS TEZİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ**

**Erdi KAZANCI**

**Danışman  
Doç. Dr. Ramazan CANSOY**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE  
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**Erdi KAZANCI**

**T.C.**

**Karabük Üniversitesi**

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Olarak Hazırlanmıştır**

**Danışman**

**Doç. Dr. Ramazan CANSOY**

**KARABÜK**

**Haziran 2022**

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER .....	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	4
DOĞRULUK BEYANI .....	5
ÖNSÖZ .....	6
ÖZ.....	7
ABSTRACT.....	9
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	11
ARCHIVE RECORD INFORMATION .....	12
KISALTMALAR .....	13
ARAŞTIRMANIN KONUSU .....	14
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	14
ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ.....	15
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	16
EVREN VE ÖRNEKLEM .....	16
1. GİRİŞ .....	17
1.1. Problem Durumu .....	17
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	19
2.1. Eğitim, Yönetim Ve Liderlik.....	19
2.2. Öğretim Liderliği .....	23
2.2.1. Öğretim Liderliği'nin Tanımı ve Tarihçesi.....	23
2.3. Öğretim Liderliği'nin Boyutları .....	25
2.3.1. Misyonunun Tanımlanması .....	25
2.3.2. Okul Hedeflerinin Belirlenmesi.....	26
2.3.3. Okul Hedeflerinin Paylaşılması.....	26
2.3.4. Öğretim Programının Yönetilmesi .....	26
2.3.5. Öğretim Programının Düzenlenmesi .....	27

2.3.6. Öğretimin Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi .....	27
2.3.7. Öğrenci Başarısının Takip Edilmesi.....	29
2.3.8. Okul Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi.....	29
2.3.9. Öğretim Zamanının Kontrol Edilmesi .....	29
2.3.10. Okulda Görünür Olma .....	30
2.3.11. Mesleki Gelişimin Desteklenmesi .....	30
2.3.12. Öğretmenlerin Teşvik Edilmesi.....	32
2.3.13. Öğretimin Teşvik Edilmesi .....	32
2.4. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi .....	33
2.4.1. İş birliği.....	37
2.4.2. Yansıtma.....	38
2.4.3. Uygulama.....	39
2.4.4. Bilgi Tabanına Ulaşma.....	39
2.5. Öğretim Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki .....	40
3. YÖNTEM.....	43
3.1. Model.....	43
3.2. Evren ve Örneklem .....	43
3.3. Ölçme Araçları .....	45
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	45
3.3.2. Öğretim Liderliği Ölçeği.....	45
3.3.3. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği.....	46
3.4. Verilerin Toplanması.....	47
3.5. Verilerin Analizi.....	47
4. BULGULAR .....	49
4.1. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını ve Kendi Mesleki Öğrenmelerini Algılama Düzeyleri Hangi Seviyededir? ...	50
4.2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	51
4.3. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Algılarının Okul Kademesine Göre İncelenmesi.....	52
4.4. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Algılarının Okulun Sosyo-Ekonomik Seviyesine Göre İncelenmesi .....	53

<b>4.5. Araştırmanın “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sergilediği Öğretim Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenme Algıları Arasında Anlamalı İlişki Var mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular.....</b>	<b>54</b>
<b>4.6. Araştırmanın “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sergilediği Öğretim Liderliği Algıları, Öğretmen Mesleki Öğrenme Algılarını Yordamakta mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular .....</b>	<b>55</b>
<b>TARTIşMA VE SONUÇ .....</b>	<b>57</b>
<b>ÖNERİLER .....</b>	<b>61</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>63</b>
<b>TABLolar LİSTESİ .....</b>	<b>73</b>
<b>şEKİLLER LİSTESİ .....</b>	<b>74</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>75</b>
<b>Araştırma İzin Yazışmaları.....</b>	<b>75</b>
<b>EK 1. Karabük İl Milli Müdürlüğü İzin Yazısı.....</b>	<b>75</b>
<b>EK 2. Üniversite Araştırma izin yazısı.....</b>	<b>76</b>
<b>EK 3. Etik Kurul İzni .....</b>	<b>77</b>
<b>EK 4. Araştırma Ölçek Formları.....</b>	<b>78</b>
<b>EK 5. Öğretim Liderliği Ölçeği İzin Maili.....</b>	<b>80</b>
<b>EK 6. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Ölçeği İzin Maili.....</b>	<b>81</b>
<b>EK 7. Anket Onam Yazısı .....</b>	<b>82</b>
<b>ÖZGEÇMİş .....</b>	<b>83</b>

## TEZ ONAY SAYFASI

Erdi KAZANCI tarafından hazırlanan OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENMELEİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” 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 Birliğı ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 13/06/2022

Unvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ (KBÜ) .....

Üye : Doç. Dr. Ramazan CANSOY (KBÜ) .....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Metin KAYA (BAYÜ) .....

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans 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:** Erdi KAZANCI

**İmza:**

## ÖNSÖZ

Tez Danışmanlığımı yürüten Sayın Doç. Dr. Ramazan CANSOY'a, ders aldığım hocalarım Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ 'ye, Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a, verdikleri katkılardan ötürü teşekkür ve şükranlarımı sunarım.

Yaşamım boyunca yanımda duran, beni destekleyen babam Salih, annem Halime ve kardeşim Emre KAZANCI'ya teşekkür ederim. Yaşamımda hep olduğu gibi ders ve tez aşamasında da yanımda olan ve bana bu yolda destek veren sevgili eşim Dilara'ya, evimin neşesi olan çocuklarım Tarık ve Selim'e teşekkür ederim. Bilgi ve tecrübeleriyle beni aydınlatan Sadık ve Hatice KAZANCI'yı minnetle anıyorum. Yetişmemde emeği büyük olan değerli öğretmenlerim Meryem BİGE, Ahmet Anıl ÖZSOY ve Cengiz EKİZ'e de saygıyla teşekkür ederim.

Ders, tez ve yazım aşamalarında bana hep destek olan dostum Aykut DALAK'a, değerli büyüğüm ve müdürüm Zekai ACAR'a, arkadaşlarım Ertuğrul SAMANCI, Ali İhsan ŞAHİN ve Abdurrahman KOÇAK'a teşekkürü borç bilirim.



## ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma, nicel araştırma yöntemine dayalı ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmaya 427 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim- öğretim yılında Karabük ilinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul, ortaokul ve lisedeki 2846 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri toplama aracı olarak; öğretim liderliği ölçeği ile öğretmen mesleki öğrenme ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ve öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları cinsiyet, okul kademesi ve okulun sosyo-ekonomik durumuna göre incelenmiştir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği davranışlarının ve öğretmen mesleki öğrenme algılarının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği davranışları ve öğretmen mesleki öğrenmesi algıları okul kademesi değişkenine göre incelendiğinde ise ortaokul kademesindeki öğretmenlerin kendi müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ve kendi mesleki öğrenmelerini daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelendiğinde ise, yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki okullarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının yüksek algılandığı ve öğretmenlerin kendi mesleki öğrenme algılarının da yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgularda okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin öğretmen algılarının orta derecenin üstünde olduğu ve öğretmen mesleki öğrenmelerine ilişkin öğretmen algılarının ise yüksek derecede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul

müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesinin önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik; Öğretim Liderliği; Mesleki Öğrenme; Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

## **ABSTRACT**

The purpose of this research is to examine the relationship between teachers' perceptions of instructional leadership and their own professional learning. The research is in the scope of the relational screening model based on the quantitative research method. 427 teachers have participated in the research. The population of the research consists of 2846 teachers in primary, secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Karabük in the 2020-2021 academic year.

As a data collection tool; Instructional Leadership Scale and Teacher Professional Learning Scale have been used. The data have been analyzed by means of the SPSS program. In the study, instructional leadership attitudes of the principals and the perceptions of the teachers about professional learning have been examined according to the variables of gender, age, school level, school district and socio-economic status of the school.

It has been detected that according to teachers' perceptions, instructional leadership attitudes of the principals and according to gender, teachers' Professional learning perceptions did not have a significant difference. When the instructional leadership behaviors and teacher professional learning perceptions exhibited by the principals according to the teachers' perceptions were examined according to the school level variable, it has been identified that secondary school teachers perceive their principals' instructional leadership attitudes and their own professional learning at a higher level. When the instructional leadership behaviors and teacher professional learning perceptions exhibited by the principals according to the teachers' perceptions were examined according to socio-economic status of the school, it has been identified that secondary school teachers perceive their principals' teaching leadership attitudes and their own professional learning at a higher level as well.

In the finding of the study, it has been determined that teachers' perceptions about the principals' instructional leadership are above the average and that teachers'

perceptions about teachers' professional learning are at a high level. In addition, it has been found out that the principals' instructional leadership attitudes is an essential predictor of teacher Professional learning.

**Key Words:** Leadership; Instructional Leadership; Professional Learning; Teacher Professional Learning

## ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

<b>Tezin Adı</b>	Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
<b>Tezin Yazarı</b>	Erdi KAZANCI
<b>Tezin Danışmanı</b>	Doç. Dr. Ramazan CANSOY
<b>Tezin Derecesi</b>	Yüksek Lisans
<b>Tezin Tarihi</b>	13/06/2022
<b>Tezin Alanı</b>	Eğitim Yönetimi
<b>Tezin Yeri</b>	KBÜ/SBE
<b>Tezin Sayfa Sayısı</b>	83
<b>Anahtar Kelimeler</b>	Liderlik; Öğretim Liderliği; Mesleki Öğrenme; Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

## ARCHIVE RECORD INFORMATION

<b>Name of the Thesis</b>	Examining The Relationship Between Instructional Leadership And Teacher Professional Learning
<b>Author of the Thesis</b>	Erdi KAZANCI
<b>Advisor of the Thesis</b>	Doç. Dr. Ramazan CANSOY
<b>Status of the Thesis</b>	Master's Degree
<b>Date of the Thesis</b>	13/06/2022
<b>Field of the Thesis</b>	Educational Sciences, Education Management
<b>Place of the Thesis</b>	KBU/LEE
<b>Total Page Number</b>	83
<b>Keywords</b>	Leadership; Instructional Leadership; Professional Learning; Teacher Professional Learning

## **KISALTMALAR**

**MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı

**MEM** : Millî Eğitim Müdürlüğü

**SES** : Sosyo-ekonomik statü

**ÖL** : Öğretim Liderliği

**ÖMÖ** : Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

## ARAŞTIRMANIN KONUSU

Araştırmanın konusu, okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

## ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmada okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin mesleki faaliyet ve davranışlarını değerlendirmelerine ilişkin veriler ile öğretmenlerin kendi mesleki öğrenmelerine ilişkin eğilim ve tercihleri ile ilgili bulgulara ulaşılması da hedeflenmektedir. Çalışmanın diğer amacı ise öğretmenlerin; cinsiyet, eğitim durumu ile görev yapılan okul kademesi türü ve okulun sosyo ekonomik düzeyi gibi değişkenlerin ne düzeyde etki edeceğini bulmaktır.

İnsanın, teknolojinin ve algıların değiştiği dünyada eğitimin, okulun, öğrencinin ve öğretmenin anlamının da değiştiği söylenebilir. Öğretime liderlik edip okulu yönlendirmek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin doğru ve sürekli şekilde sağlanması, içinde bulunduğumuz çağda gereklilik haline gelmiştir. Okulların çağı yakalaması, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretime liderlik etmeleri ve öğretimi doğru yönlendirmeleri ile mümkündür.

Öğretmenler büyük bir hızla gelişen teknoloji dünyasına ayak uydurmak, kendi bilgilerini, pedagojik yaklaşımlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini, ölçme araçlarını değiştirmek ve yenilemek olgusuyla karşı karşıyadır. Eğitim sistemleri öğretmenlerinin nitelikleri derecesinde hizmet üretebilirler. Bu niteliklerin yüksek tutulması öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ile yakından ilgilidir (Gültekin,2020, s. 654).

Buna bağlı olarak; araştırmanın yapıldığı okullarda, okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin analiz edilmesi; okul yönetimlerine, öğretmenlere ve politika yapıcılara yol gösterebilir.



## ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu hedefle aşağıda gösterilen temel probleme ve alt problemlere yanıt aranmaktadır:

Öğretim liderliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasında ilişki var mıdır?

Alt problemler:

1. Öğretmenlerin, kendi okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ve kendi mesleki öğrenmelerini algılama düzeyleri hangi seviyededir?

2. Öğretmenlerin, kendi okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını algılamalarında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini algılamalarında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmakta mıdır?

4. Öğretmenlerin, kendi okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını algılamalarında çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı fark bulunmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini algılamalarında çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı fark bulunmakta mıdır?

6. Öğretmenlerin, kendi okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını algılamalarında çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı fark bulunmakta mıdır?

7. Öğretmenlerin, kendi mesleki öğrenmelerini algılamalarında çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı fark bulunmakta mıdır?

8. Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile kendi mesleki öğrenme algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

9. Öğretim liderliği, öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcısı mıdır?

## ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma nicel yöntemle düzenlenmiş ve ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma, örneklem içerisindeki değişkenlerin ölçülmesi ile, örneklemdeki katılımcıların ve değişkenlerin farklı sayısal değerler alması ile ifade edilir (Punch, 2011, s. 109). Geçmişte yaşanmış ya da an itibarıyla gerçekleşmekte olan bir durumu olduğu şekliyle tanımlamayı hedefleyen araştırma modeli, tarama modelidir. Araştırmaya konu olan insan, olay ve nesneyi olduğu şekliyle, şartları içerisinde tanımlanmaya çalışmak esastır. Değerlendirme dışarıdan etki ve müdahale yapılmadan gerçekleştirilir (Karasar, 2016, s. 109). *“Tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli; iki ya da iki den fazla değişken arasında birlikte var olan değişimin derecesini ve varlığını tayin etmeyi amaçlar”* (Karasar, 2016, s. 114). Bu çalışmada okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğretim liderliği bağımsız değişken olarak, öğretmen mesleki öğrenmesi ise bağımlı değişken olarak değerlendirilmiştir.

## EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Karabük ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ilköğretim, ortaokul ve lisede görev yapan 2846 öğretmen oluşturmaktadır (Karabük il MEM). Araştırmanın örneklemini Karabük il merkezi, Safranbolu ve Eskipazar ilçelerinde ilköğretim, ortaokul ve liselerde görevli, 427 öğretmenden meydana gelmektedir.

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar açıklanmıştır.

## 1.1. Problem Durumu

Günümüzdeki teknolojik gelişmelerin yoğun ve hızlı yaşanmasıyla ülke ve toplumların gelişmelere adapte olmaları ve yenilikleri takip etmelerinin sağlanması açısından eğitim kurumları önemini korumaktadır (Özdemir, 2013). Okul, çevresinde faaliyet gösteren örgütleri yön verip etkilerken bir taraftan da bu örgütlere insan kaynağı hazırlamaktadır. Okuldaki eğitimlerini tamamlayan bireyler topluma katılmakta böylece okullar toplumu şekillendirmektedir (Bursalıoğlu, 2015, s. 35).

Okulların bu önemi, araştırmacıları okulların etkili olmaları üzerine çalışmalar yapmaya sevk etmiştir. Öğretim liderliği, okul yönetimine uygun olarak geliştirildiğinden ve okulların etkisinin öneminden dolayı üzerinde durulan bir konu olmuştur. (Korkmaz, vd., 2015, s. 145). Okul müdürlerinin güçlü bir öğretim lideri olmaları gerekliliği üzerinde durulurken (Hallinger ve Murphy, 1986), öğretim liderliğinde üzerinde odaklanılan asıl konu öğrencilerin akademik başarısının yükseltilmesi ve öğretim süreçlerine liderlik edilmesi olmuştur (Cansoy ve Polatcan, 2018). Öğrenciler ve öğretmenler için akademik başarıya yönelik olarak birlikte kararlaştırılmış standartlar tayin eden okul kültürü oluşturmak öğretim liderinin görevlerinden sayılmaktadır (Hallinger, 2003, s. 333).

Okuldaki yöneticilerin okulun vizyonunu, misyonunu ve amaçlarını paydaşlarla belirleme, onları motive etme, okul iklimini ve kültürünü oluşturup devam ettirme, meydana gelebilecek problemlerle başa çıkma, okulu idare ve temsil etmek gibi vazifeleri bulunmaktadır (Şişman, 2014, s. 20).

21. yüzyıldaki değişim ve gelişmelerin öğrencilerin kazanması istenen yeterlilikleri değişime uğratarak karmaşık hale getirmesi, eğitim sistemlerinin gözden geçirilip yapılandırılmasını gerektirmektedir (Darling-Hammond vd.,2017). Öğrencilere bu yeterliliklerin kazandırılabilmesi için öğretmenlere de gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Gemedda ve Tynjälä, 2015, s. 1).

