



**OKUL MÜDÜRÜNÜN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ  
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN MESLEKİ  
ÖĞRENMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ: ÖĞRETMEN  
MOTİVASYONUNUN ARACI ROLÜ**

**2022  
YÜKSEK LİSANS TEZİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ**

**Göktuğhan YILMAZ**

**Danışman  
Prof.Dr. Ali Çağatay KILINÇ**

**OKUL MÜDÜRÜNÜN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLİR ÖĞRETMEN  
MESLEKİ ÖĞRENMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: ÖĞRETMEN  
MOTİVASYONUNUN ARACI ROLÜ**

**Göktuğhan YILMAZ**

**Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ**

**T.C.**

**Karabük Üniversitesi**

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Olarak Hazırlanmıştır**

**KARABÜK**

**Eylül 2022**

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER .....	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	4
DOĞRULUK BEYANI .....	5
ÖNSÖZ .....	6
ÖZ.....	7
ABSTRACT.....	8
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	9
ARCHIVE RECORD INFORMATION .....	10
KISALTMALAR .....	11
ARAŞTIRMANIN KONUSU .....	13
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	13
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	13
ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM .....	14
EVREN VE ÖRNEKLEM .....	14
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER .....	14
BİRİNCİ BÖLÜM .....	16
GİRİŞ .....	16
1.1. Problem Durumu .....	16
1.2. Araştırmanın Kuramsal Temelleri.....	19
1.2.1. Öğretmen Mesleki Gelişimi Kavramı.....	19
1.3. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi .....	22
1.4. Öğretmen Mesleki Öğrenmesine İlişkin Modelleme Çalışmaları.....	25
1.5. Öğretmen Mesleki Gelişiminden Öğretmen Mesleki Öğrenmesine Yaşanan Dönüşüm .....	29

1.6. Motivasyon.....	31
1.6.1. Motivasyon Teorileri.....	32
1.6.1.1. Kapsam Teorileri.....	32
1.6.2. Süreç Teorileri.....	39
1.6.2.1. Operant (Edimsel) Koşullanma Teorisi.....	39
1.6.2.2. Beklenti-Değer Kuramı:.....	39
1.6.2.3. Hedef Belirleme Kuramı.....	40
1.6.2.4. Eşitlik Teorisi.....	41
1.6.3. İçsel Motivasyon.....	41
1.6.4. Dışsal Motivasyon.....	42
1.6.5. Öğretmen Motivasyonu.....	43
1.7. Öğretim Liderliği.....	44
1.7.1. Öğretim Liderliğinin Erken Kökleri.....	47
1.7.1.1. Teori Hareketi.....	49
1.7.1.2. Coleman Raporu.....	51
1.7.1.3. Mükemmellik Hareketi.....	54
1.7.2. Öğretim Liderliğinin Kuramsal Çerçevesi.....	55
1.7.2.1. 1990'lar ve Sonrası.....	61
1.7.3. Öğretim Liderliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki.....	64
1.7.4. Öğretim Liderliği ve Motivasyon İlişkisi.....	66
1.7.5. Öğretim Liderliği, öğretmen motivasyonu ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki.....	68
İKİNCİ BÖLÜM.....	71
YÖNTEM.....	71
2.1. Araştırmanın Modeli.....	71
2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	71
2.3. Veri Toplama Araçları.....	72
2.4. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ).....	72
2.5. Bağlamsal Başarı Motivasyon Ölçeği (BBMÖ).....	73
2.6. Öğretim Liderliği Ölçeği (ÖLÖ).....	74
2.7. Verilerin Analizi.....	74
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	76

<b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>76</b>
<b>TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>79</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>83</b>
<b>TABLOLAR LİSTESİ .....</b>	<b>105</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ .....</b>	<b>106</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>107</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>117</b>

## TEZ ONAY SAYFASI

Göktuğhan YILMAZ tarafından hazırlanan “OKUL MÜDÜRÜNÜN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: ÖĞRETMEN MOTİVASYONUNUN ARACI ROLÜ” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

.....

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği/Oy Çokluğu ile Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 21/09/2022

**Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)**

**İmzası**

Başkan : Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR (EÜ)

(Çevirimiçi)

Üye : Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ (KBÜ)

.....

Üye : Doç. Dr. Mahmut POLATCAN (KBÜ)

.....

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 alıntıların 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:** Göktuğhan YILMAZ

**İmza** :

## ÖNSÖZ

Bu çalışmanın oluşma sürecinde çok değerli görüş ve önerileriyle bana destek olan, bana olan güvenini sürekli dile getirip bu süreçte inancımı hep taze tutan, günün her saatinde sorularıma değerli vaktini ayıran çok kıymetli danışmanım Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ' a en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Gerek lisansüstü eğitimimde gerekse bu tezin oluşma aşamasında teknik konulardaki bilgi eksikliklerime sabırla tahammül eden ve yardımcı olan Doç. Dr. Mahmut POLATCAN hocama teşekkür ederim. Ayrıca lisansüstü eğitimim boyunca üzerimde emeği olan çok değerli Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ' ye ve Doç. Dr. Ramazan Cansoy' a teşekkürü bir borç bilirim.

Bu tezin oluşmasına katkıda bulunan, kıymetli vakitlerini bana ayırıp yardımcı olan Zonguldak ili Milli Eğitim Müdürlüğü camiasına, değerli okul idarecilerime, veri toplama sürecine katkıda bulunan adını sayamadığım bütün meslektaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitime başlamama vesile olan ve bu süreçte beni hep destekleyen, varlığıyla bana güç veren, beraber geçireceğimiz vakitlerden feragat eden, hakkını asla ödeyemeyeceğim çok değerli eşim Damla Yılmaz' a sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak, çalışmak zorunda olduğum zamanlarda şikayet etmeden bekleyecek olgunluğu gösteren, zaman zaman oyun vakitlerimizden çalmama rağmen beni üzemeyen, canım kızım İlge YILMAZ' a sabrından dolayı sonsuz teşekkür ederim. Bu tezi kızım İlge YILMAZ' a ithaf ediyorum.



## ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki doğrudan ve öğretmen motivasyonu aracılığıyla dolaylı ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırma verileri Zonguldak ilinde görev yapan toplam 365 öğretmenden toplanmıştır. Öğretim liderliğinin bağımsız, öğretmen motivasyonunun aracı ve öğretmen mesleki öğrenmesinin bağımlı değişken olarak kurgulandığı ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada, değişkenler arasındaki yapısal ilişkileri test etmek amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesiyle doğrudan ve öğretmen motivasyonu üzerinden dolaylı olarak ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırma, öğretmen motivasyonunun öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiye aracılık eden bir değişken olduğunu ortaya koyarak alandaki bilgi birikimine katkıda bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak politika ve uygulamaya dönük bazı çıkarımlar sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim Liderliği; Öğretmen Motivasyonu; Öğretmen Mesleki Öğrenmesi, Öğretmen

## **ABSTRACT**

The purpose of this study is to illuminate the direct association between principal instructional leadership practices and teacher professional learning, and indirect via teacher motivation. The data of the study were gathered from a total of 365 teachers working in primary, secondary, and high schools located in Zonguldak province of Turkey. This cross-sectional study treated principal instructional leadership as independent, teacher motivation as mediator, and teacher professional learning as dependent variable and performed Structural Education Modelling (SEM) to test the relationships among study variables. Results illustrated that principal instructional leadership had direct association with teacher professional learning, and indirect via teacher motivation. The present study adds evidence to the accumulated knowledge base by concluding that teacher motivation is a significant variable that mediates the empirical link between principal instructional leadership and teacher professional learning. The study provides several implications for policy and practice.

**Key Words:** Principal Instructional Leadership; Teacher Motivation; Teacher Professional Learning, Teacher

## ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

<b>Tezin Adı</b>	Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Öğretmen Motivasyonunun Aracı Rolü
<b>Tezin Yazarı</b>	Göktuğhan YILMAZ
<b>Tezin Danışmanı</b>	Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
<b>Tezin Derecesi</b>	Yüksek Lisans Tezi
<b>Tezin Tarihi</b>	Temmuz, 2022
<b>Tezin Alanı</b>	Eğitim Yönetimi
<b>Tezin Yeri</b>	KBÜ/LEE
<b>Tezin Sayfa Sayısı</b>	117
<b>Anahtar Kelimeler</b>	Öğretim Liderliği; Öğretmen Motivasyonu; Öğretmen Mesleki Öğrenmesi; Öğretmen

## ARCHIVE RECORD INFORMATION

<b>Name of the Thesis</b>	Examining the Association Between Principal Instructional Leadership Practices and Teacher Professional Learning: The Mediating Role of Teacher Motivation
<b>Author of the Thesis</b>	Göktuğhan YILMAZ
<b>Advisor of the Thesis</b>	Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
<b>Status of the Thesis</b>	Masters Thesis
<b>Date of the Thesis</b>	July, 2022
<b>Field of the Thesis</b>	Educational Management and Administration
<b>Place of the Thesis</b>	KBU/LEE
<b>Total Page Number</b>	117
<b>Keywords</b>	Principal Instructional Leadership; Teacher Motivation; Teacher Professional Learning; Teacher

## KISALTMALAR

<b>BBMÖ</b>	: Bağlamsal Başarı Motivasyon Ölçeği
<b>CFA</b>	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>CFI</b>	: Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi
<b>DFA</b>	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>GA</b>	: Güven Aralığı
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>NEA</b>	: Ulusal Eğitim Birliği
<b>NPEAT</b>	: Öğretimde Mükemmellik ve Hesap Verilebilirlik İçin Ulusal Ortaklık
<b>OECD</b>	: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
<b>OISE</b>	: Ontario Eğitim Araştırma Enstitüsü
<b>ÖL</b>	: Öğretim Liderliği
<b>ÖLÖ</b>	: Öğretim Liderliği Ölçeği
<b>ÖM</b>	: Öğretmen Motivasyonu
<b>ÖMÖ</b>	: Öğretmen Motivasyonu Ölçeği
<b>ÖMÖ</b>	: Öğretmen Mesleki Öğrenmesi
<b>ÖMÖÖ</b>	: Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği
<b>PIMRS</b>	: Öğretim Liderliği Ölçeği
<b>PIRLS</b>	: Uluslararası Okulma Becerilerinde Gelişim Projesi
<b>r</b>	: Pearson Korelasyon Katsayısı
<b>RMSEA</b>	: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
<b>SH</b>	: Standart Hata
<b>SRMR</b>	: Standartlaştırılmış Ortalama Karekök Artık Değeri
<b>Ss</b>	: Standart Sapma

- TALIS** : Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi
- TI** : Tolerans İndeksi Katsayısı
- TLI** : Tucker-Lewis İndeksi
- TIMSS** : Uluslararası Matematik ve Fen Çalışmalarında Eğilimler
- VIF** : Varyans Şişme Faktörü
- YEM** : Yapısal Eşitlik Modellemesi

## **ARAŞTIRMANIN KONUSU**

Bu çalışmanın konusu okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bununla birlikte mevcut çalışmada, öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun aracılık etkisi incelenmiştir. Çalışma, öğretim liderliği kavramının öğretmen mesleki öğrenmesini ne ölçüde doğrudan, ve öğretmen motivasyonu kavramı üzerinden ne ölçüde dolaylı olarak etkilediğini ve bu kavramlar arasındaki ampirik bağlantıları ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

## **ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin liderlik davranışlarının ve öğretmen mesleki öğrenmesinin arasındaki ilişkiyi saptamak ve motivasyon aracı değişkeninin bu ilişkide oynadığı rolü tespit etmektir. Mevcut araştırmadan elde edilecek bulguların eğitimde önemli bir role sahip olan okul yöneticileri, öğretmenler, eğitim yöneticileri ve öğretim liderliği alanında çalışacak olan araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir. Öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan mevcut araştırmanın, okul müdürlerinin hangi davranışlar sergileyerek öğretmenleri mesleki öğrenmeye yönlendireceği ve motivasyonun bu ilişkide nasıl bir aracı rol üstlendiği konusunu aydınlatacağı beklenmektedir.

Türk eğitim sisteminin son yıllarda geçirdiği dönüşüm, öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılmaları zorunluluğunu doğurmuştur. Ancak Türk eğitim sistemi merkezîyetçi bir yapıya sahip hiyerarşik bir yapı arz etmektedir. Böyle bir bağlamda öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi kavramları arasındaki ilişkinin çözümlenmesi hem Türkiye hem de benzer özelliklere sahip ülkelerin politikalarına veri sağlaması bakımından önemli görülebilir.

## **ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesiyle olan ilişkilerini ortaya koymak ve motivasyon aracı değişkeninin bu süreçte oynadığı rolü açıklamayı amaçlayan bu çalışma nicel araştırma yöntemi ilişkisel tarama modelinde

kurgulanmıştır. Mevcut araştırmanın bağımsız değişkeni öğretim liderliği, aracı değişkeni motivasyon ve bağımlı değişkeni de öğretmen mesleki öğrenmesidir.

## **ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM**

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının ve öğretmen mesleki öğrenmesinin arasındaki ilişkiyi tespit etmek, ayrıca motivasyon aracı değişkeninin bu ilişkide oynadığı rolü saptamak için yürütülen bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) Öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ampirik ilişki nedir?

2) Öğretmen motivasyonu, öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide anlamlı bir aracılık rolü oynamakta mıdır?

## **EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmanın evrenini Zonguldak ilinde bulunan 423 resmi ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 7292 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 452 öğretmene ulaşılmış, 365 öğretmen üzerinden araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın evren ve örnekleme dair daha detaylı bilgi çalışmanın yöntem bölümünde verilmiştir.

## **KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER**

Araştırmanın ilk sınırlılığı, araştırma verilerinin yalnızca bir ilden toplanmış olmasıdır. Her ne kadar Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi ve hiyerarşik yapısı nedeniyle, okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin mesleki öğrenme pratikleri ülkenin hemen her yerinde benzerlik gösterse de farklı bölgelerden toplanan veriler farklı sonuçlara neden olabilirdi. Bu nedenle, konuya ilişkin yapılan başka çalışmalarda daha geniş bir örneklemden veri toplanması önerilebilir. İkinci sınırlılık araştırmanın modeli ile ilgilidir. Mevcut araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu nedenle araştırma değişkenleri arasındaki nedensel ilişkilerin tespit



edilmesi zorlaşmıştır. Her ne kadar araştırmada “etki” ifadesi kullanılsa da araştırma değişkenlerinin birbirini nasıl etkilediğine ilişkin daha sağlıklı çıkarımlar yapabilmek için boylamsal (longitudinal) ya da deneysel (experimental) çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Konuya ilişkin alanda yapılan boylamsal çalışmaların son derece sınırlı olduğu düşünüldüğünde (ör. Heck ve Hallinger, 2014), bu yönde yapılacak çalışmaların alana önemli bir katkı sağlaması beklenebilir. Son olarak araştırmanın önemli bir sınırlılığı da yalnızca öğretmenlerden veri toplamasıdır. Bu durum öğretmenlerin kendi değerlendirmelerini abartmalarına neden olmuş olabilir. Örneğin öğretmenler sosyal beğenirlik etkisiyle motivasyon düzeylerini ya da mesleki öğrenme etkinliklerine katılım sıklıklarını olduğundan daha fazla göstermiş olabilirler. Buna karşın okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi liderliğin mevcut durumunu tespit etmek için alanda önerilen bir uygulamadır (ör. Thoonen vd., 2011). Bu bağlamda, konuya ilişkin yapılacak ardıl çalışmalar için okul müdürünün liderlik pratikleri ve öğretmene ilişkin değişkenlere yönelik verilerin hem öğretmen hem de okul müdürlerinden toplanması önerilebilir (Ham, Duyar ve Gumus, 2015).

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın kuramsal temelleri, araştırmaya konu olan kavramlar ve ilgili alanyazın özeti yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Okuldaki eğitimin niteliğini geliştiren ve okulun etkililiğini arttıran en önemli faktörlerden biri, öğretmen mesleki öğrenmesidir (Darling-Hammond, 2000; Marzano vd., 2001). Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretim ve öğrenme üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. (Darling-Hammond, 2000; Liu, Bellibaş ve Gümüş, 2021; Thoonen vd., 2011; Özdemir, 2020). Bu bakımdan öğretmen mesleki öğrenmesi, okul geliştirme araştırmalarında dikkate değer bir kavram haline gelmiştir (Liu ve Hallinger, 2018).

Günümüz eğitim sisteminde, alan bilgisinin yanında bir öğretmenin çağın şartlarına uygun bireyler yetiştirmesine yardımcı olacak güncel pedagojik bilgi ve yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Eğitim örgütleri bireyleri toplumsal süreçlere hazırlamanın yanında onlara öğrenmeyi öğretmekle ve onları hayat boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmekle yükümlüdürler. Çağdaş öğrenme teorileri, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturma fırsatına sahip olduklarında en etkili şekilde öğrendiklerini kabul etmektedir (McLaughlin, 1997). Buna uygun bir öğretim yapabilmek için öğretmenlerin pedagojik açıdan sürekli kendilerini geliştirmeleri ve daha etkili öğretim yapabilmeyen yollarını bulmaları beklenmektedir (Putnam ve Borko, 2000). Bu durum okul gelişiminin önemli süreçlerinden biri olarak öğretmen mesleki öğrenmesinin önemini ortay koymakta ve kavrama yönelik politik, teorik ve ampirik ilginin artmasına neden olmaktadır (Thoonen vd., 2011).

Son yıllarda öğretmen mesleki öğrenmesinin içerik ve doğasına ilişkin alanyazında ciddi tartışmalar yapılmaktadır (Kwakman, 2003; Li vd., 2016; Vescio vd., 2008; Qian ve Walker, 2013; Thoonen vd., 2012; Timperley, 2011). Buna göre tek seferlik eğitimler, profesyonel gelişim programları veya workshoplar gibi yaklaşımların sanılanın aksine mesleki öğrenme bağlamında yeterince etkili olmadığı; öğretmen öğrenmesi sürecinin okulla bütünleşmiş, devamlı ve hayat boyu süren bir anlayışa

evrilmesi gerektiği belirtilmektedir (Desimone, 2009). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin çoğu zaman kendi iradeleri dışında yollandıkları ve gerçekte mesleki gelişimlerine katkısı son derece sınırlı olan hizmet içi eğitimler etkili bir mesleki gelişim için yeterli görülmemektedir (Liu vd., 2016; Kwakman, 2003). Alanyazında öğretmen öğrenmesinin formal boyutu olarak düşünülebilecek bu durumun, öğretmenlerin meslektaşlarıyla paylaşımda buldukları, öğretimde değişimi ve gelişimi sağlamaya yönelik yapıcı tartışmalara katıldıkları, mesleki bilgi ve becerilerini paylaştıkları okul-tabanlı bir informal öğrenmeyle desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Borko, 2004; Opfer ve Pedder, 2011). Okul ortamında öğretmen mesleki gelişiminin sağlanması için ise bazı okul ve öğretmen odaklı koşulların önemli olduğu ileri sürülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen mesleki öğrenmesiyle ilişkilendirilen en önemli kavramlardan birinin okul müdürünün liderliği olduğu görülmektedir (Liu ve Hallinger, 2018; Leithwood vd., 2010; Printy, 2008; Li, Hallinger, & Walker, 2016).

Alanyazında liderlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiye dönük birçok çalışma bulunmaktadır (ör. Bektaş, Gümüş ve Kılınç, 2022; Bellibaş ve Gümüş, 2021; Bellibaş, Polatcan ve Kılınç, 2022; Blase ve Blase, 1999; Blase, 2000; Darling-Hammond vd., 2017; Gümüş ve Bellibaş, 2020; Hallinger, 1998; Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019; Karacabey ve Bellibaş, 2020; Kulopas ve Hallinger, 2020; Liu ve Hallinger, 2018; Robinson vd., 2008; Thooneen vd., 2011). Bu çalışmalarda öğretim liderliğinin özellikle öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkileri alanyazında önemli yer bulmuştur (Bellibaş, 2015; Brookover ve Lezotte, 1979; Darling-Hammond, 2000; Leithwood, Seashore-Luis, Anderson ve Whalstrom, 2004; Liu ve Hallinger, 2018).

Bunun en önemli nedenlerinden biri de öğretim liderliğinin alt boyutlarının öğretmen öğrenmesiyle ilişkili olması ve onu geliştirmeyi hedeflemesidir (Hallinger vd., 2014; Hallinger ve Heck, 1998). Ancak öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki çalışmalar doğrudan ilişkilerle birlikte (Glassman & Heck, 1992; Liu ve Printy, 2017) aracı değişkenlere de odaklanmıştır (Bellibaş ve Gümüş, 2021; Bellibaş, Kılınç ve Polatcan, 2022; Bektaş, Kılınç ve Gümüş, 2022; Goddard vd., 2015, Gümüş ve Bellibaş, 2020; Liu ve Hallinger, 2018). Buna göre yapılan araştırmalarda öz yeterlilik (Liu ve Hallinger, 2018), kolektif öz yeterlilik (Goddard vd., 2015), güven (Karacabey, Bellibaş & Adams, 2022), iş tatmini (Liu, Bellibaş ve Gümüş, 2021) ve iş birliği (Goddard vd., 2015; Liu, Bellibaş ve Gümüş, 2021) gibi değişkenlerin öğretim

liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir. İlgili alanyazında liderlik ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkide öz yeterlilik (Liu ve Hallinger, 2018), kolektif öz yeterlilik (Goddard vd., 2015) ve güven (Karacabey vd., 2022) gibi okul gelişimi alanyazınında önemli yer tutan kavramların anlamlı bir aracılık rolüne sahip olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır.

Yapılan araştırmalar sonucunda öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiye dönük olarak önemli ölçüde bilgi toplanmış olmasına rağmen alanyazında hala bazı boşluklar bulunmaktadır. Birincisi, Türkiye’de liderlik ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik çalışmalar son derece sınırlıdır (ör. Bektaş, Kılınç ve Gümüş, 2022). Uluslararası alanyazında ise konu ile ilgili çalışmaların daha çok Anglo-Sakson kültürün hakim olduğu ülkelerde gerçekleştirildiği görülmektedir (Hallinger & Kovacevic, 2019). Son dönemde Doğu Asya’da da kavrama yönelik ampirik ilgi artmıştır (ör. Hallinger ve Walker, 2017; Kulopas ve Hallinger, 2020; Liu ve Hallinger, 2018). İkincisi, liderlik ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun anlamlı bir aracılık rolü oynayıp oynamadığına ilişkin bulgular son derece sınırlıdır (Bektaş vd., 2022; Desimone, 2011; Goldsmith vd., 2014). Başka bir anlatımla, öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisinde öğretmen motivasyonunun aracılık rolünün ne düzeyde olduğuna dair yeterli araştırma bulgusu bulunmamaktadır. Üçüncüsü, Türk eğitim sistemi son yirmi yılda yoğun bir eğitim reformu süreci yaşamış ve bu değişimler sonucunda öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılmalarını destekleme ihtiyacı doğmuştur (Gökmenoğlu, Clark ve Kiraz, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2023) son yıllarda okul müdürlerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi ve öğretmen mesleki öğrenmesinin artırılmasını önemli bir stratejik hedef olarak belirlemiştir.

Bu bağlamda, bu iki kavram arasındaki ilişkinin çözümlenmesine yönelik yapılacak çalışmaların, ilgili politikalara yön verme potansiyeli bulunmaktadır. Bu nedenle yapılan çalışmanın hem alanyazına hem de Türkiye ve benzer özelliklere sahip ülkelerin eğitim politikalarına veri sağlaması beklenebilir. Bununla birlikte mevcut araştırmanın sonuçlarının uygulayıcılara öğretmen mesleki öğrenmesini artırmak suretiyle okulda yapılan öğretimi geliştirme yollarını göstermesi bakımından ehemniyetli olduğu düşünölmektedir.

Bu bakımdan mevcut araştırmanın amacı, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisini incelemektir. Bununla birlikte mevcut çalışmada öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun aracılık etkisi incelenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Kuramsal Temelleri**

Bu bölümde; öğretmen mesleki öğrenmesi kavramının gelişimi, özellikleri, dayandığı kuramlar ve kapsamına ilişkin ilgili alanyazın yer almaktadır. Ayrıca araştırmanın diğer kavramlarını oluşturan öğretim liderliği ve motivasyona ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiş ve bu değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesiyle ilişkisi önceki araştırmalara dayalı olarak detaylı bir biçimde incelenmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler tartışılmıştır.

### **1.2.1. Öğretmen Mesleki Gelişimi Kavramı**

Mesleki gelişim, genel anlamda bir kişinin mesleki rollerindeki değişim anlamına gelmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Öğretmen mesleki gelişimi ise okul bölgelerindeki personelin kendilerini mevcut ya da gelecekteki pozisyonlara hazırlamaları ve daha iyi performans sergilemeleri amacıyla yapılan etkinliklerle ilişkilidir. (Little, 1987). Guskey'e (2002) göre mesleki gelişim, öğretmenlerin uygulama, inanç ve tutumlarında değişiklik meydana getiren sistematik çabalardır. Hammond, Hyler ve Gardner (2017) mesleki gelişimi, öğretmenlerin uygulamalarında değişim yaratan ve öğrenci başarısını yükselten yapılandırılmış mesleki öğrenme olarak tanımlamıştır. Bredeson ve Johansson'a (2000) göre mesleki gelişim, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin mesleki yükümlülüğüdür ve iş yaşamlarının ayrılmaz bir parçasıdır.

Öğretmen mesleki gelişimi kavramı birçok ulusal ve uluslararası araştırma ve raporda kendine yer bulmuştur. ABD'de 2001 yılında uygulamaya konan "Hiçbir Çocuk Geride Kalmamasın" (No Child Left Behind) yasasında öğretmen mesleki gelişiminin yüksek nitelikli, yoğun, devamlılık arz eden ve sınıf merkezli olması gerektiğine yer verilmiştir. 2004 yılında Öğretim Komisyonu (The Teaching Commission) tarafından yayınlanan "Eğitim Tehlikede: Bir Eylem Çağrısı" (Teaching at Risk: A Call to Action) isimli raporda, mesleki gelişimin eğitimin hedefleriyle ve öğrenci öğrenmesiyle ilişkili

olması gerektiği ve öğretmenlere karşılıklı öğrenme fırsatları sunan bir süreç olarak sürdürülmesi zorunluluğu ifade edilmiştir (Desimone, 2009).

Öğretmen mesleki gelişimi okuldaki öğrencilerin başarısını bir bütün olarak artırmaya odaklı bir okul gelişimi anlayışı için oldukça önemlidir (Bredeson ve Johansson, 2000). ABD’de çeşitli üniversiteler, meslek kuruluşları, araştırma ve geliştirme enstitüleri ve eğitimle ilgili diğer bazı kuruluşların ortaklığıyla kurulan ve öğretmen eğitimiyle ilgilenen Öğretimde Mükemmellik ve Hesap Verebilirlik için Ulusal Ortaklık (NPEAT) (1998), mesleki gelişim alanında yapılan araştırmalar ve okuldaki uygulamalara dayanarak etkili mesleki gelişimle ilgili sekiz ana ilke belirlemiştir. Bu ilkeler; öğrenci öğrenmesine odaklanmak, öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarını saptamalarına ve bu ihtiyaçları karşılamak için öğrenme deneyimleri üretebilmelerine olanak sağlamak, okul tabanlı olmak, iş birlikçi ve problem çözme odaklı olmak, sürdürülebilir olmak ve sonraki öğrenmeleri desteklemek, öğrenci öğrenmesine ilişkin verileri değerlendirmek ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarını birleştirmek, öğretmenlerin öğrendikleri bilgi ve becerilerin dayandığı kuramlarla bağlantı kurmasını sağlamak ve öğrenci öğrenmesinin artmasına odaklanan kapsamlı bir değişim süreci içermektir.

Beavers (2009) öğretmenlerin mesleki gelişiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesinin, onların kendine özgü öğrenen kişiler olarak tanımlanmasıyla mümkün olacağını öne sürerek okulların dikkate alması gereken bazı öneriler sunmuştur. Okullar, öğretmenlere mesleki eğitim konusunda bilgi sağlamalı, öğretmenlerin çeşitli deneyimlerini öğrenme fırsatı olarak görüp bundan faydalanmalı, mesleki gelişim konularını teoriden çok pratik ve uygulanabilir kılmalı, öğretmenlerin arasındaki diyalogu sorunları çözmeye yönelik etkin kılmalı, farklı öğrenme stillerini desteklemek amacıyla fırsatlar sunmalı, öğrenme etkinliklerini okul idarecilerinden ziyade öğretmenlerin gerçekleştirmesini sağlamalı, farklılıklara saygılı, şeffaf ve eleştiriye açık bir okul ortamı oluşturmalı, öğretim stratejilerinden yönetim politikalarına kadar her alanda farklı teori ve düşünceleri desteklemelidir (Beavers, 2009).

Yüksek nitelikteki bir öğretmen mesleki gelişimi, eğitimi iyileştirmeye yönelik her hareketin önemli bir bileşenidir (Guskey, 2002). Mesleki gelişim süresinde genellikle öğretimin belli hususları konusunda öğretmenlerin inanç ve tutumlarının

değiştirilmesi hedeflenmektedir. Zira öğretmenlerin tutum ve inançlarındaki değişimin sınıf içi uygulamalarına yansıtacağı ve öğrenci öğrenmesini geliştireceği tartışılmaktadır.

Öğretmen değişimine yönelik bu bakış açısı daha çok psikoterapik yöntemlerden beslenen Lewin gibi değişim teorisyenlerinin geliştirdiği bir modeldir ancak öğretmen meslek gelişim programlarına yönelik yapılan araştırmalar bu çıkarımın yanlış olabileceğini ortaya koymuştur (Huberman ve Miles, 1984). Guskey (2002) bu bakış açısını yeniden yorumlayarak mesleki gelişime yönelik öğretmen değişimi çerçevesinde yeni bir model geliştirmiştir. Bu modele göre mesleki gelişimin öğretmenlerde mesleki değişim meydana getirmeye dönük olan üç aşaması bulunmaktadır. Bunlar, sınıf içi öğretim uygulamalarında değişim, öğretmenlerin tutum ve inançlarında değişim ve öğrenci öğrenme çıktılarındaki değişimdir. Bu modele göre, mesleki gelişimin öncelikle öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarında değişimi hedeflediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenler yeni bir öğretim yöntemi ve materyal kullandıklarında veya öğretim uygulamalarında bir farklılık gerçekleştirdiklerinde tutum ve inançları değişebilmektedir. Başka bir deyişle, başarılı bir öğretim uygulaması gerçekleştirmek, öğretmenlerin tutum ve inançlarında değişikliğe yol açabilmektedir. Bu durumun öğrenci öğrenmesine katkı sağlaması beklenebilir. Bu model, öğretmenlerde değişimin gerçekleşmesinin uygulamaya odaklanan bir öğrenme süreciyle sağlanabileceğini öne sürmektedir.

