

MESLEK LİSESİ MÜDÜRLERİNİN ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİK
SERGİLEME DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENMELERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Özlem KESKİN ŞAHİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi
Yüksek Lisans Tezi

Yeditepe Üniversitesi

2022

MESLEK LİSESİ MÜDÜRLERİNİN ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİK
SERGİLEME DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENMELERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Özlem KESKİN ŞAHİN

Tez Danışman: Doç. Dr. Emre ER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi
Yüksek Lisans Tezi

Yeditepe Üniversitesi

2022

TEZ TESLİM VE ONAY TUTANAĞI

TEZ BAŞLIĞI: Meslek Lisesi Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik
Sergileme Düzeyleri İle Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin
İncelenmesi

ONAYLAR:

Doç. Dr. Emre ER
(Tez Danışmanı)

(imza)

Dr. Öğretim Üyesi Onur SEÇKİN
(Üye)

(imza)

Dr. Öğretim Üyesi Burcu AYKAÇ
(Üye)

(imza)

Teslim Eden: Özlem KESKİN ŞAHİN

Tez Savunma Tarihi: 29.06.2022

Tezin Enstitüye Teslim Tarihi:

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım.

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

.... / /

Özlem KESKİN ŞAHİN

ÖZET

Bu çalışmanın amacı mesleki lisesi müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma öğretmenlere verilen geleneksel hizmet içi eğitimin yerini alan geleneksel öğrenme öğretme yönetenlerinin yerine öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen meslek lisesi müdürlerinin benimsemiş oldukları öğrenme merkezli liderlik yaklaşımlarının incelenerek alan yazına öğretmen mesleki öğrenmesi konusunda bakış açısı sunarak katkı sağlaması beklenmektedir. Öğrenme merkezli liderlik, okul yöneticilerinin çevresine fayda sağlayan, sorumluluk sahibi olan, bilgiye dayalı karar veren, öğrenimi motive eden, öğrenmeyi destekleyen bir lider olmaları, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine olan katkılarında öğretmenlerin mesleki olarak klasik hizmet içi eğitimlerin yerine yaparak yaşayarak, hayat boyu öğrenmelerini destekler özellikle liderlik davranışı sergilemeleri ve öğrenme için ortak bir vizyon geliştirmeleri için destekleyici bir ortam yaratır. Öğretmenlerin hızla gelişen ve yenilenen çağda kendilerini çağa adapte edebilmek ve ayak uydurabilmek için sürekli kendilerini geliştirme zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma ile öğretmen mesleki öğrenme kavramının alan yazında daha iyi anlaşılmasına öğretmenin mesleki bilgisinin artmasına, öğrenme merkezli liderlik davranışı sergileyen liderlerin öğretmenler tarafından daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma, mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan müdürlerin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örnekleme, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili sınırları ilçesinde yer alan mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan 406 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmada; Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu ölçeklere ek olarak, çalışmada değerlendirilmek üzere katılımcılara ait cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, hali hazırda görev yapılan kurumdaki çalışma süresi gibi demografik bilgiler de toplanmıştır. Cinsiyet, branş ve öğrenim durumu değişkenlerine ait veriler t-Testi sonuçları ile değerlendirilmiştir. Yaş, mesleki kıdem ve görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine ait veriler ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, öğrenme merkezli liderliğin, öğretmen mesleki öğrenmesini yordamasına ilişkin sonuçları belirlemek amacıyla ise basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Anahtar kelimeler: öğretmen mesleki öğrenme, öğrenme merkezli liderlik