Öğretmenlerin bu yeni becerileri öğrenmesi ve uygulaması, eğitim uygulamalarının iyileşmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin bu becerilere sahip olmasının önemi, mesleki öğrenmeye olumlu tutum göstermek ve gelişime önem vermek açısından vurgulanmaktadır (Thieman, 2008, s. 346). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrenciye yansıdığı ve okul başarısını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Vescio vd., 2008, s. 90). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrencilere ve eğitime yapacağı katkının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Bredeson, 2000, s. 399). Mesleki öğrenme öğretmenler arasında etkileşimi artırırken farklı öğrenme fırsatlarını yakalama, öğretime yönelik tartışmalar ve çözümlenmeler ile problemleri çözmeye yönelik değişik çözüm yöntemleri sunmaktadır (Hord, 1997, s. 6)

Öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi gibi öğretimin niteliğini ilgilendiren bu iki kavramın arasındaki ilişkinin önemi ise alanyazında vurgulanmaktadır (Hallinger ve Kulophas, 2019, ss. 1-3). Öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenimi üzerindeki önemli doğrudan ve dolaylı etkileri de söz konusudur (Shengnan ve Hallinger, 2020, s. 214).

Bu araştırmadan elde edilecek verilerin öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayarak öğretim liderliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusundaki eğitim ve gelişimlerin yönetilmesine faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ilk- ortaokul ve lise öğretmenlerinin, kendi okullarındaki okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını kendi görüşlerine göre belirlemeye çalışan ve kendi mesleki gelişimlerine ilişkin veriler toplamaya yönelik bir araştırmadır.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Eğitim, Yönetim Ve Liderlik

“Eğitim; bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini” meydan getirme olarak tanımlanırken (Demirel, 2011, s. 6) terbiye, yönlendirme, yetiştirme, uygulama, alıştırma, pedagoji ve öğretme anlamlarını taşımaktadır (Çelikkaya, 1991, ss. 73-77). Eğitimin birinci temel amacı kültürel birikimi ve sürekliliği sağlamaktır. Böylece kültürel birikim kuşaklar arası dolaşıma sokularak insanın varoluşu sürekli hale getirilebilir. Eğitimin ikinci temel amacı ise toplumun değer, norm ve kurallarını aktarmaktır ki, böylece eğitim toplumsal denetim işlevini yerine getirir (Özdemir ve Arslangiray, 2019, s. 198). Toplumların ilerlemesi, insanların etken ve üretken olması ile bağlantılıdır. İnsanların etken ve üretken olmasını sağlayan eğitim sistemleri önemini giderek artırmaktadır (Kösterelioğlu ve Olukçu, 2019, s. 32).

“Eğitimin amacı nedir? Gençleri topluma uyacakları şekilde sosyalleştirmek midir? Bir iş gücünü eğitmek midir? Gençleri, hayatın sunabileceği daha büyük imkânlarla tanıştırmak mıdır? ‘Bu sorular eğitimin en önemli amacını kapsamamaktadır: Gençlerin gerçekten oluşturmak istedikleri hayat biçimlerine ulaşmaları konusunda onlara yardımcı olma (Senge vd., 2014, s. 209).

Yönetim ise bazı işlerin diğerleri ile birlikte ve diğerleri vasıtası ile etkin halde tutulması ve verimli bir şekilde yerine getirilmesi sürecidir. Verimlilik, verilmiş görevi doğru biçimde yapmak ve en az kaynakla en yüksek verimi elde etmek demektir. Görevlerin tamamlanmasına yönelik çalışmalara ise etkinlik denir. Verimlilik bir işi yerine getirmede kullanılan yöntemlerle ilgiliyken, etkinlik işin sonuçları ya da hedeflere ulaşılmasıyla ilgilidir (Robbins vd., 2016, s. 6).

Tüm kurumların üç temel özelliği;

a) Ayırt edici bir amacının olması,

b) Amaçlara ulaşmak için karar alan ve faaliyetlere katılan kişiler,

c) Üyelerin hareketlerini tanımlayan planlı ve sistematik yapı, olarak tanımlamaktadır (Robbins vd., 2016, s. 4). Bu temel özelliklere dayalı olarak Katz

(1974, s. 94) yöneticilerin işlerini yaparken dört kritik yönetici becerisine sahip olmaları ve bunları kullanmaları gerektiğini belirtmiştir:

a) Kavramsal beceriler: yöneticilerin meydana gelen durumların analizi ve teşhisi için kullandıkları becerilerdir.

b) Bireyler arası beceriler: Diğer insanlarla iyi şekilde çalışma becerilerini kapsar.

c) Teknik beceriler: uzmanlık ve deneyime dayanan işe has bilgi ve teknikleri içerir.

d) Politik beceriler: Yöneticilerin güç tabanı oluşturmak ve doğru bağlantıları kurmak becerisidir.

Lider ise insanlara etki edebilen ve yöneticiliğe ilişkin yetki ve sorumlulukları bulunan kişidir. Liderlik; bir gruba yön vermek ve o grubu hedeflerine ulaşması için etkilemektir (Judge vd., 2002, s. 774 ve Robbins vd., 2016, s. 300). Liderliğin diğer insanların fikir, duygu ve hareketlerine etki etme süreci olarak tanımlandığı, lider, takipçi ve takipçiler üzerindeki etki olarak üç temel unsurunun olduğu söylenebilir (Özdemir, 2018, s. 201).

Liderlik, yalnızca liderin kendi kişilik özelliklerinden değil, grup yapısı ve büyüklüğünden, ayrıca çevreden de etkilenecek ortaya çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2006).

Etkin liderlikle özdeşleştirilen yedi özellik şunlardır (Derue vd., 2011, ss. 17-21):

- a- Yönlendirme: Çaba gösterme, enerjik olma ve girişkenlik
- b- Öncülük yapmak: Lider başkalarını etkileme ve liderlik etme konusunda güçlü isteğe sahiptir.
- c- Ahlaki olma ve doğruluk: takipçileri ile güçlü güven ilişkileri geliştiren, aldatıcı olmayan ve sözleri ile fiilleri arasında yüksek tutarlılık olma.
- d- Özgüven: Liderler özgüvenli olmalıdırlar.
- e- Zekâ: liderler bilgiyi anlama, sentezleme ve analiz için zekâyâ sahip olmalıdırlar. Öngörülerde bulunma ve problem çözme yeteneği bulunmalıdır.
- f- İşe ilişkin teknik bilgi: Etkili liderler kendilerini ilgilendiren teknik konulara ilişkin bilgili olmalıdırlar.

g- Dışadönüklük: liderler enerjik ve hareketlidirler. Nadiren sessiz veya içedönüktürler.

Senge vd. (2014, ss. 415-416) yaptıkları çalışmada liderlerin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- a- İyi bir lider her zaman için kontrolü kazanır ve elde tutar.
- b- İyi bir lider tartışıklarının kim olduğu önemli olmaksızın-ebeveyn, öğrenci, öğretmen-tüm yüzleşmeleri kazanır.
- c- Lider olumsuz duyguların, toksik ilişkilerin ve motivasyon problemlerinin üzerinden gelen kişidir.
- d- Her şeyin ötesinde, gençlerimizin zihinlerini geliştirir.

Gemberling vd., 2000, s. 1), liderin sekiz kilit eylemini şöyle sıralamaktadır: vizyon oluşturma, standartları belirleme, değerlendirme yapma, hesap verme sorumluluğu, kaynakların uyumu ve düzenlenmesi, olumlu kurum ikliminin sağlanması, eğitim paydaşları arasında iş birliğini sağlama ve sürekli gelişim ile birlikte iyileştirme.

En başarılı liderler açık fikirlidir ve diğerlerinden öğrenmeye hazırdır. Ayrıca, temel değerler sistemi içinde düşüncelerinde dogmatik olmaktan ziyade esnek ve iyimser bakış açısında sahiptirler (Leithwood vd., 2019, s. 10).

Liderlik davranışlarının ilk çalışmalarından biri Kurt Lewin ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. 10-11 yaşındaki çocuklarla da liderlik çalışmaları yapan Lewin, Otokratik ve Demokratik liderlik tarzlarını karşılaştırıp, demokratik yönetimin daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmada gruplar birbirleri ile üç farklı yönden karşılaştırılmıştır:

- a- Yapılan işin niteliği ve miktarı,
- b- Yerine getirilen görevin ve grubun yapısının, üyeleri tatmin derecesi,
- c- Üyelerin arasındaki karşılıklı ilişkiler. Araştırmacılar, çalışmalarında üç farklı liderlik davranışını ya da tarzını keşfetmişlerdir: Otokratik, Demokratik ve Laissez-faire (Lewin, Lippitt ve White, 1939, ss. 292-299).

Otokratik: yöntemleri dikte eden, tek başına karar veren ve çalışanların kararlara katılımını sınırlandıran lider tarzıdır.

Demokratik: Girdilere bakan, çalışanlarını dinleyen ve kararlara katılıma izin veren liderlik tarzıdır.

Laissez-faire: Çalışanlarını karar alma ve işi istedikleri yöntemlerle yapma konusunda serbest bırakan yaklaşımdır.

Farklı ortamlarda ve kültürlerde farklı liderlik özelliğinin daha etkin olduğu söylenebilir. Her kültürde ve kurumda geçerli bir liderlik türü yoktur. Kültür liderliği etkileyen önemli bir etmendir (Kağıtçıbaşı, 2006, s. 303).

Hofstede, 40 ülke ve 116.000 çalışan üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada; yöneticilerin ve çalışanların, ulusal kültürün beş değer boyutu üzerinde farklılaştığını bulmuştur. Bunlar;

- a- Güç mesafesi: Çalışanların örgüt ve kurumlardaki gücün dağılımını kabul etme düzeyidir.
- b- Bireycilik ya da kolektivizm: Grup üyesi olarak ya da bireysel çalışmayı tercih etmeyi ifade eder.
- c- Niceliğe karşılık nitelik: Girişkenlik ve rekabet gibi değerler mi yoksa ilişkilere değer verme: diğerlerinin refahını önemseme konularındaki tercihleri esas alır.
- d- Belirsizlikten kaçınma: Çalışanların risk alma, yapılandırılmış veya yapılandırılmamış durumlarla başa çıkma durumlarını inceler.
- e- Uzun ya da kısa dönemli yönelim: Uzun dönem odaklı kültürlerde çalışanlar geleceğe bakarken, kısa dönem odaklı kültürlerde ise geçmiş ve şimdi önemlidir (Hofstede, 1983, ss. 75-89).

Misumi'nin otuz yıl süren değişik çalışma ortamlarında yaptığı çalışmalarında hem iş eğilimine hem de sosyo-duygusal eğilime aynı anda sahip olan liderlerin etkili olduğu belirlenmiş, liderliğin kültürden bağımsız olmadığı vurgulanmıştır (Kağıtçıbaşı, 2006, s. 303).

Greenfield (1995, ss. 72-73) okul yönetimindeki liderliği konu edinen çalışmasında şu etkenleri vurgulamıştır:

Okul yöneticilerini, diğer yöneticilerden ayıran üç faktör vardır: 1-okulların kendine özgü değer yapısı, 2-yüksek eğitilmiş ve kalıcı işgücü, 3-kurumsal istikrara karşı düzenli ve öngörülemez tehditler. Okul yöneticilerinin, öğretmenlere etki edebilmek ve okul yönetiminin beş durumsal gerekliliği (ahlaki, öğretim, politik, yönetsel ve kişilerarası) arasındaki karmaşık etkileşimi çözebilmesi için rutin yönetimden daha fazla



liderliğe bağlı kalmaları gerekmektedir. Liderlerin ilk görevi takipçilerini öğrenci, okul ve eğitime ilişkin inançlarını kontrol edip değiştirmeye ikna etmektir (Schlechty, 2011, s. 169).

## **2.2. Öğretim Liderliği**

### **2.2.1. Öğretim Liderliği'nin Tanımı ve Tarihçesi**

Hallinger ve Murphy'e (1987, s. 228) göre etkili bir öğretim lideri; okul için gerekli kaynakları sağlayarak etkili bir öğrenme için liderlik eden, tüm öğrenciler için yüksek düzeyde başarıyı hedefleyen ve öğretmenlerin meslekteki gelişimini destekleyen kişidir. Öğretim liderliğinin öğrenme ve öğretmeyi merkeze aldığı, okulu ilgilendiren ve okulla ilişkisi olan yöneticiler, öğretmenler ve öğrencileri etkilemek için kullanılan güç ve gösterilen tutumlar bütünü olarak tanımlandığı görülmektedir (Şişman, 2018, s. 21).

Öğretim liderinin öğrenci ve öğretmenlere ideal öğrenme ortamları sunması öncelikli görevlerinden biridir (Çelik, 2013, s. 23). Öğretim liderliğinin öğrenci ve öğretmen kapasitelerinin yükselmesinde, etkili okul çalışmalarında ve okuldaki akademik başarının yükselmesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002, s. 268). Öğretim liderliği, sınıf ve okul seviyesinin gelişimine, okulların gelişimlerine yönelik hedef ve çalışmalarının amacına ulaşmasında ve etkili eğitim-öğretim ortamının oluşumunda katkı sağlamaktadır (Altunay, 2017, ss. 24-27).

Öğretim liderleri, bilgi ve deneyimden yola çıkarak eğitim-öğretim faaliyetlerini yönlendiren, yönetsel süreçleri etkin bir biçimde kullanan, iletişimi güçlü ve takipçilerine model olan, kurum kültürünü oluşturan ve geliştiren, öğrenci başarısını merkeze alan yöneticiler olarak ifade edilmektedir (Hallinger ve Murphy, 1987, s. 231).

Okul yöneticilerinin eğitim liderliği üzerine yapılan ilk çalışmalardan biri 1986 yılında O'Neill ve Wellard tarafından yapılmıştır. Bu çalışma ilk olarak 'lider' ve 'izleyiciler' gibi terimleri alanın söylemine yerleştirmiştir (O'Neill ve Wellard, 1986, s. 128).

Marsh (1992, s. 390), okul idarecilerinin öğretim liderliğinin, aşağıdaki dört ana boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. Bunlar;

- a- Okulun misyon ve gelecek hedeflerinin ortaya konması,

- b- Eğitim etkinlikleri ve çalışmalarının yönetilmesi,
- c- Akademik anlamda öğrenme ortamlarının düzenlenmesi
- d- Paydaşları destekleyen, olumlu bir okul ikliminin sağlanmasıdır.

Öğretim liderliğini oluşturan davranışlar; öğretim faaliyetlerinin etkili şekilde yürütülmesi, okulun başarısı, öğrenci öğrenmesi ve öğretmen gelişimi gibi faktörleri etkileyen önemli bir değişken olarak görülmüştür (Blase ve Blase, 1999).

*‘Şişman ve Turan (2004) okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını;*

- (a) okul vizyon ve amaçlarının paydaşlarla belirlenmesi ve paylaşımı,*
- (b) müfredatın ve öğretim etkinliklerinin yönetilmesi,*
- (c) öğretim sürecini ve öğrencileri denetleme ve değerlendirme,*
- (d) öğretmenlerin mesleki ilerlemelerinin teşviki*
- (e) öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonlarının temini ve olumlu okul iklimi oluşturup, geliştirme ‘’ şeklinde beş boyutta açıklamaktadır.*

*Hallinger (2003, s. 331) öğretim liderliği ile ilgili olarak; okul müdürlerinin becerikli liderliğinin, başarılı değişim, okul gelişimi ve etkililiğinin artırılması noktasında önemli katkıda bulunan faktör olduğunu belirtmektedir. Hallinger (2013, s. 11), bir okulun gelişiminin en az dört farklı şekilde karakterize edilebileceğini belirtmektedir:*

- a- Etkili: zaman içinde öğrenci başarısının istikrarı ile kanıtlanmıştır,
- b- İyileştirme: zaman içinde öğrenci öğreniminde önemli gelişmelerle kanıtlanmıştır,
- c- Kayma: zaman içinde çok az gelişme veya düşüş gösteren orta düzeyde öğrenci performans seviyeleri ile kanıtlanmıştır,
- d- Etkisiz: zamanla öğrencinin öğrenmesindeki zayıf ve/veya azalan performansla kanıtlanır.