Öğretmen mesleki gelişimiyle ilgili çalışmalarda elde edilen bulgular, etkili bir öğretmen mesleki öğrenmesinin bileşenlerinin neler olması gerektiği üzerinde bir uzlaşma oluşturmuştur. Konu üzerinde çalışan araştırmacılardan biri olan Desimone'ye (2009) göre etkili bir mesleki öğrenmenin beş temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar; içeriğe odaklanma, aktif öğrenmeye önem verme, iş birlikçi olma, eğitim programı ve politikayla tutarlı olma, katılımcılar için yeterli öğrenme zamanı sağlamadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi öncelikle öğretmenlerin bilgi ve yeteneklerini artırmak suretiyle ve tutum ve inançlarında değişime neden olmaktadır. Bu durum öğretmenlerin öğretim pratiklerini etkileyerek öğrenci öğrenmesini artırmaktadır. Ayrıca mesleki gelişim süreci, öğretmen ve öğrencilerin özellikleri, liderlik ve politik çevre gibi pek çok faktörden etkilenmektedir.

Bu bağlamda birçok faktörden etkilenen mesleki gelişim sürecinde, öğretmenlerde bir dizi değişim meydana geldiği ve bu değişim üzerinden öğrenci öğrenmesi üzerinde etkili oldukları öne sürülebilir. Darling-Hammond ve diğerleri (2009) ise mesleki gelişim etkinliklerinin planlanmasında göz önünde bulundurulması gereken bazı ilkelerden söz etmektedirler. Yazarlara göre mesleki gelişim sürekli, yoğun ve uygulamayla ilişkili olmalı, öğrenci öğrenmesine ve belirli bir konu alanına odaklanmalı, okul amaçlarıyla ve okulun öncelikleriyle uyumlu olmalı ve öğretmenler arasında güçlü meslektaş ilişkilerinin kurulmasını sağlamalıdır

Borko (2004) nitelikli mesleki öğrenme üzerine yaptığı çalışmasında nitelikli bir mesleki öğrenme programının nasıl oluşturulması gerektiğine dair bazı veriler ortaya koymuştur. Borko'ya (2004) göre mesleki gelişim program dört ana elementten oluşmaktadır. Öğretim programı, sistemin içinde öğrenenler olarak bulunan öğretmenler, yeni bilgi ve uygulamalar edinirken öğretmenlere yardımcı olan uzmanlar ve mesleki gelişimin ortaya çıktığı bağlam.

Sonuç olarak, alanyazında mesleki gelişime dair pek çok tanımlama yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan hareketle, öğretmen mesleki gelişimi genel olarak öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarını ve öğrenci öğrenmesini artırmak amacıyla mesleki bilgi ve becerilerini iyileştirmeleri veya güncellemeleri olduğu söylenebilir (Opfer ve Pedder, 2011).

### **1.3. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi**

Eğitimin niteliğini artırmaya dönük araştırmaların en önemli bileşenlerinden biri de öğretmenlerin öğrenmesini geliştirmektir (Desimone, 2009). Bu konuda yapılan çok sayıda araştırmada öğretmen öğrenmesindeki artışın, okulda yapılan öğretimin niteliğini geliştirmedeki en önemli faktörlerden biri olduğu bulunmuştur (Borko ve Putnam, 1995).

Eğitime yönelik pek çok reform girişimi, öğretmen mesleki gelişimine dayanmakta, hatta eğitimde reform kavramı pek çok açıdan öğretmen mesleki gelişimi ile sık sık eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Sykes, 1996). Öğretmen mesleki öğrenmesi öğretmenlerin okulda öğrenmelerini destekleyen yapılandırılmış öğrenme etkinlikleriyle birlikte, sınıf içinde gerçekleştirilen öğretim pratiklerini



değerlendirdikleri ve bu süreçte öğrendiklerini meslektaşlarıyla paylaştıkları informal süreçler olarak değerlendirilmektedir (Bahous, Busher ve Nabhani, 2016). Geleneksel yaklaşım mesleki öğrenmeyi, öğretmenlerin gelişimlerini seminer ya da workshoplar gibi okul dışı faaliyetlerle sağlayabilecekleri bir süreç olarak görmektedir. Daha güncel yaklaşımlar ise öğretmen öğrenmesini okul-tabanlı bir mesleki gelişim biçiminde ele almaktadır (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019).

Çağın gerektirdiği eğitim perspektifine göre, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmaları için öğretmenler artık geleneksel bilgi aktarma rollerine bağlı kalamazlar. Bunun yerine öğretmenler, etkili öğrenme ortamları yaratarak ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kolaylaştırıcı olarak hareket ederek yeni bir rolü yerine getirmek zorundadırlar (Darling-Hammond, 1998). Rollerde değişiklik söz konusu olduğunda, bilginin aktarılmasını içeren geleneksel öğretim yolları etkisiz kalmaktadır. Bunun yerine öğretmenler bu yeni rolleri oynamalarına yarayacak yetkinlikler edinmelidirler (Hargreaves, 1997).

Geleneksel olarak öğretmenler mesleki bilgi ve becerilerini artırmak için hizmet içi kurslara, eğitimlere veya konferanslara katılmaktadırlar. Bu tür geleneksel yaklaşımların kısa süreli, tek seferlik ve sınıf bağlamından kopuk olması, en çok eleştiri alan yanlarıdır (Borko, 2004; Hargreaves, 1997; Putnam ve Borko, 2000). Alanyazında mesleki öğrenmenin öğrenci başarısının artırılması için sürekli ve hayat boyu bir faaliyet olması gerektiğine dair bir uzlaşma bulunmaktadır (Desimone, 2009; Opfer ve Pedder, 2011; Yoon ve Armour, 2017).

Eğitim programlarının büyük çoğunluğu öğrenme fırsatlarını doğal bağlamlardan ve uygulamadan ayırmıştır. Örneğin, yaygın öğretmen eğitimi programları il ya da ilçe düzeyinde çeşitli okullardan öğretmenlerin merkezi bir yerde bir araya getirildiği, bir seminer verildiği veya belirli bir öğretim veya öğrenme stratejisi hakkında bilgi aktarımının yapıldığı durumlarda gerçekleşir.

Temel varsayım, öğretmenlerin bazı yönlerden eksik oldukları ve daha sonra sınıflarında başarıyla uygulayacakları en son pedagojik stratejilerle güncellenmeleridir. Bu geleneksel model, öğretmenleri temel mesleki öğrenme ortamlarından (okul ve sınıf) çıkarmakta ve diğer uzmanların öğretmenlerin hangi içerik ve türdeki mesleki öğrenmeye ihtiyaç duyduğunu en iyi bildiğini varsaymaktadır (Bruce vd., 2010).

Buna karşılık, öğretmenler arasında okul temelli mesleki öğrenme alanyazında büyük ilgi görmüştür. Buradaki fikir, okulların doğrudan sınıf uygulamalarına çevrilebilecek olumlu mesleki öğrenme fırsatları sağlamasıdır. Bu nedenle, okul bağlamının öğretmen mesleki öğrenimi açısından önemi alanyazında dikkate değer bir nokta haline gelmektedir (Bellibaş ve Gümüş, 2021). Öğretmen eğitimi, devamlılık arz etmeli, sınıf bağlamıyla bütünleşik olmalı, sürekli tekrarlayan bir planlama, uygulama ve yansıtma içinde gerçekleşmelidir (Bruce vd., 2010).

Öğretmen eğitimlerinin çoğu geçerliliği ve faydaları kanıtlanmış genel prensiplere göre tasarlanmaktadır. Bu programlar her ne kadar bilimsel bir alt yapıya dayansa da içerisinde öğrenenler olarak bulunacak öğretmenlerden bağımsız tasarlanmaktadır. Bunun tersine bağlama özgü yeni öğretmen eğitimi yaklaşımı, etkili öğretim ilkelerine uygun öğretim uygulamalarını teşvik etmekle birlikte öğretmenlerin bu ilkeleri sınıf içi uygulamalara da dönüştürmelerine yardımcı olurlar. Bu tür bir mesleki öğrenme yaklaşımıyla öğretmenler, belirli öğretim durumlarında öğrenci öğrenmesine dair yaşadıkları sorunları daha etkili çözebilirler (Timperley, 2008).

Öğretmen mesleki öğrenmesi sınıf ortamında, sürdürülebilir bir hedef belirleme, planlama, tatbik etme ve yansıtma süreçleri içinde deneyim ve uygulama yoluyla gerçekleştirilen bir süreçtir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin gerçekleştiği asıl yer, okul ve sınıfın sosyal atmosferidir. (Bruce vd., 2010).

Durksen, Klassen ve Daniels'a (2017) göre mesleki gelişim genellikle öğretmenler için düzenlenen faaliyetler için kullanılırken mesleki öğrenme öğretmenler ve onların değişen gereksinimleri için ihtiyaçları olan öğrenme faaliyetlerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda yazarlar, mesleki öğrenmeyi bir öğretmenin öğrenci öğrenmesinin iyileştirmesini amaçlayan mesleki gelişim planı olarak tanımlamışlardır.

Bu bilgilerin ışığında öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin bilgi, yetenek ve ihtisaslarını ilerletmelerini sağlayan ve öğrenci öğrenme çıktılarını geliştiren okul dışı ve okul bağlamı içinde gerçekleşen tüm çaba ve etkinlikler olarak tanımlanabilir (Borko, 2004; Desimone, 2009; Guskey, 2002; Thoonen, 2011).

Günümüzde öğretmenler, bilgi ve yeteneklerini geliştirebilecekleri, öğretim pratiklerini iyileştirebilecekleri, bireysel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunabilecek birçok etkinliğe katılmaktadırlar. Bu etkinlikler hizmet içi eğitimler ve seminerler gibi formel olabileceği gibi, günlük hayatlarında bir meslektaşlarıyla

yapacakları sohbetler ve fikir alışverişinde bulunma gibi informel faaliyetleri de içerebilir.

Bu açıdan bakıldığında öğretmen mesleki öğrenmesi, resmi ya da gayri resmi ortamlarda, bireysel ya da müşterek olarak gerçekleşebilen faaliyetlerdir (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019).

#### **1.4. Öğretmen Mesleki Öğrenmesine İlişkin Modelleme Çalışmaları**

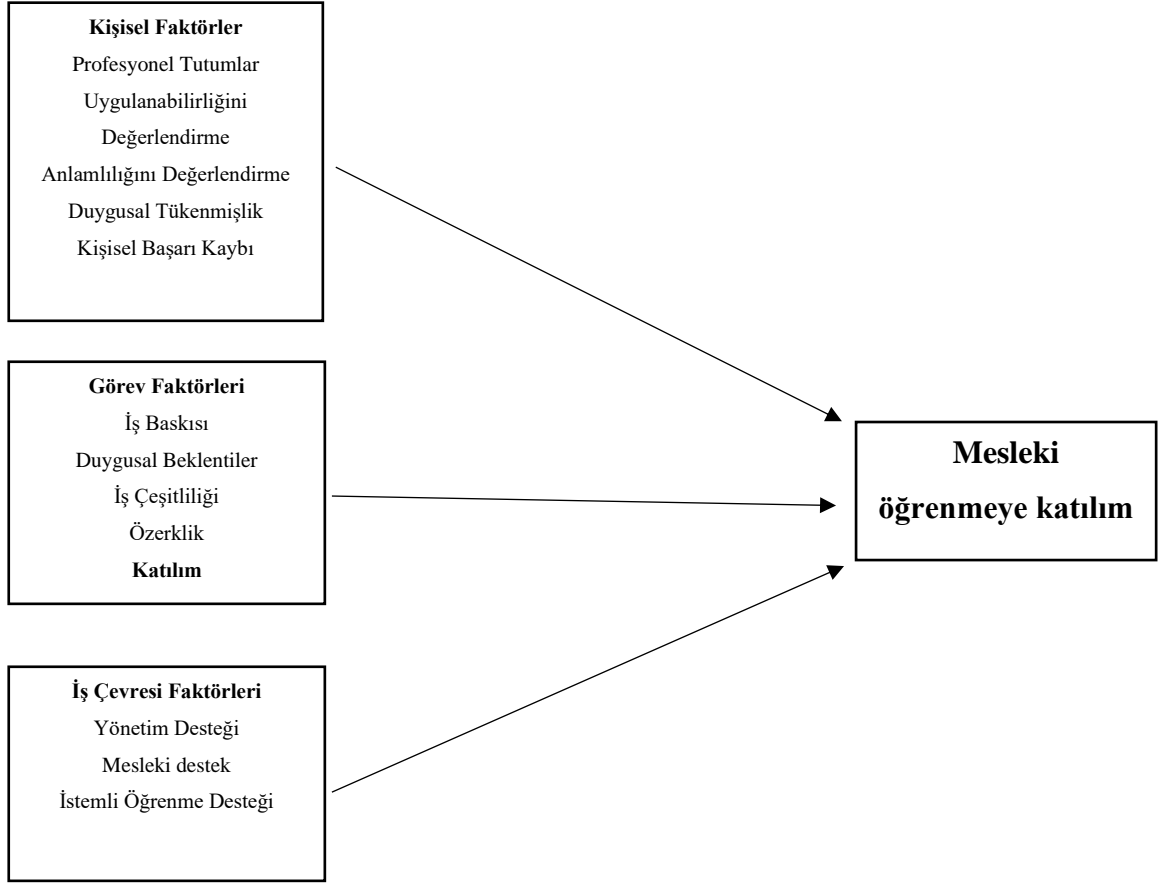
Öğretmenlerin süreklilik arz eden mesleki eğitim faaliyetlerinde bulunmaları öğretim uygulamalarının gelişimi ve öğrenci öğrenmesinin iyileştirilmesi için gerekli bir uygulamadır (Kwakman, 2003). Gerek mesleki kalitenin korunması gerekse öğretim reformlarının sağlıklı bir şekilde hayata geçirilebilmesi için öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine etkin katılımının önemli olduğuna işaret edilmektedir (Cohen ve Hill, 2001).

Her ne kadar alanyazında nitelikli öğretmen mesleki öğrenmesinin hem eğitimin niteliğini artırmakta hem de eğitim politikalarının hayata geçirmekte ne kadar faydalı olacağı kabul edilse ve genel özelliklerinin neler olduğuna dair bir uzlaşma olsa da (ör. Cronen & Garet, 2008; Desimone, 2009;), mesleki öğrenmenin ne gibi faktörlerden etkilenebileceğine dair yapılan çalışmalar sınırlıdır. Öğretmen mesleki öğrenmesini hem bireysel hem de örgütsel boyutta etkileyebilecek etmenler olduğu bilinmektedir (Atwal, 2013).

Bu konuda alanyazında kabul gören araştırmalardan biri Kwakman (2003) tarafından yapılmıştır. Kwakman Hollanda'da on ortaokul üzerinde yaptığı araştırmasında mesleki öğrenmeyi etkileyen faktörleri üç ana başlıkta toplamıştır: kişisel faktörler, göreve ve iş çevresine ilişkin faktörler. Kwakman'a (2003) göre mesleki öğrenme, okuma, deneme ve yansıtma kategorilerinde değerlendirilebilen bireysel etkinlikler ve okul içinde gerçekleştirilebilen iş birlikçi etkinlikler olarak iki grupta değerlendirilebilir.

Seminer ve kurslar gibi mesleki gelişim faaliyetleri yeteri kadar iş birliği odaklı olmayabilmektedir. Bu tür çalışmalar pratik olmaktan çok teoriye odaklanmakta ve bağlamsal faktörleri dikkate almamaktadır. Bu nedenle daha güncel mesleki öğrenme

anlayışı, mesleki gelişimin doğrudan sınıf içi öğretimle ilişkili, öğretmenlerin alan bilgisini artırmaya odaklı ve iş birliğini teşvik edici olmalıdır.

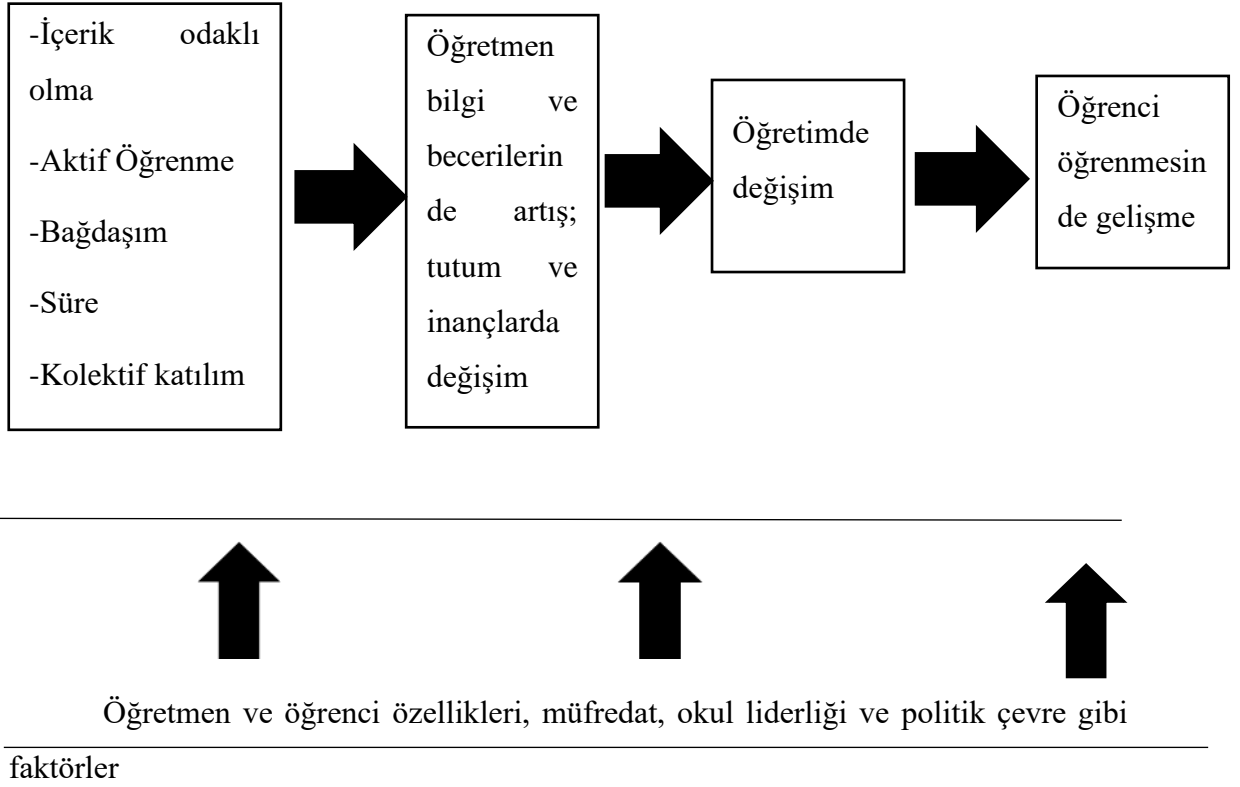


**Şekil 1.** Kwakman 'a Göre Mesleki Öğrenme Etkinliği Araştırma Modeli (2003)

Desimone(2009), mesleki öğrenme araştırmalarında kullanılmak üzere öğretmen inanç ve tutumları, öğretim uygulamaları ve öğrenci çıktıları arasındaki ilişkileri ortaya koyabilecek bir model geliştirmiştir. Bu modele göre öğretmenler etkili bir mesleki öğrenme deneyimi yaşadıkdan sonra, bilgi ve becerilerini artırabilecek ve bu da öğretim uygulamalarında değişimi beraberinde getirecektir.

Bu modele göre etkili bir mesleki öğrenmenin beş temel özelliği bulunmaktadır. İçeriğe odaklanma, aktif öğrenmeye önem verme, iş birlikçi olma, eğitim programı ve politikayla tutarlı olma, katılımcılar için yeterli öğrenme zamanı sağlamadır. Bu sayede öğretmenin bilgi ve becerilerinde artış yaşanacağı, bunun da öğretmenin öğretim uygulamalarında değişime sebep olarak öğrenci öğrenmesinin niteliğini arttıracığı varsayılmaktadır. Desimone'ye (2009) göre etkili mesleki öğrenme faaliyetlerinin beş

ana özelliği bulunmaktadır ve etkili bir mesleki öğrenme dört aşamada gerçekleşmektedir.



**Şekil 2.** Mesleki gelişimin öğrenci ve öğretmen üzerindeki etkilerine yönelik kavramsal bir model (Desimone, 2009).

Akiba (2015), 2011 TIMSS, 2011 PIRLS ve 2013 TALIS sınavlarında uygulanan öğretmen mesleki gelişimi anket verilerini karşılaştırarak öğretmen mesleki öğrenmesini evrensel düzeyde açıklayan bir öğretmen mesleki gelişim modeli ortaya koymuştur. Bu anketlerden elde ettiği verileri hem küresel hem de ABD’de biriken literatür üzerinden yola çıkarak yaptığı araştırmalarla dört bölüme ayırmıştır: format (ör. öğretmen işbirliği, üniversite kursları), içerik (ör. konu bağlamı, pedagoji), tasarım özellikleri (ör. devamlılık, tutarlılık), politika ve örgütsel içeriktir.

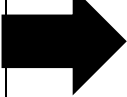
Akiba’ya a (2015) göre mesleki öğrenme faaliyetlerin biçim, içerik ve tasarım özellikleri olarak üç boyutta ele alınır. Mesleki öğrenme etkinliklerinin biçimi, mesleki gelişim programı veya öğretmen işbirliği gibi öğrenme etkinliklerinin dış yapısını belirlerken, mesleki öğrenme etkinliklerinin içeriği, konu içeriği veya pedagoji gibi öğrenmenin odağını belirler. Mesleki öğrenme etkinliklerinin tasarım özelliği, sürekli katılım, ilgili içerik ve içeriğe odaklanma, kolektif anlam verme ve yansıtma gibi

öğretmen öğrenimini geliştirmek için mesleki öğrenme etkinliklerinde kullanılan yaklaşımları içerir.

Bu üç boyutta ele alınan öğretmen mesleki gelişim yaklaşımı ilk olarak öğretmenleri politika ve örgüt bağlamında etkilemektedir. İşin yapısı ve kaynakları öğretmenlerin mesleki öğrenmeye olan istek ve katılımını etkileyen bir başka faktördür. Bölgenin ya da okulun öğretmenleri, kaynakları, materyalleri bir araya getirme ve iş birliği ve yardımlaşmayı sağladığı liderlik yaklaşımı mesleki öğrenmeye katılımı etkileyen başka bir faktördür. Bu unsurlar, mesleki eğitimin biçimini (üniversite kursları, koçluk, bireysel öğrenme faaliyetleri vb.) ve içeriğini (konu, pedagoji, müfredat, teknoloji vb.) etkileyerek bunun üzerinden mesleki öğrenme faaliyetlerinin tasarım özelliklerini (devamlılık, sürdürülebilirlik, ilgili içerik ve bağlama odaklanma vb.) etkiler. Bu sürecin sonunda öğretmen öğrenmesinde, öğretiminde ve son olarak da öğrenci öğrenmesinde artış meydana gelir.

### Politika ve Örgütsel İçerik Mesleki Gelişim Faaliyetleri

<b>Politika</b>	<b>Format</b>	<b>Tasarım Özellikleri</b>
Mesleki Gelişim İhtiyaçları	Mesleki gelişim programı	Devamlılık ve Sürdürülebilirlik
Mesleki gelişim desteği	Öğretmen iş birliği ve ağı	İlgili konuya ve bağlama odaklanma
Devam eden diğer faaliyetler	Üniversite kursları	Müşterek anlam verme
<b>İşin Yapısı ve Kaynaklar</b>	Konferanslar	Tutarlılık
Mesleki gelişim için zaman ve destek	Rehberlik ve işe ısrardırma	Öğretmen Araştırması
Malzeme Kaynakları	İnformel iletişim	Öğretmene ait olma
İnsan Kaynakları	Bireysel öğrenme etkinlikleri	
Sosyal Kaynaklar	<b>İçerik</b>	
<b>Liderlik</b>	Mesleki alan bilgisi	
Mesleki gelişime yönelik bölgesel liderlik	Pedagoji	
Mesleki gelişime yönelik okul liderliği	Müfredat ve değerlendirme	
Mesleki gelişime yönelik öğretmen liderliği	Teknoloji	
	Sınıf Yönetimi	
	Özel ihtiyaçlar ve farklılıklar	



Öğretmen bilgisinde, uygulamalarında ve öğrenci öğrenmesinde artış

**Şekil 3.** Küresel bağlamda öğretmenlerin mesleki öğrenmesine dair bir model (Akiba, 2015)

Bütün bu modele ek olarak, alanyazında öğretmen öğrenmesini olumlu yönde etkileyen bazı örgütsel faktörlerin varlığı da kabul edilmektedir (Atwal, 2013). Bu örgüt bireylerden oluşur ve bireysel olarak olumlu, destekleyici ve işbirlikçi oldukları ölçüde (Furlong ve Salisbury, 2005) kolektif genişleyen bir öğrenme kültürü oluşturabilir. Organizasyon içindeki liderlik, bu işbirlikçi öğrenme kültürünün modellenmesinde ve desteklenmesinde çok önemlidir. Okul müdürlerinin öğretmenleri mesleki öğrenme faaliyetlerine katılmaya teşvik etme ve öğrendiklerini uygulama konusunda onları motive etmek gibi önemli bir görevi de üstlenmelidirler (Liu, Hallinger ve Feng, 2016). Öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılması ve bu eğitimlerden edindiklerini sınıf içinde kullanmaları okul müdürünün liderliği ile ilgilidir.

### **1.5. Öğretmen Mesleki Gelişiminden Öğretmen Mesleki Öğrenmesine Yaşanan Dönüşüm**

Öğretmen ve okula yönelik toplumsal beklentiler gittikçe daha da karmaşıklaşmaktadır. Öğretmenlerin farklı sosyo-kültürel altyapılardan gelen çocuklarla ilgilenebilmeleri, kültürel farklılıklara daha hassas yaklaşımlarını, anlayış ve sosyal bağlılığı güçlendirmelerini, dezavantajlı öğrencilere veya davranış ya da öğrenme sıkıntısı yaşayan bireylere daha etkili müdahale edebilmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yeni teknolojilere ayak uydurabilmeleri, sürekli gelişen öğrenci değerlendirme yaklaşımlarını öğrenebilmeleri beklemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini öz yönelimli ve hayat boyu öğrenen bireyler olmalarını bekleyen bir toplum modeli ve ekonomik modele göre yetiştirmeleri gerekmektedir (OECD, 2005).

Daha nitelikli öğrenci öğrenmesine odaklanıldıkça araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar, öğretmen öğrenmesi üzerine daha sistemli düşünmeye başlamışlardır. Yirmi birinci yüzyılda daha fazla seslendirilen eleştirel düşünme, karmaşık problem çözme, etkili iletişim ve yardımlaşma ve öz yönelimli olma gibi öğrenci özellikleri öğretmenlerin bu yeterlilikleri öğretmelerini sağlayabilecek pedagojiyi edinmeleri zorunluluğunu doğurmuştur (Darling-Hammond, 2009). Değişen

bu yeni beklentilerin ışığında, öğretmenlerin öğrenmeye olan ihtiyacı daha da artmaktadır.

Geleneksel yaklaşım öğretmen mesleki öğrenmesini, öğretmenlerin gelişimlerini seminer ya da workshoplar gibi okul dışı faaliyetlerle sağlayabilecekleri bir süreç olarak görmüştür. Bu yaklaşım öğretmenlerin asıl öğrenme fırsatlarının günlük aktivitelerde ve öğretmenlerin okul bağlamı içinde gerçekleştirebileceği faaliyetlerde saklı olabileceğinin göz ardı etmektedir (McLaughlin, 1997). Çoğu mesleki gelişim faaliyeti, öğretmenlerin belirlenen yetenek ve bilgilerde uzmanlaşmasını hedefleyen tek seferlik seminerler şeklinde yürütülmektedir. Bu eksik modele dayalı mesleki gelişim girişimleri alanyazında eleştirilmiştir (Clarke ve Hollingsworth, 2002). Guskey (1986), Howey ve Joyce (1978), McLaughlin ve Marsh (1978) ve Wood ve Thompson (1980) gibi araştırmacılar, bu yetersiz yaklaşımına göre yürütülen mesleki gelişim programlarının etkisizliğini vurgulamışlardır. Fullan ve Stiegelbauer (1991), Johnson (1989) ve Lovitt ve Clarke (1988) gibi araştırmacılar ise tek seferlik mesleki gelişim uygulamalarının başarısızlığına dair ikna edici kanıtlar sağlamıştır.

Alanyazında mesleki gelişim kavramı yerini giderek mesleki öğrenmeye bırakmaktadır. Öğretmenler için yalnızca gelişim yeterli değildir; öğretmenlerin değişen bu perspektiflere ayak uydurmaları için mesleki açıdan sürekli öğrenmeleri gerekmektedir (Easton, 2008). Mesleki gelişimden mesleki öğrenmeye doğru yaşanan bu perspektif değişiminin etkileri son 20 yılda öğretmen mesleki gelişiminden öğretmen mesleki öğrenmesine doğru dönüşen bakış açısını da açıklamaktadır. Öğretmen mesleki öğrenmesini haricen ve daha çok zorunlu olarak sağlanan, bir dizi kurs ve etkinlik olarak gören geleneksel anlayışın yerini (Kwakman, 2003), hem konferans ve workshoplar gibi formel hem de iş başında eğitim aktiviteleri, internet ağları, karşılıklı etkileşim, araştırma grupları, planlı okul toplantıları, iş birlikli çalışma, müfredat geliştirme takımları gibi informel ve uzun soluklu ve sürdürülebilir etkinlikler almaktadır (Li, Hallinger ve Walker; Timperley, 2011).

Mesleki gelişim (professional development) ve mesleki öğrenme (professional learning) kavramlarının birbirinden hem teorik olarak hem de pratikte farklı olduğu ifade edilmektedir (Bruce vd., 2010). Çoğu mesleki gelişim programı, öğrenme imkanlarını doğal ortamlarından ve uygulamadan ayrı olarak sunmaktadır. Genellikle değişik okullarda görev yapan öğretmenlerin bir araya toplayarak seminer ya da atölye çalışması



şeklinde gerçekleştirilen bu programlar öğretmenlerin asıl öğrenme ortamı olan okul ve sınıf bağlamından uzaklaşmasına neden olmaktadır.

Günümüzde öğretmen mesleki gelişimi kavramının öğretmen mesleki öğrenmesine yönelik beklentileri karşılamadığı ifade edilmektedir (Liu, Hallinger ve Feng, 2016). Mesleki gelişim ifadesi bilginin öğretmenlere doğrudan nakledildiği etkinlikleri akla getirmektedir. Ancak artık bu anlayış yerini öğretmenlerin kendi mesleki öğrenmeleri sürecinde etkin olduğu, öğretim uygulamalarına yoğunlaşılın ve meslektaşlarıyla müşterek çalışmalar yaptıkları bir mesleki öğrenme anlayışına bırakmıştır (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018).