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between the learning centered leadership levels of vocational high school principals and the teacher professional learning. The research is expected to contribute to the literature by presenting a perspective on teacher professional learning by examining the learning centered leadership approaches adopted by the vocational high school principals, which affect the teacher professional learning instead of the traditional learning and teaching administrators who replace the traditional in service training given to the teacher. Learning centered leadership supports the lifelong learning of the school administrators by doing them instead of the classical in service trainings professionally in their contribution to the professional learning of the school administrators. It creates a supportive environment for them to exhibit leadership behavior and develop a shared vision for learning. In the rapidly developing and renewing age, teachers have to constantly improve themselves in order to adapt and keep up with the age. With this research, it is thought that it will contribute to a better understanding of the concept of teacher professional learning in the literature, increase the professional knowledge of the teacher and a better understanding of the leaders who exhibit learning centered leadership behavior by the teachers. The research is a descriptive study in relational screening model to determine whether the relationship between the learning centered leadership levels of principals working in vocational and technical high schools and the professional learning of teachers differ according to various variables. The sample of the research consists of 406 teachers working in vocational and technical high schools located in the district of Istanbul in the 2021-2022 academic year. In this study; Learning Centered Leadership Scale and Teacher Professional Learning Scale were used as data collection tools. In addition to these scales, demographic information such as gender, age, educational status, professional seniority, working time in the current institution were also collected to be evaluated in the research. Data analysis was conducted by using mean, standard deviation, t-test, one-way ANOVA, Pearson's correlation coefficient, simple linear regression.

Keywords: teacher professional learning, learning centered leadership

TEŞEKKÜR

Danışmanım Doç. Dr. Emre ER'e tez konusu belirlemeden son güne kadar geçen sürede yaptığı tüm katkılarından dolayı,

Hem meslek hayatım hem de tüm yüksek lisans eğitimim boyunca bana destek veren, tez yazım sürecinde beni yalnız bırakmayıp bilgi, fikir ve yorumları ile aklımdaki sorulara cevap bulmamı sağlayan değerli dostum Nilüfer ŞAHİN'e,

Hayatıma dahil olduğu ilk günden bu yana neşe kaynağım ve yaşama sebebim olan, yüksek lisans eğitimim boyunca benimle birlikte uzaktan eğitimlere katılıp tez yazma sürecinde de fedakarlık göstermek durumunda kalan kızım Defne Ece ŞAHİN'e gösterdiği sabır ve anlayıştan dolayı teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

TEZ TESLİM VE ONAY TUTANAĞI	i
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Liderlik Kavramı	9
2.1.1. Lider ve Liderlik.....	9
2.1.2. Tarihsel Süreç İçerisinde Liderlik	12
2.2. Liderlik Tarzları.....	13
2.2.1. Geleneksel Liderlik Tarzları	13

2.2.1.1. Bürokratik Liderlik	13
2.2.1.2. Otokratik Liderlik	15
2.2.1.3. Demokratik Liderlik	16
2.2.1.4. Tam Serbesti Tanıyan Liderlik	17
2.2.2. Modern ve Postmodern Liderlik Tarzları	19
2.2.2.1. Dönüşümcü Liderlik	20
2.2.2.2. Etkileşimci Liderlik	21
2.2.2.3. Hümanist Liderlik	23
2.2.2.4. Karizmatik Liderlik	23
2.2.2.5. Stratejik Liderlik	25
2.2.2.6. Vizyoner Liderlik	26
2.2.2.7. Hizmetkar Liderlik	27
2.2.2.9. Etik Liderlik	28
2.2.2.9. Otantik Liderlik	29
2.2.2.10. Eğitimsel Liderlik	29
2.3. Öğrenme Merkezli Liderlik	30
2.4. Öğrenme ve Öğretme	34
2.5. Mesleki Öğrenme Toplulukları ve Mesleki Öğrenme	36
2.6. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	42
2.6.1. Mesleki Gelişim ve Mesleki Öğrenme Kavramları Arasındaki Farklar	44
2.6.2. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Özellikleri	48