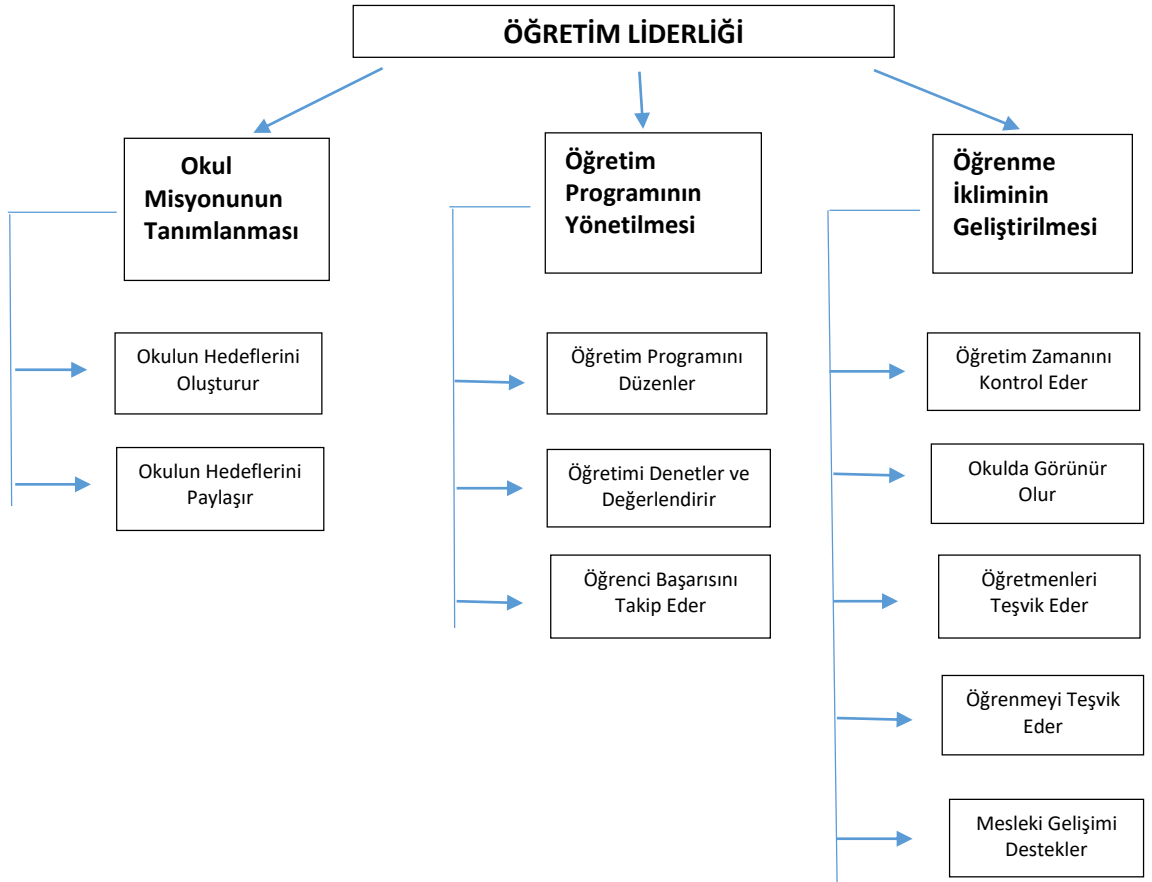
Hallinger ve Murphy (1987, s. 228) öğretim liderliğini üç boyutlu bir yapı olarak ele almışlardır:

- ‘a- Okul misyonunu tanımlama*
- b- Öğretim programını yönetme*

d- Olumlu bir okul iklimi oluşturma.’’

### 2.3. Öğretim Liderliği'nin Boyutları

Hallinger ve Murphy (1985, s. 221), öğretim liderliğinin boyutlarını üçü ana boyut olmak üzere, on alt başlıkla tanımlamışlardır. Araştırmacıların tanımladıkları öğretim liderliği modeli Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Hallinger ve Murphy (1985)'nin Öğretim Liderliği Modeli.

#### 2.3.1. Misyonunun Tanımlanması

Bu boyut okul müdürlerinin yıl içerisinde kullanılacak kaynakları ve okul hedeflerini belirlemesini amaçlar. Bu hedefler eğitim-öğretimin geliştirilmesine yönelik olmalıdır. Bu boyut okul hedeflerinin belirlenmesi ve paylaşılmasını içerir. Okul misyonunun tanımlanması süreci, paydaşlarla birlikte karar verilerek oluşturulmalı; anlaşılır, ölçülebilir olmalı ve zaman sınırları belirlenmiş bir periyod şeklinde tamamlanmalıdır. Bu şekilde oluşturulan okul misyonu eğitim-öğretim çalışmalarının

hedefe yönelik olmasını sağlar. Okul misyonunun belirlenmesi eğitim-öğretimin ve ölçme-değerlendirmenin gelişmesini teşvik eder (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 221).

### **2.3.2. Okul Hedeflerinin Belirlenmesi**

Okul hedeflerinin belirlenmesi süreci okul yöneticisi liderliğindeki ekibin iş birliği ile hazırlanmalıdır (Hallinger ve Murphy, 2005, s. 225). Okul hedefleri belirlenirken paydaşlarla iş birliği sağlanırken, hedeflerin aynı zamanda öğretim programı ile bağlantılarının olmasına dikkat edilmeli, bu bağlantıların nasıl geliştirilip sürdürüleceği konusunda öğretmenler arasında düzenli ve sürekli bir diyalog olmasını temin etmek gerekir (Murphy, 1990, s. 3).

### **2.3.3. Okul Hedeflerinin Paylaşılması**

Paydaşlarla birlikte hazırlanan okul hedeflerini okul personeliyle paylaşmak ve personelin bu hedefleri benimsemelerinin sağlanması okul müdürünün temel görevlerindedir (Hallinger ve Murphy, 2005, s. 225). Bir kurumu bir arada tutan şey tutarlılıktır. Tutarlılık ise kurumun değerlerinin belirlenmesi ve vizyonun paydaşlarca paylaşılması ile başlar. Paylaşılan vizyon kurumlar için bütüncü, paydaşlar için hedefe ulaşılması açısından önemlidir (Pasternak ve Viscio, 1998, s. 61).

### **2.3.4. Öğretim Programının Yönetilmesi**

Değişim ve okul reformunu başlatan itici güç öncelikle bir okulun yönetim kademesindeki insanlardan gelmektedir. Bu kişiler, öğretmenler için öğretim liderleri yani okul bünyesinde öğrenmenin gidişatını belirleyen insanlardır (Senge vd. 2014, s. 20). Öğretim programının yönetilmesinde kullanılacak ölçütleri Pajak (1993, s. 136) şöyle sıralamaktadır:

- Program içeriğinin akademik yönden önemi ve kavramların geçerliliği
- Programın öğrencilerin seviyelerine uygunluğu
- Programın uygulanışında kullanılacak öğretim modellerinin farklılığı ve çeşitliliği.

Öğretim liderleri öğretim programına ilişkin aşağıdaki sekiz başlığı dikkate almalıdırlar (Murphy, 1990, s.1):

- Programın içerik kapsamı
- Çalışmalara akademik olarak odaklanma
- Ders içeriklerini inceleyip odaklanma
- Program içeriğinin genişlik ve derinliğine karar verme
- Bilgiye farklı kanallar ve kaynaklardan erişim
- İçeriğin bir uzantısı olarak ödevi konusunun programla uyumu
- Programın genel müfredatla uyumlu olması
- Program hedeflerinin kalitesi.

### **2.3.5. Öğretim Programının Düzenlenmesi**

Öğretim liderlerinin öğretim programının dokusu ve zenginliği yönünde kaygıları olmalıdır. *''Zenginliğe ve dokuya dikkat edilmediğinde öğrenciler hesaplamayı öğrenebilirler, fakat matematiği kendi düşünce süreçlerinin bir parçası olarak kullanamazlar. İçeriğin zenginliği, öğretmenin öğretmeyi arzuladığı konuları, farklı ifade olasılık ve sınırlılıklarından keyif alacak kadar iyi bilmesi demektir.''* Öğretmenler, öğrencilere öğretmeyi arzuladıkları içeriği onlar için estetik ve duygusal olarak cazip hale getirmelidirler (Schlechty,2011, ss. 62-63)

Öğretim programı düzenlenirken farklı müfredat programları incelenmeli, sosyoekonomik tabakalar da göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin farklılıkları öğretim programının düzenlenmesi sırasında dikkate alınmalıdır (Murphy,1990, s. 1) Öğretim programının düzenlenmesinde liderlik, müdürün programın içeriği, öğretim materyalleri, öğretim stratejileri ve değerlendirme araçları arasında bağlantılar kurmasını gerektirir (Murphy, 1990, s. 3).

### **2.3.6. Öğretimin Denetlenmesi ve Değerlendirilmesi**

Öğretim denetiminin anlamı, öğretim sürecinin iyileştirilmesinde öğretmene yardım etmektir. Böylece öğretmenlere gösterdikleri performansa dayalı olarak tarafsız bir geri bildirim verilmiş olur. Öğretimin denetimi, öğretim esnasında ortaya çıkan sorunların tanımlanması ve çözülmesi için profesyonel ve olumlu bir tutum içinde

öğretmenin mesleki gelişimine yardımcı olur. Öğretim denetimi bir kontrol ya da yargılama süreci anlamına gelmez (Aydın, 2019, s. 36). Kişisel gözlem, istatistiki raporlar, sözlü ya da yazılı raporlar gerçekleşen performansı ölçmek için yöneticilerin sıklıkla kullandığı dört enformasyon kaynağıdır. (Robbins vd., 2016, s. 350)

Örgütün amaçlarına etkili şekilde ulaşması için planlama yapılır ve örgüt yapısı oluşturulur ayrıca çalışanlar etkili liderlik yoluyla motive edilir. Ancak planlanan faaliyetlerin planlandığı gibi gideceği ve çalışanlar ile yöneticilerin çalıştıkları amaçlara ulaşmaları konusunda bir güvence yoktur. Denetim, bu sebeple önem gösterir. Yöneticiler için denetimin önemi, örgütün amaçlarına ulaşıp ulaşmadığının anlaşılması ve örgüt planlanan amaçlarına ulaşamadı ise sebebini öğrenmek noktasında ortaya çıkar. Denetim işlevinin değeri, üç alanda; a) planlamada b) çalışanları güçlendirmede ve c) kurumu korumada görülebilir. Amaçları ortaya koymuş olmak ya da çalışanların amaçları kabul etmiş olması, amaçlara ulaşmada gerekli olan faaliyetlerin yerine getirileceğinin güvencesini vermez. Etkili bir yönetici, çalışanların ne yapacağını planlandığı ve gerçekte neyin yapılmış olduğu ve amaçlara ne kadar ulaşıldığını ortaya koymak için denetim yapmalıdır. Denetim, planlamaya, geriye doğru kritik bir bağlantı sağlar (Robbins vd., 2016, ss. 348-349).

Öğretimin denetimi, öğretmenlerin mesleki gelişimini canlandıran, geliştiren bir süreç olarak (Unruh ve Turner, 1970, s. 17), öğretimi denetleyenler ise optimal öğrenme koşullarının geliştirilmesinde temel öneme sahip harekete geçirici olarak (Unruh ve Turner, s. 135) tanımlanmıştır. Öğretim konusunda sorunların çözümünü bilen yönetici veya denetmen, geliştirilmeye ihtiyacı olan öğretmene yardım etmelidir (Glatthorn, 1990, s. 17).

Darling-Hammond (1986, s. 532) ‘‘öğretimin değerlendirilmesi doğru uygulama standartlarının kullanılmasını sağlamak amacıyla yapılmaktadır’’ değerlendirmesinde bulunmaktadır.

Yöneticilerin denetim sürecinde neyi ölçeceği, muhtemelen, nasıl ölçüleceğinden daha kritiktir. Ne ölçeceğimiz, büyük ölçüde, örgütteki çalışanların neyi başarmaya teşebbüs edeceğini de belirler (Kerr, 1975, s. 772).

Öğretimin denetlenmesi, okulun büyüme ve gelişmesini, etkileşimi, problem çözmeyi ve öğretmenlerin kapasitesini geliştirmeyi desteklemektedir (Zepeda, 2016, s. 44).

### **2.3.7. Öğrenci Başarısının Takip Edilmesi**

Öğretmenler öğrenci başarısının takip edilmesi için şu üç soruyu göz önünde bulundurmalarıdır:

- a- Öz yönetim: Öğrenciler kendi öğrenmelerini nasıl planlayıp organize olabilirler?
- b- Öz değerlendirme: Öğrenciler kendi çalışmalarını nasıl değerlendirip eleştirebilir?
- c- Öz adaptasyon: Öğrenciler, aldıkları geri bildirim göre, çalışma yöntemlerini nasıl değiştirirler? (Senge vd. 2014, s. 227).

Valentine ve Prater (2011) çalışmalarında, öğretim metotlarını geliştirmeyi hedefleyen öğretim liderliği davranışlarının, öğrenci başarısını artırdığını belirtmektedir.

### **2.3.8. Okul Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi**

Olumlu bir okul öğrenme iklimini teşvik eden üçüncü boyut, şu alt boyutları içermektedir: öğretim zamanının kontrolü, okulda görünür olma, öğretmenlerin mesleki gelişiminin teşviki, öğrenme için teşviklerin sağlanması (Hallinger, 2003, s. 332).

Öğrenme iklimi, okullardaki öğrenci ve öğretmenlerin sergiledikleri tutum ve normları açıklar. Okulun öğrenme iklimi öğrenci öğrenmesinde etkilidir. Okulun yöneticisi, öğretmen ve öğrencilere okulun hedeflerine ilişkin beklentilerini iletir ve bu beklentilerin iş birliği içerisinde gerçekleştirilmesi amacıyla çeşitli şekillerle onları teşvik eder. Öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmelerinde yardımcı ve yol gösterici olur. Okul yöneticisinin tüm bu yaptıkları öğrenci öğrenmesinde etkilidir (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 223).

### **2.3.9. Öğretim Zamanının Kontrol Edilmesi**

Sınıf öğretmenleri öğretim zamanını genellikle aşağıdaki şekillerde kötüye kullanıp öğrencilerin başarı şanslarını azaltırlar (Collins, 1990, s. 131).

- a- Sınıf içinde geçen zamanın etkisiz izleyicileri olabilirler.

- b- Zayıf organizasyon becerilerine sahip olabilirler ve bu da eğitime verilen zamanın kalitesini düşürür.
- c- Dersler içinde ve arasında ayrılan sürenin kullanımında yanlış planlama yaparlar.
- d- Zaman yönetiminde etkisiz olabilirler.

Smith (2005, s. 213) çalışmasında ‘‘iki zil sesi’’ arasındaki sürede öğretim yapamayan ve konu-kazanımlarını belirlenen ders süresinde tamamlayamayan öğretmenleri ‘‘marjinal’’ olarak nitelendirmektedir. Öğretmenler, öğretim zamanını verimli kullanabilmek için öncelikle zamanlarını kötü kullanma sebeplerini incelemeli, bu sebeplere dayalı olarak daha iyi öğretim zamanı planlaması yapmalıdır (Collins, 1990, s. 144)

### **2.3.10. Okulda Görünür Olma**

Liderlik stratejisinin özü basittir: model olmak. Personelin çalışmalarını cesaretlendirmek için kendi gayretlerinizde ciddi ve çalışanlarınıza model olmaktan başka yapılacak bir şey yoktur (Senge, s. 196).

*‘‘Görünür okul yöneticisi, okulun temel değerlerini sürekli olarak davranışlarıyla gösterir. Öğretmenleri sınıf içerisinde başta formel ve informal yollarla olmak üzere gözlemler ve etkisini öğretmenler üzerinde hissettirir’’* (Çelik, 1999, s. 48). Okul yöneticileri, okul çalışanlarına model olmak için görünür olmalıdırlar. Okul müdürleri okul vizyonu ile tutarlı davranış sergilemeli, varlıklarını hissettirip okulun günlük faaliyetlerinde bulunmalıdırlar. Öğretmenlerle sınıf ortamında bulunup, öğretmenlerin gelişimine öncelik vermelidirler. (Whitaker, 1997, ss. 155-156).

### **2.3.11. Mesleki Gelişimin Desteklenmesi**

Mesleki gelişim konusu İngiliz araştırmacılar tarafından 1980’lerde ortaya atılmıştır. Araştırmacılar bu dönemde daha çok personel gelişimine odaklanmışlardır. Goddard (1985, ss. 238-239) tarafından yürütülen çalışma;

‘‘Her okul;

a) okul içerisinde ve de okuldaki öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve mesleki gelişimlerinin bir bütün olarak düzenli olarak incelenmesini sağlayan,



b) hizmet içi eğitim ve belirlenen ihtiyaçları en uygun şekillerde karşılamaya yönelik önceliklerin açıklanan hedef ve amaçlar bağlamında yetkililerle değerlendirilmesini sağlayacak bir prosedüre sahip olmalıdır” görüşünü öne sürmektedir.