Öğretmen mesleki öğrenmesinde okul dışında yürütülen kısa dönemli seminerlerin işe yaramadığına dair genel bir farkındalık oluşmuştur. Bu nedenle farklı ülkelerde farklı şekillerde karşımıza çıksa da öğretmenlerin kendi yönetimindeki profesyonel öğrenme toplulukları gibi uygulamalar hızla yaygınlaşmaktadır (Akiba, 2015).

Dünya genelinde öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine yapılan çalışmalar genel olarak öğretmen mesleki öğrenmesinin devamlı ve sürdürülebilir, öğretilen konunun içeriğine ve sınıfa odaklı, iş birlikli ve yansıtmacı, öğretmenin amaç ve ihtiyaçlarıyla tutarlı olduğu kadar okulun ve reform sürecinin hedefleriyle de tutarlı ve daha yüksek öğrenci başarısına odaklanan bir yapıda olması gerektiğini ortaya koymaktadır (Desimone, 2009; Wayne, Yoon, Zhu, Cronen & Garet, 2008; Wilson & Berne, 1999).

## **1.6. Motivasyon**

Motivasyon bir hedefe dönük davranışları başlatan, yönlendiren ve sürdüren süreç olarak tanımlanabilir. Motivasyon canlıları amaçlarına ulaşmak ve hedeflerini gerçekleştirmek için harekete geçiren itici güçtür. Motivasyon kavramını açıklamak için bu güne kadar pek çok teori ortaya atılmıştır. Bu teorilerden her biri kavramın başka boyutuna ışık tutsa da diğerlerinin kavrama bakış açısını göz ardı ettiklerinden motivasyon kavramının tanımına yönelik hala bir uzlaşa sağlanamamıştır. Ancak aşağıda yapılan üç tanım bütün teorilerin üzerinde uzlaşa sağladığı bileşenleri içermektedir:

- Davranışı harekete geçiren ve ona yön veren iç durum veya koşul,
- Hedefe yönelik davranışa yön veren arzu veya istek,

- İhtiyaç ve arzuların davranışın yoğunluğu ve yönü üzerindeki etkisi (Kleinginna, Jr ve Kleinginna, 1981).

Motivasyon kavramına her yaklaşım farklı bir pencereden bakmıştır. Örneğin, davranışçı yaklaşıma göre motivasyon, çevredeki teşvik ve ödüllere bağlıdır. Ödül ise belirli bir davranışın sonucu olarak elde edilen çekici bir nesne veya olaydır. Bir kişi belli davranışları göstermek için sürekli teşvik edilirse, belli bir şekilde davranma ve hareket etme alışkanlığı kazanabilir. Aynı zamanda belirli davranışların devamlı olarak cezalandırılması da o davranışın görülme sıklığında azalmaya neden olabilir (Huitt ve Hummel, 1997b).

Hümanistik yaklaşıma göre motivasyon insanların iç kaynaklarını, yetkinlik duygusunu, benlik saygısı ve özerkliğini ve kendini gerçekleştirmesini teşvik etmek anlamına gelir. Bilişsel kuramcılar bireyin davranışlarının ödül ve ceza ile değil, düşünme süreciyle belirlendiğine inanırlar. Davranış planlar, hedefler, şemalar ve beklentiler tarafından başlatılır ve düzenlenir. İnsanlar çevresel olaylara ve fiziksel koşullara tepki verirler. Bilişsel kuramcılar davranışta içsel motivasyona vurgu yapmışlardır (Huitt ve Hummel, 2003b).

### **1.6.1. Motivasyon Teorileri**

Motivasyon teorileri kapsam ve süreç teorileri olmak üzere iki temel başlık altında ele alınmaktadır. Kapsam teorileri içsel unsurlara ağırlık verirken süreç teorileri dışsal unsurlara ağırlık vermektedir (Tekin ve Görgülü, 2018).

#### **1.6.1.1. Kapsam Teorileri**

Bireyin içinde bulunduğu ve onu belirli yönde eyleme geçmeye teşvik eden unsurlara ağırlık veren kapsam teorileri, kişinin sahip olduğu ihtiyaç ve dürtüler ile bu dürtülerin öncelik sırasını araştırmaktadır. En çok bilinen kapsam teorileri ise şunlardır (Taşdemir, 2013: 23):

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

Alderfer'in ERG Teorisi

## McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi

### **Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi**

Motivasyon alanındaki en etkili teorisyenlerden biri Abraham Maslow'dur. Maslow'a (1954) göre; insanlar hiyerarşik bir düzende örgütlenmiş ve tatmin edilmemiş ihtiyaçlardan motive olurlar. Maslow'dan önce araştırmacılar genellikle insan davranışlarını neyin tetiklediğini, yönlendirdiğini ve sürdürdüğünü açıklamak için biyoloji, başarı ve güç gibi faktörlere odaklanmışlardır. Maslow ilk defa bütün faktörleri bir arada çalışarak iki gruptan oluşan bir insan ihtiyaçları hiyerarşisi öne sürmüştür. Bunlar eksiklik ihtiyaçları ve gelişim ihtiyaçları olarak iki grupta toplanabilir. Eksiklik ihtiyaçları kategorisinde bir alt basamaktaki ihtiyaç karşılanmadan bir üst basamağa geçilmez. Bu ihtiyaçların her biri karşılandıktan sonra birey ileride bir eksiklik hissederse, bu eksikliği gidermek için harekete geçecektir. Maslow'un modelinin ilk dört basamağını fizyolojik ihtiyaçlar (açlık, susuzluk, fiziksel rahatlık vb.), güvenlik ihtiyaçları (tehlikeden uzak olma), aidiyet ve sevgi ihtiyacı (başka bireylerle bağ kurmak, kabul edilmek, sevilme vb.) ve saygınlık ihtiyacı (yetkinlik, onaylanmak ve tanınırlık kazanmak vb.) oluşturmaktadır (Maslow, 1954).

Maslow'a göre birey ancak eksiklik ihtiyaçları karşılandığında gelişim ihtiyaçlarına göre hareket etmeye hazır hale gelir. Maslow'un ilk kuramsallaştırması yalnızca bir gelişim ihtiyacı içermekteydi: kendini gerçekleştirme. Maslow kendini gerçekleştiren insanın özelliklerini; problem odaklı olma, yaşamın süren yeniliklerinden keyif alabilme, kişisel gelişimine dair bir endişe duyma ve yoğun deneyimler yaşayabilme yeteneğine sahip olma olarak sıralamıştır.

Maslow daha sonra kuramını revize etmiştir. Bu revizyonda kendini gerçekleştirme basamağından önce iki alt düzey gelişim ihtiyacı tanımlanmıştır. Bunlar; bilişsel ihtiyaçlar (bilmek, anlamak, keşfetmek) ve estetik (simetri, düzen, güzellik) (Maslow ve Lowery, 1998). Ayrıca kendini gerçekleştirmenin ötesinde bir seviye daha tanımlamıştır. Maslow bu seviyeye kendini aşma adını vermiştir. Kendini aşma, egonun ötesinde bir şeye bağlanmak ve başkalarının kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır (Maslow, 1971).

Maslow'un teorisinden iki önemli çıkarıma ulaşılabilir. Tatmin edilmiş bir ihtiyaç davranışın oluşması için bir dürtüye neden olmaz ve alt mertebeden ihtiyaçların karşılandığı ölçüde, bir sonraki üst mertebedeki ihtiyaç düzeyi davranışın en baskın belirleyicisi haline gelir (Hamner ve Organ, 1978).

### **Alderfer ve VİG (ERG) Kuramı**

ERG, bireysel insan davranışına katkıda bulunan unsurları anlamakla ilgili motivasyonel bir yapıdır. Bir kişinin belirli faaliyetlerde bulunmasına neden olan içsel faktörleri göz önünde bulunduran dört içerik yaklaşımından biridir ( Matteson, 2008). Maslow'un teorisi örgütsel davranış alanında çalışan araştırmacıların çoğunu derinden etkilemiştir. Ancak Maslow açık bir şekilde ifade etmese de teorisinin ihtiyaç doyumunun arzuyu azalttığı çıkarımına indirgenmesi, aynı soruyla başa çıkmak için birçok olası çerçeve doğmasına sebep olmuştur. ERG. teorisi, Maslow'un teorisinin ele alındığı kavramlar için daha kapsamlı bir anlayışın sağlanabilmesi amacıyla geliştirilmiştir (Alderfer, 1966).

Maslow'un teorisinde bir ihtiyacın tam olarak nerede bitip bir diğerinin nerede başladığı belli değildir. Bu nedenle teori kavramsal boyutta ele alındığında ihtiyaçları çok net birbirinden ayırsa da gerçek hayatta böyle bir ayırım söz konusu değildir. Çoğu zaman insanlar isteklerini ihtiyaçlarının bir bileşimini içerebilecek karmaşık hedefler şeklinde ifade ederler. Örneğin, bireyin terfi isteği gibi bir "bileşik" ihtiyaç, sonucunda kişinin maaş gibi daha fazla maddi ödül alacağı, kişilerarası ilişkilerin farklı bir seviyeye çıkacağı ve yeteneklerini geliştirmek ve kullanmak için yeni fırsatlar elde edeceği bir sonuç doğuracaktır (Alderfer, 1969). Alderfer (1966) teorisinin erken bir testinde, tüm tahminlerinin doğrulanmamasına rağmen, Maslow'un bakış açısına uygulanabilir bir alternatif sunduğunu ileri sürmektedir. Alderfer'in ERG kuramında ihtiyaçlar üç ana kategoride ele alınmaktadır. Bunlar; var olma ihtiyacı (existence), ilişkisellik ihtiyacı (relatedness) ve gelişim (growth) ihtiyaçlarıdır. *Varoluş ihtiyaçları*, çeşitli maddi ve fizyolojik istekleri kapsar. Açlık ve susuzluk, varoluş ihtiyaçlarındaki eksiklikleri temsil eder. Ücret, yan haklar ve fiziksel çalışma koşulları diğer varoluş ihtiyaçlarıdır. Varoluş ihtiyaçlarının temel özelliklerinden biri, kaynaklar sınırlı olduğunda bir bireyin edinişi diğerinin kaybı olacak şekilde insanlar arasında dağıtılmasıdır. Örneğin, iki kişi açsa, biri tarafından yenen yiyecekler diğeri için mevcut değildir. Bir kişiye veya bir gruba daha fazla ücret sağlayan bir maaş kararı verildiğinde, başka bir kişinin veya grubun

fazladan para kazanma ihtimalini ortadan kaldırır. Bu gereksinimler Maslow'un kuramındaki fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerine karşılık gelmektedir (Alderfer, 1969).

*İlişkisel ihtiyaçlar*, diğer insanlarla ilişkileri kapsayan bütün gereksinimleri içerir. İlişkisel ihtiyaçların temel özelliklerinden biri, hoşnutlukların bir paylaşım veya karşılıklılık sürecine bağlı olmasıdır. Bireylerin karşılıklı olarak düşüncelerini ve duygularını paylaşarak ilişkisellik ihtiyaçlarını karşıladıkları varsayılmaktadır. Bu süreç, ilişkisel ihtiyaçları varoluş ihtiyaçlarından belirgin biçimde ayırır çünkü varoluş ihtiyaçları için bir karşılıklılık mümkün değildir. Kabul, onaylama, anlama ve etki alışverişi ilişkisellik sürecinin unsurlarıdır. İlişki ihtiyacı Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan sevgi ve ait olma ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir (Alderfer, 1966, 1969).

*Gelişim ihtiyaçları*, bir kişinin kendisi ve çevre üzerinde yaratıcı veya üretken etkiler oluşturmasıyla ilişkili tüm gereksinimleri içerir. Gelişim ihtiyaçlarının karşılanması, kapasitesini tam olarak kullanması gereken ve ek kapasiteler geliştirmesini gerektirebilecek sorunlarla uğraşan bireylerin yaşadığı ihtiyaçlardır. Bir insan, gelişim ihtiyaçlarını karşılayarak bir birey olarak daha büyük bir bütünlük ve tatmin duygusu yaşar. Bu nedenle, büyüme ihtiyaçlarının karşılanması, bir kişinin en eksiksiz olduğu şey olma ve yapabileceğinin en fazlası olma imkanını bulmasına bağlıdır (Alderfer, 1966, 1989). Alderfer'in gelişim ihtiyaçları, Maslow'un statü ve saygınlık ihtiyacı ile kendini gerçekleştirme ihtiyacına karşılık gelmektedir.

### **Herzberg ve Çift Faktör Kuramı:**

Herzberg'in motivasyon-hijyen teorisi genellikle çift faktör kuramı olarak adlandırılır ve işin başarılmasıyla ilgili motivasyon kaynaklarına odaklanır. Herzberg, iş doyumunu ve hoşnutsuzluğun iki ayrı faktörün ürünü olduğu sonucuna varmıştır: motive edici faktörler (tatmin edici faktörler) ve hijyen faktörleri (tatminsizlik yaratan faktörler). Herzberg, Mausner, Peterson ve Capwell, 2000'den fazla iş doyumunu çalışmasının kapsamlı bir taramasını tamamladıktan sonra doyuma katkıda bulunan değişkenlerin memnuniyetsizliğe katkıda bulunan değişkenlerden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Bu olasılığı test etmek için Herzberg, Mausner ve Snyderman (1959) muhasebeciler ve mühendislerden oluşan bir örnekleme işte "gerçekten iyi"

hissettikleri olayları ve işte “gerçekten kötü” hissettikleri belirli zamanları tanımlamalarını istediler (Sachau, 2007).

Herzberg ve meslektaşları daha sonra hikâyelerin temalarını incelediler. Araştırmacılar bu ve bunu izleyen birçok çalışmada, iş tatmini ile ilgili hikâyelerin çoğunun, çalışanların başarı, tanınma, ilgi çekici işler, artan sorumluluk, ilerleme ve/veya öğrenmeyi deneyimleme fırsatlarını içerdiğini bulmuşlardır. İş memnuniyetsizliği ile ilgili hikâyelerin çoğunda ise haksız şirket politikaları, beceriksiz veya haksız denetçiler, kötü kişilerarası ilişkiler, nahoş çalışma koşulları, adaletsiz maaş, statüye yönelik tehditler ve iş güvensizliği gibi faktörlerin etkili olduğunu bulmuşlardır. Çalışmada asıl ilginç olan bulgu ise memnuniyeti ile ilgili hikâyelerin temalarının memnuniyetsizlik hakkında hikâyeler temalarıyla aynı olmamasıdır. Örneğin, memnuniyetsizlikle ilgili hikâyeler kötü şirket politikalarını içermekteyken, ancak memnuniyetle ilgili hikâyeler iyi şirket politikalarını içermiyordu. Tatmin ile ilgili hikâyeler başarıyı içeriyordu, ancak memnuniyetsizlikle ilgili hikâyeler başarısızlığı içermiyordu.

Herzberg tatmin edici olayların temalarını "motive edici faktörler" olarak nitelendirdi." Motivasyon terimini kullandı çünkü tatmin edici olaylarla ilgili hikâyelerin çoğu aynı zamanda yüksek düzeyde öz-yönelim ve üretkenlik içeriyordu (Herzberg vd., 1959, s. 114). Başka bir deyişle, bir denetleyicinin bakış açısından, olumlu olaylardaki çalışanlar motive olmuş görüneceklerdi. Herzberg, hoşnutsuz olayların temalarını "hijyen faktörleri" olarak nitelendirdi." Hijyen terimini epidemiyolojiden ödünç aldı. İyi bir tıbbi hijyenin insanları sağlıklı kılmadığını, ancak hastalığı önleyebileceğini belirtti (Herzberg vd., 1959, s. 113). Herzberg ve meslektaşları, tıbbi hijyene benzer şekilde, adil ücret, iyi kişilerarası ilişkiler, adil politikalar ve hoş çalışma koşullarının uzun vadeli memnuniyet sağlamadığını, ancak memnuniyetsizliği önlediklerini belirtti.

### **McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi**

Başarı ihtiyacı teorisinin amacı, bazı bireylerin neden diğerlerine göre başarmak için daha motive olduklarını açıklamaktır. İki psikolojik ilkeye dayanır: bireyin başarıya ulaşma güdüsü ve bireyin başarısızlıktan kaçınma güdüsü. Bu teori bir yaklaşma kaçınma modeli olarak tanımlanır, çünkü bir birey ya (a) iki kuvvetin birbirine göre

gücüne dayanarak bir duruma katılmaya (yaklaşmaya) ya da (b) bir durumdan çekilmeye (kaçınmaya) motive olacaktır. Bir bireyin katılma konusundaki içsel motivasyonu, başarısızlık korkusundan daha güçlüyse, bir göreve katılacaktır. Bununla birlikte başarısızlık korkusu, katılmak için içsel motivasyonlarından daha güçlüyse, görevden kaçınacak veya geri çekileceklerdir. Bu teorinin özellik merkezli bir yaklaşım olduğu söylenebilir çünkü başarı motivasyonu bir kişilik özelliğidir (nispeten tutarlı bir davranış biçimi). Bununla birlikte, bu kişilik özelliği motivasyonu etkileyen tek faktör olmayabilir. Bir diğer önemli faktör de durumun 'başarı olasılığı' ve 'başarıya teşvik' açısından oynadığı roldür. İçsel motivasyonu düşük olan bir birey, başarı olasılığı yüksekse ve başarı için sunulan ödül büyükse başarılı olmak için motive olabilir (Lussier ve Achua, 2007, s. 42).

Bu teori, 'yüksek başarılı' olan bireylerin neden zor veya zorlu görevler seçtiklerini açıklayabilir (zor görevlerdeki başarılarında değer göreceklerdir). Ayrıca, bir 'düşük başarılı bireyin' daha kolay görevler seçeceğini, çünkü başarısız olma olasılıklarının daha düşük olduğunu ve bu nedenle genellikle başarı garantisi doğrultusunda hareket edildiğini açıklar. Örneğin, yüksek başarı gösteren bir kişi, kuruluşunun pazarlamasının başarısını değerlendirmek ve ardından geliri yüzde 10 artırmak için yeni bir strateji geliştirmek gibi bir görev seçebilir. Düşük başarılı bir birey, bunun gibi yüksek riskli bir faaliyetten kaçınır ve işleri olduğu gibi bırakmaya razı olabilir. Başarı ihtiyacı nesnelere, fikirlere ve diğer insanlara hakim olarak ve kişinin yeteneğini kullanarak benlik saygısını artırma arzusunu içerir (McClelland, 1960). McClelland ve diğerlerine (1958) göre; bireyler mükemmellik standartlarına karşı da başarılı olmayı amaçlayabilirler. Her ne kadar bu ihtiyaç başka bireylerle rekabet halindeyken daha gözle görülür olsa da, bireyin belirlenmiş standartlara göre kendini ne kadar başarılı gördüğü de başarı ihtiyacının bir yansımasıdır (McClelland vd.,1958).

### **McClelland'ın Başarı İhtiyacı**

Başarı güdüsü, bireyin etkileşimde bulunduğu içsel, dışsal, bilişsel ve davranışsal bağlamda mükemmelliğe erişme azmi ve çabası olarak değerlendirilebilir (Karaman ve Smith, 2019). McClelland, Atkinson, Clark ve Lowell (1958) başarı ihtiyacını "bazı mükemmellik standartlarıyla rekabette başarılı olma" olarak tanımladılar. Yani, bazı bireylerin amacı, bazı mükemmellik standartlarıyla rekabet koşullarında başarılı

olmaktı. McClelland ve diğerlerine (1958) göre; bu ihtiyaç birey direkt olarak bir başka bireyle rekabet halindeyken daha gözle görülür oluyordu. Ancak, bir bireyin diğer bireyin performansına bakılmaksızın kendinin nasıl ve ne kadar başarı sergilediğinin de büyük önemi vardı.

### **McClelland'ın Güç İhtiyacı**

McClelland (1961) iktidara duyulan ihtiyacı “bir kişiyi etkileme araçlarının kontrolü ile ilgili bir endişe” olarak tanımlamıştır (s. 167). Güç ihtiyacı duyan bireyler, başkalarını etkileme ve otorite olabilecekleri pozisyonları arama konusunda isteklidirler. Bu bir çeşit başkalarını kontrol etme, onlar üzerinde sorumluluk ve otorite sahibi olma arzusu olarak tanımlanabilir.

### **McClelland'ın Aidiyet İhtiyacı**

McClelland aidiyet ihtiyacını, başka bir kişiyle olumlu bir duygusal ilişki kurmak, sürdürmek veya yeniden kurmak olarak tanımlamıştır. Bu ilişki en çok dostluk kelimesiyle tanımlanmıştır. Bu nedenle bağlılığa duyulan ihtiyaç, yakın kişisel ilişkilerin geliştirilmesi, sürdürülmesi ve bozuldukları düzeltilmesi için bilinçsiz bir endişe kaynağıdır. McClelland aidiyet ihtiyacını yakın kişisel ilişkiler kurma, çatışmalardan kaçınma ve samimi arkadaşlıklar kurma arzusu” olarak tanımlamıştır. Aidiyet ihtiyacını gösteren bireyler, diğer insanlarla etkileşim arayışındadırlar (McClelland, 1961, s. 160).

McClelland, öğrenme kavramlarıyla yakından ilişkili bir motivasyon teorisi önermiştir. Teori, bir insanda bir ihtiyaç baskın ve kuvvetliyse, etkisinin kişiyi, ihtiyacın karşılanmasına neden olan davranışları kullanmaya teşvik ettiğini öne sürmektedir. McClelland'ın teorisinin ana önermesi, ihtiyaçların kişinin çevresiyle başa çıkarak öğrenilmesidir. İhtiyaçlar öğrenildiğinden, ödüllendirilen davranışlar daha yüksek bir frekansta tekrarlama eğilimindedir (McClelland vd., 1958). McClelland'ın başarı motivasyonu kavramı da Herzberg'in motivasyon-hijyen teorisi ile ilgilidir. Başarı motivasyonu yüksek olan kişiler güdüleyicilerle ilgilenme eğilimindedir. Başarı motivasyonu düşük olan insanlarda çevre konusunda daha fazla endişe duymaktadır (Hersey ve Blanchard, 1982, 61).



## 1.6.2. Süreç Teorileri

Süreç teorileri, hareketin ortaya çıkışından bittiği ana kadar geçen sürede, başta bilişsel süreçler olmak üzere tüm değişkenlerin incelenmesini ele almaktadır. Kişilerin çevrelerini algılama farklılıkları, davranışlarını etkileyen dışsal faktörlerin neler olduğu, uyarıcılara verdikleri tepkiler bu kuramlar çerçevesinde ele alınır. Bireysel farklılıkların motivasyondaki önemini ele alan süreç teorilerini geliştiren araştırmacılara göre; her bireyin farklı görüş ve değer yargıları vardır (Tınaz, 2005: 8). Süreç teorileri arasında; edimsel koşullanma (operant koşullanma) teorisi, beklenti-değer teorisi, eşitlik teorisi ve amaç teorisi en fazla dikkat çekenlerdir.

### 1.6.2.1. Operant (Edimsel) Koşullanma Teorisi

Skinner'in çalışmaları Thorndike'nin etki yasasına dayanmaktadır. Skinner, Etki Yasasına yeni bir anlam yüklemiş ve buna pekiştirme demiştir. Pekiştirilen davranış (yani güçlendirilmiş) tekrarlanma eğilimindedir; pekiştirilmeyen davranışsa sönme eğilimindedir (McLeod, 2007). Yüksek not verme, yıldız, çıkartmalar ve bunun gibi teşvik edicilerin verilmesiyle ya da yanlış davranıştan kaynaklanan uyarılar veya cezalara başvurulması suretiyle davranışın dışsal yollarla motive edilebileceği görüşüne dayanmaktadır. Skinner tarafından oluşturulan bu kuram; tatmin edici sonuçların davranışın tekrarlanma olasılığını arttıracığına, tatmin edici olmayanlarınsa azaltacağına dayanmaktadır. Skinner'ın edimsel koşullanma dediği bu kuram, istenen bir davranışın ya da ona yakın rastgele bir eylemin bir kısmının ödüllendirilmesi ilkesine dayanır.

### 1.6.2.2. Beklenti-Değer Kuramı:

Beklenti-Değer kuramına ilişkin çalışmalarıyla öncü sayılabilecek ilk isimler Tolman ve Lewin'dir (Steers ve Porter, 1987). Ancak kuramın en popüler ismi teoriyi formüle eden yazar Vroom'dur (Pinder, 1987, s. 68-89). Vroom motivasyonu kısaca  $Motivasyon = Beklenti \times Araçsallık \times Değer$  (Valans) olarak açıklamıştır. *Valans*, bireyin çeşitli sonuçlar arasında seçim yapmasına yardımcı olan zihninde canlandığı değerdir. *Araçsallık* bir sonucun diğer bir sonucu getireceğine olan muhtemel kanaattir. *Beklenti* ise bireyin bir eylemin belirli bir amaçla sonuçlanacağına olan geçici inancıdır.

Kişinin belirli bir sonucun gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine olan inancı şeklinde tanımlanabilir. Beklenti bir eylem-sonuç ilişkisidir ve 0'dan 1'e kadar zihinde bir alanda bulunur (Vroom, 1964, 17-18).

Bu üç faktörün birbiriyle çarpılmasıyla elde edilecek değer motivasyonu yansıatacağı için bu değerlerden birinde bile yaşanacak düşüş düşük bir motivasyon değerine yol açacaktır. Bu nedenle motivasyonun yüksek olabilmesi için üç değer de nispeten yüksek olması gerekmektedir. Başka bir deyişle, bir görevde başarılı olabileceğine inanmıyorsa veya etkinliği ile başarısı arasında bir bağlantı görmüyorsa veya başarı sonuçlarına değer vermiyorsa bireyin gerekli öğrenme faaliyetlerine katılma olasılığı düşüktür. Bu açıdan bakıldığında, motivasyon ve sonucunda ortaya çıkan davranışın yüksek olması için her üç değişkenin de yüksek olması gerekir.

### **1.6.2.3. Hedef Belirleme Kuramı**

Kuramın iki ana savı bulunmaktadır. Birincisi, insanın kendi için koyduğu hedefler ve belirlediği amaçlar onun davranışlarını yönlendirir. İkincisi ise dışarıdan veriler teşvik ediciler çalışanların hedefleriyle uyumlu olduğu sürece, çalışanlar örgütün hedeflerini benimserler. Yani teşvik edicilerle çalışanların arasındaki ilişki, çalışanların kendi amaçları yoluyla olmakta, bu amaçlar bu ilişkide aracı konumunda bulunmaktadır (Locke, 1968).

Hedef belirleme teorisi (Locke ve Latham, 1990, 2002), yaklaşık 400 laboratuvar ve saha çalışmasına dayanarak 25 yıllık bir süre boyunca endüstriyel/örgütsel psikoloji içinde tümevarımsal yollarla geliştirilmiştir. Bu çalışmalar belirli, yüksek (zor) hedeflerin, kolay hedefleri gerçekleştirmekten veya "kişinin elinden gelenin en iyisini yapma" gibi belirsiz ve soyut hedeflerden daha yüksek düzeyde bir görev performansına yol açtığını göstermiştir. Bir kişi hedefe bağlı olduğu, bunu başarmak için gerekli yeteneğe sahip olduğu ve çelişkili hedefleri olmadığı sürece, hedef zorluğu ile görev performansı arasında pozitif, doğrusal bir ilişki vardır. Başka bir deyişle, hedef belirleme kişinin mevcut durumundan hoşnutsuzluk ve bir nesneye veya sonuca ulaşma arzusu anlamına gelir (Locke ve Lantham, 2006).

Yüksek hedefler, orta derecede zor, kolay veya belirsiz hedeflerden daha fazla çaba ve sebat gerektirir. Hedefler, ilgisiz eylemleri göz ardı ederek, dikkati, çabayı ve

hareketi hedefle ilgili eylemlere yönlendirir. Performans hem yeteneğin hem de motivasyonun bir işlevi olduğundan hedefe ulaşma kapasitesi de gerekli görev bilgi ve becerilerine sahip olmaya bağlıdır. Hedefler, bir kişiyi mevcut yeteneğini kullanmaya motive edebilir, görevle ilgili bilgilerini gün yüzüne çıkartabilir ve insanları yeni bilgi aramaya motive edebilir. Yeni bilgiler arama davranışı, insanlar yeni, karmaşık görevlerle karşı karşıya kaldıklarında en yaygın olanıdır. Bu tür aramalar başarılı olabilir veya olmayabilir (Locke ve Lantham, 2006).

#### **1.6.2.4. Eşitlik Teorisi**

Eşitlik Teorisi, 1963 yılında Amerikalı psikolog John Stacey Adams tarafından geliştirilmiştir. Teori, bir çalışanın işine harcadığı çaba (girdi) ile karşılığında elde ettiği sonuç (çıktı) arasındaki denge ile ilgilidir. Eşitlik teorisi, insanların girdileriyle elde ettikleri sonuçlar arasında, başkalarının çıktılarıyla da ilişkili olarak bir denge kurmaya çalıştıklarını belirtir. Adil muamele motivasyon yaratır. Adams'ın eşitlik teorisi, motivasyon teorisine, bireyin kendini diğerleriyle (benzer bir durumda olduğunu düşündüğümüz insanlar) karşılaştırması konusunda çok önemli bir bakış açısı ekler. Adams'ın eşitlik teorisi, bireylerin katkılarından dolayı adil bir şekilde ödüllendirilmediklerini algıladıklarında, bir sıkıntı hissi yaşayacaklarını öngörmektedir. Dolayısıyla bireyin bakış açısından eşitlik ve adalet önemlidir (Adams, 1963).

#### **1.6.3. İçsel Motivasyon**

Yıllar içinde araştırmacılar iki temel motive davranış türü tanımlamışlardır. Birincisi, faaliyetin doğasında var olan zevk ve memnuniyeti deneyimlemek için yapılan davranışlarla ilgilenir ve içsel motivasyon olarak adlandırılmıştır (Vallerand, 1997). Ödül elde etmek veya cezadan kaçınmak gibi ayrılabilir bir hedefe ulaşmak için davranış sergilemeyi içeren ikincisi, dışsal motivasyon olarak adlandırılmıştır (Deci & Ryan, 1980, 1985a).

İçsel motivasyon, kişinin iç isteğinden doğan ilgilerini tatmin etme ve kapasitelerini kullanma, böylece en uygun zorlukları arama ve başarma konusundaki doğuştan gelen doğal eğilimdir. Bu motivasyon içsel eğilimlerden kendiliğinden ortaya çıkar ve dışsal ödüller veya çevresel kontrollerin yardımı olmadan bile davranışı motive

edebilir. İçsel motivasyon aynı zamanda öğrenme, uyum sağlama ve yeterlilik gibi insani gelişime katkı sağlayan dürtüler açısından çok önemli bir motivasyon türüdür (Deci ve Ryan, 1985).