2.6.3. Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Faktörler	49
2.6.4. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesine Yönelik Faaliyetler	51
2.6.5. Öğretmen Mesleki Öğrenmesine İlişkin Uluslararası Uygulamalar ile Türkiye’deki Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Kavramı	52
BÖLÜM III YÖNTEM	56
3.1 Araştırmanın Modeli	56
3.2. Evren ve Örneklem.....	57
3.3. Veri Toplama Araçları.....	61
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	61
3.3.2. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ).....	62
3.3.3. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği (ÖMLÖ).....	63
3.4. Verilerin Toplanması.....	64
3.5. Verilerin Analizi.....	64
BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM.....	66
4.1. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Sergileme Düzeyleri	66
4.2. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Sergileme Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	68
4.3. Öğrenme Merkezli Liderlik ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkinin Korelasyon Sonuçları	82

4.4. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	84
BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	88
5.1. Sonuç ve Tartışma	88
5.2. Öneriler	97
KAYNAKÇA	100
Ek A: Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği Kullanım İzni	109
Ek B: Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Ölçeği Kullanım İzni	110
Ek C: Araştırmada Kullanılan Ölçek Formu	111
Ek D: Etik Kurul Onayı	116
Ek E: İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket ve Araştırma İzni	117
Ek F: Benzerlik Raporu	118

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Mesleki Gelişim ve Mesleki Öğrenmeye İlişkin Karşılaştırmalar	45
Tablo 2 Mesleki Gelişime Yönelik Eski ve Yeni Paradigmaların Özelliklerinin Karşılaştırılması	47
Tablo 3 <i>İstanbul İlindeki Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmen Sayılarının İlçelere Göre Dağılımı ve Katılımcı Sayıları</i>	59
Tablo 4 Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı	60
Tablo 5 Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Sergileme Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler	66
Tablo 6 Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	67
Tablo 7 Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Sergileme Düzeylerinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	68
Tablo 8 Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 9 Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Sergileme Düzeylerinin Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	70
Tablo 10 Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 11 Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Sergileme Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	71
Tablo 12 Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	73

Tablo 13 Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Sergileme Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	75
Tablo 14 Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Öğrenme Merkezli Liderliğin Yaş Değişkenine Göre Betimsel Verileri	76
Tablo 15 Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	76
Tablo 16 Öğrenme Merkezli Liderlik ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	77
Tablo 17 Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	78
Tablo 18 Öğrenme Merkezli Liderlik ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	79
Tablo 19 Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Alt Boyutlarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	81
Tablo 20 Öğrenme Merkezli Liderlik ve Alt Boyutlarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	82
Tablo 21 Öğrenme Merkezli Liderlik ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkinin Korelasyon Sonuçları	83
Tablo 22 Öğretmen Mesleki Öğrenmesi İşbirliği Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	84
Tablo 23 Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Yansıtma Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	85
Tablo 24 Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Uygulama Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	86

Tablo 25 Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Bilgi Tabanına Ulaşma Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	86
---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Mesleki Öğrenme Topluluğu Döngüsü	41
Şekil 2. Küresel Bağlamda Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Kavramsal Bir Model	49



BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve sayıltıları açıklanmıştır. Araştırmada yer alan başlıca terimlerin açıklamaları ise tanımlar kısmında yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, toplumsal olarak gelişme ve ilerleme göstermede, bilgi ile ilişkili, öğrenme öğretme yöntem ve teknikleri aracılığıyla yaşam düzeyinin yükselmesinde etkili olan başlıca unsurlardan biridir (Kurt, 2020). Eğitimde değişen koşullara bağlı olarak çeşitli problemler ile karşı karşıya kalınmaktadır. Karşı karşıya kalınan bu problemler, eğitim politikaları, eğitimde uygulanan programlar, eğitimin felsefi temelleri, öğretmen ve öğrenci özellikleri, eğitimin mali yapısı ve eğitim yönetimi gibi başlıklar altında sıralanabilir. (Kurt, 2020).

Eğitimin gerçekleştirildiği okullarda profesyonel olarak yetişmiş yöneticilerin, liderlerin olmayışı okul müdürlerinin sergilemiş olduğu birçok liderlik anlayışının oluşmasına neden olmuştur. Bu yaklaşımlar ortaya çıktıkları zaman diliminde hakim olan yönetim yaklaşımları ile doğrudan ilişkilidirler.

