



**ÖĞRETMEN PROFESYONELİZMİNİN BİR
YORDAYICISI OLARAK ÖĞRENME
MERKEZLİ LİDERLİK**

Lefika POLAT

**2020
YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ**

**ÖĞRETMEN PROFESYONELİZMİNİN BİR YORDAYICISI OLARAK
ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİK**

Lefika POLAT

**T.C.
Karabük Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında
Yüksek Lisans Tezi
Olarak Hazırlanmıştır**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ**

**KARABÜK
Haziran 2020**

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	4
DOĞRULUK BEYANI.....	5
ÖNSÖZ	6
ÖZ	7
ABSTRACT.....	9
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ	11
ARCHIVE RECORD INFORMATION	12
KISALTMALAR	13
ARAŞTIRMANIN KONUSU.....	14
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	14
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	14
ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM	14
EVREN VE ÖRNEKLEM.....	15
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER.....	15
BİRİNCİ BÖLÜM.....	16
GİRİŞ.....	16
1.1. Problem Durumu.....	16
1.2. Araştırmanın Amacı	25
1.3. Araştırmanın Önemi	26
1.4. Araştırmanın Varsayımları	26
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	26
1.6. Tanımlar	26
İKİNCİ BÖLÜM.....	28
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	28
2.1. Liderlik ve Lider	28
2.2. Liderlik ve Yönetim Arasındaki Farklılıklar	31
2.3. Liderlik Yaklaşımları.....	35

2.3.1. Geleneksel Yaklaşımlar.....	36
2.3.1.1. Özellikler Yaklaşımı.....	36
2.3.1.2. Davranışsal Yaklaşım.....	37
2.3.1.3. Durumsal Yaklaşım.....	39
2.3.2. Çağdaş Yaklaşımlar	41
2.3.2.1. Öğretim Liderliği.....	42
2.3.2.2. Dönüşümcü Liderlik.....	45
2.3.2.3. Öğretmen Liderliği.....	48
2.3.2.4. Dağıtımçı Liderlik	52
2.3.2.5. Vizyoner Liderlik.....	54
2.3.2.6. Hizmetkar Liderlik.....	56
2.3.2.7. Öğrenme Merkezli Liderlik	59
2.3.2.7.1. Öğrenme Merkezli Liderliğin Tanımı	60
2.3.2.7.2. Öğrenme Merkezli Liderliğin Boyutları	61
2.4. Profesyonizm.....	68
2.4.1. Öğretmen Profesyonizmi.....	70
2.4.1.1. Öğretmen Profesyonizminin Boyutları	73
2.4.1.2. Öğretmen Profesyonizminin Tarihsel Gelişimi	74
2.5. İlgili Araştırmalar	76
2.5.1. Öğretmen Profesyonizmi İle İlgili Gerçekleştirilmiş Çalışmalar	76
2.5.2. Öğrenme Merkezli Liderlik ile İlgili Gerçekleştirilmiş Çalışmalar	78
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	81
YÖNTEM	81
3.1. Araştırmanın Modeli.....	81
3.2. Evren ve Örneklem	81
3.3. Veri Toplama Araçları.....	84
3.4. Verilerin Analizi	87
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	93
BULGULAR.....	93

4.1. Öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ilişkin algı düzeyleri	93
4.2. Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algı düzeyleri.....	94
4.3. Öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ilişkin algı düzeylerinin farklı değişkenler bağlamında incelenmesi.....	95
4.4. Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algı düzeylerinin farklı değişkenler bağlamında incelenmesi.....	99
4.5. Öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ilişkin algıları ile öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkiler.....	107
4.6. Öğretmen Profesyonelizminin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	108
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	110
TARTIŞMA.....	110
ALTINCI BÖLÜM.....	122
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	122
6.1. Araştırmada Elde Edilen Sonuçlar	122
6.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	123
6.3. Araştırmacılar İçin Öneriler	124
KAYNAKÇA.....	126
TABLolar LİSTESİ.....	152
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	154
EKLER	155
EK-1. Etik Kurul İzni	155
EK-2 Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Ölçek Uygulama İzni	156
EK-3 Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği Kullanım İzni.....	157
EK-4 Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği Kullanım İzni	158
EK-5 Ölçme Aracı.....	159
ÖZGEÇMİŞ	161

TEZ ONAY SAYFASI

Lefika POLAT tarafından hazırlanan “ÖĞRETMEN PROFESYONELİZMİNİN BİR YORDAYICISI OLARAK ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİK” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

.....

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği/Oy Çokluğu ile Eğitim Yönetimi Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 03/06/2020

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU (KÜ)

.....

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

.....

Üye : Doç. Dr. Ramazan CANSOY (KBÜ)

.....

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans Tezi derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Hasan SOLMAZ

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

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

İmza:

ÖNSÖZ

Eğitim öğretim kurumlarının toplumsal sistemlerde meydana gelen değişimlere uyum sağlayabilmeleri için örgütsel yapı içerisinde yer alan öğretmen ve yöneticilerin de yeni koşullara ayak uydurabilmeleri gerekmektedir. Öğrenme merkezli liderlik anlayışının, öğretmenlerin mesleklerinde profesyonel davranışlar göstermelerinde etkili olan bir değişken olduğu ve bu değişken ile ilişkilerin ortaya konulmasının bir gereklilik olduğu belirtilebilir. Bu amaçla mevcut çalışmada öğretmen profesyoneliğini ve öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişkilerin ortaya koyularak öğretmen profesyoneliğine öğretmenlerin bakış açılarının yansıtılması bağlamında önemli bulgular sunması beklenmektedir.

Araştırma konumunun belirlenmesinden itibaren süreç boyunca engin bilgi ve tecrübesiyle yol gösteren, verdiği yapıcı geribildirimlerle araştırmaya değerli katkılarını sunan danışman hocam sayın Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a ve lisansüstü öğrenimim boyunca üzerimde emeği olan tüm değerli hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Verilerin toplanması sürecinde destek veren ve çalışmaya gönüllü olarak katılan tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her daim yanımda olan; sevgilerini, desteklerini ve dualarını esirgemeyen annem Afiye EFE, babam Mustafa EFE, kardeşim Eren EFE ve eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini hiç esirgemeyen, rahmetli dedem Halil EFE'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Birbirimizi tanıdığımız günden itibaren her konuda bana koşulsuz destek olan, değerli zamanını esirgemeyerek bana her fırsatta yardımcı olan, bazen sabrı bazen de sabırsızlığıyla her daim yol gösteren, çalışma azmiyle hep örnek olan hayat arkadaşım, sırdaşım, yoldaşım, sevgili eşim Dr. Öğretim Üyesi Mustafa POLAT'a ve lisansüstü öğrenimim boyunca oyun ve etkinlik vakitlerinden çaldığım, sonsuz sabır ve hoşgörüyle kelimenin tam anlamıyla yanı başımda bekleyen, çoğu zaman kendisinden yeni şeyler öğrendiğim kızım Defne Hüma POLAT'a minnettarım.

Lefika POLAT

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmen profesyonelizmi ve öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nicel araştırma yöntemi kapsamında ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın bağımlı değişkeni öğretmen profesyonelizmi, bağımsız değişkeni ise öğrenme merkezli liderlik ve alt boyutları olan öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma, öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programını yönetme ve model olma boyutlarıdır.

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Karabük il merkezindeki 24 ilkokulda görevli olan 306 ve 32 ortaokulda görev yapan 504 olmak üzere toplam 810 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örneklem tekniği kullanılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama aracında üç bölüm bulunmaktadır. İlk bölümde çalışmaya dahil olan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, okul türü, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve mesleki kıdem gibi demografik bilgiler yer almıştır. Bir sonraki bölümde Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) tarafından geliştirilen ve Cerit (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği”, son bölümde ise Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen ve Kılınç, Bellibaş ve Gümüş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenme Merkezlik Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma kapsamında toplanan verilerin analizi SPSS 25.0 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sürecinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış, Bağımsız Gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada erişilen bulgulara göre öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ve öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Diğer taraftan öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ilişkin algılarının; cinsiyetlerine, yaşlarına, görev yaptıkları kurum türlerine, görev yaptıkları kurumlardaki hizmet süreleri ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ek olarak öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarının; cinsiyetlerine, görev yaptıkları kurum türlerine, görev yaptıkları kurumdaki hizmet sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği; yalnızca yaş değişkeninin

öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algı düzeyleri üstünde anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları ile öğrenme merkezli liderlik ve alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde öğretmen profesyoneliği ile öğrenme merkezli liderlik ve öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan öğrenme desteği sağlama, öğrenme programını yönetme ve model olma ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli anlamlı ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Ek olarak öğretmen profesyoneliği ve öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları arasındaki ilişkiler, ilişki düzeyine göre ele alındığında en yüksek ve pozitif ilişki düzeyinin öğrenme desteği sağlama boyutunda olduğu ve bunu sırasıyla öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ile öğrenme programını yönetme ve model olma boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Son olarak, öğrenme merkezli liderliğin öğrenme desteği sağlama ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme boyutlarının öğretmen profesyoneliğinin pozitif ve anlamlı yordayıcıları; öğrenme programını yönetme ve model olma boyutunun ise öğretmen profesyoneliğinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulgusuna erişilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen profesyoneliği, Öğrenme merkezli liderlik, Liderlik, İlişkisel tarama

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the relationships between teacher professionalism and learning-centered leadership. For this purpose, the research was designed in the quantitative research method and correlational research model. In this context, the dependent variable of the study was teachers' perceptions on teacher professionalism, and the independent variables were the dimensions of learning-centered leadership entitled as Building a Learning Vision, Providing Learning Support and Managing the Learning Program and Modelling.

The population of the study consisted of 810 teachers in total, 306 employed in 24 primary schools and 504 employed in 32 secondary schools located in the city centre of Karabük in the 2018-2019 educational year. Stratified sampling technique, one of the probability sampling methods, was used in the selection of participants. The data collection tool used in the research consisted of three parts. In the first part elicited demographic data regarding participant teachers' gender, age, years in current school, and seniority. The following part comprised of the "Teacher Professionalism Scale" developed by Tschannen-Moran, Parish and DiPaola (2006) and adapted to Turkish by Cerit (2012) to measure teachers' professionalism level and in the third part, "Learning-Centered Leadership Scale" developed by Liu, Hallinger and Feng (2016) and adapted to Turkish by Kılınç, Bellibaş and Gümüş (2017) was used to determine teachers' perceptions on learning-centered leadership. The analysis of the research data obtained was carried out using the SPSS 25.0 program. In the process of the data analysis, descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation scores were calculated; Independent Samples t-test, One Way Variance Analysis (ANOVA), Pearson Product Moment Correlation Coefficients and Multiple Linear Regression Analysis was also performed.

According to the findings obtained in the research, teachers' perceptions on teacher professionalism and learning-centered leadership are at a high level. Next, teachers' perceptions on teacher professionalism do not differ significantly according to their gender, age, type of institution they work, years in current school, and seniority. In addition, while there is no significant difference according to their gender, type of institution they were employed, years in current school, and seniority in the

context of their perceptions on learning-centered leadership, it was observed that only the age variable created significant differences on teachers' perception levels on learning-centered leadership. When the correlation analysis results that was carried out in order to reveal the relationships between teachers' perceptions about teacher professionalism and their perceptions about learning-centered leadership and sub-dimensions were examined, it was seen that there was a positive and moderately significant relationship between teacher professionalism and building a learning vision, providing learning support and managing the learning program and modelling which were the sub-dimensions of learning-centered leadership. Moreover, when the relationships between teacher professionalism and the sub-dimensions of learning-centered leadership were considered according to the relationship level, it was found that the highest and positive relationship level was in the dimension of providing learning support and this was followed by the dimensions of building a learning vision, managing the learning program and modelling, respectively. Finally, it was seen that providing a learning support and developing a vision for learning which were the dimensions of learning-centered leadership were positive and meaningful predictors of teacher professionalism; managing the learning program and modelling were not significant predictors of teacher professionalism.

Keywords: Teacher professionalism, Learning-centered leadership, Leadership, Correlational research model

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Öğretmen Profesyoneliizminin Bir Yordayıcısı Olarak Öğrenme Merkezli Liderlik
Tezin Yazarı	Lefika POLAT
Tezin Danışmanı	Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans Tezi
Tezin Tarihi	03.06.2020
Tezin Alanı	Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi
Tezin Yeri	KBÜ / LEE
Tezin Sayfa Sayısı	161
Anahtar Kelimeler	Öğretmen profesyoneliizmi, Öğrenme merkezli liderlik, Liderlik, İlişkisel tarama

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	Learning-Centered Leadership as a Predictor of Teacher Professionalism
Author of the Thesis	Lefika POLAT
Advisor of the Thesis	Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	03.06.2020
Field of the Thesis	Educational Sciences, Educational Administration
Place of the Thesis	KBU / LEE
Total Page Number	161
Keywords	Teacher professionalism, Learning-centered leadership, Leadership, Correlational research model

KISALTMALAR

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖMLÖ: Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği

ÖPÖ: Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği

ISLLC: Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu

VALE: The Vanderbilt Assessment of Leadership in Education

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

ULAKBİM: Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi

EM: Expectation Maximization

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Öğretmenlerin, öğretmen profesyonelizmine ve öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırma ile öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ve öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve elde edilen veriler doğrultusunda alanyazına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışma nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama deseninde kurgulanmıştır.

ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ve öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaç bağlamında araştırmada aşağıda sıralanan araştırma sorularının cevabı aranmıştır:

- a) Öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- b) Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları ne düzeydedir?
- c) Öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ilişkin algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, görev yaptıkları eğitim öğretim kurumlarının düzeyine, görev yaptıkları kurumlardaki hizmet sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- d) Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, görev yaptıkları eğitim öğretim kurumlarının düzeyine, görev yaptıkları kurumlardaki hizmet sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

- e) Öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ilişkin algıları ile öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- f) Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları öğretmen profesyonelizmine ilişkin algılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Karabük il merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görevli olan 312 öğretmenden oluşmaktadır.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Bu çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Karabük ili merkezinde yer alan ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmi ölçeği ve öğrenme merkezli liderlik ölçeğine verdikleri cevaplardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı ve bu bağlamda yanıtı aranan araştırma soruları, araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve çalışmada değinilen kavramlara ilişkin tanımlamalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılda küreselleşme olgusuyla birlikte ortaya çıkan bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ile bunlara bağlı olarak bireysel ve toplumsal ihtiyaçların değişmesi gibi faktörler, toplumların gelişiminde belirleyici bir rol oynayan eğitim olgusuna, dolayısıyla hizmet sunan bir sosyal örgüt olarak da ele alınabilecek olan eğitim öğretim kurumlarına etki etmekte ve bu bağlamda öğretmenlik mesleğine yüklenen anlamları farklılaştırmakta ve öğretmenlerden beklentileri artırmaktadır. Bu durum; öğrenen bir örgüt olarak da ifade edilebilecek olan eğitim öğretim kurumlarını, yöneticileri ve öğretmenleri hızlı bir biçimde değişen çevresel değişkenler bağlamında; hizmet kalitelerini geliştirmek ve içinde bulunduğumuz yüzyılın gerektirdiği becerilerin bireylere kazandırılmasını sağlama temelinde, toplumsal ihtiyacı karşılayabilmek için yasal ve yapısal düzenlemeleri hayata geçirme noktasında yoğun bir baskı ile karşı karşıya bırakmaktadır (Cerit, 2012; Sach, 1997; Seashore Louis ve Kruse, 1995; Tschannen-Moran, 2009; Webb vd., 2004).

Toplumsal sistemler önemli ölçüde değişime uğradığında, eğitim öğretim sistemleri de yeni koşullara uyumlu hale getirilmek için yeniden şekillendirilmelidir (Helsby, 1999). Eğitim öğretim kurumlarının yanı sıra, örgütsel yapı içerisindeki iki önemli unsur olarak değerlendirilebilecek olan öğretmenlerin ve yöneticilerin de çağın gerektirdiği bu yasal ve yapısal dönüşümlere ayak uydurabilmesi ve değişen koşullara uyum sağlaması beklenmektedir (Lieberman, 2005). Son çeyrek yüzyılda, toplumun ve dolayısıyla öğretmenlerin çalıştıkları ortamların çok kültürlü bir yapıya dönüşmesi ile bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler nedeniyle bireylerin öğrenme olanaklarının gelişmesi ve okul dışına taşması gibi farklı değişkenler temelinde eğitimcilerin üstlendikleri rol ve sorumlulukların geleneksel yapının dışına çıkarak farklılaşması ve artması, başta aile olmak üzere sosyal kurumların yapısı üstünde

meydana gelen değişimler, kitle iletişim araçlarının çocukların ve gençlerin eğitimi üzerindeki giderek artan etkisi, hesap verilebilirlik bağlamında bürokratik ve kamusal denetimin artması gibi nedenlerin öğretmenlerin mesleklerini yerine getirmeleri noktasında pek çok farklı yeni durumlarla karşılaşmalarına neden olduğu ve profesyonel bir mesleğin uygulayıcıları olarak öğretmenleri farklı açılardan etkilediği alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Day, Flores ve Viana, 2007; Flores, 2005; Hargreaves, 2001).

Sosyal, politik ve ekonomik değişimlerin toplumda yapısal dönüşümleri de tetiklemiş olması, farklı çalışma alanları ve disiplinlerde olduğu üzere eğitim bilimleri alanında da reformları beraberinde getirmiş ve ortaya çıkan yeni düzene uyumlu hale gelebilmesi için eğitim öğretim sistemlerinin yeniden biçimlendirilmesi bir gereklilik haline dönüşmüştür (Esteve, 2000). Hargreaves'e (2000) göre küresel anlamda büyük bir dönüşüm süreci içerisinde bulunan öğretmenlik mesleğinden beklentiler farklılaşmakta, çağın gerektirdiği takım çalışması, üst düzey düşünme becerileri, yeni bilgi teknolojilerini etkili bir biçimde kullanma gibi becerilerin öğrencilere kazandırılması konusunda öğretmenlerden istenen toplumsal talepler ve baskılar yoğunlaşmakta ve öğretmenlerin üstlendikleri iş yükü artmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler bu değişime ve toplumsal isteklere etkili bir biçimde yanıt verebilmek için daha fazla işbirliği içerisinde çalışmakta, alanlarında uzmanlaşmak için sürekli gelişim faaliyetlerinde bulunmaktadır. Daha da ötesinde bu durum, öğretmenleri profesyonelizm olgusunu yeniden ele alarak mesleklerinde daha etkin olabilmek için ihtiyaç duydukları mesleki bilgi ve beceriler konusunda harekete geçmeleri noktasında teşvik etmektedir.

Esteve (2000) eğitim alanında yaşanan paradigma değişimiyle birlikte ortaya çıkan göstergeleri özetleyerek öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları yeni durumu on iki farklı konu başlığı altında detaylı bir biçimde betimlemiştir. Buna göre; a) artık öğretmenlerin rol ve sorumlulukları yalnızca öğrencilerin bilişsel gelişimlerini sağlamak olarak sınırlandırılmamaktadır, b) okul dışındaki sosyal kurumlar okulun ve öğretmenlerin üstlendiği sosyal, ahlaki ve vatandaşlıkla ilgili sorumluluklarını kısıtlamaya başlamıştır, c) kitle iletişim araçları gençlere okul dışında farklı öğrenme olanakları sunmaktadır ve bu durum öğrencilerin kendi öğretmenlerinden sınıf

içerisindeki öğrenme öğretme sürecinde farklı öğretim yöntemleri ve materyalleri kullanmalarını beklemelerine yol açmaktadır, d) çok kültürlü toplum yapısına uygun olarak öğretmenler farklı eğitim modellerine ihtiyaç duymaktadır, e) eğitim sistemlerine ilişkin çelişkili ve tartışmalı konular, öğretmenler arasında alandaki uygulamalara ilişkin fikir birliktelikleri, üzerinde uzlaşa sağlanmış anlayışları ortadan kaldırmıştır, f) eğitime yüklenen toplumsal değer değişimi, öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin beklentilerini farklılaştırmıştır, g) öğretmene karşı toplumda gelişen sosyal yargı ve eğitim sistemine yönelik genel eleştiriler onları eğitimdeki eksikliklerin ve başarısızlıkların sorumlusu olarak göstermiştir, h) materyalist toplumsal yapıda öğretmenin sosyal statüsü olumsuz yönde etkilenmiştir, i) bilimdeki hızlı ilerleme, toplumun sosyal ve teknolojik ihtiyaçlarının farklılaşması, öğretmenlerin eğitim programlarının içeriklerini geliştirmesini ve güncelleştirmesini zorunlu kılmıştır, j) okulun halihazırda elinde olan kaynaklar, öğretmenlerin kendilerine yüklenen yeni sorumluluklardan doğan ihtiyaçlarını karşılamakta başarısız olmuştur, k) eğitim dünyasında yaşanan bu büyük değişim okulda ve sınıf içindeki öğretmen-öğrenci ilişkisini ciddi şekilde etkilemiş ve öğretmenlerin disiplin ve otorite sorunu yaşamalarına neden olmuştur, l) öğretmenler gerek sınıf içinde üstlendikleri öğretim görevleri anlamında gerekse yönetsel görev ve sorumluluk anlamında yoğun bir iş yükü ile yüzyüze kalmıştır.

Alanyazında vurgulanan radikal değişim ve dönüşümler, öğretmenlerin öğretmen olma olgusunun ne anlama geldiğine ilişkin anlayışlarını farklılaştırmış ve görev yaptıkları kurumlarda üstlendikleri rol ve görevlerle ilgili mesleki kimliklerini yeniden inşa etmelerine neden olmuştur (Flores, 2005). Kılınç (2014) günümüzde, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükseltmek amacıyla meslektaşlarıyla uyum ve iş birliği içinde görev yapabilecek bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olmalarının, kuramsal bilgi ve okulda gerçekleştirecekleri uygulamalar bağlamında karşılaşılabilecek problemleri çözebilmelerinin, kendi öğretim uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilmeleri ve sorgulayabilmelerinin, içinde bulunduğumuz çağın yansımaları olarak kabul edilen sosyal ve teknolojik değişimlere adapte olabilmeleri için gerekli olduğunun altını çizmiştir.

Eğitim dnyasında yaşanan paradigma dnyşümü ve bu durumun oğretmenler üstündeki doğrudan yansımaları bağlamında, temelde oğrenme oğretme sürecinin niteliğini geliştirerek oğrenci başarısını sağlamayı hedefleyen oğretmenlerin (Harris, 2002; Stoll, 2009); görev yaptıkları kurumlardaki iş performanslarının yükseltilmesi (Kılınç, 2014), mesleklerinde kendilerini geliştirme faaliyetlerini sürdürebilmeleri, profesyonel davranışlar sergileyerek görev yaptıkları kurumlarda ve özele indirgendiğinde sınıflarında pozitif bir oğrenme atmosferi oluşturmalarının desteklenmesi (Barth, 1990), sınıf içerisindeki oğretim uygulamalarının niteliğinin artırılması ve buna bağlı olarak oğrencilerin oğrenme süreçlerinin desteklenmesi (Day, 1999; Koşar, 2015) ve bütüncül olarak oğretmen niteliklerinin geliştirilmesi (Demirkasımoğlu, 2010; Hildebrandt ve Eom, 2011) açaşından oğretmen profesyonelizmi alanyazında sıklıkla tartışılan konular arasındadır.

Türk Milli Eğitim sisteminin temel amaçlarının gerçekteştirilmesinde, eğitim oğretimin en önemli unsuru olan oğrencilerle doğrudan iletişimde bulunulan (Esen, 2005), kutsal bir meslek olarak görülen (Güven, 2010) ve toplumu oluşturan bireylerin ve kültürün gelişmesinde belirleyici bir rol oynayan (Ünsal ve Bağçeci, 2016) oğretmenlik ilk olarak 13 Mart 1924 tarihli ve 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanununda Türkiye'deki eğitim-oğretim faaliyetlerinin gerçekteştirilmesinde bir meslek olarak kabul edilmiştir. Sonrasında Türk Milli Eğitim sisteminin şekillenmesinde temel alınan amaçlar ile ilkelerin belirlendiği, Türk eğitim sistemindeki yapısal özellikleri, kamu kurumlarının eğitim ve oğretim sisteminde üstlendiği görevlerini ve sorumluluklarını açaşlayan; oğretmenlik mesleğiyle ilişkili önemli noktaları bütüncül bir yaklaşımla ele alan ve 14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile oğretmenlik mesleğinin devletin eğitim oğretim görevleri ile alanyla ilişkili olarak yönetim sorumluluklarını üstlenen ve alan uzmanlığına dayanan bir meslek grubu olduğu belirtilmiştir (Akyüz, 2008).

Her ne kadar profesyonel meslek kavramı üstünde alanyazında uzlaş sağlanmış bir tanım bulunmasa da (Seçer, 2009) ilgili yasal düzenlemelerde ve ulusal ya da uluslararası alanyazındaki ortak noktalardan hareketle profesyonel bir meslek grubu olarak kabul edilen oğretmenler; sosyal, ekonomik, kültürel yönlerden sürekli olarak değişimler yaşanan toplumsal yapı içerisinde tek ebeveynli ailelerde bulunan

çocukların sayısındaki artış; öğretmenlerin göç, uluslararasılaşma, ekonomik koşullar, kültür, madde bağımlılığı gibi pek çok farklılık ve problemlerle karşı karşıya kalması, öğretmenlerin okula ve öğrencilerin ihtiyaçlarına karşı yalnızca bilişsel bağlamda değil aynı zamanda duyuşsal ve psikososyal bağlamda sorumluluklar üstlenmesi; sahip olduğu akademik bilgileri uygulamada pedagojik beceri ve etkinliklerle bütünleştirebilmesi ve hayata geçirebilmesi; öğrenen bir toplumda yirmi birinci yüzyılın temel becerileri olarak kabul edilen bilgi ve medya okuryazarı olma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine sahip olma, araştırma yapabilme becerisine sahip olma ve uygulamalara dayalı yeni bilgiler üretebilme yeterliği; kişisel ve mesleki gelişimini aralıksız sağlama noktasında çaba gösterme; eşitlik, farklılık, sosyal adalet ve sosyal kapsam gibi alanlarda duyarlılık geliştirme becerisi; meslektaşlar, aileler ve toplumu oluşturan diğer paydaşlarla sürekli işbirliğinde bulunma; üst düzey öğretim becerilerine sahip olarak sağlıklı ve başarılı bir sınıf ve okul iklimi yaratma; birbirinden çok farklı sosyo-kültürel özelliklere ve hazırbulunuşluk düzeylerine sahip öğrencilerden oluşan, homojen bir nitelik göstermeyen öğrenme ortamlarında farklı ihtiyaç, beklenti ve yetenekleri olan bireylerle aktif, etkili öğretim ve öğrenmeyi sağlama (YÖK, 2018) gibi farklı bağlamlarda profesyonellik davranışları göstermelerini ve içselleştirmelerini gerekli kılmaktadır.

Eğitim sistemi içerisinde yer alan ve sistemin ana unsurlarından biri olarak kabul edilen eğitim programının işlevini yerine getirebilmesi ve eğitimde belirlenen hedeflere üst düzeyde erişilerek sistemin ikinci ana unsuru olan öğrencilerin öğrenmelerinin sağlanabilmesi noktasında sistemdeki bir diğer temel bileşen olan öğretmenin belirleyici derecede etkileyici gücü vardır (Oktar ve Yazçayır, 2008). Yirmi birinci yüzyılda toplumsal değişimlerin bir yansıması olarak eğitimin amacının kendi kararlarını verebilen ve uygulayan, düşünen, sorgulayan bireyler yetiştirmek olduğu ve geleneksel öğretmen-öğrenci ilişkilerinde ciddi değişimlerin yaşandığı vurgulanmaktadır (Carlgren, 1999). Günümüzde, öğretmenlerin toplumun tüm paydaşlarıyla işbirliği yapabilme becerisine sahip olması gerektiği (Hiebert, Gallimore ve Stigler, 2002), alanında bilgili ve mesleki anlamda gerekli becerilere sahip olmalarının ötesinde (Goldhaber ve Hannaway, 2009), mesleklerinde birer profesyonel olarak sahip oldukları bilgileri kullanabilen ve üretebilen ve öz yansıtıcı düşünme becerileri (Hegarty, 2000) gibi niteliklere sahip olmaları beklenen öğretmenlerin,

geleneksel anlamda öğretren veya bilgi aktaran sıfatlarını vurgulayan rollerinin günümüzde önemli ölçüde farklı bir boyut kazandığı belirtilmektedir (Kılınç, 2014). Benzer şekilde Lieberman ve Miller (2005) profesyonel bir meslek grubu olarak öğretmenliğin günümüzde eleştirilere, ilerlemeye ve gelişmeye fırsat sunan bir nitelik kazandığını; meslekte profesyonel davranışlar, profesyonelizm, profesyonel sorumluluklar ve mesleki anlamda hesap verebilirlik olgularına gün geçtikçe artan bir biçimde önem verildiğinin altını çizmektedir.

Özdemir ve Kılınç (2012) içinde bulunduğumuz yüzyılda, çağın gereklerini yerine getiren eğitim öğretim kurumlarına yönelik ihtiyacın bir yansıması olarak okullardan ve öğretmenlerden toplumun beklentilerini; eleştiri yapan, sorgulayıcı, sorunların çözümü noktasında aktif rol alan, kendisini tek bir öğrenme kaynağı ile sınırlandırmayan, farklı kaynaklardan faydalanabilen, gerek bireysel gerek toplumsal ilişkilerini etkili bir şekilde yürüten, öz değerlendirme becerilerine sahip olan, bir yandan milli ve manevi değerlere öte yandan evrensel değerlere sahip çıkan ve benimseyen bireyler yetiştirmek olarak tanımlamıştır. Özetle, makro ölçekte eğitim sistemlerine ve özele indirgendiğinde öğretmenlere yüklenen anlam; üstlendikleri rol ve sorumluluklar; eğitim öğretim sürecinde kullanılan öğretim modelleri, yöntemler, teknikler ile materyaller; yöneticileri, meslektaşları, öğrencileri ve aileler ile arasındaki ilişkileri; öğretmene karşı toplumun bakış açısı ve toplumdaki sosyal statüsü gibi pek çok farklı bağlamda yaşanan radikal değişimlerin ve karşı karşıya kalınan sorunların profesyonel bir meslek grubu olarak öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu olarak yeniden ele alınması gerektiğine işaret ettiği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin statüsü, eğitimi ve atanma süreçleri, mesleki gelişimleri, yetkileri ve maaşları gibi konular bağlamında çalışma koşullarını iyileştirme hareketi olarak nitelendirilen öğretmen profesyonelizmi (Ingersoll, Alsalam, Quinn, ve Bobbitt, 1997), sınıf içindeki öğrenme öğretme sürecinin niteliği noktasında belirleyici öğelerden biri olarak değerlendirilmektedir (Day, 1999). Demirkasımoğlu (2010) ise öğretmen profesyonelizmi kavramına yüklenen anlamların ortak noktasının öğretmenlerin görevlerini en iyi biçimde yerine getirebilmelerini olanaklı kılacak ve mükemmelliğe ulaştıracak nitelikleri geliştirmeyi hedeflemek olduğunu ve öğretmen profesyonelizminin; temelinde mesleki formasyon, bilgi, beceri ve değerler olan

öğretmenlik mesleğinde en yüksek standartlara ulaşmayı amaçladığını vurgulamıştır. Mesleğinde profesyonel davranışları benimseyen öğretmenlerin, öğrencilerin gereksinimlerini etkili biçimde belirleyebildikleri; ihtiyaçlarına uygun bir şekilde öğrenme öğretme süreci içinde uygulamaya koymak amacıyla farklı stratejiler geliştirebildikleri ifade edilmektedir (Kincheloe, 2004) Öte yandan Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) ise profesyonel davranışlar sergileyen öğretmenlerin, mesleklerine bağlılık duyduklarını, meslektaşlarıyla birlikte çalışmaya istekli olduklarını, meslektaşlarının yeterliklerine ve uzmanlıklarına saygı duyduklarını, işlerini ciddiye aldıklarını ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama noktasında kendilerini öğrencilerine ve öğretim sürecine adadıklarını, öğrencilere ve okulun diğer üyelerine sıcaklık ve samimiyet gösterdiklerini ve bu bağlamda öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyen elverişli bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağladıklarını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin nitelikleri üstünde önemli etkileri olduğu düşünülen faktörlerden biri olan öğretmen profesyoneli (Hildebrandt ve Eom, 2011), eğitim öğretim kurumlarında sunulan eğitimin kalitesini artırmanın da bir yolu olarak görülmektedir (Lai ve Lo, 2007). Bu bağlamda, eğitim öğretim kurumlarında öğretmenlerin profesyonel davranışlar geliştirmelerine ve bunları öğretim uygulamalarına yansıtma imkân sağlamanın önemli bir gereklilik olduğu ifade edilebilir (Hoy ve Miskel, 2015).

İlgili ulusal ve uluslararası alanyazın, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda profesyoneli bağlamında gösterecekleri davranışların ve tutumların başta okuldaki öğretimin niteliğini geliştirmesi (Cerit, 2012), öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırması (Day, 1999), öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini sağlama açısından sorumluluk almalarını teşvik etmesi (Koşar, 2015; Timperley, 2008), öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda belirlenmiş olan amaçlara güçlü derecede bir duygusal bağlılık duymalarını sağlaması (Tschannen-Moran, 2009), öğretmenlerin mesleki bilgilerini istikrarlı bir biçimde geliştirmesinin yanı sıra alanı ile ilgili güncel gelişmeleri takip etmesini desteklemesi (Demirkasımoğlu, 2010; Evans, 2011) ve meslektaşları ve yöneticileri ile aralarındaki işbirliği ilişkilerini artırması beklenmektedir. Bu açıdan ele alındığında, öğretmen profesyoneliğinin okulun varoluşunun önemli nedenlerinden biri olan öğrenme öğretme sürecinin niteliğinin geliştirilmesi, eğitim öğretim sürecinin en önemli unsurlarından öğrencilerin başarı

düzeylerinin artırılması, sürecin bir diğer önemli unsuru olan öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ve son olarak okul gelişiminin sağlanması bağlamında oldukça önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir.

Diğer taraftan öğretmen profesyonelizmi kavramının ilişki içinde bulunduğu bir diğer kavramın ise öğrenme merkezli liderlik olduğu söylenebilir. Eğitim öğretim kurumlarındaki liderlerin, okulların mesleki öğrenme toplulukları olarak gelişmesine ve faaliyet göstermesine izin veren norm ve yapıların oluşturulmasında önemli bir rol oynadığı ve okul müdürünün liderlik yönelimi ve okuldaki çalışma koşulları öğretmenlerin çalışmalarının profesyonelizm bağlamında mesleki ideallere erişme derecesini belirleyeceği ifade edilmektedir (Tschannen-Moran, 2009). Bürokratik yönelimli meslektaşlarıyla kıyaslandığında, profesyonel yaklaşımları benimseyen liderler, öğretmenlerin mesleki uzmanlıklarına daha fazla saygı duymakta ve bu nedenle yeteneklerine daha fazla inanmakta; bu öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde mesleki kararlar alma noktasında onlara daha fazla özerklik sağlamaktadırlar (Cloke ve Goldsmith, 2002; Hoy ve Sweetland, 2001). Profesyonel yönelimli okullarda öğretmenlerin yaptıkları hatalar, suçlama veya cezalandırma yerine öğrenme ve iyileştirme fırsatları olarak görülmekte, profesyonel yönelimli okul liderleri yasal, ödül ya da baskı gücünü değil uzmanlık ve referans gücü gibi daha çok bireyden kaynaklanan güçleri kullanarak etki alanlarını genişletmeye çalışmakta, düşük performans gösteren öğretmenleri meslek standartlarına uyumlu bir hale getirebilmek için işbirliği yapmakta ya da danışmanlık sunmakta ve kurumdaki tüm öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini sürekli şekilde geliştirmelerini sağlayacak kaynaklar sunmaktadır (Hoy ve Sweetland, 2001; Tschannen-Moran, 2004). Bu açıdan bakıldığında, okul müdürünün öğrenme öğretme etkinliklerine etkin bir biçimde dâhil olmasının yanında öğretmenleri de mesleki öğrenmeleri bakımından desteklemesi ve öğretmenlere meslektaşlarıyla karşılıklı olarak öğrenme fırsatlarının sunulması (Kılınç, Bellibaş ve Gümüş, 2017) ya da okul müdürünün kurumdaki personelin mesleki bilgilerini ve becerilerini geliştirmek ve güncel tutmak, öğrencilerin başarı düzeylerini yükseltmek ve okulun gelişimini gerçekleştirebilmek amacıyla öğretmenlerin öğrenme süreçlerine yardımcı olduğu bir yaklaşım (Cravens, 2008; Knapp, Copland, Honig, Plecki ve Portin, 2010) şeklinde ele alınmakta olan öğrenme merkezli liderlik anlayışının, öğretmenlerin meslekleri bağlamında profesyonel davranışlar

göstermelerinde etkili olan değişkenler arasında olduğu ifade edilebilir. Zira öğrenme merkezli liderler, görev yaptıkları eğitim öğretim kurumlarında, yalnızca öğrencilerin öğrenmelerine odaklanmaz, aynı zamanda öğretmenlerin gelişimlerini destekleyen bir vizyon dahilinde gerekli ortamların oluşturulmasını sağlarlar (Liu, Hallinger ve Feng, 2016a). Bu noktadan hareketle öğretmen profesyoneliği olgusunun daha net bir şekilde anlamlandırılabilmesi gerek sınıf içi öğretim uygulamaları ve öğretmenlerin niteliklerini geliştirmelerinin desteklenmesi, gerekse okul gelişiminin sağlanması açısından öğretmen profesyoneliği kavramından daha fazla fayda elde edebilmek için öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda profesyonel davranışlar sergilemelerinde etkili olduğu düşünülen farklı değişkenlerle ilişkisinin ortaya konulması önemli bir gereklilik olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın odağı aldığı bağımlı ve bağımsız değişkenler bağlamında ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen detaylı alanyazın taraması sonuçlarına göre hem öğrenme merkezli liderlik yaklaşımı hem de öğretmen profesyoneliğinin eğitim öğretim faaliyetlerinin nihai hedefi olan öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkili olan öğrenme öğretme sürecinin niteliği ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreci üstünde oldukça önemli etkileri bulunduğu işaret eden araştırma bulguları bulunmaktadır. Bununla birlikte, oldukça sınırlı sayı ve kapsamda olan öğrenme merkezli liderlik konusunda yapılan araştırmalar ile öğretmen profesyoneliğini odağı alan araştırmaların büyük çoğunluğu okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen profesyoneliği davranışlarını hangi düzeyde sergilediklerini ortaya koymak amacıyla sınırlı kaldığı görülmüştür. Diğer taraftan, öğretmen profesyoneliğinin yordayıcıları bağlamında farklı değişkenler ile birlikte sınırlı sayıda da olsa araştırmalar bulunmaktayken ve konu uluslararası akademik mecrada dikkat çekip bir dizi araştırmaya konu edilse de öğrenme merkezli liderliğin öğretmen profesyoneliği ile ilişkisi ya da yordayıcılık düzeyine ilişkin gerçekleştirilmiş henüz bir çalışmaya ise ulusal veya uluslararası alanyazında rastlanılmamıştır. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları arasındaki ilişkileri odağı alan bu araştırmanın alanyazındaki mevcut eksiklikleri gidermesi anlamında bir örnek oluşturacağı düşünülmektedir. İlgili konuda yapılacak çalışmalar sonucu üretilecek bulguların okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesine yönelik alanyazına katkı sunabileceği ve politika yapıcılara ve

uygulayıcılara yön gösterebileceği düşünülmektedir. Ek olarak, bu araştırmadan elde edilecek bulgular öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin bakış açıları ile öğretmen profesyoneliğine yönelik bakış açıları arasındaki ilişkiyi ve öğrenme merkezli liderliğin öğretmen profesyoneliğini üstündeki yordayıcılık düzeyini yansıtmaları bakımından eğitim yönetimi alanyazınına katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, elde edilecek olan bulguların öğretmenler ve okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimlerinin düzenlenmesi ile makro açıdan eğitim yönetimi ve özele indirgenmesinde liderlik ile ilgili ileri araştırmalara ışık tutacağı, birikimli ilerleyen alanyazına özgün bir katkıda bulunacağı ve başta ilgili alanda çalışmalarını sürdüren karar vericiler, politika belirleyiciler ve diğer tüm paydaşlar için önemli bir veri kaynağı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ve öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın amacı bağlamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- a) Öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- b) Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları ne düzeydedir?
- c) Öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, görev yaptıkları eğitim öğretim kurumlarının düzeyine, görev yaptıkları kurumlardaki hizmet sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- d) Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, görev yaptıkları eğitim öğretim kurumlarının düzeyine, görev yaptıkları kurumlardaki hizmet sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- e) Öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları ile öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- f) Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları öğretmen profesyoneliğine ilişkin algılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın, öğretmen profesyoneliizmi ve öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişkileri ortaya koyarak öğretmen profesyoneliizmine öğretmenlerin bakış açılarını yansıtmısı bağlamında önemli bulgular sunması beklenmektedir. Alanyazındaki eksiklik temelinde mevcut durum, bu araştırmanın gerçekleştirilmesini gerekçelendiren temel noktalardan biri olarak değerlendirilebilir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların öğretmen profesyoneliizmi ile öğrenme merkezli liderlik kavramları arasındaki ilişkilerin tespit edilmesinin, öğretmen profesyoneliizmini destekleyen etkili politikaların ve uygulamaların geliştirilmesi noktasında politika yapıcılar, karar verici mekanizmaların yöneticileri, eğitim öğretim kurumlarının yöneticileri, öğretmenler ve diğer araştırmacılara fayda sağlaması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

İlkokul ve ortaokullarda görevli olan öğretmenlerin öğretmen profesyoneliizmine ve öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarını ortaya koymada, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının veri elde etmek için yeterli olduğu ve katılımcıların veri toplama sürecinde ilgili ölçme araçlarına ciddiye ve samimiyetle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Karabük il merkezinde yer alan ilkokullar ve ortaokullarda görevli olan öğretmenlerin öğretmen profesyoneliizmi ve öğrenme merkezli liderlik ölçeceğine verdikleri yanıtlardan toplanan nicel veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Lider: İçinde bulunduğu sosyal ortamda takipçileri bulunan, onları karar verme sürecine dahil edip ikna eden, bir vizyon yaratan, örgüt kültürünü biçimlendiren ve örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla takipçilerini destekleyen bireydir (House ve Dessler, 1974)

Liderlik: Bireyleri belirli hedefleri hayata geçirme amacıyla bir araya getirme ve özellikleri, nitelikleri ya da dinamikleri farklı olan bireylerden oluşan sosyal grupları harekete geçirebilmeyi olanaklı hale getirebilen bilgi ve becerilerin bütünüdür (Can, 2019).