Mesleki gelişimin amacı, okulun bir örgüt olarak sürekli kendisini canlı tutup yenilenmesini ve bu durumun kurumsallaşmasını sağlamaktır. Mevcut bilgilerimizi artırıp paylaşmak, bu yeni bilgilerimizi sisteme katmak, uygulama içinde test etmek ve kıyaslayarak eleştirmek mesleki gelişimin anahtar kavramlarıdır. Mesleki gelişimlerin tasarımı, katılımcıların okullarının nasıl gelişmesi gerektiğine ilişkin görüşlerini birlikte tasarlayabilecekleri oturumları içermelidir (Senge vd., 2014, ss. 403-404).

Mesleki gelişimin önemsendiği okullarda öğretmenler öğrenci başarısına odaklanmakta, bireysel ve kolektif düzeyde sorumluluk üstlenmekte, yapılan öğretimi sorgulamakta, tartışmakta ve geliştirmeye yönelik önlemler almaktadırlar Okul ilerledikçe, her profesyonelin ve bir öğrenme topluluğundaki kişilerin çalışmalarını yönlendiren üç önemli sorunun cevabı aranmalıdır:

*“-Her öğrencinin ne öğrenmesini istiyoruz?*

*-Her öğrencinin ne zaman öğrendiğini nasıl bileceğiz?*

*-Bir öğrenci öğrenmede zorluk çektiğinde nasıl cevap vereceğiz?”* (DuFour, 2004, s. 8).

Eğitimcilerin hâlihazırda bildikleri şeyler ile mesleki eğitimi bir araya getiren; karşılaştıkları zorluklara dayalı olarak yapabileceklerini geliştirmelerine yardım eden yansıtıcı ve üretken mesleki gelişim süreçleri tasarlanmalıdır. Eğitimcilere yalnızca bilgi aktarmak yerine, birbirlerinden ve birbirleri ile öğrenebilecekleri mesleki gelişim olanaklarını sürekli olarak kendilerine sunmak büyük önem taşımaktadır (Senge vd., 2014, s. 397).

Öğretmenlerin çalışma hayatlarındaki problemlerden biri öğrendiklerini diğer öğretmenlerle paylaşma fırsatı bulamamalarıdır. Etkili öğretim liderleri öğretmenlerin uzmanlıklarını birbirleriyle paylaşabilecekleri mesleki gelişim fırsatları geliştirir. Bu süreçteki ilk adım öğretmenlerin uzmanlıklarını belirlemektir. Uzmanlıklar belirlendikten sonra mesleki gelişim için bu uzmanlıkların diğer meslektaşlarla paylaşılması için zemin hazırlanmalıdır (Zepeda, 2016, s. 348).

### 2.3.12. Öğretmenlerin Teşvik Edilmesi

Personelin teşviki ve tatmin edilmesi ile üretkenlik arasındaki ilişkinin oldukça güçlü olduğu söylenebilir (Judge vd., 2001, s. 387). Bundan dolayı yöneticiler şu faktörlere odaklanmalıdırlar:

1-İşi ilginç hale getirmek

2-Çalışanlara adil ödüller sağlamak

3-Destekleyici çalışma koşulları oluşturmak

4-destekleyici çalışma arkadaşlarına yer vermek (Saari ve Judge, 2004, s. 399).

*‘Motivasyon, belirli bir amaca ulaşmaya yönelik olarak enerji, istikamet ve kararlılık içeren kişisel çabaların ortaya konduğu süreçtir’* (Steers vd., 2004, s. 381).

Okul müdürlerinin, öğretmenlere kariyerleri boyunca öğretme yeteneklerini geliştirmeleri için ilham ve destek vermelerinin ayrıca onları motive ederek teşvik etmelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından önemli bir rolü vardır (Hallinger ve Kulophas, 2019, s. 15.) Öğretim liderleri açıklığı ve güveni teşvik eden; öğretmenlerin katkılarının takdir, yeteneklerini sergilemelerinin teşvik edildiği ortamlar yaratmalıdırlar. Öğretmenlerin tutum, davranış ve bilgilerindeki gelişimin desteklenmesi için öğretmenler teşvik edilmelidirler (Lunenburg ve Ornstein,2013, s. 404).

### 2.3.13. Öğretimin Teşvik Edilmesi

İyi öğretmenler öğrencilerini, öğrettikleri konularla canlı iletişim içerisine sokarlar (Palmer, 1993, s. 17). Mümkün olan en az olan yönlendirmeyle öğrencileri keşfetme duygusuna ve kendi kendine öğrenmeye teşvik eden iyi organize edilmiş öğrenme ortamı önemlidir. (Pajak, 1993, s. 137).

Öğretimin teşvik edilerek, öğrenci ilerlemesinin sağlanması için aşağıdaki değerlendirmelerin yapılması önerilmiştir;

- a- Sonuç odaklı; öğrencinin belli bir zaman içinde ne kadar iyi performans gösterdiğine dair veri sağlamak için,

- b- Süreç odaklı; bir öğrencinin süreç içerisinde ne düzeyde performans gösterdiğini görebilmek için)
- c- Öz değerlendirme odaklı; Öğretmen geri bildirim sağlarken, öğrenciler kendilerini nasıl daha geliştirebileceklerini öğrenirler. Öğrenciler kendi performanslarını değerlendirip, farkına varırlar. Geliştirilecek yönlerini fark edip daha fazla sorumluluk almalarını sağlamak esastır (Senge vd. 2014, s. 224.)

#### **2.4. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi**

Öğretmenin hizmet öncesi eğitimi veya lisansüstü akademik programların aksine, okuldaki resmi ve gayri resmi öğrenmeyi ifade etmek için “öğretmen mesleki öğrenimi” terimi kullanılmaktadır. Öğretmen mesleki öğrenimi, öğretmenlerin yeni fikirleri, becerileri, tutumları ve öğretme-öğrenme yöntemlerini öğrendiği ve göre hareket ettiği okul aktivitelerinden kaynaklanan öğrenme olarak kavramsallaştırılmıştır. (Shengnan ve Hallinger, 2020, ss. 4-7).

Mesleki öğrenme üzerine araştırmalar, öğretmenlerin bireysel olarak veya meslektaşlarıyla iş birliği içinde kendi isteği ile öğrenme davranışına odaklanır. Öğretmenlerin sürekli öğrenmesi, öğretmen kalitesine ve sürdürülebilir okul gelişimine katkıda bulunan profesyonel bir sorumluluk olarak giderek daha fazla tanınmaktadır (Parise ve Spillane, 2010, ss. 323-325). Öğretmen mesleki öğrenimi, öğretme ve öğrenmenin kalitesini artırmayı amaçlayan bilgi, beceri ve deneyimlerin meslektaşlar arası alışverişini ifade eder (Louis, 2007, s. 479).

Yöneticiler, çalışanlarına örgüt yararına davranışlar sergilemelerini öğretmenin yollarını aramalıdır. Bundan dolayı yöneticiler, kademeli veya doğrudan adımlarla çalışanların öğrenme süreçlerine rehberlik ederek onları geliştirme teşebbüslerinde bulunmalıdırlar (Nitsch vd., 2005, s. 336).

Okulları iyileştirmenin, öğretmen kalitesini artırmanın ve öğrenci öğrenmesinin kalitesinin iyileştirilmesinin önemli bir yolu olarak öğretmenlerin mesleki öğrenmesi gösterilmektedir (Opfer ve Pedder, 2011, s. 376). Okullar, öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesini merkeze almasının, birlikte belirlenip paylaşılan değerleri güçlendirmenin, karşılaşılan problemlere karşı çözüm üretmenin çabası içindedir. Mesleki öğrenme de bu amaçlara hizmet etmesi planlanan profesyonel meslektaşların bir araya gelip bilgi paylaşımını sağlamayı hedefleyen süreçtir (İlhan vd., 2011, s. 155).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, her okulun temel amacının bir parçası olmalıdır. Öğretmenler birbirleri ile ve bilginin temeliyle olan ilişkilerini güçlendirerek tüm öğrencilere hizmet etmelidir. Hizmet burada sadece kendi sınıflarına değil, meslektaşlarına ve tüm okula karşı bir sorumluluk anlamına gelmektedir. İyi öğretmenlerin de kendilerini, hayatları boyunca alan bilgilerini, öğretim beceri ve bilgilerini sürekli ve yaşam boyu öğrenen öğrenciler olarak görmeleri gerekir (Senge vd. 2014, s. 17).

*‘‘Büyük bir öğretmen, etrafındakilerin ondan bir şeyler öğrendiği kimsedir. Büyük öğretmenler öğrenmek için mekân yaratırlar ve insanları bu mekâna davet ederler. Bunun aksine, daha az usta öğretmenler ne öğrettiklerine ve nasıl öğrettiklerine bakarlar’’* (Senge, 2018, s. 375)

Mesleki gelişim, öğretmenlerin tecrübe kazanmaları ve öğretimdeki uygulamaları devamlı olarak kontrol ve takip ederek ilerleme olarak (Glatthorn, 1995, ss. 41-46), emekliliğe kadar devam eden öğrenme pratikleri ve öğretim tecrübelerinin toplamı olarak ifade edilmektedir (Fullan, 1991). Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirebilmeleri bakımından gelişimlerini sağlayan bir süreç olarak da tanımlanmaktadır (Richards ve Farrell, 2005). Mesleki gelişimin öğretmenlerin derslerindeki uygulamalarında değişim sağlaması ve öğrencilerin başarısının artmasında etkili olması beklenmektedir (Darling Hammond vd., 2017). Ho vd. (2016, s. 32) ise öğretmen mesleki gelişiminin öğretmenlerin öğretim pratiklerini geliştirip ileri taşımak adına fırsat olarak görülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen mesleki öğrenmesinin geliştirilmesi için üzerinde durulması gereken dört soru vardır:

- a- Çocukların nasıl öğrendiklerine ilişkin inançlarımız nelerdir?
- b- Hem teknolojik anlamda gelişmiş hem farklılıkları olan bir toplumun içinde öğrencilerin hangi bilgi ve becerilere ihtiyaçları olacaktır?
- c- Materyal en iyi nasıl öğretilir? Çocukları iyi bir şekilde eğitmek için bir şeye sahip olabilseydik ne yapardık?
- d- Personel geliştirme örgütsel olarak en iyi nasıl desteklenebilir? (Senge vd. 2014, ss. 397-398).

Darling-Hammond vd., (2009, s. 18) ise öğretmenlerin mesleki gelişimleri için dikkat edilecekleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

- a- Mesleki gelişim, uygulamalı, sürekli olmalı,
- b- Mesleki gelişim, öğrenci öğrenmesi odaklı olmalı,
- c- Mesleki gelişim, okulun öncelikli amaçlarıyla uyuşmalı,
- d- Mesleki gelişim, çalışmaya ilişkin öğretmenler arasında iş birliği oluşturmalıdır.

Yapılan bir araştırma ise katılımcıların mesleki öğrenimiyle ilgili üç büyük temayı vurgulamaktadır: (a) öğrenimin uygulamadaki belirli kişisel hedeflerle ve konularla ilgilidir; (b) anlamlı mesleki öğrenmenin zaman unsuru vardır ve süreklilik ile karakterize edilmiştir ve (c) mesleki öğrenim doğası gereği sosyaldir (Stark, 2020, s. 1).

Öğretmenlerin mesleki öğrenimi, planlama ve değerlendirme toplantılarını, geribildirim oturumlarını, öğretmen araştırma gruplarını ve müfredat geliştirme ekiplerini içermelidir (Shengnan ve Hallinger, 2020, s. 4).

Senge de Beşinci Disiplin adlı eserinde (2018, ss. 362-365) mesleki öğrenme hususunda etkili olabilecek liderlik özelliklerinden şöyle bahsetmektedir:

- a- Yerel Çizgi Liderliği: Öğrenci başarısını etkileyecek tüm çabaları desteklemek.
- b- Yetki Sahibi Liderlik: Öğrenme alt yapısını geliştirme ve öğrenme kültürü oluşturmak için davranışları değiştirmeye çalışmak.
- c- Toplum Oluşturan Liderler: Okul kültürü oluşturmak gerekmektedir. Örgütsel deneyimleri tasarlar, yeni bir öğrenme kültürü başlatır ve gelişimini destekler.

Ayrıca öğretmenler arasında "mesleki diyalog" yapılması da alan yazında belirtilmektedir (Louis vd., 1996, s. 764). Cogan (1973, s. 12) öğretmenlerin mesleki olarak sorumluluk alabileceğini, kendi performanslarını çözümleyip, başkalarından yardım almaya açık olabileceklerini ve kendi kendilerini yönlendirebileceklerini belirtmektedir.

Mesleki öğrenme sonuçları ve öğrenmeyi odağa alıp, profesyonel mesleki iş birliği olarak sıralanabilecek üç anahtar kavram ile farklılaşmaktadır (Garrett, 2010). Mesleki öğrenme, öğretmen düşüncesinde ve uygulamasında değişikliklerle sonuçlanır ve bu değişiklikler profesyonel büyümeyi oluşturur (Wells, 2014, s. 490).

Guskey (2002) ise öğretmen mesleki gelişimine yönelik olarak geliştirdiği modelde, öğretmenlerde gelişimi sağlamak için üç amaç bulunduğunu belirtmektedir:

- a- Sınıf içinde öğretim uygulamalarının olumlu değişimi,
- b- Öğretmenlerin mental (tutum ve inanç) değişimi,
- c- Öğrenci öğrenmelerindeki değişme.

Westheimer (1998, s. 17)'a göre öğretmenin mesleki gelişimi aşağıdaki özellikleri içermelidir:

- a- Etkileşim ve katılım: müzakere, tartışma ve eylem amacıyla mesleki gelişime katılma anlamına gelmektedir
- b- Dayanışma: katılımcıların gelişim konusunda birlikteliğini vurgular.
- c- Ortak amaçlara ilgi ve amaçların paylaşılması: katılımcıların ortak amaçlar üzerine fikir birliğine varmalarını amaçlar.
- d- Kişisel görüşlere ilgi gösterme: katılımcıların ortaya attığı yeni fikirlerin dikkate alınmasının yeni bakış açıları sunduğunu belirtir.
- e- Anlamlı ilişkiler kurma: meslektaşlarla ilişki kurmanın ilgiye, ilginin ise bağlılığa sebep olduğunu açıklar.

Öğretmen mesleki öğrenmesi; okul içinde veya dışında öğretmenin mesleki öğrenmesini esas alan bir disiplindir (Hallinger ve Kulophas, 2020, s. 521). Öğretmen mesleki öğreniminin, öğretim kalitesini artırdığı ve öğrenci öğrenmesinde önemli derecede fark yarattığı kabul edilmektedir (Nüye ve Mg, 2020, ss. 646-648). Mesleki gelişiminin olumlu anlamda fark oluşturması için, çoklu öğrenme fırsatlarının oluşturulması gereklidir; bu şekilde çoklu öğrenme fırsatları birbirini tamamlayarak faydalı olabilir (Zepeda, 2016, s. 349). Öğretmen mesleki öğrenim araştırma ve uygulaması, giderek artan bir şekilde işe gömülü, işbirlikçi, okulda yerleşik ve zamana yayılmış biçimde sürdürülen öğrenmeye doğru kaymıştır. Bu nedenle, profesyonel mesleki öğrenme, aralıklarla yapılan bir dizi 'otur ve al' aktivitelerinden ziyade dinamik, devamlı ve etkileşimli bir süreç olarak giderek daha fazla kavramsallaştırılmaktadır. (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2017, s. 6). Okullardaki profesyonel gelişim, öğrenmede iki faktöre odaklanmaktadır: içeriğin ne olduğu ve nasıl öğretildiği (Senge vd., 2014, s. 27).

Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada mesleki öğrenme faaliyetlerinin (eğitim programları, lisansüstü faaliyetleri, kurslar ve bireysel öğrenme çalışmaları)

öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akiba ve Liang, 2016, s. 99).

Mesleki öğrenmenin başarıya ulaşması için aşağıdaki dört konu başlığının dikkate alınması gerekmektedir (Kwakman, 2003, s. 155);

- a- İş birliği: Yeniliklere ilişkin düşünceler, öğretimle ilgili sorunlar, eğitim hakkında fikir alışverişi, ders hazırlığına ilişkin fikirler,
- b- Yansıtma: Eleştirel düşünme, öğrencilerin geri bildirimlerini alıp değerlendirme,
- c- Uygulama: Öğrenci öğrenmesine yardımcı olma, bireysel ders planı hazırlama, yeni ve farklı öğretim yöntemlerini denemek ve ders araç-gereçleri oluşturma,
- d- Bilgi Tabanına Ulaşma: İlgili konuya ilişkin literatürü incelemek, eğitim dergileri okumak, öğretim kılavuzlarının incelenmesi.