Geleneksel öğretim liderliğinin odak noktası “öğretimi geliştirmek” olarak ifade edilebilir. Temel amaç öğretimin geliştirilmesi ile öğrenci başarısının arttırılmasıdır. Okul müdürüne hedef belirleme, ders denetleme, mesleki gelişim gibi konularda çeşitli görevler ve roller verilerek çalışmalarını gerçekleştirmesi beklenir. Öğrenme merkezli liderlikte ise bir örgüt olarak okulda çalışan tüm paydaşların örgütsel öğrenmesine odaklanılmaktadır. Burada amaç öğrenme çıktılarının

iyileştirilerek başta öğretmenler olmak üzere okulda çalışanların mesleki öğrenmesine önem vermektir (Gümüş ve Bellibaş, 2020). Öğretim liderliği yaklaşımı yerini alan öğrenme merkezli liderlik kavramı ile okul müdürlerinin tek başına lider olmasının önüne geçilerek demokratik katılımlı, öğretmenlerin ve okulda bulunan diğer paydaşların geniş katılım sağlaması ile okulun güçlendirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde yer almaları okulun geliştirilmesi ve güçlendirilmesi açısından önem arz etmektedir (Gümüş ve Bellibaş, 2020).

Değişen bilimsel teknolojik gelişmeler, öğrencinin öğrenme sırasındaki bireysel özelliklerini ve öğrenme için ihtiyaç duyduğu unsurları etkilediği gibi öğretmenlere ve genel olarak okul içerisindeki öğrenme alanlarının niteliklerine dahi etki etmektedir. Hızla değişen koşullar öğrenme ve öğretme ortamlarında yenilik yapılmasına, öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak aynı zamanda öğretmenlerin de öğretim sırasındaki etkinliklerinin verimini arttıracak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt, 2017).

Bu araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, branş, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem ve görev yapılan okuldaki hizmet süresi gibi bireysel özelliklerinin öğretmen mesleki öğrenmesi ve öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı araştırılacaktır.

Sürekli değişim içerisinde olan teknolojik gelişmeler eğitim ortamlarını da yakından ilgilendirmektedir. Koşulların sürekli değişmesi öğretmen ve öğrencilerin rollerinde de değişimin gerçekleşmesine neden olabilmektedir. Öğretmenlerin, hızla gelişen ve yenilenen çağda kendilerini çağa adapte edebilmek ve ayak uydurabilmek için sürekli kendilerini geliştirme zorunluluğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma ile öğretmen mesleki öğrenmesi kavramının alan yazında daha iyi anlaşılmasına öğretmenin mesleki bilgisinin artmasına, öğrenme merkezli liderlik davranışı sergileyen liderlerin öğretmenler tarafından daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmen mesleki öğrenmesine eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm paydaşların gereken önemi ve hassasiyeti göstermesi gerekliliği yadsınamaz.

Geleneksel mesleki gelişim anlayışında yer alan bireysel öğrenme ve kendini geliştirme çabalarının aksine, öğrenme merkezli liderlik yaklaşımı ile desteklenen formal ve informal öğrenme şekilleri ile gerçekleştirebilen öğretmenlerin sürekli öğrenmelerini destekleyen mesleki öğrenme kavramı değişen öğrenme öğretme ortamlarında ortaya çıkmıştır (Gümüş ve Bellibaş, 2020). Öğrenme merkezli liderlik, okul yöneticilerinin sosyal çevresine yarar sağlayan, sorumluluklarını yerine getiren, kararlarını alırken bilgisi doğrultusunda hareket eden, motivasyonunun yüksek ve her türlü öğrenmeyi destekleyen öğrenme merkezli lider olmaları, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine olan katkılarında öğretmenlerin mesleki olarak klasik hizmet içi eğitimlerin yerine yaparak yaşayarak, hayat boyu öğrenmelerini destekler özellikle liderlik davranışı sergilemeleri ve öğrenme için ortak bir vizyon geliştirmeleri için destekleyici bir ortam yaratır.