Araştırmacıların çoğu tek boyutlu içsel motivasyon yapısının varlığını öne sürmüş olsalar da White (1959) ve Deci (1975) gibi bazı teorisyenler içsel motivasyonun daha spesifik motivasyon türlerine ayrılabilceğini öne sürmüşlerdir. Vallerand ve diğeri (1992, 1993) bilmek için içsel motivasyon duyma, başarıya yönelik içsel motivasyon ve uyarımı deneyimlemek için içsel motivasyon olmak üzere üç tür içsel motivasyon olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Ryan ve Deci'ye (2000) göre yalnızca bireyin içsel motivasyonu değil, onu destekleyebilecek çevresel koşullar da önemlidir. Yani içsel motivasyon uygun şartlar bulunduğunda artacaktır. Eylem gerçekleştirilirken işe dahil olan sosyal ve bağlamsal olaylar içsel motivasyonu etkiler. Örneğin, geri bildirim, iletişim, ödüller, olumlu dönütler içsel motivasyonu artırır. Hatta kısmen zorlayıcı eylemlerde yargılayıcı dönütlerin azaltılması bireyin içsel motivasyonunun yükselmesine katkı sağlar. İçsel motivasyona örnek olarak, bir dersi geçmek için bir rapor yazmanız gerektiğinden okumak yerine, hikayeye veya konuya ilgi duyduğunuz için bir kitap okumak verilebilir.

#### **1.6.4. Dışsal Motivasyon**

İnsanlar bir faaliyete değer verdikleri için veya güçlü bir dış zorlama olduğu için motive olabilirler. Sürekli bir istek sebebiyle veya rüşvetle eyleme çağrılabilirler. Üstün olma konusundaki kişisel bağlılık duygusuyla veya gözetim altında olma korkusuyla davranış sergileyebilirler. İnsanların çıkarları ve değerleri dışında bir davranışın arkasında durup durmadıkları ya da bunu benliğin dışındaki nedenlerle yapıp yapmadıkları konusu her kültürde önem arz eden bir konudur ve insanların kendi ve başkalarının davranışlarını anlamlandırdıkları temel bir boyutu temsil eder (Ryan ve Cornell, 1989).

Dışsal motivasyon ödül odaklı davranıştır. Bu yönüyle operant koşullanmaya benzemektedir. İşlenen koşullanma, belirli davranışların tekrarlanma ihtimalini artırmak veya azaltmak için ödüller veya cezalar kullanan bir davranış değişikliği biçimidir. Dışsal motivasyonda, ödüller veya diğeri teşvikler — takdir, ün veya para gibi — belirli

faaliyetler için motivasyon olarak kullanılır. İçsel motivasyondan farklı olarak, dış faktörler bu motivasyon biçimini yönlendirir (Ryan ve Deci, 2000).

Dışsal motivasyon çok boyutlu bir perspektiften ele alınmıştır. Başlangıçta, dışsal motivasyonun yalnızca dış kontrol kaynakları (örneğin öğretmenler, ebeveynler) tarafından yönlendirilen davranışlarla ilgili olduğuna inanılıyordu (Vallerand, 1997). Bununla birlikte, Deci ve Ryan (1985a), yaptıkları çalışmalarda, bazıları doğal olarak kişi tarafından belirlenen farklı dışsal motivasyon türlerinin var olduğunu bulmuşlardır.

### **1.6.5. Öğretmen Motivasyonu**

Öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin pedagojik sürece katılmaya olan istekleri ve bilgilerini öğrencilerle paylaşma isteklerini açıklayan bir kavram olarak değerlendirilebilir. Öğretime motive olmuş öğretmenlerden temel beklenti, öğrencilerini akademik hedeflerine ulaşmaları noktasında cesaretlendirmeleri ve mesleğin gerektirdiği işleri ve sorumlulukları daha etkili bir biçimde yerine getirmeleridir (Han ve Jin, 2016).

Sinclair ve Lips-Wiersma (2008) öğretmen motivasyonunu üç boyutlu bir yapı olarak ele almıştır. Bunlardan ilki bireyleri öğretime neyin çektiğini açıklamaya çalışan çekicilik, ikincisi ilk öğretmen eğitimi kurslarında ne kadar kaldıklarını açıklayan kalıcılık ve sonuncusu da öğretmenlik mesleğini ve dersleriyle ve öğretmenlik mesleğiyle ne ölçüde meşgul olduklarını belirleyen yoğunlaşmadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen motivasyonunun dört bileşenden oluştuğu sonucuna varılabilir. Bunlar, öğretime olan ilgiyle ilişkili içsel motivasyon (çocuklarla çalışma isteği, entelektüel uyarım, fedakarlık, kişisel gelişim vb.) (Hart ve Murphy, 1990; Dinham ve Scott, 2000), dış koşulların ve kısıtlamaların etkisiyle ilişkili sosyal bağlamsal etkiler (statü, maaş, çalışma koşulları, ailenin isteği, başka bir öğretmene öykünme vb.) (Birkeland ve Johnson 2002; Manuel, 2003), yaşam boyu bağlılığa vurgu yapan zamansal boyut (mesleğe girme, mesleki eğitimde kalma ve meslekte kalıcı olma) (Watt ve Richarson, 2007), ve olumsuz etkilerden kaynaklanan motivasyonu azaltan faktörlerdir (tükenmişlik, politika değişimleri, çevre şartlarının uygunsuzluğu) (Weisberg ve Sagie, 1999; Leung ve Lee, 2006; Wang, Hall ve Rahimi, 2015).

Günümüzde toplum, profesyonellerin bilgi ve becerilerini sürekli olarak içinde hareket ettikleri devamlı değişen çevreye uyarlamalarını gerektirmektedir. Bu aynı zamanda okul ortamlarında öğretmen olarak çalışan profesyoneller için de geçerlidir. Öğretmenlerin değişen öğrenci popülasyonları, genişleyen bilgi alanları, yeni sorumluluklar ve okulların daha yüksek sosyal beklentileri ile ilgilenmeleri beklenmektedir (OECD, 2005) Ancak toplumun öğretmenlerden yüksek beklentileri olmasına rağmen, çoğu zaman özerklik, yetkinlik gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya elverişli olmayan ortamlarda çalışırlar (Stirling, 2014).

Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin çevrelerinin sağladığı öğrenme olanaklarından her zaman tam olarak yararlanamadıklarını tespit etmiştir. Bu bulgunun, öğretmenleri mesleki öğrenme aktivitelerine katılmaya teşvik eden gerekli koşulları yerine getirmeyen okullar tarafından açıklanabileceğini öne sürülmektedir (Kwakman, 2003). İlgili olabilecek bir başka açıklama da öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımı sağlamak için yeterince motive olmadıkları veya yetersiz bir motivasyon yaşadıklarıdır (Gagne ve Deci, 2005).

Çalışanların çalışma motivasyonuna ilişkin örgütsel araştırmalara paralel olarak, eğitim araştırmaları öğretmen iş motivasyonunun öğretmenlerin okullardaki davranış ve uygulamalarını etkilemede kilit bir faktör olduğu sonucuna varmıştır (Anderson ve Iwanicki 1984; Hallinger ve Lu 2014; Thoonen vd., 2011; Tran, Hallinger ve Truong 2018). Bu motivasyonun yüksekliği çalışmanın ilgi ve zevkinde de büyük rol oynar (Martin, 2003).

## **1.7. Öğretim Liderliği**

Öğretim liderliği kavramının büyük ölçüde doğuşu 1970’li yıllarında ikinci yarısıyla birlikte ortaya çıkan etkili okul hareketine dayanmaktadır (Edmonds, 1979). Öğretim liderliğinin odak noktasını, öğrenci başarısını ve öğrenmesini artırmak oluşturmaktadır. Bu teori görece yeni sayılabilecek bir teori olsa da teorinin gelişmesinde kaynaklık eden bazı kavramlar 60’lar hatta 40’lı yılların ortalarına kadar gitmektedir. Eğitim yönetimi alanının ilk liderlik teorisi sayılan öğretim liderliği, kuramsal temelleri aslında 2. Dünya Savaşı’na kadar götürülebilecek bir teori olsa da teorinin kurucuları olan Philip Hallinger ve Joseph Murphy’nin seksenlerin ortalarındaki çalışmalarına dayanmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985).

Öğretim liderliği kavramına dair birkaç on yıllık araştırmalar okul liderliğinin öğrenci öğrenmesi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenci bazında fark yaratan okullara bakıldığında, bu okulların personeline ve öğrencilerine önemli ölçüde katkı veren müdürler tarafından yönetildiği görülmektedir (Hallinger ve Heck, 1998; Murphy ve Hallinger, 1992). Okul hayatının her alanına nüfuz eden okul müdürü bir eğitimci, yönetici, koç ve akıl hocasıdır. Müdürün rolü zamanla gelişmiş; okulları başarısızlıktan kurtarmakla görevli yukarıdan aşağıya yalnız otoriteden, öğrenci ve öğretmenlerdeki bu vasıfları teşvik eden, okulu bir işyerinden öğrenme yerine dönüştürmek için sınıf hudutlarının ötesine geçmeye motive eden etkili bir lidere doğru bir dönüşüm yaşamıştır (Hallinger, 2005).

Okul müdürünün vasfında yaşanan bu dönüşüm sayesinde, öğretim liderliği 1980'li yıllardan itibaren en çok çalışılan liderlik türlerinden biri olmuştur (Hallinger ve Heck, 1996). Eğitimde yaşanan sürekli değişimler, hesap verilebilirlik, kalite yönetimi gibi kavramların ortaya çıkması, değişen sistemler ve bunlara örgütsel olarak uyum sağlama gereksinimi, okul müdürlerinin sadece yönetim görevleriyle değil eğitim öğretim faaliyetleriyle de meşgul olmaları gerekliliğini doğurmuş; müdürleri daha çok öğretim odaklı olmaya itmiştir. Yapılan çalışmalar, özellikle okulun öğretim programını koordine ve kontrol etme boyutlarında, öğretim liderliğinin önemini ortaya koymuş; etkili müdür, etkili okul söylemini yeniden gündeme getirmiştir (Bossert vd., 1982). Öğretim liderliği yaklaşımında okul müdürleri eğitim alanında uzman bireyler olarak görülmüştür (Marks ve Printy, 2003). Öğretim liderliği teorisi müdürlerin, müdür yardımcılarının yardımıyla, vizyon geliştirme ve uyum, öğretimin yönetimi, müfredat koordinasyonu, olumlu bir okul iklimini oluşturma ve öğretmen mesleki gelişimini destekleme gibi rolleri yerine getirmeleri beklenmektedir (Seong, 2019).

1980'li yıllarda yapılan çalışmaların detaylı bir incelemesini yaptığı çalışmasında, Hallinger (2003), etkili öğretim liderlerinin beş önemli özelliklerinin göze çarptığını vurgulamıştır. Hallinger'a (2003, 2005) göre etkili öğretim liderleri; (1) denetleyicidirler, (2) öğretim ve müfredata ilişkin eylemleri yönetirler, (3) kurumlarında güçlü bir kültür oluştururlar, (4) hedef yönelimlidirler ve (5) uzmanlık ve karizmanın birleşimiyle ekiplerini yönetirler.

Bu özelliklerden ilk ikisi doğası gereği buyurgan ve merkezileşmiş bir otorite anlayışını temsil ettikleri için eleştiriye uğramışlardır. Geleneksel öğretim liderliği

modelleri, müdürü tek bir etki ve uzmanlık kaynağı olarak görüyor ve orta düzey yöneticiler veya öğretmen liderleri gibi diğer liderlerin etkisini küçümsüyor gibi görünmektedir. Bu kaygılar ve 1990'lı yıllarda ABD'deki okul sistemini yeniden yapılandırma girişimleri nedeniyle, araştırmacılar dikkatlerini dönüşümcü liderlik, dağıtılmış liderlik, paylaşılan liderlik ve öğretmen liderliği gibi diğer modellere kaydırmışlardır (Hallinger, 2003; Harris, 2008; Leithwood, 1992, 1994; Leithwood & Jantzi, 2005). Ancak öğretim liderliği 2000'li yılların başında liderlik teorileri içinde yeniden öne çıkmıştır.

Bu yeniden öne çıkmanın birden fazla sebebi vardır. İlk olarak, 2000'li yılların başındaki uluslararası eğitim reformları, doğrudan öğrenci öğreniminin iyileştirilmesiyle bağlantılı olan okulların hesap verebilirlik önlemlerini yoğun bir şekilde araştırmaya başlamıştır (Walker, Hu ve Qian, 2012). Müdür, 'öğretim lideri' olarak ya da daha çok 'öğrenme liderliği' etiketi altında, hesap verebilirlikle ilgili eğitim reformlarında merkezi bir odak olmuştur. İkincisi, 1980'lerde öğretim liderliğinin kavramsal modelleri, pozitivist/post-pozitivist araştırmacılar, özellikle de acemi araştırmacılar için hâlâ etkili ve kullanışlı araçlar olarak görünmektedir. Hallinger (2011) yaklaşık otuz yıl boyunca en az 130 doktora tezinde 'Öğretim Liderliği Derecelendirme Ölçeği'nin (PIMRS) kullanıldığını tespit etmiştir.

Son olarak öğretim liderliğinin diğer liderlik modellerine göre olumlu etkileri belgelenmiştir. Robinson ve diğerleri (2008), okul liderliğinin öğrenci öğrenimi üzerindeki etkisi üzerine bir meta-analiz çalışması yapmıştır. Bu çalışmada öğretim liderliğinin öğrenci çıktıları üzerindeki ortalama etkisinin dönüşümcü liderliğe göre üç ila dört katı daha fazla olduğu sonucuna varmıştır.

Ancak alanyazında yoğun bir araştırma konusu olan bu kavramın kuramsallaşmadan öncesinde de müdürlerin öğretime olan etkisine dair çalışmalar olduğu bilinmektedir (Brookover ve Lezotte, 1977; Edmonds, 1979; Madden, Lawson ve Sweet, 1976; Weber, 1971). Yaklaşık kırk yıllık bir araştırma geçmişi olan bu kavramın bir kurama dönüşmesinde pek çok önceki araştırmanın ve eğitim hareketinin katkısı olmuştur.



### 1.7.1. Öğretim Liderliğinin Erken Kökleri

Bir çalışma ve uygulama alanı olarak öğretim liderliği ve yönetiminin tarihi, bazı istisnalara rağmen, tarihsel olarak idari teorinin eğitim kaygılarından katı bir şekilde ayrılması etrafında inşa edilmiş ve okul organizasyonunun mekaniğine odaklanarak oluşturulmuştur (Bates, 2010). Eğitim yönetiminin bir alan olarak öğretilmeye başlanması, George Strayer, Paul Hanus, Edward Elliot ve en önemlisi Ellwood Cubberly gibi figürlerin çabalarıyla, yirminci yüzyılın hemen başında başlamıştır. Cubberly'nin bir akademik alan olarak eğitim mecrasında oldukça az bir altyapısı vardır. Asıl uzmanlık alanı jeoloji ve fizik bilimidir. Ancak bu onun okul yönetimi, okul sorunları, okul organizasyonu, okul istatistikleri, ortaokullar, eğitim tarihi, cehalet ve suçun eğitimle ilişkisi vb. konularda eğitimler vermeye başlamasını engellememiştir (Tyack ve Hansot, 1982, s. 124).

Bu konular San Diego'daki okulların müfettişi olarak geçirdiği 2 yılın bir sonucudur ve burada şehir okul kurullarının apolitik hale gelmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Bu bağlamda görüşleri, okullar ve okul bölgeleri gibi küçük kamu işletmelerinin büyük, hiyerarşik olarak düzenlenmiş ve merkezi olarak yönlendirilmiş kurumsal sistemlere birleştirilmesine adanmış bir hareket olan Belediye Reform Hareketi'ninkilerle kesişmiştir. Model, yeni ortaya çıkan yönetim bilimi tarafından yönlendirilen büyük sanayi şirketlerinin modelidir. 1930'lardan itibaren Amerika'daki yerel yönetim ve okul yönetimi alanındaki değişimlerle birlikte, sistematik profesyonel eğitimle ve ağırlık sahibi bireylerin de çabalarıyla, ulusal organizasyonları profesyonel bürokrasiyle birleştirmeyi başardı. Örneğin, alanın önde gelen isimlerinden Strayer, o dönemdeki okul sistemlerinin yönetiminde yaşanan önemli ilerlemenin öncelikle iki nedenden kaynaklandığını savundu. Bunlardan birincisi, bilimsel yöntemin yönetim sorunlarına uygulanması ve ikincisi, okul yöneticilerinin mesleki eğitimi idi (Tyack and Hansot, 1982, s. 152).

Bu dönemde eğitim yönetimi alanının amacı, eğitim hizmeti programının organizasyonu, denetimi, finansmanı ve değerlendirilmesinde en etkin uygulamaları ortaya çıkarmak olarak tanımlanmaktaydı. Bu tanımlama eğitim yönetimi araştırmalarının gündeminde öyle yoğun bir yer kaplamaktaydı ki daha sonra bu perspektif 'etkililik kültürü' denen bir ekole dönüştü (Callaghan, 1962). Bu bakış açısının popüler olmasında en büyük etki yönetim teorisini derinden etkileyen Taylor'ın (1911)

‘Bilimsel Yönetimin İlkeleri’ adlı eserinden ilham alınarak eğitim yönetimde liderlik kavramının hem fiziksel hem de insani eğitim kaynaklarından maksimum verimliliği elde etmek olarak tanımlanmasından kaynaklanmıştır. Strayer, Cubberly ve Bobbitt gibi önde gelen isimler tarafından geniş çapta savunulan ve üzerine yayın yapılan bu işletme yönetimi perspektifli eğitim liderliği anlayışı, eğitim yönetiminde ortaya çıkan üniversite temelli eğitim programlarına da hükmetmiştir. Bu yeni üniversite eğitimi profesyonel elit grubu, yerel politikacılar tarafından ikili ilişkiler sayesinde oluşturulmuş eski yöneticilerin yerini almıştır (Tyack and Hansot, 1982, s. 141).

Yeni oluşan bu sisteme duyulan güven, eğitimi yeni üniversite programlarıyla, hem kamu hem özel ulusal derneklerle, önemli okul bölgelerinde yapılan politik müdahalelerle yukarıdan aşağıya değiştirerek liyakate dayalı ilerici yöneticilerin göreve gelmesi sağlanarak bu bireyler desteklenip korunarak yeni bir eğitim elitinin oluşması sağlanmıştır. Bu süreç, Amerikan eğitim liderliği anlayışında bir dönüşüme yol açmıştır. Bu dönüşüm, birçok küçük yerel bölgeyi büyük sistemlerle birleştiren, bilimsel yönetimin verimliliğini öğretmenlere dayatan, müfredat ve değerlendirme üzerinde merkezi idari kontrolü sağlamlaştıran ve eğitim ideallerini yönetsel hedeflerle değiştiren bir nitelik taşımaktadır (Callaghan, 1962).

Bu dönüşümsel sürece karşı sesler yükselmeye başlamıştı. Bunların başında da eğitim ideallerinin eğitim liderliği kavramından çıkartılmasına itiraz eden ve eğitim liderliğinin bir nevi eğitim oligarşisine dönüşmesinin demokratik bir toplum yapısına uymadığını düşünen John Dewey gelmekteydi (Bates, 2010). İtirazlar sadece fikri boyutta değildi. Bilimsel yönetimin eğitim yönetimine uygulanmasıyla oluşan bu yönetim eliti ağırlıklı olarak erkek bireylerden oluşmaktaydı. Aslında bilimsel yönetimin amaçlarından biri, fikriyatın icradan ayrılması ve yönetsel yetkilerin geliştirilmesiyken eğitimdeki uygulaması, erkek yöneticileri ezici bir şekilde kadın öğretmenlerden ayırmak için tasarlanmıştır (Edwards, 1979).

Bu ayrıma, Chicago Okul Bölgesi müfettişi olarak kadın sendikacılara liderlik eden ve mesleğin kadın liderliğinin güçlü bir örneği olan Ella Flagg Young gibi kadınlar tarafından meydan okundu. Bu meydan okumanın gerçekleştiği alanlardan biri de Margaret Haley’nin söylemiyle ‘tüm okul sistemine despotizmi yaymayı amaçlayan’ Ulusal Eğitim Birliği’di (NEA). Haley merkeziyetçi eğilimdeki muhafazakâr, erkek egemen bu oluşuma karşı başkaldırmıştı (Tyack ve Hansot, 1982, s. 186). Ancak Young

ve Haley, sadece kadınların yönetime ve liderliğe daha fazla katılımı için değil, aynı zamanda Dewey'in demokratik bir toplumu sürdürmek için demokratik bir eğitimin temel olduğu gözlemiyle uyumlu bir liderlik tarzı için de tartışıyorlardı. Onların çağrısı "eğitimi, çocukların ve gençlerin, herkes tarafından ve herkes için olması amaçlanan bir hükümette vatandaşa dönüşmelerine yardımcı olacak büyük bir araç haline getirecek" bir tür eğitim liderliği içindi (Young, 1916, s. 6).

### **1.7.1.1. Teori Hareketi**

1950'lerde Jacob Getzels (Chicago Üniversitesi'nde psikolog), Andrew Halpin (Ohio State Üniversitesi'nde Personel Araştırma Kurulu üyesi) ve Daniel Griffiths (Columbia Öğretmen Koleji'nde ikonoklastik profesörü) gibi etkili bir kadro eğitim yönetiminde 'Teori Hareketi' olarak bilinen süreci başlattı. Mantıksal pozitivizme bağlı bu profesörler, eğitim yönetiminde araştırmanın teorik doğasını kınadılar ve hem teoriye dayanan hem de sosyal bilimlerden türetilen araştırma tasarımıyla ifade edilen bir yaklaşım geliştirmeye başladılar (Cullbertson, 1988). Teori Hareketi, eğitim liderliğinin ne olması gerektiğinden ziyade, doğru bir pozitivist yönetim biliminin temelini oluşturabilecek bir dizi ampirik temelli varsayımsal-tümdengelimli önermenin incelenmesiyle ortaya çıkaracak, değer yargılarından bağımsız bir yönetim biliminin oluşması peşine düştü. Bu, eğitim yönetimini de kapsayan genel bir yönetim teorisi olarak görülüyordu (Moore, 1964).

Kellogg Vakfı tarafından Eğitim Yönetimi İş birliği Programı aracılığıyla desteklenen ABD'de Chicago, Öğretmen Okulu (Kolombiya), Harvard, George Peabody, Teksas, Oregon, Stanford ve Ohio Eyaletlerinde ve Kanada'da Ontario Eğitim Araştırmaları Enstitüsü (OISE) ve Alberta'da sekiz üniversite destekli merkez kuruldu. Bu merkezler, eğitim yöneticilerinin hazırlanması için bilimsel temelli programlar geliştirmek, eğitim yönetimi hakkında yeni bir literatür üretmek ve eğitim yönetimi ve liderliğine yeni yaklaşıma bağlı meslek örgütlerinin kurulmasını desteklemekle görevlendirildi. Amaç eğitim yönetimi ve liderlik kuramını sistem teorisi ve davranışsal psikolojinin teorik temellerine oturtmaktı.

Özünde, Teori Hareketi, Getzels'in 'Eğitim çalışması için psiko-sosyolojik bir çerçeve' (1952) eserindeki yaklaşımla Parsonscu sistem teorisinin üzerine inşa edilmiştir. Burada, sosyal sistemin soyutlamaları, sosyal davranışın evrensel ve

kavramsal boyutları ile kurum, rol, beklenti ve birey, kişilik ve ihtiyaç eğiliminin ortaya konması için teorik bir sistematik ilişkiler kümesine dönüştürülmüştür (Griffiths, 1979). Böylece liderlik, normatif kaygılarından daha da sıyrılmış ve liderlik çalışması, liderlerin ne yapmaları gerektiğine dair etik kaygılardan ziyade, nasıl davrandıklarının incelenmesi ve sınıflandırılması haline gelmiştir (Halpin, 1958, s. 6).

Teori Hareketi'nin temel çıkarımları dört başlık altında toplanabilir. Etkili araştırmanın kökeni teoriye dayanır ve teori tarafından yönlendirilir. Yönetimde etkili teori geliştirme, sosyal ve davranış bilimi kavramlarının ve sorgulama biçimlerinin kullanılmasını gerektirir. Teori ve araştırma, idari ve örgütsel davranışların tanımlanması, açıklanması ve öngörülmesi üzerine yoğunlaşır. Eyleme dönük uygulamalar tavsiye etmek veya yöneticilerin veya kuruluşların ne yapması gerektiğini belirten genellemeler yapmak, araştırmacıların ve bilimin kapasitesinin ötesindedir. Teorinin ideal örneği varsayımsal tümdengelimli sistemlerde bulunur (Cullbertson, 1981).

Teori hareketinin önde gelen akademisyenleri sosyal ve doğa bilimlerinde yönetim bilimine de uygulayabilecekleri bir teorinin peşine düştüler. Ancak bu yaklaşımı kullanan araştırmacılar, eldeki verileri etkili bir şekilde genelleştiremediklerine ve daha çok ihtiyaç duydukları teoriyi geliştiremediklerine inanıyorlardı. Teori odaklı yeni bir yaklaşıma ihtiyaç vardı. Bu yaklaşımda hipotezler teorinin kendi içinden çıkarılacak ve kavramların teoriye uygunluğu etkili araştırma tasarımları yoluyla test edilecekti. Teori hareketinin savunucuları, sosyal bilimlerin disiplinlerinin yönetimde teori geliştirmeye olan yatkınlığının farkındaydılar. Örneğin, psikolojinin motivasyon ve öğrenmeyle; siyaset biliminin federalizmle; ekonominin fırsat maliyetleriyle; sosyolojinin bürokrasiyle olan ilişkileri, hareketin öncülerinin, yeterli bir yönetim teorisinin temel sosyal ve davranış bilimlerine dayanacağına dair görüşlerini destekler niteliktedir (Culbertson, 1988).

Feigl' (1929) göre bir teori, daha büyük bir ampirik yasalar kümesi olan, tamamen mantıksal-matematiksel prosedürlerle türetilebilecek bir varsayımlar bütünüdür. Bu tanım, teorinin hem matematiksel hem de tümdengelimli boyutlarını vurgulamıştır. Tanımının altında yatan bir diğer önemli varsayım, varsayımsal-tümdengelimli sistemlerin, doğa bilimlerinde olduğu kadar sosyal bilimlerde de

sorgulamayla ilgili olduğuydu. Son olarak, tanımın bir diğer önemli çıkarımı, araştırmanın teoriyi test etmek için kullanılmasıydı (Cullbertson, 1981).

Teori Hareketi, idari ve liderlik davranışı biliminin inşa edileceği teorik çıkarımlarını sürdürürken, Birleşik devletlerdeki eğitim liderlerinin Sivil Haklar Hareketi ve Brown vs. Board of Education davasından sonra, Amerikan eğitim sistemi bölünmüş eğitim anlayışında yeni bir dönüm noktasına gelmekteydi. Alanyazında ayrımcılığa uğrayan gruplardan nadiren söz edilmekteydi. Bu ayrımcı anlayış Güney eyaletlerinde neredeyse tüm siyah okulları kapatıp 38.000 siyah öğretmen ve yöneticiyi görevden aldı (Hudson ve Holmes, 1994).

O dönemde siyah karşıtı okul hareketine karşı imzalanan ve siyahi psikolog Kenneth B. Clark tarafından kaleme alınan bildirin altında hiç bir teori hareketi üyesinin imzası yoktu (Anderson, 2006). İdari teorinin okul liderliği dünyasından bu kopukluğu, 1960 gibi erken bir tarihte Andrew Halpin tarafından da dile getirildi. Halpin'e (1960, s. 286) göre Teori Hareketinde eksik bir şey vardı. Yapılan hata, bilim insanlarının peşinde koştuğu teorik yönetim modellerinin rasyonel, çok düzenli, çok aseptik olmasıydı. Mevcut bakış açılarını yeniden incelenmesi daha iyi olacaktı. Teori Hareketinin bir diğer önemli ismi Schwab'a (1964) göre; "teori hareketi hem araştırma hem de eğitim için yanlış bir modeli yansıtmaktaydı" ve varsayımsal-tümdengelimli sistemlerin şiddetle soyut kalmaktaydı (Culbertson, 1988, s.19).

### **1.7.1.2. Coleman Raporu**

Coleman Raporu 1964 yılında yazılmaya başlanmış ve 1966 yılında tamamlanmıştır. O dönemin medeni haklar yasasının 402. maddesine göre Eğitim Komiserliğinin kongre ve başkana kamu eğitim kurumlarında ırk, renk, din veya ulusal köken nedeniyle eşitsizliğe uğrayan bireylere yönelik bir rapor hazırlanması talimatı verilmiştir. (Dickonson, 2016). O yıllarda dezavantajlı öğrencilerin okuduğu okulların öğretmen-öğrenci sayıları, öğretmenlerinin nitelikleri, mevcut akademik iklim gibi pek çok açıdan daha kötü bir durumda olduğuna ilişkin yaygın bir inanış hakimdi. Sosyologlar ve eğitim reformcuları arasında, düşük eğitim başarısının bu kötü koşullardan kaynaklandığına dair ciddi bir görüş birliği oluşmuştu. Coleman'ın çalışmasını bu ilişkiyi kanıtlayacağı ve bu nedenle dezavantajlı öğrencilerin eğitim gördüğu okullara yapılan eğitim harcamalarının artırılacağı, bu sayede de alt sosyo-ekonomik sınıf ile üst

sınıf arasındaki akademik başarı uçurumunun ortadan kalkacağı ya da en azından azalacağı düşünülmekteydi (Hurn, 1993, s. 134; Gwynne, 2002, s. 696).

Coleman araştırma ekibi, 3.000'den fazla okul ve 1, 3, 6, 9 ve 12. sınıflarda yaklaşık 600.000 öğrenci ve 60.000 öğretmen hakkında veri veren 4.000'den fazla okuldan oluşan bir örnekleme çalışarak 737 sayfalık bir rapor hazırladılar. (Hanusek, 2016). Sonuçlar akademik camiayı şoke edecek nitelikteydi. Eldeki veriler yaygın görüşün tam aksi çıkmıştı. Raporun genel önermesi özetle şuydu: Okullarımız sosyal kaynakları ve öğrencilerin geçmiş alt yapılarından bağımsız olarak değerlendirildiğinde, öğrenci başarısı üzerinde çok az bir etkiye sahiptir. Eğitimde eşitlik için okullarımızın çocuklarımızın değiştiremeyecekleri çevre üzerinde bir etkisi olmalıdır ve maalesef bu etki ABD okullarında yoktur (Coleman vd., 1966, s. 325).