#### **2.4.1. İş birliği**

Öğretim faaliyetlerinin öğretmen tarafından planlanması, öğretim ve ölçme araçlarını iyileştirme, öğretim etkinliklerini diğer meslektaşlar ile paylaşma, öğrenci başarısının artırılması için mesleki konuşmalar ve değerlendirme pratikleri iş birliği olarak tanımlanmaktadır (Liu ve Hallinger, 2016, ss. 88-89).

Öğretmenlerin mesleki iş birliği, öğretim uygulamaları üzerine tartışılan, öğretmenlerin beraber çalıştığı öğrencilerin ve okulun çıktılarını iyileştiren sistemli bir süreçtir. (DuFour, 2004, s. 7).

Öğretmenlerin mesleki iş birliğinin temelini oluşturan kavramlar:

Öğretim ve eğitim programı ile ilgili olup, mesleki gelişimi teşvik edici olması, eğitim programlarını geliştirmesi ve öğrencilere faydalı olmasıdır (Howland ve Picciotto 2003a, ss. 14-18). Öğretmen iş birliği öğretim programının analiz edilmesi, derse ilişkin planlama ve tasarımlar, ödevler ve etkinlikleri içerecek şekilde öğretimin bileşenlerini analiz edip tartışan en az iki öğretmeni içerir (Howland ve Picciotto, 2003b, s. 3).

Cook ve Friend (1993, s. 422) öğretmen iş birliğini açıklamak için aşağıdaki özellikleri sıralamaktadır:

- a- Gönüllü olmalıdır: İş birliği gönüllü olarak yapıldığında ve zorunlu tutulmadığında, öğretmenler genellikle meslektaşları ile iş birliğine dayalı ortaklıklar oluştururlar.
- b- Eşitliğe dayanmalıdır: Öğretmenler iş birliği yaptığında, tüm katılımcıların sağladığı katkının eşit olduğuna inanmalıdır.
- c- Hedef ortak olmalıdır: Öğretmenler hedeflerini paylaştığında iş birliği yapmış olurlar. Tanımı kötü yapılmış hedeflerle çalışıyorsa, istemsiz şekilde değişik hedefler üzerinde çalışmış olurlar. Bu durum iş birliği yerine hayal kırıklığı ve iletişimsizlik ortaya çıkarabilir.
- d- Kararlar için ortak sorumluluk içermelidir: Öğretmenler yürüttükleri faaliyetler hakkında kararlar vermek konusunda eşit birer ortaktır. Bu sorumluluğun, öğretmenler arasındaki eşitlik duygusunu pekiştirmesi beklenmektedir.
- e- Sonuçlar üzerine ortak hesap verebilirliği içermelidir: Öğretmenler karar almayı paylaştılar ise, bu kararların sorumluluğunu da almaları gereklidir.
- f- Paylaşılan kaynaklara dayanmalıdır: İş birliği yapan öğretmenler kaynaklara katkıda bulunur. Kaynaklar zaman, uzmanlık, alan ve ekipmanları içerebilir.
- g- Gelişen özelliklere sahiptir: Öğretmenler iş birliği yaparak daha tecrübeli oldukça, ilişkileri gelişen güven ve saygı ile tanımlanacaktır.

#### **2.4.2. Yansıtma**

Öğretmenin, öğretime ilişkin yöntem ve tekniklerini değiştirip geliştirmek için öğrencilerden ve öğretmenlerden gelen geri bildirimleri dikkate alması ve geri bildirimlerin sonuçlarını uygulamasıdır (Liu ve Hallinger, 2016, ss. 87-88).

Yansıtıcı öğretmenlerin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Darling-Hammond, 1997, ss. 68-70):

- Yansıtıcı öğretmen, meslektaşlarının tavsiye ve fikirlerini dikkate alır.
- Yansıtıcı öğretmenler, öğretime ilişkin uygulamalar hakkında düşünme yeteneğine sahiptir



- Yansıtıcı düşünceye sahip öğretmenler, geçmiş olaylar hakkında değerlendirmeler yapıp; öğretim davranışlarını değiştirirler.
- Yansıtıcı öğretmenler, kaynakları kullanıp teori ile pratiği ilişkilendirir, iyi öğretmenler olabilmek için öğretim uygulamalarını inceler.
- Problemleri farklı bakış açılarıyla inceleyip analiz eder ve alınan kararları tekrar değerlendirirler.

### **2.4.3. Uygulama**

Öğretimin geliştirilmesi ve öğretim esnasında ortaya çıkan problemlerin çözümü için öğretmenin farklı düşünceler, araç-gereçler ve uygulama yöntemleri geliştirmesidir (Liu ve Hallinger, 2016, ss. 87-89).

Öğretmenin aldığı geribildirimler üzerine yapmaya çalıştığı uygulama pratikleri ve yansıtma çalışmaları, uygulamaların geliştirilmesi için önemli çalışmalardandır (Kwakman, 2003, s. 167).

Desimone vd. (2002, s. 91) öğretmenlerin aktif olarak katıldığı yeni öğrendiği uygulamaları sınıfında uygulama, ders sunum teknikleri, grup tartışmaları, diğer öğretmenler ile öğrenci çalışmalarını irdeleme gibi mesleki gelişim çalışmalarının öğretim uygulamalarında büyük değişim ve gelişim ortaya çıkardığını belirtmektedirler.

### **2.4.4. Bilgi Tabanına Ulaşma**

Bilgi tabanına ulaşma; öğretmenlerin öğretimi geliştirmek adına değişik kaynaklardan faydalanmalarını ifade etmektedir (Liu ve Hallinger., 2016, ss. 87-89). Öğretmenlerin öğretim uygulamalarının gelişmesi için bilgi edinmelerinde üç temel esas belirtilebilir. Bu faktörler diğer öğretmenler ile mesleki konuşmalar yapmak, yeni öğretim bilgilerini içeren öğretime ilişkin videoları izleyip incelemek ve öğrencilerdeki farklı katılım seviyelerinin ayırımına varmaktır (Thompson vd., 2020, s. 86). Ayrıca öğretmenlerin, diğer meslektaşlarının derslerini izleyerek birbirlerine dönüt vermeleri yoluyla birlikte çalışma pratikleri yapmaları bilgi tabanına ulaşmalarını kolaylaştırır (Darling-Hammond, 1996, ss. 7-11).

## 2.5. Öğretim Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi, öğrenci başarısının artırılması, öğretmenlerin birlikte okulun vizyonunu paylaşması, birbirlerine eğitim-öğretim desteği vermesi ve yeni uygulamaların takip edilip paylaşımı gibi anlamlar içermektedir. Bu sebepten "öğretmenlerin uygulamalarını nasıl geliştirecekleri " (Lieberman ve Mace, 2009, s. 464) konusu önem kazanmakta ve öğretim liderliği ile birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğretmen liderliği anlayışının altında yatan temel varsayımların, okulların birer mesleki öğrenme topluluğuna dönüştürülmesi, okulların daha demokratik ortamlar haline getirilmesi ve mesleki açıdan gelişim kaydeden öğretmenlerin okulla ilgili süreçlerde etkin rol almaları sağlanarak okulun insan kapasitesinden en üst düzeyde yararlanması olduğu söylenebilir (Beycioğlu ve Aslan, 2012, s. 202).

Yapılan çalışmalardan biri (Leithwood vd., 2019, s. 4) öğretim liderliğinin kapsamındaki etkili liderlik uygulamalarına öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerinin eklendiğini belirtmektedir. Öğretim lideri olan bir okul müdürünün, öğretmen mesleki gelişimine ilişkin aşağıdaki soruları da cevaplaması gerekir:

- Mesleki gelişmeyi kim yürütecek?
- Mesleki gelişim için hangi faaliyetlerin yürütüleceğine kim karar verecek?
- Mesleki gelişme planı okulun hedefleri ile uyumlu mudur?
- Öğretmenlerin mesleki gelişme talep etmelerine izin verecek bir süreç yönetimi var mıdır? (Zepeda, 2016, s. 345)

Çalışanın eğitilmesi, çalışma ortamındaki yeteneklerini geliştirme amacıyla, çalışanda kalıcı olması beklenen ve olumlu yönde bir değişim amaçlayan öğrenme deneyimidir. Sonuç olarak eğitimin; bilgi, beceri, tutum ya da davranışlarda değişimi sağlamayı içerdiği söylenebilir. Bu değişimi çalışanların ne bildiğini, nasıl çalıştıklarını ya da işe, iş arkadaşlarına, yöneticilere ve örgüte yönelik tutumlarını içerebilir. Yöneticiler, çalışanların ne zaman eğitime ihtiyaç duyacağına ve bu eğitimlerin nasıl yapılacağına karar vermekle sorumludur (Duncan vd., 2002, ss. 314-318).

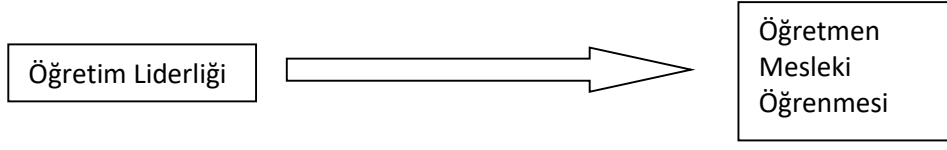
Öğretim liderleri öğretimin niteliğini yükseltmek için öğretmenlere mesleki gelişimlerine fırsatlar oluşturmaktır (Horng ve Loeb, 2010). Öğretmen bilgi-becerilerinin artırılması ve branşında uzmanlaşma fırsatları oluşturmak öğretim liderlerinin görevlerindedir. Öğretim uygulamalarını geliştirerek öğrencilerin akademik başarısını artırmanın, öğretmenlerin bilgi-becerilerini artırmakla bağlantılı olduğu söylenebilir (Graczewski vd. 2009). Blase ve Blase (1999) ise çalışmasında öğretim liderliği davranışlarını; eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi, okul başarısı, öğrenci öğrenmesi ve öğretmen gelişimi gibi faktörleri etkileyen önemli bir değişken olarak tanımlamıştır (Blase ve Blase, 1999).

Hallinger ve Kulophas (2020, s. 4) yaptıkları çalışma sonucunda liderliğin; öğretmen tutumlarını, öğretmen mesleki öğrenmesini ve öğrenci öğrenmesini etkilediğini belirtmişlerdir. Goddard vd. (2015, s. 525) ise öğretmenler arası öğrenmenin ve iş birliğinin derecesinin, okuldaki öğretim liderliği uygulamalarıyla bağlantılı olduğu sonucuna varmıştır.

Bulgular öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini sürekli motive eden, öğretmenleri gelişimle meşgul eden ve bu gelişimi sürdüren etkenleri yaratmada liderliğin rolünü vurgulamaktadır. Hızlı değişim çağında, sürdürülebilir eğitim reformu, liderlik ve öğretmenlerin sürekli öğrenmesi ve gelişimi üzerine temellendirilmelidir (Hallinger, Liu ve Piyanam, 2017, s. 13).

Türkiye'nin çeşitli illerindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 350 öğretmenden toplanan verilerin analizinde liderlik ve öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasında dolaylı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, müdürlerin öğretim liderliği uygulamalarından etkilenen öğretmenlerin öğretmen öğrenimi, öğretmen gruplarının kalitesi, sorular, ev ödevi, öğretim stratejileri ve farklılaştırılmış uygulamalar gibi sınıf içi öğretimin çeşitli bileşenlerinde önemli bir değişikliği kolaylaştırabileceği sonucuna varmaktadır (Bellibaş vd., 2020, s. 1). Öğretmen mesleki öğrenmesini üzerinde etkili olan temel faktörün okul müdürleri olduğu söylenebilir (Erden, 2021, s. 105).

Bu bulgulara dayanarak araştırmanın kavramsal modeli okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir (Şekil 2).



**Şekil 2.** Araştırmanın Kavramsal Modeli.

### 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma çeşidi, evren ve örnekleme, ölçekler ve verilerin analizi yöntemleri ile ilgili bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Model

Okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma çeşitlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelinin temel alındığı çalışmalarda olay ve olgular temelli olarak katılımcıların görüşleri, algıları ve tutumları gibi özellikler tespit edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 184). İlişkisel tarama modelinde ise en az iki değişkenin birbirlerini etkileyip etkilemediği şayet etkiliyorsa etkisinin ne düzeyde olduğunun tespit edildiği yöntemdir (Karasar, 2017). Bu çalışmada okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi algıları arasındaki ilişki incelenmiş ve değişkenlere göre farklılıkların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karabük il merkezi ve ilçelerinde bulunan ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan 2846 öğretmen tarafından oluşmaktadır. Çalışmada uygun örnekleme metodu tercih edilmiştir. Bu metotta ulaşılması en kolay katılımcı ile başlanıp planlanan örneklem büyüklüğü sağlanana kadar katılımcılara ulaşılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017, s. 95). Veriler toplanmadan önce okullar hakkında ön bilgi edinilmesi için okul idareleri ile görüşülmüş sonrasında ise anketler öğretmenlerle paylaşılmıştır. Bu çalışmada 427 katılımcı çalışmadaki örnekleme oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri tablo.1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	226	52,9
	Erkek	201	47,1
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	420	98,4
	Lisansüstü	7	1,6
<b>Okul Kademesi</b>	İlkokul	112	26,2
	Ortaokul	166	38,9
	Lise	149	34,9
<b>Okulun Bulunduğu Bölge</b>	İl merkezi	220	51,5
	İlçe	197	46,1
	Köy	10	2,3
<b>Okul SES</b>	Alt	163	38,2
	Orta	80	18,7
	Üst	184	43,1

Katılımcıların 201'i erkek (%47.1), 226'sı (%52.9) kadındır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 420'si (%98.4) lisans, 7'si ise (%1.6) yüksek lisans mezunu olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 112'si (%26.2) ilkokullarda, 166'sı (%38.9) ortaokullarda ve 149'u da (%34.9) liselerde görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan okullarda görev yapan 220 öğretmen (%51.5) okullarının bulunduğu bölgeyi il merkezi olarak, 197 öğretmen (%46.1) ilçe merkezi olarak ve 10 öğretmen (%2.3) ise köy olarak işaretlemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik durumlarını tanımlamalarının istendiği bölümde ise, araştırmaya katılan 163 öğretmen tarafından (%38.2) alt düzeyde, 80 öğretmen tarafından (%18.7) orta düzeyde ve 184 öğretmen tarafından (%43.1) üst düzeyde cevabı alınmıştır.

Kıdem bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin 1'inin kıdemi (0.2) 0-5 yıl, 55'inin kıdemi (%12.9) 6-10 yıl, 61'inin kıdemi (%14.3) 11-15 yıl, 126'sının kıdemi (%29.5) 16-20 yıl arasındayken 184'ünün kıdemi (%43.1) 21 yıldan fazladır.

Hizmet süresi bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin 100'ü (%23.4) 0-5, 174'ü (%40.7) 6-10, 132'si (%30.9) 11-15, 21'i (%4.9) 16-20 yıldır aynı okulda görev yapmaktadır.

### **3.3. Ölçme Araçları**

Araştırmadaki veriler, kişisel bilgiler bölümü, öğretim liderliği ölçeği ve öğretmen mesleki öğrenme ölçeği olmak üzere üç kısımdan oluşmuş bir veri toplama aracıyla derlenmiştir.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Veri toplama aracındaki kişisel bilgiler bölümü ile öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, hizmet süresi, görev yaptıkları branş, okul türü ve görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenlerine ilişkin sorular bulunmaktadır. Kişisel bilgiler bölümü ile katılımcı öğretmenlerin demografik verileri hakkında bilgi sahibi olunması hedeflenmektedir.

#### **3.3.2. Öğretim Liderliği Ölçeği**

Araştırmada kullanılan Öğretim Liderliği ölçeği Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Bellibaş vd. (2016) tarafından yapılmıştır. Öğretim Liderliği Ölçeği 3 boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Öğretim liderliği ölçeğinin birinci alt boyutunda okul misyonunun tanımlanması konusunu ölçen 5 madde yer almaktadır. İkinci alt boyutunda öğretim programının yönetilmesi konusunu ölçen 3 madde yer alırken ölçeğin üçüncü boyutunda ise olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanmasını ölçen 10 madde yer almaktadır. Likert tipindeki Öğretim Liderliği Ölçeğinde yer alan ifadelere verilen yanıtlar (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğu zaman, (5) Her zaman şeklinde sıralanmaktadır. Öğretim Liderliği ölçeğindeki alt boyutlar ve ilgili oldukları maddeler tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğretim Liderliği Ölçeğindeki Alt Boyutlar ve İlgili Maddeler.