Yapılan alan yazın taramasında ülkemizde öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen mesleki öğrenmesinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlanılmıştır. Fakat öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine olan etkilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda; araştırmanın yapıldığı okullarda, meslek lisesi müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin

araştırılarak öğrenme merkezli liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde etkili olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Bu çalışmada “*meslek lisesi müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki var mıdır?*” sorusuna cevap aranmış elde edilen bulgular ışığında çözüm önerileri sunulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı meslek lisesi müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri arasında çeşitli değişkenler açısından ilişki olup olmadığının araştırılmasıdır. Bu araştırmanın, öğretmenlere verilen geleneksel hizmet içi eğitimin yerini alan geleneksel öğrenme öğretme yönetenlerinin yerine öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen meslek lisesi müdürlerinin benimsemiş oldukları öğrenme merkezli liderlik yaklaşımlarının incelenerek alan yazına öğretmen mesleki öğrenmesi konusunda bakış açısı sunarak katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergilemelerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algı düzeyleri cinsiyet, branş, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem ve görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergilemelerine ilişkin algı düzeyleri cinsiyet, branş, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem ve görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerine ilişkin algıları öğretmen mesleki öğrenmesinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yapılan bu çalışmanın sonucunda ortaya konulacak bulguların okul yöneticilerine, öğretmenlere, araştırmacılara ve politikacılara yol gösterebilir nitelikte olması beklenmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okulların teknik özü öğrenmedir. Dolayısıyla okul yöneticiliği de öğrenme üzerinde ele alınmalıdır. Okul liderliği, okul içi süreç ve koşulların teşvik edilmesinde önemli olarak kabul edilmektedir. Öğrenmeyi temel alan; okul bünyesinde öğrenciler kadar öğretmenlerin de öğrenmesini önemseyen bir lider, öğretmenleri kendilerini geliştirmeleri hususunda teşvik edecek ve gerekli imkanları sağlayacaktır.

Sürekli değişen ve gelişen dünyada hiçbir şeyin aynı kalmadığı söylenebilir. Öğretmenlik mesleği de; öğretmenlerin gerçekleşen değişim ve gelişmeleri takip ederek kendilerini güncellemelerini gerekli kılmaktadır. Diğer taraftan, günlük alışkanlıklarını değiştirmek, yeniyi denemek, öğrencilerin okula ve derslerine olan alakalarını artırmak, öğrencileri geleceğe hazırlamak için alternatifler geliştirmek, teknolojinin doğru uygulandığı örnekleri incelemek, bireysel öğrenme ortamını

sıfırdan tasarlamak, değişen teknolojileri ve trendleri takip ederek uygulamanın öğretmenler için bir gereklilik haline geldiği söylenebilir.

Öğretmenler arasındaki bilgi aktarımları ve deneyim paylaşımları iş birlikli öğrenme ile kendi yöntemlerini değerlendirme ve meslektaşlarının yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenmeyi güçlendirmek için kendilerini geliştirme imkanı sağlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı meslek lisesi müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Ülkemizde alan yazında ‘Öğretmen Mesleki Öğrenmesi’ ve ‘Öğrenme Merkezli Liderlik’ üzerine sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Diğer yandan tüm dünya alan yazınında son yıllarda ‘Öğrenme Merkezli Liderlik’ kavramının ele alınmasının artış gösterdiği görülmektedir. Yapılan alan yazın taramasına göre ülkemizde öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen mesleki öğrenmesinin farklı değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar olduğu görülmekteyken; öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın alan yazına olumlu katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları şunlardır:

- Araştırmada, öğretmenlerin araştırmada kullanılacak ölçme aracına doğru ve samimi cevap verdiği düşünülmektedir.