Öğrenme Merkezli Liderlik: Okul müdürlerinin sınıf içi öğrenme öğretim uygulamalarına aktif bir biçimde katkı sağlamanın yanı sıra, okulda görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini geliştirmesi ve desteklemesi; öğretmenlere, kendi meslektaşlarıyla etkileşimli bir biçimde karşılıklı öğrenmelerini sağlayacak olanakların sunulması (Kılınç vd., 2017)

Öğretmen Profesyoneliğmi: Meslektaş liderliği, akademik baskı ve toplum katılımı ile birlikte okul iklimini oluşturan önemli bir boyuttur ve öğretmenlerin birbirleri ile olan ilişkilerini, birlikte çalışmaya isteklilik düzeylerini ve işlerine olan bağlılıklarını gösteren davranışlarıdır (Tschannen-Moran vd., 2006)

İKİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, gerçekleştirilen çalışmanın amacı doğrultusunda ilgili alanyazın incelenmiş ve ilk olarak geniş bir perspektifte liderlik, lider ve yönetici kavramlarına yönelik açıklamalar getirilmiş, çağdaş liderlik yaklaşımlarına değinilmiş ve daha sonra özele indirgenerek öğrenme merkezli liderlik çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Ardından, araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmen profesyonelizminin boyutları ve tarihsel süreci açıklanmış ve öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen profesyonelizmi ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında gerçekleştirilmiş olan ilgili araştırmalara değinilmiştir.

2.1. Liderlik ve Lider

Sivil toplum örgütlerinden, ticari faaliyetlerde bulunan işletmelere; siyasal partilerden, askeri birliklere ve nihayetinde eğitim öğretim kurumlarına kadar liderlik ve lider kavramları toplumsal sistemi oluşturan yapılarda önemli bir karşılık bulmakta; bu kavramlara atfedilen tanımlar ile liderin davranışları, özellikleri ve sorumlulukları ilgili alanyazında yoğun bir biçimde tartışılmaktadır (Polat, 2019). Bu bağlamda ilk olarak her iki kavramın netleştirilebilmesi adına alanyazında yer alan tanımlardan yola çıkarak bir değerlendirme yapmak yerinde olabilir. Öte yandan, ilgili alanyazın incelendiğinde, liderlik ve lider kavramlarıyla ilgili olarak geliştirilmiş farklı kuramlar, yaklaşımlar ve bakış açılarını temel alan birçok farklı tanımla karşılaşıldığı ve araştırmacıların üzerinde hem fikir olduğu bir tanım bulunmadığı belirtilebilir.

Özdemir (2018) sosyal bir kavram olan liderliğe ilişkin pek çok farklı tanımın yapıldığını ve liderliğe yüklenen anlamın da ele alındığı bağlam temelinde değiştiğini ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, liderlik ve lider kavramlarının tanımlanması bağlamındaki karmaşanın ortaya çıkmasında her iki kavramın yukarıda da ifade edildiği üzere farklı çalışma alanlarında yer bulması ve farklı akademik disiplinlerin ilgili kavramlara yükledikleri anlamların ve referans alınan kaynakların değişkenlik göstermesi etkili olmaktadır.

Southworth (2017), Northouse (2018) ve Yukl (2012) alanyazında liderliğe ilişkin yapılan tanımlardan önemli bir kısmının; birey ya da bir grup tarafından, belirli bir amaca ulaşmak için harcanan gerek bireysel gerekse de müşterek çabayı destekleme ve bu süreçte yapılması gerekenlerin neler olduğu ve bunların nasıl yapılması gerektiğinin anlaşılması hususunda, liderin içinde bulunduğu sosyal ortamdaki diğer bireyler ya da gruplar üstündeki etkiye ve etkileme gücüne göndermede bulunulduğunu ifade etmektedirler. Diğer taraftan Can (2019) liderlik kavramını, bireyleri belirli hedefleri hayata geçirme amacıyla bir araya getirme ve özellikleri, nitelikleri ya da dinamikleri farklı olan bireylerden oluşan sosyal grupları harekete geçirebilmeyi olanaklı hale getirebilen bilgi ve becerilerin bütünü olarak ele almıştır. Bursalıoğlu (2000) liderliği, bir grubun deneyimlerini düzenleyen, biçimlendiren ve ilgili grubun gücünden faydalanmayı olanaklı kılan bir olgu olarak değerlendirirken Kruse (2013) liderliği, diğer insanların bir hedefe ulaşma çabalarını en üst düzeye çıkaran sosyal etki süreci olarak tanımlamıştır.

Matei ve Vazquez-Burguete (2012) liderliği, örgütün vizyonunu belirleme ve bunu diğerlerine iletme, değerleri somutlaştırma ve bir sosyal örgütte gerekli işlerin gerçekleştirilebileceği ortamı yaratma şeklinde betimlerken Hoy ve Miskel'e (2015) göre en geniş anlamda liderlik, etkinliklerin düzenlenmesi sürecinde diğerlerine rehberlik etme ve bireylerin güdülenme düzeyleri üstünde önemli etkileri bulunan rasyonel ve duygusal bileşenlerden oluşan bir sosyal etkileme sürecidir. Perez-Garcia, Lopez ve Bolivar (2018) ise liderliğin; tek başına öğrenme süreçleri üzerinde çok az etkisi olan ancak birlikte olduklarında bir sinerji üreterek öğrenme üstündeki etkiyi anlamlı derecede artıracak olan çeşitli değişkenleri bir araya getirme becerisi nedeniyle stratejik bir konuma sahip olduğunu ifade etmektedir. Diğer taraftan Bush (2010) liderliğe ilişkin yapılmış olan tanımlardan bazılarının diğerlerine göre daha mantıklı olduğunu ancak tek bir doğru tanımdan bahsetmenin mümkün olmadığını ifade etmiş ve işlevsel bir tanımlama yapabilmek için dikkate alınması gereken üç temel boyut bulunduğunun altını çizmiştir. Buna göre ilk boyut "etki" olarak adlandırılmakta ve liderliğin bir birey ya da grup tarafından, belirli amaçların gerçekleştirilmesi bağlamında yürütülen bir etkileme süreci olduğuna atıfta bulunmaktadır. İkinci boyut olan "değerler" boyutu liderliğin bireysel ve mesleki değerleri temel almasına vurguda bulunurken son boyutun ise okuldaki eğitim öğretim süreçlerine ilişkin geleceğe dönük

belirlenmiş hedeflerle ilgili stratejik planlamaya karşılık gelebilecek olan “vizyon” olduğunu belirtmektedir. Liderliğe ilişkin tanımları bütüncül bir biçimde ele alan Rowe ve Guerro (2019) ise liderlik kavramına ilişkin yapılan tanımların birkaç ortak noktada birleştiğini ifade etmiş ve bu noktaları şöyle sıralamıştır: a) liderlik bir süreci ifade eder, b) liderlik diğer bireyleri etkileme durumu olarak görülmektedir, c) liderlik bir grup bağlamında ortaya çıkar, d) liderlik belirli hedeflere erişmeyi amaçlar, e) bu hedefler gerek lider gerekse de takipçiler tarafından ortak olarak benimsenmiştir.

Konu doğrudan lider kavramı özelinde ele alındığında da liderlik kavramında olduğu gibi benzer noktalara değinilmekle birlikte farklı bakış açıları bulunmaktadır. Buna göre, Kouzes ve Posner’a (2012) göre lider; takipçilerini güçlendirerek kendi gücünü artıran bireydir. Bass (1990) ise lideri sosyal bir örgütün başarı veya başarısızlığının mimarı olarak değerlendirmektedir. Almaki, Silong, Idris ve Wahat (2016), lider kavramına ilişkin tanımlarda farklılıklar bulunmakla birlikte liderin hedeflere nasıl ulaşılacağını bilen ve bu süreçte diğer insanlara ilham kaynağı olan kişiler olduğunu ifade etmişlerdir. Yukl (2012) lideri fark yaratan kişi olarak betimlerken; House ve Dessler’e (1974) göre lider; içinde bulunduğu sosyal ortamda takipçileri bulunan, onları karar verme sürecine dahil edip ikna eden, bir vizyon yaratan, örgüt kültürünü biçimlendiren ve örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla takipçilerini destekleyen bireydir. Kraines (2001) ise liderin üstlendiği sorumluluğun tüm unsurlarını, bulunduğu organizasyonun kurallarına ve yönergelerine göre düzenlediğine değinmiş, Warren (2016) liderin, liderlik etme sürecinde diğer bireyleri yönlendirme gücü ile liderin oluşturduğu vizyona kendi takipçilerini inandırma kapasitesi arasında bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Schneider, Donaghy ve Newman (1975), liderlik ve lider kavramları arasındaki anlamsal ve yapısal farklılıkları birlikte ele alarak tartışmış ve buna göre liderin; bir seçim sonucu temelinde, bir güç tarafından atanma, kalıtım, devrim ya da daha farklı bir nedene bağlı olarak formal bir statüyü üstlenen ya da edinen kişilerin tanımlanmasında tercih edilen bir kavram olabileceğini, liderliğin ise sosyal bir grupta yer alan üyelerin bir ya da birkaçının içinde buldukları grubun erişmek istediği amaçlara ve hedeflere erişmesi bağlamında göstermiş oldukları davranışlar bütünü olduğunu belirtmiştir. Aydın (2018), liderliğin bulunmadığı sosyal gruplarda kaosun

ortaya çıkabileceği varsayımından yola çıkarak formal olarak seçilmiş, atanmış, belirlenmiş olan lider ya da liderlerden ziyade; etkileyen ile etkilenen arasındaki etkileşim olarak da tanımlanabilecek olan liderlik olgusuna her zaman ihtiyaç duyulabileceğini vurgulamıştır.

2.2. Liderlik ve Yönetim Arasındaki Farklılıklar

Liderlik ve yönetim ile lider ve yönetici kavramları sıklıkla hatalı bir biçimde birbirlerinin yerine kullanılan kavramlar olsa da arada önemli farklılıklar bulunmaktadır. Cuban (1988) liderlik kavramını belirli hedeflere ulaşabilmeyi amaçlayarak diğer bireylerin eylemlerini biçimlendirme, etkileme ve onların güdülenme seviyelerini arttırarak var olan ya da yeni belirlenen amaçlara erişmek için değişimi tetikleyen ve bunu gerçekleştirirken yaratıcılık, enerji ve çeşitli beceriler gerektiren bir olgu olarak tanımlarken; yönetim kavramının, sosyal bir örgütte gerçekleştirilecek olan değişimden ziyade, halihazırda var olan sistemin ve düzenin sorunsuz ve etkili bir şekilde devam ettirilmesine karşılık geldiğinin altını çizerek iki kavramı birbirinden ayrı tutmuştur. Aydın (2018) da benzer şekilde liderliğin ve liderin çoğunlukla yönetim ve yönetici kavramları ile hatalı bir biçimde birbirlerinin yerine kullanıldığını belirtmiş ve bu durumun sosyal bir grupta lider olarak yer alan birey ya da bireylerin aynı zamanda yönetim düzeyinde de görev almasından ve kimi zaman sosyal örgütlerde liderliğin aynı ilgili grup içerisindeki hiyerarşik otoriteyi temsil ettiğinden kaynaklandığını ancak bu durumun her zaman geçerli ve doğru bir yaklaşım olamayacağını vurgulamıştır.

Diğer taraftan Bush (2018) liderlik kavramını daha çok değerler ve amaçlarla ilişkilendirmiş; yönetim kavramını ise ağırlıklı olarak uygulamaya ilişkin süreçler ya da teknik boyutlar olarak ele almış ancak eğitim bağlamında belirlenen hedeflere erişilebilmesi ve gerçekleştirilecek çalışmaların etkili bir biçimde yürütülebilmesi için her iki kavramın da aynı derecede önemsenmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Kumle ve Kelly (2000) liderliğin ve yönetimin; çalışanların denetimi bağlamında iş dünyasında kullanılan iki karşıt kavram olduğunu ifade etse de diğer araştırmacılar iki kavramın madalyonun iki yüzünü temsil ettiğini (Bryman, 1992) ve her birinin kendi işlevleri ve karakteristikleri bulunan bir sistemin tamamlayıcıları olduğunu ifade

etmişlerdir (Gokenbach, 2003). Benzer bir biçimde liderlik ve yönetimin iki farklı fakat birbirleriyle ilişkili ve tamamlayıcı nitelikleri bulunan kavramlar olduğunun altını çizen Kotter'a (1990a, 1990b) göre liderlik süreci; örgüt için bir vizyon oluşturma, doğru ve etkili bir iletişim sayesinde örgütte yer alan bireylerin oluşturduğu vizyona uyumlu hale gelmelerini sağlama, örgütteki diğer bireyleri teşvik ederek ve gereksinimlerini karşılama noktasında destek olarak harekete geçmeleri için motivasyonlarını sağlamayı gerektirirken yönetim süreci örgütün plan ve bütçesini hazırlama, personel istihdamı sağlama ve örgüt organizasyonunu düzenleme, örgütün kontrol sistemlerinin icrası ve problem çözme sürecini gerçekleştirme ve takip etmeyi gerektirir.

Uygulamada, birçok yönetici liderlik rolünü de yerine getirmekte ve birçok lider yöneticilik yapmakta olduğu için alanyazında tartışmalar ve kavramların yanlış bir şekilde kullanımı devam etmekte ve liderlik ile yönetim hakkındaki mevcut tüm bilgi alanları arasındaki sınır oldukça kafa karıştırıcı olduğu için liderlik ile yönetim ya da liderler ve yöneticiler arasındaki farkın dile getirilmemesi durumunda alanyazında daha da anlaşılması güç bir durum ortaya çıkacaktır (Toor ve Orofi, 2008). Bununla birlikte, lider ve yönetici arasındaki farklı noktaları, örgütte belirlenmiş olan hedefler bağlamında üstlendikleri tavır, iş ile ilgili kavramlara yaklaşımları, bir organizasyonda yer alan diğer bireylerle olan ilişkileri ve benlik algıları olarak dört başlıkta ele alan Zaleznik'e (2004) göre yöneticiler rasyonel bakış açısını benimseyerek ve kontrol kavramına vurgu yaparak yönetsel süreçlerde söz sahibi olmayı isterler; istikrara, sıkı çalışmaya, analitik becerilere önem atfederler ve karşılaştıkları problemleri hızlı bir şekilde çözmeye çalışırlar. Öte yandan liderler ise yöneticilerden farklı olarak örgütte karşılaşılabilecek olası bir kaos durumunda, yapısal sorunları ve eksiklikleri toleranslı bir şekilde karşılarlar; bir problem ile karşılaşıldığında onu hızlı bir şekilde çözmekten ya da olumsuz anlamda sorunu kapatmaktan önce ilk olarak tam anlamıyla ve çoklu bir bakış açısıyla anlayabilmek için çaba gösterirler. Lunenburg (2011) ise liderlik ve yönetim kavramları arasındaki farklılıkları; düşünce süreci, hedef belirleme, çalışanlar ile ilişkiler, uygulamalar ve kontrol başlıkları altında ele alarak detayları Tablo 1'de yansıtıldığı üzere karşılaştırmalı bir biçimde tartışmıştır.

Tablo 1. Liderlik ve Yönetim Arasındaki Farklılıklar

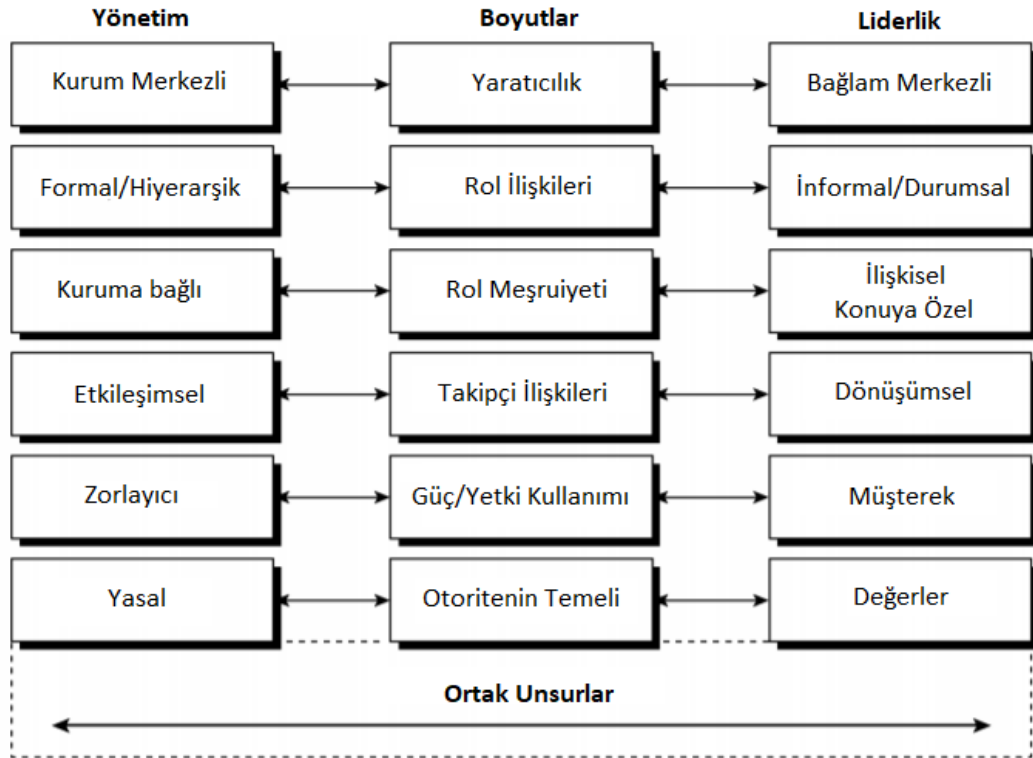
Boyutlar	Liderlik	Yönetim
<i>Düşünce</i>	İnsanlara odaklanır	Olaylara odaklanır
<i>Süreci</i>	Dışadönüktür	İçedönüktür
<i>Hedef Belirleme</i>	Vizyon oluşturur	Planları uygular
	Geleceği tasarlar	Var olanı geliştirir
	Büyük resmi görür	Detaylara takılır
<i>Çalışanlar ile İlişkiler</i>	Yetkilendirir	Kontrol eder
	Meslektaş ilişkisi	Üst-ast ilişkisi
	İnanır ve geliştirir	Yönlendirir ve koordine eder
<i>Uygulamalar</i>	Doğru olan şeyleri gerçekleştirir	Yaptıklarını doğru bir şekilde yapar
	Değişim yaratır	Değişimi yönetir
	Astlarına yardımcı olur, olanak tanır	Üstlerine yardım eder, olanak tanır
<i>Kontrol</i>	Ağırlığını kullanır	Otoritesini kullanır
	Çatışmalardan faydalanır	Çatışmalardan kaçınır
	Kararlı bir biçimde hareket eder	Sorumlu bir biçimde hareket eder

Kaynak: Lunenburg (2011)

Özetle, liderlik ve yönetim sadece tanımlayıcı düzeyde farklı olmakla kalmayıp aynı zamanda kavramsal temelleri farklı ihtiyaç ve bağlamlardan geliştirilmiştir ve bu anlamda, liderliğin gücü etkiyle ele aldığı; yönetimin ise gücü konum ile birlikte ele aldığı, liderliğin değişimle başa çıkmak, yönetimin ise karmaşayla başa çıkmakla ilgili olduğu ifade edilebilir (Toor ve Ofori, 2008). Benzer bir yaklaşımla Güçlü (2018) de liderler ile yöneticiler arasındaki en önemli farklılığın güç ile otorite kaynakları olduğunun altını çizmiş; liderin gücünü takipçileriyle arasında olan etkileşimin niteliği ve yoğunluğundan aldığını, yöneticinin ise görev yaptığı makamdan, konumundan ya da yasal güç kaynağından aldığını belirtmiştir.

Alanyazında konuya ilişkin olarak çalışmalar gerçekleştiren farklı araştırmacılara göre (Bennis ve Nanus, 2007; Fullan, 2000; Law ve Glover, 2000)

liderler, yer aldıkları örgütlerin vizyonlarını ve misyonlarını oluşturma noktasında çalışırlar; örgüt içinde bir güven ortamı oluşturmaya gayret gösterirler ve buldukları kurumlarda gerçekleşen olayların diğerleri için ne ifade ettiğini belirlemeye çalışırlar. Liderlerin örgütteki takipçileri üstünde bir etki gücü bulunmaktadır ve liderler değişimi gerçekleştirmek için çalışırken yöneticiler ise güçlerini kontrol mekanizmasına temellendirir, geleceğe ilişkin olaylar yerine halihazırda var olan olayları odağa alırlar. Yer aldığı örgütteki çalışanlar ile etkileşim içinde değildiler veya bu etkileşim oldukça sınırlıdır, tamamlanması gereken iş ve görevlerin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi amacıyla planlama süreçlerini oldukça önemsemekte ve ilgili çalışmaların var olan planlara sadık kalınarak gerçekleşme durumunu kontrol etmektedirler. Bununla birlikte Şekil 1’de detayları görüleceği üzere, English (2008) ise alanyazında çoğunlukla liderlik ile yönetim arasındaki farklılıklara değinse de aslında her ikisinin de insanlar ile ilişkili olmasından hareketle farklılıkların yanı sıra bir takım ortak niteliklere ve eğilimlere sahip olduğunu belirtmiştir.



Şekil 1. Yönetim ve Liderlik Arasındaki Ortak Boyutlar

Kaynak: English (2008)

2.3. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik, yüzyıllar boyunca insanlığın ilgisini çekmiş olan ve kendi içinde geniş kapsamlı konu başlıklarını içeren bir çalışma alanı olarak değerlendirilebilir. Buna göre liderliğe ilişkin ilk çalışmalar, Machiavelli'nin Prens (1531) adlı eserinde olduğu gibi liderliğin felsefesine odaklanan ya da büyük liderlerin biyografileri olarak ortaya çıkmış, 20. Yüzyılda sosyal bilimlerin gelişimi ile birlikte ise liderlikle ilgili akademik araştırmaların sayısı hızla artmış ve antropolojiden işletmeye, tarihten kamu yönetimine, psikolojiden sosyolojiye farklı disiplinlere yayılmıştır (Northouse, 2012). Bu bağlamda tarihsel süreç içerisinde liderliğe ilişkin pek çok farklı yaklaşım doğmuş ve bu yaklaşımlar gelişerek odak ve yön değiştirmiş ve geçen yüzyıl boyunca birbiri üzerine inşa edilmiştir.

Tarihsel sınıflandırma anlamında alanyazında farklı yaklaşımlar bulunmakla birlikte liderlik ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda 20. yüzyılın başından itibaren 1940'lı yıllara kadar çoğunlukla liderliğe ilişkin fiziksel, fikirsel, duyuşsal, sosyal ya da kişilik özelliklerinin vurgulandığı ancak bu tür bir sınırlandırmanın doğru bir yaklaşım olmamasından ve liderliği açıklamada yetersiz bulunmasından hareketle 1940'tan başlayıp 1960'lı yıllara kadar süren zaman dilimi içerisinde liderlerin içerisinde buldukları sosyal gruplardaki takipçilerine karşı davranışları üzerine odaklanılmış, 1960 ile 1980 arasında ise önceki iki yaklaşımın da eksik yönlerinden hareketle liderlik mutlak ve evrensel bir bakış açısı yerine içinde bulunulan durum bağlamında değerlendiren bir yaklaşıma evrilmiştir. Özetle klasik yaklaşımlar ya da geleneksel yaklaşımlar olarak da adlandırılan ve 1980'li yıllara kadar olan süreci kapsayan bu dönemde alanyazında üzerinde uzlaşıya varılan ve özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım ve durumsal yaklaşım olarak adlandırılan üç farklı liderlik yaklaşımından bahsedilmektedir. 1980'den günümüze kadar olan dönemi kapsayan ve alanyazında çağdaş yaklaşımlar ya da modern yaklaşımlar olarak da ifade edilen dönemde ise liderliğin klasik yaklaşımlarda değinilmeyen yönlerine ve geleneksel yaklaşımların liderliği açıklamada yetersiz ve eksik kaldığı yönündeki eleştiriler bağlamında vurgulanan alanlara odaklanılmıştır.

Bu bölümde, araştırmanın bağımsız değişkeni olan ve çağdaş liderlik yaklaşımları kapsamında değerlendirilen öğrenme merkezli liderliğe ilişkin kuramsal açıklamalardan önce ilk olarak yukarıda genel çerçevesi çizilen geleneksel yaklaşımlar ve çağdaş yaklaşımlara ve bu yaklaşımlar altında geliştirilen liderlik türlerine değinilecektir.

2.3.1. Geleneksel Yaklaşımlar

Bu bölümde geleneksel yaklaşımlar başlığı altında toplanan özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım ve durumsal yaklaşım ayrı ayrı alt başlıklarda incelenecektir.

2.3.1.1. Özellikler Yaklaşımı

Liderlik bağlamında alanyazında geliştirilen yaklaşımlardan ilki olarak kabul gören özellikler yaklaşımının özünde liderliğin doğuştan var olduğu ve liderlerin fiziksel ve kişisel bazı ortak niteliklere sahip olduğu bulunmaktadır (Beycioğlu, 2018). Yukl (2010) temelinde, bazı insanların, diğer insanların sahip olmadığı bazı özelliklerle donatılmış doğal liderler olduğu varsayımının bulunduğunu belirttiği özellikler yaklaşımında liderlerin kişilik özellikleri, motivasyon kaynakları, değerleri ve becerileri gibi niteliklerine vurgu yapıldığını ifade etmektedir. Liderlerin sahip oldukları kişisel özellikleri ortaya çıkarmayı hedefleyen bir yaklaşım olarak da ifade edilebilecek olan özellikler yaklaşımı bağlamında gerçekleştirilen araştırmalarda etkili liderin nitelikleri; fizyolojik (boy, kilo, görünüş), demografik (sosyo-ekonomik durum, eğitim durumu, yaş), kişilik özellikleri (kendine güven düzeyi, dürüstlüğü, saldırganlığı), zeka (bilgi, yargı, kararlılık), görev odaklılık (başarı merkezli, azimli, ısrarcı) ve sosyal özellikleri (işbirlikçilik düzeyi, sosyallik durumu) gibi kategoriler altında değerlendirilmiş ve başarılı liderlik özellikleri listelenmiştir (Buluç, 2018). Diğer taraftan, geliştirilen bu listelerin çok kapsamlı olmadığı ve kimi önemli liderlik özelliklerini içermediğine yönelik eleştiriler de bulunmaktadır (Fleenor, 2007).

Stogdill (1948) özellikler yaklaşımının hâkim olduğu 1904-1947 yılları arasında yapılan toplam 124 araştırmayı ele alarak gerçekleştirdiği literatür taraması çalışmasında etkili bir liderin sahip olduğu liderlik özelliklerini ortaya koymaya

çalışmış, bu özellikleri bireyin kapasitesi (zeka, iletişim becerileri, konuşma becerileri, ve yargılama becerileri gibi özellikleri), başarı düzeyi (bilimsel bağlamda yeterliği, sahip olduğu bilgi düzeyi ya da sportif başarıları), sorumluluk alma durumu (güvenilir olma durumu, inisiyatif alması, sabırlı olması, üstünlük arzusu ve kendine güveni), faaliyetlere katılım göstermesi (sosyallik ve iş birliği davranışları göstermesi, uyum gösterme ve mizah yeteneği), konumu (sosyoekonomik durumu, saygınlığı, popülerliği) ve durumu (zihinsel düzey, statü, beceriler, takipçilerin ilgi alanları ve ihtiyaçları, ulaşılacak hedefler) olarak altı başlık altında incelemiştir. Öte yandan aynı çalışmada yazar literatür taraması sonucu eriştiği liderlik özelliklerinin her birinin önem düzeyinin duruma göre değişiklik gösterdiğini ve etkili bir liderin davranışlarını açıklamada var olan yaklaşımın yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Liderliği odağa alan ilk ampirik araştırmalarda da özellikler yaklaşımını destekleyen bulgulara erişilmekle birlikte, araştırmalarda liderliği tanımlamada dikkate alınan özelliklerin oldukça fazla sayıda olmasından kaynaklanan tutarsız sonuçlar, yaklaşımın doğruluğuna ilişkin kuşkuları artırmıştır (Colbert, Judge, Choi ve Wang, 2012). Özellikler yaklaşımı 1940'lı yıllara kadar etkisini sürdürse de liderlik ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların sayısındaki artış ve elde edilen bulgulardan hareketle, tüm liderler için ortak olarak kabul edilebilecek genel geçer kişisel özelliklerden bahsetmenin doğru bir yaklaşım olmayacağı noktasından hareketle geçerliliğini ve güvenilirliğini kaybetmeye başlamıştır (Yukl, 2010). Sonuç olarak, liderlik araştırmalarının temel aldığı ilk yaklaşımlardan biri olan ve hâlâ güncel çalışmalarda da atıfta bulunulan özellikler yaklaşımının eksik ve yetersiz yönleri bulunsa da liderin sahip olduğu niteliklerin, başarısını açıklamada önemli bir değişken olduğu alanyazında kabul görmeye devam etmektedir (Buluç, 2018).

2.3.1.2. Davranışsal Yaklaşım

Özellikler yaklaşımının liderlik olgusunu açıklama noktasında yetersiz olarak değerlendirilmesi üzerine liderin özellikleri yerine davranışlarının neler olduğunun belirlenmesinin daha doğru bir yaklaşım olacağı fikri temelinde davranışsal yaklaşım ortaya çıkmıştır (Güçlü, 2018). Liderlik ile ilişkili araştırmaların önemli bir kısmı ise davranışsal yaklaşımı temel almaktadır. Zira örgütlerde, liderin insan kaynağını

yönlendirme sürecinde ve liderin takipçilerini örgüt hedefleri doğrultusunda harekete geçirme bağlamındaki rolünü şekillendiren değişkenin genellikle onun davranış biçimi olduğu ifade edilmektedir (Eren, 2007).

Davranışsal yaklaşım; liderin üstlendiği rolleri yerine getirirken birtakım davranışlar setine sahip olduğunu belirtmiştir (Çekmeceliolu, 2014). Davranışsal yaklaşımda liderin takipçileri karşısında ne yaptığı ve nasıl yaptığı konularına odaklanılmakta ve liderlik; liderin bulunduğu örgütteki takipçileriyle kurduğu bir davranış stili olarak yorumlanmaktadır (Güney, 2015). Koçel'e (2005) göre liderlerin buldukları gruplardaki personel ile iletişim tarzı, yetkilerinin devri ya da paylaşımı konusundaki bakış açısı, plan yapma ile kontrol etme konusundaki stili, örgütte hedefleri koyma noktasında gösterdiği davranışları liderlerin etkililik düzeyini ortaya koyan en belirgin değişkenler arasında değerlendirilmektedir.

Davranışsal yaklaşım liderliği, liderin sahip olduğu niteliklerden ziyade sergilemiş olduğu davranışların ve bu davranışların sonucunda ortaya çıkan etkinin, bulunduğu grupta yer alan takipçileri tarafından onaylanması ve kabul görmesiyle birlikte ortaya çıktığını ve böylece liderliğin ilgili grupta geçerliliğini uzun süre koruduğunu savunmaktadır (Uğur, 2019). Bu yaklaşıma göre liderin rol ve davranışları ile liderlik etme biçimini belirleyen ve şekillendiren bazı değişkenler; liderin bulunduğu gruptaki takipçilerinin nitelikleri ve amaçları, örgütsel hedefler, liderin sahip olduğu fiziksel, sosyal, psikolojik özellikleri, inanç ve değerleri ile bilgi ve beceri düzeyi, liderin içinde bulunduğu ortamın bağlamsal özellikleri olarak sıralanabilir (Eren, 2007).

Davranışsal yaklaşımı temel alarak geliştirilen teorilere örnek olarak Douglas McGregor tarafından geliştirilen X ve Y teorisi, Iowa Üniversitesi Çalışmaları Ohio State Üniversitesi Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Çalışmaları, Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi ve Likert Sistem 4 Modeli verilebilir.

Sabuncuoğlu ve Tüz'e (2008) göre davranışsal yaklaşım üç konuda eleştirilmektedir. Buna göre; davranışsal yaklaşımı benimseyen çalışmalarda uygulanan araştırma yöntemleri ve veri toplama araçlarından kaynaklanan

farklılıklardan kaynaklı olarak liderin gerçek davranışlarını ve faaliyetlerini belirlemek oldukça zordur. Hangi liderlik türünün en etkili olduğu bağlamında üzerinde uzlaşmış bir fikir birlikteliği bulunmamaktadır. Farklı kültürlerde yapılan araştırmalar, farklı liderlik tiplerinin daha başarılı olduğunu yansıtmaktadır. Diğer taraftan alanyazında gerçekleştirilen ampirik çalışmaların davranışsal yaklaşımı fazla desteklememesi, bazı araştırmacı ve teorisyenlerin bu yaklaşımın liderlik davranışları ve liderlik stillerini açıklamada yetersiz kaldığını öne sürmesi davranışsal yaklaşımı tartışmalı bir konuma getirmiştir (Buluç, 2018; Koçel, 2005).

2.3.1.3. Durumsal Yaklaşım

Davranışsal yaklaşımlarda görülen eksiklik ve araştırmacılar tarafından yöneltilen eleştirilerden hareketle, durumsal etkenlerin liderlik olgusunu açıklamada önemli bir değişken olabileceği hipotezi temelinde araştırmalar gerçekleştirilmiş (Can, Azizoglu ve Aydın, 2015) ve yeni bir yaklaşım doğmuştur. Durumsal yaklaşım ilk olarak Paul Hersey ve Ken Blanchard tarafından “Yaşam Döngüsü Liderlik Teorisi” adıyla geliştirilmiş (1969) ve daha sonra yazarlar tarafından yeniden adlandırılarak bugünkü haliyle anılmaya başlanmıştır. Durumsal yaklaşım temel olarak iki ana hipotezi temel almaktadır: bütün hedeflere erişmeyi olanaklı kılacak tek bir liderlik stilinden söz edilemez, hangi liderlik stilinin uygun olacağı noktasında grup üyelerinin ve gerçekleştirilmesi gereken görevin nitelikleri belirleyici bir rol oynamaktadır (Irgens, 1995).

Durumsal yaklaşıma göre, farklı ortam ve koşullara uyum sağlayabilen ve bu bağlamda farklı davranışlar gösterebilen lider en iyi lider olarak tanımlanmaktadır (Teyfur, Beytekin ve Yalçınkaya, 2013). Durumsal liderlik yaklaşımı gerek özellikler yaklaşımından gerekse davranışsal yaklaşımdan çok daha karmaşık bir yapıya sahiptir ve liderliği liderin kişisel özellikleri, davranışları ve liderlik durumundaki değişkenlerin etkileşimine bağlı olarak ele almaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Durumsal yaklaşım, liderin etkinliğini; örgütsel hedeflerin niteliği, etkilenen pozisyonda olan diğer grup üyelerinin becerileri ve beklentileri, liderin bulunduğu örgütün yapısal ve fonksiyonel nitelikleri, liderin ve diğer grup üyelerinin deneyimleri ya da örgütsel atmosfer gibi değişkenler tarafından belirlendiğinin altını çizmektedir

(Koçel, 2001). Durumsal liderlik yaklaşımının temelinde; liderleri kişilik özelliklerinin, liderlik etme biçiminin ve liderlik davranışlarının, liderlerin yer aldığı ortamdaki durumsal özelliklere göre şekillendiği, değişkenlik gösterdiği hipotezi yer almaktadır (Baron ve Greenberg, 2000; Yukl, 2008). Özalp ve Öcal'a (2000) göre liderlik olgusunun olağanüstü güç ve becerilerle sahip olunan ve liderliğin doğuştan edinildiğini savunan yaklaşımların tam karşısında olan durumsal yaklaşımda her durum için uygun olan tek bir liderlik stiline olamayacağı fikri doğmuş, liderin başarılı ya da başarısız olma durumu doğuştan getirdiği yetenekler ya da nitelikler ile değil, içinde bulunduğu ortamın bağlamsal özelliklerine uygun davranışlar gösterip göstermediği ile ilişkili olduğu savunulmaya başlanmıştır.

Güçlü (2018); liderin kişisel özelliklerinin, liderin takipçilerinin karakteristik özelliklerinin, grubun karakteristik özelliklerinin ve örgütün yapısal karakteristik özelliklerinin durumsallık yaklaşım bağlamında liderin davranışlarını belirleyen dört değişken olduğunu ifade etmektedir. Ralph (2005) ilgili alanyazında çalışmalar gerçekleştiren araştırmacıların görüşlerinden yola çıkarak durumsal yaklaşımın güçlü yönleri ve sınırlılıklarını sıralamıştır. Buna göre, durumsal yaklaşımın güçlü yönleri şunlardır:

- Anlaşılabilir ve geniş bir kapsama alanına sahip olması bakımından uygulamada kolaylık sağlamaktadır.
- Herkese uyan tek tip bir liderlik stilini benimsemekten kaçınmaktadır.
- Liderlerin liderlik stillerini buldukları örgütte yer alan grup üyelerinin gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması bağlamında uyarlamalarını gerekli kılmaktadır.
- Oldukça popüler bir kavram olan “kişilik çatışmasını” doğru bir şekilde teşhis etmede liderlere yardımcı olur.
- Katılımcıların tüm liderlik süreçlerinin temel unsurlarını açık bir şekilde kavramsallaştırmasına ve liderlik davranışı için açık rehberlik sunmasına yardımcı olma noktasında etkilidir.

Diğer taraftan durumsal yaklaşımın sınırlı yönleri ise şu şekilde sıralanmaktadır:

- Alanyazında uygulamaya dönük ve bu yaklaşımın etkililiğini belirlemeyi amaçlayan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır.
- Bir lider, bulunduğu grupta yer alan her bir üyenin ihtiyacını karşılamak amacıyla liderlik stilini kolay bir biçimde değiştiremez.
- Durumsal yaklaşımda göreve özgü durumlara odaklanılmasından kaynaklı olarak liderin yer aldığı gruptaki bir üyenin bir dizi beceriyi yerine getirirken farklı gelişim düzeylerine sahip olabileceğinden hareketle, lider; ilgili grup üyelerinin gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için ihtiyaç duyulan farklı liderlik tarzlarını kullanmakla yükümlü olacaktır ki bu durum liderleri oldukça karmaşık bir süreçle baş başa bırakacaktır.

Durumsal yaklaşımı benimseyerek geliştirilen liderlik modellerine Fiedler'in Durumsallık Modeli, Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilen Yol-Amaç Modeli, Vroom-Yetton-Jago Modeli, Ardışık Liderlik Modeli ve Reddin tarafından geliştirilen 3-D Liderlik Modeli örnek olarak gösterilebilir.