Rapora göre; öğrenci başına harcanan para, kişi başına düşen öğretmen, kitap ve kütüphane gibi okul içi imkanlar, üniversite hazırlık müfredatları, öğrenci başarılarının medyan değerleri gibi pek çok konu beklenenin aksine etnik kökeni ne olursa olsun bütün çocuklarda hemen hemen aynıydı. Ancak ailede üniversite okuyanların sayısı, lise mezunu ebeveyne sahip olma sayısı, komşularının lise ve üstü okullardan mezun olma oranı gibi daha çok sosyo-ekonomik faktörlerle ilgili sonuçlarda beyaz öğrenciler bariz şekilde öndeydi. Ayrıca Latin ve siyahların aileleri daha kalabalıktı.

Raporun son bölümü aile ve farklı sosyo-ekonomik alt yapının bir öğrencinin başarısı üzerinde ne kadar güçlü bir etkiye sahip olduğunun altını daha da kalın çizmiştir. Raporda yer alan değerlendirmelere göre, bir öğrencinin başarısının okuldaki diğer öğrencilerin eğitim geçmişleri ve arzuları ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, analiz, belirli bir aile geçmişinden gelen çocukların, farklı sosyal ortamdaki okullara yerleştirildiğinde, oldukça farklı seviyelerde başarı göstereceklerini göstermektedir. Bu etki yine beyaz öğrenciler için azınlık gruplarına göre daha azdır. Bu nedenle, eğitimi güçlü ve etkili bir şekilde destekleyen bir evden gelen beyaz bir öğrenci, çoğu öğrencinin bu tür evlerden gelmediği bir okula yerleştirilirse, başarısı, kendisi gibi başkalarından oluşan bir okulda olduğundan biraz farklı olacaktır. Ancak, eğitim gücü fazla olmayan bir evden azınlık öğrencisi güçlü eğitim geçmişine sahip öğrencilerin içine konursa, başarısının artması muhtemeldir (Coleman vd., 1966. s. 275-290).

Bu rapor çocukların çevrelerinde, ailelerinde, mahallelerindeki eşitsizliklerin üzerinde okulun hiçbir değiştirici etkisi olmadığını ve çocukların çevrelerinde maruz kaldığı eşitsizliklerin yetişkinlikte de yüzleşmek zorunda kaldığı eşitsizliklere dönüştüğünü yüksek sesle dile getirmiştir. ABD okullarının sosyal adalet ve eğitim eşitliğini sağlayamadığı, dahası okulun çevre üzerinde bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Coleman Raporu Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ırklar ve bölgeler arasındaki şok edici başarı eşitsizliklerini gözler önüne sermiştir. Raporunda yer alan aile geçmiş faktörlerinin öğrenci başarısını güçlü bir şekilde etkilediğı bulgusu hemen kabul görmüş ve asla tartışılmamıştır. Hemen hemen tüm sonraki analizler, aile geçmişine ilişkin önlemlerin (ebeveynlerin eğitimi, aile yapısı vb.) başarı farklılıklarını açıklamada önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur.

Raporun yayınlanmasından yaklaşık 5 yıl sonra 1972'de bir grup Harvard'lı araştırmacı "Eşitsizlik: Aile ve Amerikan Okul Sisteminin Etkilerinin Yeniden Değerlendirilmesi" adında bir çalışma yaparak Coleman raporuyla çok benzer çıktılara ulaştılar (Jencks vd.,1972). Coleman'ın bulgularının Jencks ve arkadaşları (1972) tarafından yapılan analizi, sosyo-ekonomik statünün, öğrenci başarısına etki edebilecek tüm diğer faktörleri gölgelediğini bir defa daha ortaya koydu. Bulgular, başarıyı okulun kontrolü dışındaki faktörlerin, daha çok öğrencinin aile kökeninin belirlediğini göstermekteydi. Okulun bütçesi, politikaları ve öğretmenin nitelikleri ya ikincil derecede önemliydi ya da tamamıyla ilgisizdi. Yani öğrencinin kendisiyle birlikte getirdikleri, okulda ve sınıfta ne olup bittiğinden çok daha önemliydi. Bu çalışmanın sonuç bölümünde ABD' deki eğitim eşitsizliklerinin gelir ve sosyal sınıf eşitsizliklerinin de kaynağı olduğunu belirttiler. Ekonomik eşitsizliğı ya da okullardaki farklılıkların suçlanmaması gerkiyordu çünkü okullar onlara devam edenlerin ölçülebilir nitelikleri anlamında çok az bir etkiye sahipti (Jencks vd., 1972, s.8).

Coleman ve Jencks gibi araştırmacıların çalışmaları, ailenin sosyo-ekonomik statüsü ile başarı arasında doğrudan ilişki kuruyor; sosyo-ekonomik statü ne kadar yüksek olursa öğrencinin okulda o kadar başarılı, ne kadar düşük olursa o kadar başarısız olacağını ima ediyordu. Bu da kırsal kesimde olan ve daha çok yoksul öğrencilerin devam ettiğı okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere öğrencilerin başarısızlıkları karşısında önemli bir bahane imkanı sağlıyordu (Orlich vd., 1998, s. 59).

Ancak o dönemde her türlü farklılığa rağmen başarılı olan okulların var olduğu bilinmekteydi. Bu çalışmalar kamuoyunda çok ses getirdi, akademik camiada heyecanla karşılandı ve hızla çalışılmaya başlandı. Alan yazında konuyla ilgili bir birikme olurken araştırmalar derinleştikçe yeni kavramlar da ortaya çıkmıştır. Artık akademik camiada etkililik, liderlik, etkili okul gibi kavramları ilgi görmeye ve yeni bir hareketin kavramsal çerçevesi yavaş yavaş oluşmaya başlamıştır. Okulların etkisizliğiyle sonuçlanan araştırmalar bir taraftan derin memnuniyetsizliklerin yaşanmasına diğer taraftan çok sayıda yeni araştırmanın yapılmasına neden olmuştur. Okullar hakkında oluşan olumsuz havayı ortadan kaldırmak ve okulların etkili olduğunu ispatlamak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmalar etkili okul hareketine yol açmıştır (Balcı, 2001, s.102).

### **1.7.1.3. Mükemmellik Hareketi**

Mükemmellik Hareketi, 1980 ve 1983 yılları arasındaki siyasi değişimlerden etkilenen ve uluslararası iş rekabeti tehditleriyle hız kazanan yukarıdan aşağıya doğru tasarlanmış bir eğitim reformu kampanyasıydı. Bu süreçte eğitimciler, geniş yapısal değişikliklerle öğretim kalitesinin ve öğrenci performansının artırılacağına inanıyorlardı. Ancak bu hareket kamu ve siyasi destek oluşturmalıydı. Diğer taraftan, iç çekişme, mızımızlanma ve reddetme ile zaman kaybedilirse, halk eğitimini yeniden canlandırmak için hayatta bir kez ele geçen bir fırsatın kaybedileceğine inanılıyordu.

Dönemin araştırmacıları Amerikan eğitiminde mükemmelliğe ulaşmak için bazı stratejiler belirlemişlerdi. Bunlar; bu harekete yön verebilecek bir felsefenin belirlenmesi, okulları geliştirmek için vatandaş devlet iş birliğinin sağlanması, bölge, okul ve sınıf düzeyinde reform çabalarının desteklenmesi, öğrenci performansını ölçebilecek uzun soluklu hedefler belirlenmesi, eğitime daha fazla odaklanılarak gereken sürenin ayrılması, gerek müfredat gerekse personel gelişimi için gerekli kaynakların ayrılmasıdır. (Honing, 1985).

Mükemmellik Hareketi temelde Etkili Okul Hareketiyle benzerlik göstermekteydi. Temel olarak, her iki harekette okulların sadece daha iyisini yapması gerektiği değil, aynı zamanda yapabileceği varsayımından hareket ediyordu, öğrenci çıktılarıyla ilgileniyorlardı, her ikisi de öğretime daha fazla odaklanan ve olumlu okul iklimi geliştirmeye dönük modeller üretmişlerdi ve geçmiş okul öğretimini öğrenci öğrenmesi için kabul edilebilir öğrenmenin altında olduğu için eleştirmişlerdi. Ancak



bariz farkları da vardır. Mükemmellik Hareketi ortaöğretime odaklanırken, Etkili Okullar Hareketi öncelikle ilköğretime odaklanmıştır. Etkili Okullar Hareketi, genellikle temel okuma ve matematik olarak tanımlanan temel becerileri hedef almıştır. Mükemmellik Hareketi ise, temel becerilerin ve asgari yeterliliklerin üstünde ve ötesinde yüksek düzeyde beceri ve yeterliliklere vurgu yapmaktadır.

Mükemmellik Hareketi, okulları standartları sıkılaştırmaya, müfredatı daha zorlu hale getirmeye, ortalama başarı puanlarını artırmaya ve öğrencilerin yetenek testlerinde daha yüksek puan almasına teşvik ederek okulları "en iyi ve en parlak olan" ı beslemeye zorlar. Ancak bu tür okullar, Etkili Okullar Hareketinin herkes için başarı hedefiyle keskin bir tezat oluşturmaktadır (Zerchykor, 1985).

### **1.7.2. Öğretim Liderliğinin Kuramsal Çerçevesi**

Bossert ve diğerlerine (1982) göre; etkili okullar üzerine yapılan çalışmalarda tekrarlanan bazı bulgular bulunmaktadır. Bunlar; disiplin ve vandalizm gibi problemlerden arınmış, öğretim odaklı bir okul iklimi, okul çapında temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yapılan vurgu, öğretmenler arasında bütün öğrencilerin öğrenebileceğine dair beklenti, öğrencilerin gözlenip değerlendirmesi için oluşturulmuş anlaşılır hedefleri olan bir sistem ve sınıflarındaki öğrenme sorunlarından haberdar olan ve kaynaklarını buna göre kullanan sistemli liderlerdir.

Bossert ve diğerleri bu çalışmalarında, bu tip liderlerin düzenli sınıf ziyaretleri yapan, öğrenci ve öğretmenlerinin sorunlarından haberdar, okulun öğretim hedeflerini kavramsallaştıran, yüksek akademik standartlar belirleyen bireyler olduğunu belirtmiştir. Ancak Bossert ve diğerlerine (1982) göre; bu özelliklerden bazıları tezat oluşturmaktadır. Birincisi, etkili okullarda öğretmen özerkliğinin üst düzey olduğu bilinmektedir. Ancak bir okul lideri öğretmenlerine maksimum özerklik sağlarken nasıl öğretim liderliği yapabilecektir? İkinci husus ise, etkili okul liderlerinin öğrencilerden yüksek başarı beklentisi olmasıdır. Ancak müdürün bu beklentisinin öğrenciler üzerinde nasıl ve ne derecede bir etki yapacağı merak konusudur. O dönemki mevcut literatür etkili okullardaki öğretim liderliği uygulamalarını öğretim çıktılarına bağlayamıyordu. Bossert ve diğerleri bu sorulardan yola çıkarak, okul müdürünün okulu etkileme şekline dair bir kuramsal çerçeve sunmuştur.

Bossert ve diğerklerine (1982) göre; okuldaki yönetim davranışları okulun etkililiği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu davranışlar, müdürün kişilik özellikleri, çalışılan bölgenin özellikleri ve başka harici özellikler üzerinden okul müdürünün liderlik davranışlarını etkilemektedir. Okul müdürünün liderlik davranışları ise okuldaki sosyal örgütün iki önemli özelliğini etkilemektedir. Bunlar okulun iklimi (okul çevresi, öğrenme iklimi vb.) ve okuldaki öğretim organizasyonu (okul örgütünün formal ve informal boyutları)dır. Bu etkileme kapasitesi, sonuç olarak öğrenci öğrenmesinde artışla sonuçlanacaktır.

Bu çalışmayı önemli yapan bir başka özelliği ise öğretim liderliği kavramı için oluşturulmaya çalışılan ilk kuramsal çerçeve olmasıdır. Bu sayede öğretim liderliği bir kuramsal çerçeveye oturtulmaya çalışılmıştır. (Suskavcevic ve Blake, 2004). Bossert ve diğerkleri bu çalışmada okul bağlamının müdürün davranış biçimine ne kadar tesir ettiğinin de altını çizmişlerdir.

Bu çalışmadan bir yıl sonra, Purkey ve Smith, (1983), birlikte ele alınması gereken ve etkili bir okulun iklimini ve kültürünü tanımlayan iki değişken grubu ortaya attılar. Bu çalışmayı yaparken etkili okullar araştırması, uygulama araştırması, okul organizasyonu teorisi ve araştırması ve diğerk ilgili literatür hakkında derin bir inceleme yürüten Purkey ve Smith, etkili bir okulun deneysel bir portresini oluşturmuştur. Okulu, dış katmanında okulun kendisi ve ilerledikçe en son iç katman olarak sınıfın olduğu, bir "iç içe katmanlar" sistemi olarak tanımladılar. Yazarlar bu çalışmalarında etkili okulu tanımlayan dokuz yapısal organizasyonel ve dört süreç değişkeni belirlediler. Bu değişkenler birbirine bağımlı olsa da bazıları mantıksal olarak diğerklerinin içinde işlev gördüğü bir çerçeve oluşturuyor gibi görünmekteydi. Çerçeve veya birinci grup, idari ve bürokratik yollarla yerleştirilebilecek örgütsel ve yapısal değişkenlerden oluşmaktaydı. İkinci grup ise daha çok süreç değişkeni sayılabilirdi. Bunlar okulun kültür ve ikliminde organik olarak oluşması gereken, bürokrasinin dışarıdan müdahalesine doğrudan duyarlı olmayan değişkenlerdi (Purkey ve Smith, 1983).

Organizasyonel ve yapısal değişkenler olarak, okul bölgesinin yönetimi, liderlik, personel istikrarı, müfredat organizasyonu, okul çapında personelin gelişimi, aile katılımı ve desteği, akademik başarıların okul çapında tanıtılması, öğrenmeye ayrılan sürenin artırılması ve bölge desteği, süreç değişkenleri olarak ise iş birlikli planlama ve

mesleki ilişkiler, topluluk duygusu, ortak paylaşılan açık hedefler ve yüksek beklentiler, düzen ve disiplin belirlediler (Purkey ve Smith, 1983).

Daha önceki dönemde yapılan birçok meta-analiz, sentezleme ve değerlendirme çalışmalarının ardından, eğitim yönetimi alanında müdürün liderlik davranışları daha çok araştırılan bir sürece dönüşmüştür. Birkaç denemeye rağmen hâlâ kuramlaştırılmamış olsa da öğretim liderliği ve okul müdürünün öğrenci öğrenmesine nasıl, ne derece ve hangi aracı değişkenler üzerinden etki ettiğini ortaya koyan çalışmalar, Bossert ve diğerlerinden (1982) sonra daha sık merak uyandıran bir konu olmuştur. 1985 yılında Philip Hallinger ve Joseph Murphy'nin 10 ilköğretim okul müdürü üzerinde yaptıkları çalışmayla kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur (Hallinger ve Murphy, 1985).

Hallinger ve Murph'ye (1985) göre; okul etkililiği ve örgütsel değişim üzerine yapılan araştırmalar, müdürün bir okulun verimlilik düzeyi üzerinde gözle görülür bir etkiye sahip olabileceğini göstermekteydi. Müdür, bu etkiyi öncelikle okulun öğretim yöneticisi veya lideri olarak kullanmaktaydı. O zamana kadar oluşan literatürde okul müdürünün öğretimi ve müfredatı yönetmek adına ne yaptığına dair çok az çalışma vardı (Hallinger, 1983; Murphy, Hallinger ve Mitman, 1983; Rowan, Dwyer ve Bossert, 1982). Öğretim liderliğini etkileyen organizasyonel ve kişisel faktörlere yönelik çalışmalarsa daha da az sayıdaydı (Bossert vd., 1982; Greenfield, 1982; Hallinger, 1981).

Öğretim liderliği, bir okul müdürünün okulda yapması gereken her şey olduğundan ancak bunun tam olarak ne olduğuna dair bir kavramsal çerçeve olmadığından, öğretim liderliğini değerlendirebilecek ya da personel gelişimin üzerindeki etkisine bakabilecek etkili bir yöntem de yoktu (Hallinger ve Murphy, 1985). İşte bu eksiklikten yola çıkarak Hallinger ve Murphy öğretim liderliğinin kuramsal çerçevesini 3 ana boyutta topladılar. Bunlar okul misyonunu belirleme, eğitim programını yönetme, olumlu bir öğrenme ortamı sağlamadır. (Hallinger ve Murphy, 1985). Kurama göre okul misyonunu belirleme; a) okulun amaçlarını belirleme ve b) okulun amaçlarını tartışma olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretim programını yönetme boyutu, a) müfredatı yönetme, b) öğretimi denetleme ve değerlendirme c) öğrenci gelişimini izleme olmak üzere üç alt boyuttan ve son boyut olan okul öğrenme iklimi oluşturma da, a) öğretim zamanını koruma, b) mesleki gelişimi

destekleme, c) ulaşılabilir/görünür olma, d) öğretmenler için teşvikler/özendiriciler sağlama, e) akademik standartları güçlendirme, f) öğrenciler için teşvikler/ özendiriciler sağlama olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır.

## 1) Okul Misyonunu Belirleme

Öğretim liderlerinin okulun neyi başarmaya çalıştığıyla ilgili bir vizyonları olmalıdır (Hallinger & Heck, 2002). Okul misyonunu belirlemede öğretim liderinin asli görevi okul çapındaki hedefleri belirleyerek bu hedefleri sürekli ve ısrarcı bir şekilde okul çevresine ve paydaşlarına benimsetmeyi içerir (Hallinger & Murphy, 1985).

**a) Okulun Hedeflerini Belirleme:** Okul amaçlarını belirleme, bir okul yılı boyunca öğretim liderinin okul kadrosunun dikkatini vereceği noktaları belirlemesidir. Öğretim olarak etkili okulların, öğrenci başarısına odaklanan açık ve anlaşılır hedefleri vardır. Bu hedeflerde vurgu, sayıca az ama öğretmen kadrosunun enerjisinin ve okul kaynaklarının aktarılacağı, geçmiş verilere ve mevcut öğrenci performansı ile ilişkili, kadronun sorumluluk almasını içeren amaçlardır. Birbiriyle koordine edilebilen ve her biri yönetilebilir seviyede olan birkaç hedef belirlemek en etkili yöntemdir. Bu noktada performans hedefleri ölçülebilir şekilde belirlenmelidir (Hallinger & Murphy, 1985).

**b) Okulun Hedeflerini Tartışma:** Etkili bir okul müdürünün amaçları, temel yönelimleri, öğrencilere yönelimleri, öğretmenlere yönelimleri ve daha geniş okul sistemine yönelimleri çerçevesinde incelenebilir (Leithwood ve Montgomery, 1982). Okul amaçlarının tartışılması öğretim liderinin okulun amaçlarını öğretmen, öğrenci ve diğer okul paydaşlarına (veliler, okul aile birliği vb.) benimsetmesiyle ilgili bir kavramdır (Brookover vd., 1978). Öğretim lideri yıl içinde sürekli olarak personeliyle eğitime, bütçeye ve müfredata dair konuların üzerinden geçmeli; belirlenen hedeflerin ne aşamada olduğunu onlarla tartışmalıdır. Bu süreçte formel iletişim kadar informel iletişime de önem vermelidir (Hallinger ve Murphy, 1985).

## 2) Öğretim Programını Yönetme:

Öğretim programını yönetme ve değerlendirme okulun amaçlarına ulaşabilmesi için kullanılan öğretim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi süreçlerini içerir.

- a) **Müfredatı Yönetme:** Öğretim etkililiği üst düzeyde olan okulların ortak bir özelliği de yüksek düzeyde müfredat koordinasyonudur (Hallinger ve Murphy, 1985). Okulun hedefleri hem sınıfta öğretilen içeriklerle hem de yapılan test ve sınavlarla yüksek derecede bağlantılı olmalıdır. Aynı sınıf seviyelerindeki öğretmenlerde ya da sınıflar arası düzeyde daha iyi bir öğretmen etkileşimi ile bu süreç pekişir (Brookover, 1982; Brookover vd., 1978).
- b) **Öğretimi Yönetme ve Değerlendirme:** : Öğretim liderinin birincil önceliklerinden biri de okulun hedeflerinin öğretim uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu da okulun hedefleriyle öğretmenin sınıf hedeflerinin örtüşmesinden geçer. Bu bağlamda öğretim lideri öğretmenlere öğretimle ilgili destek sağlamalı ve sınıftaki öğretimi gayri resmi sınıf ziyaretleriyle sık sık gözlemlemelidir. Ayrıca öğretmenlere hem yönetim hem de değerlendirme anlamında dönüt sağlamalıdır (Hallinger ve Murphy, 1985; Stallings, 1980).
- c) **Öğrenci Gelişimini İzleme:** Öğretim olarak etkili okullarda hem standart test çıktıklarına hem de kazanım bazlı değerlendirme kriterlerine vurgu vardır (Hallinger ve Murphy, 1985). Değerlendirmeler öğretim programını ve öğrenci zayıflıklarını teşhis etme, okulun öğretim programındaki değişiklikleri denetleme ve sınıf ödevlendirmelerinin buna göre planlanmasında kullanılır. Bu boyutta öğretim liderine düşen görevler; öğretmenlere test sonuçları hakkında zamanında ve kullanışlı bilgi sunma, test çıktıklarını öğretmen kadrosuyla hem genel hem de sınıflar özelinde tartışma, test sonuçlarını kısa ve yorumlayıcı bir formatta öğretmenlere sunma olarak özetlenebilir. Öğretim liderleri bu sonuçları, hedef belirlemede, öğretimi değerlendirmede ve okul amaçlarına yönelik ilerlemeyi ölçmede kullanırlar (Brookover vd., 1982; Edmonds, 1979).

### 3) Okul Öğrenme İklimi Oluşturma

Bu basamak daha çok okulda personel ve öğrencileri ilgilendiren norm davranışları ifade eder (Hallinger ve Murphy, 1985; Murphy vd., 1983). Daha çok dolaylı ama önemli aktiviteleri içeren bir boyuttur. Bu boyut öğretim liderinin okul ile ilgili beklentilerini öğretmenler ve öğrencilere yaymasıyla ilgilidir. Öğretim lideri, akademik başarıyı ödüllendirmeye ve öğretime dönük çabayı teşvik etmeye odaklanan bir ödül yapısı kurmalı, açık ve doğrudan standartlar belirleyip öğrencilere ve personele

aktarabilmeli, öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamalı ve öğretmenlerin gelişimi için yüksek kalitede geliştirici programlar seçmelidir.

- a) **Öğretim Zamanının Koruma:** Öğretim zamanının korunması kesintiye uğramayan bir öğretim zamanı ile ilgili bir kavramdır. Özellikle Jane Stallings'in çalışmaları kesintiye uğramayan bir eğitim zamanının önemini ortaya koymuştur. (Stallings, 1980; Seong, 2019). Öğretmenlerin öğretime ayrılan zamanları sürekli kesintiye uğrarsa sınıf yönetimi ve öğretim yeteneklerini yeteri kadar ortaya koyamazlar. Öğretim liderine düşen görev bu kesintileri önleyecek uygulamalar yaparak öğrenme zamanını, dolaylı olarak da öğrenci başarısını arttırmaktır (Hallinger ve Murphy, 1985).
- b) **Mesleki Gelişimi Destekleme:** Öğretimin niteliğinin bütüncül olarak gelişmesi için öğretim kadrosunun bir bütün olarak gelişimi önemlidir (Hallinger ve Murphy, 1985). Öğretimi geliştirebilmek için öğretim liderlerinin öğretmenleri gelişim fırsatlarından ve hizmet içi eğitim programlarından haberdar etmesi önemlidir. Ayrıca bu programların okulun amaçlarıyla da tutarlı olması ve programlardan sonra bu içeriklerin eğitim ortamına uyarlanmasına yardımcı olmak ve sınıf bazında uygulamalara destek olmak da öğretim liderinin görevleri arasındadır.
- c) **Ulaşılabilir/Görünür olma:** Zamanlarının çoğunu yönetim işleri olsa da okul müdürleri kalan zamanlarını nasıl harcayacakları konusunda bazı öncelikler belirlemelidir. ( Hallinger ve Murphy, 1985). Kampüs içinde görünür ve ulaşılabilir olma durumu, kapılarının hep açık olması gibi durumlar öğretim liderinin personel ve kadroyla etkileşimini arttırarak öğrenci ve kadronun ihtiyaçları konusunda daha etkili, birinci elden bilgi edinmesine yardımcı olur. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler üzerinde de olumlu etki yapar (Bossert vd., 1982).
- d) **Öğretmenler İçin Özendiriciler/Teşvikler Sağlama:** Öğretim liderliğinin önemli bir özelliği de öğretmenlerin çabalarını bilinir kılmak ve ödüllendirmektir Hallinger ve Murphy, 1985). Pek çok araştırma maddi ödüllerin o kadar da önemli olmadığını göstermektedir. Maddi ödüller, teşvik edicilerden ya da takdir edilmekten sadece bir araştırmada daha önemli bir faktör olarak çıkmıştır (Latham ve Wexley, 1981). Maddi ödüller yüksek motivasyon için tek

motivasyon faktörü değildir. Liderin özel övgüsü, tanınırlık, resmi ödüller de bu bağlamda teşvik ediciler olarak kullanılabilir.

- e) **Akademik Standartları Güçlendirme:** Açıkça belirtilmiş yüksek standartlar, öğrenci öğrenmesine ilişkin yüksek beklentileri güçlendirir (Hallinger ve Murphy, 1985). Wellish ve diğerlerine (1978) göre; başarılı ve daha az başarılı okullar kıyaslandığında, başarılı okulların sınıf seviyesinde bazı anahtar yeterlilikler bekledikleri ve bu konuda ısrarcı oldukları bulunmuştur (Brookover ve Lezotte, 1979; Hallinger ve Murphy, 1985; Wellish vd., 1978).
- f) **Öğrenciler İçin Özendiriciler/Teşvikler Sağlama:** Özendirici ve teşvikleri etkili kullanarak ve öğrencilerin akademik başarılarının ve çabalarının farkında olduğunu göstererek etkili bir okul öğrenme ortamı oluşturmak mümkündür. Hatta düşük gelirli okullarda öğrencilerin özellikle maddi ödüllere ve farkındalık duygusuna ihtiyaçları vardır ( Hallinger ve Murphy, 1985). Öğrencilerin akranlarının ve öğretmenlerinin önünde ödüllendirilmesi anahtar bir faktördür. Öğrenciler başarıları sayesinde hem sınıf içinde hem de okul düzeyinde tanınırlık elde ederler ve bu onları motive eder. Öğretim lideri, sınıf ve okul ödüllendirme sistemlerini birbirine bağlamak ve karşılıklı olarak motive edici olduklarından emin olmaktır (Bossert vd., 1982).

#### 1.7.2.1. 1990'lar ve Sonrası

1990'larda okul liderliği paradigmasını şekillendiren üç gelişme yaşanmıştır. İlk olarak 1990'larda ABD'deki politika reformları okulun yeniden yapılandırılmasına ve öğretmenlerin güçlendirilmesine odaklanmaya başladı. Bu reformlar, eğitimi profesyonelleştirmenin, öğretmenleri profesyonel olarak güçlendirmenin ve okul iyileştirme stratejileri olarak personel kapasitesi oluşturmanın önemini ortaya koymuştur. 1980'lerde vurgulanan temel öğretim liderliğine odaklanma, bu politika ortamında giderek daha fazla yersiz görünüyordu (Hallinger, 2015). Aynı zamanda, 1980'lerin başında, Kanada'da Oise'deki Kenneth Leithwood, iş sektöründen dönüşümcü liderlik yapısını okullar için yol gösterici bir model olarak uyarlamaya başladı (Leithwood, 1994; Leithwood ve Jantzi 1999, 2000, 2005). Bu liderlik anlayışında, lider başkalarını kolektif bir değişim vizyonunu üzerinden etkilemekte ve üyeleri daha yüksek

performans seviyelerine olanak sağlayacak kapasiteyi geliştirmeye motive etmektedir (Bass, 1985).

Öğretim liderliğinin temel bir özelliği, müdürün öğretim ve öğrenme süreçleriyle doğrudan etkileşimine vurgu yapmasıdır (Bossert vd., 1982; Hallinger ve Heck 1996a; Hallinger ve Murphy 1985). Dahası öğretim liderliği kolektif bir vizyonun rolünü vurgulasa da tüm öğrencilerin akademik performansını iyileştirmenin ABD’deki okullar için en önemli hedef olduğunun altını çizmekteydi. Dönüşümcü liderlik, liderin vizyon oluşturma ve kapasite geliştirmedeki rolünü vurgulasa da bu hedeflerin temel odağına ilişkin herhangi bir özel varsayım olmaksızın bunu yapmıştır (Leithwood 1994). Cuban (1984, 1988) bu zıt liderlik odaklarını okul uygulamalarındaki ‘ikinci dereceden’ (dönüşümcü liderlik) değişikliklere karşı ‘birinci dereceden değişiklikler’ (öğretim liderliği) olarak adlandırmıştır.

Bu iki odaktan oluşan liderlik araştırma eğilimleri, yaşanan üçüncü bir gelişmeyle dengelendi. Bu, 1990'larda yayınlanan okul liderlik üzerine yayınlanmış çalışmalar üzerine yapılan araştırma incelemeleridir (Hallinger ve Heck 1996a, b, 1998; Hallinger ve Leithwood 1994). Bu incelemeler, okullardaki öğrenci öğrenimi üzerindeki temel etkinin kapsamı ve araçları hakkında daha açık bir görüş sunmaya başlamıştır. Bu çalışmalar, okul liderliğinin ve özellikle öğretim liderliğinin önemini vurguluyorlardı. Bu nedenle, öğretim liderliği canlılığını yitirmedi (Hallinger 2005) ve de araştırma ve uygulamayı etkilemeye devam etti (Hallinger 2003, 2011a). Aksine, 2000’lerin başında öğretim liderliği yeniden yükselişe geçmiştir.

2000’lerin başında başta ABD olmak üzere eğitim politikalarındaki değişiklikler okul liderliğine olan bakışı da etkilemiştir. Küreselleşmeyle ilişkili değişen sosyo-politik eğilimler söylemi yeniden şekillendirmeye başlamış ve bu da özellikle öğretim liderliğinin öneminin daha geniş bir şekilde ilgi çekmesine neden olmuştur. Gümüş ve diğerlerine (2016) göre; öğretim liderliğine olan ilgi 2000 yılından sonra önemli ölçüde artmıştır. Bu önemli artış, küreselleşmenin öne çıkan etkileri, uluslararası düzeyde artan hesap verebilirlik talepleri, daha gelişmiş istatistiksel yöntemlerin kullanılması ve büyük veri kümelerinin kullanılabilirliği gibi çeşitli faktörlerle açıklanabilir. Örneğin, küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkilerinden biri, okullar ve uluslararası öğrenci test puanları açısından artan rekabettir.