Boyut	İlgili Maddeler
Okul misyonunun tanımlanması	1., 2., 3., 4. ve 5. maddeler
Öğretim programının yönetilmesi	6., 7. ve 8. maddeler
Olumlu öğrenme ikliminin sağlanması	10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17. ve 18. maddeler

Ölçekte yer alan okul misyonunun tanımlanması alt boyutunda 5 madde (1. 2. 3. 4. ve 5. maddeler), öğretim programının yönetilmesi alt boyutunda 3 madde (6. 7. 8. maddeler) ve olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması alt boyutunda 10 madde (9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. maddeler) bulunmaktadır. Okul misyonunun tanımlanması alt boyutunun Cronbach's alpha değeri 0.82 öğretim programının yönetilmesi alt boyutunun Cronbach's alpha değeri 0.76, olumlu bir öğrenme ikliminin yaratılması alt boyutunun Cronbach' alpha değeri ise 0.71'dur. Ölçeğin tümünün güvenilirlik düzeyi incelediğinde ise ölçek Cronbach' alpha değeri 0.77 olarak tespit edilmiş ve ölçeğin çalışılan grup için güvenilirlik düzeyinin uygun olduğu tespit edilmiştir.

### 3.3.3. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği

Bu çalışmada, Liu vd. (2016) tarafından geliştirilmiş Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği kullanılmış olup, ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Gümüş vd. (2018) tarafından yapılmıştır. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği dört boyuttan ve toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Ölçeğindeki alt boyutlar ve ilgili oldukları maddeler tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğindeki Alt Boyutlar ve İlgili Maddeler.

Boyut	İlgili Maddeler
İş birliği	1., 2., 3., 4., 5. ve 6. maddeler
Yansıtma	7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15. ve 16. maddeler
Uygulama	17., 18., 19., 20. ve 21.maddeler
Bilgi tabanına ulaşma	22., 23., 24., 25., 26. ve 27.maddeler



Ölçekte yer alan iş birliği boyutuna 6 madde (1., 2., 3., 4., 5., 6. maddeler), yansıtma alt boyutu 10 madde (7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16. maddeler), uygulama boyutu 5 madde (17., 18., 19., 20., 21. maddeler) ve bilgi tabanına ulaşma boyutu ise 6 madde (22.,23.,24.,25.,26.,27. Maddeler) bulunmaktadır. Likert tipindeki Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinde yer alan ifadelere verilen yanıtlar (1) Hiç katılmıyorum, (2) Çok az katılıyorum, (3) Biraz katılıyorum, (4) Çoğunlukla katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum şeklinde sıralanmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. İş birliği alt boyutunun Cronbach's alpha değeri 0.70, yansıtma alt boyutunun Cronbach's alpha değeri 0.72, uygulama alt boyutunun Cronbach's alpha değeri 0.70 ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutunun Cronbach's alpha değeri ise 0.74'tir. Ölçeğin genel güvenilirlik düzeyi incelendiğinde ise ölçek Cronbach's alpha değeri 0.71 olarak belirlenmiş ve ölçeğin çalışılan grup için güvenilirlik düzeyinin uygun olduğu tespit edilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmada elde edilen veriler Karabük il merkezi ve Safranbolu ile Eskipazar ilçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinler alınmış ardından ölçekler gönüllü öğretmenlere verilip doldurulmalarının ardından geri toplanmışlardır. Araştırmada uygun örneklem metodu kullanılıp, yeterli büyüklükteki örnekleme ulaşınca kadar ulaşabilen katılımcılardan veri toplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2017, s. 95). Uygun örneklem metodu araştırmacıyı hızlandıran yöntemlerden biri olarak tanımlanmaktadır (Kılıç, 2013, s. 44).

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamındaki verilerin analizi için SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Analiz dışında bırakılması gereken madde olmadığı görülmüştür. Verilerin analiz edilirken normallik varsayımları incelenmiştir.

Örneklem büyüklüğü 427'dir. Bu veriler doğrultusunda öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Cronbach's alpha değerleri tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4 .** Çarpıklık, Basıklık ve Güvenilirlik Düzeyleri.

	N	Skewness	Kurtosis	Cronbach's alpha
Öğretim Liderliği		0.58	1.92	0.77
Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	427	1.37	1.58	0.71

Tablo 4’de yer alan bulgulara göre çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının (-2, +2) aralığında dağıldığı gözlenmiştir. Öğretim liderliği ölçeğinin genel güvenilirlik düzeyi 0.77, öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin genel güvenilirlik düzeyi ise 0.71 olarak belirlenmiş ve ölçeklerin çalışılan grup için güvenilirlik düzeyinin uygun olduğu tespit edilmiştir.

## 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya ait alt problemlerle ilgili bulgu ve yorumlar bulunmaktadır. Ölçekleri dolduran 427 öğretmenden toplanan veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Böylece öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki düzeyi belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki korelasyon ve regresyon analizleriyle saptanmıştır. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin veriler öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre incelenmiştir.

Araştırma kapsamında demografik verilerin ölçekler üzerindeki etkisini tespit etmek üzere iki kategorili değişkenler için parametrik tekniklerden bağımsız örneklem testi, üç ve daha fazla kategorili değişkenlerin karşılaştırılmasında Anova testi kullanılmıştır. Öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi; son olarak öğretim liderliği davranışlarının, öğretmen mesleki öğrenmesini yordama düzeyini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

5'li Likert yapısında olan ölçeklerin ortalama ve karşılaştırma değerlendirmelerinde referans alınan puan aralıkları ve düzeyleri Tablo 5 ve Tablo 6 'da sunulmaktadır.

**Tablo 5.** Öğretim Liderliği Ölçeği Referans Puan Aralıkları ve Düzeyleri

Puan Aralığı	Düzye
1.00-1.79	Hiçbir zaman
1.80-2.59	Nadiren
2.60-3.59	Bazen
3.60-4.16	Çoğu zaman
4.20-5.00	Her zaman

**Tablo 6.** Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Ölçeği Referans Puan Aralıkları ve Düzeyleri.

Puan Aralığı	Düzy
1.00-1.79	Hiç Katılmıyorum
1.80-2.59	Katılmıyorum
2.60-3.59	Kararsızım
3.60-4.16	Katılıyorum
4.20-5.00	Tamamen katılıyorum

#### **4.1. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını ve Kendi Mesleki Öğrenmelerini Algılama Düzeyleri Hangi Seviyededir?**

Bu bölümde, araştırmanın amacına yönelik yapılan anket uygulamasında katılımcıların öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenme ölçeğine verilen yanıtlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen algılarına göre kendi okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin algılama düzeyleri tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sergilediği Öğretim Liderliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Algılama Düzeyleri.

	N	$\bar{X}$	SD	Düzy
Öğretim Liderliği	427	3.09	0.51	Bazen
Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	427	3.76	0.21	Çoğunlukla Katılıyorum

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin algılarının ( $\bar{X}=3.09$ ,  $SD=0.51$ ) orta düzeyde olduğu ve öğretmenin mesleki öğrenmesine ilişkin algılarının ise ( $\bar{X}=3.76$ ,  $SD=0.21$ ) yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında “Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin değerlendirmelerinin cinsiyetlerine, okul kademelerine ve okulun sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt amaçlarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

## 4.2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının cinsiyete göre karşılaştırması yapılmıştır. Karşılaştırmanın sonucu tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Öğretim Liderliği Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

		<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss.</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Öğretim Liderliği</b>	Kadın	226	3.05	0.49	425	-1.54	0.12
	Erkek	201	3.13	0.54			

Tablo 8’de yer alan analiz sonuçlarına göre; katılımcıların cinsiyetine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarında cinsiyet bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $t(425) = -1.54$ ;  $p > .05$ ). Ölçek genelinden elde edilen ortalamalar ele alındığında kadın ve erkek öğretmenler arasında öğretim liderliği algıları bakımından benzer algının olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretmen mesleki öğrenme algılarının cinsiyete göre karşılaştırması yapılmıştır. Karşılaştırmanın sonucu tablo 9’da sunulmuştur

**Tablo 9.** Öğretmen Mesleki Öğrenme Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

		<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss.</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Öğretmen Mesleki Öğrenme</b>	Kadın	226	3.75	0.21	425	-1.57	0.11
	Erkek	201	3.78	0.20			

Tablo 9’de yer alan analiz sonuçlarına göre; Katılımcıların cinsiyetine göre öğretmen mesleki öğrenme algılarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $t(425) = -1.57$ ;  $p > .05$ ). Ölçek genelinden elde edilen ortalamalar ele alındığında kadın ve erkek öğretmenler arasında öğretmen mesleki öğrenme algıları bakımından benzer algının olduğu belirlenmiştir.

### 4.3. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Algılarının Okul Kademesine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarının çalıştıkları okulların kademesine göre anlamlı farklılık gösterip-göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları tablo 10’da sunulmaktadır.

**Tablo 10.** Öğretim Liderliği Algılarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	Ss.	KT	sd	KO	F	p	Fark	
	A- İlkokul	112	3.03	0.47	6.27	2	3.13			
<b>Öğretim Liderliği</b>	B- Ortaokul	166	3.23	0.46	106.24	424	0.25	12.51	0.01	B>A
	C- Lise	149	2.96	0.56	112.51	426				B>C
	Toplam	427	3.09	0.51						

Tablo 10’ da yer alan analiz sonuçlarına göre; katılımcıların okul kademesine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ( $F(424)= 12.52; p<.05$ ). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemek amacıyla ANOVA sonrası yapılan Post Hoc Bonferroni testinde lise düzeyinde çalışan öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul düzeyindekilere göre öğretim liderliği algılarının farklılaştığı görülmüştür. En olumlu algılama ortaokul öğretmenleri tarafından yapılırken, en olumsuz algılama lise öğretmenleri tarafından yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğretmen mesleki öğrenme algılarının çalıştıkları okulların kademesine göre anlamlı farklılık gösterip-göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları tablo 11’de sunulmaktadır.

**Tablo 11.** Öğretmen Mesleki Öğrenme Algılarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	Ss.	KT	sd	KO	F	p	Fark
<b>Öğretmen Mesleki Öğrenme</b>	A- İlkokul	112	3.74	0.21	0.381	2	0.19			
	B-Ortaokul	166	3.80	0.20	18.04	424	0.04	4.47	0.01	B>A
	C- Lise	149	3.74	0.21	18.42	426				B>C
	Toplam	427	3.76	0.21						

Tablo 11’de yer alan analiz sonuçlarına göre; katılımcıların çalıştıkları okul kademesine göre öğretmen mesleki öğrenme algılarında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ( $F(424)= 4.47; p<.05$ ). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemek amacıyla ANOVA sonrası yapılan Post Hoc Bonferroni testine lise düzeyinde çalışan öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul düzeyindekilere göre algılarının farklılaştığı görülmüştür. En olumlu algılama ortaokul öğretmenleri tarafından yapılırken, en olumsuz algılama lise ve ilkokul öğretmenleri tarafından yapılmıştır.

#### 4.4. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Algılarının Okulun Sosyo-Ekonomik Seviyesine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği algılarının çalıştıkları okulların SES düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip-göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları tablo 12’de sunulmaktadır.

**Tablo 12.** Öğretim Liderliği Algılarının Okulun SES düzeyine Göre Karşılaştırılması.

		N	$\bar{X}$	Ss.	KT	sd	KO	F	p	Fark
<b>Öğretim Liderliği</b>	A-Alt	163	2.69	0.32	64.05	2	32.02	280.19	0.01	C>A
	B-Orta	80	2.87	0.41	48.46	424	0.11			C>B
	C- Üst	184	3.53	0.32	112.51	426				B>A
	Total	427	3.09	0.51						

Tablo 12’de yer alan analiz sonuçlarına göre; katılımcıların çalıştıkları okulların SES düzeylerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği algılarında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ( $F(424)= 25.52; p<.05$ ). Hangi gruplar arasında anlamlı

farklılık bulunduğunu belirlemek amacıyla ANOVA sonrası yapılan Post Hoc Bonferroni testine tüm bölgelerde çalışan öğretmenlerin algılamalarının farklılaştığı görülmüştür. En olumlu algılama üst SES düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler tarafından yapılırken, en olumsuz algılama alt SES düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler tarafından yapılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının çalıştıkları okulların SES düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip-göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları tablo 13’de sunulmaktadır.

**Tablo 13.** Öğretmen Mesleki Öğrenme Algılarının Okulun SES düzeyine Göre Karşılaştırılması.

		N	$\bar{X}$	Ss.	KT	sd	KO	F	p	Fark
<b>Öğretmen</b>	A-Alt	163	3.67	0.20	4.56	2	2.28	69.87	0.01	C>A
<b>Mesleki</b>	B-Orta	80	3.69	0.21	13.85	424	0.03			C>B
<b>Öğrenme</b>	C- Üst	184	3.88	0.14	18.42	426				B>A
	Total	427	3.77	0.21						

Tablo 13’de yer alan analiz sonuçlarına göre; katılımcıların çalıştıkları okulun SES düzeyine göre öğretmen mesleki öğrenme algılarında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ( $F(424)= 69.87; p<.05$ ). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemek amacıyla ANOVA sonrası yapılan Post Hoc Bonferroni testine tüm bölgelerde çalışan öğretmenlerin algılarının farklılaştığı görülmüştür. En olumlu algılama üst SES grubunda yer alan okullarda görev yapan öğretmenler tarafından yapılırken, en olumsuz algılama alt SES grubunda yer alan okullarda görev yapan öğretmenler tarafından yapılmıştır.

#### **4.5. Araştırmanın “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sergilediği Öğretim Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenme Algıları Arasında Anlamlı İlişki Var mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenme arasındaki ilişkiyi analiz etmek için yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları tablo 14’de verilmiştir.



**Tablo 14.** Öğretim Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki Korelasyon Analizi

		Öğretmen Mesleki Öğrenmesi
Öğretim Liderliği	r	0.66**
	p	0.01
	N	427

\*\*p<.01 düzeyinde anlamlıdır. 0.00-0.35=zayıf ilişki 0.36-0.65=orta düzeyli 0.66- üzeri yüksek düzeyli ilişki anlamına gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 86).

Tablo 14’te yer alan Pearson Korelasyon Testi sonuçları ele alındığında, Öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenme ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ( $r=.66$ ;  $p<.01$ ) ilişkisi olduğu saptanmıştır. Öğretim liderliği algıları yükseldikçe mesleki öğrenme algıları da yükselmektedir. Korelasyon analizi sonucuna göre öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesinin birbirini çift yönlü etkilediği söylenebilir.

#### 4.6. Araştırmanın “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sergilediği Öğretim Liderliği Algıları, Öğretmen Mesleki Öğrenme Algılarını Yordamakta mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği algılarının öğretmen mesleki öğrenme algılarını yordama düzeyine ilişkin yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 15’de sunulmaktadır.

**Tablo 15.** Öğretim Liderliği algılarının, Öğretmen Mesleki Öğrenme Algılarını Yordamasına İlişkin Yapılan Basit Regresyon Analizi.

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	T	p
Sabit	2.94	0.04		63.78	0.01
Öğretim Liderliği	0.26	0.01	0.66	18.13	0.01

R=0.66; R<sup>2</sup>=0.43; F=328.71; p<0.01

Tablo 16’de yer alan bulgular incelendiğinde okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği algılarının, öğretmen mesleki öğrenmesini etkilediği görülmektedir ( $\beta=0.66$ ;  $r^2=0.43$ ;  $p<0.05$ ). Buna göre öğretim liderliği algıları, öğretmenlerin mesleki öğrenme değerlendirmelerinin %43.6’sını açıklamaktadır. Başka bir anlatımla öğretim liderliği, öğretmen mesleki öğrenmesini olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilemektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda öğretmenlerin; okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliğine ilişkin algılarının bazen düzeyinde, mesleki öğrenme algılarının ise çoğunlukla düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliğine ilişkin algılarının bazen düzeyinde olduğu sonucuna çeşitli çalışmalarda da ulaşılmıştır (Ayaz, 2015, s. 148; Bal, 2019, s. 81-92; Sucu, 2016, s. 8; Tabancalı ve Cengiz, 2018, s. 481). Öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının ise çoğunlukla düzeyinde olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Durak ve Tekin, 2020, s. 228; Savaş, 2021, s. 5; Uçar, 2021, s. 8).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği ve mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar çeşitli çalışmalarda da vurgulanmış; öğretmenlerin cinsiyetinin okul müdürlerini öğretim lideri olarak algılama düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirtilmiştir (Akgün, 2021, s. 80; Ebcim, 2019, s. 69; Toptimur, 2021, s. 60). Öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna çeşitli çalışmalarda da ulaşılmıştır (Bal, 2011, s. 64; Cücemen, 2018, s. 127; Uçar, 2021, s. 78). Bu bakımdan öğretmenlerin cinsiyetlerinin okul müdürlerinin öğretim lideri olarak algılanmalarında bir farklılık oluşturmayacağı ifade edilebilir. Benzer durum öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları için de geçerlidir.