2.3.2. Çağdaş Yaklaşımlar

Geleneksel yaklaşımların liderlik olgusunu açıklama noktasında yetersiz olmasına ilişkin yöneltilen eleştiriler ve 21. yüzyılın getirdiği teknolojik, sosyo-kültürel ve ekonomik gelişmelerin (Eraslan, 2004), liderlik konusunun devamlı olarak değişime ve yenileşmeye açık bir yapıda olmasının (Spillane ve Orlina, 2005), 1980'li yıllardan itibaren alanda çağdaş ya da modern yaklaşımlar başlığı altında toplanan, liderliğe ilişkin yeni bakış açılarının doğuşuna kaynaklık ettiği ifade edilmektedir (Güçlü, 2018). Uzun yıllar boyunca araştırmacılar "lider olunmaz, lider doğulur" paradigmasını destekleyici bir yaklaşımda bulunsalar da (Elliot ve Clifford, 2014) son yapılan çalışmalar bireylerin liderlik özelliklerinin zaman içinde edindikleri mesleki gelişim deneyimleri ve performans değerlendirmeleri yoluyla geliştirildiğini göstermektedir (Day, Harrison ve Halpin, 2008). Güney'e (2015) göre geleneksel liderlik yaklaşımlarından özellikler yaklaşımı ve davranışsal yaklaşıma yöneltilen eleştiriler durumsal yaklaşımla kısmen giderilse de bu yaklaşımların geçerlik ve güvenilirlikleri ile ilişkili alanyazında üzerinde fikir birliğine varılamamış olması, çağdaş yaklaşımların ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamıştır.

Çağdaş yaklaşımlarda eğitim öğretim kurumları özelinde liderlik anlayışı, geleneksel yaklaşımların aksine sadece okul yöneticileri ile özdeşleştirilmemekte, aynı zamanda öğrenme öğretme sürecinin kalitesini geliştiren ve kurum kültürünü biçimlendiren diğer paydaşları da içermektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Hallinger, 2005; Sternberg, 2005). Beycioğlu (2018) çağdaş liderlik yaklaşımlarının daha çok liderliğin ahlaki ve kültürel yönlerine odaklandığını, liderliği ele alınan bağlam çerçevesinde değerlendirmenin gerektiğini ifade etmektedir.

Eğitim bağlamında liderlik, geleneksel yaklaşımda doğrudan ve yalnızca okul müdürleri ve diğer yöneticiler ile sınırlandırılmış olan bir kavram olarak değerlendirilirken çağdaş yaklaşımlarda okulların değişen gereksinimleri ve yirmi birinci yüzyılın doğurduğu yeni ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim öğretim kurumları bağlamında liderlik olgusu yeniden tartışmaya açılmış ve yalnızca okul müdürü ve müdür yardımcıları gibi okul yöneticileri ile sınırlandırılarak değil öğretmenleri de kapsayan daha geniş bir bakış açısı temelinde yorumlanmaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2012; Harris, 2004). Eğitim yönetimi bağlamında sınırlandırıldığında, ilgili alanyazında liderlik olgusuna ilişkin olarak farklı bakış açıları doğrultusunda geliştirilen dönüşümcü liderlik, öğretmen liderliği, dağıtımcı liderlik, vizyoner liderlik, hizmetkar liderlik, işlemci liderlik, kuantum liderlik, etik liderlik, öğrenme merkezli liderlik gibi farklı kavramlar ve bu kavramları odağa alan ampirik ya da kuramsal düzeyde gerçekleştirilen çalışmalar bulunmaktadır (Kılınç, 2018).

2.3.2.1. Öğretim Liderliği

1970'li yılların sonlarından itibaren liderliğe ilişkin geliştirilen çağdaş yaklaşımlar ile birlikte eğitim yönetim anlayışı ve yöntemlerinde bakış açıları değişmiş ve bu değişimin eğitim alanyazınına yansımaları olarak doğan yaklaşımlardan birisi de öğretim liderliği olmuştur (Sağır, 2013). Hallinger (2003) 1980'li yıllarda gerçekleştirilen etkili okul araştırmalarının öğretimsel liderlik yaklaşımının doğuşuna temel oluşturduğunu belirtmektedir.

Eğitim yönetimi alanında en fazla araştırma konusu edilen, irdelenen ve tartışmalara konu olan yaklaşımların başında gelen öğretim liderliğini (Çalık ve Kılınç,

2018) diğer liderlik yaklaşımlarından ayıran en belirgin karakteristik özelliğinin doğrudan öğrenme öğretme sürecine odaklanması olduğunu ifade eden Gümüseli'ne (1996) göre alanyazındaki öğretim liderliğine ilişkin tanımlamalara bakıldığında bir bölümünün geniş bir açıdan okul müdürlerinin davranışlarına ilişkin boyutları yansıttığı, bazı tanımların ise oldukça ayrıntılı bir biçimde öğretim liderliğine ilişkin etkinlikleri ve sorumlulukları yansıtan listeler biçiminde olmasının kimi yazarlarca kavramın belirsizliğine yönelik eleştiri getirmelerine neden olduğunu belirtmiştir.

De Bevoise (1984) öğretim liderliği kavramını, okulun ve öğrencilerin başarı düzeylerini yükseltmek amacıyla okul müdürünün kendisinin inisiyatif olarak gösterdiği ya da okuldaki diğer personel tarafından gösterilmesini sağladığı bütün davranışlar olarak açıklarken, Daresh ve Ching-Jen'e (1985) göre öğretim liderliği bir eğitim öğretim kurumundaki müdürün, birlikte görev yaptığı öğretmenlerin öğretim sürecine ve öğrencilerin de öğrenme durumlarına ilişkin doğrudan veya dolaylı bir biçimde etkileri olan davranışlar olarak tanımlanabilir. Diğer taraftan Mc Evan (1994) ise öğretim liderliği kavramını, eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili ve başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi amacıyla okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul kurulunun diğer unsurlarının iş birliği içinde çalışabildikleri bir örgüt atmosferinin oluşturulması olarak tanımlarken; ulusal alanyazında kimi zaman öğretimsel liderlik kavramı olarak da ifade edilen öğretim liderliği Çelik'e (2011) göre başarılı öğrenciler yetiştirmeyi ve okulda görev yapan öğretmenler için uygun öğrenme olanakları sunmak maksadıyla okulun ve çevresinin yeterli ve üretken bir nitelik kazanmasına dönük çalışmalar olarak değerlendirilirken; Şişman (2004) kavramı okul müdürünün, öğretim bağlamında erişilmesi beklenen hedeflere ulaşmak için bizzat kendisi ve kendisinin dışındaki diğer bireylerin onun aracılığıyla gerçekleştirilmesini sağladığı davranışlar olarak tanımlamıştır.

Marks ve Printy'e (2003) göre öğretim liderliği yaklaşımı eğitim öğretim kurumlarındaki öğreme öğretme süreçlerinin geliştirilmesi bağlamında en büyük sorumluluğu okul müdürlerine vermekte ve okul müdürüne okul ve sınıf özelinde gerçekleştirilen öğretimi denetleme, öğrencilerin ilgileri, gereksinimleri ve beklentileri doğrultusunda belirlenen etkili öğretim uygulamalarına destek olma, eğitim programı ile ilgili düzenlemelerde bulunma ve öğrenci başarısını izleme gibi görevler

yüklemektedir. Özdemir ve Sezgin (2002) öğretim liderliğinin doğrudan öğretime vurgu yaptığını, eğitim kavramının üç temel unsuru olan öğretmen, öğrenci ve öğretim programı arasındaki etkileşimleri kolaylaştırdığını belirterek okul müdürlerinin öğretim liderliği bağlamındaki davranışlarının öğrencilerin başarıları üstünde önemli bir değişken olduğunu ifade ederken Ngotngamwong'ye (2012) göre okul müdürlerini öğretim liderliği davranışları ve öğretmen etkililiği üstünde belirleyici ve anlamlı düzeyde bir yordayıcı etkisi bulunmaktadır ve bu durum öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir.

Alanyazında öğretim liderliği kavramının boyutlarına ilişkin olarak da farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. İlgili alanyazında sıklıkla atıfta bulunulan ve öğretim liderliğinin kuramsal temellerinin oluşturulmasında önemli katkıları bulunan Hallinger ve Murphy (1985, 1987) öğretim liderliğini okul misyonunu tanımlama, eğitim programını ve öğretimi yönetme ve olumlu bir okul iklimi oluşturma olmak üzere üç boyutlu bir yapı dahilinde açıklamıştır. Buna göre, okul misyonunu tanımlama boyutu kendi içinde okulun amaçlarını belirlemek ve okul toplumunu oluşturan öğretmen, öğrenci ve diğer unsurlara bu amaçları iletmek olarak iki alt başlık içermekte ve temel olarak okul müdürünün okulun başarmaya çalıştığı amaçların neler olduğuna yönelik net bir vizyon sahibi olmasına ve bunun tüm okul paydaşları tarafından ortak olarak paylaşılmasına atıfta bulunmaktadır. İkinci boyut olan eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutu ise eğitim programı ve öğretim hakkında bilgi sahibi olma, eğitim programını koordine etme, denetleme ve değerlendirme ile ilerlemeyi izleme olarak dört alt işlevi kapsamakta ve özetle okulun amaçlarına erişmesi için en önemli değişkenlerden birisi olan eğitim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutları bağlamında okul müdürünün rolüne göndermede bulunmaktadır. Son boyut olan olumlu bir okul ikliminin oluşturulması ise standartlar belirleme, beklentileri belirleme, zamanı doğru ve etkili kullanma ve gelişimi izleme olarak dört alt işlevi içermekte ve temel olarak öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesi bağlamında öğretim sürecine ve öğretmenler ile ilişkili olarak okul müdürünün üstlenmesi gereken davranışlara karşılık gelmektedir.

Diğer taraftan Şişman (2004) öğretim liderliğini okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi, öğretim süreci ve

öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile düzenli öğrenme öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması olarak beş boyutlu bir yapıda ele alırken; Sağır (2015) okul vizyon, misyon ve amaçlarının belirlenmesi, eğitim programı ve öğretimin yönetilmesi, öğretmenlerin güdülenmesi ve mesleki olarak desteklenmesi, öğrenci başarılarının değerlendirilmesi, olumlu okul iklimi oluşturma ve değişimi yönetebilme boyutlarıyla konuya ilişkin bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır.

2.3.2.2. Dönüşümcü Liderlik

İlk kez Dawston'ın (1973) yayınladığı “İsyankar Liderlik” adlı kitapta yer verilen dönüşümcü liderlik kavramının kuramsal temelleri Pulitzer ödüllü bir araştırmacı olan Burns'un (1978) çalışmaları ile somutlaşmış; ardından Bass (1985) kavramı geliştirerek alanyazına kazandırmıştır (Eraslan, 2004). Dönüşümcü liderlik, liderin takipçilerinin gereksinimlerini ve isteklerini dikkate alan ve bu bağlamda takipçilerin daha üst düzeydeki gereksinimlerini gözeterek gelişimlerine yoğunlaşan bir liderlik tarzıdır (Özdemir, 2018).

Kuhnert ve Lewis'e (1987) göre dönüşümcü liderlik kaynağını kişisel değerler ve inançlardan alır ve dönüşümcü liderler bir yandan diğer çalışanları ortak hedefler etrafında birleştirirken diğer yandan onların amaç ve inançlarını değiştirebilirler. Bass'a (2010) göre dönüşümcü liderlik; örgütte yer alan liderin, takipçilerinin sahip oldukları değerlerini, inançlarını ve ihtiyaçlarını üç önemli biçimde değiştirmesini temel almaktadır. Buna göre, liderler takipçilerinin kendi görevlerine ilişkin farkındalık düzeylerini ve görevlerini layıkıyla yapmalarının önemini vurgulamalı; takipçilerin, bireysel gelişim ve başarıya dönük gereksinimleri anlamında farkındalık oluşturmaları ve takipçilerin yer aldıkları örgütün menfaatleri için kendi menfaatlerinden feragat edebilmeleri bağlamında onlara ilham kaynağı olabilmelidir. Dönüşümcü liderlik, liderlerin örgütte yer alan diğer üyeleri kendi yaptıkları işi farklı açılardan değerlendirmeleri konusunda cesaretlendirdiklerinde, örgütün vizyon ve misyonu bağlamında bir farkındalığın oluşmasını sağladıklarında, diğer grup üyelerinin beceri ve potansiyel düzeylerini arttırdıklarında ve onları gruba fayda sağlayacak şeylere yönelik olarak güdülenmelerini sağladıklarında ortaya çıkmaktadır (Bass, 1995, 1998)

Doğan'a göre (2018) dönüşümcü lider, içinde bulunduğu örgütte değişimi başlatan unsur olarak kabul görülmekte ve örgütün değişen durumlara kendini uyarlayacak şekilde dönüşümlerini hayata geçirerek örgütün yaşam süresini uzatmakta ve başarı düzeyini yükseltmektedir. Evers ve Lokomski (1996) dönüşümcü liderleri problem çözmeye başarılı, yeni fikirler geliştiren ve değişimleri başarılı bir şekilde gerçekleştirebilen liderler olarak tanımlar. Dönüşümcü liderliğin temel hedefini oldukça hızlı bir biçimde değişen dünyaya uyum sağlayarak örgütsel dönüşümü gerçekleştirmek olarak açıklayan Çelik'e (2011) göre bu yaklaşımda liderin takipçilerinin değişime yönelik isteklerini en üst düzeye çıkartmak ve onların gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla gereken becerilere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Hoy ve Miskel'e (2015) göre ise dönüşümcü liderler; buldukları kurumlarda değişime yönelik gereksinimleri tespit edebilmeli, kurumun geleceğine dönük yeni bir vizyon ortaya koyabilmeli, örgütte bu vizyona uygun olarak değişimi sağlamalı ve örgütte yer alan diğer üyelerin de bu vizyona bağlılığını sağlayabilmeli, uzun vadeli hedeflere yoğunlaşmalı, yüksek düzeyli hedeflere erişebilmek için diğer çalışanlara ilham kaynağı olmalı ve örgütteki çalışanları kişisel gelişimlerinin sorumluluğunu almaya teşvik etmelidir.

Bass ve Riggio (2006) dönüşümcü liderliğin dört önemli boyutunun olduğunu vurgulamaktadırlar. Buna göre ilk boyut olan ve "İdealize Edilmiş Etki" olarak adlandırılan boyut; liderin takipçilerinin saygısını, takdirini, inancını ve güvenini kazanacak bir biçimde davranarak onların liderleri ile özdeşleşip ona benzemek istemeleri olarak özetlenebilir. Liderin geleceğe dair olarak, grupta yer alan diğer üyeler tarafından ortak benimsenecek çekici bir vizyon oluşturması ve bu vizyona sıkı bir şekilde bağlılık göstererek diğerlerinin de motivasyonunu sağlamayı ifade eden "İlham Verici Motivasyon", takipçilerin ilham kaynağı olan lidere bağlılıklarını da sağlamaktadır. Üçüncü boyut olan "Entelektüel Uyarım" ise liderin, takipçilerini yenilikçi ve yaratıcı olmaları bağlamında harekete geçirecek, onları teşvik edecek davranışlar göstermeleri gerektiğini ifade eder. Bu bağlamda lider; problemlerin çözümünde takipçilerinin karşılaşılan sorunları farklı bir biçimde ele almalarını ve farklı yöntemler, yeni yaklaşımlar kullanmalarını, sıra dışı düşünerek çözüme ulaşmalarını teşvik eder. Son boyut olan "Bireyselleştirilmiş İlgi", liderin takipçilerinin

potansiyellerini ortaya çıkarma bağlamında gereksinim duydukları alanlarda kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak, rehberlik sunmak ve özel ilgi göstermek gibi davranışlar olarak özetlenebilir.

Dönüşümcü liderliğin tam anlamıyla neleri içerdiği konusunda hala belirsizlikler olsa da, dönüşümcü liderliğin çok boyutlu bir yapıda olduğu belirtilmiş ve gerçekleştirilen detaylı alanyazın taraması sonucunda dönüşümcü liderlerde bulunması gereken en az altı davranış şöyle sıralanmıştır (Podsakoff, Mackenzie, Moorman ve Fetter, 1990). Buna göre dönüşümcü liderler:

- 1- Bir vizyon oluşturmalı ve tanımlamalıdır: Lider, içinde bulunduğu birim/bölüm/kurum için yeni fırsatlar ortaya koyacağı geleceğe dönük olan bir vizyon belirlemeli, diğerleriyle bu vizyonu paylaşmalı ve bu bağlamda ilham kaynağı olacak davranışlarda bulunmalıdır.
- 2- Uygun bir model olmalıdır: Lider, benimsediği değerlerle tutarlı olan davranışlar gösterme anlamında diğerlerine örnek olmalıdır.
- 3- Grup amaçlarının kabulünü teşvik etmelidir: Lider, çalışanlar arasındaki iş birliğini teşvik etmeyi ve ortak bir hedefe doğru birlikte çalışmalarını sağlamayı amaçlayan davranışlar göstermelidir.
- 4- Yüksek performans beklentisine sahiptir: Lider, takipçilerinden mükemmellik, kalite ve/ya yüksek performans göstermelerini beklediğini yansıtan davranışlar göstermelidir.
- 5- Bireyselleştirilmiş destek sunar: Lider, takipçilerine saygı duyduğunu ve onların bireysel duygu ve ihtiyaçları ile ilgilendiğini yansıtan davranışlar göstermelidir.
- 6- Entelektüel uyarım: Liderler, takipçilerine kendilerini çalışmaları hakkındaki varsayımlarının bir kısmını yeniden incelemelerine ve bunun

nasıl gerçekleştirilebileceğini yeniden düşünmeye davet eden davranışlarda bulunmalıdır.

2.3.2.3. Öğretmen Liderliği

Eğitim öğretim alanındaki paradigma dönüşümü ve liderliğe ilişkin yaklaşımlardaki gelişmeler, öğretmen liderliği kavramının, öğretim kurumlarında süregelen geleneksel anlayıştaki adeta emir komuta zincirine benzer bir yapıya dayanan, tek yönlü iletişimi içeren ve görev ve sorumlulukların paylaşımını desteklemeyen tek adam yaklaşımına bir alternatif olarak ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Fletcher ve Kaufer, 2003; Kılınç, Recepoğlu ve Koşar, 2014). Çağdaş liderlik yaklaşımlarından biri olan öğretmen liderliği, liderlik olgusuna bireyin görev aldığı grup ya da sosyal bir örgütte üstlendiği pozisyona ya da konuma ilişkin anlamsal bir karşılık atfetmekten ziyade, ilgili örgüt içerisinde ortaya çıkan etkileşimden doğan bir olgu olarak ele alınmanın daha doğru bir bakış açısı olacağına altını çizmektedir (Lambert, 2003). Ward ve Parr (2006) öğretmen liderliğinin; zümre başkanlığı, bölüm başkanlığı, takım liderliği, uzman öğretmenlik gibi isimlerle ifade edilen formal görevleri de kapsayan ancak informal bir yapıda olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda öğretmen liderliğinin bir atama ya da görevlendirme gibi bir durum ile kazanılmadığı ya da elde edilmediği görülmektedir.

Katzenmeyer ve Moller (2009) öğretmen liderliği kavramını öğretmenlerin hem sınıfta hem de sınıfın dışında, görev yaptıkları eğitim öğretim kurumu ve çevresi dahilinde liderlik davranışları gösterdikleri, görev yaptıkları okullarda karar alma mekanizmalarında sahip oldukları bilgi, beceri ve uzmanlık alanları temelinde destekleyici ve etkin bir biçimde rol aldıkları, sınıf içi etkinlikler bağlamında, örnek ve etkili öğrenme öğretme uygulamaları dizayn edip hayata geçirdikleri ve birlikte görev yaptıkları meslektaşlarıyla beraber okulda sunulan eğitim öğretimin kalitesinin artırılması amacıyla yoğun bir şekilde çaba gösterdikleri bir süreç olarak tanımlamıştır. Benzer bir bakış açısını yansıtan Özdemir ve Kılınç (2014), öğretmen liderliğini öğretmenlerin yalnızca görev yaptıkları kurumlarda öğrenme öğretme süreçlerinde üstlendikleri uygulayıcı rolü ile sınırlandırmanın hatalı ve eksik bir yaklaşım olacağını;

mesleki bilgi ve becerilerini sürekli geliştiren ve güncel tutan, düşünen, araştırma yapan ve sorgulayan bir profesyonel grubu temsil eden öğretmenlerin aynı zamanda görev yaptıkları kurumlarda liderlik sürecine de katkı sağlayabileceğini savunmaktadır.

Okul gelişiminin sağlanması ve okulda değişimi başlatacak güçlü bir altyapının oluşturulması anlamında öğretmen liderliği bağlamında farkındalığın her geçen gün daha fazla arttığı (Fullan, 2007; Murphy, 2005) ve bu süreçte öğretmenlerin liderlik rolü üstlenmelerine ilişkin bir beklentinin var olduğu belirtilmektedir (Lieberman ve Friedrich, 2010). Öğretmen liderliğine ve bu anlamda öğretmenin üstlendiği rollere ilişkin bakış açısının çağdaş yaklaşımlarla sınıfın dışına taşmasıyla birlikte, öğretmen liderlere atfedilen anlam ve yüklenen görev ve sorumluluklar da değişmekte ve kapsamı artmakta; okul gelişiminin sağlanması anlamında öğretmenlerin uzmanlık alanlarına yüklenen anlamın önemi günden güne artmaktadır (Lai ve Cheung, 2015).

Kılınç'a (2018) göre öğretmen liderlerden temel olarak sorumluluklarında bulunan sınıflarındaki öğrencilere liderlik etmeleri, gerek sınıf içinde gerçekleştirilen öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini geliştirmeye yönelik çaba göstermeleri gerekse görev yaptıkları kurumlarda meslektaşlarıyla iş birliği yaparak ve birlikte çalışmalar yürüterek bir yandan meslektaşlarının mesleki gelişmelerine katkı sağlamaları ve diğer yandan görev yaptıkları kurumda yönetim ile ilgili süreçlere yönelik olarak sahip oldukları bilgi, beceri ve uzmanlıklarıyla katkıda bulunmaları beklenmektedir.

Childs-Bowen, Moller ve Scrivner (2000), öğretmen liderliği kavramını öğrencinin öğrenme sürecini desteklemek, yüksek nitelikli öğretim uygulamaları tasarlamak ve geliştirmek için çaba göstermek ve liderin görev yaptığı kurumdaki çalışanların ve diğer paydaşların da okul gelişim sürecine dahil olmalarını sağlamak olarak ifade ederken Can (2007, 2009) öğretmen liderliğini, öğretmenin sınıf içinde gerçekleştirdiği öğrenme öğretme etkinlikleri ve süreçlerinde üstlendiği rolün yanında, okul bağlamında da bağımsız projeler oluşturma, meslektaşlarının mesleki gelişimlerine destek olma ve eğitim öğretim kurumlarında düzenlenen etkinliklerde istekli ve etkin roller üstlenme yeterliliği olarak açıklamıştır. Alanyazında yer alan kuramsal ve ampirik araştırmalardan yola çıkarak bütüncül bir tanım öneren York-Barr

ve Duke (2004) ise öğretmen liderliği kavramını bireysel veya kitlesel bir yaklaşımla, öğrencilerin öğrenme seviyelerini yükseltmek ve başarılı olmalarını sağlamak amacıyla öğrenme-öğretme sürecinin niteliğinin geliştirilmesi için görev yaptığı kurumdaki meslektaşlarını, okul yöneticilerini ve bütüncül olarak okul toplumunu oluşturan diğer paydaşları etkileme süreci olarak tanımlamıştır.

İlgili alanyazın dikkate alındığında özü itibarıyla öğretmen liderliği yaklaşımının geleneksel bakış açısının tersine, öğretmenleri yalnızca görev yaptıkları kurumlarda öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi bağlamında üstlendikleri uygulayıcı rolleri ile sınırlı tutmanın yanlış ve eksik bir değerlendirme olacağı; öğretmenlerin görev yaptıkları okulların karar alma süreçleri gibi yönetim ile ilgili süreçlerde de önemli rol ve sorumluluklarının bulunduğu; ve bütüncül bir perspektif ile ele alındığında, öğretmenlerin yirmi birinci yüzyılın zorunlu kıldığı ve eğitim öğretim kurumlarının gereksinim duyduğu değişimin ve dönüşümün hayata geçirilmesinde anahtar bir rol oynadığı belirtilmektedir (Polat, 2019).

Öğretmen liderliğinin yeterlik alanları konusunda da farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Buna göre Buckner ve McDowelle (2000) grup liderliğini sağlama yeterliği, kişisel beceriler ve problem çözme becerileri olarak üç temel yeterlik alanına vurgu yaparken Gehrke (1991) ise öğretmen liderlerin insanlarla etkili iletişim kurma, örgütsel problemleri tespit edebilme, değişim sürecini yönetebilme, ihtiyaç duyulan kaynakları temin etme ve kullanma, liderlik görevini yürütme ve güven duyma gibi konularda yeterlik kazanmaları gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen liderin güçlü olması gereken yeterlik alanlarını ve göstermesi gereken davranışları; gerçekleştirdiği araştırmasında elde ettiği bulgular temelinde açıklayan Silva, Gimbert ve Nolan'a (2000) göre öğretmen lider görev yaptığı kurumun yapısal niteliklerini ve politikalarını içselleştirerek ve anlamlandırarak kurumun ilerleyişini belirleyebilmeli, meslektaşları arasında iyi ilişkiler kurabilmeli ve dayanışma kültürünü canlı tutabilmek için çaba gösterebilmeli, her zaman bir taraftan kendi mesleki gelişim sürecini sürdürmeli ve meslektaşlarına da bu anlamda rol model olup, onları da bu bağlamda destekleyebilmeli ve son olarak öğrencilerin adına mevcut statükoya meydan okuma anlamında onların seslerini de duyurabilme konusunda rol üstlenebilmelidir.

Danielson'a (2006) göre öğretmen liderler; görev yaptıkları kurumlarda karar verme süreçlerinde verilere ve kanıtlara dayalı bir yaklaşımı temel almalı, fırsatları değerlendirmeli ve doğru zamanda inisiyatif alabilmeli, gerektiğinde risk alma konusunda cesaret ve istek gösterebilmeli, ortak bir hedef temelinde insanları bir araya getirebilmeli, mevcut kaynakları doğru değerlendirebilmeli ve harekete geçebilmeli, gelişme sürecini izlemek ve oluşan yeni durumlara uygun bir biçimde kendi yaklaşımlarını yeniden düzenleyebilmeli, diğer öğretmenler ile ilgilenerak, onları destekleme ve karşılaştıkları problemlere çözüm bulma bağlamında bir dayanışma sürecini olanaklı kılabilirmeli, kurumda gerçekleştirilen öğrenme öğretme sürecine katkıda bulunmalı ve öğrencilerin öğrenme seviyelerini yükseltmek için çaba gösterebilmeli, gerek öğrencileri gerekse meslektaşları üstünde olumlu etkiler bırakacak iyimserlik, istekli olma, sabırlı olma, yaratıcı olma, esnek olma, yeni fikirlere açık olma ve alçak gönüllü olma gibi karakteristik özelliklere sahip olmalı, kendisine güvenmeli ve düşüncelerinde ve yaptığı işlerde kararlılık göstermeli, belirsizlik durumlarına karşı toleranslı olabilmeli, ve rasyonel, akılcı ve bir plan dahilinde olan çalışma programları hazırlayabilme ve onları uygulamaya koyabilme becerisine sahip olabilmelidir.

Beycioğlu ve Aslan (2012) ile Silins ve Mulford (2002) öğretmen liderlerin görev yaptıkları okullarda üstlendikleri zümre başkanlığı, uzman öğretmenlik, sendika temsilciliği veya yeni atanmış öğretmenlere rehberlik ve danışmanlık yapma gibi formal rollerin dışında meslektaşlarına ilham kaynağı olma, kurumda işbirliği ve dayanışmayı temel alan bir çalışma atmosferinin oluşturulabilmesi için çaba gösterme, kendi deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşma gibi informal rollerinin de bulunduğu işaret ederken; Harris (2013) öğretmen liderlerin rollerinin *aracılık, paylaşımcılık, arabuluculuk ve yakın ilişki kurma* olarak dört başlıkta toplandığını belirtirken; Katzenmeyer ve Moller (2009) ise öğretmen liderliğinin üstlendiği rolleri *öğrencilerin ve diğer personelin liderliği* (kolaylaştırıcılık, kılavuzluk, danışmanlık, eğiticilik, eğitim programı uzmanlığı, farklı ve yaratıcı bakış açıları geliştirme ve çalışma takımlarına rehber olma), *operasyonel görevlerin liderliği* (zümre başkanlığı, eylem araştırmaları katılımcısı ya da çalışma gruplarına üyeliğine benzer roller üstlenerek okulun düzenli bir yapıda olmasını ve hedeflerine ilerlemesini sağlama); *karar verme veya ortaklık yoluyla liderlik* (okul geliştirme takımlarında ve komitelere üye olma, iş

dünyasıyla, yükseköğretim kurumlarıyla, yerelde bulunan eğitim otoriteleriyle ve okul aile birlikleriyle ortaklıklar başlatma) olarak üç başlıkta ele almıştır. Harrison ve Killion (2013) ise öğretmen liderlerin üstlendiği rolleri; öğretim materyallerini ya da ders planlarını paylaşmasını ifade eden *kaynak sağlayıcılık*, öğrenme öğretme sürecinin niteliğinin artırılması bağlamında meslektaşlarına yardımcı olmaya karşılık gelen *öğretim uzmanlığı*, eğitim programlarının doğru ve etkili bir biçimde uygulanması sürecine atıfta bulunan *eğitim programı uzmanlığı*, meslektaşlarına öğretim uygulamaları bağlamında desteği temsil eden *sınıf destekçisi*, meslektaşlarının birbirleriyle mesleki bilgi ve becerileri paylaşabilmelerine ortam sağlayan *kolaylaştırıcılık*, göreve yeni başlayan öğretmenlere *danışmanlık*, okul gelişimi bağlamında oluşturulan idari yapılarda sorumluluk almayı ifade eden *okul liderliği*, öğrencilerle ilgili elde edilen verileri analiz edebilen ve doğru bir şekilde kullanabilen *veri koçluğu yapma*, vizyon sahibi olarak *değişimi hızlandırma*, hayat boyu öğrenme felsefesini benimseyen *öğrenen* rolü olarak on başlıkta sıralanmaktadır.

2.3.2.4. Dağıtımçı Liderlik

Geleneksel liderlik yaklaşımlarının savunduğu temellerden tamamen ayrışan ve daha demokratik, katılımcı ve çok sesli bir anlayışı savunan dağıtımçı liderlik kimi kaynaklarda paylaşılan liderlik (Çınar ve Bozgeyikli, 2015), paylaşımçı liderlik (Özmuşul, 2018); dağıtılmış liderlik (Ereş ve Akyürek, 2016); kolektif liderlik (Denis, Lamothe ve Langley, 2001) gibi farklı adlandırmalar kullanılarak ele alınmaktadır (Kılınç, 2018). Davis (2009) ise dağıtımçı liderliğin paylaşılan, işbirlikçi, demokratik ve katılımcı liderlik yaklaşımlarının bileşenleriyle benzeşen ve örtüşen tarafları olsa da dağıtımçı liderliğin söz edilen diğer liderlik yaklaşımlarıyla eş anlamlı olarak kullanılmasının doğru bir değerlendirme olmayacağını ifade etmektedir.

İlk kez Gibb (1954) tarafından alanyazına kazandırılan dağıtımçı liderlik, temelde liderlik davranışlarının bir kişide toplanması yerine bir grup içerisinde dağıtılması ve gerçekleştirilmesini savunmaktadır. Lashway (2003), dağıtımçı liderliğin temelinde, tek bir kahraman liderin örgüt içindeki görevleri, tek başına üstlenmesinin olanaklı olmayacağı varsayımının bulunduğunu ifade etmektedir. Spillane ve Diamond (2007) dağıtımçı liderliği bir örgütte gerçekleştirilmesi gereken iş

ve eylemlerin örgütte yer alan üyelere dağıtılması ve ardından bütünleştirilmesi süreci olarak tanımlarken; Yukl (2012) dağıtımcı liderliği, liderlik fonksiyonlarının tamamının tek bir kahraman lider üstünde toplamak yerine bunların grupta yer alan diğer üyelerle paylaşılması olarak tanımlamıştır. Diğer taraftan Elmore (2000) ise dağıtımcı liderliğin rol odaklı bir anlayıştan kurtarılarak tüm örgüte yayılan, örgütteki farklı uzmanlık alanlarından faydalanılan bir yaklaşım olarak tanımlamış ve dağıtımcı liderliğin ortak noktalarını tüm çalışanların liderlik becerilerinin gün yüzüne çıkarılması, liderliğin yalnızca konumsal güç ile sınırlandırılmayıp tüm çalışanlardan beklenen bir davranışlar seti olduğunu ve tüm çalışanların kendi bilgi, beceri ve uzmanlık alanları bağlamında liderliğe katkıda bulunmalarının gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Kavramı eğitim alanı özelinde ele alan Harris'e (2004) göre dağıtımcı liderlik; öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim öğretim kurumlarında işbirlikli bir yaklaşımı benimseyerek ve paylaşımında bulunarak gerek mesleki gelişimlerini gerekse de eğitim öğretimin niteliğini geliştirdikleri bir liderlik anlayışıdır. Baloğlu (2011) da lideri bir süper kahramana benzeten liderlik yaklaşımlarının aksine dağıtımcı liderlikte liderlik sorumluluğunun formal örgütsel rollerden sıyrılarak liderliğin örgütün farklı kademelerinde bulunan üyelerin eylemleri ve etkileri içerisine dağıtılarak daha taksonomik bir liderlik anlayışını yansıttığını ifade etmektedir. Gronn'a (2002) göre eğitim öğretim kurumlarında dağıtımcı liderlik, öğretmenlerin karar verme mekanizmalarına ve süreçlerine katılımına atıfta bulunarak, emir komutayı temel alan örgüt yapılarının terk edilmesini ve kurumda görev yapan tüm unsurların kapasitelerini yükseltmeyi amaçlayan mesleki öğrenme toplumu oluşturmayı olanaklı kılmaktadır.

Harris'e (2014) göre dağıtımcı liderlik tanımlı bir güce sahip olup mesleki öğrenme toplumlarında uygulama alanı bulmakta; farklı alanlardan iş birliklerine ve iletişim ağına dayanmakta ve tek kişinin liderliği yerine takım liderliğine atıfta bulunmasından ötürü dağıtımcı liderliğe ilişkin toplumdaki ilgi artmaktadır. Davis (2009) dağıtımcı liderliğin iş birliği, demokratiklik, paylaşma gibi kelimelerin anlamsal karşılıklarını kapsayan ancak kelimelerin sahip olduğu anlamdan daha kapsamlı bir anlam taşıyan bir model olarak nitelendirmektedir. Harris ve Lambert (2003) dağıtımcı liderlik yaklaşımının, lider-takipçi bölünmüşlüğü, ya da yalnızca bir

insanın potansiyel liderliğini içermediğini; ortak bir biçimde paylaşılan inançları temel alan bir çalışma duygusu geliştirme ve böylece yeni eylemler oluşturmayı içerdiğini ifade ederek sosyal yapılandırıcılık ve kültür bağlamında duyarlılığa atıfta bulunarak; dağıtımçı liderliğin örgütler içinde kabul edilen rollerinin dışına çıkarak örgütün sınırlarını genişlettiğini vurgulamaktadırlar. Benzer bir yaklaşımda olan Bennet, Harvey, Wise ve Woods (2003) da bu liderlik modelinin temelde örgüt içinde veya etkileşim ağında bulunan liderlerin grup olarak ortaya çıkardığı bir ürün olduğunu, dağıtımçı liderliğin roller açısından liderliğin sınırlarını genişlettiğinin ve uzman çeşitliliğini pek çok kişiye dağıttığının altını çizmektedirler.

Dağıtımçı liderliğin alt boyutları bağlamında ele alındığı araştırmalarda da ortak noktalar bulunmakla birlikte boyutların kapsam ve odaklandığı noktalar bağlamında kimi farklılıkların da göze çarptığı ifade edilebilir. Buna göre Christy (2008) dağıtımçı liderliğin boyutlarını; liderlik uygulamaları, vizyon, misyon ve amaçlar, okul kültürü ve paylaşılan sorumluluklar olarak sıralarken; Kouzes ve Posner (1995) model olma, insanları etkileme, zorluklarla mücadele etme, imkan sağlama ve cesaretlendirme olarak beş boyutta ele almış; Hulpia, Devos ve Roseel (2009) destekleme, denetleme ve grup çalışması başlıkları altında üç boyutta; Baloğlu (2012) destek verme, denetleme, grup çalışması ve vizyon geliştirme biçiminde dört boyutta ve Chang (2011) ise açık liderlik, üyelerin dinamikliği ve katılım ile durum atmosferi olarak üç boyutta ele almıştır.

Dağıtımçı liderlik yaklaşımını temel alarak geliştirilen modellere Spillane tarafından geliştirilen dağıtımçı liderlik modeli, Gronn tarafından geliştirilen dağıtımçı liderlik modeli ile Elmore tarafından geliştirilen dağıtımçı liderlik modeli örnek olarak sunulabilir.

2.3.2.5. Vizyoner Liderlik

Çağdaş liderlik yaklaşımlarından bir diğeri olan vizyoner liderlik ilk kez Sashkin (1988) tarafından, dönüşümsel liderlik yaklaşımına daha fazla derinlik ve etkinlik alanı kazandırılarak geliştirilmiş ve diğer liderlik kuramlarından farklı olarak liderliği açıklamada davranış, kişisel özellik ve örgütsel kültürü dahil eden özgün bir

yapıya sahiptir (Eranıl, 2014). Vizyoner liderlik yaklaşımında var olan durumun gerçekliğinden hareketle, geleceğin gerçeği gözetilerek yaratılan vizyonun, örgütün tüm basamaklarına aktarılarak örgütsel bütünlüğü hayata geçirebilmek ve işbirlikli çalışmayı benimsetebilmek hedeflenmektedir (Erçetin, 2000). Çelik'e (2011) göre vizyoner liderlik, bir kurumda yer alan üyelerin tamamını etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek bir vizyon ortaya koyma ve bunu insanlara iletebilme, aktarabilme becerisidir.

Örgütler için inovatif projelerle yeni ortamlarda rekabet içinde olmanın büyük bir önem arz ettiği düşüncesinden hareketle vizyoner liderliğin; çalışanların performans düzeylerini teşvik ederek onları örgütün hedefleri bağlamında başarıya ulaştırabileceği ifade edilebilir (Yılmaz ve Karahan, 2010). Vizyoner liderlik, bir örgütte gerçekleşen olayların gelişiminden hareketle geleceğe ilişkin çıkarımlar yaparak sorunlar henüz ortaya çıkmadan önlem almaya fırsat tanır ve vizyoner liderden geleceğe farklı ve yeni bir bakış açısıyla bakarak oluşturduğu vizyonu yer aldığı örgütün tüm kademelerine başarılı bir şekilde iletmesi beklenmektedir (Cemaloğlu, 2013).

Vizyoner liderlik yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmak olarak isimlendirilen üç önemli role sahiptir (Çelik, 2011). Buna göre yolu görmek; ulaşılmak istenen hedef bağlamında geleceğe ilişkin bir projesi ya da tasarımı olan vizyoner liderin var olan farklı yollardan en uygununu düşünce ve sezgileri temelinde belirlemesi ve bu yola ilişkin haritayı çizerek, atılacak adımları tespit ederek geleceğe ışık tutması olarak özetlenebilir. Vizyoner liderin üstlenmesi gereken ikinci rol olan yolda yürümek; bir önceki rol ile bağlantılı ve devamı niteliğindedir. Bir anlamda liderin kararlılığını gösteren bir metafor olarak da ele alınabilecek olan bu rol liderin çizdiği hedef doğrultusunda yürüyerek, belirlediği vizyona ulaşmasını ifade eder. Görünen yol ile yürünen yol aynı değilse ya da yürünen yoldan bir zaman sonra ayrılındıysa belirlenen vizyona ulaşma hedefi gerçekleşemez. Son olarak, vizyoner liderler belirledikleri vizyon doğrultusunda diğerlerini etkileyen, onları arkasından sürükleyen ve onlara yol açan bireylerdir. Bu anlamda yol olmak ifadesi vizyoner liderin kendisini takip edenlerin hedeflere, belirlenen vizyona ulaşabilmeleri için

onlara doğru ve güvenilir olan yolu belirlemesi ve bir manada onlara rehberlik etmesi anlamına gelmektedir.