Birçok ülke, öğrenci öğrenme çıktılarını iyileştirmek için net hedefler belirlemiştir ve bu da hesap verebilirlik hareketi ile sonuçlanmıştır (Hursh, 2005). Sonuç olarak artan öğrenci öğrenme çıktıları üretebilecek etkin liderliğe duyulan ihtiyaç daha da önemli hale gelmiştir. Aynı zamanda, daha gelişmiş istatistiksel yöntemlerin ve ilgili veri kümelerinin kullanılabilirliği ile liderliğin eğitim sonuçları üzerindeki etkileri konusunda ikna edici kanıtlar sağlamaya yönelik önemli miktarda araştırma başlatılmıştır. Bu ilginin nedenlerinden bir diğeri de ABD’de başlatılan ‘Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind)’ adındaki politika belgesi olmuştur. Bu sayede hesap verilebilirlik, toplam kalite ve akademik başarı odaklı politikaların önemi artmış (Hallinger, 2003, 2005) ve öğretim liderliği yeniden popüler bir araştırma konusu haline gelmiştir.

Bu gelişmeler, başarılı okul liderliği, eğitim reformu ve okul gelişimi arasındaki kavramsal bağlantıya ilişkin kademeli fakat güçlendirici bir küresel uzlaşma sağlamıştır. Genel olarak politika yapıcılar, eğitimciler ve akademisyenler sonunda, başarılı eğitim reformlarının etkili bir liderlik olmaksızın nadiren sürdürülebilir okul gelişimini sağlayabileceği konusunda bir uzlaşma sağlamıştır (Fullan, 2002; Hallinger ve Heck, 2010; Murphy, 2008). Yeni yüzyılın başlangıcından önce, öğretim liderliğine olan ilgi büyük ölçüde Kuzey Amerika merkezli olmuştur. Ancak son on yılda, öğretim liderliği ve öğrenme liderliği terimleri uluslararası arenada daha fazla değer görmeye başlamıştır.

Global ekseninde değişen politika söylemi, okul liderlerinin okul gelişimine ve öğrenci öğrenmesine nasıl katkıda bulunduğunu anlamada akademisyenler arasında küresel bir ilgi uyandırmıştır (Hallinger ve Heck 2011a). Öğretim liderliğine olan bu genişleyen bilimsel ilgi, yüzyıl başında İngiltere’de (Bell vd., 2003; Day vd., 2010; MacBeath ve Cheng 2008), kıta Avrupasında (Hall ve Southworth, 1997; Krüger vd., 2007; Lindberg ve Vanyushyn, 2013), Doğu Asya’da (Hallinger ve Lee, 2013; Hallinger vd., 1994; Walker ve Ko, 2011) ve Avustralya / Yeni Zelanda’da (Caldwell 2003; Mulford ve Silins, 2009; Robinson vd., 2008) artış gösterme eğilimindedir. Bu politik ilgiyle birlikte kavrama yönelik ampirik ilgi de ivmelenmiş ve öğretim liderliği alanda en fazla tartışılan, araştırılan ve incelenen liderlik stillerinden biri olmuştur (Gumus vd., 2018).

Özellikle, Robinson ve diğerlerinin (2008) meta-analiz çalışması, daha önce çokça sorulan soruyu cevaplamak için açıkça düzenlenmiştir: ne tür bir liderlik öğrenci

öğrenimi üzerinde en büyük etkiyi yaratır? Bu meta-analitik çalışmada analiz edilen veriler, dönüştürücü, işlemci ve stratejik liderliğe kıyasla öğretim liderliği için daha güçlü 'etki boyutları' bulmuştur. Bu nedenle, bu meta analizden elde edilen bulgular ve bu on yıl boyunca yayınlanan diğer araştırmalar, yukarıda belirtilen öğretim liderliğine yönelik politika odaklı vurguya daha fazla ivme kazandırmıştır.

Liderlik modelleriyle ilgili araştırma trendleri zaman zaman azalıp artsa da öğretim liderliğine olan bilimsel ilgi şaşkıncı derecede tutarlı ve güçlü kalmıştır. Takip eden yıllarda araştırmacılar, dünyanın dört bir yanındaki bilim adamları tarafından analitik incelemelere konu olan öğretim liderliği konusunda önemli bir ampirik araştırma literatürü oluşturdular.

Bu incelemelerin kapsamı ve bulguları, öğretim liderliğinin küresel araştırma, politika ve uygulamalarla olan ilişkisinin sağlam olduğunu göstermektedir. Öğretim liderliğinin, dünya çapında on yıl öncesine kadar olduğundan daha geniş bir bağlamda okul liderliğinin temel bir unsuru olarak kabul edildiği sonucuna varılabilir (Hallinger, 2015).

### **1.7.3. Öğretim Liderliği ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki**

Öğretmenlerin sürekli devam eden bir öğrenme ve gelişim içinde olmasının, eğitim olgusunun temellerinden biri olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Fullan, 2014). Okulların iyileştirilmesi, öğretmen kalitesinin artırılması ve öğrenci öğrenmesinin kalitesinin iyileştirilmesinde, öğretmenlerin mesleki gelişimi hayati bir olgudur (Opfer ve Pedder, 2011). Bu bağlamda öğretim liderliği, öğretme ve öğrenme kalitesi üzerindeki belgelenmiş etkisi nedeniyle sürekli dikkat çekmiştir (ör; Hallinger & Heck, 1996a, 1996b, 1998; Liu vd., 2016; Robinson, 2006). Ampirik kanıtlar, öğretmenlerin mesleki öğrenimini motive eden, destekleyen ve sürdüren liderliğin öğretim kalitesi, öğrenci öğrenimi ve okul gelişimi üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğunu giderek daha fazla göstermektedir (Hallinger, Liu, ve Piyaman, 2017; Qian & Walker, 2013).

Öğretim liderliği kuramına göre, okul müdürleri öğretmenlerin mesleki öğrenmesini desteklemeli ve teşvik etmelidirler. Öğretim liderliği, okul misyonunu

belirleme, öğretim programını yönetme ve olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985). Her üç boyut da öğretmenlerin mesleki öğrenimini potansiyel olarak etkileyen liderlik uygulamalarını içermektedir. Öğretmenler, öğrenci öğrenimini geliştirmeyi amaçlayan ortak bir misyonu olan bir okulda görev yaptıklarında, kendi bilgi ve becerilerinin sürekli geliştirilmesine duyulan ihtiyacı görme olasılıkları daha yüksektir (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2017; Leithwood vd., 2010; Liu vd., 2016; Wang, 2016).

Araştırmalar okul liderliğinin öğretmen davranışlarını ve uygulamalarını etkileyerek öğrenci öğrenmesi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (örn. Heck ve Hallinger, 2009; Leithwood vd., 2004). 2000'li yılların başında öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılmalarına neden olan, öğretim deneyimleri, pedagojik inançlar gibi öğretmenlerle ilgili faktörler incelenmiştir (Kwakman, 2003). Ayrıca, araştırmalarda okul yapısı, paylaşılan değerler ve bu değerlerden hangisine en çok anlam yüklendiği, okul düzeyindeki inançlar gibi çeşitli okul özelliklerinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır (Opfer ve Pedder, 2011). Bu araştırma odağı kapsamında, bağlamsal, kültürel ve biyografik faktörlerin öğretim uygulamalarını nasıl etkilediğini (Flores ve Day, 2016), okul müdürlerinin öğretmen öğrenmesi üzerindeki etkisine, öğretim politikalarının okul düzeyinde nasıl yorumlanıp uyumlaştırıldığına (Coburn, 2005) ve günlük sohbetler ve fırsatlar gibi bağlamsal faktörlerin öğretmen öğrenmesine etkilerine yönelik araştırmalar yapılmıştır (Horn ve Little, 2010). Bu alandaki araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmen mesleki öğrenmesinin okul liderliğini öğrenci öğrenmesi ve başarısına bağlayan önemli bir yol (path) olduğunu açıkça ortaya koymuştur (ör. Hallinger, 2011; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008).

Öğretim liderlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, öğretmenlerle olan etkileşimi ve öğretmenler üzerindeki etkilerinden kaynaklanmaktadır (Blase ve Blase, 1999). Öğretim liderliğinin katı ve bürokratik yaklaşımlarla ele alınması, onun etkisini de sınırlandırmaktadır. Bu nedenle Blase ve Blase (1999) öğretim liderliğini daha müşterek ve gelişimsel bir yaklaşımla yeniden ele alarak öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilişkilendirmişlerdir. Blase ve Blase'e (1999) göre; öğretim liderlerinin öğretmenlerde oluşturduğu duygusal etkiler, öğretmenlerin öğretim uygulamalarında bilişsel ve davranışsal değişimleri beraberinde getirmektedir.

Robinson, Lloyd ve Rowe (2008), öğrenci başarısı ile en güçlü ilişkiye sahip öğretim liderliği boyutunun öğretmen öğrenmesini ve gelişimini teşvik etmek olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecinde okul liderlerinin de yer alması, öğrenci başarısı için gereken değişimlerin gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesinde önemli olan koşulların oluşturulmasında önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin gelişimi için gerekli koşulları oluşturarak öğrenci başarısını artırmaktadır (Hallinger ve Heck, 1996a). Bu nedenle, öğretim liderlerinin öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılmasını teşvik etmesi, ellerindeki kadronun kalitesini dolayısıyla okuldaki öğretimin niteliğini de arttırabilir.

#### **1.7.4. Öğretim Liderliği ve Motivasyon İlişkisi**

Öğretim liderlerinin öğretmenleri destekleyici liderlik yaklaşımları uygulamaları öğrenci öğrenmesini arttırmak bakımından oldukça önemlidir (Shepherd-Jones ve Salisbury-Glennon, 2018). Liderliğin temel amaçları arasında yönlendirme ve etkileme yer almaktadır (Leithwood, Lois, Anderson ve Wahlstrom, 2004). Buna ek olarak okulun, yöneticileri ve öğretmenleri bir araya getiren kişilerarası bir yönü de bulunmaktadır. Okul liderleri, öğretmenlerin liderlik ettiği uygulamalar yoluyla öğrencilerin öğrenmelerini dolaylı olarak etkilemekte ve okulun örgütsel ortamını yaratmaktadırlar. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına dair araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmenlerle işbirliği içinde çalışan, katkılarını isteyen, karar alma süreçlerine dahil eden, açık iletişimi teşvik eden ve olumlu bir okul kültürü oluşturan liderlerin öğretmenlerle destekleyici ilişkiler sürdürdüklerini göstermektedir. Bu güçlü ilişkilerin bir sonucu olarak, okullar daha fazla öğrenci başarısı sağlamaktadır (Supovitz, Sirinides ve May, 2010).

Okul liderleri öğrenci öğrenmesinde direkt etkiye sahip olan bireylerin (öğretmenlerin) ve örgütlerinin (okullarının) üzerinde bir etkiye sahiptirler (Hallinger ve Heck, 1998). Buna ek olarak, okul müdürünün liderlik davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonunu, özellikle de özerlik, yetkinlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını etkilediği bilinmektedir (Bellibaş ve Liu, 2017). Etkili liderliğin hem yüz yüze kurulan ilişkiler yoluyla hem de öğretmenlerin işlerini yapış tarzlarını etkileyerek öğretimin niteliğini etkilediği bilinmektedir (Ogawa ve Bossert, 1995). Sınıf uygulamalarındaki olumlu ve

öğretiminin niteliğini artırıcı değişimler, öğretim liderlerinin teşvik edip desteklediği uygulamalara bağlıdır (Leithwood ve Jantzi, 2006).

Öğretim liderleri bu etkiyi, öğretmenler için eşitlik ve gelişimi destekleyen ve onların fikirlerini paylaşmaya cesaretlendiren uygulamalara yer vererek, seslerini daha çok duyurmalarını sağlayan bir okul iklimi oluşturacak davranışlarda bulunarak sağlayabilirler. Okul müdürleri, öğretim liderliği faaliyetlerinde bulunarak öğretmenin benlik saygısına ve motivasyonuna katkıda bulunabilir ve bu nedenle öğretmenlerin öğretim uygulamalarını şekillendirebilir ve değiştirebilirler (Blase ve Blase, 1999). Okul müdürleri, etkili bir liderlik için öğretmenleriyle yansıtma sağlamak için konuşabilir ve mesleki gelişimlerini ve birbirleri arasındaki iş birliğini teşvik ederek yapabilir. Bu sayede öğretmenlerin motivasyonları, öz güvenleri, yeterlilikleri artacaktır (Blase ve Blase, 2000).

Blase ve Blase (1999) öğretmenlerin etkili öğretim liderliğini nasıl algıladıklarına dair yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlere göre etkili öğretim liderliğinin iki alt boyutu olduğunu ortaya koymuştur. Yansıtma sağlamak için öğretmenlerle konuşma ve kişisel gelişimi destekleme. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, her iki alt boyutun da öğretmenleri duygusal, zihinsel ve davranış bakımından güçlü şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Sınıf içi uygulamaları sınırlandırmayan, özerkliğe müsaade eden, iş birliğini teşvik eden ve öğretmenlerini dinleyen ve mesleki dialog kuran müdürlerin öğretmenlerin motivasyonunu arttırdığını ve müdürün öğretim liderliği davranışlarının öğretimin niteliğine doğrudan etki yaptığını bulmuştur. Bunun yanı sıra; yönetim tarafından sağlanan desteğin, öğretmenlerin motivasyon seviyelerini arttırdığını ve tükenmişliği engellediğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Kwakman, 2003).

Hem teorik hem de ampirik bulgular, okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının, oluşturduğu destekleyici ortamın ve öğretmen kadrosuyla kurduğu olumlu ilişkilerin hem iş stresini en aza indirdiği (Firestone ve Pennell, 1993) hem de öğretmenleri zihinsel ve duyuşsal açıdan etkilemek suretiyle öğretmenleri olumlu yönde motive ettiğini ortaya koymuştur (Blase ve Blase, 1999; Kwakman, 2003; Leithwood ve Jantzi, 1999).

### **1.7.5. Öğretim Liderliği, öğretmen motivasyonu ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki**

Yaklaşık kırk yılı aşkın süredir araştırmacılar, öğretim liderliği ve öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişkiyi doğrulayacak kanıtlar aradılar (Hallinger ve Heck, 1998; Robinson, 2006). Bu araştırmalarda sürekli tekrarlanan önemli bir bulguya ulaşılmıştır. Öğretim liderliğinin okullardaki öğretimin kalitesiyle ilişkili koşulları etkileyerek öğrenci öğrenmesine dolaylı bir katkı sağlamaktadır (Hallinger, 2011; Hallinger & Heck, 1998; Leithwood vd., 2010; Robinson, 2006). Bu oluşan alanyazın bize müdürlerin öğrenci çıktıları üzerinde bir etkisi olsa da, bu etkiye daha çok okul bağlamındaki diğer kavramların aracılık ettiğini göstermektedir (Supovitz, Sirinides ve May, 2009). Alanyazında ısrarla tekrarlanan bu bulgu, araştırmacıların odaklarını okul liderlerinin hangi yollarla öğrenci öğrenmesini etkilediğini ortaya koymaya çevirmelerine neden olmuştur (Hallinger, 2011; Leithwood vd., 2010). Bu iki kavram arasında gelişen alanyazın, bu yollardan en önemlisinin de, öğrenci öğrenmesi süreçleriyle en çok doğrudan temas halinde olan öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin desteklenmesi olduğu düşünülmektedir (Bellibaş, Polatcan ve Kılınc, 2022; Robinson vd., 2008; Shirley, 2015).

Okul gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, öğretmen faktörünün fark yarattığını ortaya koymuştur (Bellibaş ve Gümüş, 2021). Alanyazın, öğretmenlerin profesyonel öğrenme etkinliklerine katıldıkça bilgi, tutum ve becerilerinin olumlu yönde etkilendiğini, bu sayede öğrenme kalitesinin ve öğrenci öğrenmesinin arttığını göstermektedir (Desimone, 2011; Guskey, 2002). Farklı ülkelerde bu konuyla ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen ampirik bulgular öğretmen mesleki öğrenmesinde okul bağlamının önemini ortaya çıkarmış; okul bağlamındaki mesleki öğrenmede öğretim liderliğinin ne kadar önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur (Heck ve Hallinger, 2014; Karacabey, Bellibaş ve Adams, 2020). Sürekli artan bir uluslararası alanyazın, okul liderlerinin öğretmen mesleki öğrenmesini ve okul gelişimini teşvik etmekteki önemini vurgulamaktadır (Hallinger ve Lu, 2014; Heck ve Hallinger, 2010).

Sürekli gelişimi içinde olan okullar, anlamlı mesleki öğrenme yoluyla öğretmen kapasitesini geliştiren liderliğe sahiptir (Dinham, 2007; Geijsel vd., 2009; Leithwood, 1992; Li vd., 2016; Prinity, 2008; Robinson, 2006; Qian ve Walker, 2013; Smylie ve Hart, 1999). Okul gelişimi çalışmalarından elde edilen bulgular, öğrenci öğrenmesi

açısından fark yaratan okulların kadrosunu etkileme gücüne sahip olan ve sorumluluğundaki öğrencilerin öğrenmelerine gözle görülür ve ölçülebilir katkı yapan müdürler tarafından yönetildiğidir (Bossert vd.,1982; Murphy ve Hallinger, 1992). Bu iki kavram arasında oluşan alanyazın bize öğretim liderliği kavramının az da olsa öğrenci öğrenmesi ve öğretmen mesleki gelişimi üzerinde doğrudan etkileri olduğunu göstermektedir (Heck ve Hallinger, 2014; Leithwood ve Jantzi, 2006).

Ancak öğretim liderleri okulda öğretimin niteliğini daha çok dolaylı yollardan etkileme kapasitesine sahiptirler. Bunu da öğrencilerle doğrudan temas kurarak değil, okul ve öğretim süreçlerini öğretmen tutum, inanç ve uygulamaları üzerinden etkilemek suretiyle yaparlar (Ross ve Gray, 2006). Okul misyonunu belirleme, öğretim programını yönetme ve olumlu bir okul iklimi oluşturma kavramlarından oluşan öğretim liderliğinin alt boyutları, öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde gözle görülür bir etkiye sahiptir (Hallinger ve Murphy, 1985). Başka bir ifadeyle, öğretmenler, öğrenci öğrenimini geliştirmeyi amaçlayan ortak bir misyona sahip bir okulda çalıştıklarında, kendi bilgi ve becerilerinin sürekli geliştirilmesine duyulan ihtiyacı görme olasılıkları daha yüksektir (Dinham, 2007; Leithwood vd., 2010; Liu vd., 2016). Koçluk ve öğretimin denetlenmesi gibi sınıf odaklı liderlik uygulamaları, öğretmenlerin öğretimlerinin iyileştirmek için yeni öğrenmeler edinmelerini destekler (Hallinger, 2011; Prinity, 2008).

Bununla birlikte, 2008 yılında Robinson, Lloyd ve Rowe tarafından yayınlanan bir meta-analitik çalışma, okul liderlerinin öğretmen mesleki öğrenmesine katılımlarının öğrenci öğrenmesine aracılık edebilecek önemli yollardan biri olduğu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu beklenmeyen bulgu, araştırmacıların okul liderliğinin hangi aracı değişkenler üzerinden öğretmen mesleki öğrenmesini etkileme kapasitesinin olduğunu araştırmaya teşvik etmiştir (Hallinger, Liu ve Piyanman, 2019).

Bu iki kavram arasında oluşan araştırma odağı, bize bu iki kavram arasındaki ilişkinin daha çok okul ve örgüt şartları, öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal durumları gibi aracı değişkenler üzerinden dolaylı olduğunu göstermektedir (Hallinger, Lee ve Ko, 2014; Li, Hallinger ve Walker, 2016). Başka bir ifadeyle, öğretim liderleri, kadroları arasında mesleki öğrenmeyi destekleyen, arttıran, sürdüren ve bu gibi uygulamalara katılımı motive eden bir okul öğrenme ortamı oluşturduklarında, öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımı artacak ve okulun öğretim niteliği artacaktır (Hallinger vd., 2014; Thoonen vd., 2012).

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, okul liderliğinin öğretmen çalışma motivasyonunun, liderliğin çeşitli okul süreçleri ve sonuçları üzerindeki etkilerine aracılık edebilecek kanallar arasında olduğu da açıktır (Geijsel vd., 2009; Goddard vd.,2015; Lijuan ve Hallinger 2016; Qian ve Walker 2013; Thoonen vd., 2011). Bu nedenle teorik tartışma ve ampirik kanıtlara dayanarak, öğretmen çalışma motivasyonunun okul liderliği ile öğretmen mesleki öğrenimi arasındaki ilişkide aracılık rolü oynayabileceği söylenebilir.



## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine süreçleri açıklanmıştır.

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesiyle olan ilişkisini ve öğretmen motivasyonunun bu iki değişken arasında aracılık rolü oynayıp oynamadığını açıklamayı amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma yöntemi ilişkisel tarama modelinde kurgulanmıştır.

#### 2.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Zonguldak ilinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 7292 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme ulaşılabılır evrenden örneklem birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesidir. Bu yöntemde evrendeki tüm birimlerin örnekleme dahil edilme olasılığı eşittir ve şans faktörüne bağlıdır (Büyüköztürk vd., 2012). Evrenden örnekleme alınacak toplam öğretmen sayısının belirlenmesinde Özdamar (2003) tarafından verilen örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o - 1}{N}}$$

$$n_o = (t^2 PQ / d^2)$$

P belirli bir özelliğe sahip olma Q ise olmama oranını yansıtmaktadır. Evren için P tahmini yoksa P=Q=0,5 alınabilir ve bu durumda varyans (PQ) en yüksek değeri (.25) alır ve bu şekilde en büyük örneklem büyüklüğüne ulaşır. Evren tahmini için sapma miktarı d = .05 güven düzeyi (1-α) = .95 alınmıştır. Güven düzeyine gelen t değeri 1.96'dır (Büyüköztürk, 2021). Bu araştırmadaki örneklem büyüklüğünün hesaplanabilmesi için aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

$n_o=(t^2PQ)/d^2$  formülündeki değerler yerine konulduğunda:

$n_o=(1.96^2 \times 0.25)/0.05^2=0.9604/0.0025=384.16$  bulunmuştur.

Hesaplanan  $n_o=384.16$  değeri formülde yerine koyulduğunda,

$$n = \frac{384.16}{1 + \frac{384.16-1}{7292}} = \frac{384.16}{1.05254526} = 364,981$$

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik işlemlerin sonucunda, örneklemin 365 olarak alınabileceği görülmektedir. Bu bağlamda, oluşturulan bir elektronik form Zonguldak MEM aracılığıyla araştırmanın evrenini oluşturan merkez ve merkez ilçelerdeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 7292 öğretmene ulaştırılmıştır. Yollanan elektronik forma yapılan dönüşlerin sayısı 452 olmuştur. Bu sayıdan eksik ve hatalı kodlama, boş bırakma ve diğer uç değer analizlerinden sonra veriler ayıklandığında, geriye kalan 365 veri üzerinden analizler yapılmıştır. Böylece hesaplanan örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı görülmüştür.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırmada verilerin toplanması için üç ölçme aracı kullanılmıştır. Ayrıca veri toplama aracının ilk bölümünde katılımcıların cinsiyeti, eğitim durumu, meslekteki kıdemleri ve mevcut okullarındaki görev sürelerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşan bir kısım bulunmaktadır. Kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

### 2.4. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ)

Ölçek, Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilmiş; Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) tarafından Türk okul kültürüne uyarlanmıştır. 5’li Likert tipindeki (1 = hiç katılmıyorum, 5 = tamamen katılıyorum) ölçekte alınabilecek en düşük puan 27 ve en yüksek puan 135’tir. Ölçek dört boyut (işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma) ve 27 maddeden oluşmaktadır. İşbirliği boyutunda, öğretmenlerin öğretim pratiklerini paylaşımları ve bu pratiklerin etkililiğini değerlendirmeleri amacıyla meslektaşlarıyla yaptıkları iş birliğinin düzeyi ölçülmektedir. Yansıtma boyutu öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek amacıyla

öğrenci ve öğretmenlerden gelen dönütleri değerlendirmelerini ve meslektaşlarının gerçekleştirdiği öğretim uygulamalarını gözlemlemelerini içermektedir. Uygulama boyutu, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini uygulama sürecinde yaşadıkları sorunları çözmek için farklı materyaller geliştirmeleri ve bunları sınıfta uygulamalarını kapsar. Bilgi tabanına ulaşma boyutu ise öğretmenlerin sınıf içi öğretim pratiklerinin niteliğini arttırmak amacıyla farklı kaynakları ne ölçüde kullandıklarıyla ilgilidir (Hallinger, Wang, Chen ve Liare, 2015). Bu araştırma için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi (CFA) sonucunda alt boyutların orijinal formula uyumlu olduğu görülmüştür ( $\chi^2/df=3.01$ , RMSEA=0.06, CFI= 0.94, TLI= 0.93, SRMR=0.05). Güvenirlik analizi ölçeğin tamamına ait omega güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin yakınsak geçerliği için ortalama ayıklanmış varyans (average variance extracted) değeri .61 olarak hesaplanmış ve .50 eşik değerini aşmıştır. Bununla birlikte, Omega güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .92 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, öğretmen mesleki öğrenmesi ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna yönelik yeterli kanıtlar sunmaktadır.

## 2.5. Bağlamsal Başarı Motivasyon Ölçeği (BBMÖ)

Bu çalışmada bağlamsal başarı motivasyon ölçeği'ndeki (CAMS) dört alt ölçekten biri kullanılmıştır. Anketin İngilizce versiyonu Smith ve Karaman (2019) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye Karaman ve Smith (2016) tarafından uyarlanmıştır. Dört alt ölçek, işte motivasyon, okulda motivasyon, ailede motivasyon ve toplulukta motivasyondur. Bu çalışmada yalnızca 0 = Asla ile 4 = Her Zaman arasında beş yanıt seçeneğine sahip altı ölçek maddesi içeren iş motivasyonu alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçek işimde “başarılıy(d)ım”, “üretken(d)im,” “hırslıy(d)ım” ‘çalışkan(d)ım’ ‘kusursuz(d)um’ ve ‘verimliy(d)im’ maddelerini içermektedir. Özgün ve uyarlanmış çalışmaların Cronbach alfa değerleri sırasıyla .93 ve .87.'dir. Mevcut çalışma için yapılan DFA analizi sonucunda uyum indeksleri mükemmeldir ( $\chi^2/df = 1.85$ , RMSEA=0.04, CFI= 0.98, TLI= 0.98 and SRMR=0.01). Bununla birlikte ölçeğin yakınsak geçerliği için ortalama ayıklanmış varyans değeri .75 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda, Omega güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak başarı motivasyon ölçeğinin original formuyla uyumlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

## 2.6. Öğretim Liderliği Ölçeği (ÖLÖ)

Bu çalışmada Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen ve Bellibaş ve diğerleri (2016) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Öğretim Liderliği Ölçeği (Kısa form) kullanılmıştır. Öğretim liderliği ölçeği birçok farklı kültüre uyarlanarak kullanılan geçerlik ve güvenilirliği ispatlanmış bir ölçme aracıdır (Hallinger ve Wang, 2015). Orijinal kısa form 22 maddeden oluşmaktadır ve üç boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçeğin boyutları; okul misyonu, öğretim programı ve okul iklimidir. Ölçek, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme sıklıklarını sorgulayan 5'li (1 = hiçbir zaman, 5 = her zaman) Likert tipindedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde dört madde Türk eğitim sistemi bağlamına uygun olmaması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır (Bellibaş vd., 2016). Uyarlanan kısa form 18 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. Yapılan DFA sonucunda RMSEA = .057, SRMR = .02, GFI = .85, TLI = .98 ve CFI = .98 olarak bulunmuştur. Uyum indeksleri ölçme aracının Türk eğitim sistemi bağlamında kullanılmasının uygun olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. Kısa formun uyarlanması sonucunda Cronbach Alpha değeri .98 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda tekrarlanan DFA sonucunda alt ölçeğin uyum indeksleri iyi uyum göstermiştir ( $\chi^2/df= 2.25$ , RMSEA=0.05, CFI= 0.96, TLI= 0.95 and SRMR=0.02). Ölçeğin ortalama ayıklanmış varyans değeri .82 olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizi için uygulanan omega güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Buna göre öğretim liderliği ölçeğinin, Türk eğitim sistemi bağlamında kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

## 2.7. Verilerin Analizi

Mevcut araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 26 ve Mplus 8.8 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Çevirim içi yollarla toplanan 452 form öncelikle hatalı işaretleme, kayıp değer ve uç değer açısından incelenmiş ve aykırı değerler ayıklanarak analize uygun hale getirilmiştir. Geriye kalan 365 formdan oluşan bir veri seti üzerinden analizler yapılmıştır. Bu çalışmanın analiz işlem basamakları bir dizi adımdan oluşmaktadır.

Öncelikle, ölçüm modelindeki öğretim liderliği, öğretmen mesleki öğrenmesi ve bağlamsal başarı motivasyonu değişkenlerinin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik analizi için DFA analizi uygulanmıştır. Bununla birlikte ölçeğin yakınsak geçerliği için ortalama ayıklanmış varyans değeri hesaplanmıştır. Bu değer alanyazında ifade edilen .50 eşik değerini aşması gerekmektedir. Ölçeğin bileşik güvenirliği için ise Omega katsayısı incelenmiş ve bu değer .70'ten yüksek olması ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Hair vd.,2006). Tüm bu analiz işlemleri veri toplama araçları başlığı altında rapor edilmiştir. Ayrıca verilerin normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları, çoklu bağlantısallık varsayımları incelenmiştir. Verilerin normallik sayıltılarının karşılanması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ( $\pm 1.5$ ) aralığında olması gerekir. Çoklu bağlantısallık için test edilen varyans şişme faktörünün (VIF) 5'ten küçük olması ve Tolerans indeksinin (TL) .10'dan büyük olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel 2013). Dahası yapısal modelin analizinden önce tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma) ve korelasyon analizleri uygulanmıştır.

Daha sonra araştırma modelindeki değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmek için Mplus programı yardımıyla maksimum olasılıklı tahminleme yöntemi kullanılarak Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) uygulanmıştır. YEM modelinde bağımlı (Öğretmen mesleki öğrenmesi), bağımsız (Öğretim Liderliği) ve aracı (Öğretmen motivasyonu) değişkenler arasındaki ilişkilerini tek bir modelde ölçebilmek için kullanışlı bir ölçüm yöntemidir (Preacher ve Hayes, 2008). YEM modelinin uyumu için karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), Tucker-Lewis uyum indeksi (TLI), standartlaştırılmış ortalama karekök artık değeri (SRMR), ortalama karekök yaklaşık hatası (RMSEA), ve Ki-karenin serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/df$ ) uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Ölçüm modelinin faktör yüklerinin CFI > 0.90, TLI > 0.90, SRMR < 0.08, RMSEA < 0.06 ve  $\chi^2/df < 3$  olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999).