Öğretmenlerin okul müdürlerini öğretim lideri olarak algılama düzeyleri ve mesleki öğrenmelerine ilişkin algılama düzeyleri okul kademesi değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerin okul kademelerine göre okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği algılarında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Ortaokul öğretmenleri kendi okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerini lise ve ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde görmüşlerdir. Benzer bulgulara benzer çalışmalarda da rastlanmıştır (Savaş, 2021, s. 171). Ortaokul kademesindeki öğretmen algılarının diğer kademelere göre yüksek olmasının sebebi olarak örneklem grubu ile ilişkili olabileceği gibi, Türkiye’de ilk genel sınavın ortaokul öğrencilerinin liseye giriş sınavı olmasından dolayı okul yöneticilerinin daha etkili öğretim liderliği sergileme

tavırları olduğu yorumu yapılabilir. Diğer bir ifadeyle ortaokul kademesindeki okul müdürlerinin sınavlara dönük çalışmaları bu bulgunun bir nedeni olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre öğretmen mesleki öğrenme algılarında da anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. En olumlu düzeyde algılama ortaokul öğretmenleri tarafından ortaya konulmuş, en olumsuz algılamaya ise lise ve ilkokul öğretmenleri tarafından ortaya konulmuştur. Benzer sonuçlar Savaş (2021, s. 171)'ın çalışmasında da vurgulanmıştır. Okul kademesinin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine etki edebileceği alanyazında vurgulanmaktadır (Bickmore, 2012, ss. 106-109). Burada önemli bir soru olarak ortaokul öğretmenleri arasında mesleki öğrenmeye dönük ilginin diğer okullardan farklı olmasının nedenleri yeni araştırmalarla incelenebilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği ve mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları okulun sosyo-ekonomik seviyesi değişkenine göre incelendiğinde katılımcıların çalıştıkları okulların SES düzeylerine göre okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği algılarında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. En olumlu değerlendirme üst SES düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler tarafından yapılırken, en olumsuz değerlendirme alt SES düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler tarafından yapılmıştır. Benzer sonuçlara diğer araştırmalarda da ulaşılmıştır (Kazak, 2021, s. 142). Üst SES düzeyindeki okul müdürlerinin ekonomik sorunlarla uğraşmak yerine okuldaki öğretim faaliyetlerine odaklandığı ifade edilebilir.

Katılımcıların çalıştıkları okulun SES düzeyine göre öğretmen mesleki öğrenme algılarında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. En olumlu algılama üst SES grubunda yer alan okullarda görev yapan öğretmenler tarafından yapılırken, en olumsuz değerlendirme alt SES grubunda yer alan okullarda görev yapan öğretmenler tarafından yapılmıştır. Bu sonuçlar diğer araştırmalarla paralellik göstermiştir (Öğdem, 2015, s. 79; Özdemir, 2019, s. 95). SES i yüksek olan okullarda öğrencilerden başarı beklentisinin yüksek olması öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri için bir öncül olabilir. Çünkü bu tip okullarda veli ve çevre baskısı oldukça yüksek düzeydedir ve okullar diğer okullarla yarış içindedirler. Bu durumda öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemelerini gerektirebilir. Aksi takdirde bu okullarda algısal olarak yetersiz öğretmen durumuna düşebilirler.

Araştırmada öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişkisi olduğu ve önemli bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Bulgular incelendiğinde okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği algılarının, öğretmen mesleki öğrenmesini yordadığı görülmektedir. O halde okul müdürlerinin öğretim liderliği pratiklerinin, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini güçlendireceği sonucu çıkarılabilir. Diğer bir ifadeyle güçlü bir öğretim liderliği, öğretmen mesleki öğrenmeye dönük çalışmalarını artıracaktır.

Alan yazındaki diğer araştırmalar da okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliğinin, öğretmen mesleki öğrenmesini pozitif etkilediği sonucuna ulaşmaktadır. Örneğin; öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalardan biri (Al-Mahdy vd., 2021, s. 329), okul müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliğinin, öğretmen mesleki öğrenimini etkileyip etkilemediğini ve etkilediyse nasıl etkilediğini anlamak amacıyla Umman'daki 78 ortaokuldaki 887 öğretmenden veri toplamıştır. Sonuçlar, öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenimi üzerinde orta düzeyde doğrudan ve dolaylı etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma ayrıca, öğretmenlerin profesyonel mesleki öğrenmeye zaman ve çaba harcamanın kendileri ve okulları için faydalı olacağına inandıkları bir güven ortamı yaratmada müdürlerin oynayabileceği önemli rolü vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki öğrenimi, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirirken ve değişen içerik bilgisi, pedagoji ve okuldaki eğilimlere ayak uydurmak kritik bir rol oynamaktadır. Çin'deki öğretmenlerin mesleki öğrenimine öğretim liderliğinin nasıl ve hangi koşullar altında katkıda bulunduğunu inceleyen, Çin'deki 64 ilk ve ortaokuldaki 1194 öğretmenden toplanan verilerle oluşturulan çalışma, öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenimi üzerindeki önemli doğrudan ve dolaylı etkilerini bulmuştur (Shengnan ve Hallinger, 2020, s. 214).

Bir diğer araştırmada ise Shengnan ve Hallinger (2017, s. 1) öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi ile ilişkili olduğunu, etkisiz öğretim liderliği sergilenen okullarda ise öğretmen mesleki öğrenmesinin de olumsuz etkilendiğini bulgulamışlardır. Li vd. (2016, s. 76) ise çalışmalarının sonucunda, öğretim liderliği boyutlarının hem okul kapasitesine hem de öğretmenlerin mesleki öğrenimine önemli katkılar sağladığını bulgulamışlardır. Robinson (2011) tarafından yapılan meta-analizde

de okullarda öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimlerini şekillendiren temel uygulamaların, öğretim liderleri tarafından oluşturulduğu vurgulanmıştır.

Sebastian ve Allensworth (2012, ss. 626-627) yaptıkları çalışmada; okul yöneticilerinin öğretim liderliğine dayalı olarak gösterdikleri davranışların öğretmen mesleki gelişimine önemli ölçüde etkide bulunduğunu tespit etmişlerdir. Reynolds vd. (2003, ss. 96-98) ise Birleşik Krallık 'ta yaptıkları araştırmada, öğretmen gelişimi ve etkililiğinin en önemli açıklayıcısının okullardaki liderlik davranışları olduğu sonucuna varmışlardır.

## ÖNERİLER

### **Uygulayıcılara Öneriler:**

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliğine ilişkin algılarının orta derecenin biraz üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeylerinin yükseltilmesi için Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından öğretim liderliğine ilişkin etkinlik, hizmet içi eğitim ve seminerler düzenlenmelidir. Okul müdürlerinin lisansüstü eğitimlere teşvik edilmeleri aracılığı ile de öğretim liderliği davranışlarının kazandırılmasının daha da faydalı olacağı söylenebilir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretim liderliği sergileyebilmeleri adına daha esnek çalışma şartları oluşturulup okul imkanları geliştirilmelidir. Okul vizyon ve misyonunu geliştirmek, uygulamak, öğretim sürecini yönetmek ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklemesi çalışmalarına ağırlık verecek düzenlemelerin yapılmasının da faydalı olacağı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bununla birlikte bu algıyı *daha yüksek* düzeylere çıkarmak için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin bireysel eksikliklerinin tespit edilmesi ve bu yönde hizmet içi eğitimlerin verilmesi önemli görülmektedir. Yine öğretmenlerin mesleki gelişimleri için lisansüstü eğitim almanın önündeki engellerin kaldırılıp, motivasyon sağlayıcı teşviklerin sunulması da önemli görülmektedir. Okul bazlı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi konusunda okul yöneticilerine imkân tanınması; bu konuda engel teşkil eden unsurların ortadan kaldırılması gerekmektedir.

### **Araştırmacılara Öneriler:**

Ayrıca öğretim liderliğinin okulun akademik başarısı ve öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu konudaki araştırmaların sayısının ve farklı araştırma yöntemlerinin kullanımının önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında aracı değişkenlerin mesleki öğrenme üzerindeki etkileri de incelenebilir.

### **Politika Yapıcılar ve Alan Uzmanlarına Öneriler:**

Araştırmamızın sonucu olarak okul müdürlerinin sergilediği ğretim liderliğinin ğretmen mesleki öğrenmesini önemli lde etkilediği bulgulanmıştır. Bu sebeple hizmet içi eğitimlerin planlanması ve içerik tasarımlarında bu gerçeğin göz önünde bulunması faydalı olacaktır.



## KAYNAKÇA

- Akgün, N. D. (2021). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Akiba, M. ve Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99–110.
- Al-Mahdy, Y. H., Hallinger, P., Emam, M., Hammad, W., Alabri, K. M. ve Al-Harhi, K. (2021). Supporting teacher professional learning in Oman: The effects of principal leadership, teacher trust, and teacher agency, *Educational Management Administration & Leadership*, (EMAL), 21(2), 329-344.
- Altunay, E. (2017). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 19-44.
- Ayaz, M. F. (2015). Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 137-154.
- Aydın, İ. (2019). *Öğretimde denetim: durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*, Ankara: PegemA.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları (Başakşehir örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bal, K. (2019). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının sergilenmesine ilişkin görüşleri (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., ve Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75, 115–133.
- Bellibaş, Ş. B., Polatcan, M. ve Kılınç, A. Ç. (2020). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*. 1–20.
- Beth, W. (1997), Instructional leadership and principal visibility. *Clearing House*, 70 (3), 155-157.

- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 18(2), 191-223.
- Bickmore, D. L. (2012). Professional learning experiences and administrator practice: is there a connection?. *Professional Development In Education*, 38(1), 95-112.
- Blase, J. ve Blase, J. (1999). Effective instructional leadership teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 130-141.
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-service Education*, 26(2), 385-401.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R. ve Polatcan, M. (2018). Examination of instructional leadership research in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 276-191.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical Supervision*. Houghton Mifflin, Boston.
- Collins, C. (1990). Time Management in the Classroom, *Special Services in the Schools*, 5:3-4, 131-153.
- Cüçemen, F. (2018). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarının incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A.
- Çelik, V. (1999), *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelikkaya, H. (1991). Eğitimin anlamları ve farklı açılardan görünüşü, *Atatürk Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı:3, 73-85.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: research, policy and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25(6), 5-17.
- Darling-Hammond, L. Hyler, M. E. ve Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. ve Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA.
- Derue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N. ve Humprey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories of Leadership: An integrion and meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology*, 64(1), 7-52.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S. ve Birman, B. F. (2002). Effects of Professional development on teachers instruction results from a three-year long itudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community?. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Duncan, C. S., Selby-Lucas, J. D., ve Swart, W. (2002). Linking organizational goals and objectives to employee performance: A quantitative perspective, *Journal of American Academy of Business* , 314-318.
- Ebcim, E. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Ellemers, N., De Gilder, D. ve Haslam S. A. (2004). Motivating individuals and groups at work: A social identity perspective on leadership and group performance, *Academy of Management Review*, 459-478.
- Erden, G. E. (2021). *Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin İncelenmesi: bir durum çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Garrett, K. (2010). Professional learning communities allow a transformational culture to take root. *The Education Digest*, 76(2), 4.
- Gemberling, K., Smith, C. ve Villani, J. (2000). *The key work of school boards guidebook*. National School Boards Association: Alexandria.
- Gemeda, F. T., ve Tynjälä, P. (2015). Professional learning of teachers in Ethiopia: challenges and implications for reform. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 1-26.

- Glatthorn, A. A. (1990). *Supervisory leadership: introduction to instructional supervision*, New York: Harper Collins.
- Glatthorn, A. (1995). *Teacher development*. In Anderson, International Encyclopaedia of Teaching And Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goddard, R. D., Goddard Y. L., Sook K. E. ve Miller R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education* 121(4), 501–530.
- Goddard, D. (1985). Acset: its implementation in a Wider Context. *SLM*, 5(3), 235-245.
- Graczewski, C., Knudson, J., ve Holtzman, D. J. (2009). Instructional leadership in practice: what does it look like, and what influence does it have? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 14(1), 72-96.
- Greenfield, W. D. (1995). Toward a Theory of School Administration: The Centrality of Leadership. *EAQ*,31(1), 61-85.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1),654-700.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç. ve Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9 (17), 107-124.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352.
- Hallinger, P. (2016). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24.
- Hallinger, P. ve Kulophas, D. (2020). The evolving knowledge base on leadership and teacher professional learning: a bibliometric analysis of the literature, 1960-2018. *Professional Development in Education*, 46(4), 521-540.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1986). Instructional leadership in effective schools. *Educational Resources Information Centre (ERIC)*, 1-32.
- Hallinger, P. ve Murphy J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.

- Hallinger, P., Shengnan L. ve Piyaman, P., (2017): Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand, *Compare, A Journal of Comparative and International Education*, 1(17).
- Hallinger, P. ve Kulophas, D. (2019): The evolving knowledge base on leadership and teacher professional learning: a bibliometric analysis of the literature, 1960-2018, *Professional Development in Education*, 1(20).
- Ho, D., Lee, M. ve Teng, Y. (2016). Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and teachers' perceptions of school-based professional learning community practices. *Teaching and Teacher Education*, 54(2016), 32-43.
- Hofstede, G. (1983) The cultural relativity of organizational practices and theories, *Journal of International Business Studies*, 14, 75-89.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hornig, E. ve Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69.
- Howland, J. ve Picciotto, H. (2003a). Teacher collaboration: Professional development from the inside. <http://www.picciotto.org/math-ed/teaching/collaboration-slides.pdf>. adresinden 23.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Howland, J. ve Picciotto, H. (2003b). Professional development from the inside: Teacher collaboration in the independent secondary school. <http://www.picciotto.org/math-ed/teaching/collaboration.pdf>. adresinden 23.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- İlhan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E. ve Sevinç, Ö. S. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 151-166.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Iles, R. ve Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review, *Journal of Applied Psychology*, August, 765-780.

- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E. ve Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A quantitative review, *Psychological Bulletin*, 376-407.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Katz, R., L. (1974). Skills of an effective administrator, *Harvard Business Review*, 90-102.
- Kazak, E. (2021). Farklı sosyo ekonomik çevrelerde bulunan okulların etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-161.
- Kerr, S. (1975). On the folly of rewarding a, while hoping for b, *Academy of Management Journal*, 769-783.
- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A. S., Şahbudak, E., Karta N. ve Şen, E. (2015). *Eğitim kurumlarında yönetim ve liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koşar, S. ve Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265.
- Kösterelioğlu, M. ve Olukçu, E. (2019). Öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 15(2), 31-45.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.
- Leithwood, K., Harris, A. ve Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership & Management*. 40(4), 1-18
- Lewin, K., Lippitt, R. ve White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates, *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Lewin, K. ve Lippitt, R. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and democracy: A preliminary note, *Sociometry*, 1, 292-300.
- Li, L., Hallinger, P. ve Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1): 76-100.

- Lieberman, A. ve Mace, D. P. (2009). The role of 'accomplished teachers' in professional learning communities: Uncovering practice and enabling leadership *Teachers and Teaching Theory and Practice* 15(4): 459-470.
- Liu, S. ve Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly* , 54 (4): 501–528.
- Liu, S. ve Hallinger, P. (2017). Teacher development in rural China: how ineffective school leadership fails to make a difference. *International Journal of Leadership in Education*, 21 (6): 1–18.
- Louis, K. S. (2007) Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16: 477–487.
- Louis, K., Marks, H. M. ve Kruse, S. (1996). Teacher's professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal* , 33(4) , 757-798.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (Çev. Gökhan Arastaman), Ankara: Nobel Yayınları.
- Marsh D. D. (1992), Enhancing instructional leadership. *Education & Urban Society*, 24 (3), 386-410.
- Murphy, J. (1990). Instructional leadership: focus on curriculum responsibilities. *NASSP Bulletin*, 74(525), 1–4.
- Nguyen, D. ve Ng, D. (2020). Teacher collaboration for change: sharing, improving, and spreading. *Professional Development in Education*, 46(4), 638-651.
- Nitsch, D., Baetz, M. ve Hughes, J. C. (2005). Why code of conduct violations go unreported: A conceptual framework to guide intervention and future research , *Journal Business Ethics* , 327-341.
- O'Neill, A. ve Wellard, R. (1986). Leadership and academic governance in a college of Advanced Education. *JEA*,24(1),122-134.
- Opfer, V. D. ve Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özdemir, N. (2019). Principal leadership and students achievement: Mediated pathways of professional community and teachers instructional practices, *KJEP* 16:1, 81-104.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: PegemA
- Özdemir, S. ve Sezgin. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3(2), 266- 282.
- Özdemir, Ç. ve Arslangiray, A. S. (2019). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision: alternatives for improving instruction*. Norwood: Christopher-Gordon Publisher Inc.
- Palmer, P. (1993). *To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey*, San Francisco: Harper Press.
- Parise L. M. ve Spillane J. P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The Elementary School Journal* ,110: 323–346.
- Pasternak, B. A. ve Viscio, A. J. (1998). *The Centerness Corporation: A New Model for Transforming Your Organization For Growth and Prosperity*, Simon&Schuster, New York.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. Dursun Bayrak ve Zeynep Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reynolds, D., Muijs, D. ve Treharne, D. (2003). Teacher evaluation and teacher effectiveness in the United Kingdom. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 83–100.
- Richards, J. C. ve Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A., ve Coulter, M. (2016). *Yönetimin esasları-temel kavramlar ve uygulamalar*, (Çev. Adem Öğüt). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Robinson, V. (2011), *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saari, L. ve Judge, T. A., (2004). Employee attitudes and job satisfaction, *Human Resource Management*.43(4), 395-407.
- Savaş, G. (2021). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Schlechty, P. C. (2011). *Okulu yeniden kurmak* (Çev. Yüksel Özden). Ankara: Nobel.