- Araştırmada kullanılacak ölçme aracı ve uygulanacak yöntem ile araştırmanın amacına ulaşılabilir olduğu düşünülmektedir.
- Araştırmada veri toplama aracı olarak uygulanacak ölçme aracında evrenin ve örneklemin yeterli düzeyde olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma İstanbul ili sınırları içerisinde bulunan resmi mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin algıları ile sınırlıdır.
- Araştırma bulguları amaçlara bağlı kullanılacak istatistiksel yöntemler ile sınırlıdır.
- Araştırma, konu ile ilgili literatür taraması ile sınırlıdır.
- Araştırma, öğretmenlerin veri ölçme aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilecek veriler, veri toplama aracı olarak kullanılacak Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği ve Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme Merkezli Liderlik: 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 sunulmasıdır (Kılınç, Bellibaş ve Gümüş, 2017).

Öğretmen mesleki öğrenmesi: Öğretmenlerin öğrenci başarısını artırmakla birlikte okul başarısına katkı sağladıkları, okul bağlamında şekillenen, iş birliğine, yaparak yaşayarak öğrenmeye, araştırma sürecine dayalı, sürdürülebilir ve sürekliliği olan öğrenme faaliyetleridir (Savaş, 2021).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Liderlik Kavramı

2.1.1. Lider ve Liderlik

Lider ve liderlik süreci hakkında bulunan en eski kaynaklara mısır Hiyeroglif yazılarında rastlanmaktadır (Öztekin, 2012). Toplumlarda öncülük yapan, toplumdaki düzeyi sağlayan, öncülük eden önder anlamında kullanılan liderlik kavramı İngilizcede “leadership” kelimesinden Türkçe'ye uyarlanmış ve “liderlik” olarak çevrilmiştir. Liderlik, insanları bir amaç etrafında birleştirerek onları harekete geçirme gücü olarak ifade edilebilir (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004).

Lider, örgütlerde ulaşılması hedeflenen ortak amaçlar doğrultusunda başarılı olmaya yardımcı olan, yönlendiren, çalışmalarını koordine eden, yol gösteren bu çabaları gerçekleştirebilmek için gerekli kişisel özelliklere sahip olan kişi olarak tanımlanabilir (Gürüz ve Gürel, 2006).

Barutçugil'e (2014) göre liderin tanımı “Lider mevcut duruma başkaldıran, kitlelere yeni ufuklar açmayı vaat ederek onların peşinden gelmesini sağlayan bir aksiyon adamıdır” şeklindedir. Lider, çalışanlar aracılığı ile iş gören, çalışanları motive ederek heveslendiren ve örgütün hedeflerini yerine getirmeye çalışan kişilerdir (Serinkan, 2012).

Yapılan tüm bu tanımlamaların ortak noktası belli bir grubun ve ulaşmaya çalışılan bir hedefin belirlenmesidir. Ayrıca tanımlardan liderlerin bir örgütü yönetme, amaçları ortaya koyma, karar alma ve alınan kararları hayata geçirme, vizyoner özelliklere sahip olarak iletişimi önemseme gibi birçok ortak noktaya sahip oldukları

sonucuna ulaşılmaktadır (Öztaş, 2010). Koçel'e göre liderlik (2001), "belirli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci" olarak tanımlanabilir.

Liderlikle alakalı yapılan alan yazın taramasında liderlik özelliğinin sonradan kazanılmış bir beceri olmadığını bireyin doğuştan kazandığı yeteneklerinin olduğu ve bu yeteneklerinin geliştirilebileceğine dair düşüncelerin fazla olduğu görülmektedir. Liderlere ait birçok özellik olmasına karşın en göze çarpan ve ön plana çıkan üç özellikten bahsedilebilir. Bunları özetlemek gerekirse;

- Çalışanların harekete geçmesine katkı sağlamak
- Performans eksikliğini belirlemek ve önündeki engelleri ortadan kaldırmak
- Çalışanların motive olmasını sağlamak (Karaman, 2016).