Bulut ve Uygun'a (2010) göre bütüncül olarak ele alındığında, vizyoner liderlerin temel karakteristik özellikleri şu şekilde sıralanabilir: Çözümleme yapma ve yargıda bulunabilme yeteneği; etkili stratejik düşünebilme becerisi; olası durumlardan haberdar olmak ve içinde bulunduğu zamanı yapılandırabilme yeteneği; içgüdüye sahip, sezgileri güçlü, doğruluğu ve adaleti savunma; etkili zaman yönetimi ve etkili çalışma becerisine sahip olma; azimli ve kararlı bir yapıda olma; inovatif fikirler üretebilme; fikir geliştirebilme ve sentez becerisi; öğrenmeye istekli ve açık olma; gerçekleşen olayları diğer insanlardan farklı ve çok kapsamlı algılama becerisi; etkili iletişim kurma yeteneği; kendine inanan ve güvenen bir yapıda olup, kendini sürekli geliştirme eğiliminde olma; başarısız olma durumundan çekinmeme ve gerektiğinde risk alabilme; değişimden endişe duymama ve bu durumları bir fırsat olarak değerlendirme ve nihayetinde anılan bu süreçlerde mütevazilik gösterme olarak sıralamıştır.

2.3.2.6. Hizmetkar Liderlik

Greenlaf'ın (1977), Herman Hesse (1932) tarafından yazılmış olan "Doğu Yolculuğu" kitabındaki Leo isimli hizmetçi karakterinden esinlenerek kavramsallaştırdığı hizmetkar liderlik yaklaşımında liderliğin, kelimenin gerçek manasıyla, öncelikle hizmet etmeye daha sonra da etrafında toplanan kitleyi yönlendirme ihtiyacı duyan ve buna paralel olarak liderlik etmeye dönüşen bir yapıda geliştiğini ifade etmektedir. Bir diğer ifadeyle hizmetkar liderlikte diğer liderlik yaklaşımlarından farklı olarak önce hizmet, daha sonra liderlik etme duygusunun geliştiği vurgulanmaktadır (Ertürk, 2018). Hizmetkar liderlikte, liderin kendi kişisel menfaat ve çıkarlarından önce yer aldığı gruptaki takipçilerinin gereksinimlerine odaklandığı ifade edilmektedir. (Matteson ve Irving, 2006). Benzer bir yaklaşımda olan Daft (2007) hizmetkar liderliği, kişisel çıkarlardan sıyrılıp liderin takipçilerine hizmet etmeyi ön plana aldığı, bir anlamda baş aşağı işleyen bir mekanizma olarak görmektedir. Page ve Wong'a (2000) göre hizmetkar liderlik geleneksel liderlik

modellerinin artık günümüzde bireyler üstünde güdüleyici bir etkisinin bulunmadığı tezini savunmaktadır.

Spears (1995) hizmetkar liderlerin niteliklerini dinleme, empati yapma, duygusal iyileştirme, farkındalık, ikna, kavramsallaştırma, öngörü, yöneticilik, bireylerin gelişimine adanmışlık ve çalışma grubu oluşturma biçiminde on başlıkta toplarken, Laub (1999) bireylere değer verme, bireylerin gelişimini destekleme, ortak topluluklar kurma, güvenilir olma, liderliği üstlenme ve liderliği paylaşma olarak hizmetkar liderlerin altı özelliğine işaret etmekte, Dierendonck (2011) ise alanyazın incelemesine dayalı olarak gerçekleştirdiği araştırmasında tarihsel süreç içerisinde hizmetkar liderliğin niteliklerini temsil eden kırk dört farklı özelliği; insanları geliştirme ve güçlendirme, alçak gönüllülük, güvenilirlik, kişiler arası kabul, yön belirleme ve sorumlu yöneticilik olarak altı başlıkta toplamıştır. Hizmetkar liderliğin ben olgusundan önce biz, sen ifadesinden önce siz olgusuna yoğunlaşan ve evrensel insani değerlere odaklanan bir çıkış noktasına dayanan bir yaklaşım olduğunu vurgulayan Fındıkçı (2012); hizmetkar lideri bireylerin duygularını, ruhsal durumlarını önemseyerek, her türlü gereksinimlerini karşılama noktasında çaba gösteren, mütevazı, ahlaklı, dürüst, hoşgörülü, değerlerine bağlı gönül insanı olarak tanımlamıştır. Konuyu daha geniş bir açıdan ele alan Russell ve Stone (2002) ise liderlikte dokuz fonksiyonel nitelik olduğunu belirtmiş ve bunlara eşlik eden on bir ek özellik sıralamıştır. Buna göre işlevsel özellikler; vizyon sahibi olma, doğruluk, dürüstlük, güven, hizmet, model olma, öncülük etme, diğerler insanları takdir etme ile yetki verme olarak sıralanırken bu özelliklerin yanında ifade edilen diğer nitelikleri ise iletişimde bulunma, güvenilir olma, liyakatli olma, yönetici olma, ileri görüşlü olma, etkileyici özelliklere sahip olma, ikna kabiliyeti, diğerlerine kulak verme, cesaretlendirme, öğretim becerisi ve yetkilendirme olarak ifade edilmektedir.

Hizmetkar lider, devamlı bir biçimde takipçilerinin başarılı olabilmeleri için nelere gereksinim duyduklarını bulmaya özen gösterir ve takipçilerinin kendisini memnun etmesinden ziyade takipçilerinin hayatlarında bir değişim yaratma yönünde yoğun çaba göstermekte ve bu durum örgütü güçlendirmektedir (Vinod ve Sudhakar, 2011). Liden, Wayne, Zhao ve Henderson'a (2008) göre hizmetkar liderler takipçilerinin becerilerini, gereksinimlerini, hedeflerini ve isteklerini onlarla bire bir

iletişim içinde olarak belirlemeye çalışırlar ve onların potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için destek olarak kendilerine güvenmelerini sağlamak için çaba gösterirler. Benzer şekilde Page ve Wong (2000) da hizmetkar liderlerin öncelikli olarak takipçilerinin gelişimlerini sağlamak için hizmet ettiğini ve takipçilerinin ise görevlerini yerine getirmek ve hedeflerine ulaşmak amacıyla çaba gösterdiklerini ifade etmektedir. Dinçer ve Öksüz'e (2011) göre hizmetkar liderler, takipçilerinin başarılarını ve mutluluklarını örgütsel hedefler kadar önemsemekte, takipçiler de bu durumun bir yansıması olarak ve içtenlikle örgütsel hedefleri kişisel gelişimleri kadar önemli görmektedirler.

Greenlaf'in (1977) geliştirdiği kavramsal çerçeveyi temel alarak hizmetkar liderlik yaklaşımını farklı araştırmacılar farklı modeller bağlamında yorumlamışlardır. Bunlardan ilki olan Patterson modelinde hizmetkar liderliğin erdemli bir teori olduğu savunulmuş ve yedi erdemin liderin karakteristiğini tanımladığı ve davranışlarını açıkladığı, hizmetkar liderliğin bir süreç dahilinde bu yedi erdem üzerinde temellendiği ifade edilmektedir (Patterson, 2003, 2006). Buna göre hizmetkar liderler *sosyal ya da ahlaki duygular temelinde ifade edilebilecek olan bir aşk* (agapao love) duygusuyla takipçilerinin ihtiyaçlarıyla ve istekleriyle ilgilenir, empati kurarak onları dikkatle dinler ve onlarla iletişim içindedir; *tevazu* ya da bir diğer ifadeyle alçakgönüllülük gösterirler; *fedakarlık* göstererek kendisinden önce takipçilerinin ihtiyaçlarını düşünürler; *vizyon* sahibidirler ve takipçilerini bu vizyon etrafında ilerlemelerini sağlamak için çabalarlar; takipçileri ile aralarında bir *güven* ağı inşa ederler ki bu durum ekip çalışmasını, benlik saygısını ve hatta takipçilerinin kendilerini gerçekleştirmelerini destekler; *takipçilerini güçlendirerek* onların kendi hedeflerini ve hayallerini gerçekleştirebilmeleri bağlamında yardımcı olurlar ve son olarak zamanlarını, enerjilerini ve hatta sahip olduklarını cömertçe sunarak ve kendilerini adayarak takipçilerine *hizmet* ederler. Diğer taraftan alanyazında Patterson'un geliştirdiği modelin dışında hizmetkar liderlik yaklaşımını temel alarak geliştirilmiş diğer modellere Winston Modeli ile Page ve Wong Modeli örnek olarak verilebilir.

2.3.2.7. Öğrenme Merkezli Liderlik

Geleneksel liderlik yaklaşımlarında, okul müdürünün sınıfta gerçekleştirilen öğrenme öğretme süreci üstündeki etkisi oldukça az olarak görülmekteyken etkili okullar üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular müdürlerin göstermiş oldukları bazı davranışların sınıftaki öğretmen performansının niteliğini etkilediğini ortaya koymuştur (Male ve Paleiologou, 2011). Diğer taraftan, geleneksel bakış açısında öğretmen öğrenmesi, dar bir yaklaşımla genellikle atölye çalışmaları ve çalıştaylar ya da konferanslar gibi faaliyetler ile kaynağı okul dışından olan bilginin öğretmenlere sunulduğu bir süreç olarak görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenme sürecine yönelik olarak “dışarıdan içeriye” olarak da ifade edilebilecek olan bu yaklaşımın bir anlamda uzun yıllar boyunca okulda görev yapan öğretmen kadrosunun sahip olduğu mesleki bilgileri ve bu anlamda okulda var olan mesleki topluluğu göz ardı ettiği ancak daha sonra zamanla öğretmenler arasında mesleki öğrenme sürecinin; öğretme ve öğrenmenin kalitesini artırmayı amaçlayan bilgi, beceri ve deneyimlerin meslektaşlar arasındaki değişimi olarak yeniden kavramsallaştırıldığı görülmüştür (Cosner, 2009; Liu, Hallinger ve Feng, 2016a).

Bir anlamda öncü olarak da nitelendirilebilecek çalışmalarda okul müdürleri okullarını başarıya eriştiren ve hem öğretmenlerden hem öğrencilerden yüksek beklentileri olan “güçlü, yol gösterici, hedef yönelimli lider” ya da “kültür inşa edici” olarak tanımlanmışlar ve öğretimsel liderlik bir anlamda bu yaklaşımı temel alarak doğmuştur (Hallinger, 2005). 1980’li yılların ortalarından itibaren ise müdürlerin kendi okullarının gelişimini sağlamak amacıyla bu rolü üstlenmeleri teşvik edilmiş, öğretimsel liderlik modelini destekleyen ve araştırma odağına alan pek çok proje, tez ve bilimsel çalışma gerçekleştirilerek bu yeni yaklaşım alanyazındaki yerini almıştır (Hallinger ve Heck, 1996). Uzun yıllar uygulamalarda kolektif bir yapı içerisinde ele alınan öğretimsel liderlik yirmi birinci yüzyılın başından itibaren bir evrimleşme sürecine girmiş (Male ve Paleiologou, 2011); modelde liderin öğrencilerin öğrenme sürecine, öğretmen motivasyonuna, mesleki gelişim topluluklarının oluşturulmasına (Maezzo, 2003) odaklanıldığı ifade edilmiş ve model olma, izleme ve diyalog davranışlarını içeren “öğrenme-merkezli liderlik” kavramına dönüşüm başlamıştır (Southworth, 2002).

Bu noktadan hareketle, eğitim öğretim kurumlarında liderler, öğretmenleri mesleki öğrenme bağlamında araştırma ve meslektaşlarıyla paylaşımında bulunma açısından adeta faydalanılamayan bir hazine olarak görülen niteliklerini proaktif hale getirebilecek uygun okul ortamlarını nasıl oluşturabilirler? (Saphier ve King, 1985) sorusuna bir cevap olarak da kabul edilebilecek olan açıklamaya göre öğrenme merkezli liderlik; okul müdürlerinin, öğrencilerin gelişiminin yanı sıra öğretmenlerin de mesleki öğrenmelerini ve gelişimlerini destekleyen bir ortam oluşturmayı temel alan bir model olarak ele alınmaktadır (Liu, Hallinger ve Feng, 2016a)

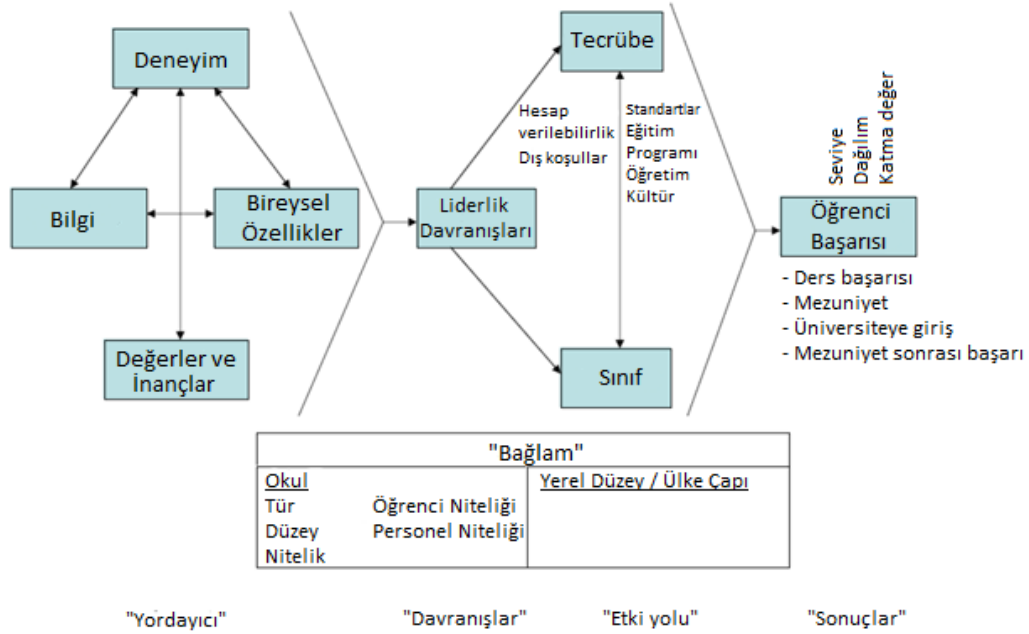
2.3.2.7.1. Öğrenme Merkezli Liderliğin Tanımı

Okul müdürlerinin sınıf içi öğrenme öğretme uygulamalarına aktif bir biçimde katkı sağlamasının yanı sıra, okulda görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini geliştirmesi ve desteklemesi; öğretmenlere, kendi meslektaşlarıyla etkileşimli bir biçimde karşılıklı öğrenmelerini sağlayacak olanakların sunulması (Kılınç vd., 2017) veya okul müdürlerinin görev yaptığı kurumdaki öğretmenlerin ve diğer personelin mesleki bilgi ve beceri düzeylerini geliştirmek ve güncel kalmalarını sağlamak, öğrencilerin başarı seviyelerini arttırmak ve bütüncül olarak değerlendirildiğinde okul gelişimini sağlamak hedefiyle öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini desteklediği ve organize ettiği bir süreç olarak (Cravens, 2008; Knapp vd., 2010) da değerlendirilebilecek olan öğrenme merkezli liderlik modelinde liderlerin, buldukları eğitim öğretim kurumlarında sadece öğrencilerin öğrenmelerine ve başarılarına odaklanmadığı, bir yandan da öğretmenlerin ve diğer personelin mesleki ve kişisel gelişimlerini teşvik eden ve geliştiren bir vizyon çerçevesinde gerekli atmosferi hazırladıkları ifade edilmektedir (Liu, Hallinger ve Feng, 2016a). Ek olarak, öğrenme merkezli liderlik davranışları arasında öğretmen değerlendirmesi ve geribildirimi, dikkatleri üzerine çeken, heyecan uyandıran bir okul misyonunun oluşturulması ve öğretim süresi ve finansman gibi kurumsal kaynakların yönetiminin de yer aldığı belirtilmiştir (Elliot ve Clifford, 2014). Perez-Garcia ve diğerleri (2018) ise öğrenme merkezli liderliğin bir anlamda dolaylı olarak en uygun öğretme ve öğrenme koşullarının sağlanmasına odaklandığını ve bu bağlamda öğrencilerin başarı düzeylerindeki gelişim ile ilişkili olduğunu açıklamışlardır.

2.3.2.7.2. Öğrenme Merkezli Liderliğin Boyutları

Öğrenme merkezli liderlik modelinin yapısal özellikleri incelendiğinde alanyazında iki temel bakış açısının olduğu görülmektedir. Öğrenme merkezli liderlik modelinin kuramsal temellerini oluşturan Murphy ve diğerlerine (2006) göre, son otuz yılda özellikle yüksek performans göstergelerine sahip eğitim öğretim kurumlarında temel alınan iki farklı liderlik yaklaşımı doğmuştur: (a) öğrenme liderliği veya öğretim odaklı liderlik ve (b) değişime yönelik liderlik veya dönüşümcü liderlik. Öğrenme merkezli liderlik ise bu iki yaklaşımın birleşimi olarak kavramsallaştırılmıştır. Araştırmacılar bu iki yaklaşım birleştirildiğinde en etkili sonuçları vereceğini önermişler ve öğrenme merkezli liderliği bu kombinasyonu temel alarak kavramsallaştırmışlardır.

Şekil 2.'de yansıtılan yapıya göre Murphy ve diğerleri (2006) öğrenme merkezli liderliğin kuramsal çerçevesini açıklarken liderin davranışlarının dört ana unsur tarafından şekillendirildiğini açıklamışlardır. Buna göre liderin önceki deneyimleri, zaman içerisinde edindiği bilgiler, iş ile ilgili olan bireysel özellikleri ve sahip olduğu değerler ve inançlar kümesi liderin davranışlarını şekillendirmekte ve lider; öğrenci başarısı üstünde (sınavlardan alınan notlar, mezuniyet başarısı, üniversiteye giriş oranı vb.) sonuçları etkileyecek olan okul idaresi (hesap verilebilirlik, dış koşullar, standartlar, eğitim programı, öğretim, kültür) ile sınıf içi etkinlikler aracılığıyla dolaylı bir etki gücüne sahiptir. Diğer bir ifadeyle öğrenme merkezli liderlik yaklaşımına göre liderin hem sınıf içi uygulamalar üzerinde hem de okul bazında yaptığı düzenlemeler ve yönetsel sorumlulukları bağlamında eğitim öğretim faaliyetlerinin nihai hedefi olan öğrenci başarısını doğrudan olmasa da dolaylı olarak etkilediği ifade edilmektedir. Ayrıca bu modelde öğrenme merkezli liderliğin uygulanmasında bağlamın da önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir.



Şekil 2. Öğrenme Merkezli Liderliğin Çerçevesi

Murphy ve diğerleri (2006) öğrenme merkezli liderliğin boyutlarını alanyazında etkili okul, okul gelişimi, okul müdürü ve yöneticiler bağlamında öğretimsel liderlik gibi konu alanlarında yapılan ampirik araştırma bulgularını temel alarak Tablo 2’de detayları yansıtıldığı üzere 8 başlıkta temellendirmişlerdir. Buna göre; öğrenme merkezli liderliğin boyutları; öğrenme için vizyon (geliştirme, açıklama, uygulama ve yönetme), öğretim programı (bilgi sahibi olma ve katılım, gerekli personelin istihdamı, personelin desteklenmesi ve öğretimi ve öğretim için ayrılacak sürenin belirlenmesi), eğitim programı (bilgi sahibi olma ve katılım gösterme, beklentiler ve standartların belirlenmesi, tüm öğrencilere uygun öğrenme fırsatlarının sağlanması ve eğitim programı ile ilgili düzenlemeler), değerlendirme programı (bilgi sahibi olma ve katılım gösterme, değerlendirme sistemin düzenlenmesi, öğretimin ve eğitim programının gözlemlenmesi, elde edilen verilerin işlenmesi ve iletimi), öğrenme topluluğu (personelin mesleki gelişim sisteminin sağlanması, mesleki uygulama topluluklarının gelişiminin desteklenmesi, toplumun ilkelerine bağlı olarak okul örgütünün şekillendirilmesi), kaynakların temini ve kullanılması (kaynakları elde etme, kaynakların dağılımı, kaynakların kullanılması), örgüt kültürü (kendileri, diğer personel ve öğrenciler için sonuç odaklı bir yaklaşım, hesap verilebilirlik, uygun bir öğrenme ortamının oluşturulması, bireysel destek,

sürekli gelişim sürecinde süreklilik) ve hak savunuculuğu (paydaş katılımını destekleme, çeşitliliği destekleme, çevresel bağlamı dikkate alma, etik) olarak sekiz ana başlıkta sıralanmaktadır.

Tablo 2. Öğrenme Merkezli Liderliğin Boyutları

I.Öğrenme için vizyon	A.Vizyon geliştirme	B.Vizyonu açıklama	C.Vizyonu uygulama	D.Vizyonu yönetme	
II.Öğretim Programı	A.Bilgi sahibi olma ve katılım	B.Gerekli personel istihdamı	C.Personeli destekleme	D.Öğretim süresi	
III.Eğitim programı	A.Bilgi sahibi olma ve katılım	B.Beklentiler ve standartlar	C.Öğrenme fırsatı	D.Eğitim programının düzenlenmesi	
IV.Değerlendirme programı	A.Bilgi sahibi olma ve katılım	B.Değerlendirme prosedürleri	C.Öğretim ve eğitim programının izlenmesi	D.Verilerin işlenmesi ve iletimi	
V.Öğrenme topluluğu	A.Mesleki gelişim	B.Mesleki uygulama toplulukları	C.Toplum ve okul bağlantısı		
VI.Kaynak temini ve kullanımı	A.Kaynak temini	B.Kaynak dağılımı	C.Kaynak kullanımı		
VII.Örgüt kültürü	A.Sonuç odaklılık	B.Hesap verilebilirlik	C.Öğrenme ortamı	D.Bireysel destek	E.Gelişimde süreklilik
VIII.Hak savunuculuğu	A.Paydaş katılımı	B.Çeşitlilik	C.Çevresel bağlam	D. Etik	

Kaynak: Murphy vd., 2006

Murphy ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen kuramsal çerçeve temel alınarak yine Murphy, Goldring, Cravens ve Elliot (2007) tarafından geliştirilen ölçme aracının öğrenme merkezli liderlik modelinin çerçevesini ve kuramsal temelini sunan Goldring, Porter, Murphy, Elliot ve Cravens (2009), şekil 3’de yansıtıldığı üzere modeli ana bileşenler ve temel süreçler olmak üzere iki ana boyutta açıklamıştır. Buna göre ana bileşenler, öğrencilerin akademik ve sosyal öğrenme düzeylerini iyileştirmek amacıyla müdürlerin veya okuldaki yöneticilerin ne yapması gerektiğini ifade eder ve güçlü bir şekilde öğrenme öğretme sürecini destekleyen okulların niteliklerini yansıtırken; temel süreçler liderlerin ana bileşenleri nasıl hayata geçireceklerini ve nasıl dinamik bir biçimde sürdürebileceklerini ifade eden; örgütsel üyelerin bağlılık düzeylerini yükselten ve örgütsel kültürü şekillendiren liderlik davranışlarına karşılık gelmektedir (Murphy vd., 2007; Goldring vd., 2009; Elliot ve Clifford, 2014). Buna göre etkili öğrenme merkezli liderlik yaklaşımı, okul bağlamında gözlemlenebilir

davranışlar olarak kendini göstermektedir ve öğrenme merkezli liderliğin merkezinde yer alan; öğretmen davranışları ile öğrenci başarısını etkileyen altı ana bileşen bulunmaktadır (Elliot ve Clifford, 2014; Murphy vd., 2007). Bu bileşenler; öğrencilerin öğrenmesi için yüksek standartlar sağlanması, titiz bir şekilde hazırlanmış eğitim programı, nitelikli öğretim, öğrenme kültürü ve profesyonel davranışlar, okulun dışındaki topluluklarla bağlantı, performansa dönük sistematik hesap verebilirlik olarak sıralanmaktadır (Goldring vd., 2009).

Diğer taraftan temel süreçler birbirine bağlı, ardışık bir yapıda olan, tekrarlanan ve birbirleriyle ilişki içinde olan bir nitelik göstermektedir ve altı alt başlıkta toplanmaktadır. Buna göre temel süreçler; planlama, uygulama, destekleme, öğrenci çıkarlarını savunma, iletişim kurma ve izleme olarak adlandırılmaktadır (Goldring vd., 2009; Murphy vd., 2007). Bu temel süreçler, ana bileşenleri hayata geçirebilmek için liderliğin bireysel ve kolektif olarak örgütleri etkileme biçimini ifade eder (Perez-Garcia vd., 2018). Diğer taraftan Goldring ve diğerlerinin (2009) öğrenme merkezli liderliğin modelinin yapısal özelliklerinin açıklanmasında, Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (ISLLC) tarafından hazırlanan ve okul müdürlerinin mesleki uygulamaları bağlamında uyması gereken noktaları yansıtan okul liderleri için standartlar adlı belgeye de atıfta bulunmaktadır (McCarthy, Shelton, & Murphy, 2014). İlgili doküman, öğretim odaklı veya öğrenme merkezli liderlik davranışlarını vurgulayan ana uygulamaların bir dizi temel alanlarını temsil eder (CCSSO, 2008). Buna göre eğitim öğretim kurumlarındaki yönetici;

1. Okulu oluşturan unsurlar tarafından ortak bir biçimde paylaşılmakta olan ve kabul gören bir öğrenme vizyonunun gelişimini, açıklanmasını, uygulanmasını ve yönetimini olanaklı hale getirerek bütün öğrencilerin başarısına destek veren bir liderdir;

2. Öğrenci öğrenmesini ve mesleki gelişime elverişli bir okul kültürü ile eğitim programını savunan, destekleyen ve sürdüren, böylece bütün öğrencilerin başarısını destek veren bir liderdir;

3. Güvenilir, üretken ve başarılı sonuçlar veren bir atmosferinin oluşturulması için örgütün, gerçekleştirilecek iş ve işlemlerin ve kaynakların yönetilmesini üstlenerek tüm öğrencilerin başarısına destek veren bir liderdir;

4. Aileler ve topluluk üyeleri ile işbirliği yaparak ve topluluğun kaynaklarını hareketlendirerek tüm öğrencilerin başarısına destek veren bir liderdir;

5. Dürüst olma, adaletli olma ve etik kavramlarına temel alarak davranan ve bütün öğrencilerin başarısına destek veren bir liderdir;

6. Geniş bir perspektif temelinde siyasal, sosyoekonomik, hukuki ve kültürel bağlamı anlayarak, bu değişkenleri dikkate alarak ve onlara uygun bir şekilde karşılık vererek ve etkileyerek bütün öğrencilerin başarısına destek veren bir liderdir.

Tablo 3. Öğrenme Merkezli Liderlik Modelinde Temel Süreçler ve Ana Bileşenler ile ISLLC Standartları

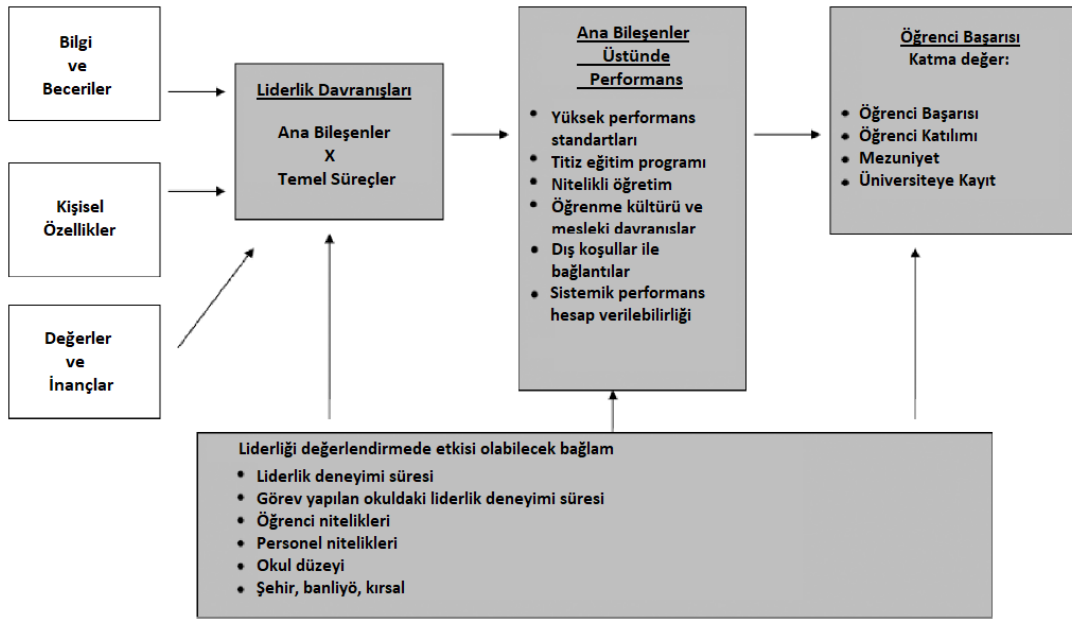
Ana Bileşenler	Temel Süreçler			Öğrenci Çıkarlarını Savunma	İletişim Kurma	İzleme
	Planlama	Uygulama	Destekleme			
Öğrenci Öğrenmesi için Yüksek Standartlar	1	1	1	1	1	1
Titiz Eğitim Programı (içerik)	2	2	2	2	2	2
Nitelikli Öğretim (pedagoji)	2	2	2	2	2	2
Öğrenme Kültürü ve Profesyonel Davranışlar	2,3	2,3	2,3	2,3,5	2,3,5	2,3
Okul Dışı Topuluklar ile Bağlantı	4	4	4	4,6	4,6	4
Sistemik Performans Hesap Verilebilirliği	-	-	-	5	5	-

* Sayılar ISLLC’de ifade edilen standartlara işaret etmektedir.

(Kaynak: Goldring vd., 2009).

Öğrenme merkezli liderlik modelinin kuramsal temelinde, etkili okul liderlerinin sahip olması gereken davranışları açıklayan kanıta dayalı bir yaklaşım bulunmaktadır. Buna göre, Tablo 3’te yansıtıldığı üzere modelin altı ana bileşen ve altı temel süreçten oluşan 36 hücrede, performans değerlendirme amacıyla okul koşullarını ve öğrenci öğrenmesini etkileyebilecek gözlemlenebilir davranışlar bulunmaktadır. Şekil 3’de ise öğrenme merkezli liderliğin yapısal özellikleri daha önce Murphy ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen yapının üstüne inşa edilen ve liderin davranışlarını ana bileşenler ve temel süreçler bağlamında açıklayan; okul müdürünün temel davranışları, okul koşulları ve öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişkiyi gösteren bir

eylem teorisi sunulmuştur (Goldring vd., 2009). Buna göre modelde, liderin sahip olduğu bilgi ve beceriler, kişisel özellikler, değerler ve inançlar bireyler ya da takımların liderlik sorumluluklarını yerine getirirken gösterdikleri liderlik davranışlarının yordayıcısı olarak yansıtılmaktadır ve bu liderlik davranışlarının da titiz bir şekilde hazırlanmış eğitim programı, yüksek nitelikli bir öğretim gibi okul performansı ile ilişkili olan ana bileşenler üzerinde sonuçlar doğurduğu ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, bu ana bileşenler üstündeki performans ise öğrenci başarısı üstündeki etkiyi beraberinde getirmektedir. Son olarak modelde bağlamın hem liderlik davranışları üstünde hem ana bileşenler üstünde hem de elde edilecek sonuçlar üstünde etkili bir değişken olarak değerlendirildiği görülmektedir.



Şekil 3. Öğrenme Merkezli Liderliğin Yapısal Nitelikleri

(Goldring vd, 2009)

Öte yandan öğrenme merkezli liderlik modeline ilişkin bir diğer kuramsal bakış açısını geliştiren Liu, Hallinger ve Feng'in (2016a) ise öğretimsel liderlik, dönüşümsel liderlik ve dağıtımçı liderliğe yönelik olarak alanyazında daha önce geliştirilmiş olan ölçme araçlarını ve okul liderliği ve öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini odağa alan önceki çalışmalardan elde edilen bulguları temel alarak geliştirdiği modele göre öğrenme merkezli liderliğin bir anlamda öğretimsel liderlik, işbirlikçi liderlik, dönüşümcü liderlik ve dağıtımçı liderlik ile ortak özellikleri bulunan bir yapıda

olduklarına atıfta bulunarak bu dört liderlik modelinin makro açıdan öğretmen kapasitesinin ve özellikle de öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin üstünde pozitif etkilerinin bulunduğunu rapor eden önemli sayıda araştırmanın bulunduğunu vurgulamıştır. Diğer taraftan öğretimsel liderlik, okul liderlerinin öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini geliştirmelerine olanak sağlama ve destekleme rolünü vurgular; dönüşümcü liderlik, liderlerin okullarda öğrenme ve değişim için daha geniş kapasite oluşturmalarına öncelik verir (Leithwood, Anderson, Mascall ve Strauss, 2010). Bu noktadan hareketle, öğrenme merkezli liderliğin ayırt edici bir özelliğinin de okul topluluğunun tüm üyelerinin öğrenmesini teşvik etmek için kapasite geliştirme olduğu ifade edilebilir (Leithwood vd., 2010). Liu ve diğerleri (2016a) araştırmalarında öğrenme merkezli liderliği okul liderlerinin mesleki bilgilerini geliştirmek ve sonuç olarak öğrenci öğrenmesini ve okulun etkinliğini artırmak amacıyla öğretmen öğrenmesine rehberlik etmek, bu süreci yönlendirmek, desteklemek ve öğrenme sürecine dahil olmak için amaçlı olarak çaba gösterdiği bir süreç olarak tanımlamışlardır (Liu vd, 2016a, 2016b; Cravens, 2008; Saphier vd., 2006).

Liu, Hallinger ve Feng'e (2016a, 2016b) göre öğrenme merkezli liderlik modelinin dayandığı dört temel boyut bulunmaktadır: öğrenme vizyonu geliştirme, öğrenme desteği sağlama, öğrenme programını yönetme ve model olma. Buna göre öğrenme vizyonu geliştirme; liderlerin öğretmenlerin okulda öğrenme süreçlerini desteklemek; onları motive etmek için okul çapında bir vizyon geliştirmelerini ve bu vizyon doğrultusunda okul hedefleriyle uyumlu bir şekilde öğretmenlerin bireysel mesleki hedefler geliştirmeleri yönünde cesaretlendirilmeleri olarak özetlenebilir. İkinci boyut olan öğrenme desteği sağlama, liderlerin öğrenme için elverişli bir ortam oluşturmaları, öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecinde ihtiyaç duyulan gerekli kaynakları (zaman, para ve eğitim fırsatları) sağlamaları, öğretmenlerin kendi meslektaşlarından öğrenmelerini olanaklı kılacak fırsatlar (demo dersler, projeler vb.) sunmaları, mesleki öğrenme sürecini sürdüren öğretmenlere saygı duymaları ve onları ödüllendirmeleri ile öğretmen öğrenmesine dönük yeni fikirleri ve uygulamaları desteklemeleri olarak açıklanırken; üçüncü boyut olan öğrenme programını yönetme, öğretmenlerin öğrenmesini teşvik etme amacıyla öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanan etkinlikleri düzenleme, katılım gösterme, rehberlik etme ile yönetme ve süreci gözleme olarak ifade edilebilir. Son boyut olan model olma ise okul

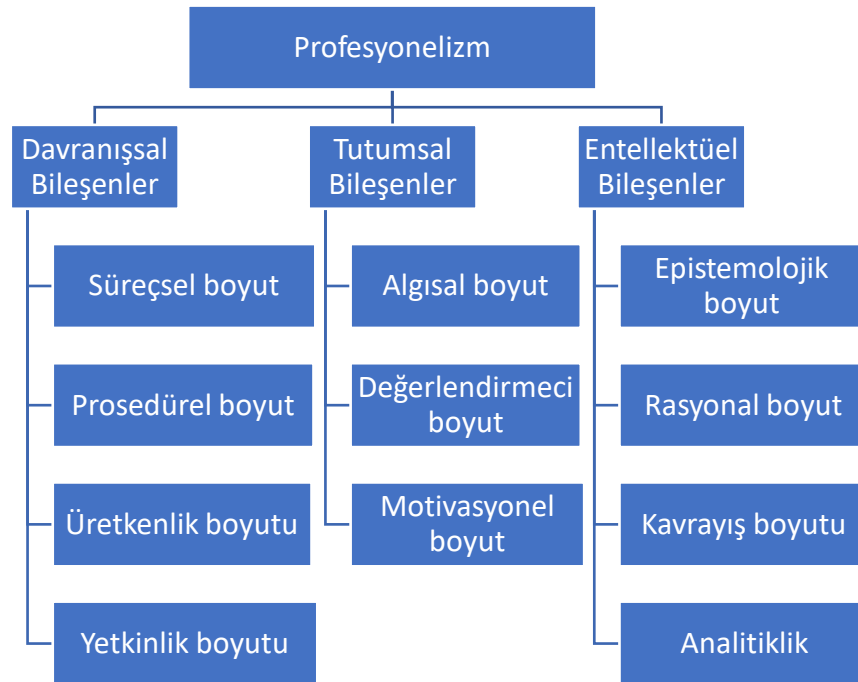
müdürlerinin kendi mesleki öğrenmeleri sürecinde göstermiş oldukları istek ve enerji ile öğretmenlere yaşam boyu öğrenmenin önemini yansıtmaları ve onlara ilham kaynağı olma çabaları olarak açıklanabilir.

2.4. Profesyonelizm

Profesyonelizm, alanyazında geniş bir kapsamda pek çok farklı disiplinde incelenen bir kavram olarak ele alınmakta (Hilferty, 2008), kavramın tanımına ilişkin özellikle sosyolojik zeminde, farklı meslek grupları bağlamında tartışmalar devam etmekte ve kavrama ilişkin farklı perspektifler temelinde kavrama farklı anlamlar yüklenmektedir (Demirkasımoğlu, 2010). İş dünyasında profesyonellik genellikle “başarı” ile eş anlamlı olarak kullanılmakta veya belirli mesleklerdeki bireylerin beklenen davranışlarını ifade etmektedir (Tichenor ve Tichenor, 2005). Boyt, Lusch ve Naylor (2001) ise profesyonelizm kavramını bireyin mesleğine ilişkin tutum ve davranışlarından oluşan çok boyutlu bir yapı olarak açıklamakta ve üst düzey standartlara ulaşılma başarısı olarak ifade etmektedir. Englund (1996) da profesyonelizmin, bir mesleğin başarılı bir şekilde icra edilebilmesi için hangi niteliklerin, becerilerin ve yeterliklerin gerekli olduğu sorusuna odaklandığının altını çizmektedir. Alanyazında var olan tanımları sentezleyen Demirkasımoğlu (2010) profesyonelizmin en yüksek standartlara erişmek ve hizmet kalitesini geliştirmek amacıyla bireyin çalışma hayatındaki davranışlarını ve tutumlarını içeren çok boyutlu bir yapı olarak yorumlanmasının mümkün olabileceğini vurgulamaktadır. Grady, Helbing ve Lubeck (2008) profesyonelliği, bireyin belirli bir alana özgü bilgi ve becerilere sahip olması ve mesleki gelişiminin sorumluluğunu alması olarak değerlendirmektedir.

Evans’a (2011) göre profesyonelizm temelde insanların çalışma hayatlarında ne yaptıkları, nasıl ve neden yaptıkları, neyi bildikleri ve anladıkları, bu bilgileri ve anlayışı nereden ve nasıl edindikleri, hangi tutumlara sahip oldukları, hangi davranış kurallarına uydukları, görevlerinin ne olduğu, hangi amaca hizmet ettikleri, hangi nitelikte hizmet verdikleri ile ilgilidir ve Şekil 4’te yansıtıldığı üzere profesyonelizmin yapısını oluşturan davranışsal bileşenler, tutumsal bileşenler ve entelektüel bileşenler olarak üç boyut bulunmaktadır.

Buna göre, profesyonelizmin davranışsal bileşeni, uygulayıcıların fiziksel olarak işte yaptıklarıyla ilgilidir ve süreçsel, prosedürel, üretkenlik ve yetkinlik alt boyutlarını kapsamaktadır. Bu alt boyutlar sırasıyla; insanların çalışmalarında takip ettikleri süreçler, çalışmalarında uyguladıkları prosedürler; çalışmalarını sonucunda elde ettikleri çıktılar, ürettikleri ve başarıları ile beceri ve yeterliliklerine atıfta bulunmaktadır. Profesyonelliğin tutumsal bileşeni ise bireyin mesleğine ilişkin geliştirdiği tutumlarla ilgilidir. İkinci boyut altında sıralanan algısal alt bileşen bireyin sahip olduğu alguları, inançları ve görüşleri ile ilgiliyken, değerlendirmeci alt boyutu bireyin değerleri ve motivasyonel alt bileşeni ise iş doyumunu ve iş tatmin düzeyi bağlamında motivasyonları ile ilişkilidir. Son olarak profesyonelizmin entelektüel bileşen boyutu altında ise bireylerin bilgi ve anlayışları ve onların bilgi yapıları bulunmaktadır. Bu boyutu oluşturan alt bileşenler incelendiğinde, insanların sahip olduğu bilgilerin temelleri ile ilişkili olan epistemolojik alt bileşeni, uygulamalarında takip ettikleri akıl yürütme sürecine atıfta bulunan rasyonel alt bileşeni; ne bildiklerine ve neleri anladıklarına karşılık gelen kavrayış alt bileşeni ve uygulamalarında temellendirdikleri mantığı ifade eden analitiklik olarak sıralanmaktadır.