- Sebastian, J. ve Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: a study of mediated pathways to learning, *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663
- Senge, P. (2018). Beşinci disiplin (Çev. Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan). İstanbul :Yapı Kredi Yayınları,.
- Senge, P., McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. ve Kleiner, A. (2014). *Öğrenen Okullar*. (Çev. Münevver Çetin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Shengnan, L. ve Hallinger, P. (2020). Unpacking the effects of culture on school leadership and teacher learning in China. *Educational Management Administration & Leadership*, (EMAL) ,49(2), 214-233.
- Smith, R. E. (2005). Human resource administration: a school based perspective. New York: Routledge.
- Stark, J. (2020). An interpretive case study of the professional learning of three elementary music teachers, *Research Studies in Music Education*, 43(3), 401-416.
- Steers, R. M., Mowday, R.T. ve Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory, *Academy of Management Review*, 29(3), 379-387.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği*. (Editör: Y. Özden). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabancalı, E. ve Cengiz, F. (2018). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2): 481-499.
- Thieman, G. (2008). Using technology as a tool for learning and developing 21st century skills: An examination of technology use by pre-service teachers with their K-12 students. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(4), 342-366.
- Thompson, P. W., Kriewaldt, J. A. ve Redman, C. (2020). Elaborating a dodel for teacher professional learning to sustain improvement in teaching practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(2), 81-103.

- Toptimur, Z. K. (2021). *İlk ve ortaokul okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin 21.yüzyıl becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Uçar, H. (2021). Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Unruh, A. ve Turner, H. E. (1970). *Supervision for Change and Innovation*, Boston: Houghton Mifflin.
- Valentine, J. W. ve Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5-30.
- Vescio, V., Ross, D. ve Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional Development in Education*, 40, 489–504.
- Westheimer, J. (1998). *Among School teachers: community autonomy and ideology in teachers work*. New York: Teachers College Press.
- Zepeda, S. (2016). *Öğretim denetimi: uygulama araçları ve kavramlar*, Ankara: PegemA.

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	44
<b>Tablo 2.</b> Öğretim Liderliği Ölçeğindeki Alt Boyutlar ve İlgili Maddeler.....	46
<b>Tablo 3.</b> Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğindeki Alt Boyutlar ve İlgili Maddeler.	46
<b>Tablo 4.</b> Çarpıklık, Basıklık ve Güvenilirlik Düzeyleri. ....	48
<b>Tablo 5.</b> Öğretim Liderliği Ölçeği Referans Puan Aralıkları ve Düzeyleri.....	49
<b>Tablo 6.</b> Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Ölçeği Referans Puan Aralıkları ve Düzeyleri. ....	50
<b>Tablo 7.</b> Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sergilediği Öğretim Liderliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Algılama Düzeyleri.....	50
<b>Tablo 8.</b> Öğretim Liderliği Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	51
<b>Tablo 9.</b> Öğretmen Mesleki Öğrenme Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .	51
<b>Tablo 10.</b> Öğretim Liderliği Algılarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması ....	52
<b>Tablo 11.</b> Öğretmen Mesleki Öğrenme Algılarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması .....	53
<b>Tablo 12.</b> Öğretim Liderliği Algılarının Okulun SES düzeyine Göre Karşılaştırılması. ....	53
<b>Tablo 13.</b> Öğretmen Mesleki Öğrenme Algılarının Okulun SES düzeyine Göre Karşılaştırılması. ....	54
<b>Tablo 14.</b> Öğretim Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki Korelasyon Analizi .....	55
<b>Tablo 15.</b> Öğretim Liderliği algılarının, Öğretmen Mesleki Öğrenme Algılarını Yordamasına İlişkin Yapılan Basit Regresyon Analizi.....	55

## ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** Hallinger ve Murphy (1985)'nin Öğretim Liderliği Modeli. .... 25
- Şekil 2.** Araştırmanın Kavramsal Modeli. .... 42

## EKLER

### Araştırma İzin Yazışmaları

### EK 1. Karabük İl Milli Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.  
KARABÜK VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-20-20386114  
Konu : Anket Çalışması

09/02/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Karabük Üniversitesi Rektörlüğünün 18.01.2021 tarihli ve E.27105693-399-2693 (19275556) sayılı yazısı.

b) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Erdi KAZANCI, Doç. Dr. Ramazan CANSOY danışmanlığında yürüttüğü "Öğretim Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Resmi İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlere yönelik uygulama isteği belirtilmiştir.

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

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Nevzat AKBAŞ  
İl Millî Eğitim Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Ahmet KARATEPE  
Vali Yardımcısı

OLUR  
Fuat GÜREL  
Vali

Ek:

1 - İlgi (a) Yazı Sureti ve ekleri (20 sayfa)

2 - İlgi (b) Karar Sureti (1 sayfa)

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

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için: Feray KAHİR

Unvan : Memur

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

Faks:3704242333



## EK 2. Üniversite Araştırma izin yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.01.2021 - E.3541



T.C.  
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Edebiyat Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-15003282-622.03-3541  
Konu : Araştırma İzni Hk.

KARABÜK İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü Doç.Dr. Ramazan CANSOY'un Yüksek lisans öğrencisi Erdi KAZANCI ile birlikte "Öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi" konu başlıklı araştırma yapmak istediğinden; dilekçe ve belgeleri ekte sunulmuş olup, gerekli izinlerin verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mücahit COŞKUN  
Rektör Yardımcısı

Ek:Dilekçe ve Belgeleri (19 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BE8450M26

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

Adres: Karabük Üniversitesi Demir Çelik Kampüsü İibf Binası Merkez/Karabük

Bilgi için: Ayşegül BALCI YILDIZ

Telefon: (370) 418-6360 Belge Geçer: (370) 418-7501

Unvanı: Bilgisayar İşletmeni

e-Posta: [edebiyatfakultesi@karabuk.edu.tr](mailto:edebiyatfakultesi@karabuk.edu.tr)

İnternet Adresi: <http://edebiyat.karabuk.edu.tr>

Keş Adresi: [karabukuniversitesi@hs01.kep.tr](mailto:karabukuniversitesi@hs01.kep.tr)



### EK 3. Etik Kurul İzni



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

TOPLANTI TARİHİ : 24.12.2020  
TOPLANTI NO : 2020/13

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

#### Karar 19:

10/12/2020 tarihli Doç. Dr. Ramazan CANSOY'un Etik Kurul form ve ekleri görüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ramazan CANSOY danışmanlığında yürütülen "Öğretim Liderliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

ASLI GİBİDİR

Prof. Dr. Elif ÇEPNİ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

## EK 4. Araştırma Ölçek Formları

### Öğretim Liderliği Ölçeği

Değerli Meslektaşımız:

Bu anket, eğitim ile ilgili bir araştırmanın veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Amacımız hiçbir şekilde sizi veya okul müdürünüzü 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.

Erdi KAZANCI  
Karabük Üniversitesi (erdi.1989@hotmail.com)

#### BÖLÜM I Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )  
Eğitim durumunuz: Lisans ( ) Lisansüstü ( )  
Okul kademesi: İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )  
Öğretmenlikteki çalışma süreniz: .....  
Bu okulda çalışma süreniz: .....  
Okulun bulunduğu bölge :  
İl merkezi ( ) İlçe ( ) Köy ( )  
Okulunuzun sosyo-ekonomik statüsü :  
Alt (aile ekonomik durumu ve eğitim düzeyi genel olarak düşük) ( )  
Orta (aile ekonomik durumu ve eğitim düzeyi genel olarak orta) ( )  
Üst (aile ekonomik durumu ve eğitim düzeyi genel olarak iyi) ( )

#### BÖLÜM II Öğretim liderliği ölçeği

Aşağıda okul müdürünüzün öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili maddeler bulunmaktadır. Okul müdürünüzün ilgili davranışları ne derecede gösterdiğini size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek (x) belirtmeniz istenmektedir. Lütfen boş cevap bırakmayınız.

No	ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ	HİÇBİR ZAMAN	NADİRE ZAMAN	BAZEN	COĞU 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 sınıftaki 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



## Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği

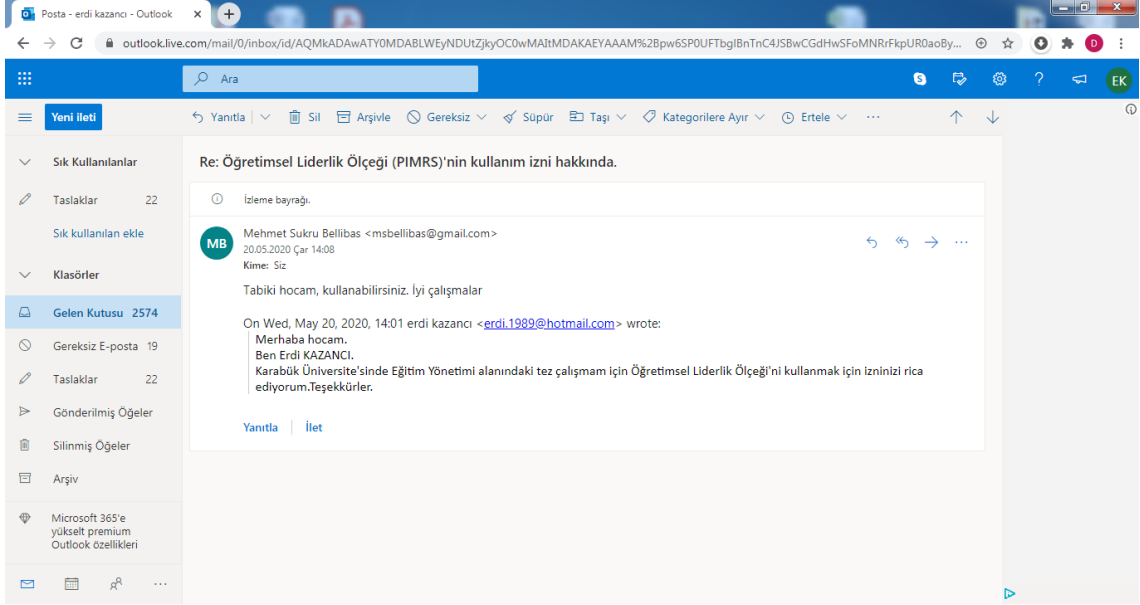
### BÖLÜM III

#### Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği

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

No	ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ	HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
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 başarısının ve eğitim program hedeflerine ulaşılma düzeyinin nasıl değerlendirileceğini belirlemek için meslektaşlarımla birlikte toplantılara katılıyorum.	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için meslektaşlarımla toplantılara katılıyorum.	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 meslektaşlarımdan 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 başarısının 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 meslektaşlarımdan derslerini izlerim.	1	2	3	4	5
25	Yeni fikirler edinmek için eğitimle ve branşım ile 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

## EK 5. Öğretim Liderliği Ölçeği İzin Maili



The screenshot shows an Outlook email interface. The email is titled "Re: Öğretimsel Liderlik Ölçeği (PIMRS)'nin kullanım izni hakkında." (Re: Use permission for Pedagogical Leadership Scale (PIMRS)). The sender is Mehmet Sukru Bellibas (msbellibas@gmail.com) dated 20.05.2020 at 14:08. The email content is as follows:

İzleme bayrağı.

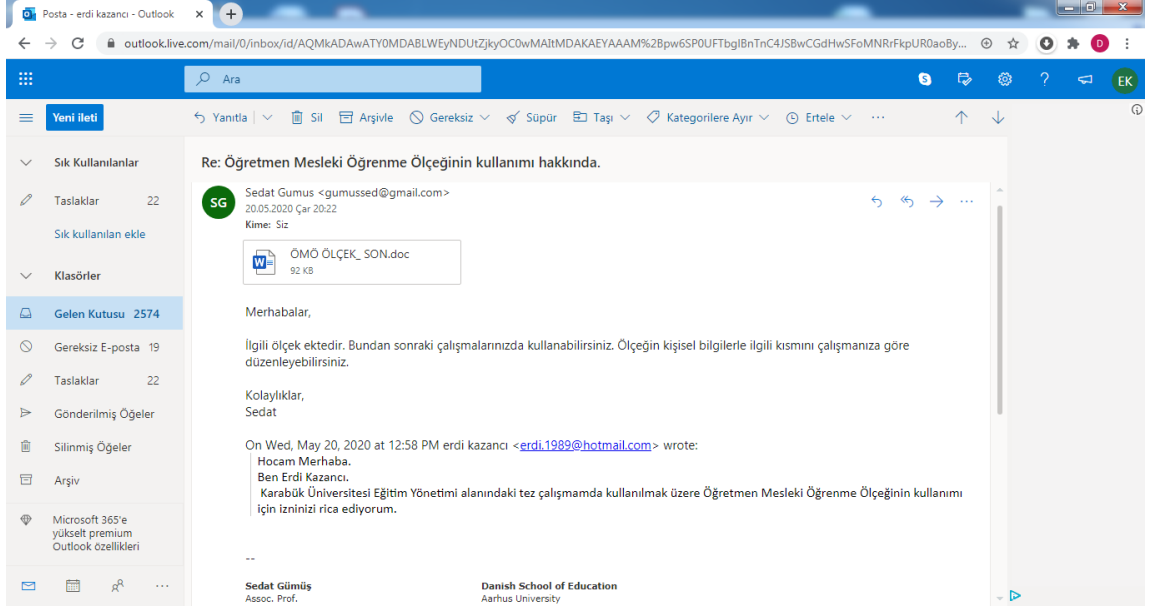
Mehmet Sukru Bellibas <msbellibas@gmail.com>  
20.05.2020 Çar 14:08  
Kime: Siz

Tabiki hocam, kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar

On Wed, May 20, 2020, 14:01 erdi kazancı <erdi.1989@hotmail.com> wrote:  
Merhaba hocam.  
Ben Erdi KAZANCI.  
Karabük Üniversite'sinde Eğitim Yönetimi alanındaki tez çalışmam için Öğretimsel Liderlik Ölçeği'ni kullanmak için izninizi rica ediyorum. Teşekkürler.

Yanıtla | İlet

## EK 6. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Ölçeği İzin Maili



The screenshot shows an Outlook email interface. The email is titled "Re: Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin kullanımı hakkında." and is from Sedat Gumus <gumussed@gmail.com> dated 20.05.2020 Çar 20:22. The email content includes a Word document attachment named "ÖMÖ ÖLÇEK\_SON.doc" (92 KB). The text of the email is as follows:

Merhabalar,

İlgili ölçek ektedir. Bundan sonraki çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Ölçeğin kişisel bilgilerle ilgili kısmını çalışmanıza göre düzenleyebilirsiniz.

Kolaylıklar,  
Sedat

On Wed, May 20, 2020 at 12:58 PM erdi kazancı <erdi.1989@hotmail.com> wrote:  
Hocam Merhaba.  
Ben Erdi Kazancı.  
Karabük Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanındaki tez çalışmamda kullanılmak üzere Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin kullanımı için izninizi rica ediyorum.

---  
Sedat Gümüş  
Assoc. Prof.

Danish School of Education  
Aarhus University

## **EK 7. Anket Onam Yazısı**

Katılımcıların ölçekleri gönüllü şekilde doldurmalarına dair sözlü onayları alınmıştır.

## ÖZGEÇMİŞ

2012 yılında Gazi Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Mezun olduktan sonra 2014 yılında Şanlıurfa-Sertler Ortaokulu'na öğretmen olarak atandı.2018 yılından itibaren Karabük/Eskipazar Üçevler Ortaokulu'nda görev yapmaktadır.