Liderlik kavramı araştırılırken, genelde liderlik nedir ile yakından ilgilenilirken, liderlik ne değildir sorusu üzerine de düşünmek gerekmektedir.

Aşağıdaki düşünceler liderlik ne değildir sorusuna cevap olabilecektir (Er, 2021);

Liderlik sadece resmi örgütlere ait bir süreç değildir. Lideri takip edenlerin amaçlarını gerçekleştirmek için liderin ardından gitmesi ile ortaya çıkan liderlik sürecine resmi örgütlerde karşılaşılabileceği gibi, oyun çağındaki çocukların oyunlarında veya herhangi bir organizasyonda tamamen istekli olarak bir araya gelmiş insan gruplarında da rastlamak mümkündür (Er, 2021).

Liderliğin oluşması için bireye yasalarla ve resmi yetkilerin verilmesi şart değildir. Liderler resmi yetkileri ve unvanları veya yasalarla kendisine verilmiş herhangi bir yaptırım gücü olmasa da insanları etkileyebilmektedir (Er, 2021).

Lider, yönetici değildir. Yöneticilik yönetme yetkisi ile oluşmuş bir makam olarak tanımlanabilir (Er, 2021). Yöneticilik mevcut düzeni sağlamak veya var olan düzeni koruyarak devam ettirmek anlamına gelirken liderlik değişen gelişen şartlar ile baş etme becerisi anlamına gelir (Kotter, 1990).

Liderlik, bir kayırmacılık pozisyonu değildir. Bir örgütte yönetimi sağlamak amacı ile sıradan bir kişi atanabilir, tercih edilebilir, kademesi ilerletilebilir, yönetimi devri gerçekleştirilebilir ya da yönetimi elde edebilir. Bu şekilde elde ettiği kazanımlar bireyin önder olmasını sağlamaz (Eraslan, 2006).

Liderlik bir süreçtir, bir yer değildir. Liderlik yalnızca kişiye verilmiş olan bir özellik değil, zaman içerisinde öğrenilebilir tavırlar ve davranışlar bütünüdür (Eraslan, 2006).

Liderler takım oyuncularıdır. Liderlik tek başına yapılabilecek bir gösteri değildir. Örgütlerde tüm paydaşların bizzat katılımı ve desteği olmadan başarı elde etmek imkansızdır (Eraslan, 2006).

Liderlik, vazgeçilmez olmak değildir. Sosyal süreç içerisinde örgütlerde işlerin lider olmadan da sürebileceğinin bilinmesi ve bu doğrultuda işlerin yürütülmesi başarılı bir liderliğin temel göstergesidir (Eraslan, 2006).

Liderlik, başkalarını suçlamak değildir. Örgütte verilen kararların sonuçlarına sahip çıkmak liderin en önemli özelliklerindendir (Eraslan, 2006).

Alan yazın incelemesi sonucunda bir tanım yapmak gerekirse liderleri; gelişmiş kişisel özellikleri ile gelecek planlamasını en iyi şekilde yapabilen, vizyon sahibi, bilgi ve tecrübelerini cesaretle birleştirerek doğru yer ve doğru zamanda doğru kararı alabilen, almış olduğu kararların arkasında duran ve kararlılıkla uygulayabilen, kendi güçlü zayıf yönlerini en iyi şekilde analiz ederek tehditleri ile baş edebilen zayıf

yönlerini fırsata dönüştüren, örgüt içerisinde güçlü bir kimliğe ve kültüre sahip bir organizasyon yapısı oluşturabilen ve organizasyonun sürekliliğini sağlayacak şekilde çalışanlar arasında sinerji oluşturabilen kişilerdir, şeklinde tanımlamak mümkündür (Öztaş, 2010).