Şekil 4. Profesyonelizmin Boyutları

(Evans, 2011)

2.4.1. Öğretmen Profesyonelizmi

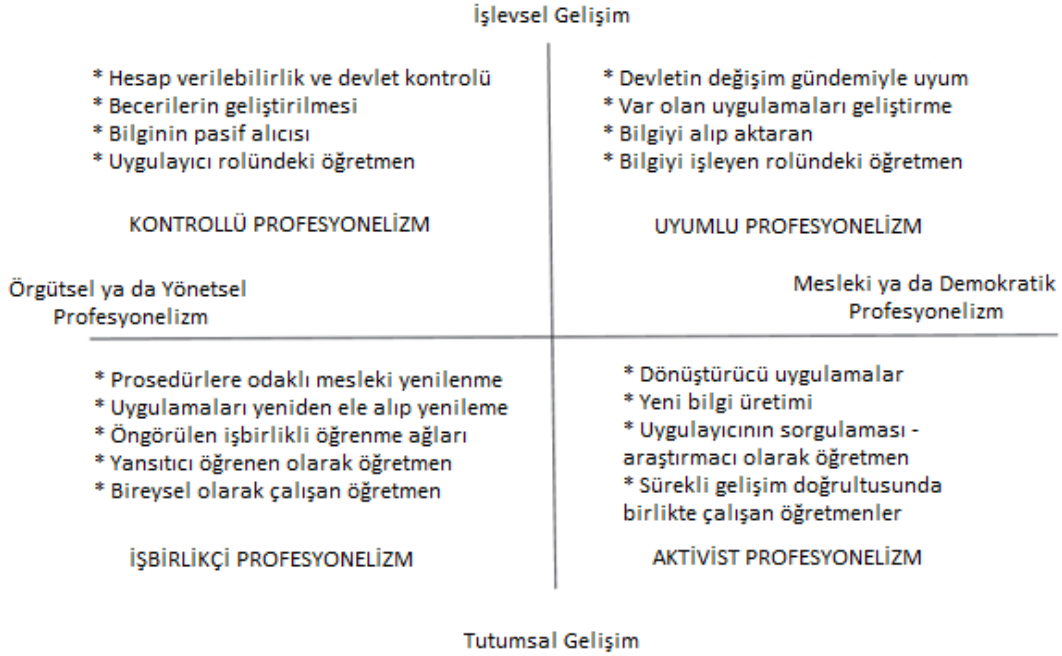
Son yıllarda okulda çalışma hayatının etkililik düzeyinin artırılması, öğretmen performansının geliştirilmesi ve daha üst seviyelere taşınabilmesi anlamında alanyazında ele alınan kavramlardan biri de öğretmen profesyonelizmidir (Kılınç, 2014). Toplumdaki nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumsal refahın yükselmesinde, bireylerin toplumsal yaşama hazırlık sürecinde, topluma ait değerlerin gelecek nesle aktarılmasında, ülkelerin ve toplumların gelişmiş medeniyetler seviyesine erişebilmesinde oldukça etkili bir rol oynayan öğretmenlerin (Özden, 1999) mesleki standartlarının ve niteliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak doğan ihtiyaçtan hareketle öğretmen profesyonelizmi kavramı eğitim bağlamında çalışma hayatındaki etkililiğin anahtar unsurlarından biri olarak ön plana çıkmaktadır (Demirkasımoğlu, 2010). Özellikle günümüzde öğretmenlerin sınıfta yapmış oldukları öğrenme öğretme etkinliklerinin niteliğini geliştirmeleri ve öğrencilerin öğrenme sürecine destek olmaları bağlamında ilgili alanyazında yoğun bir şekilde tartışma konusu olmaktadır (Koşar, 2015).

Tschannen-Moran ve diğerlerine (2006) göre öğretmen profesyonelizmi; meslektaş liderliği, akademik baskı ve toplum katılımı ile birlikte okul iklimini oluşturan önemli bir boyuttur ve öğretmenlerin birbirleri ile olan ilişkilerini, birlikte çalışmaya isteklilik düzeylerini ve işlerine olan bağlılıklarını gösteren davranışlarını ifade etmektedir. Baggini'ye (2005) göre ise bugünün öğretmenleri için profesyonelizm, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ne ölçüde sonuçlandırabildikleri ve meslekleriyle ilgili becerilerini ve deneyimlerini ne ölçüde kullanabildikleri açısından yorumlanmaktadır. Day (1999), öğretmen profesyonelliğini bir öğretmenin etkili öğretim uygulamaları yaratması, öğrenmeye uygun bir ortam oluşturması ve öğrencilere daha zengin öğrenme deneyimleri sunmak için mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesi kapsamında ele almaktadır.

Öğretmen profesyonelizmi; bütüncül bir bakış açısıyla okul ve sınıf içerisinde gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının geliştirilmesine (Hildebrandt ve Eom, 2011; Tschannen-Moran, 2009), öğretmenlerin bireysel ve mesleki anlamda gelişimlerini gerçekleştirerek öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde daha fazla katkı sağlamalarına

ve destek olmalarına (Demirkasımoğlu, 2010), öğretmenlerin mesleki yaşamlarında etkili ve başarılı olabilmeleri noktasında sahip olmaları beklenen mesleki ve teknik bilgi ve becerilere, öğretmenlerin öğretim sürecinin niteliğini arttırmaya dönük üstlendikleri sorumluluk alanlarına ve karar verme özgürlüğüne sahip olmalarına yoğunlaşmaktadır (Lai ve Lo, 2007).

Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmen profesyonelizminin makro açıdan eğitimin niteliği ve özele indirgenendiğinde eğitimin nihai hedefi olan öğrenci başarısı üstünde pozitif etkileri olduğunu göstermekte (Barrett, 2008), öğretmenlerin nitelikleri üstünde pozitif yönde belirleyici etkileri olan değişkenlerden biri olduğunu desteklemekte (Hildebrandt ve Eom, 2011) ve öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimlerini devam ettirebilmeleri ve mesleki anlamda profesyonellik davranışları göstermelerinin eğitim öğretim kurumlarındaki öğrenme öğrete sürecine yönelik olarak pozitif bir atmosferin yaratılmasını ve öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artırılmasını destekleyeceği belirtilmektedir (Day, 1999). Öğretmenlerin sınıf içinde ve okul bağlamında gösterdikleri profesyonellik davranışları öğrenme öğrete sürecinde etkili bir ortamın oluşturulmasına katkı sağlayabileceği (Cerit, 2012) ve okulda üst düzeyde öğrenme öğrete atmosferinin hazırlanabilmesi ile öğrenciler bağlamında öğrenme sürecindeki gereksinimlerinin doğru ve etkili bir biçimde karşılanması anlamında öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışmaları ve bu süreçte çaba ve zaman harcamalarının belirleyici bir durum olduğu belirtilmektedir (Koşar, 2015). Diğer taraftan Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006), öğretmen profesyonelizmi ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu, Gaziol (1995) ise öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi, görev yaptıkları kurumlardan ve işlerinden ayrılma istekleri arasında ise negatif yönde bir korelasyon olduğu bulgusuna erişmişlerdir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmen profesyonelizmi bağlamında farklı versiyonların doğmasına ve güçlenmesine katkıda bulunduğunu ifade eden Sachs'a (2016) göre Şekil 5'te detayları görülebileceği üzere öğretmen profesyonelizminin dört farklı türü bulunmaktadır.



Şekil 5. Öğretmen Profesyonelizminin Farklı Versiyonları

(Kaynak: Sachs, 2016)

Tschannen-Moran ve diğerleri (2006) öğretmen profesyonelizmi kavramının, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları, meslektaşlarıyla kurdukları iş birlikleri, meslektaşlarıyla birbirlerine duydukları saygı ve sağlamış oldukları yardım, işi benimseme ve öğretimin kalitesini arttırmaya yönelik davranışları ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Yorulmaz, Altınkurt ve Yılmaz (2015) öğretmenlerin göstermeleri gereken profesyonelizm ile ilişkili davranış ve duygularını tanımlarken kullandığı “profesyonel öğretmenler” kavramını öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak isteyen, fedakârlık ve özveri gösteren, kendine özgü, pedagojik rollerinin farkında olan, gerekli alan bilgisi, beceri ve yeterliliğe sahip olan ve mesleklerini uygularken makul bir gelir elde eden bireyler olarak tanımlamıştır. Koşar (2015) görev yaptığı kurumda profesyonel davranışlar gösteren öğretmenlerin en belirgin karakteristiğinin öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk alması olduğunu ifade ederken; Parlar, Cansoy ve Kılınç (2017) öğretmenlerin profesyonelizm bağlamında göstermiş oldukları davranışların, eğitim kalitesinin ve öğrencilerin öğrenmelerinin geliştirilmesinde önemli bir değişken olduğunu belirtmiştir.

Evans (2011) profesyonelizmi benimseyen öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme düzeylerini en üst seviyeye ulaştırmak için bilgi ve becerilerini sürekli olarak

geliştirme ve güncel tutma noktasında çaba sarf ettiklerini, öğretmenlik mesleğine ilişkin pozitif bir algıya sahip olduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin profesyonel davranışları; bireysel nitelikleri ile sahip oldukları deneyimler bir araya geldiğinde ortaya çıkmaktadır ve öğretmenlerin öğretimi geliştirmeye yönelik her türlü girişimine karşılık gelmektedir (Gil'meeva, 1999). Öğretmenlerin profesyonel davranışları, onların mesleklerine olan bağlılıklarını, kurdukları mesleki iş birliklerine ve öğretime ilişkin belirledikleri yüksek düzeyli hedeflere vurgu yapmaktadır (Parlar vd., 2017). Hargreaves (2000) öğretmen profesyonelizminin eğitimin kalitesini artırmaya ve özellikle de okulun en önemli teknik yönü olan öğrenci öğreniminin niteliğini geliştirme bağlamında ön plana çıkarmaya odaklandığını ifade etmiştir. Swann, McIntyre, Pell, Hargreaves ve Cunningham (2010) profesyoneller olarak öğretmenden beklentileri sınıfta öğretim uygulamaları geliştirmek, öğrencilerin öğrenme süreçlerinden sorumlu olmak, alanlarında gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarını ve son gelişmeleri takip etmek, ve meslektaşları ile işbirliği yapmak olarak sıralamıştır.

2.4.1.1. Öğretmen Profesyonelizminin Boyutları

Yılmaz ve Altinkurt (2014) öğretmen profesyonelizmini kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek başlıkları altında dört alt boyutta ele almıştır. Buna göre McMahon ve Hoy (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ifade edilen akademik sorumluluk boyutu ile yakınlık gösteren ilk boyut olan kişisel gelişim boyutu, öğretmenlerin kendi çalışma alanları ile ilgili yüksek lisans ya da doktora yapması; bildiri, makale ya da kitap gibi bilimsel yayınları takip etmesi ve sempozyum, çalıştay, atölye çalışmaları, kongre gibi bilimsel etkinliklere katılım göstermesine yönelik kişisel gelişim çabası olarak açıklanabilir. İkinci olarak, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki bilgilerini, birikimlerini, tecrübelerini ve çevreleriyle geliştirmiş oldukları ilişkiler aracılığıyla görev yaptıkları eğitim öğretim kurumundaki sosyo-kültürel ve mesleki etkinliklere, ve projelere gönüllülük esasında ve etkin bir şekilde rol alarak dahil olmaları ile sahip oldukları imkanları görev yaptıkları okul yararına kullanmaları gibi davranışlar kuruma katkı boyutu bağlamında değerlendirilebilir. Öğretmen profesyonelizmini açıklamada değinilen bir diğer boyut olan mesleki duyarlılık bağlamında öğretmenler, ihtiyaçlarının farkında olan, yeniliklere ve değişime direnç göstermeyen ve uyum sağlayan, görev yaptıkları

kurumdaki meslektaşlarıyla iletişime ve etkileşime açık olan, mesleki etik ilkelerine bağlı, üstlendikleri görev ve sorumlulukları layıkıyla yerine getirebilmek için çaba gösteren ve bu bağlamda davranışlarıyla öğrencilerine örnek olan bir rol model olarak ele alınmaktadırlar. Son olarak, duygusal emek boyutu ise mesleki profesyonelizmin bir gerekliliği olarak öğretmenlerin örgütsel hedeflere ve çalışma ortamına uygun olarak duygularını düzenlemeleri ve yönetmeleri biçiminde ifade edilmektedir.

OECD (2016) tarafından öğretmen profesyonelizmine ilişkin hazırlanmış olan raporda ise öğretmen profesyonelizmi; öğretim için gerekli bilgileri içeren *bilgi temeli* (hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitim dahil olmak üzere), öğretmenlerin meslekleri ile ilişkili olan alanlarda karar alma süreçlerindeki özgürlüklerini ifade eden *otonomi* ve meslektaşlarından bilgi alışverişini ve öğretimi yüksek standartlarda tutmak için gereken desteği almasına karşılık gelen *meslektaş ağı* olmak üzere üç boyutta kavramsallaştırılmıştır. Buna göre, bilgi temeli; öğretmenlik mesleğini icra edebilmek için gerekli olan uzmanlık alanını, pedagoji, sınıf yönetimi gibi alanlarda yeterlikleri kazanmak amacıyla eğitim alma ve mesleki gelişimini sürdürebilme bağlamında yaşam boyu öğrenme anlayışına sahip olarak sürekli öğrenme sürecinde bulunmayı ifade ederken otonomi boyutu; başta öğretim programı, ölçme ve değerlendirme, öğrenci disiplini olmak üzere okulda öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin farklı bağlamlarda ve süreçlerde karar verme, planlama ve koordinasyon çalışmalarına katılım, okulun farklı alanlarında daha fazla söz sahibi olma ve öğretim uygulamalarına ve değerlendirmelerine özgün katkı sunma anlamına gelmektedir. Son olarak meslektaş ağı ise öğretmenlerin meslektaşlarını gözlemlemelerini, meslektaşlarını yönlendirmelerini ve onlara öncülük etmesini ve her türlü mesleki gelişim faaliyetleri ile birbirlerinin gelişimlerine katkı sağlamalarını ifade eder.

2.4.1.2. Öğretmen Profesyonelizminin Tarihsel Gelişimi

Hargreaves (2000) öğretmen profesyonelizminin gelişiminin tarihsel süreç içerisinde profesyonelizm öncesi dönem, özerk dönem, kolektif çalışma dönemi ve postmodern profesyonelizm dönemi olmak üzere dört aşamada gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Buna göre profesyonelizm öncesi dönemde öğretim süreci yönetsel olarak zorlayıcı fakat teknik olarak basit olarak görülmekteydi. Öğretmenliğin

prensipleri ve parametreleri tartışmasız, sorgulanmaksızın doğru olarak kabul edilir, öğretmenliğin uygulamaya dayalı olarak çıraklık yoluyla öğrenilebileceği ve kendisini deneme-yanılma yoluyla geliştirebileceği değerlendirilmekteydi. Bu dönemde iyi öğretmen kendini zanaatına adanmış olan gerçek öğretmen olarak tanımlanmaktaydı. Özerk profesyonelizm dönemi, öğretim sürecinde tekdüzeliğe ve bir önceki dönemde temel alınan sorgulanmamış geleneklere bir meydan okuma olarak görülebilir. Bu dönemde öğretmenlerin kendi öğrencileri için en iyi yöntemleri seçme hakkına sahip olduğu ilkesi benimsenmiş ve öğretmenler eğitim programı geliştirme ve karar verme süreçlerinde benzeri görülmemiş bir özerkliğe kavuşmuşlardır. Bu dönemde öğretmenlerin konumu ve onlara duyulan saygınlık önceki dönemler ile karşılaştırıldığında önemli ölçüde iyileşmiştir. Bu dönemde öğretmenlerin özerklik haklarını elde etmelerinin temelinde olan uzmanlık savlarını güçlendiren bir yaklaşım ile öğretmenler için hizmet öncesi eğitimin üniversitelerde yaygınlaşmış ve uzmanlar tarafından sağlanan hizmet içi eğitim gelişmiştir.

Üçüncü dönem olarak ifade edilen kolektif çalışma döneminde ortak amaçlar geliştirmek, belirsizlikler ve karmaşalarla başa çıkabilmek, hızlı değişim ve reformlara etkili bir şekilde yanıt verebilmek, risk almaya ve sürekli gelişime değer veren bir iklim yaratmak, öğretmen etkililiği bağlamında daha güçlü bir anlayış geliştirebilmek ve öğretmenler için süreklilik arz eden mesleki öğrenme kültürleri oluşturmak amacıyla yoğun bir biçimde mesleki işbirliği kültürünün inşa edilmesine yönelik çaba sarf edilmiştir. Milenyumun başında, başta ekonomi alanındaki gelişmeler ve iletişim alanındaki elektronik ve dijital devrim eğitim ve toplumdaki değişimleri ve gelişmeleri beraberinde getirerek öğretmen profesyonelizmi ve mesleki gelişimini postmodernite çağında yeni bir döneme sürüklemiş ve bu kavramlara atfedilen önem giderek artmıştır. Farklı bir ifadeyle bu dönem bir anlamda eğitim öğretim kurumlarının ve öğretmenliğin postmodern paradigma bağlamında yeni bir yaklaşımla dizayn edildiği bir süreç şeklinde değerlendirilebilir. Bu dönemin bir sonucu olarak öncekilerden daha geniş, daha esnek ve daha demokratik olarak öğretim sürecinin dışındaki grupların ve onların kaygılarını da içeren bir yapıda olan postmodern profesyonelizm anlayışı doğmuştur. Postmodern dönemde öğretmenler çok çeşitli ve karmaşık bir yapıda olan bir grup ile başa çıkmak için çaba sarf etmektedirler. Okulun dışındaki gruplar, kurumlar ve öğretmenler ile oluşturulan ortaklıkların öğretmenlerin profesyonelizmi

üstünde olumlu ve heyecan verici etkileri olacak bir sosyal harekete dönüşüp dönüşmeyeceği ya da tam tersine çoklu baskı unsurları altında olan, yoğun iş yükü olan, meslektaşlarından öğrenme olanakları sınırlandırılan öğretmenlerin profesyonelizm hareketlerinin yok oluşuna doğru ilerlediği tartışılmaktadır (Hargreaves, 2000).

2.5. İlgili Araştırmalar

Gerçekleştirilen alanyazın taramasında, doğrudan öğretmen profesyonelizmi ve öğrenme merkezli liderlik kavramlarını ele alan ve bu iki değişken arasındaki ilişkileri yansıtan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte öğretmen profesyonelizmi ve öğrenme merkezli liderlik ile ilgili gerçekleştirilen diğer araştırmalardan elde edilen temel bulguların sunulması hem ilgili çalışma alanındaki mevcut durumun ortaya konulması hem de bu araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri ile ilgili ayrı ayrı olarak ele alınan ulusal ve uluslararası araştırmalardaki odak noktalarını ve yönelimleri yansıtması bakımından önem arz etmektedir. Bu bağlamda ilk olarak öğretmen profesyonelizmi ile ilişkili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalara ardından yine benzer bir yaklaşım gözetilerek öğrenme merkezli liderliğe ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Öğretmen Profesyonelizmi İle İlgili Gerçekleştirilmiş Çalışmalar

Öğretmenlerin profesyonel davranışlarına ve öğretmen profesyonelizmine ilişkin ulusal alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de gerçekleştirilmiş ampirik ve kuramsal araştırmalar bulunmasına karşın bu çalışmaların sınırlı sayı ve kapsamda olduğu ancak özellikle 2005 yılından başlayarak son yıllarda konuya ilişkin araştırmalarda artış eğilimi olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun, mevcut araştırmanın odağa aldığı değişkenlerin alanyazında güncel tartışmalar içinde yerini koruması bakımından önem arz ettiği ifade edilebilir. Buna göre, ulusal eksenli alanyazında, kuramsal araştırmalar incelendiğinde öğretmen profesyonelizmi kavramına ilişkin tanımları farklı perspektifler bağlamında ve tarihsel süreç içerisinde ele alan (Demirkasımoğlu, 2010), sendikacılık ve öğretmen örgütleri ekseninde öğretmen profesyonelizmini irdeleyen (Buyruk, 2015), öğretmenlik mesleğinin Türkiye'de bir profesyonel meslek statüsünde olup olmadığını tartışan (Güven, 2010) çalışmaların

yanında; öğretmen profesyoneliizmi ve okul kültürü (Kılınç, 2014), öğretmen liderliği kültürü (Parlar, Cansoy ve Kılınç, 2017); okul gelişimi (Cansoy ve Parlar, 2017a), okulun bürokratik yapısı (Cerit, 2012), okulun bürokratikleşme düzeyi (Karaca, 2015), iş doyumunu (Altinkurt ve Yılmaz, 2014), örgütsel sinizm (Altinkurt ve Ekinici, 2016), öğretmen özerkliği ve örgütsel öğrenme (Özdemir, Yalçın ve Ernas, 2015), öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Çelik, 2015; Çelik ve Yılmaz, 2015), okul müdürüne güven ve özyeterlik (Koşar, 2005), öğretmen liderliği (Çelik Yılmaz, 2017), öğretmen liderliği ve algılanan stres (Kılınç, Cemaloğlu ve Savaş, 2015) gibi farklı değişkenlerle arasındaki ilişkilerin ele alındığı ve öğretmenlerin profesyoneliizme ilişkin bakış açılarını ortaya koymayı amaçlayan araştırmaların (Bayhan, 2011; Çekin, 2015; Kahrıman, 2010; Uzun, Paliç ve Akdeniz, 2013) bulunduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen profesyoneliizm ölçeği geliştirme amacıyla gerçekteştirilen araştırmaların (İlgan, Aslanargun ve Shaugat, 2015; Yılmaz ve Altinkurt, 2014) yanı sıra, öğretmen profesyoneliizminin önündeki engellerin belirlenmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik önerilerin geliştirilmesini amaçlayan bir başka araştırma da (Yirci, 2017) ilgili alanyazında yer almaktadır.

Konuya ilişkin uluslararası eksenli alanyazın incelendiğinde ise öğretmen profesyoneliizmi kavramının tarihsel gelişimi, ontolojik temelleri ve özellikleri (Day, 2002; Furlong, 2001; Hargreaves, 2000; McCulloch, 2001), farklı ülkeler özelinde gerçekteştirilen yasal yapısal değişikliklerin öğretmen profesyoneliizmi bağlamındaki yansımaları (Evans, 2011; Liew, 2012), profesyoneliizm ve etik kavramlarının eğitsel teoriler ve uygulamalar bağlamındaki ilişkileri (Carr, 2000), profesyoneliizm kavramının boyutları (Darling-Hammond, 1990), üstün yeteneklilerin eğitiminde öğretmen profesyoneliizmi (Coleman, Hampel, Hauck ve Stickler, 2012) gibi konuyu farklı bağlamlarda ele alan kuramsal çalışmalara ek olarak öğretmenlerin profesyoneliizm ile ilgili görüşlerini ortaya koyan araştırmalar da (Bair, 2016; Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000; Gesilva, 1994; Ifanti ve Fotopoulou, 2011; Lai ve Lo, 2007; Rizvi ve Elliot, 2005; Swan vd., 2010; Tanang ve Abu, 2014; Tichenor ve Tichenor, 2005; Wardoyo, Herdiani ve Sulikah, 2017) göze çarpmaktadır. Ayrıca, ilgili alanyazında öğretmen profesyoneliizmini etkileyen motivasyonel faktörler ve yaş değişkenini (Hildebrandt ve Eom, 2011) ya da öğretmen profesyoneliizmi kavramının belirleyicilerini odağa alan; öğretmen profesyoneliizmi ve öğrenci başarısı (Tschannen-

Moran vd., 2006), öğretmenlerin mesleki tükenmişliği, çalıştıkları kurumlardan ve işlerinden ayrılma istekleri (Gaziel, 1995), iş performansı (Dowling, 2006), öğretmen özerkliği ve okul liderliği (Day vd., 2007), öğretmen liderliği (Lunn, 2006) eğitim öğretim kurumlarının bürokratik yapısı (Jacob, 2003; Mayerson, 2010 Tschannen-Moran, 2009) gibi farklı değişkenlerle arasındaki ilişkilerin ele alındığı araştırmaların yanı sıra Avrupa birliği ülkelerinde ve Amerika'da uygulamaya konulan yasaların öğretmen profesyonelliğine yaptığı etkiyi ele alan araştırmaların da bulunduğu tespit edilmiştir (Douglass ve Gittell, 2012; Goepel, 2012; Snoek vd., 2011).

2.5.2. Öğrenme Merkezli Liderlik ile İlgili Gerçekleştirilmiş Çalışmalar

Öğrenme merkezli liderlik ile ilgili olarak ulusal tez merkezi ve ULAKBİM başta olmak üzere ulusal endekslerde yapılan alanyazın taramasında konuya ilişkin olarak oldukça sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalardan yalnızca ilki yüksek lisans tez çalışması (Koçdemir, 2017) olarak gerçekleştirilmiş ve bu tezden de bir makale (Bakan, Doğan, Koçdemir ve Oğuz, 2018) üretilmiştir. İlgili tez çalışmasında ve bağlantılı olarak yayımlanan araştırma makalesinde öğrenilmiş güçlülüğün öğrenme merkezli liderlik üzerindeki etkisinin incelenmiş ve öğrenilmiş güçlülüğün öğrenme merkezli liderlik ve alt boyutları üstünde anlamlı ve pozitif yönde etkilerinin bulunduğu görülmüştür. Kılınç ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise bu tez çalışmasında da verilerin toplanması sürecinde kullanılan ve Liu, Hallinger ve Feng'in (2016a) geliştirdiği Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması gerçekleştirilmiştir. Buna göre gerçekleştirilen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeği üç boyut altında toplanan 19 maddeden oluşan yapıyla ilgili araştırmalarda kullanılabilecek geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracı olduğunu gösteren bulgulara erişilmiştir.

Öğrenme merkezli liderliğe ilişkin uluslararası alanyazında gerçekleştirilen çalışmaların da sayı ve kapsam bakımından sınırlılık arz ettiği ifade edilebilir. Konuya ilişkin olarak gerçekleştirilen kuramsal çalışmaların (Elliot ve Clifford, 2014; Goldring vd., 2009; Male ve Palaiologu, 2011; Murphy vd., 2006; Murphy vd., 2007; Shen ve Cooley, 2012) dışında ampirik araştırmalarda (Farnsworth, 2015; Liu vd., 2016a; Liu vd., 2016b; Reardon, 2011; Tan, 2014) elde edilen bulguların öğrenme merkezli

liderliğin, öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üstünde olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı etkileri bulunduğu, öğrenci başarısına olumlu yönde katkı sağladığı, öğrenme merkezli liderliği sınırlandıran değişkenlerin öğrencilerin başarı seviyelerini, eğitim öğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin öğrenme merkezli liderlik davranışlarında bulunma düzeylerini etkilediği; öğrenme merkezli liderlik davranışlarıyla, öğretmenlerin müdürlere olan güven düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu görülmüştür.

Farnsworth (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarıyla, öğretmenlerin müdürlere olan güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarıyla, öğretmenlerin müdürlere olan güven düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğunu destekleyen bulgulara erişilmiştir. Liu ve diğerleri (2006a) gerçekleştirdikleri araştırmada öğrenme merkezli liderliğin, öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üstünde olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı etkileri bulunduğunu ve bu etkiye öğretmen failliği (teacher agency) ve öğretmene güvenin aracılık ettiğini; öğrenme merkezli liderliğin, çalışma ortamında öğrenmeye öğretmenlerin teşvik edilmesi noktasında hem öğretmen failliğinin hem de öğretmene güvenin olumlu yönde etkileşimde olduğunu ve öğrenme merkezli liderliğin, öğretmene güven ve öğretmen failliği ile kurulan kısmi aracılık modelinin etkililiği, öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerinde etkileri olduğunu yansıtan sonuçlar raporlamışlardır. Liu vd. (2016b) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise öğrenme merkezli liderliğin ve öğretmene güvenin öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üstündeki etkileri araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenme merkezli liderlik ve öğretmenlerin mesleki öğrenimi arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu ve bu ilişkide öğretmene güvenin önemli bir aracı rolünde olduğu vurgulanmıştır. Reardon (2012) tarafından gerçekleştirilen ve ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarına bakış açıları ve öğrencilerin okuma becerileri bağlamındaki başarı seviyeleri arasındaki korelasyonu belirlemeyi amaçladığı çalışmada erişilen sonuçlara göre öğrenme merkezli liderliğin öğrencilerin öğrenme çıktıları üstünde doğrudan olumlu sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Tan (2014) ise araştırmasında PISA 2009 verilerini kullanarak bağlamsal faktörlerin okul

müdürlerinin öğrenme merkezli liderliği üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Buna göre, okul müdürlerin üst düzey, stratejik ve daha operasyonel liderlik sorumlulukları olduğu ortaya konulmuş ve bu liderlik unsurlarının akademik odak ve katılım olmak üzere iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca, öğrenci başarısı, okula kayıtlı öğrenci sayısı gibi okul içi faktörler ile velilerden gelen akademik baskı, okul rekabeti ya da kaynakların kısıtlılığı gibi dış faktörlerin okul müdürünün öğrenme merkezli liderlik davranışlarını anlamlı düzeyde etkilediği rapor edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma yapılan evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama sürecinde izlenen adımlar ile veri analiz süreciyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ve öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma, iki veya daha fazla parametre arasındaki ilişkinin varlığını ve ele alınan değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini; eğer bir değişim var ise bu değişimin nasıl olduğunu ortaya çıkartmak amacıyla nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel (korelasyonel) tarama modelinde kurgulanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu bağlamda, çalışmadaki bağımlı değişken öğretmen profesyoneliği, bağımsız değişken ise öğrenme merkezli liderlik ve alt boyutları olan öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma, öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programını yönetme ve model olma boyutlarıdır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Karabük il merkezindeki 24 ilkokulda görev yapan 306 ve 32 ortaokulda görev yapan 504 olmak üzere toplam 810 öğretmen oluşturmaktadır (Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2018). Örneklem seçiminde olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örneklem tekniği kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme tekniğinde evren, tabaka olarak adlandırılan bağımsız gruplar şeklinde bölünür ve her bir grup içerisinde rastlantısal olarak bir örneklem belirlenir (Keser Özmantar, 2018). Bu doğrultuda alanyazında önerilen adımlar takip edilerek öncelikle örnekleme çerçevesinin tabaka değişkeni olan kurum düzeyine göre gruplama yapılmıştır. İkinci adımda, her bir tabaka bağlamında sürekli değişkenler için uygulanan örneklem büyüklüğü hesaplama formülü kullanılarak Karabük il merkezinde bulunan 24 ilkokuldan 10'u ve 32 ortaokuldan 14'ü listeden kura yöntemi kullanılarak rastlantısal olarak seçilmiş, rastlantısal olarak seçilen

okullardan yine rastlantısal olarak örneklem grupları oluşturulmuş ve son olarak gruplar için belirlenen örneklem birleştirilmiştir (Christensen, Johnson ve Turner, 2014).

Nicel araştırma yönteminde desenlenen araştırmalarda dikkate alınması gereken en önemli noktalardan bir diğeri ise örnekleminin araştırmanın evrenini temsil etme niteliği göstermesidir (Barlett, Kotrlık ve Higgins, 2001). Holton ve Burnett (1997) nicel araştırmaların en önemli avantajlarından birinin çalışma yapmanın oldukça güç olacağı büyük grupları temsil eden ve çıkarım yapmaya olanak tanıyan küçük grupları kullanma olanağı sunması olduğunu ifade etmiştir. Fakat bu noktada dikkate alınması gereken en önemli husus, örneklem büyüklüğünün doğru hesaplanmasıdır. Eğer bir araştırmada elde edilecek verilerin analizinde kategorik değişkenler birincil rol oynamıyorsa, Cochran'ın sürekli değişkenler için uygun olan formülün kullanılması daha uygundur (Barlett, Kotrlık ve Higgins, 2001). Araştırmanın örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında Cochran tarafından likert tipi ölçme araçları için önerilen ve aşağıda yansıtılan örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016):

$$n_0 = \frac{(t)^2 * (s)^2}{(d^2)}$$

$$n = \frac{n_0}{(1 + n_0/N)}$$

N: Evrenin büyüklüğü

n: Örneklemin büyüklüğü

t: Güven düzeyinin tablo değeri (α : 0.05 için t:1,96)

S: Tahmin edilen standart sapma (Likert tipi ölçme araçlarında yaklaşık %95 güven aralığı için 0.5 olarak alınmıştır)

d= (α): Kabul edilebilir hata marjı %5 olarak kabul edilmiştir

Yukarıdaki hesaplama formülü kullanılarak elde edilen sonuçlara göre araştırmada erişilmesi gereken optimal örneklem büyüklüğü 261 olarak tespit edilmiştir. Diğer taraftan bu araştırmada örneklemin evreni temsil gücünü arttırmak adına örneklem tabakalarının evrene oranları dikkate alınarak Karabük il merkezindeki 24 ilkokul arasından tesadüfi olarak seçilmiş olan 10 ilkokulda görev yapan 120 ve 32

ortaokul arasından yine tesadüfi olarak seçilmiş olan 14 ortaokulda görev yapan 200 öğretmene ölçme araçları uygulanmıştır. Ancak veri analizi sürecine başlanmadan önce elde edilen formlar incelendiğinde, toplam 5 ortaokul ve 3 ilkokul öğretmeninin formların büyük bir kısmını doldurmadığı ya da ölçekte yer alan maddelere birden fazla işaretleme yaptığı için yönergeye uygun olarak yanıt vermediklerinden ötürü veri setinden çıkartılmıştır. Mevcut araştırmaya 195 ortaokul ve 117 ilkokul öğretmeninden toplanan toplam 312 formdan elde edilen veri seti ile devam edilmesine karar verilmiştir. Araştırmada ulaşılan örneklem grubuna ilişkin tanımlayıcı istatistiki bilgiler Tablo 4’te yansıtılmıştır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistiki Veriler

		N	%
Cinsiyet	Erkek	116	37,2
	Kadın	196	62,8
Yaş	21-30	48	15,4
	31-40	120	38,5
	41 ve üzeri	144	46,2
Hizmet Süresi	1 - 5 yıl arası	159	51,0
	6 - 10 yıl arası	74	23,7
	11 - 15 yıl arası	52	16,7
	16 - 20 yıl arası	10	3,2
	21 yıl ve daha fazla	17	5,4
Mesleki Kıdem	1 - 5 yıl arası	36	11,5
	6 - 10 yıl arası	60	19,2
	11 - 15 yıl arası	52	16,7
	16 - 20 yıl arası	54	17,3
	21 yıl ve daha fazla	110	35,3
Toplam		312	100

Tablo 4 incelendiğinde, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin 116’sı (%37,2) erkek, 196’sı (%62,8) kadındır. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin yaşları 22 ile 63 aralığında değişkenlik göstermekte olduğu ve yaş ortalamalarının 40,36; standart sapma değerinin ise 9,07 olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcıların 48’i (%15,4) 21 ile 30 yaş arasında, 120’si (%38,5) 31 ile 40 yaş arasında ve 144’ünün (%46,2) ise 41 ve daha yüksek yaşta olduğu görülmüştür. Diğer taraftan örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlardaki sürelerin dağılımları ele alındığında, katılımcıların görev sürelerinin 1 ve 28 yıl aralığında değişkenlik gösterdiği; ortalama görev süresinin 7,37; standart sapma değerinin ise 5,99 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan 159 öğretmenin (%51) görev yaptıkları kurumlarda

1-5 yıl aralığında görev yaparken, 74 öğretmenin (%23,7) 6-10 yıldır, 52 öğretmenin (%16,7) 11-15 yıldır, 10 öğretmenin (%3,2) 16-20 yıldır ve 17 öğretmenin (%5,4) 21 veya daha fazla yıldır görevde olduğu raporlanmıştır. Ek olarak örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 1 ile 41 yıl aralığında farklılık gösterdiği ve öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamasının 16,94; standart sapma değerinin ise 9,23 olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcılardan 36'sının (%11,5) mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında, 60 öğretmenin (%19,2) 6-10 yıl arasında, 52 öğretmenin (%16,7) 11-15 yıl arasında, 54 öğretmenin (%17,3) 16-20 yıl arasında ve 110 öğretmenin (%35,3) 21 veya daha uzun yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin elde edilmesi sürecinde kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Buna göre; ilk bölümde çalışmaya dahil olan öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, görev yaptıkları okul türleri, görev yaptıkları kurumlardaki hizmet süreleri ve mesleki kıdemleri gibi demografik bilgilere ilişkin sorular bulunmaktadır. İzleyen bölümde, öğretmenlerin öğretmen profesyoneliği bağlamındaki algı düzeylerinin ölçülmesi sürecinde kullanılan “Öğretmen Profesyoneliği Ölçeği”, üçüncü bölümde ise “Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği” bulunmaktadır.

Öğretmen Profesyoneliği Ölçeği: Tschannen-Moran ve diğerlerinin (2006) geliştirmiş olduğu ve dört boyuttan oluşan Okul İklim Ölçeğinin bir boyutu olan öğretmen profesyoneliği boyutu Cerit (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin geliştirildiği orijinal çalışmada öğretmen profesyoneliği kavramı öğretmenlerin birbirleriyle olan bağlantılarını, öğretmenlerin işlerine bağlılığını ve birbirleriyle işbirliği içinde çalışmaya istekli olduklarını gösteren davranışları karşılamaktadır. Buna göre üst düzeyde profesyonelliğe sahip öğretmenler kendilerini öğrencilerine ve öğretim sürecine adanmışlardır, işlerini ciddiye almakta ve meslektaşlarının yetkinliklerine ve uzmanlıklarına saygı duymaktadırlar (Tschannen-Moran vd., 2006).

Türkçeye uyarlanmış formu 8 maddeden oluşan ölçme aracında likert tipi derecelendirme ölçeklerinden 5'li derecelendirme kullanılmaktadır ve likert maddeler “(1) Hiç Katılmıyorum”, “(2) Az Katılıyorum”, “(3) Orta Derecede Katılıyorum”, “(4) Çok Katılıyorum”, “(5) Tamamen Katılıyorum” olarak sıralanmaktadır. Ölçme aracının Türkçeye uyarlanması sürecinde araştırmacı öncelikle ölçeğin İngilizce formunu yabancı dil eğitimi alanında görev yapan üç farklı akademisyene Türkçeye çevrilmesi için göndermiş, ardından gelen Türkçe metin daha sonra yine yabancı dil eğitimi alanında görev yapan üç farklı akademisyen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. İngilizce ve Türkçe çeviriler arasında uyum sağlandığının görülmesinin ardından ortaya çıkan form üç alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiş ve böylece ölçme aracının son şekli verilmiştir. Daha sonra, çevirisi tamamlanmış olan taslak ölçekte yer alan maddelerin anlaşılmasında bir sorun olup olmadığı incelenmek üzere ölçek pilot uygulama 10 sınıf öğretmeninin katılımı ile gerçekleştirilmiş ve herhangi bir sorunla karşılaşmadığı raporlanmıştır (Cerit, 2012).

Ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak için Cerit (2012) faktör analizi gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda öncelikle elde edilen veri setinin faktör analizi çalışmasına uygun olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla madde değerlerinin tutarlılığı için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) istatistiği incelenmiş ve Barlett Sphericity testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre KMO .86 değeri almış ve Barlett Sphericity testi manidar sonuçlar yansıttığı için ölçme aracından elde edilen verilerle faktör analizinin gerçekleştirilebileceği değerlendirilmiştir. Faktör analizinden elde edilen sonuçlar, ilgili ölçme aracında yer alan sekiz maddenin tek bir faktör altında toplandığını, faktör yük değerlerinin .55 - .90 aralığında değerler aldığını ve toplam varyansın %61,62 olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan, ölçme aracının güvenilirlik katsayısı ise Cronbach's Alpha ile hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin Cronbach's Alpha değerinin .90, madde toplam korelasyon değerlerinin ise .45 - .84 aralığında değerler aldığı görülmüştür. Sonuç olarak, ölçme aracındaki maddelerin öğretmenlerin profesyonel davranışlarını sergileme düzeylerini ölçmeye yönelik olarak değerlendirildiğinde uygun olduğu, bir diğer ifadeyle iç tutarlılığının bulunduğu ifade edilmektedir (Cerit, 2012). Öte yandan, kullanılan ölçeğin faktör yapısına ilişkin farklı araştırmalarda (Kılınç, 2014) faktör analizi yapılmış ve tek boyutlu yapısı doğrulanmış

olduğu için tekrar faktör analizi yapılmamıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur.

Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği: Liu, Hallinger ve Feng'in (2016a) geliştirdiği Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği; Kılınç, Bellibaş ve Gümüş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanarak alanyazına kazandırılmıştır. Ölçeğin geliştirildiği orijinal çalışmada Liu, Hallinger ve Feng (2016a) öğrenme merkezli liderlik kavramının temel olarak öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik kavramlarıyla ilişkili olduğunu belirtmekle birlikte, öğrenme merkezli liderlik kavramını, alanyazına dayalı olarak öğrencilerin öğrenmelerinin yanında öğretmenlerin gelişimini de destekleyen liderlik uygulamalarına işaret ettiğini ifade etmiş ve öğrenme merkezli liderlerin okulda öğrenme için ortak bir vizyon geliştirdiği ve yalnızca öğrenci öğrenmesi için değil, aynı zamanda öğretmen gelişimi için destekleyici bir ortam yarattığı, kendi öğrenme deneyimlerini paylaşarak ve mesleki gelişime aktif olarak öğretmenlerle katılarak rol model olarak hareket ettikleri, öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını belirlemelerine yardımcı oldukları, öğretmenlerin öğrenmesini desteklemek için gerekli kaynakları bulup ve kullanımlarına sunduklarını vurgulamışlardır (Hallinger, 2011; Hallinger, Lee ve Ko, 2014; Heck ve Hallinger, 2014; Knapp, Copland, Honig, Plecki, Portin, 2010; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008, Saphier, King ve D'Auria, 2006; Vanblaere ve Devos, 2016).

Orijinal ölçekte dört faktör altında toplanan toplam 25 madde bulunmaktadır. Buna göre, ölçeğin “öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme” olarak adlandırılan ölçeğin ilk boyutunda 6 madde bulunurken ikinci boyut olan “öğrenme desteği sağlama” boyutu altında 8 madde bulunmaktadır. Ölçeğin “öğrenme programını yönetme” olarak adlandırılan üçüncü boyutu 6 maddeden oluşurken, “model olma” adlı son boyutta ise 5 madde bulunduğu raporlanmıştır. Ölçme aracında beşli likert dereceleme kullanılmaktadır ve maddeler “(1) Hiç Katılmıyorum”, “(2) Az Katılıyorum”, “(3) Orta Derecede Katılıyorum”, “(4) Çok Katılıyorum”, “(5) Tamamen Katılıyorum” biçiminde sıralanmaktadır.

Ölçme aracının Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlama çalışmasını gerçekleştiren Kılınç ve diğerleri bu süreçte ilk olarak ölçeğin kaynak dilden

(İngilizce) hedef dile (Türkçe) çeviri işlemlerini gerçekleştirmişlerdir (Kılınç vd., 2017). Sonuç olarak ilgili ölçme aracının çevirisi yapılmış Türkçe formu ve orijinal İngilizce formu arasında dilsel eşdeğerlik ve tutarlılığın sağlandıktan sonra ilk olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve daha sonra AFA sonucunda belirlenen ölçek yapısının doğrulanabilir olup olmadığını sınamak için de DFA gerçekleştirilmiş karar vermişlerdir. AFA sürecinde Varimax dikey eksen döndürme sonrasında ölçme aracında yer alan 19 maddenin 3 boyut altında toplandığı raporlanmıştır. Bu boyutlar altında yer alan 19 maddenin açıkladığı toplam varyansın ise %65,49 olduğu görülmüştür. Ölçme aracında bulunan maddelerin boyutlara dağılımı ele alındığında öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme boyutu altında 5 maddenin bulunduğu ve maddelerin faktör yük değerlerinin .82 - .57 aralığında değişkenlik gösterdiği raporlanmıştır. Öğrenme desteği sağlama boyutu olarak adlandırılan ikinci boyut ise 7 madde içermekte olduğu ve faktör yük değerlerinin .76 - .57 aralığında değerler aldığı görülmüştür. Üçüncü ve son boyut olan öğrenme programını yönetme ve model olma boyutu altında ise 7 maddenin toplanmış olduğu ve faktör yük değerlerinin .78 - .58 arasında değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. DFA sonucu hesaplanan uyum indekslerine dayalı olarak da yine ölçeğin İngilizce yapısından farklı olarak üç faktörlü yapısının doğrulandığı görülmüştür. Son olarak ölçme aracının güvenilirlik düzeyinin hesaplanması sürecinde ise Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ve madde toplam korelasyonları dikkate alınmış ve elde edilen sonuçların .88 ile .91 arasında değişen değerler aldığı raporlanmıştır. Özetle, 2016 yılında geliştirilen ve 2017 yılında Türkçeye uyarlaması yapılan Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeğinin ilkökul ve ortaokullarda görevli olan müdürlerin öğrenme merkezli liderlik düzeylerini tespit etmede kullanılabilir geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçek olduğunu ifade edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin bütünü bağlamında güvenilirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

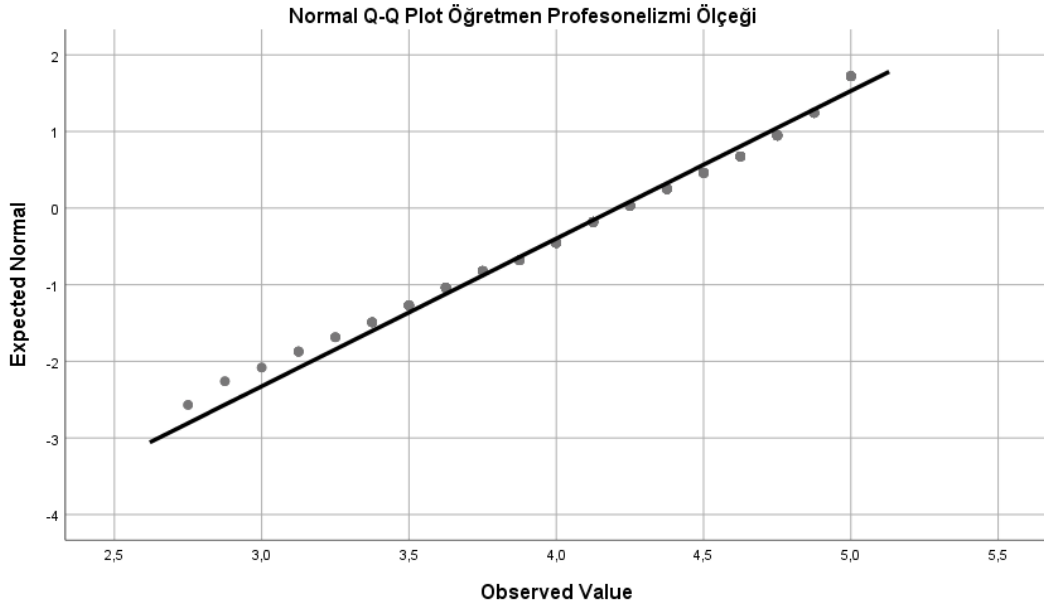
Çalışma kapsamında erişilen veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analiz sürecine geçilmeden önce ilk olarak elde edilen verilerdeki eksik kısımlar tespit edilerek Expectation Maximization (EM) algoritması aracılığıyla eksik değerlere atamalar yapılmasına karar verilmiştir. Dempster, Laird ve Rubin

(1977) tarafından geliştirilen BM algoritması kendi içerisinde kayıp ya da eksik verilerin yerine regresyon tahminleriyle, en iyi olasılıklar tahmin edilerek yaklaşık değerlerin atandığı beklenti adımı ve atanan tahmini verilerin ardından tüm veri seti üzerinden maksimum olabilirliğin hesaplanıp parametrelerin yeni kestirimlerinin erişildiği maksimizasyon adımı olarak adlandırılan iteratif yapıda olan 2 alt adımdan oluşmaktadır (Hedderley ve Wakeling, 1995). Bu doğrultuda veri setindeki oldukça sınırlı sayıda olan eksik veriler EM algoritması yoluyla tespit edilerek veriler tamamlanmış ve veri seti analize hazır hale getirilmiştir.

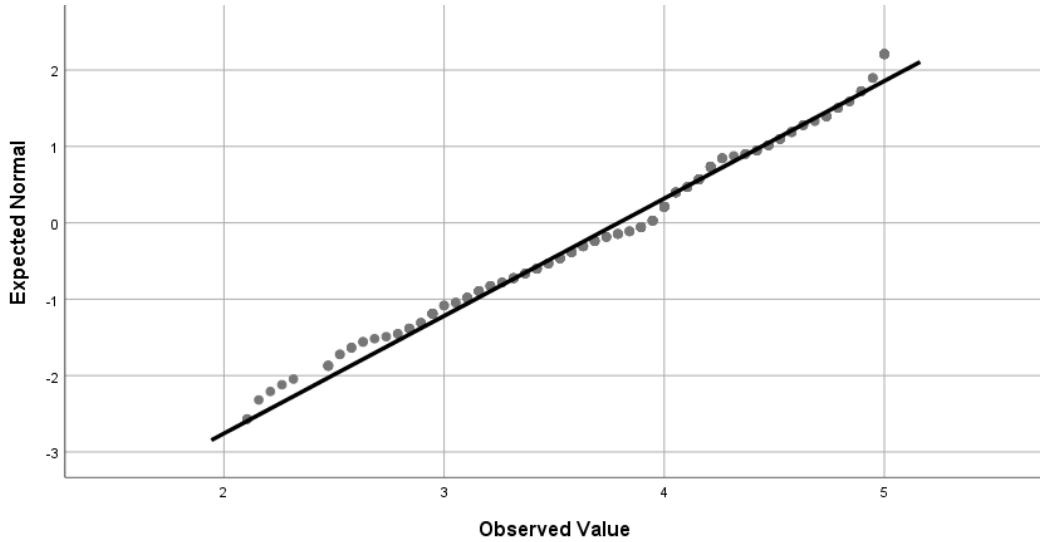
Veri analizine geçilmeden önce ikinci olarak yapılan işlem araştırmanın sağlıklı sonuçlar üretmesine engel olan (Özdemir, 2018) ya da normal dağılım üzerinde olumsuz etkisi bulunan uç değerlerin belirlenmesi ve veri setinden çıkartılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda Mahalonobis uzaklıkları hesaplanarak en yüksek ve en düşük değerler incelenmiş ve toplam 19 katılımcıdan elde edilen veriler, veri setinden atılarak araştırmada verilerin analizine 293 katılımcıdan elde edilen veri ile devam edilmesine karar verilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel anlamda normal ya da normale yakın dağılım göstermesi birçok istatistiksel analiz yöntemi için ve özele indirgenildiğinde de parametrik istatistiksel analiz tekniklerinin kullanımı için oldukça önemli bir gereklilik olduğu alanyazında ifade edilmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği gövde-yaprak grafiği, histogram veya Q-Q plot normallik grafikleri incelenerek görsel tekniklerle (Field, 2009; McKillup, 2012); aritmetik ortalama, tepe değer, ortanca, çarpıklık ve basıklık katsayıları gibi hesaplamalar yapılarak betimsel tekniklerle (Kirk, 2008) ya da Kolmogorov Smirnov, Shapiro Wilks ya da Pearson Ki-Kare Uygunluk testleri gibi istatistiksel hipotez testlerinden biri uygulanarak matematiksel tekniklerle test edilebilir (Krzanowski, 2007; Abbott, 2011; Ghasemi ve Zahediasl, 2012). Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin ortaya konulması sürecinde birden fazla farklı tekniğin birlikte işe koşularak elde edilen sonuçların bütüncül bir biçimde ele alınmasının çok daha doğru bir yaklaşım olacağı belirtilmektedir (Stevens, 2009; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Bu bağlamda verilerin analiz sürecine başlanmadan önce katılımcılardan ilgili ölçme araçlarıyla toplanan veri setinin normal dağılım gösterip göstermedikleri öncelikle

görsel teknik kullanılarak incelenmiştir. Normalliğin belirlenmesinde sıklıkla tercih edilen bir grafik tekniği olan Q-Q grafiğinde de normal dağılım durumunda veriler, 45 derecelik açıyla çizilmiş olan bir doğrunun üstünde veya yakınlarında buluşmaktadırlar (Öztuna, Elhan ve Tüccar, 2006). Görsel 6 ve Görsel 7 de detayları görüleceği üzere Q-Q grafiği katılımcıların ilgili ölçme araçlarından elde ettikleri skorların normal dağılım gösterdiğini doğrulamaktadır.



Şekil 6. Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği Normal Dağılıma İlişkin Q-Q Grafiği



Şekil 7. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği Normal dağılıma ilişkin Q-Q grafiği

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği bağlamında grafiksel tekniklerle elde edilen bulguların teyidi için elde edilen veriler betimsel istatistiklerle de çözümlenmiştir. Bu doğrultuda Tablo 5'te yansıtıldığı üzere gerçekleştirilen analizler, aritmetik ortalama, tepe değer ile ortanca değerlerinin hem öğretmen profesyonelizmi ölçeği hem de öğrenme merkezli liderlik ölçeği bağlamında birbirlerine yakın değerler aldığını (ÖPÖ: Aritmetik ortalama: 4.20; Ortanca: 4.25; Tepe değer: 4; ÖMLÖ: Aritmetik ortalama: 3.79; Ortanca: 3.95; Tepe değer: 4); her iki ölçek bağlamında da çarpıklık (ÖPÖ: -.408; ÖMLÖ: -.327) ve basıklık (ÖPÖ: -.384; ÖMLÖ: -.320) katsayılarının ± 1 sınırları içinde ve 0'a yakın değerler aldığını yansıtmaktadır. Alanyazında; ± 2 sınırları dahilinde değerler alan basıklık ve çarpıklık katsayılarının, verilerin dağılımı konusunda normalliğe işaret ettiği vurgulanmaktadır (Huck, 2012; McKillup, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2013; Gravetter ve Wallnau, 2014). Analizler sonucunda elde edilen değerler katılımcılardan veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin normal dağılım gösterdiğini bir kez daha teyit etmektedir (Baykul ve Güzeller, 2016; George ve Mallery, 2010; Gravetter ve Wallnau, 2014; McKillup, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2013; Trochim ve Donnelly, 2006).

Tablo 5. Ölçme Araçlarından Elde Edilen Değerler, Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

	İstatistik	Standart Hata	
ÖPÖ	Ortalama	4.20	
	Ortanca	4.25	
	Tepe Değer	4	
	Standart Sapma	.518	
	Çarpıklık	-.408	.142
	Basıklık	-.384	.284
	ÖMLÖ	Ortalama	3.79
Ortanca		3.95	
Tepe Değer		4	
Standart Sapma		.650	
Çarpıklık		-.327	.142
Basıklık		-.320	.284

Araştırma verilerininin dağılım normalliği düzeylerinin matematiksel teknikler ile incelenmesi bağlamında alanyazında, araştırmada örneklem büyüklüklerinin 35'ten fazla olması durumunda Kolmogorov-Smirnov; 35'ten daha az sayıda bir örneklem

kullanılarak analiz yapılacak olması koşulunda Shapiro-Wilk ve örneklem büyüklüğünün 20 ile 50 arasında olduğu koşullarda ise Lilliefors düzeltmeli Kolmogorov Smirnov testinin tercih edilmesinin daha doğru olacağı ifade edilmektedir (McKillup, 2012; Schoder, Himmelmann ve Wilhelm, 2006). Bu doğrultuda, verilerin dağılım normalliğinin tespit edilebilmesi sürecinde Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Tablo 6’da görülebileceği üzere gerçekleştirilen analizde elde edilen bulgular (ÖPÖ Kolmogorov-Smirnov; .240; ÖMLÖ Kolmogorov-Smirnov; .495) verilerin normal dağılım gösterdiğini yansıtmaktadır. Özetle, grafiksel, betimsel ve matematiksel teknikler kullanılarak gerçekleştirilen analiz sonuçları, alanyazında referans alınan değerler dikkate alınarak incelendiğinde normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 6. Kolmogorov-Sminov Test Sonuçları

Normallik Testi	Ölçme Aracı	İstatistik	df	Sig.
Kolmogorov-Smirnov	ÖPÖ	.967	293	.240
	ÖMLÖ	.969	293	.495

Araştırmada veri analizi öncesinde gerçekleştirilen son adım ise bu süreçte kullanılacak olan istatistiksel tekniklerin seçilmesidir. Çalışmada toplanan verilerin analizi sürecinde kullanılacak istatistiksel teknikler, araştırmanın amacı bağlamında yanıtı aranan araştırma soruları temel alınarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma soruları doğrultusunda verilerin analizi sürecinde tercih edilen istatistiksel tekniklerin tamamı Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Araştırma Soruları ve Veri Analizinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırma Sorusu	Veri Analiz Tekniği
1- Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları ne düzeydedir?	Tanımlayıcı istatistik hesaplamaları
2- Öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?	Tanımlayıcı istatistik hesaplamaları

3- Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları, cinsiyetlerine, yaşlarına, görev yaptıkları kurum türlerine, görev yaptıkları kurumdaki hizmet süreleri ve mesleki kıdemleri bağlamında anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?	Bağımsız gruplar t-testi ANOVA
4- Öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları, cinsiyetlerine, yaşlarına, görev yaptıkları kurum türlerine, görev yaptıkları kurumdaki hizmet sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?	Bağımsız gruplar t-testi ANOVA
5- Öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları ile öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?	Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı
6- Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları öğretmen profesyoneliğine ilişkin algılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?	Çoklu doğrusal regresyon analizi

Bu aşamada, mevcut araştırmada yer alan alt problemler çözümlenmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi bağlamında birinci adımda araştırmada kullanılan ölçme araçlarının toplam puanları ve Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeğinde bulunan her bir alt boyut için aritmetik ortalama değerleri ve sapma değerleri hesaplanmış ve analizler bu değerler dikkate alınarak yapılmıştır. Öğretmen Profesyoneliği Ölçeğinde yer alan maddeler tek bir boyut altında toplandığı için, boyutlar bağlamında hesaplamalar yapılmamıştır.

Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarıyla Öğretmen Profesyoneliği Ölçeği arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Diğer taraftan öğretmen profesyoneliğinin öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları tarafından yordanması bağlamında gerçekleştirilen analizlerde çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizinin yorumlanması sürecinde standartlaştırılmış Beta katsayısı ve bunun anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ve öğretmen profesyoneliğine ilişkin algı düzeyleri ile bu değişkenlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, görev yaptıkları kurum türlerine, görev yaptıkları kurumdaki hizmet sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşma düzeylerine ve öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları ile öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkilere ve öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarının öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları üzerindeki yordayıcılık gücüne ilişkin araştırmada elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algı düzeyleri

Tablo 9'da araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmen profesyoneliğine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Tablo 8'de detayları görülebileceği üzere elde edilen değerler yorumlanırken (ölçekteki maddelerin alabileceği en yüksek puan – en düşük puan) / likert sayısı formülü dikkate alınarak aşağıdaki puan aralıkları belirlenmiştir (Tekin, 2019).

Tablo 8. Puan Aralıklarının Yorumlanması

Puan Aralığı	Yorum
1.00 – 1.80	Oldukça düşük
1.81 – 2.60	Düşük
2.61 – 3.40	Orta
3.41 – 4.20	Yüksek
4.21 – 5.00	Oldukça Yüksek

Tablo 9. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyoneliğine İlişkin Algı Düzeyleri

Ölçek		\bar{X}	S
Öğretmen Profesyoneliğimi	İlkokul Öğretmenleri	4.18	.56
	Ortaokul Öğretmenleri	4.22	.50

Tablo 9’da yansıtılan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algılarının ($\bar{X}=4.18$) yüksek düzeyde olduğu, ortaokul öğretmenlerinin ise öğretmen profesyoneliğine ilişkin algılarının ($\bar{X}=4.22$) ise oldukça yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

4.2. Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algı düzeyleri

Tablo 10’da araştırmanın bağımsız değişkeni olan öğrenme merkezli liderliğe ilişkin bütüncül ve ölçeğin alt boyutlarında öğretmenlerin ilgili ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yansıtılmıştır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algı Düzeyleri

Ölçek		\bar{X}	S
Öğrenme Merkezli Liderlik	İlkokul Öğretmenleri	3.77	.62
	Ortaokul Öğretmenleri	3.81	.67
Öğrenme Desteği Sağlama	İlkokul Öğretmenleri	3.97	.64
	Ortaokul Öğretmenleri	3.99	.70
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	İlkokul Öğretmenleri	3.65	.73
	Ortaokul Öğretmenleri	3.69	.76
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	İlkokul Öğretmenleri	3.76	.62
	Ortaokul Öğretmenleri	3.78	.71

Tablo 10’da yer alan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerinin gerek öğrenme merkezli liderlik ölçeğinden elde ettikleri toplam puanların ortalamaları bağlamında ($\bar{X}= 3.77$; $\bar{X} = 3.81$) gerekse ilgili ölçeğin alt boyutları olan öğrenme desteği sağlama ($\bar{X}= 3.97$; $\bar{X} = 3.99$), öğrenme programını yönetme ve model olma ($\bar{X}= 3.65$; $\bar{X} = 3.69$) ile öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ($\bar{X}= 3.76$; $\bar{X} = 3.78$) bağlamında algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

4.3. Öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algı düzeylerinin farklı değişkenler bağlamında incelenmesi

Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17 ve Tablo 18’de araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmen profesyoneliğine ilişkin elde edilen değerlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, görev yaptıkları kurum türlerine, görev yaptıkları kurumdaki hizmet sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyoneliğine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	T	p
Öğretmen Profesyoneliği	Kadın	183	4.24	.48	-1.30	.194
	Erkek	110	4.15	.57		

Tablo 11 incelendiğinde kadın öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin elde ettikleri ortalamalarının oldukça yüksek ($\bar{X}= 4.24$), erkek öğretmenlerin elde ettikleri ortalamaların ($\bar{X}= 4.15$) ise yüksek olduğu görülmüştür. İki grubun öğretmen profesyoneliği ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen profesyoneliği ölçeğinden elde ettikleri puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t = -1.30, p > .05$).

İkinci olarak, öğretmenlerin öğretmen profesyoneliği ölçeği bağlamında yaş aralıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Buna göre incelenen yaş gruplarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12’de, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 13’te yansıtılmıştır.

Tablo 12. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Yaş Değişkeni Bağlamındaki Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Yaş Aralığı	n	\bar{X}	S
Öğretmen Profesyonelizmi	21-30	46	4.17	.080
	31-40	115	4.19	.045
	41+	132	4.23	.047

Tablo 12 incelendiğinde 21-30 yaş aralığında (\bar{X} =4.17) ve 31-40 yaş aralığında (\bar{X} =4.19) olan öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ilişkin algılarının yüksek, 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerin ortalamalarının (\bar{X} =4.23) ise oldukça yüksek düzeyde olduğu rapor edilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Yaş Aralıklarına Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	Df	KO	F	P
Öğretmen Profesyonelizmi	Gruplar Arası	.170	2	.085	.314	.731
	Grup İçi	78.400	290	.270		
	Toplam	78.570	292			

Tablo 13’de öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmi ($F = .314$, $p > .05$), ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının yaş grupları bağlamında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yansıtılmıştır. Gerçekleştirilen ANOVA sonucuna göre F değerlerinin anlamlı bir farkı ifade etmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmi ölçeği bağlamında sahip oldukları algı düzeylerinin görev yaptıkları kurumlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptıkları kurum bağlamında ilgili ölçekten elde ettikleri puan ortalamaları ve t-testi sonuçları Tablo 14’te yansıtılmıştır.

Tablo 14. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Kuruma Göre t-testi Sonuçları

Ölçek	Kurum	N	\bar{X}	S	t	P
Öğretmen Profesyonelizmi	İlkokul	109	4.18	.56	-.700	.484
	Ortaokul	184	4.22	.50		

Tablo 14 incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X}=4.18$) öğretmen profesyonelizmine ilişkin elde ettikleri ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu ve ortaokul öğretmenlerinin ortalamalarının ($\bar{X}=4.22$) oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. İki grubun öğretmen profesyonelizmi ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmi ölçeğinden elde ettikleri puanlarının görev yaptıkları kurumlara göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t = -.700$, $p > .05$).

Öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmi ölçeği bağlamında sahip oldukları algı düzeylerinin görev yaptıkları kurumlardaki hizmet sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Buna göre elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 15’te, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 16’da yansıtılmıştır.

Tablo 15. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Kurumdaki Hizmet Süresi Değişkeni Bağlamındaki Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Hizmet Süresi	N	%	\bar{X}	S
Öğretmen Profesyonelizmi	1-5	151	51,5	4.22	.042
	6-10	69	23,5	4.18	.054
	11-15	47	16	4.21	.087
	16-20	9	3,1	4.36	.174
	21+	17	5,8	4.07	.109

Tablo 15 incelendiğinde, sayısal değerler arasında oldukça küçük farklılıklar bulunmakla birlikte 6-10 yıl aralığında ($\bar{X}=4.18$) ve 21 yıl ve daha fazla sürede görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.07$) öğretmen profesyonelizmine ilişkin yüksek düzeyde olumlu bir algıya sahip oldukları görülürken, hizmet süresi 1-5 aralığında olan

(\bar{X} =4.22), 11-15 yıl aralığında olan (\bar{X} =4.21) ve 16-20 yıl aralığında olan (\bar{X} =4.36) öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algılarının çok yüksek düzeyde olumlu olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyoneliğine İlişkin Algılarının Kurumdaki Hizmet Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	Df	KO	F	p
Öğretmen Profesyoneliği	Gruplar Arası	.572	4	.143	.528	.715
	Grup İçi	77.998	288	.271		
	Toplam	78.570	292			

Tablo 16’da öğretmenlerin öğretmen profesyoneliği ($F = .528$, $p > .05$), ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının görev yaptıkları kurumlardaki hizmet süreleri bağlamında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları rapor edilmiştir. Gerçekleştirilen ANOVA sonucuna göre F değerlerinin anlamlı bir farkı ifade etmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretmen profesyoneliği ölçeği bağlamında sahip oldukları algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Buna göre elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 17’de, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 18’de yansıtılmıştır.

Tablo 17. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyoneliğine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Bağlamındaki Betimsel İstatistikler

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	%	\bar{X}	S
Öğretmen Profesyoneliği	1-5	35	11,9	4.15	.094
	6-10	57	19,5	4.19	.068
	11-15	49	16,7	4.26	.058
	16-20	50	17,1	4.19	.077
	21+	102	34,8	4.21	.054

Tablo 17 incelendiğinde, sayısal değerler arasında oldukça küçük farklılıklar bulunmakla birlikte 1-5 yıl aralığında ($\bar{X}=4.15$), 6-10 yıl aralığında ($\bar{X}=4.19$) ve 16-20 yıl aralığında ($\bar{X}=4.19$) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin yüksek düzeyde olumlu bir algıya sahip oldukları görülürken, hizmet süresi 11-15 aralığında olan ($\bar{X}=4.26$), ve 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=4.21$) öğretmen profesyoneliğine ilişkin algılarının oldukça yüksek düzeyde olumlu olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyoneliğine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	Df	KO	F	p
Öğretmen Profesyoneliği	Gruplar Arası	.300	4	.075	.276	.893
	Grup İçi	78.270	288	.272		
	Toplam	78.570	292			

Tablo 18’de öğretmenlerin öğretmen profesyoneliği ($F =.276$, $p > .05$), ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının mesleki kıdemleri bağlamında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yansıtılmıştır. Gerçekleştirilen ANOVA sonucuna göre F değerlerinin anlamlı bir farkı ifade etmediği söylenebilir.

4.4. Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algı düzeylerinin farklı değişkenler bağlamında incelenmesi

Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22, Tablo 23, Tablo 24, Tablo 25 ve Tablo 26’da araştırmanın bağımsız değişkeni olan öğrenme merkezli liderliğe ilişkin elde edilen değerlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, görev yaptıkları kurum türlerine, görev yaptıkları kurumdaki hizmet sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	p
Öğrenme Merkezli Liderlik	Erkek	183	3.79	,64865	-0.46	.963
	Kadın	110	3.79	,65301		
Öğrenme Desteği Sağlama	Erkek	183	3,93	,66778	-1.06	.306
	Kadın	110	4,01	,68536		
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	Erkek	183	3,70	,75323	.334	.739
	Kadın	110	3,67	,74765		
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	Erkek	183	3,79	,66212	.244	.808
	Kadın	110	3,77	,68579		

Tablo 19 incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenlerin gerek öğrenme merkezli liderlik ölçeği bütünü bağlamında ($\bar{X}= 3.79$; $\bar{X}= 3.79$) gerekse ölçeğin alt boyutları olan öğrenme desteği sağlama ($\bar{X}= 3.93$; $\bar{X}=4.01$), öğrenme programını yönetme ve model olma ($\bar{X}= 3.70$; $\bar{X}= 3.67$) ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ($\bar{X}= 3.79$; $\bar{X}= 3.77$) boyutlarında yüksek düzeyde ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. İki grubun öğrenme merkezli liderlik bağlamında elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ölçeğinin bütünü ($t = -0.46$, $p > .05$) ve alt boyutları olan öğrenme desteği sağlama ($t = -1.06$, $p > .05$), öğrenme programını yönetme ve model olma ($t = .334$, $p > .05$) ile öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ($t = .244$, $p > .05$) boyutlarından elde ettikleri puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

İkinci olarak, öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ölçeği bağlamında yaş aralıklarına göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Buna göre incelenen yaş gruplarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20’de, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 21’de yansıtılmıştır.

Tablo 20. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Yaş Değişkeni Bağlamındaki Betimsel İstatistikler

Ölçek	Yaş Aralığı	n	\bar{X}	S
Öğrenme Merkezli Liderlik	21-30	46	3.93	.011
	31-40	115	3.67	.058
	41+	132	3.85	.055
Öğrenme desteği sağlama	21-30	46	4.09	.097
	31-40	115	3.88	.060
	41+	132	4.03	.061
Öğrenme programını yönetme ve model olma	21-30	46	3.84	.122
	31-40	115	3.56	.066
	41+	132	3.72	.065
Öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme	21-30	46	3.92	.113
	31-40	115	3.63	.066
	41+	132	3.85	.052

Tablo 20 incelendiğinde 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}= 3.93$), 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}= 3.67$) ve 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerin ($\bar{X}= 3.85$) öğrenme merkezli liderlik ölçeğinden elde ettikleri ortalamaların yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Diğer taraftan ölçeğin alt boyutlarından ilki olan öğrenme desteği sağlama boyutunda 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}= 4.09$); 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}= 3.88$) ve 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerin ($\bar{X}= 4.03$) elde ettikleri ortalamaların yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçeğin ikinci boyutu olan öğrenme programını yönetme ve model olma boyutunda da 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}= 3.84$); 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}= 3.56$) ve 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerin ($\bar{X}= 3.72$) elde ettikleri ortalamaların yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Son olarak, diğer boyutlarda elde edilen bulgulara benzer bir şekilde öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme boyutunda da 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}= 3.92$); 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin ($\bar{X}= 3.63$) ve 41 yaş ve üstündeki öğretmenlerin ($\bar{X}= 3.85$) elde ettikleri ortalamaların yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe ilişkin Algularının Yaş Aralıklarına Göre ANOVA Sonuçları

		Varyansın Kaynağı	KT	Df	KO	F	p
Öğrenme Merkezli Liderlik	Gruplar Arası	3,010	2	1,505	3,623	,028	
	Grup İçi	120,461	290	,415			
	Toplam	123,471	292				
Öğrenme Sağlama Desteği	Gruplar Arası	1,990	2	,995	2,177	,115	
	Grup İçi	132,590	290	,457			
	Toplam	134,580	292				
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	Gruplar Arası	2,865	2	1,433	2,584	,077	
	Grup İçi	160,773	290	,554			
	Toplam	163,639	292				
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	Gruplar Arası	4,135	2	2,067	4,638	,010	
	Grup İçi	129,274	290	,446			
	Toplam	133,409	292				

Tablo 21’de öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ölçeği ve alt boyutlar bağlamında elde ettikleri puan ortalamalarının yaş grupları bağlamında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yansıtılmıştır. Gerçekleştirilen ANOVA sonucuna göre öğrenme merkezli liderlik ölçeği bağlamında gruplar arasında anlamlı farklılıklar ($F = 3.623$, $p < .05$) olduğu görülürken, analiz sonuçları alt boyutlar bağlamında incelendiğinde gruplar arası farklılıkların öğrenme desteği sağlama ($F = 2.177$, $p > .05$) ve öğrenme programı yönetme ve model olma ($F = 2.584$, $p > .05$) boyutlarında anlamlı olmadığı, yalnızca ölçeğin üçüncü alt boyutu olan öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme boyutu ($F = 4.638$, $p < .05$) bağlamında gruplar arası farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür.

ANOVA sonucunda gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi için çoklu karşılaştırma testleri yapılmasına karar verilmiştir. Grup içi farklılıkların ortaya konulması amacıyla yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, öğrenme merkezli liderlik ölçeği bağlamında ortaya çıkan anlamlı farkların hem 21-30 ve 31-40 yaş aralığında olan öğretmenler arasında

21-30 yaş aralığında olan öğretmenler lehine hem de 31-40 ve 41 ve daha üzeri yaşta olan öğretmenler arasında 41 ve daha üzeri yaşta olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Öte yandan ölçeğin üçüncü alt boyutu olan öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme boyutu bağlamında da ortaya çıkan farkların benzer şekilde hem 21-30 ve 31-40 yaş aralığında olan öğretmenler arasında 21-30 yaş aralığında olan öğretmenler lehine hem de 31-40 ve 41 ve daha üzeri yaşta olan öğretmenler arasında 41 ve daha üzeri yaşta olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ölçeği bağlamında sahip oldukları algı düzeylerinin görev yaptıkları kurumlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptıkları kurum bağlamında ilgili ölçekten elde ettikleri puan ortalamaları ve t-testi sonuçları Tablo 22'de yansıtılmıştır.

Tablo 22. *Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Kurumlara Göre t-testi Sonuçları*

Ölçek	Kurum	N	\bar{X}	S	t	P
Öğrenme Liderlik	Merkezli İlkokul	109	3,7716	,61758	-.427	.670
	Ortaokul	184	3,8052	,67021		
Öğrenme Sağlama	Desteği İlkokul	109	3,9670	,63974	-.283	.778
	Ortaokul	184	3,9902	,70262		
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	İlkokul	109	3,6474	,73246	-.524	.601
	Ortaokul	184	3,6949	,75943		
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	İlkokul	109	3,7562	,62127	-.332	.740
	Ortaokul	184	3,7834	,70777		

Tablo 22 incelendiğinde ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin gerek öğrenme merkezli liderliğe ilişkin ölçek toplamı bağlamında elde ettikleri ortalamalarının (\bar{X} = 3.77; \bar{X} = 3.80) gerekse ölçeğin alt boyutları olan öğrenme desteği sağlama (\bar{X} = 3.77; \bar{X} = 3.99), öğrenme programını yönetme ve model olma (\bar{X} = 3.64; \bar{X} = 3.69) ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme (\bar{X} = 3.75; \bar{X} = 3.78) boyutları bağlamında yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. İki grubun öğrenme merkezli liderlik ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup

olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin hem öğrenme merkezli liderlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar bağlamında ($t = .427$, $p > .05$) hem de öğrenme desteği sağlama ($t = .283$, $p > .05$), öğrenme programını yönetme ve model olma ($t = .524$, $p > .05$) ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ($t = .332$, $p > .05$) alt boyutlarında görev yaptıkları kurumlara göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna erişilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ölçeği ve alt boyutları bağlamında sahip oldukları algı düzeylerinin görev yaptıkları kurumlardaki hizmet sürelerine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Buna göre elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 23'te, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 28'de yansıtılmıştır.

Tablo 23. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Kurumlardaki Hizmet Süresi Değişkeni Bağlamındaki Betimsel İstatistikler

Ölçek	Hizmet Süresi	n	%	\bar{X}	Ss
Öğrenme Merkezli Liderlik	1-5	151	51,5	3.81	.054
	6-10	69	23,5	3.81	.075
	11-15	47	16	3.68	.105
	16-20	9	3,1	4.02	.211
	21+	17	5,8	3.75	.103
Öğrenme Desteği Sağlama	1-5	151	51,5	3.99	.053
	6-10	69	23,5	4.03	.081
	11-15	47	16	3.83	.117
	16-20	9	3,1	4.13	.294
	21+	17	5,8	4.04	.103
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	1-5	151	51,5	3.71	.061
	6-10	69	23,5	3.69	.088
	11-15	47	16	3.55	.119
	16-20	9	3,1	4.00	.250
	21+	17	5,8	3.52	.137
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	1-5	151	51,5	3.78	.058
	6-10	69	23,5	3.77	.079
	11-15	47	16	3.70	.097
	16-20	9	3,1	3.97	.152
	21+	17	5,8	3.77	.151

Tablo 23 incelendiğinde, sayısal değerler arasında farklılıklar bulunmakla birlikte beş farklı hizmet süresi grubunda da görev yapan öğretmenlerin hem öğrenme merkezli liderlik ölçeğinin bütünü bağlamında ($\bar{X} = 3.81$; $\bar{X} = 3.81$; $\bar{X} = 3.68$; $\bar{X} = 4.02$; $\bar{X} =$

3.75) hem de üç alt boyutu olan öğrenme desteği sağlama ($\bar{X}= 3.99$; $\bar{X}= 4.03$; $\bar{X}= 3.83$; $\bar{X}= 4.13$; $\bar{X}= 4.04$), öğrenme programını yönetme ve model olma ($\bar{X}= 3.71$; $\bar{X}= 3.69$; $\bar{X}= 3.55$; $\bar{X}= 4.00$; $\bar{X}= 3.52$) ile öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ($\bar{X}= 3.78$; $\bar{X}= 3.77$; $\bar{X}= 3.70$; $\bar{X}= 3.97$; $\bar{X}= 3.77$) boyutları bağlamında yüksek düzeyde olumlu bir algıya sahip oldukları bulgusuna erişilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin ÖMLÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Kurumdaki Hizmet Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	Df	KO	F	P
Öğrenme Merkezli Liderlik	Gruplar Arası	1,169	4	,292	,688	,601
	Grup İçi	122,301	288	,425		
	Toplam	123,471	292			
Öğrenme Desteği Sağlama	Gruplar Arası	1,526	4	,382	,826	,509
	Grup İçi	133,054	288	,462		
	Toplam	134,580	292			
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	Gruplar Arası	2,241	4	,560	,999	,408
	Grup İçi	161,398	288	,560		
	Toplam	163,639	292			
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	Gruplar Arası	,598	4	,150	,324	,861
	Grup İçi	132,810	288	,461		
	Toplam	133,409	292			

Tablo 24’de öğretmenlerin hem öğrenme merkezli liderlik ölçeği ($F =.688, p > .05$), hem de ölçeğin alt boyutları olan öğrenme desteği sağlama ($F =.826, p > .05$), öğrenme programını yönetme ve model olma ($F =.999, p > .05$) ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ($F =.324, p > .05$) alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının görev yaptıkları kurumlardaki hizmet süreleri bağlamında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları rapor edilmiştir. Gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre gruplar arasında hem ölçek toplamı bağlamında hem de alt boyutlar bağlamında F değerlerinin anlamlı bir farkı ifade etmediği bulgusuna erişilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ölçeği ve alt boyutları bağlamında sahip oldukları algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Buna göre elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 25’te, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 26’da yansıtılmıştır.