Son olarak modelin aracılık analizi için yapısal modeldeki ilişkileri doğrulamak amacıyla Preacher ve Hayes (2008) tarafından önerilen bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Bootstrap analizindeki bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenler arasındaki dolaylı ilişkiler farklı örnekler seçilerek (2000 örnekleli bootstrap) analiz edilmiş ve %95 düzeyinde güven aralıklarının (GA) sıfırı (0) içerip içermediğine göre yorumlanmıştır (MacKinnon, 2004). Toplam, doğrudan ve dolaylı ilişkilerin nokta tahminleri, 2000 örneklemlili bootstrap analizi sonuçları dikkate alınarak açıklanmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ilk olarak, modeldeki değişkenler için normallik ve çoklu bağlantısallık sayıltıları, tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon sonuçları sunulmuştur (bkz. Tablo1). Normallik analizi için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu görülmüştür. Çoklu bağlantısallık için incelenen VIF değerlerinin 5'ten küçük ve TI katsayılarının .10'dan büyük olduğu görülmüştür. Tüm bu bulgular, çalışma verilerinin normallik ve çoklu bağlantısallık sorunlarının olmadığı anlamına gelmektedir

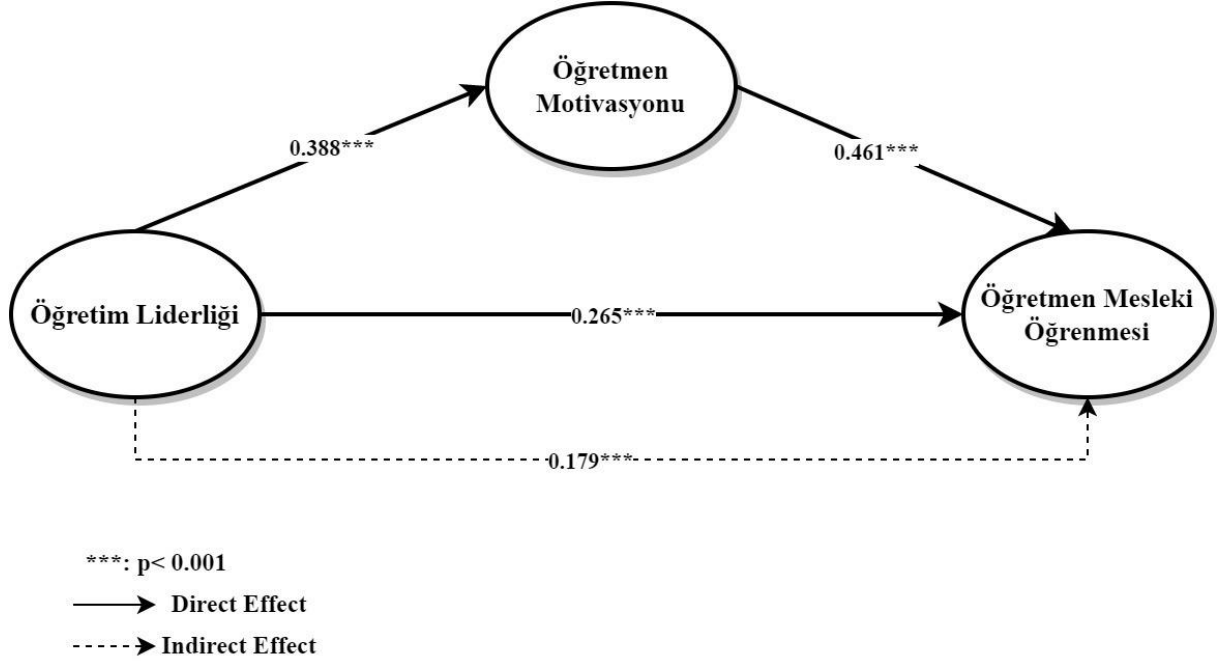
**Tablo 1.** *Değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki korelasyon değerleri*

	$\bar{X}$	Ss.	1	2	3
1.Öğretim Liderliği	3.80	0.83	-	.326**	.438**
2.Öğretmen Motivasyonu	3.07	0.61		-	.495**
3.Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	4.06	0.52			-
Çarpıklık	-	-	-28	-.74	.15
Basıklık	-	-	.05	-.13	-.46
VIF	-	-	-	1.58	1.58
TI	-	-	-	.73	.29

\*\* :  $p < .01$ .

Tablo 1'deki ortanca değerlerine bakıldığında, öğretim liderliği ( $\bar{X}= 3.80$ ,  $Ss=0.83$ ), öğretmen motivasyonu ( $\bar{X}= 3.07$ ,  $Ss= 0.61$ ) ve öğretmen mesleki öğrenmesi ( $\bar{X}= 4.06$ ,  $Ss= 0.52$ ) değişkenlerinin hepsinde ortalamanın üzerinde ve görece yüksek olduğu görülmektedir. Değişkenlerin standart sapmaları incelendiğinde ise öğretim liderliğinin standart sapmasının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, okul müdürlerin öğretim liderliği uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri arasında farklılıkların yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bununla birlikte değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, öğretim liderliği ve öğretmen motivasyonu arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki ( $r=.326$ ,  $p < .01$ ), öğretmen mesleki öğrenmesiyle de yine orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki ( $r=.438$ ,  $p < .01$ ) bulunmaktadır. Ayrıca, çalışmanın aracı değişkeni olan öğretmen motivasyonu ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki ( $r= .495$ ,  $p < .01$ ) bulunmaktadır.

İkinci olarak YEM modelindeki öğretim liderliği, başarı motivasyonu ve öğretmen mesleki öğrenmesi değişkenleri arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla yol analizi uygulanmıştır (bkz. Şekil 2). Çalışma modelinin uyum indeksleri incelendiğinde, modelin kabul edilebilir seviyede bir uyum sergilediği gözlenmektedir ( $X^2/df=1.87$ ,  $p < .001$ , CFI=0.922, TLI=0.915, RMSEA=0.049 ve SRMR=0.050).



**Şekil 4.** Araştırma modeline ilişkin yol analizi sonuçları

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisinde öğretmen motivasyonun nasıl bir rol oynadığını belirlemek için 2000 örneklemlili Bootstrap analizi yapılmıştır (Tablo 2).

**Tablo 2.** Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordanmasına ilişkin toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler

Etkiler	$\beta$	S.H.	p	%95 GA		$R^2$
				Alt GA	Üst GA	
ÖL → ÖM	.388	.041	.00	.319	.538	.23
ÖM → ÖMÖ	.461	.072	.00	.361	.782	-
ÖL → ÖMÖ	.265	.094	.00	.187	.376	-
ÖL → ÖM → ÖMÖ	.179	.038	-	.097	.273	-
Toplam Etki	.444	.069	.00	.352	.687	.42

ÖL: Öğretim Liderliği, ÖM: Öğretmen Motivasyonu, ÖMÖ: Öğretmen Mesleki Öğrenmesi, GA: Güven Aralığı. SH: Standart Hata.

Tablo 2 incelendiğinde, öğretim liderliği ve öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ( $\beta = .388$ , SH= .041, %95

GA [.319, .538]). Öğretim liderliği, öğretmen motivasyonundaki varyansın yaklaşık %23'ünü açıklamaktadır ( $R^2 = .23$ ). Bununla birlikte, öğretmen motivasyonu ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında da pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler ortaya konmuştur ( $\beta = .461$ ,  $SH = .072$ , %95 GA [.361, .782]). Öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesiyle pozitif yönde, doğrudan ve anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanmıştır ( $\beta = .265$ ,  $SH = .094$ , %95 GA [.187, .376]). Öğretmen motivasyonunun öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki dolaylı ilişkide düşük düzeyli bir aracılık rolünün olduğu belirlenmiştir ( $\beta = .179$ ,  $SH = .038$ , %95 GA [.097, .273]). Modelde dolaylı ilişkinin azalması öğretmen motivasyonunun kısmi aracılık rolüne sahip olduğunu göstermektedir. Son olarak öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli bir toplam ilişki olduğu belirlenmiştir ( $\beta = .444$ ,  $SH = .069$ , %95 GA [.352, .687]). Öğretim liderliği ve öğretmen motivasyonu, öğretmen mesleki öğrenmesindeki varyansın yaklaşık %38'ini açıklamıştır ( $R^2 = .38$ ).



## TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

### Tartışma

Bu araştırmada ilk olarak öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında pozitif yönde ve doğrudan bir ilişkinin olduğu savlanmıştır. Araştırma bulguları bu savı doğrular niteliktedir. Başka bir anlatımla araştırma bulguları, okulda öğrenmeye uygun bir iklim oluşturan, öğretmenleri mesleki öğrenmeye teşvik eden, okul misyonunu belirleyip bunu öğretmenlere açıklayan okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerine etkin katılımını artırdığını göstermektedir. Bu bulgu, daha önceki araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Li vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018). Bu bulgu, Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi ve hiyerarşik yapısıyla ilişkili olarak açıklanabilir. Zira bu yapıda MEB hiyerarşinin en üst konumunda bulunmakta ve bütçeleden kaynak tahsisine, öğretim müfredatın organize edilmesinden okul yöneticileri ve öğretmenlerin atanmasına kadar sistem düzeyindeki tüm uygulamalardan sorumlu konumdadır. Doğal olarak böyle bir sistemde okul müdürlerinin rol ve sorumlukları önceden belirlenen bir davranış ve eylem setine göre düzenlenmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin en temel sorumluluğu, MEB'in ilke ve yasal düzenlemeleri uyarınca görev yaptıkları okulu yönetmektir. Öğretmen ise temelde okulda öğretim işini yerine getirmektedir, ancak öğretime yönelik konularda bile kararlar katılımı son derece sınırlıdır (Recepoglu ve Kılınç, 2014). Bu bakımdan öğretmenlerin okul-temelli mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarında, okulun işleyişinden birinci derecede sorumlu olan okul müdürlerinin ilgisi, desteği ve liderliği önemli görülebilir. Bu durum, öğretim liderliğinin öğretmen öğrenmesi üzerindeki doğrudan etkilerini açıklayabilir.

Öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki doğrudan ilişkinin başka bir açıklaması, öğretim liderliğinin doğasına atıfta bulunarak yapılabilir. Zira daha önce de söz edildiği gibi öğretim liderliği okul müdürü kaynaklı liderlik eylemlerine odaklanmakta ve bu yönüyle “tek adam” anlayışına vurgu yapmaktadır (Hallinger, 2003). Bununla birlikte öğretim liderliği diğer liderlik stillerinden (ör. dönüşümcü, paylaşılan vb.) farklı olarak doğrudan öğrenme ve öğretime odaklanmakta ve okulda yapılan öğretimin niteliğinin geliştirilmesi suretiyle elde edilecek daha yüksek öğrenci çıktıklarına odaklanmaktadır (Marks ve Printy, 2003). Bu açıdan bakıldığında, öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki pozitif yönlü ilişki daha anlaşılır

hale gelebilir. Son olarak araştırmanın bu bulgusu, öğretim liderliğinin bu çalışmada izlenen kavramsal yapısıyla ilişkili olarak yorumlanabilir. Zira bu çalışmada öğretim liderliği Hallinger ve Murphy'nin (1985) kavramsal çerçevesine dayandırılmıştır. Bu çerçevede öğretim lideri olarak okul müdüründen okulda olumlu bir iklim oluşturması beklenmektedir. Bu iklim, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerini sağlamaya dönük olmalıdır. Başka bir anlatımla, öğretim lideri olarak okul müdürleri, okulu öğretmenlerin mesleki açıdan öğrenmelerine uygun bir ortam haline getirmek durumundadırlar.

Bu araştırmanın en temel sorusu, öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun aracı rolü oynayıp oynamadığıdır. Bu bağlamda ilgili alanyazına dayanarak öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında daha önce çok fazla test edilmeyen bir değişken olarak öğretmen motivasyonunun aracılık rolü oynayabileceği savlanmıştır. Araştırma bulguları bu savı doğrular niteliktedir. Buna göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmakta ve bu ilişki öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecine daha fazla katılımlarıyla sonuçlanmaktadır. Bu bulgu, öğretim liderliği ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkiye yönelik alanyazına katkı sağlamıştır (e.g. Karacabey vd., 2022; Li vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018). Zira okul amaçlarını, misyonunu, öğretim hedeflerini ve niteliğini vurgulayan öğretim liderleri, öğretmenlerin iş motivasyonunu artırmak suretiyle mesleki öğrenme süreçlerini desteklemektedir.

### **Sonuç ve neriler**

Okul müdürünün liderliği ile öğrencilerin öğrenme ıktıları arasındaki ilişkinin incelenmesi eğitim liderliği araştırmacıların uzun süredir ilgisini çeken bir araştırma alanı olmuştur. Zamanla bu görece geniş araştırma alanında daha spesifik teorik modellemelerin yapıldığı ve test edildiği de görülmektedir. Bunlar arasında ğrenci öğrenmesiyle doğrudan ilişkili olan öğretmen öğrenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Zira 20 yıl öncesine göre bugün okul müdürünün liderliğinin öğretmen öğrenmesiyle hangi düzeyde ve nasıl ilişkili olduğuna yönelik çok daha fazla bilgi bulunmaktadır (r. Hallinger ve Kulophas, 2020). Bu bağlamda okul müdürünün liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki giderek daha fazla araştırmacının dikkatini

çekmiştir. Bu konuda son yıllarda önemli bir bilgi birikiminin de oluştuğu görülmektedir. Zira 20 yıl öncesine göre bugün okul müdürünün liderliğinin öğretmen öğrenmesini hangi düzeyde ve nasıl etkilediğine yönelik daha fazla bilgi bulunmaktadır (bkz. Hallinger ve Kulophas, 2020). Mevcut araştırma liderlik ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkiye dönük alanyazına “nasıl” sorusuna cevap vererek katkı yapmayı hedeflemiştir. Bu bağlamda mevcut araştırma, öğretim liderliği ve öğretmen öğrenmesi arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri doğrulamakla birlikte dolaylı ilişkide öğretmen iş motivasyonunun anlamlı bir aracılık rolü oynadığını ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak politikaya, uygulamaya ve araştırmaya dönük bazı çıkarımlar yapılabilir. Son yıllarda dünyadaki ülkelerin birçoğunda çeşitli eğitim reformları gerçekleştirilmektedir. Özellikle PISA (Program for International Student Assessment) ve TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) gibi öğrenci başarısının uluslararası düzeyde ölçüldüğü sınavlarda daha iyi sonuçlar elde etmek isteyen ülkeler, eğitim reformlarına daha fazla zaman ve kaynak ayırmaktadırlar. Bu reformların önemli bir bölümünü okul müdürlerinin liderlik pratiklerinin geliştirilmesi oluşturmaktadır. Buna paralel olarak Türkiye’deki politik saha son yıllarda önemli reform girişimlerine sahne olmuştur. Örneğin MEB (2017) tarafından yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi’nde, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilecekleri bir öğrenme ortamı ile işbirliği ve paylaşımına dönük bir okul kültürü oluşturmalarının önemi vurgulanmıştır. Türk eğitim sistemi içinde son yıllarda en fazla ses getiren politik girişimlerden biri de 2023 Vizyon Belgesi olmuştur (MEB, 2018). Bu belgede okul müdürlerinin okulun kendi bağlamsal koşullarını değerlendirmek suretiyle öğretime ve öğrenmeye liderlik etmelerinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu politik girişimleri takiben MEB 2018’de okul müdürlerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir program hazırlayıp uygulamaya koymuştur (MEB, 2020). Araştırma sonuçlarının genel olarak bu politik girişimlerin yerindeliğini ve öğrenci öğrenmesi bakımından önemine işaret etmektedir. Ancak bu girişimlerin etkililiğinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler ışığında programın geliştirilerek sürdürülebilir bir nitelik taşıması gerektiğini de belirtmek gerekmektedir. Bununla birlikte, araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmeye dönük stratejileri öğrenmelerini sağlayacak mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi ya da mevcut eğitim programlarına bu yönde eklemelerin yapılması düşünülebilir.

Uygulama açısından bakıldığında, araştırma sonuçları okul müdürünün öğretim liderliğinin öğretmen motivasyonunu ve öğretmen mesleki öğrenmesini destekleyen önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, okulda yapılan öğretimin kapasitesine artırmak ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına daha fazla cevap vermek isteyen bir okul müdürünün öğretim liderliğine ilişkin bilgi ve becerilerini artırması ve okul süreçlerinde öğretim liderliği davranışlarını etkin bir biçimde sergilemesi gerektiği ifade edilebilir. Bununla birlikte daha spesifik olarak, öğretmen mesleki öğrenmesini geliştirmeyi hedefleyen bir okul müdürünün öğretmen motivasyonuna odaklanmayı aracı bir hedef olarak görmesi gerekebilir.

Araştırma açısından bakıldığında, bu çalışmada eğitimde liderlik araştırmalarında sıklıkla kullanılan “dolaylı etki modelinin” etkililiğinin ortaya koyduğu söylenebilir. Ancak liderlik ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkiye aracılık eden başka potansiyel öğretmen ve okul-temelli değişkenler olabilir. Her ne kadar son yıllarda bu iki değişken arasındaki ilişkinin nasıl ve ne düzeyde oluştuğunu ortaya koyan araştırma bulguları artmış olsa da özellikle Türkiye bağlamında bu yönde yapılacak ardıl çalışmaların önemini koruduğu söylenebilir. Zira Türkiye’de konuya ilişkin yapılan çalışmalar sınırlıdır ve politik alanda son yıllarda önemli gelişmeler söz konusudur. Bu da politik girişimlerin desteklenmesi için daha fazla araştırma bulgusunun gerekliliğine işaret etmektedir. Öte yandan bu konuda başka bir araştırma önerisi, mevcut araştırmada kullanılan modelin geliştirilmesine dönük olabilir. Buna göre gelecek çalışmalarda liderliği etkileyen kurumsal ya da bağlamsal değişkenler de hesaba katılarak okul müdürünün liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisi incelenebilir. Bunun için “düzenleyici-aracı etki modellerinden” yararlanılabilir. Ayrıca nitel araştırma desenlerinden yararlanılarak okul müdürünün liderliği ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkinin doğasına yönelik daha detaylı bulgular ortaya konabilir. Yine nitel araştırma geleneği içinde öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecine katılımlarını etkileyen değişkenlere odaklanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *The journal of abnormal and social psychology*, 67(5), 422.
- Akiba, M. (2015). Measuring teachers' professional learning activities in international context. In Wiseman, A. W., & LeTendre, G. K. (Eds.), *Promoting and sustaining a quality teacher workforce* (pp. 87-110). Bingley, England: Emerald Group Publishing Limited.
- Alderfer, C. (1989). Theories reflecting my personal experience and life dent. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 25(4), 351-351
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance*, 4(2), 142-175.
- ALDERFER, C. P. (1966). *Differential importance of human needs as a function of satisfactions obtained in the organization*. Yale University.
- Anderson, J. D. (2006). A tale of two Browns: Constitutional equality and unequal education. In Ball, A. F. (ed.) *With More Deliberate Speed*. 105th Yearbook of the NSSE, pp 14–35. Malden, MA: Blackwell.
- Anderson, M. B. G., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109-132.
- Atwal, K. (2013). Theories of workplace learning in relation to teacher professional learning in UK primary schools. *Research in Teacher Education*, 3(2), 22-27
- Bahous, R., Busher, H., & Nabhani, M. (2016). Teachers' views of professional learning and collaboration in four urban Lebanese primary schools. *Teacher Development*, 20(2), 197-212.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma (Geliştirilmiş 2. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bates, R. (2010). History of educational leadership/management. *International encyclopedia of education*, 724-730.

- Beavers, A. (2009). Teachers as learners: implications of adult education for professional development. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(7), 25-30.
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., & Gümüş, S. (2022). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 48(185), 1-23.
- Bell, L., Bolam, R., & Cubillo, L. (2003). *A systematic review of the impact of school head teachers and principals on student outcomes*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Bellibaş, M. Ş. (2015). Principals' and teachers' perceptions of efforts by principals to improve teaching and learning in Turkish middle schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6).
- Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75, 115-133.
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of learning-centred leadership and teacher trust on teacher professional learning: Evidence from a centralised education system. *Professional development in education*, 1-13.
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*.
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & 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*, 55(5), 812-831. doi:10.1177/1741143220945706
- Birkeland, S., & Johnson, S. M. (2002). Q: What keeps new teachers in the swim? A: Schools that support their work. *Journal of Staff Development*, 23(4), 18-21.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of educational administration*.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational administration quarterly*, 35(3), 349-378.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.

- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). *Expanding the teacher's knowledge base: A cognitive physiological perspective on professional development* (pp. 35-65). TR Guskey & M. Huberman (Eds). Professional development in education: New paradigms & practices.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Bredeson, P. V., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Brookover, W. (1982). *Creating effective schools: An in-service program for enhancing school learning climate and achievement*. Learning Publications, Inc., PO Box 1326, Holmes Beach, FL 33509 (write for price)..
- Brookover, W., & Lezotte, L. (1977). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing: Michigan State University Press.
- Brookover, W., Schweitzer, J., Schneider, J., Beady, c., Flood, P., & Wisenbaker, A. (1978). Elementary school climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318 301-318.
- Bruce, C. D., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L., & Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1598-1608
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik. Araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı) Ankara: Pegem Akademi
- Caldwell, B. (2003). A blueprint for successful leadership in an era of globalization in learning. In P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective* (pp. 23–40). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Callaghan, R. (1962). *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Coburn, C. E. (2005). 'Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy* 19 (3): 476–509.

- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2001). Policy, teaching, and learning.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, F., Mood, A., & Weinfeld, F. (1966). *Equality of educational opportunity study*. Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education/National Center for Education Statistics.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: SUNY Press.
- Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: Effective schools research, policy, and practice at the district level. *Harvard Educational Review*, 54(2), 128–151.
- Culbertson, J. A. (1988). A century's quest for a knowledge base. In Boyan, N. J. (ed.) *Handbook of Research on Educational Administration*, pp 3–26. New York: Longman.
- Culbertson, J. A. (1981). Three epistemologies and the study of educational administration. *UCEA review*, 22(1), 1-14.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a national commission report. *Educational researcher*, 27(1), 5-15.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *Washington, DC: National Staff Development Council*, 12.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. In P.A. Schutz and M. Zembylas (eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*, (pp. 15-31). Springer Science Business Media, LLC. doi: 10.1007/978-1-4419-0564-2\_2
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham, UK: The National College for School Leadership.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). Response to Margolis, Hodge and Alexandrou: Misrepresentations of teacher resilience and hope. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 409-412.



- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum.
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi delta kappan*, 92(6), 68-71.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Dickinson, E. E. (2016). Coleman report set the standard for the study of public education. *Johns Hopkins Magazine*, 68.
- Dinham, S. (2007). How schools get moving and keep improving: Leadership for teacher learning, student success and school renewal. *Australian journal of education*, 51(3), 263-275.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of educational administration*.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). New York, NY: Longman.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2001). *Teaching and researching motivation*. New York, NY: Longman.
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: the keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66.
- Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2013). Intrinsic and extrinsic motivation as predictors of work effort: The moderating role of achievement goals. *British Journal of Social Psychology*, 52(3), 412-430.
- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755-761.
- Edmonds, R.R (1979a). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*. 37, 15-27.

- Edwards, R. (1979). *Contested Terrain: The Transformation of the Workplace in the Twentieth Century*. New York: Harper.
- Feigl, H. (2012). *Inquiries and provocations: selected writings 1929–1974* (Vol. 14). Springer Science & Business Media.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of educational research*, 63(4), 489-525.
- Flores, M. A., Day, C. (2006). Contexts Which Shape and Reshape New Teachers Identities: A Multi-perspective Study. *Teaching and Teacher Education* 22 (2): 219–232.
- Fullan, M. (2014), *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*, John Wiley and Sons, San Francisco, CA.
- Fullan, M. (2002). The change. *Educational leadership*, 59(8), 16-20.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Furlong, J., & Salisbury, J. (2005). Best practice research scholarships: An evaluation. *Research papers in education*, 20(1), 45-83.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Geijsel, F. P., P. J. C. Sleegers, R. D. Stoel, and M. L. Kruger. (2009). The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *Elementary School Journal* 109 (4): 406–427.
- Getzels, J.W. (1952). "A Psycho-Sociological Framework for the Study of Educational Administration," *Harvard Educational Review* 22,4 (Fall 1952): 235-46.
- Giffiths, D.E. (1979). "Intellectual Turmoil in Educational Administration," *Educational Administration Quarterly* 15,3: 43-65.
- Glassman, N., & Heck, R. H. (1992). The changing leadership role of the principal: Implications for principal assessment. *Peabody Journal of Education*, 68, 1.
- Glenn, B. C. (1981). *What works? An examination of effective schools for poor black children*. Cambridge, MA: Harvard University, Center for Law and Education.

- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & 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, R. D., & Goddard. Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education, 17*, 807-818.
- Gokmenoglu, T., Clark, C. M., & Kiraz, E. (2016). Professional development needs of Turkish teachers in an era of national reforms. *Australian Journal of Teacher Education (Online), 41*(1), 113-125.
- Greenfield, W. (1982). Research on public school principals: A review and recommendations. Paper prepared for the National Conference on the Principalship, National Institute of Education, Washington, DC.
- Grissom, J. A., A. J. Egalite, & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research. research report. New York: Wallace Foundation.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(1), 25-48.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching, 8*(3), 381-391.
- Guskey, T. R. (1986) Staff development and the process of teacher change, *Educational Researcher, 15*(5), pp. 5-12.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. (2018). Adaptation of teacher professional learning scale to Turkish: The validity and reliability study. *Journal of education and humanities, 9*(17), 108-124.
- Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). The relationship between professional development and school principals' leadership practices: the mediating role of self-efficacy. *International Journal of Educational Management, 34*(7), 1155-1170.
- Gwynne, J. (2002). Urban Schools.   
 D. L. Lewinson, P. W. Cookson & A. P. Sadovnik (Eds), *Education and Society: An Encyclopedia*. New York: Routledge Falmer.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis (sixth edition)*. Upper Saddle River, NJ: Person Prentice Hall
- Hall, V., & Southworth, G. (1997). Headship. *School Leadership & Management*, 17, 151-170.
- Hallinger, P. (2015). The evolution of instructional leadership. In *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale* (pp. 1-23). Springer, Cham.
- Hallinger, P. (2011b). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
- Hallinger, P. (2011a). A review of three decades of doctoral studies using the *Principal Instructional Management Rating Scale*: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2) 271–306.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–240.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Hallinger, P. (1998). Educational change in Southeast Asia: The challenge of creating learning systems. *Journal of Educational Administration*.
- Hallinger, P. (1983). *Assessing the instructional management behavior of principals*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, CA
- Hallinger, P. (1981). Review of research on school effectiveness. Unpublished report pre-pared for the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Hallinger, P., & Bryant, D. (2013). Mapping the terrain of educational leadership and management in East Asia. *Journal of educational administration*.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011a). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 149–173.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95–110.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?. *Educational management administration & leadership*, 38(6), 654-678.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In K. Leithwood, P. Hallinger et al. (Eds.), *The handbook of educational leadership and administration* (2nd ed.). Dordrecht: Kluwer.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996b). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980–1995. In K. Leithwood, et al. (Eds.), *International handbook of research in educational leadership and administration* (pp. 723–784). New York: Kluwer Press.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996a). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335-369.
- Hallinger, P., & Lee, M. (2013). Exploring principal capacity to lead reform of teaching and learning quality in Thailand. *International Journal of Educational Development*, 33(4), 305-315.
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1994). Introduction: Exploring the impact of principal leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 206-217.
- Hallinger, P., Lee, M., & Ko, J. (2014). Exploring the impact of school principals on teacher professional communities in Hong Kong. *Leadership and Policy in Schools*, 13(3), 229-259.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357.
- Hallinger, P., & Lu, J. (2014). Modelling the effects of principal leadership and school capacity on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *School leadership & management*, 34(5), 481-501.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248.

- Hallinger, P., Taraseina, P., & Miller, J. (1994). Assessing the instructional leadership of secondary school principals in Thailand. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(4), 321-348.
- Hallinger, P., Thang, T. D., & Trung, G. T. (2018). “We need an iron hand, but the iron hand must be a clean hand”: Contextualizing the practice of school leadership in Vietnam 1. In *Routledge International Handbook of Schools and Schooling in Asia* (pp. 1004-1014). Routledge.
- Hallinger, P., & Walker, A. (2017). Leading learning in Asia—emerging empirical insights from five societies. *Journal of Educational Administration*.
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale* (p. 1). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Halpin, A. W. (1960). Ways of knowing. In Cambell, R. F. and Lipham, J. M. (eds.) *Administrative Theory as a Guide to Action*. Chicago, IL: Mid-west Center University of Chicago
- Halpin, A.W. (1958). "A Paradigm for Research on Administrative Behavior," in Campbell and Gregg, *Administrative Behavior in Education*.
- Ham, S. H., Duyar, I., & Gumus, S. (2015). Agreement of self-other perceptions matters: Analyzing the effectiveness of principal leadership through multi-source assessment. *Australian Journal of Education*, 59(3), 225-246.
- Hamner, W. C., & Organ, D. W. (1978). *Organizational behavior: An applied psychological approach*. Business publications.
- Han, J., & Yin, H. (2016) Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers, *Cogent Education*, 3(1), 1–18.
- Hanushek, E. A. (2016). What matters for student achievement. *Education Next*, 16(2), 18-26.
- Hargreaves, A. (1997). From reform to renewal: a new deal for a new age. In A. Hargreaves, & R. Evans (Eds.), *Beyond educational reform. Bringing teachers back in* (pp. 105–125). Buckingham: Open University Press.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46, 172-188.
- Harris, A., Jones, M., Cheah, K. S. L., Devadason, E., & Adams, D. (2017). Exploring principals’ instructional leadership practices in Malaysia: insights and implications. *Journal of Educational Administration*.