Tablo 25. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Bağlamındaki Betimsel İstatistikler

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	%	\bar{X}	Ss
Öğrenme Merkezli Liderlik	1-5	35	11,9	3.81	.110
	6-10	57	19,5	3.84	.083
	11-15	49	16,7	3.63	.085
	16-20	50	17,1	3.77	.109
	21+	102	34,8	3.85	.062
Öğrenme Desteği Sağlama	1-5	35	11,9	3.97	.109
	6-10	57	19,5	3.99	.079
	11-15	49	16,7	3.89	.097
	16-20	50	17,1	3.98	.113
	21+	102	34,8	4.03	.067
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	1-5	35	11,9	3.70	.132
	6-10	57	19,5	3.72	.098
	11-15	49	16,7	3.50	.090
	16-20	50	17,1	3.66	.122
	21+	102	34,8	3.74	.073
Öğrenmeye Dönük Bir	1-5	35	11,9	3.82	.119
	6-10	57	19,5	3.84	.093
	11-15	49	16,7	3.57	.093
Vizyon Geliştirme	16-20	50	17,1	3.73	.109
	21+	102	34,8	3.84	.060

Tablo 25 incelendiğinde, sayısal değerler arasında oldukça küçük farklılıklar bulunmakla birlikte mesleki kıdem bağlamında tüm gruplarda bulunan öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ($\bar{X}= 3.81$; $\bar{X}= 3.84$; $\bar{X}= 3.63$; $\bar{X}= 3.77$; $\bar{X}= 3.85$) ve alt boyutları olan öğrenme desteği sağlama ($\bar{X}= 3.97$; $\bar{X}= 3.99$; $\bar{X}= 3.89$; $\bar{X}= 3.98$; $\bar{X}= 4.03$), öğrenme programını yönetme ve model olma ($\bar{X}= 3.70$; $\bar{X}= 3.72$; $\bar{X}= 3.50$; $\bar{X}= 3.66$; $\bar{X}= 3.74$) ile öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ($\bar{X}= 3.82$; $\bar{X}= 3.84$; $\bar{X}= 3.57$; $\bar{X}= 3.73$; $\bar{X}= 3.84$) boyutlarına ilişkin yüksek düzeyde olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 26. Öğretmenlerin ÖMLÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	Df	KO	F	p
ÖMLÖ	Gruplar Arası	1,769	4	,442	1,047	,383
	Grup İçi	121,701	288	,423		
	Toplam	123,471	292			
Öğrenme Desteği Sağlama	Gruplar Arası	,664	4	,166	,357	,839
	Grup İçi	133,917	288	,465		
	Toplam	134,580	292			
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	Gruplar Arası	1,980	4	,495	,882	,475
	Grup İçi	161,659	288	,561		
	Toplam	163,639	292			
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	Gruplar Arası	2,758	4	,689	1,520	,196
	Grup İçi	130,651	288	,454		
	Toplam	133,409	292			

Tablo 26’da öğretmenlerin gerek öğrenme merkezli liderlik ölçeği ($F = 1.047, p > .05$), gerekse de ölçeğin alt boyutları olan öğrenme desteği sağlama ($F = .357, p > .05$), öğrenme programını yönetme ve model olma ($F = .882, p > .05$) ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ($F = 1.520, p > .05$) alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının görev yaptıkları kurumlardaki hizmet süreleri bağlamında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları rapor edilmiştir. Gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre gruplar arasında hem ölçek toplamı bağlamında hem de alt boyutlar bağlamında F değerlerinin anlamlı bir farkı ifade etmediği bulgusuna erişilmiştir.

4.5. Öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları ile öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkiler

Tablo 27’de araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmen profesyoneliği ve bağımsız değişkeni olan öğrenme merkezli liderlik ile ölçeğin alt boyutları bağlamında

aritmetik ortalama, standart sapma değerlerini ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin katsayıları yansıtılmaktadır.

Tablo 27. Öğretmen Profesyonelizmi ve Öğrenme Merkezli Liderlik Arasındaki İlişkiler (n=293)

Ölçek	\bar{X}	S	ÖPÖ	ÖMLÖ	F1	F2	F3
ÖPÖ	4.21	.52	-	.411**	.393**	.366**	.387**
ÖMLÖ	3.79	.65		-	.876**	.952**	.929**
<i>F1 Öğrenme Desteği Sağlama</i>	3.98	.68			-	.771**	.716**
<i>F2 Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma</i>	3.68	.75				-	.824**
<i>F3 Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme</i>	3.77	.68					-

** p < .01

Öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmi ile öğrenme merkezli liderlik ve alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde ise öğretmen profesyonelizmi ile öğrenme merkezli liderlik (r = .41, p < .01) ve öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan öğrenme desteği sağlama (r = .39, p < .01), öğrenme programını yönetme ve model olma (r = .37, p < .01) ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme (r = .39, p < .01) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

4.6. Öğretmen Profesyonelizminin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ilişkin algıları üzerinde etkisi olduğu düşünölen öğrenme merkezli liderlik ve alt boyutlarının ne şekilde yordadığını ortaya koymak amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi gerçekteşirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğretmen Profesyonelizminin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişkenler	B	SHB	β	t	p	İkili r
Sabit	2.86	.17		16.35	.000	
Öğrenme Desteği Sağlama	.18	.07	.23	2.70	.007	.393
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	.01	.07	.02	.17	.866	.366
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	.16	.07	.20	2.13	.034	.387

R=.421
F₍₃₋₂₈₉₎=20.772

R²=.177
p=0.000

Analiz sonuçlarına göre öğrenme merkezli liderlik ve alt boyutları olan öğrenme desteği sağlama, öğrenme programını yönetme ve model olma ile öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme değişkenleri birlikte, öğretmen profesyonelizmi ile anlamlı bir ilişki (R=.421, R²= .177) sergilemişlerdir (F₍₃₋₂₈₉₎= 20.772, p < .05). Söz konusu değişkenler, birlikte öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ilişkin algılarındaki değişimin yaklaşık %18'ini açıklamaktadırlar. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, öğretmen profesyonelizmi üzerindeki görece önem sırası öğrenme desteği sağlama (β =.232), öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme (β = .205) ve öğrenme programını yönetme ve model olma (β =.018) biçimindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden yalnızca öğrenme desteği sağlama (p < 0.01) ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme (p < 0.01) değişkenlerinin öğretmen profesyonelizmi üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen profesyonelizmi davranışlarına ilişkin algı düzeyleri; bu algı düzeylerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, görev yaptıkları kurum türlerine, görev yaptıkları kurumdaki hizmet sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşma düzeyleri; öğretmen profesyonelizmine ilişkin algıları ile öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmada elde edilen ilk bulgu, öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğuna ilişkindir. Bu bulgu, alanyazında konuya ilişkin yapılan bir dizi araştırmada elde edilen bulguyla uyum göstermektedir (Cansoy ve Parlar, 2017a; Çelik ve Yılmaz, 2015; Kılınç, 2014; Koşar, 2015; Pearson ve Moomaw, 2005; Toh, Diong, Boo ve Chia, 1996; Torres ve Weiner, 2018; Tukonic ve Harwood, 2015). Öte yandan, alanyazında konu ile ilgili farklı bulguların elde edildiği, öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine yönelik algılarının daha düşük düzeyde, orta düzeyin altında olduğuna ilişkin bulgular ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Çelik, 2015; Cerit, 2013; Geist, 2003; Nordin, Rashid, Ghani, Aripin, ve Darus, 2010). Alanyazındaki araştırmalarda ortaya çıkan bu çelişkili durumun araştırmalarda odağa alınan örneklem gruplarında yer alan öğretmenlerin demografik değişkenlerine ilişkin nitelikleri ya da araştırmalara katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kurumların durumsal özelliklerinin yanı sıra araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarındaki farklılıklardan da kaynaklanabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda ilgili konuya ilişkin farklı çalışma gruplarında ve farklı kurum düzeylerinde daha fazla araştırmanın yapılması bir gereklilik olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın ilk sonucu, öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ilişkin algılarının yüksek olduğunu yansıtmaktadır. Öğretmen profesyonelliğinin, öğretmenlerin mesleklerine yüksek bağlılıkları ve yüksek kalitede öğretime ulaşmak için mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme arzusuyla ilişkili olduğu düşünüldüğünde (Day vd., 2007), bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğrenme öğretme süreçlerinin niteliği ve bütüncül olarak değerlendirildiğinde okul gelişimine olumlu katkılar sunduğu biçimde yorumlanabilir. Zira ilgili alanyazın, öğretmen profesyonelizmine ilişkin algıları yüksek olan öğretmenlerin meslek hayatlarındaki

uygulamaların niteliğini geliştirmek için kendi öğretim süreçlerini devamlı sorguladıkları (Carlgren, 1999); profesyonel davranışlar sergileyen öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda pozitif bir öğrenme atmosferinin oluşmasına katkıda buldukları vurgulanmaktadır (Barth, 1990). Benzer şekilde Kincheloe (2004), mesleki bağlamda profesyonel davranışlar sergileyen öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını etkili bir şekilde tespit edebildiklerini ve onların ihtiyaçlarına yönelik olarak öğrenme öğretme süreçlerinde farklı stratejiler geliştirebildiklerine değinirken Tschannen-Moran ve diğerleri (2006), öğretmen profesyonelizmini benimseyen öğretmenlerin, mesleki bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu, işbirlikli çalışmaya eğilimli olduklarını, birlikte görev yaptıkları diğer öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerine saygı gösterdiklerini, üstlendikleri görev ve sorumlulukları ciddiyetle yerine getirdiklerini ve öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin gereksinimlerini karşılama noktasında yüksek düzeyde bir adanmışlık gösterdiklerini, gerek görev yaptıkları kurumdaki meslektaşlarına ve yöneticiler ile öğrenciler başta olmak üzere diğer tüm paydaşlara yönelik pozitif bir tutum sergilediklerini ve bu bağlamda öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve destekleyici bir öğrenme iklimi oluşturmaya katkı sunduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Hildebrandt ve Eom (2011) da öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri üzerinde oldukça önemli etkisi bulunan öğretmen profesyonelizminin okuldaki eğitimin niteliğine doğrudan katkısı olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, Hess ve Fennel (2015) öğretmen profesyonelizmine yönelik olarak yüksek düzeyde algıya sahip olan öğretmenlerin mesleki yeterliğe ve uzman niteliklere sahip olduklarını belirtirken Kılınç (2014) öğretmenlerin, öğretmen profesyonelizmine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olması gerektiğini; profesyonellik anlayışına yeteri düzeyde sahip olmayan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçleri bağlamında katkılarının ve desteklerinin oldukça sınırlı olacağını ifade etmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ilişkin algılarının ve mesleki bağlamda profesyonel davranışlarda bulunmalarının, eğitim öğretim kurumlarının hedeflerine ulaşması ve öğrenci başarısının en üst seviyede gerçekleştirilebilmesi anlamında hayati bir öneme sahip olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci sonucu, öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğuna yöneliktir. Ek olarak, öğrenme merkezli liderlik, alt boyutlar bağlamında ele alındığında, öğretmenlerin öğrenme desteği sağlama,

öğrenme programını yönetme ve model olma ile öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme boyutlarında da yüksek düzeyde olumlu algılara sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca, alt boyutlar özelinde incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek ortalamaya öğrenme desteği sağlama boyutunda eriştikleri, bunu öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ve öğrenme programını yönetme ve model olma boyutlarının izlediği bulgusuna erişilmiştir. Öğrenme merkezli liderlik ile ilgili ulusal alanyazında oldukça sınırlı sayıda araştırmanın gerçekleştirildiği (Bakan vd., 2018; Kılınç vd., 2017; Koçdemir, 2017) ve ilgili araştırma bulgularının mevcut çalışmada elde edilen bulgularla uyum gösterdiği, öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin yüksek düzeyde olumlu algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Öte yandan, uluslararası alanyazında konu ile ilgili olarak farklı ölçme araçlarıyla yapılmış olan ampirik araştırmalar incelendiğinde ise mevcut araştırmada elde edilen sonuçları destekleyen ve uyum içinde olan bulgulara erişildiği görülmüştür. Buna göre Sun, Youngs, Yang, Chu ve Zhao'nun (2012) büyük oranda benzer sonuçlar elde ettiklerini ancak öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ve alt boyutları bağlamındaki bakış açılarının görev yaptıkları ülkeler dikkate alındığında anlamlı derecede farklılaştığını vurgularken Liu vd. (2016a; 2016b) de benzer şekilde öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin yüksek düzeyde olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını ve en yüksek ortalamalara mevcut araştırmanın bulgularında raporlandığı üzere öğrenme desteği sağlama alt boyutunda eriştiklerini belirtmişlerdir. Ek olarak Piyaman (2016) da mevcut araştırmada elde edilen bulgulara paralel olarak öğretmenlerin hem öğrenme merkezli liderliğe ilişkin bütüncül olarak hem de alt boyutlar bağlamında erişilen değerlerin yüksek olduğunu raporlarken Cravens (2008), Reardon (2011) ve Rodman (2012) araştırmalarında öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve en yüksek ortalamaların ise öğrenme kültürü ve profesyonel davranışlar, nitelikli öğretim ile öğrencilerin öğrenmesi bağlamında yüksek standartlar adlı alt boyutlarda olduğu bulgusuna erişmişlerdir.

Özetle, alanyazındaki ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalarla uyum içerisinde olan araştırmanın ikinci bulgusu, öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğunu yansıtmaktadır. Okul müdürlerinin, öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde dâhil olmasının yanı sıra görev yaptığı kurumdaki öğretmenleri mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleri açısından desteklemesi

ve okuldaki öğretmenlerin birbirlerinden karşılıklı olarak bir şeyler öğrenebilmelerine olanak sunulması (Kılınç vd., 2017) veya okul müdürünün görev yaptığı kurumdaki öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ve güncel tutmaları için desteklemek, öğrenci başarı düzeylerini yükseltmek ve bütüncül bir bakış açısıyla okulun gelişimini gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin öğrenme süreçlerine katılım gösterdiği, desteklediği ve yönettiği bir süreç olarak (Cravens, 2008; Knapp vd., 2010) da ifade edilebilecek olan öğrenme merkezli liderlik anlayışının, öğretmenlerin meslekleri açısından profesyonel davranışlar kazanmalarında önemli ve etkili bir değişken olduğu düşünüldüğünde; öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarının yüksek olması olumlu bir bulgu olarak yorumlanabilir. Zira öğrenme merkezli liderler, öğrenme standartlarının belirlenmesine, güçlü bir öğretim programının geliştirilmesine, etkili öğretimin sağlanmasına, görev yaptıkları kurumlarda öğrenme ve profesyonel davranış kültürünün oluşturulmasına, okulun çevresiyle ilişkilerini geliştirmesine, performansa ilişkin sistematik bir hesap verebilirlik mekanizmasının oluşturulmasına (Murphy, Goldring, Cravens, Elliot ve Porter, 2011); kurumlarında örgütsel öğrenme kapasitesinin geliştirilmesine, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için gerekli ortamın oluşturulmasına ve öğrenci başarısının sağlanmasına (Liu, Hallinger ve Feng, 2016a); aile katılımının ve toplum ile okul arasında ortaklıkların oluşturulması ve desteklenmesine, okulun temel bileşenlerine yönelik planlamaların yapılmasına ve öğrenme hedeflerine erişebilmek bağlamında stratejilerin uygulanması noktasında iç ve dış hesap verilebilirlik sistemlerinin entegrasyonunu sağlanmasına (Elliot ve Clifford, 2014); okul bileşenlerinin geliştirilmesini sağlayacak politikaların ve uygulamaların hayata geçirilmesine (Knapp, Copland ve Talbert, 2003); okul yönetimine demokratik katılım ve diyalog için öğretmenlerin aktif olarak roller üstlenmesine olanak sağlayarak (Kiltz, Danzig ve Szecsy, 2004) bütüncül olarak okul gelişimine katkı sunmaktadır. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlardaki okul müdürlerini dikkate alarak öğrenme merkezli liderliğe ilişkin yüksek düzeyde pozitif bakış açılarına sahip olmalarının okul müdürlerinin nitelikleri ve okul müdürlerinin okul gelişimi bağlamında göstermiş oldukları davranış ve tutumların öğretmenler tarafından yüksek düzeyde olumlu olarak algılandığını göstermesi açısından önemli bir bulgu olduğu ifade edilebilir.

Üçüncü araştırma sorusu bağlamında elde edilen sonuç, öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algılarının cinsiyetlerine, yaşlarına, görev yaptıkları kurum türlerine, görev yaptıkları kurumdaki hizmet sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği yönündedir. Ulusal ve uluslararası alanyazında öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algı düzeylerini demografik değişkenler bağlamında inceleyen araştırmalarda elde edilen bulgular mevcut araştırmada elde edilen bu bulgularla tamamen uyum göstermektedir. Altinkurt ve Yılmaz (2014) cinsiyetin, okul türünün ve mesleki kıdem, Bayhan (2011) cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türünün; Çelik (2015) ve Çelik ve Yılmaz (2015) cinsiyet, yaş, okul türü ve mesleki kıdem; Fakılı (2019) ve Nartgun ve diğerleri (2016) cinsiyet ve mesleki kıdem; Karaman (2016) yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, öğretmenlerin kurumlarında görev yaptıkları süre ve okul türünün; Tukonic ve Harwood (2015) ve Toh ve diğerleri (1996) mesleki kıdem öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları üstünde anlamlı farklılıklar oluşturmadığını raporlamışlardır.

Alanyazında mevcut araştırmada elde edilen bulgular bağlamında bazı değişkenler bağlamında benzerlik taşıyan, kimi değişkenler bağlamında ise uyum göstermeyen bulgulara erişilen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Altinkurt ve Ekinci (2016) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermese de okul türüne ve mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; ilkökul öğretmenlerinin öğretmen profesyoneliğine bakış açılarının meslek lisesi öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu; 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11 yıldan daha az sürede görev yapanlar ile 20 yıldan daha fazla görev yapan öğretmenlerden daha düşük ortalamalara sahip oldukları bulgusuna erişirken; Yorulmaz vd. (2015) ise ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algılarının cinsiyet ve okul türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterirken, mesleki kıdem ve görev yaptığı kurumdaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ve ilkökul öğretmenlerinin, ortaokul öğretmenleri ile meslek lisesi öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamalar elde ettiğini raporlamışlardır. Ek olarak Çelik

Yılmaz (2017), öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türünün öğretmen profesyoneliğine ilişkin bakış açıları üstünde anlamlı farklılıklar yaratırken cinsiyet ve mesleki kıdemlerinin anlamlı bir fark yaratmadığını belirtmiş; ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin lise öğretmenleri ile karşılaştırıldıklarında anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamalar elde ettiğini raporlamıştır. Karaca (2015) de cinsiyetin öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları üstünde anlamlı bir değişken olmadığını ancak görev yaptıkları okul türlerinin ve mesleki kıdemlerinin öğretmen profesyoneliği üstünde anlamlı farklılıklar oluşturduğunu; ilkökul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 0-5 yıl arası çalışan öğretmenlerden; ayrıca 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenler ile 16-20 yıl arasında çalışan öğretmenlerin 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerden anlamlı bir biçimde daha yüksek ortalamalara sahip oldukları bulgusuna erişmiştir. Hoşgörür (2017) ise öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin bakış açıları üstünde cinsiyetin ve mesleki kıdemin anlamlı bir değişken olmadığını; okul türünün ise anlamlı farklılıklar yaratan bir değişken olduğunu ilkökul öğretmenlerinin, ortaokul ve lise öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksek ortalamalar elde ettiği bulgusuna erişmiştir. Son olarak okul öncesi öğretmenlerinin bakış açılarını ele alan İlçi Küsmüş (2018) de yaş ve kıdemin öğretmenlerin profesyoneliğe ilişkin algıları üstünde anlamlı farklılıklar yaratan değişkenler oldukları bulgusuna; Karaca ve Uras Başer (2016) de benzer şekilde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları üstünde anlamlı bir değişken olduğunu raporlamışlardır.

Alanyazında mevcut araştırmanın bulgularını tamamen ve kısmen destekleyen önemli sayıda araştırma bulunmakla birlikte sınırlı sayıda da olsa araştırma bulgusuyla örtüşmeyen kimi çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Bu durumun özellikle araştırmaların gerçekleştirildiği öğretim kurumlarının düzeyleri, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ve temel aldıkları modeller ve araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile iş motivasyonu, mesleğe ilişkin tutumları, mesleki tükenmişlik düzeyleri gibi mevcut araştırmanın odağı dışında kalan ve meslekleri ile ilişkili psikolojik değişkenler bağlamındaki farklılıklardan kaynaklanmış olabilir. Diğer taraftan, sonuçlar arasındaki farklılığın bir diğer nedeni de araştırmalara katılan öğretmenlerin görev yaptığı kurumların nitelikleri temelinde araştırılabilir. Bu açıdan

hareketle, öğretmenlerin profesyonelizme ilişkin bakış açıları okul temelli analizler yapılarak, demografik değişkenlerin dışında kalan kurumsal faktörler temelli çözümlenmeler gerçekleştirilerek, nitel ve karma modelde desenlenen çalışmalar gerçekleştirilerek derinlemesine ve çok boyutlu araştırmaların gerçekleştirilmesinin gerekli olduğu ifade edilebilir.

Dördüncü araştırma sorusu bağlamında elde edilen sonuç öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarının; cinsiyetlerine, görev yaptıkları kurum türlerine, görev yaptıkları kurumdaki hizmet sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; yalnızca yaş değişkeninin öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algı düzeyleri üstünde anlamlı farklılıklar oluşturduğu yönündedir. Ulusal tez merkezi ile ulusal ve uluslararası indeksler temel alınarak gerçekleştirilen kapsamlı ve detaylı alanyazın taramasında öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algı düzeylerini ele alan Türkiye’de (Bakan vd.; Kılınç vd., 2017) ve Dünya’da (Cravens, 2008; Farnsworth, 2015; Goldring vd., 2009; Liu vd., 2016a) oldukça sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Öte yandan bu araştırmaların yalnızca birinde mevcut araştırmada odaklanılan demografik değişkenlerden olan cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem dikkate alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Rodman (2012) tarafından gerçekleştirilen ve ilkökul müdürlerinin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin bakış açılarına odaklanan araştırmada, ilgili değişkenlerden hiç birinin katılımcıların öğrenme merkezli liderlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar yaratmadığı görülmüştür. Bu bakımdan, Rodman’ın araştırmasında elde ettiği bulguların mevcut araştırmanın bulgularıyla büyük oranda örtüştüğü söylenebilir.

Kılınç ve diğerleri (2017) Türk eğitim sisteminde öğrenme merkezli liderliğin kavramsal temelleri ile ilgili araştırmaların ve akademik tartışmaların henüz oldukça sığ ve sınırlı olduğunu belirtmektedirler. Ulusal ve uluslararası alanyazındaki öğrenme merkezli liderliğe ilişkin kuramsal ve ampirik çalışmaların sayısının da oldukça sınırlı olması bu ifadeyi desteklemektedir. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin bakış açılarını farklı değişkenler temelinde inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Araştırmada elde edilen beşinci sonuç bağlamında öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları ile öğrenme merkezli liderlik ve alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde öğretmen profesyoneliği ile öğrenme merkezli liderlik ve öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan öğrenme desteği sağlama, öğrenme programını yönetme ve model olma ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Ek olarak öğretmen profesyoneliği ve öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları arasındaki ilişkiler, ilişki düzeyine göre ele alındığında en yüksek ve pozitif ilişki düzeyinin öğrenme desteği sağlama boyutunda olduğu ve bunu sırasıyla öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ile öğrenme programını yönetme ve model olma boyutlarının takip ettiği görülmektedir.

Tschannen-Moran ve diğerleri (2006) öğretmen profesyoneliğinin okul iklimini oluşturan ve bu bağlamda belirleyici olan önemli bir boyut olmasından hareketle, öğretmen profesyoneliği yüksek olan kurumlarda öğretmenler ile öğrenciler arasında bağlılık düzeyinin yüksek olduğunu, öğretmenlerin öğrenciler ve okul topluluğunun diğer üyeleri ile birlikte çalışırken genellikle sıcaklık ve samimiyet gösterdiklerini, öğretmenlerin öğretim sürecinde işlerini ciddiye aldıklarını ve etkili bir şekilde yürüttüklerini ve öğretmenlerin meslektaşlarının yetkinliklerine ve uzmanlıklarına saygı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan Cerit (2012) öğretmenlerin göstermiş olduğu profesyoneliği davranışlarının bir yandan eğitimin niteliği diğer yandan da öğretmenler ile ilgili diğer değişkenlerle ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Öğrenme merkezli liderlik de hem öğretmenlerin mesleki yeterlikleri anlamında hem de öğrenci öğrenmesinin gerçekleştirilmesi bağlamında önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir. Bu noktadan hareketle, öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları ve öğretmen profesyoneliği arasındaki ilişkinin alanyazında vurgulanan kuramsal açıklamalarla ve beklentilerle uyum gösterdiği ifade edilebilir.

Alanyazında okulların bürokratiklik düzeylerinin yüksek olmasının, öğretmenlerin okullarda profesyoneliği davranışlarını gösterme noktasında engel teşkil edebileceği (Cerit, 2012) profesyonelliğin yaygın olmadığı ve bu nedenle bürokrasinin yüksek düzeyde olduğu kurumlarda uzmanlaşma ve profesyonelleşmenin

azalabileceği (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008); bürokrasi ve profesyonelliğin dengelendiği kurumlarda öğretmenlerin hem okullarına hem de mesleklerine yönelik olarak daha çok bağlılık hissettikleri (Hoy ve Miskel, 2010); okulu oluşturan üyeler arasındaki olumlu ilişkilerin ve etkili iletişimin desteklendiği ve öğrenci başarısının yükseltilmeye hedeflendiği bir okul kültüründe öğretmen profesyonelizminin gelişebileceği (Tschannen-Moran, 2004) yönünde kuramsal bilgi ve ampirik bulgular bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle özellikle yüksek düzeyde bürokratik düzenin karşısında olan, öğretmenleri mesleki öğrenmeleri bakımından destekleyen ve öğretmenlere meslektaşlarıyla karşılıklı olarak öğrenme fırsatları sunan; okul müdürünün kurumdaki personelin mesleki bilgilerini ve becerilerini geliştirmek ve güncel tutmak, öğrencilerin başarı düzeylerini yükseltmek ve okulun gelişimini gerçekleştirebilmek amacıyla öğretmenlerin öğrenme süreçlerinin desteklediği ve yönettiği süreç olarak da ifade edilebilecek olan öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik düzeyleri ile öğretmen profesyonelizmine bakış açıları arasında pozitif yönde ilişkilerin bulunması dikkate alındığında, araştırmada elde edilen sonuçların ilgili çalışmalarda ifade edilen noktalar bağlamında da beklenen sonuçlar sunduğu söylenebilir.

Gerçekleştirilen detaylı alanyazın taramasında doğrudan öğretmen profesyonelizmi ve öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişkileri inceleyen herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Öte yandan bu araştırmanın odağa aldığı değişkenlerle dolaylı olarak ilgili olan çalışmalar incelendiğinde ise öğretmen profesyonelizminin; öğretmen liderliği ve alt boyutları olan kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlar arasında iş birliği boyutları arasında olumlu ve orta düzeyde, algılanan stres, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği boyutları ile negatif yönde ve düşük/orta düzeylerde (Kılınç vd., 2015); örgütsel sinizm düzeyleri ile negatif yönde ve düşük düzeyde (Altinkurt ve Ekinci, 2016); mesleğe yabancılaşma, meslekten uzaklaşma düzeyleri ile negatif yönde ve düşük düzeyde (Yorulmaz, Altinkurt ve Yılmaz, 2015); iş doyumunu düzeyleri ile pozitif yönde ve orta düzeyde (Altinkurt ve Yılmaz, 2014); profesyonellik yaklaşımları ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde (Bayhan, 2011); okul gelişimi ile pozitif yönde ve orta düzeyde (Cansoy ve Parlar, 2017a); okulların profesyonel öğrenme toplulukları olma düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyin üstünde (Cansoy ve Parlar,

2017b); okulun bürokratik yapısı ile pozitif yönde ve orta düzeyin üstünde (Cerit, 2012); öğretmen liderliğine yönelik davranışların gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin algıları ile pozitif yönde ve orta düzeyde (Çelik Yılmaz, 2017); okul kültürünün destek kültürü ve görev kültürü boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, bürokratik okul kültürü ile ise negatif yönde ve düşük düzeyde (Kılınç, 2014); okul müdürüne güven, öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi ile pozitif yönde ve orta düzeyde (Koşar, 2015); hesap verebilirlikleri ile pozitif yönde ve orta düzeyde (Öztuzcu Küçükbere, 2019); sınıf yönetimi becerileri ile pozitif yönde ve orta düzeyde (İlçi Küsmüş, 2018); öğretmenlerin işkolik olma durumları ile pozitif yönde ve orta düzeyde (Nartgun vd., 2016); öğretmen özyeterliliği ve örgütsel öğrenme düzeyleri ile pozitif yönde (Özdemir vd., 2015); mesleki iş birliği, yönetici desteği ve destekleyici çalışma ortamı ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde (Parlar vd., 2017); öğrenci başarısı ile pozitif yönde (Tschannen vd., 2006) anlamlı ilişkilerin olduğu bulgularına erişilmiştir.

Özetle, öğretmenlerin, öğretmen profesyoneliğine ilişkin algıları ve tutumları, okuldaki eğitim öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde ve bütüncül olarak okul gelişiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesinde yüksek öneme sahipken öğrenme merkezli liderlik, okul gelişiminin sağlanmasında bir diğer önemli değişken olan öğretmen niteliklerinin artırılmasında, öğretmenler arası ilişkilerin geliştirilmesinde ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Diğer bir ifadeyle hem öğretmen profesyoneliğini hem de öğrenme merkezli liderlik eğitimin niteliğini geliştirmede ve nihayetinde öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyerek eğitimin genel ve özel amaçlarına ulaşma bağlamında aynı değişkenleri odağa alan iki kavram olarak ele alınabilir. Bu noktadan hareketle, araştırmanın dördüncü bulgusunda ortaya çıkan öğretmen profesyoneliğini ve öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişkinin beklenen bir durum olduğu ve alanyazında bu bulguyu destekleyen doğrudan ampirik araştırma bulunmamasına karşın var olan kuramsal bilgilerin ve dolaylı olarak ilişkili çalışmaların elde edilen bulguları desteklediği ifade edilebilir.

Son araştırma problemi bağlamında öğrenme merkezli liderliğin alt boyutlarının öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine yönelik algılarını yordama

gücü incelenmiştir. Buna göre, öğrenme merkezli liderliğin öğrenme desteği sağlama ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme boyutlarının öğretmen profesyoneliizminin pozitif ve anlamlı yordayıcıları; öğrenme programını yönetme ve model olma boyutunun ise öğretmen profesyoneliizminin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulgusuna erişilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu öğretmenlerin; okul müdürlerinin okullarda öğrenme hedeflerinin gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları ve kurumda koordinasyonu sağladıkları, okul çapında bir öğrenme vizyonu geliştirilmesi ve öğretmenlerin bireysel profesyonel hedefler belirlemelerine yardımcı olduğu kurumlarda öğretmenlerin öğretmen profesyoneliizmine ilişkin bakış açılarının geliştiği, öğretmenlerin işlerine bağlılık ve birbirleriyle işbirliği içinde çalışmaya isteklilik düzeylerinin arttığı, öğretmenlerin kendilerini öğrencilerine ve öğretim sürecine çok daha güçlü bir biçimde adadıkları, işlerini ve üstlendikleri sorumlulukları daha fazla ciddiye aldıkları, meslektaşlarının yetkinliklerine ve uzmanlıklarına saygı duydukları, mesleki gelişimlerini daha etkili bir biçimde gerçekleştirdikleri ve nihai olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha fazla destekleyerek etkin bir rol aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tschannen-Moran (2009) aşırı düzeyde hiyerarşik yapıda olan, kurumu oluşturan üyeler arasındaki iletişim sürecinin adeta bir emir-komuta düzeyinde olan, öğretmenlere kural ve düzenlemelerin sıklıkla hatırlatıldığı ve amacının dışına taşıdığı ve kontrol mekanizmalarının sürekli vurgulandığı eğitim öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin profesyoneliizme ilişkin algılarının ve profesyonel davranışlar gösterme düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte, öğrenme merkezli liderlik anlayışının benimsendiği kurumlarda ise okul müdürlerinin öğrenme kültürünün geliştirilmesi ve öğretmenlerin profesyonel davranışlar kazanması sürecini destekleyecek çalışmalarda bulunduğu (Kılınç vd., 2017), okuldaki tüm çalışanların öğrenme süreçlerinin geliştirilmesine katkı sağladığı, öğrenci başarısını artırmak amacıyla öğretmenleri desteklediği, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenebilmeleri için fırsatlar oluşturduğu ve özetle bütüncül olarak onların da okul geliştirme sürecinde etkin rol almalarına imkân sağladığı vurgulanmaktadır (Liu vd., 2016a). Okul müdürünün liderlik yönelimi ve buna bağlı olarak kurumdaki çalışma ortamı ve koşullarının öğretmenlerin profesyoneliizm kapsamında mesleki ideallere erişme düzeyini etkileyebileceği; okul müdürlerinin bürokratik mekanizmalara aşırı vurgu

yapmadığı kurumlarda öğretmen profesyoneliizminin daha yaygın olduğu vurgulanmaktadır (Tschannen-Moran, 2009). Bu noktadan hareketle öğrenme merkezli liderliği benimseyen okul müdürlerinin görev yaptığı kurumlarda öğretmenlerin profesyonelizme ilişkin algılarının yüksek olduğu ve öğrenme merkezli liderliğin, öğretmenlerin profesyonelizm ile ilişkili algılarını ve davranış gösterme durumlarını yordayan bir değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle, öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen profesyonelizmi arasındaki pozitif yönde gelişen yordayan ve yordanan ilişkisi anlaşılabilir bir bulgu olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda alanyazında var olan kuramsal bilgilerin de araştırma bulguları ile uyum gösterdiği ve ampirik bulguların kuramsal bilgileri doğruladığı ifade edilebilir.

ALTINCI BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Araştırmada Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ve öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarının pozitif yönde ve yüksek düzeydedir. Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin görevlerini en iyi biçimde yerine getirebilmelerini olanaklı kılacak ve mükemmelliğe ulaştıracak nitelikleri geliştirme olarak da açıklanabilecek olan öğretmen profesyoneliğini gerekse de okul müdürünün görev yaptığı kurumdaki öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişmelerini sağlayabilmelerini ve öğrenci öğrenmesini desteklemesi olarak da özetlenebilecek olan öğrenme merkezli liderlik bağlamında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna erişilmiştir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç öğretmenlerin; öğretmen profesyoneliğine ilişkin algılarının cinsiyetlerine, yaşlarına, görev yaptıkları kurum türlerine, görev yaptıkları kurumdaki hizmet sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği yönündedir. Benzer biçimde öğretmenlerin; öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları da yaş değişkeni dışında diğer değişkenler bağlamında anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Bu bağlamda yaş değişkeni dışarıda bırakıldığında öğretmenlerin bireysel özelliklerinin öğretmen profesyoneliğini ve öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları üstünde farklılık yaratmadığı ortaya konmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen profesyoneliğini ile öğrenme merkezli liderlik ve öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan öğrenme desteği sağlama, öğrenme programını yönetme ve model olma ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmen profesyoneliğini ve öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları arasındaki ilişkiler ilişki düzeyine göre detaya indirildiğinde, pozitif yönde en yüksek düzeyde ilişki düzeyinin öğrenme desteği sağlama boyutunda ortaya çıkmış ve bu boyutu düzey sırasına göre öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ile öğrenme programını yönetme ve model olma boyutlarının takip etmiştir. Başka bir anlatımla, eğitimin niteliğini

geliştirmede ve nihayetinde öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyerek eğitimin genel ve özel amaçlarına ulaşma bağlamında ortak noktalara farklı açılardan vurgu yapan iki kavram olan öğretmen profesyoneliizmi ve öğrenme merkezli liderlik arasında ilişkiler bulunmaktadır.

Son olarak, öğrenme merkezli liderliğin alt boyutlarından olan öğrenme desteği sağlama ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme boyutlarının öğretmen profesyoneliizmini açıklayan değişkenler olduğu, öğrenme programını yönetme ve model olma boyutunun ise öğretmen profesyoneliizmini açıklayan anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna erişilmiştir. Bir diğer ifadeyle, müdür tarafından öğrenme merkezli liderliğin benimsendiği eğitim öğretim kurumlarında, öğretmenlerin profesyoneliizme ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu; öğrenme merkezli liderliğin, öğretmenlerin profesyoneliizm ile ilişkili algılarını yordayan bir değişken olduğu dikkat çekici bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

6.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Araştırma sonuçları, öğretmen profesyoneliizmine ilişkin öğretmenlerin algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin meslektaş işbirliği, karşılıklı öğrenme, sınıfta ve okulda pozitif öğrenme öğretme ortamı oluşturma gibi profesyonel davranışlar sergilemelerine destek olacak okul temelli çalışmalar hayata geçirilerek öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin sürekli gelişimi desteklenebilir.

2. Yöneticilerin liderlik yöneliminin, öğretmenlerin profesyoneliizme ilişkin algıları ve davranışları üstünde belirleyici bir rolü olabileceği sonucundan hareketle, başta okul müdürleri olmak üzere eğitim öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilere yönelik olarak öğrenme merkezli liderlik ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri gerçekleştirilebilir.

3. Gerçekleştirilecek yasal, yapısal düzenlemeler ve gerek hizmet öncesi gerek hizmet içi eğitim faaliyetleri ile eğitim öğretim kurumlarının öğretmen profesyoneliizmine uygun bir yapı kazandırılması bağlamında olumlu bir okul

ikliminin oluşturulması, meslektaş öğrenmesini destekleyen bir okul kültürünün hazırlanması için gerekli çalışmalar gerçekleştirilebilir.

4. Öğretmen profesyoneliizmi konusunu odağa alan ve iyi uygulama örneklerini yansıtan çalıştay, seminer ve konferansların ulusal düzeyde gerçekleştirilmesi; öğretmenlerin bu tür etkinliklere katılımının teşvik edilmesi ve desteklenmesi; etki büyüklüğünün ve erişimin arttırılabilmesi için eğitimlerin uzaktan erişime de açık olması sağlanabilir.

6.3. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Araştırma sonuçları dikkate alınarak, öğretmen profesyoneliizmi ile öğrenme merkezli liderlik ile ilgili farklı değişkenleri temel alan çalışmalar gerçekleştirilebilir. Zira özellikle ulusal alanyazında konuyla doğrudan ilişkili araştırmaların eksikliği bu gerekliliği ortaya çıkarmaktadır.

2. Bu araştırma, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel okullarda ve farklı düzeylerde gerçekleştirilerek elde edilecek sonuçlar karşılaştırılabilir.

3. Bu araştırmada yalnızca öğretmenlerin öğretmen profesyoneliizmine ilişkin bakış açılarına odaklanılmıştır. Ardıl araştırmalarda öğretmenlerin profesyoneliizm davranışları ve müdürlerin de öğrenme merkezli liderlik davranışları gösterme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanabilir. Böylece öğretmen profesyoneliizmi ve öğrenme merkezli liderliğe ilişkin mevcut durum ortaya konularak bu iki kavram çerçevesinde öğretmenlerin ve okul müdürlerinin gelişimini destekleyecek uygulama temelli çalışmalar gerçekleştirilebilir.

4. Türkiye’de istisnai çalışmalar dışında öğretmen profesyoneliizmi ve özellikle öğrenme merkezli liderlik ile ilgili tartışmaların, öğretmenlerin konuya ilişkin bakış açılarını yansıtmakta eksik kaldığı ve ampirik veri ile desteklenmediği gerçeğinden hareketle bu araştırmada birbirleri arasındaki korelasyonu ve yordayan yordanan

ilişkisi ortaya konulmuş olan bu iki kavramı odağa alan ardıl ampirik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

5. Öğretmen profesyonelizmi ve öğrenme merkezli liderliğin öğrenci öğrenmesi üstünde belirleyici rolleri olan iki değişken olduğu dikkate alındığında benzer araştırmaların farklı araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları kullanılarak gerçekleştirilmesi önerilebilir.

6. Öğretmen profesyonelizmini yordayan diğer değişkenlerin belirlenebilmesi için ilişiksel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

7. Öğrenme merkezli liderliğe ilişkin araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu düşünöldüğünde, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarını ortaya çıkarmaya yönelik nicel, nitel ve karma araştırmalar yapılabilir.

8. Okul gelişimi alanında çalışmalar yürüten araştırmacılar, öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen profesyonelizmi konularına yoğunlaşarak öğrenci öğrenmesini destekleyen değişkenlerin belirlenmesine katkıda bulunabilirler.

KAYNAKÇA

- Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS*. United States: John Wiley & Sons.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi (M.Ö.1000-M.S. 2008)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Almaki, S.-H., Silong, A.-D., Idris, K., & Wahat, N.-W. A. (2016). Challenges faced muslim women leaders in higher education. *Journal of Educational and Social Research*, 6(3), 75-86.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Altinkurt, Y., & Ekinci, C. E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 236-253.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi* (11.Baskı). Ankara: Gazi kitabevi.
- Baggini, J. (2005). What professionalism means for teachers today. *Education Review*, 18(2), 5-11.
- Bair, M. A. (2016). Professionalism: a comparative case study of teachers, nurses, and social workers. *Educational studies*, 42(5), 450-464.
- Bakan, İ., Doğan, F. İ., Koçdemir, M., & Oğuz, M. (2018). Öğrenilmiş güçlülüğün öğrenme merkezli liderlik üzerine etkisi: bir alan araştırması. *PressAcademia Procedia (PAP)*, 7, 109-115.
- Baloğlu, N. (2011). Distributed leadership: A leadership approach that needs to be taken into consideration at schools. *Ahi Evran University Faculty of Education Journal*, 12(3), 127-148.
- Barlett, J. E., Kotrlik, J. W., & Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43-50.
- Barrett, A.M. (2008). Capturing the différence: Primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 28(5), 496-507.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within. Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Bass, B. M. (1990). *Handbook of leadership theory research & managerial application*. New York: The Free Press.
- Bass, B. (2010). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military and educational impact*. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum.
- Bass, B., & Riggio, R. E., (2006). *Transformational leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baykul, Y., & Güzeller C. O. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı*. PEGEM.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P.A. and Harvey, J.A. (2003). *Distributed leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Bennis, W., & Nanus, B. (2007). *Leaders* (2nd Ed.). New York: Harper Collins
- Beycioğlu, K. (2018). Liderlik psikolojisi. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.) *Eğitim Yönetiminde Liderlik* içinde (ss. 17-40). Ankara: PEGEM
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191- 223.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9, 764-775.
- Boyt, T., Lusch, R. F. & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: a study of marketing researchers, *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330.
- Bruzzone L., Prieto D., (2000). Automatic analysis of the difference image for unsupervised change detection. *IEEE Trans. Geoscience and Remote Sensing Letters*, 38(3), 1771-1182.

- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*, London, and New York
- Buckner, K. G. & McDowelle J. O. (2000). Developing teacher leaders: Providing encouragement, opportunities and support, *NASSP Bulletin*, 84(616), 35-41.
- Buluç, B. (2018). Eğitim yönetiminde liderlik. Nezahat Güçlü (Ed.) *Geleneksel liderlik yaklaşımları* içinde. Ankara: PEGEM
- Bulut, Y., & Uygun, S. (2010). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi: Hatay'daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 29-47.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Bush, T. (2018). *Theories of educational leadership and management* (4th ed.). London: SAGE
- Buyruk, H. (2015). Profesyonizm ve sendikacılık ikiliği ekseninde Türkiye öğretmen örgütlenmesi üzerine bir değerlendirme. *Çalışma ve Toplum*, 47(4), 151-182.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Ankara: PEGEM.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PEGEM.
- Can, H., Azizoğlu, Ö. A. & Aydın, E. M. (2015). *Örgütsel davranış*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, N. (2009). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2019). Sınıfta bir lider olarak öğretmen (15. Baskı). Mehmet Şişman ve Selahattin Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 225-250). Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2016). Öğretmen profesyonelizminin okul gelişimi ile olan ilişkisinin incelenmesi. *11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 12-14 Mayıs 2016, Kuşadası, Türkiye.

- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017a). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyoneli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 269-289.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017b). Examining the relationships between the level of schools for being professional learning communities and teacher professionalism. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 13-27.
- Carlgrén, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 43-56.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. Oxford: Routledge.
- CCSSO. (2008). *Educational leadership policy standards: ISLLC 2008*. Washington: Council of Chief State School Officers
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. İçinde S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: PEGEM
- Cerit, Y. (2013). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Chang, I. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership and Management*, 31(5), 491-515.
- Childs-Bowen, D., Moller, G. & Scrivner, J. (2000). *Principals: Leaders of leaders*. *NASSP Bulletin*, 84, 27-34.
- Christensen, L. B., Johnson, B. ve Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. London: Pearson Education.
- Christy, K. M. J. (2008). *A comparison of distributed readiness in elementary and middle schools* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) USA: University of Missouri.
- Cloke, K., & Goldsmith, J. (2002). *The end of management and the rise of organizational democracy*. San Francisco: Jossey –Bass.
- Colbert, A. E., Judge, T. A., Choi, D., & Wang, G. (2012). Assessing the trait theory of leadership using self and observer ratings of personality: The mediating role of contributions to group success. *The Leadership Quarterly*, 23(4), 670-685.
- Coleman, J. A., Hampel, R., Hauck, M., & Stickler, U. (2012). Collaboration and interaction: the keys to distance and computer-supported language learning. In

- G. S. Levine, A. Phipps, & C. Blythe (Eds.), *Critical and intercultural theory and language pedagogy* içinde (ss. 161–180). Florence, KY: Cengage Learning.
- Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291.
- Cravens, X.C. (2008). *The cross-cultural fit of the learning-centered leadership framework and assessment for Chinese principals* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Cuban , L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. New York, USA: State University of New York.
- Çalık, T. & Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretim lideri olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Eğitim, Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1),1-13.
- Çekin, A. (2015). İmam-Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin profesyonelliği üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*,37, 85-100.
- Çekmecelioğlu, H.G. (2014). Göreve ve insana yönelik liderlik tarzlarının örgütsel bağlılık, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 21-34.
- Çelik Yılmaz, D. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen alguları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Çelik, M., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 93-122.
- Çelik, V. (2011). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: PEGEM.
- Çınar, A., & Bozgeyikli, H. (2015). Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(9): 46.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Daft, R. (2007). *The leadership experience* (4th ed.). Mason, OH: Thomson Learning.

- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria: ASCD.
- Daresh, J. & Ching-Jen, L. C. (1985). *High school principals' perceptions of their instructional leadership behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED291138.pdf> adresinden 01.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher valuation in transition: emerging roles and evolving methods. J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.) *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers* içinde (ss. 17-32). Newbury Park, CA: Sage publication.
- Davis M.W. (2009). *Distributed leadership and school performance* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University, USA.
- Dawston, J. W. (1973). *Rebel leadership*. New York: Harper & Row.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Day, C., Flores, M. A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.
- Day, D., Harrison, M., & Halpin, S. (2008). *An integrative approach to leader development: Connecting adult development, identity, and expertise*. London: Routledge.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14–20.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Dempster, A. P., Laird, N. M. & Rubin, D. B. (1977). Maximum likelihood estimation from incomplete data via the EM algorithm (with discussion). *J. Roy. Statist. Soc. Series*, 39, 1-38.

- Denis, J. L., Lamothe, L., & Langley, A. (2000). The dynamics of collective leadership and strategic change in pluralistic organizations. *The Academy of Management Journal*, 44(4), 809-847.
- Dierendonck, D. V. (2011). Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of Management*, 37(4), 1228-1261.
- Dinçer, M. K. & Öksüz, B. (2011). Hizmetkar liderlik anlayışı ile örgütsel vatandaşlık davranışı geliştirmek. *Erciyes İletişim Dergisi*, 2(2), 2-18.
- Doğan, S. (2018). Çağdaş liderlik yaklaşımları. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.) *Eğitim Yönetiminde Liderlik içinde* (ss. 69-89). Ankara: PEGEM
- Douglas, A., & Gittell, J. (2012). Transforming professionalism: relational bureaucracy and parent-teacher partnerships in child care settings. *Journal of Early Childhood Research*, 10(3), 267-281.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263.
- Elliott, S. N., & Clifford, M. (2014). *Principal assessment: Leadership behaviors known to influence schools and the learning of all students* (Document No. LS-5). Gainesville: University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center. https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/LS-5_FINAL_09-26-14.pdf adresinden 25.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- English, W. F. (2008). *The art of educational leadership: Balancing performance and accountability*. London: SAGE.
- Englund, T. (1996). Are professional teachers a good thing. I. F. Goodson, & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives içinde*. London: Falmer Press.
- Eranıl, A. K. (2014). *Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

- Eraslan, L. (2004). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-32.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon* (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım
- Ereş, F. ve Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyum algıları arasındaki ilişki düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi GEFAD*, 36(3), 427-449.
- Ertürk, R. (2018). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel kimlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 89-98.
- Esen, Y. (2005). Öğretmenlerin toplumsal/mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin değerlendirmeleri: Sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yapılmış bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 16-53.
- Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52, 197–207.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-87.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). Science in educational administration: A postpositivist conception. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 379-402.
- Fakılı, A. (2019). *Mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algıları Ankara ili Keçiören ilçesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Farnsworth, S. J. (2015). *Principal learning-centered leadership and faculty trust in the principal* (Doktora Tezi). Brigham Young University Department of Educational Leadership and Foundations. <https://pdfs.semanticscholar.org/187a/058a7db8dd56d57a570955ac8103d077ceba.pdf> adresinden 02.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Fındıkcı, İ. (2012). *Bir gönül yolculuğu: Hizmetkâr liderlik* (Üçüncü Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.

- Field, J. (2009). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleenor, J. W. (2007). Review of the multifactor leadership questionnaire (3rd ed.). In K. F. Geisinger, R. A. Spies, J. F. Carlson, & B. S. Plake (Eds.), *the seventeenth mental measurements yearbook* (pp. 560-561). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Fletcher, J.K. & Kaufer, K. (2003). Shared leadership: Paradox and possibility. Pearce, C.L. ve Conger, J.A. (ed.). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* içinde (ss. 21-47). Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications,
- Flores, M. A. (2005) Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges. *Curriculum Journal*, 16(3), 401-413.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Amsterdam: Teachers College.
- Fullan, M. G. (2000). The return of large-scale reform. *The Journal of Educational Change*, 1(1), 5–28.
- Furlong, J. (2001) Reforming teacher education, re-forming teachers: accountability, professionalism and competence. R. Philip & J. Furlong (Eds.), *Education reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice* içinde (ss. 118-135). London: Routledge/Falmer.
- Gaziel H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331-338.
- Gehrke, N. (1991). Developing teacher leadership skills. *ERIC Clearinghouse on Teacher Education*, 1-6.
- Geist, J. (2003). *Predictors of faculty trust in elementary schools: enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic press* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ohio State University.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th Edition). Boston: Pearson.
- Gesilva, E. P. (1994). *The professionalism among elementary and secondary school teachers at Saint Paul de Chartres schools in Bangkok, Thailand: Policy implications for institutional development*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). ProQuest Digital Dissertation veritabanından 02.03.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Ghasemi, A., and Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489.
- Gibb, C. A. (1954). Leadership. G. Lindzey (Eds.) *Handbook of Social Psychology* içinde (ss. 877-917). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gil'meeva, R. K. (1999). The teacher's professionalism in the sociological dimension. *Russian Education & Society*, 41(10), 48-63.
- Goepel, J. (2012). Upholding public trust: An examination of teacher professionalism and the use of teachers' standards in England. *Teacher Development*, 16(4), 489-505.
- Gokenbach, V. (2003). Infuse management with leadership. *Nursing Management*, 34(1), 8-17.
- Goldhaber, D., & Hannaway, J. (2009). *Creating a new teaching profession*. Washington DC: The Urban Institute Press
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership. Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.
- Grady, M. P., Helbling, K. C., & Lubeck, D. R. (2008). Teacher professionalism since a nation at risk. *Phi Delta Kappan*, 89(8), 603-607.
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014) *Essentials of statistics for the behavioral sciences*. (8th Edition), Wadsworth, Belmont, CA: Cengage Learning.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2000). *Behavior in organizations* (7th Edition). New Jersey: Prentice-Hall.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-45.
- Güçlü, N. (2018). Liderliğe genel bir bakış. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.) *Eğitim Yönetiminde Liderlik* içinde (ss. 1-16). Ankara: PEGEM
- Gümüseli, A.İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi
- Güney, S. (2015). *Örgütsel davranış* (3.ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hallinger, P. (2003). School leadership development: Global challenges and opportunities. In P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal’s role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5-44.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership* 45(1), 54-61.
- Hallinger, P., Lee, M. S., & 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.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 503-527.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). Building leadership capacity for school improvement. Milton Keynes: Open University Press.
- Harris, A. (2002). *School improvement. What is in it for schools?* London: Routledge/Falmer.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership: Leading or misleading. *Educational Management and Administration*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.

- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters*. Thousand Oaks, CA: Corwin Sage Press.
- Harrison, C. & Killion, J. (2013). *Ten roles for teacher leaders*. In *Leading professional learning: building capacity through teacher leaders*. Alexandria, VA: ASCD.
https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD13OC010M/media/Leading_Prof_Learning_M2_Reading1.pdf adresinden 01.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the effects of school leadership on teaching and learning over time. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 653-681.
- Hedderley, D. & Wakeling, I. (1995). A comparison of imputation techniques for internal preference mapping using Monte Carlo simulation. *Food Quality and Preference*, 6, 281-297.
- Hegarty, S. (2000). Teaching as a knowledge-based activity. *Oxford Review of Education*, 26, 451-465.
- Helsby, G. (1999) Multiple truths and contested realities: the changing faces of teacher professionalism in England. İçinde C. Day, A. Fernandez, T. Hague and J. Møller (Ed.) *The life and work of teachers*. London: Falmer.
- Hershey, P., & Blanchard, K. (1969). Life-cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23(5), 26-34.
- Hess, F. M., & Fennell, M. (2015). Point-counterpoint: Teacher professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 51(4), 159-166.
- Hesse, H. (1932). *Journey to the East*. Germany: Samuel Fischer.
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27, 416-423.
- Hilferty, F. (2008). Theorizing teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 161-173.
- Holton, E. F., & Burnett, M. F. (1997) Quantitative research methods in Swanson, R. A. & Holton, E. F. (Eds.) *Human resource development research handbook:*

- Linking research and practice* (ss. 65-87) içinde. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, 387-424.
- House, R. J., & Dessler, G. (1974). The path-goal theory of leadership: Some post hoc and a priori tests. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Contingency approaches to leadership* (pg. 29-59). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and nature of enabling school structure. *Educational Administration Quarterly*, 37, 296-321.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th Edition). Boston: Pearson.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034.
- Ifanti, A., & Fotopoulou, V. (2011). Teacher's perceptions of professionalism and professional development: A case study in Greece. *World Journal of Education*, 1(2), 40-51.
- Ingersoll, R.M., Alsalam, N., Quinn, P., & Bobbitt, S. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs/97069.pdf> adresinden 24.02.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Irgens, O. M. (1995). Situational leadership: A modification Hersey and Blanchard. *Leadership & Organization Development Journal*, 16(2), 36.
- İlçi Küsmüş, G. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İlhan, A., Aslanargün, E., & Shaukat, S. (2015). Developing teacher professionalism scale: Validation and reliability study. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1454-1474.

- Jacob, J. (2003). *A study of school climate and enabling bureaucracy in select new york city public elementary schools* (Doktora Tezi). St. John's University. ProQuest veri tabanından 02.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kahriman, N. (2010). *Yetişkin eğitimcilerin meslekleri ve yetişkin eğitiminin profesyonelleşmesi hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2018). *Brifing ve istatistiki bilgiler*. <https://karabuk.meb.gov.tr/www/brifing-ve-istatistiki-bilgiler/icerik/323> adresinden 05.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli Türkiye.
- Karaca, D., & Uras Başer, M. (2016). İlk ve orta okullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 73-92.
- Karaman, K., Yücel, C., & Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(53), 49-74.
- Karaman, S. K. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Keser-Özmantar, Z. (2018). Örneklem yöntemleri ve örneklem süreci. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Editörler), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* (88-109). Ankara: PEGEM.
- Kılınç, A.Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39,(174), 105-118.
- Kılınç, A. Ç. (2018). Çağdaş liderlik yaklaşımları: Öğretim liderliği, öğretmen liderliği, dağıtımçı liderlik. N. Güçlü (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama* (69-96) içinde. Ankara: PEGEM.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2017). Adaptation of learning-centered leadership scale: A validity and reliability study. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 132-144.

- Kılınç, A. Ç., Cemaloğlu, N. & Savaş, G. (2015). The relationship between teacher leadership, teacher professionalism, and perceived stress. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 1-26.
- Kılınç, A.Ç., Recepoğlu, E., & Koşar,S. (2015). Examining primary school teachers' coping styles with stress according to different variables. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 01-14.
- Kiltz, G., Danzig, A., & Szecsy, E. (2004). Learner-centered leadership: A mentoring model for the professional development of school administrators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(2), 135-153.
- Kincheloe, J. C. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 31, 49-66.
- Kirk, R. E. (2008). *Statistics an introduction* (5th Edition). United States: Thomson Higher Education.
- Knapp, M, Copland, M.A., & Talbert, J.E. (2003). Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482827.pdf> adresinden 02.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Knapp, M.S., Copland, M.A., Honig, M.I., Plecki, M.L. and Portin, B.S. (2010). *Learning-focused leadership and leadership support: meaning and practice in urban systems*. The Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, Seattle, WA.
- Koçdemir, M. (2017). *Öğrenilmiş güçlülüğün liderlik ve girişimcilik üzerindeki etkisi: Bir alan araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği* (10. ed.). İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 181(40), 255-270.
- Kotter, J. P. (1990a). What leaders really do. *Harvard Business Review*, 68, 103-111.
- Kotter, J. P. (1990b). *A force for change: How leadership differs from management*. New York, NY: Free Press.

- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations*(5th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass
- Kraines, G. A. (2001). Are you L.E.A.D.ing your troops. *Strategy and Leadership*, 29(2), 29-34.
- Kruse, K. (2013) What is leadership? *Forbes*.
<https://www.forbes.com/sites/kevinkruse/2013/04/09/what-is-leadership/#3477563f5b90> adresinden 24.02.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Krzanowski, W. J. (2007). *Statistical principles and techniques in scientific and social investigations*. United States: Oxford University Press.
- Kuhnert, K. W., & Lewis, P. (1987), Transactional and transformational leadership: A constructive/development analysis. *Academy Of Management Review*, 12(4), 648-657.
- Kumle, J., & Kelly, N. J.(1999). Leadership versus management. *Supervision*, 614, 8-10.
- Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692
- Lai, M., & Lo, L. N. K. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai. *Compare: a Journal of Comparative Education*, 37(1), 53-68.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership and Management* 23(4):421-430.
- Lashway, L. (2003). *Distributed leadership*. Research Roundup, 19(4), 3-6.
- Laub, J. (1999). *Assessing the servant organization: Development of the servant organizational Leadership assessment instrument* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Florida Atlantic University, Boca Raton, FL.
- Law, S. & Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning. Practice policy and research*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K., Anderson, S., Mascall, B., Strauss, T. (2010). How leaders influence student learning: The four paths. Bush, T., Bell, L., Middlewood, D. (Eds.), *The*

- principles of educational leadership and management* içinde (ss. 13-30). London, England: Sage.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H. & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19, 161-177.
- Lieberman, A., & Friedrich, L. D. (2010). *How teachers become leaders: Learning from practice and research*. New York, NY: Teachers College Press.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2005). Teachers as leaders, *The Educational Forum*, 69, 151–159.
- Liew, M. W. (2012). Perform or else: The performative enhancement of teacher professionalism. *Asia Pacific Journal of Education* 32(3), 285-303.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016a). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016b). Learning-centered leadership and teacher learning in China: does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-682.
- Lunenburg, F. C. (2011). Leadership versus management: A key distinction at least in theory. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 14(1), 1-4.
- Lunenburg, F.C., & Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev. G. Arastaman), Ankara: Nobel.
- Lunn, J. (2006). *A study on teacher professionalism and teacher leadership: the Teachers' viewpoint* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Oaister veri tabanından 02.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Machiavelli, N. (1531/1988). *The prince*. Edited by Q. Skinner and edited and translated by R. Price. New York: Cambridge University Press.
- Maezzo, C. (2003). *Improving teaching and learning by improving school leadership*. NGA Center for Best Practices. <https://education.illinoisstate.edu/downloads/isl/research/ImprovingTeachingandLearningbyImprovingSchoolLeadership.pdf> adresinden 02.03.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Male, T., & Palaiologou, I. (2012). Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education* 15(1), 107-118.
- Marks, H.M., & Printy, M.S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly* 39(3), 370–397.
- Matei, L., & Vazquez-Burguete, J. L. (2012). *Permanent Study Group: Public and Nonprofit Marketing*. Proceedings (Vol. 33). Matei Lucica.
- Matteson, J. A. & Irving, J. A. (2006). Servant versus self-sacrificial leadership: A behavioral comparison of two follow-oriented leadership theories. *International Journal of Leadership Studies*, 2(1), 36-51.
- Mayerson, D. R. (2010). *The relationship between school climate, trust, enabling structures, and perceived school effectiveness* (Doktora Tezi). ProQuest veri tabanından 02.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- McEvan, E. (1994). *Steps to effective instructional leadership*. USA: Scholastic Inc
- McCarthy, M., Shelton, S., & Murphy, J. (2014). *Policy penetration of the ISLLC standards* (Report of the Laws and Regulations Committee of the ISLLC Refresh Project). Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- McCulloch, G. (2001). The reinvention of teacher professionalism. R. Phillips and J. Furlong (eds) *Education, Reform, and the State: Twenty-five years of politics, policy, and practice* (ss. 103-117) içinde. London: Routledge.
- McKillup, S. (2011). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2nd Edition). United States: Cambridge University Press.
- McMahon, E., & Hoy, W. K. (2009). Professionalism in teaching: Toward a structural theory of professionalism. W. K. Hoy & M. DiPaola (Eds.) *Studies in school improvement* (ss. 205-230) içinde. Greenwich CN: Information Age.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. California: Crown.
- Murphy, J. F., Goldring, E. B., Cravens, X. C., Elliott, S. N., & Porter, A. C. (2011). The Vanderbilt assessment of leadership in education: Measuring learning-centered leadership. *Journal of East China Normal University*, 29(1), 1-10.

- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201.
- Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E., & Porter, A.C. (2006). *Learning-centered leadership: A Conceptual foundation*. Learning Sciences Institute, Vanderbilt University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505798.pdf> adresinden 02.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Nartgun, Ş. S., Ekinci, S., Tukul, H., & Limon, İ. (2016). *Teacher views regarding workaholism and occupational professionalism*. *Universal Journal of Educational Research* 4(12), 112-118.
- Ngotngamwong, R. (2012). *Effectiveness of participative leadership on job satisfaction* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Nova Southeast University.
- Nordin, F., Rashid, R. M., Ghani, R., Aripin, R., & Darus, Z. (2010). Teacher professionalisation and organisational commitment: Evidence from Malaysia. *International Business & Economics Research Journal*, 9(2), 49-57.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing.
- Oktar, İ. & Yazçayır, N. (2008). Öğrencilere göre etkili öğretmen özellikleri. *Milli Eğitim*, 180, 8-23.
- Özalp, G. ve Öcal, H. (2000). Örgütlerde dönüştürücü (transformational) liderlik yaklaşımı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 207-227.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: ANI
- Özdemir, N., Yalçın, M. T., & Ernas, S. (2015). Öğretmen öz yeterliği, öğretmen profesyonelizmi ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *VI. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu*. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Lefkoşa, KKTC, 5-7 Kasım.
- Özdemir, S. & Kılınç, A. Ç. (2012). Değişen toplum ve okul. İçinde, S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (ss. 75-91). Ankara: PEGEM.

- Özdemir, S. & Kılınç, A. Ç. (2014). Teacher Leadership: A conceptual analysis. K. Beycioğlu ve P. Pashiardis (Ed.) *Multidimensional perspectives on principal leadership effectiveness* içinde (s. 257-282). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PEGEM
- Özmuş, M. (2018). *Autophagic leadership: Promoting self-renewal of organizations*. 6. ICCLS kongresinde sunulan sözlü bildiri.
- Öztuna, D., Elhan, A. H., and Tüccar, E. (2006). Investigation of four different normality tests in terms of type 1 error rate and power under different distributions. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 36(3), 171-176.
- Öztuzcu Küçükbere, R. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin geliştirilmesinde bir araç olarak hesap verebilirlik* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Page, D. & Wong, T.P. (2000). A conceptual framework for measuring servant-leadership. Adjibolosoo, S. (Ed.) *The Human factor in shaping the course of history and development* içinde. Lanham, MD: University Press of America.
- Parlar, H., Cansoy, R.& Kılınç, A. C. (2017). Examining the relationship between teacher leadership culture and teacher professionalism: Quantitative study. *Journal of Education and Training Studies*, 5(8), 13-25.
- Patterson, K. (2006). Servant-leadership: A brief look at love and the organizational perspective. *International Journal of Servant Leadership*, 2, 287–296.
- Patterson, K. A. (2003). *Servant leadership: A theoretical model* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Regent University.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1),37-53.
- Pérez-García, P., López, M. C. & Bolívar, A. B. Efficacy of the educational leadership in the Spanish context: The perspective of its agents. *NASSP Bulletin*, 102(2), 141-160.

- Piyaman, P. (2016). *The impact of learning-centered leadership on teacher engagement in professional learning in Thailand* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Chulalongkorn University Faculty of Education, Tayland.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Polat, M. (2019). Sınıfta bir öğretim lideri olarak öğretmen. *Sınıf yönetimi* içinde (ss: 289-315). Konya: Eğitim Yayınevi
- Ralph G. E. (2005). Enhancing managers' supervisory effectiveness: a promising model. *The Journal of Management Development*, 24(3), 267-284.
- Reardon, R. M. (2011). Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional development. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 63-83.
- Rizvi, M., & Elliot, B. (2005). Teachers' perceptions of their professionalism in government primary schools in Karachi, Pakistan. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 35-52.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rodman, M. E. (2012). *A study of learning-centered leadership skills of principals in career and technical education schools* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The Pennsylvania State University, The Graduate School College of Education, USA.
- Rowe, G. W., & Guerro, L. (2019). *Cases in leadership*. London: SAGE
- Russell, R. F. & Stone, A.G. (2002). A review of servant leadership attributes: Developing a practical model. *Leadership & Organization Development Journal*, 22, 76-84.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Yayın Dağıtım.
- Sachs, J. (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 23(3), 263-276.

- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413–425.
- Sağır, M. (2013). Okul liderliği. N. Can (Ed), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Sağır, M. (2015). Öğretimsel liderlik. N. Konan (Ed.) *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları* içinde. Ankara: PEGEM.
- Saphier, J. & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Journal of Educational Leadership*, 42(6) 67-74.
- Saphier, J., King, M., & D’Auria, J. (2006). Three strands form strong school leadership. *Journal of Staff Development*, 27(2), 51-57.
- Sashkin, M. (1988). The visionary leader: A new theory of organizational leadership. Conger, J.A. ve Kanungo, R.N. (Eds) *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness* içinde (ss:122-160). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schneider, A. E., Donaghy, W. C., & Newman, P. J. (1975). *Organizational communication*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Schoder, V., Himmelmann, A., & Wilhelm, K. P. (2006). Preliminary testing for normality: Some statistical aspects of a common concept. *Clinical and Experimental Dermatology*, 31(6), 757-761.
- Seashore Louis, K.S., & Kruse, S.D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Seçer Ş. (2009). Mesleki yaşam modelinin oluşturulması ve mesleki analizlerde kullanımı. *Celal Bayar Üniversitesi S.B.E. Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1): 35-56.
- Shen, J., & Cooley, V.E. (2012). Learning-centered leadership development program for practicing and aspiring principals. K. L. Sanzo, S. Myran, & A. H. Normore(Eds.) *Advances in educational administration: Successful school leadership preparation and development* (ss. 113-135) içinde. Bingley,UK: Emerald Group Publishing.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Silva, D.Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.

- Snoek, M., Swennen, A., & Klink, M. V. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education* 37(5), 651-64.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-91.
- Southworth, G. (2017). *Educational leadership*. University of Cambridge Local Examinations Syndicate
<https://www.cambridgeinternational.org/Images/271192-educational-leaders-hip.pdf> adresinden 13.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Spears, L. C. (Ed.). (1995). *Reflections on leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Spillane, J. P., & Orlina, E. C. (2005). Investigating leadership practice: Exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 157-176
- Spillane, J., & Diamond, J.B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press.
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology* 39(2), 189-202.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th Edition). United States: Taylor and Francis Group.
- Stogdill, R. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2), 115-127.
- Sun, M., Youngs, P., Yang, H., Chu, H., & Zhao, Q. (2012). Association of district principal evaluation with learning-centered leadership practice: Evidence from Michigan and Beijing. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(3), 189-213.

- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549–571.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: PEGEM.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013) *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tan, C. Y. (2014). Influence of contextual challenges and constraints on learning-centered leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 451-468.
- Tanang, H. & Abu, B. (2014). Teacher professionalism and professional development practices in South Sulawesi. *Indonesia. Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 25-42.
- Tekin, H. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Teyfur, M., Beytekin, O. F., & Yalçinkaya, M. (2013). “İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106.
- Tichenor, M. S., & Tichenor, J. M. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *The Professional Educator*, 27(1-2), 89-95.
- Timperley, H. S. (2008). A distributed perspective on leadership and enhancing valued outcomes for students. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 821-833.
- Toh, K., Diong, C., Boo, H., & Chia, S. (1996). Determinants of teacher professionalism. *British Journal of In-Service Education*, 22(2), 231-244.
- Toor, Sur-R. ve Ofori, G. (2008). Leadership for future construction industry: Agenda for authentic leadership. *International Journal of Project Management*, 26, 620-630.
- Torres, A. C., & Weiner, J. M. (2018). The new professionalism? Charter teachers' experiences and qualities of the teaching profession. *Educational Policy Analysis Archives*, 26(19), 1-33.
- Trochim, W. M., and Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base* (3rd Edition). Cincinnati, OH: Atomic Dog.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.f

- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & DiPaola, M. F. (2006). School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement. *Journal of School Leadership*, 16, 386-415.
- Tukonic, S., & Harwood, D. (2015). The glass ceiling effect: Mediating influences on early years educators' sense of professionalism. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40(1), 36-54.
- Uğur, H. (2019). *Liderlik tarzları ve örgütsel adalet ilişkisinin incelenmesi ve bankacılık sektöründe uygulama: İş bankası örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uzun, S., Paliç, G. & Akdeniz, A. R. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 128-145.
- Ünsal, S. & Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38.
- Vinod, S., & Sudhakar, B. (2011), "Servant leadership: A unique art of leadership!" *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(11), 456-467.
- Ward, L., & Parr, J. (2006). Authority, volunteerism, and sustainability: Creating and sustaining an online community through teacher leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 5(2), 109-129.
- Wardoyo, C., Herdiani, A., & Sulikah, S. (2017). Teacher professionalism: Analysis of professionalism phases. *International Education Studies*, 10(4), 90-100.
- Warren, C. (2016). Leadership, social capital and coastal community resource governance: The case of the destructive seaweed harvest in West Bali. *Human Ecology* 44(3), 329-339.

- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland, *Comparative Education*, 40(1), 83-107.
- Yılmaz, H. & Karahan, A. (2010). Liderlik davranışı, örgütsel yaratıcılık ve işgören performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Uşak'ta bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 17(2), 145-158.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 332-345.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.
- Yorulmaz, Y. İ., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and organizational alienation. *Educational Process: International Journal*, 4(1-2), 31-44.
- YÖK. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 24.02.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yukl, G. (2008). How Leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19(6), 708- 722.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. (2012). *Leadership in organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson- Prentice Hall.
- Zaleznik, A. (2004). Managers and leaders: Are they different? *Clinical leadership & management review*, 18(3), 171-177.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Liderlik ve Yönetim Arasındaki Farklılıklar	33
Tablo 2 Öğrenme Merkezli Liderliğin Boyutları.....	63
Tablo 3 Öğrenme Merkezli Liderlik Modelinde Temel Süreçler ve Ana Bileşenler ile ISLLC Standartları.....	65
Tablo 4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistiki Veriler	83
Tablo 5 Ölçme Araçlarından Elde Edilen Değerler Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları	90
Tablo 6 Kolmogorov-Sminov Test Sonuçları	91
Tablo 7 Araştırma Soruları ve Veri Analizinde Kullanılan İstatistiki Teknikler.....	91
Tablo 8 Puan Aralıklarının Yorumlanması	93
Tablo 9 Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algı Düzeyleri	93
Tablo 10 Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algı Düzeyleri	94
Tablo 11 Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	95
Tablo 12 Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Yaş Değişkeni Bağlamındaki Betimsel İstatistikleri	96
Tablo 13 Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Yaş Aralıklarına Göre ANOVA Sonuçları	96
Tablo 14 Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Kuruma Göre t-testi Sonuçları.....	97
Tablo 15 Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Kurumdaki Hizmet Süresi Değişkeni Bağlamındaki Betimsel İstatistikleri	97
Tablo 16 Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Kurumdaki Hizmet Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları	98
Tablo 17 Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Bağlamındaki Betimsel İstatistikler.....	98
Tablo 18 Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları.....	99
Tablo 19 Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	100
Tablo 20 Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Yaş Değişkeni Bağlamındaki Betimsel İstatistikler.....	101

Tablo 21 Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe ilişkin Algılarının Yaş Aralıklarına Göre ANOVA Sonuçları	102
Tablo 22 Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Kurumlara Göre t-testi Sonuçları	103
Tablo 23 Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Kurumlardaki Hizmet Süresi Değişkeni Bağlamındaki Betimsel İstatistikler	104
Tablo 24 Öğretmenlerin ÖMLÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Kurumdaki Hizmet Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları	105
Tablo 25 Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Bağlamındaki Betimsel İstatistikler.....	106
Tablo 26 Öğretmenlerin ÖMLÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları.....	107
Tablo 27 Öğretmen Profesyonelizmi ve Öğrenme Merkezli Liderlik Arasındaki İlişkiler (n=293)	108
Tablo 28 Öğretmen Profesyonelizminin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi.....	109

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Yönetim ve Liderlik Arasındaki Ortak Boyutlar.....	34
Şekil 2 Öğrenme Merkezli Liderliğin Çerçevesi	62
Şekil 3 Öğrenme Merkezli Liderliğin Yapısal Nitelikleri	66
Şekil 4 Profesyonelizmin Boyutları.....	69
Şekil 5 Öğretmen Profesyonelizminin Farklı Versiyonları	72
Şekil 6 Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği Normal Dağılıma İlişkin Q-Q Grafiği	89
Şekil 7 Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği Normal Dağılıma İlişkin Q-Q Grafiği	89

EKLER

EK-1. Etik Kurul İzni



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : 78977401-050.05.04-E.4676
Konu : Kararlar

30/01/2019

Sayın Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

İlgi : a) 15/01/2019 tarihli ve 2273 sayılı dilekçe.
b) 15/01/2019 tarihli ve E.2251 sayılı yazı.

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 'nda alınan 21/01/2019 tarih ve 2019/01(03) sayılı kararı yazı ekinde sunulmuştur.
Gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Zeki TEKİN
Kurul Başkanı

Ek: doc00359920190122142024 (1 sayfa)

EK-2 Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Ölçek Uygulama İzni



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44653020-20-E.7325362
Konu :Lefika POLAT' ın Anket İzni

10/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) Karabük Üniversitesi Rektörlüğünün 18.03.2019 tarihli ve 6450426 sayılı yazısı.
b) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün 04.05.2019 tarihli Komisyon Kararı.

Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğrencisi Lefika POLAT "**Öğretmen Profösyonelizminin Bir Yordayıcısı Olarak Öğrenme Merkezli Liderlik**" konulu araştırma çalışmasını müdürlüğümüze bağlı ilkokul ve ortaokullardaki öğrencilerine uygulamak istemektedir. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün ilgi (b) yazısı ile uygun görülen araştırma çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Fatih VARGELOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1 - İlgi (a) Yazı Sureti ve ekleri (21 sayfa)
- 2 - İlgi (b) Yazı Sureti (1 sayfa)

OLUR
10/04/2019

Barboros BARAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Ergenekon mah. Atatürk Blv.No:6/A.Kat:3.4.5-KARABÜK
Telefon No: (0 370)412 22 80 Fax No: (0 370) 424 23 33
e-Posta: İstatistik78@meb.gov.tr İnternet Adresi:

Bilgi için: Nuray BUDUR
Unvan :Memur
Telefon No: (0 370) 412 22 80-5132

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6a9a-ec4b-339d-a012-4d1d kodu ile teyit edilebilir.

EK-3 Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği Kullanım İzni

Postalarda arayın

124 ileti dizisinden 9.

Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği Kullanım İzni Gelen Kutusu

Lefika Polat <lefikapolat@gmail.com> 22 Şubat Cmt 10:23 (7 gün önce) ☆ ↶ ⋮
Alıcı: Ali

Sayın hocam merhaba, ben Lefika Polat.
MEB'e bağlı bir okulda İngilizce Öğretmeni olarak çalışmakta ve Karabük Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Doç. Dr. Mehmet Şükrü Bellibaş ve Doç. Dr. Sedat Gümüş ile birlikte uyarlanmış olduğunuz Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği'ni yüksek lisans tezimde kullanmak üzere izninizi talep ediyorum.
İyi çalışmalar dilerim.

[Android için Outlook'u](#) edinin

...

[ileti kısaltıldı] [Tüm iletiyi görüntüle](#)

Ali Çağatay KILINÇ 22 Şubat Cmt 10:37 (7 gün önce) ☆ ↶ ⋮
Alıcı: ben

Ölçeği kullanabilirsiniz. Kolaylıklar

[Android için Outlook'u](#) edinin

EK-4 Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği Kullanım İzni

Postalarda arayın

128 ileti dizisinden 1.

Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği Kullanım İzni

Gelen Kutusu x

Lefika Polat <lefikapolat@gmail.com>
Alıcı: cerit_y

12:57 (7 saat önce)

Sayın hocam merhaba, ben Lefika Polat.
MEB'e bağlı bir okulda İngilizce Öğretmeni olarak çalışmakta ve Karabük Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Uyarılmış olduğunuz "Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği"ni, Doç. Dr. Ali Çağatay Kılınç hocamın danışmanlığında yürüteceğim yüksek lisans tezimde kullanmak üzere izninizi talep ediyorum.
İyi çalışmalar dilerim.

Yusuf CERİT
Alıcı: ben

13:44 (7 saat önce)

Sayın Polat

Ekli dosya olarak "Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği"ni ekli dosya olarak gönderiyorum.

Yusuf Cerit

EK-5 Ölçme Aracı

ÖLÇME ARACI FORMU

Değerli Öğretmenim,

Bu araştırmanın amacı, Öğretmen Profesyoneli ve Öğrenme Merkezli Liderlik arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Ankette yer alan her maddeyi okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneği ilgili yerlere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar, yalnızca araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın
2. Yaşınız:
3. Çalıştığınız okuldaki hizmet süreniz: () yıl
4. Mesleki Kıdem: () yıl
5. Çalıştığınız kurumun türü: () İlkokul () Ortaokul

ÖĞRETMEN PROFESYONELİZMİ ÖLÇEĞİ	Hiçbir zaman (1)	Ara sıra(2)	Bazen (3)	Sık sık (4)	Daima (5)
1. Öğretmenler arasında etkileşim işbirlikçidir.					
2. Öğretmenler meslektaşlarının mesleki yeterliliklerine saygı duyar.					
3. Öğretmenler birbirlerine yardım ve destek sağlarlar.					
4. Bu okulda öğretmenler mesleki kararları verebilirler.					
5. Öğretmenler öğrencilere yardımcı olmaya adanmıştır.					
6. Öğretmenler işlerini büyük istekle yaparlar.					
7. Öğretmenler öğrencileri ile başarılı olmak için zor çalışmalar yaparlar.					
8. Öğretmenler meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlarlar.					

ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİK ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
OKUL MÜDÜRÜ ...						
1	Okulda öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri için açık bir vizyon geliştirir.					
2	Geliştirdiği öğrenme vizyonunu öğretmenlere anlatır.					
3	Öğretmenlerin öğrenmeleri konusunda yüksek beklentiler ortaya koyar.					
4	Öğrenme vizyonunu gerçekleştirmede öğretmenlere gerekli desteği sağlar.					
5	Öğretmenleri, okulun hedefleriyle uyumlu bireysel mesleki hedefler geliştirmeye teşvik eder.					
6	Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini desteklemek için çeşitli kaynaklar (zaman, para, eğitim fırsatları vb.) sağlar.					
7	Okul çalışanlarının birbirinden öğrenmeleri için fırsatlar (örnek ders sunumları ve eğitim projeleri) sağlar.					
8	Mesleki öğrenme çalışmalarına düzenli olarak katılan öğretmenleri ödüllendirir.					
9	Kaynak aktarımında önceliği öğretmenlerin mesleki öğrenmesine verir.					
10	Bireysel mesleki öğrenmelerinin okulun gelişimine katkısından dolayı takdir edildiklerini öğretmenlere hissettirir.					
11	Resmi ve gayri resmi mesleki öğrenme uygulamalarına katılır ve öğretmenlere rehberlik eder.					
12	Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin etkisini ölçmek için sistematik bir değerlendirme sistemi geliştirir.					
13	Öğretmenlerin ilgisini artırmak için mesleki öğrenme imkânlarını çeşitlendirir.					
14	Öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir mesleki öğrenme içeriğinin oluşturulmasını destekler.					
15	Mesleki öğrenmenin öğretimi geliştirme amacına vurgu yapar.					
16	Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini sistemli bir şekilde gözlemleyebilmek için düzenli sınıf ziyaretleri yapar.					
17	Bireysel öğrenme başarılarını öğretmenlerle paylaşma konusunda isteklidir.					
18	Mesleki öğrenme konusunda üst düzey performans sergiler.					
19	Öğretim konusundaki en güncel fikirlere odaklanır.					

ÖZGEÇMİŞ

Lefika POLAT 1992 yılında Ankara'nın Mamak ilçesinde doğdu. 2009 yılında Tuzluçayır Anadolu Lisesinden, 2013 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak İngilizce öğretmenliği yapmaktadır. Evli ve 1 çocuk annesidir.

İletişim: lefikapolat@gmail.com