- Hart, A. W., & Murphy, M. J. (1990). New teachers react to redesigned teacher work. *American Journal of Education*, 98(3), 224-250.
- Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication monographs*, 85(1), 4-40.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of educational administration*.
- Heck, R. H., and P. Hallinger (2009). "Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement." *American Educational Research Journal* 46 (3): 659–689
- Hersey, P., Blanchard, K.H.(1982). *Management of Organizational Behavior Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Herzberg, Fredrick. *Work and The Nature of Man*. New York: Thomas Y. Crowell Co. 1966.
- Herzberg, F. I., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). New York: John Wiley.
- Ho, C-L., & Au, W-T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172-185.
- Honig, B. (1985). The Educational Excellence Movement: Now Comes the Hard Part. *The Phi Delta Kappan*, Vol. 66, No. 10 (Jun., 1985), pp. 675-681
- Horn, I. S., and J. W. Little. 2010. "Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions." *American Educational Research Journal* 47 (1): 181–217.
- Howey, K. R., & Joyce, B. R. (1978). A data base for future directions in in-service education. *Theory Into Practice*, 27, 206–211.
- Huberman, A., & Miles, M. (1984). Rethinking the quest for school improvement: Some findings from the DESSI study. *Teachers College Record*, 86(1), 34-54.
- Hudson, M. J., & Holmes, B. J. (1994). Missing teachers, impaired communities: The unanticipated consequences of Brown v. Board of Education on the African American teaching force at the precollegiate level. *The Journal of Negro Education*, 63(3), 388-393.
- Huitt, W., & Hummel, J. (2003b). Piaget's theory of cognitive development. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.

- Huitt, W., & Hummel, J. (1997b). An introduction to operant (instrumental) conditioning. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Hurn, C. J. (1993). *The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction To The Sociology of Education* (3. Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Hursh, D. (2005) The growth of high-stakes testing in the USA: Accountability, markets and the decline in educational equality. *British Educational Research Journal* 31(5): 605–622.
- Ivancevich, K. Matteson.(2008) *Organizational Behavior and Management*. New York: McGraw-Hill International.
- Jencks, C S., Smith, M., Addend, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. No+, York NY: Basic Books.
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2020). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational studies*, 1-20.
- Karaman, M. A., and R. Smith. 2019. “Turkish Adaptation of Achievement Motivation Measure. *International Journal of Progressive Education* 15: 185–197.
- Karaman, M. A., and R. L. Smith 2016, April. “A Validation Study of the Achievement Motivation Survey Turkish Version.” *ACA 2016 Conference and Expo*, Montreal, Canada.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.01.002
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(4), 345-379.
- Krüger, M., Witziers, B., & Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1–20.
- Kulophas, D. & Hallinger, P. (2020). Leadership that matters: creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand. *Journal of Educational Administration*. Advance Online Publication, 58(6) 605–627.



- Kunter, M., & Holzberger, D. (2014). Loving teaching: Research on teachers' intrinsic orientations. In P.W. Richardson, S. Karabenick, and H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. 83-99). New York, NY: Routledge Taylor/ Francis.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education, 19*(2), 149-170.
- Latham GP, Wexley KN. (1981). Increasing productivity through performance appraisal. Reading, MA: Addison-Wesley
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership, 49*(5), 8–13.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly, 30*(4), 498–518.
- Leithwood, K. A., Begley, P. T., & Cousins, J. B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of educational administration.*
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management, 28*(1), 27-42.
- Leithwood, K. and D. Jantzi (2006), "Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices", *School Effectiveness and School Improvement, Vol. 17/2*, pp. 201-227.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The essentials of school leadership*, 31-43.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of educational administration.*
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational administration quarterly, 35*(5), 679-706.chool Leadership." *School Leadership and Management 28* (1): 27–42.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational administration quarterly, 44*(4), 529-561.

- Leithwood, K., & Montgomery, D. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52, 309-339.
- Leithwood, K. A., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, (5), 671-706.
- Leithwood, K., & Sun, J. P. (2012). The nature and effects of transformational school Leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48, 387-423. doi:10.1177/0013161X11436268.
- Leitner, D. (1994). Do principals affect student outcomes? An organizational perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 219–239.
- Leung, D. Y., & Lee, W. W. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, stress, and coping*, 19(2), 129-141.
- Lezotte, L W., Edmonds, R., & Ratner, C. (1974). A final report: Remedy for school failure to equitable basic school skills. East Lansing, MI: Michigan State University, Department of Urban and Metropolitan Studies.
- Li, L., Hallinger, P., & Walker, A. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 20-42.
- Lijuan, L., Hallinger, P. (2016.) “Communication as a Mediator Between Principal Leadership and Teacher Professional Learning in Hong Kong Primary Schools.” *International Journal of Educational Reform* 25 (2): 192-212. doi:10.1177/105678791602500205
- Lindberg, E., & Vanyushyn, V. (2013). School-based management with or without instructional leadership: Experience from Sweden. *Journal of Education and Learning*, 2(3), 39–50.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational administration quarterly*, 54(4), 501-528.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59(2016), 79-91

- Liu, Y., & Printy, S. M. (2017). Distributed leadership and educator attitudes. *Emerging issues and trends in education*, 143-180.
- Little, J. W. (2012). Professional Community and Professional Development in the Learning-centered School. In M. Kooy and K. van Veen, edited by. *Teaching Learning that Matters: International Perspectives*. London: Routledge; p. 22–46.
- Little, J.W. (1987). Teachers as colleagues. In Richardson-Koehler, V. (Senior Ed). *The educators handbook: A research perspective*. New York: Longman.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational behavior and human performance*, 3(2), 157-189.
- Locke, E.A.,Latham, G.P.,(2006). New Directions on Goal-Setting Theory. *Current Directions on Psychological Science* Vol.15 No.5
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lovitt, C., & Clarke, D. M. (1988). *Mathematics curriculum and teaching program*. Carlton, Victoria: Curriculum Corporation
- Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2007). *Leadership: Theory application, skill development* (3rd ed.). Mason, OH: Thomson South-Western.
- Macbeath, J., & Cheng, Y. C. (2008). *Leadership for learning: International perspectives*. BRILL.
- Madden, J. V., Lawson, D., & Sweet, D. (1976). *School effectiveness study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Manuel, J. (2003). 'Such are the Ambitions of Youth': exploring issues of retention and attrition of early career teachers in New South Wales. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 139-151.
- Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397
- Martin, A. J. (2003). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian journal of Education*, 47(1), 88-106.

- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2001). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Maslow, A., & Lowery, R. (Ed.). (1998). *Toward a psychology of being* (3rd ed.). New York: Wiley & Sons.
- Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: The Viking Press.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Bros.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1958). A scoring manual for the achievement motive. *Motives in fantasy, action, and society*, 179-204.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99–128.
- McLaughlin, M. W. (1997). Rebuilding teacher professionalism in the United States. *Beyond educational reform: Bringing teachers back in*, 77-93.
- McLaughlin, M. W. & Marsh, D. D. (1978) Staff development and school change, *Teachers College Record*, 40, pp. 69- 93.
- McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply psychology*, 1(1-18).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). *Kapsayıcı eğitim bağlamında okul yöneticilerinin mesleki gelişimi programı: Öğretimsel liderlik*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.
- MEB, (2018). *Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: MEB.
- MEB, (2017a). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Miller, R. J., Goddard, Y. L., Goddard, R., Larsen, R., & Jacob, R. (2010). *Instructional Leadership: A Pathway to Teacher Collaboration and Student Achievement*. *Online Submission*.
- Moore, H. (1964). "The Ferment in School Administration," in D. E. Griffiths, ed., *Behavioral Science and Educational Administration, The Sixty-Third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II* (Chicago: The University of Chicago Press).
- Moore, S., & Shaw, P. (2000). *The Professional Learning Needs and Perceptions of Secondary School Teachers: Implications for Professional Learning Community*.

- Mulford, B., & Silins, H. (2009). Revised models and conceptualisation of successful school principalship in Tasmania. In B. Mulford & B. Edmunds (Eds.), *Successful school principalship in Tasmania*. Launceston, TAS: University of Tasmania.
- Murphy, J. (2008). The place of leadership in turnaround schools: Insights from organizational recovery in the public and private sectors. *Journal of Educational Administration*, 46, 74-98.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*.
- Murphy, J., Hallinger, P., & Mitman, A. (1983). Problems with research on educational leadership: Issues to be addressed. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5(3), 297–306.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational administration quarterly*, 31(2), 224-243.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3), 376-407.
- Opfer, V. D., Pedder, D. J., & Lavicza, Z. (2011). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 193-214.
- Orlich, D. C. (1998). *Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction* (5. Edition). Boston: Houghton Mifflin Company
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, N. (2020), "How to improve teachers' instructional practices: the role of professional learning activities, classroom observation and leadership content knowledge in Turkey", *Journal of Educational Administration*, Vol. 58 No. 6, pp. 585-603.
- Pan, H. L. W., Nyeu, F. Y., & Chen, J. S. (2015). Principal instructional leadership in Taiwan: Lessons from two decades of research. *Journal of Educational Administration*.
- Pinder, C. C. (1987). Valence-instrumentality-expectancy theory. In R. M. Steers & L. W. Porter (Eds.), *Motivation and work behavior* (4th ed.) (pp. 69-89). New York: McGraw-Hill.

- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational administration quarterly*, 44(2), 187-226.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83(4), 427-452.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. *Educational researcher*, 29(1), 4-15.
- Qian, H., and A. D. Walker. 2013. "How Principals Promote and Understand Teacher Development under Curriculum Reform in China." *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 41 (3): 304–315.
- Recepoglu, E., & KILINÇ, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Robinson, V. M. (2006). Putting education back into educational leadership. *Leading & Managing*, 12, 62-74.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The Impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 798-822.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749- 761.
- Ryan, R.M.,Deci, E.L.(2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. Vol. 55, No. 1, 68-78
- Sachau, D. A. (2007). Resurrecting the motivation-hygiene theory: Herzberg and the positive psychology movement. *Human resource development review*, 6(4), 377-393.

- Schwab, J. (1964). Theory-art-practice. In Willower, D. and Culbertson, J. (eds.) *The Professorship in Educational Administration*, pp 47–70. Columbus, OH: University Council for Educational Administration.
- Shepherd-Jones, A. R., & Salisbury-Glennon, J. D. (2018). Perceptions matter: the correlation between teacher motivation and principal leadership styles. *Journal of Research in Education*, 28(2), 93-131.
- Shirley, D. (2015). The role of teachers in developing students' talents. Invited lecture, GL's 125 års jubilæums konference om elevernes læring og lærernes undervisning (Secondary School Teachers 125th Anniversary Conference: Student Learning and Teachers' Teaching), Copenhagen, Denmark.
- Sinclair, A., & Lips-Wiersma, M. (2008). Leadership for the disillusioned: Moving beyond myths and heroes to leading that liberates.
- Seong, N.F.D. (2019). Theoretical Approaches to Leading Schools. *Instructional Leadership*. In *Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education*. (Ed) Tony Townsend Sec. 2 15-48
- Smylie, M. A., A. W. Hart. 1999. "School Leadership for Teacher Learning and Change: A Human and Social Capital Development Perspective." In J Murphy and K. Luis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*, ( pp. 21–441, San Francisco: Jossey Bass
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73–92.
- Stallings, J.A.(1980). "What Research Has to Say to Administrators of 4 Secondary Schools About Effective Teaching and Staff Development." Paper presented at the conference, Creating the Conditions for Effective Teaching, Eugene, Oregon, Center for Educational Policy and Management, University of Oregon.
- Steers, R.M., & Porter, L.W. (1987). *Motivation and work behavior*. (3rd ed.). New York: McGrawHill
- Stirling, D. (2014). Teacher Motivation. (MLA style): *Learning Development Institute*. 19 March 2016. Web.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational administration quarterly*, 46(1), 31-56.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2009). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*. 46 (31) 31-46

- Suskavcevic, M., & Blake, S. (2004). Principals' leadership and student achievement: An examination of the TIMSS 1999. *International association for the evaluation of educational achievement*.
- Sykes, G. (1996). Reform of and as professional development. *Phi delta kappan*, 77(7), 464.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2013). Using Multivariate statistics (6th ed.). Boston, MA: Pearson
- Taşdemir, S. (2013). Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış, Motivasyon Araçları ve Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu Ölçeğinde Bir Model Önerisi, İdari Uzmanlık Tezi, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Ankara
- Tekin, G., & Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in Erg Teorisi ve çalışanların iş tatmini. *Social Sciences Studies Journal*.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School effectiveness and school improvement*, 23(4), 441-460.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47(3), 496-536.
- Tınaz, P. (2005). *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar*, Beta Kitap, İstanbul.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Timperley, H. (2008). Teacher Professional Learning and Development. Educational Practices Series-18. *UNESCO International Bureau of Education*.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tyack, D. and Hansot, E. (1982). *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820–1980*. New York: Basic Books.
- Walker, A. D., & Ko, J. (2011). Principal leadership in an era of accountability: A perspective from the Hong Kong context. *School Leadership and Management*, 31(4), 369–392.
- Walker, A., Hu, R., & Qian, H. (2012). Principal leadership in China: An initial review. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 369–399.



- Wang, T. (2016), "School leadership and professional learning community: case study of two senior high schools in Northeast China", *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 36 No. 2, pp. 202-216.
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., & Liare, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale* (p. 1). Dordrecht: Springer.
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and teacher education*, 47, 120-130.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75, 167–202.
- Wayne, A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S., & Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational researcher*, 37(8), 469-479.
- Weber, G. (1971). *Inner city children can be taught to read: Four successful schools*. Council for Basic Education: Washington, DC
- Weisberg, J., & Sagie, A. (1999). Teachers' physical, mental, and emotional burnout: Impact on intention to quit. *The journal of psychology*, 133(3), 333-339.
- Wellisch, J., MacQueen, A., Carriere, R., & Duck, G. (1978). School organization and management in successful schools. *Sociology of Education*, 51, 211–226.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297.
- Wiegfield, A., Eccles, S.J.(2000). Expectancy-Value Theory of Work Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68–81
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Chapter 6: teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. *Review of research in education*, 24(1), 173-209.
- Wood, F. H., & Thompson, S. R. (1980). Guidelines for better staff development. *Educational Leadership*, 37(5), 374–378.
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G., & Boyle, M. (2019). *Restructuring schools, reconstructing teachers: Responding to change in the primary school*. Routledge. 52 Vanderbilt Avenue, New York, NY, 10017

- Vallerand, R. J. (1997). Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology* Volume 29, 271–360. doi:10.1016/s0065-2601(08)60019-2
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallières, É. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and psychological measurement*, 53(1), 159-172.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J.D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 408–423,
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Vroom, V. H. (1964). *Work motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Yoon, K., & Armour, K. M. (2017). Mapping physical education teachers' professional learning and impacts on pupil learning in a community of practice in South Korea. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 427-444.
- Young, E. F. (1916). Democracy and education. *Journal of Education* 84, 5–6.
- Zerchykor, R. (1985). *A citizen's notebook for effective schools*. Boston, MA: The Institute for Responsive Education.

## TABLULAR LİSTESİ

- Tablo 1.** Değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki korelasyon değerleri ..... 76
- Tablo 2.** Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordanmasına ilişkin toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler ..... 77

## ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** Kwakman'a Göre Mesleki Öğrenme Etkinliği Araştırma Modeli (2003)..... 26
- Şekil 2.** Mesleki gelişimin öğrenci ve öğretmen üzerindeki etkilerine yönelik kavramsal bir model (Desimone, 2009)..... 27
- Şekil 3.** Küresel bağlamda öğretmenlerin mesleki öğrenmesine dair bir model (Akiba, 2015) ..... 28
- Şekil 4.** Araştırma modeline ilişkin yol analizi sonuçları..... 77

## EKLER

### Ek-1 Ölçeklerin Kullanılması İçin Alınan İzinler

(no subject)

Inbox

G

1. **Goktugan Yilmaz** <yilmazgoktugan@gmail.com> Mar 24, 2021,  
12:10 PM  
to msbellibas

Hocam Merhaba,

Ben Ali Çağatay Kılınç hocamla Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünde "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Motivasyonunun Aracı Rolü" adlı bir çalışma hazırlayan bir yüksek lisans öğrencisiyim. Eğer izin verirseniz 2018 yılında siz, Gümüş Hoca ve Apaydın Hoca tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Teacher Professional Learning Scale" (TPLS) ölçeğini araştırmamda kullanmayı sizden rica etmekteyim.

Saygılar, iyi çalışmalar Hocam



2. **Mehmet Sukru Bellibas** <msbellibas@gmail.com> Mar 24, 2021,  
12:29 PM  
to me

Turkish  
English

[Translate message](#)

[Turn off for: Turkish](#)

Atıf yapmak şartıyla olcegi kullanabilirsiniz hocam, basarilar dilerim.

Konu ile ilgili asagidaki calismalar da isinizi gorebilir.

Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2020). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 1-20.

Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The Effect of Learning-Centred Leadership and Teacher Trust on Teacher Professional Learning: Evidence from a Centralised Education System. *Professional Development in Education*, 1-13.

Bellibas, M.S, Bulut, O., & Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional development in education*, 43(3), 353-374.

Talebizadeh, S. M., Hosseingholizadeh, R., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Analyzing the relationship between principals' learning-centered leadership and teacher professional learning: The mediation role of trust and knowledge sharing behavior. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100970.

--

Mehmet Şükrü Bellibaş, PhD

Associate Professor of Educational Administration

Department of Educational Sciences

Faculty of Education

Adıyaman University

Adıyaman, Turkey

+90 416 223 3800 (1061)

<https://abys.adiyaman.edu.tr/mehmet-sukru-bellibas-744/>

<https://scholar.google.com.tr/citations?user=v5np0MAAAAAAJ&hl=en>

Wed, Mar 24, 2021,

12:00 PM

**3. Goktughan Yilmaz <yilmazgoktughan@gmail.c**

to gumussed

Hocam Merhaba,

Ben Ali Çağatay Kılınç hocamla Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünde "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Motivasyonunun Aracı Rolü" adlı bir çalışma hazırlayan bir yüksek lisans öğrencisiyim. Eğer izin verirseniz 2018 yılında Bellibaş Hoca, Apaydın Hoca ve sizin tarafınızdan Türkçe'ye uyarlanan "Teacher Professional Learning Scale" (TPLS) ölçeğini araştırmamda kullanmayı sizden rica etmekteyim.

Saygılar, iyi çalışmalar Hocam



**4. Sedat Gumus <gumussed@gmail.com>**

Wed, Mar 24, 2021,

4:26 PM

to me

Turkish

English

[Translate message](#)

[Turn off for: Turkish](#)

Merhabalar,

Ölçeği ek'te bulabilirsiniz. Bundan sonraki çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim,  
Sedat

--

**Sedat**  
Assoc. Prof.

Phone: (+45) 9352 1820  
Web: <http://au.dk/en/sgumus@edu>

**GümüşDanish School of Education**  
Aarhus University  
Jens Chr. Skous Vej 4, 1483, office 426  
DK-8000 Aarhus C  
Denmark

## Motivasyon ölçeği

Inbox

G

5. **Goktughan Yilmaz** <[yilmazgoktughan@gmail.com](mailto:yilmazgoktughan@gmail.com)> Mar 24, 2021,  
11:26 AM

to mehmetkaraman

Hocam Merhaba,  
Ben Ali Çağatay Kılınç hocamla Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünde "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Motivasyonunun Aracı Rolü" adlı bir çalışma hazırlayan bir yüksek lisans öğrencisiyim. Eğer müsaade ederseniz 2016 yılında Smith ve sizin tarafınızdan hazırlanan "Contextual Achievement Motivation Scale (CAMS) ölçeğini araştırmamda kullanmayı sizden rica etmekteyim. Yalnız sayın hocam ölçek benim elimde yok size zahmet vermeyeceksem eğer izninizle birlikte ölçeği de rica edebilir miyim?  
Saygılar, iyi çalışmalar Hocam

M

6. **Mehmet Akif Karaman** <[mehmetkaraman@wiselider.tr](mailto:mehmetkaraman@wiselider.tr)> Mar 24, 2021,  
11:33 AM

to me

Turkish  
English

[Translate message](#)

[Turn off for: Turkish](#)

Merhaba Göktuğhan,

Tabiki ölçeği tezinde belirttiğin konu üzerinde kullanabilirsin. Ölçeğin Türkçe versiyonunun makalesi de bitmek üzere, Tezini bitirme aşamasında büyük

ihhtimalle makalesi de yayınlanmış olur. O zaman bana tekrar email at atıfını da göndereyim sana. Kolay gelsin.

---

**From:** "Goktughan Yılmaz" <[yilmazgoktughan@gmail.com](mailto:yilmazgoktughan@gmail.com)>  
**To:** [mehmetkaraman@kilis.edu.tr](mailto:mehmetkaraman@kilis.edu.tr)  
**Sent:** Wednesday, March 24, 2021 11:26:28 AM  
**Subject:** Motivasyon leği



## Ek-2. Veri Toplama Araçları

### Öğretim Liderliği Ölçeği

No	Okul müdürünüz aşağıdakileri ne sıklıkla yapar?	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1	Okul genelini ilgilendiren yıllık belirli hedefler koyar					
2	Okulun yıllık akademik hedeflerini belirlerken öğrencilerin performanslarını gösteren verilerden yararlanır					
3	Öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilen ve uygulanabilen hedefler geliştirir					
4	Okulun misyonunu okul personeli, öğrenciler ve velilere etkili bir şekilde aktarır					
5	Okulun yıllık akademik hedeflerinin, okul içerisinde görünür olmasını sağlar (örneğin, akademik başarının önemini afişler veya panolar kullanılarak vurgulanması)					
6	Öğretmenin sınıftaki öğretme becerilerini değerlendirirken öğrenci çalışmalarını ( ödev, sınav kâğıdı, portfolyo vb.) inceler.					
7	Öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek için öğretmenlerle bire bir görüşmeler yapar.					
8	Hedeflenen başarı düzeyine ne derecede ulaşıldığını ölçmek için test veya diğer performans ölçeklerini kullanır					
9	Ders saatlerinin, yeni beceri ve kavramların öğretilmesi ve uygulanması amacı ile kullanılması konusunda öğretmenleri teşvik eder					
10	Zaman zaman teneffüs ve ders aralarındaki zamanını öğretmen ve öğrencilerle sohbet etmeye ayırır					
11	Okulda yapılan ders dışı aktivitelere katılır					
12	Öğretmenleri başarı veya çabalarından dolayı özel olarak tebrik eder					
13	Başarılı öğretmenlerin sergiledikleri performansla ilgili öğretmen dosyalarına notlar ekler					
14	Okulun başarısına özel katkıda bulunan öğretmenlere ödül olarak kendilerini daha fazla geliştirebilecekleri fırsatlar sunar					
15	Öğretmenlerin öğretimle ilgili hizmet içi eğitimlerini yönetir veya bu aktivitelere katılır					
16	Hizmet içi eğitimler ile ilgili fikir alışverişinde bulunmak için öğretmenler kurulu toplantılarında zaman ayırır					
17	Başarılı olan öğrencilerle yüz yüze görüşüp, çalışmalarını inceleyerek onların ve yaptıkları çalışmaların farkında olduğunu gösterir					
18	Başarılarını yükselten veya üstün başarı gösteren öğrencilerin ailelerini arayarak haberdar eder					

Bağlamsal Başarı Motivasyonu Ölçeği

Toplum ve Özel Yaşam Alanlarında Başarı Algısı						
<b>Yönerge: Aşağıdaki ölçek başarıyla alakalı soruları içermektedir. Lütfen kutular içinde verilen ve sizin için en uygun olan cevap seçeneğini işaretleyiniz.</b>						
<b>0= Asla, 1= Nadiren, 2= Sıklıkla, 3= Çoğu Zaman, 4= Her zaman</b>						
	<b>Çalıştığım yerlerde, İş yerimde:</b>					
<b>1</b>	Başarılıy(d)ım					
<b>2</b>	Üretken(d)im					
<b>3</b>	Hırslıy(d)ım					
<b>4</b>	Çalışkan(d)ım					
<b>5</b>	Kusursuz(d)um					
<b>6</b>	Verimliy(d)im					

**Açıklama**

Sizden aşağıda yer alan maddeleri kendi uygulamalarınız açısından değerlendirerek, size en uygun gelen seçeneği işaretlemeniz (x) istenmektedir. Lütfen hiçbir ifadeye ilişkin katılma düzeyinizi belirtmeden diğerine geçmeyiniz.

No	ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Orta Düzeyde Katlıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Eğitim etkinliklerini planlama konusunda meslektaşlarımla birlikte çalışırım.					
2	Ders içeriğini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırmak için meslektaşlarımla birlikte çalışırım.					
3	Öğretimle ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.					
4	Öğretimi ve eğitim programını iyileştirme yollarını meslektaşlarımla birlikte tartışırım.					
5	Öğrenci başarısının ve eğitim programının hedeflerine ulaşılma düzeyinin nasıl değerlendirileceğini belirlemek için meslektaşlarımla birlikte toplantılara katılıyorum.					
6	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için meslektaşlarımla toplantılara katılıyorum.					
7	Meslektaşlarımdan aldığım dönütlere dayanarak öğretim yöntemlerim üzerinde düzenleme yaparım.					
8	Mesleki öğrenmemi desteklemek amacıyla öğrenme ve öğretime ilişkin geçmiş kayıtları saklarım.					
9	Öğretim becerilerimi geliştirmek amacıyla meslektaşlarımla derslerini gözlemledikten sonra üzerinde derinlemesine düşünürüm.					
10	Öğrenmek amacıyla öğretim esnasında karşılaştığım problemleri not ederim.					
11	Öğretim becerilerimi geliştirmek için öğretim materyallerimi gerektiğinde güncellerim.					
12	Mesleki öğrenme çalışmalarında edindiğim deneyimleri ve öğrenmeleri kaydederim.					
13	Öğretim yöntemlerimi öğrencilerin verdiği tepkilere göre düzenlerim.					
14	Kendi öğretim uygulamalarım üzerine derinlemesine düşünürüm.					
15	Öğretimimin başarısının veya başarısızlığının nedenlerini sorgularım.					
16	Öğrenci dönütlerini analiz etmek ve doğrulamak için daha fazla bilgi toplarım.					
17	Öğretimle ilgili yeni fikirleri deneyimlerim.					
18	Derslerimde yeni öğretim yöntemleri uygulayırım.					
19	Derste karşılaştığım öğretim ile ilgili sorunları çözmek için yeni yollar denerim.					
20	Öğrencilerin ilgilerini toplamak için sınıfta alternatif öğretim materyalleri denerim.					
21	Derslerimde yeni bilgi teknolojileri uygulamalarını denerim.					
22	Öğrencilerden öğrenmelerine ilişkin dönüt toplarım.					
23	Öğretim becerilerimi geliştirmek için çevrimiçi (online) bilgi kaynaklarını araştırırım.					
24	Mesleki öğrenmemi desteklemek için diğer meslektaşlarımla derslerini izlerim.					
25	Yeni fikirler edinmek için eğitimle ve branşım ile ilgili yayınları okurum.					
26	Meslektaşlarımdan yardım isterim.					
27	Diğer okullardaki meslektaşlarımla mesleki öğrenmemi destekleyecek ilişkiler kurarım.					

### Ek 3. Etik Kurul Komisyonu Onay Bildirimi



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

TOPLANTI TARİHİ : 08.06.2021  
TOPLANTI NO : 2021/06

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

**Karar 6:**

04/05/2021 tarihli Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'ın Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ danışmanlığında yürütülen “Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Motivasyonunun Aracı Rolü” 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. Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.  
ZONGULDAK VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45865702-604.01.01-41899392  
Konu : Tez Çalışması İzni (Göktuğhan YILMAZ)

24.01.2022

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 16/12/2021 tarihli ve E-97636971-300-112732 sayılı yazınız.

Enstitünüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 1928229029 numaralı öğrencisi Göktuğhan YILMAZ'ın, öğretim üyesi Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ danışmanlığında yürüttüğü "Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Motivasyonunun Aracı Rolü" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez ve İlçelerinde bulunan Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere 2021 - 2022 eğitim - öğretim yılı içerisinde [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd67mJMhmFlryt72TwHS096ply3DB0a7CrmXhpkRFOsi\\_zuyA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd67mJMhmFlryt72TwHS096ply3DB0a7CrmXhpkRFOsi_zuyA/viewform?usp=sf_link) adresinden dijital ortamda Araştırma Çalışmasını uygulamak istediği ilgi yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiş olup, Valilik Makamından alınan 07/01/2022 tarihli ve E-45865702-604.01.01-40832686 sayılı Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgililere bilgi verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Züleyha ALDOĞAN  
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek :

- 1- Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2- Onaylı Anket Formları (4 sayfa)

Adres :

Telefon No : 0 (372) 280 67 47  
E-Posta:  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanır.

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

Bilgi için: Berna BAKIR

Unvan : Memur  
Faks: 3722806799

İnternet Adresi: [istatistik67@meb.gov.tr](mailto:istatistik67@meb.gov.tr)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 86c1-94fd-38ad-b665-512d kodu ile teyit edilebilir.





T.C.  
ZONGULDAK VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45865702-604.01.01-40832630  
Konu : Tez Çalışması İzni (Göktuğhan YILMAZ)

07/01/2022

VALİLİK MAKAMINA

Karabük Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 22/09/2021 tarihli ve E-27105693-399-63863 sayılı yazısı ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 1928229029 numaralı öğrencisi Göktuğhan YILMAZ'ın, öğretim üyesi Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ danışmanlığında yürüttüğü "**Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Motivasyonunun Aracı Rolü**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez ve İlçelerinde bulunan Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere 2021 - 2022 eğitim - öğretim yılı içerisinde COVID-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda Araştırma Çalışmasını uygulamak istediği Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Millî Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuzca Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 1928229029 numaralı öğrencisi Göktuğhan YILMAZ'ın öğretim üyesi Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ danışmanlığında yürüttüğü "**Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Motivasyonunun Aracı Rolü**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez ve İlçelerinde bulunan Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere 2021 - 2022 eğitim - öğretim yılı içerisinde COVID-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda Araştırma Çalışmasının uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, söz konusu çalışmanın "21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2020/2 nolu) Genelgesi doğrultusunda" Okul Müdürlüğü'nün uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlüğü'nün Koordinesinde ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Züleyha ALDOĞAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Turgut SUBAŞI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres:

Telefon No : 0 (372) 280 67 47  
E-Posta:  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için: Berna BAKIR

Unvan : Memur

Faks: 3722806799

İnternet Adresi : [istatistik67@meb.gov.tr](mailto:istatistik67@meb.gov.tr)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://cvrakaorpu.meb.gov.tr/adresuden/d9d-0361-3b1b-86b9-2509> kodu ile teyit edilebilir.



## ÖZGEÇMİŞ

İlk ve orta öğrenimini Zonguldak ilinin Devrek ilçesinde bitirdi. Lisans eğitimini Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde tamamladı. 2008 yılında öğretmenliğe başladı. 2014 yılında MEB bünyesinde kadrolu öğretmen olarak çalışmaya başladı. 2015 yılında 'Teaching Excellence and Achievement Program (TEA) kapsamında ABD'nin Kaliforniya eyaletinde Claremont Collage'de misafir öğretmen olarak bulundu. Claremont High School'da misafir öğretmen olarak derslere katıldı. Hala MEB bünyesinde öğretmenlik görevine devam etmektedir. Evli ve bir çocuk babasıdır.