2.1.2. Tarihsel Süreç İçerisinde Liderlik

Liderliğin geçmişinin, lider kelimesinin tarihte karşılaştığı düşünülen 14. yüzyıla kadar, çeşitli araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Liderlik kavramının 19. yüzyılın başlarında İngiliz parlamentosunun özelliğini anlatan yazılarda kullanılmaya başlandığı ifade edilmektedir. Günümüz liderlik kavramının temelleri ise 18. Yüzyıla dayandırılmaktadır. Bilim adamlarının yaptığı çeşitli araştırmalarla 19. yüzyılın sonları 20. yüzyılın ilk çeyreğinde pragmatik ve felsefi açıdan liderlik kavramları üzerine çalışmalar artmaya başladı.

Liderlikle ilgili olarak ilk çalışmalar 1920’lerde yapılmış olan ve ilk liderlik teorisi olabileceği düşünülen, mizaç teorisi olarak ifade edildi. 1940’lara ulaşıldığında ise mizaç teorisi fikri yerini tarz teorisine bıraktı. Tarz teorisinin temeli ise şeffaflık, demokratiklik ve liyakata dayalı yönetim ve liderlik tarzından geliyordu. Liderlik ile ilgili ortaya atılmış yaklaşımlar, liderliğin belirli durumların sonucunda oluştuğunu ifade eden durumsallık teorisi ile kendini gösterdi. 21. yüzyıla gelindiğinde ise liderlik kavramının çok daha fazla konuşulur hale geldiği ve birbirinden farklı türdeki araştırmalara da konu olduğu anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımların günümüz liderlik yaklaşımlarına öncülük ettiği düşünülebilir (Polat ve Arabacı, 2015).

2.2. Liderlik Tarzları

Bir liderin duruşu, liderlik ve yönetim anlayışı, olaylar karşısındaki tepkisi ve olaya bakış açısı liderlik tarzını ifade eder. Bir liderin benimsemiş olduğu liderlik tarzı liderlik ettiği grubun hedeflerine ulaşarak başarılı olmasında oldukça etkilidir.

Liderlik tarzları geleneksel ve modern olmak üzere iki ana tema olarak incelenmiştir. Alan yazında yer alan ana temalar ve alt başlıkları araştırmanın bu bölümde açıklanmıştır.

2.2.1. Geleneksel Liderlik Tarzları

Geleneksel veya klasik yaklaşım olarak ifade edilen yaklaşımlar davranışsal liderlik yaklaşımları ve durumsal liderlik yaklaşımları yer almaktadır. Sırası ile Bürokratik, Otokratik, Demokratik ve Serbestiyetçi liderlik tarzları incelenmiştir.

2.2.1.1. Bürokratik Liderlik

Hizmet edilen toplumdaki insanları etkileme süreci olarak ifade edilen bürokratik liderlik esasında klasik bir liderlik stilidir. Bu liderlik stilini tercih etmek isteyen bireyler, çeşitli kurallar ve yasalar ile iç içe olmak zorunda kalırlar. Bu yaklaşım daha çok kamu hizmeti alanında tercih edilebilmektedir (Ak, 2020).

Bürokratik liderlik anlayışı örgüt içerisinde yasaların kendisine vermiş olduğu yetki ve sorumlulukları kullanarak liderin kurallara göre karar vermesinin altını çizmektedir. Bu liderlik tarzında lider kurallara uymak zorundadır. Organizasyonda görevli tüm çalışanlara ayrı görev ve sorumluluk verilerek, hata yapanların uyarılması esastır. Bürokratik liderlik yaklaşımını benimseyen liderler, örgütlerde kendisine başvuru ve izni alınan liderler olup, astların talep ve beklentilerini dinlemek için çaba gösterir (Canbolat, 2016).

İnsanlığın geçmişten bu güne sahip olduğu bilgi, birikim, tecrübe ve yetenekler işletmeler için oldukça önemli faktörlerdir. Bu birikimi etkin ve fonksiyonel şekilde kullanabilmek, toplumun her kesiminin ulaşmasını sağlamak son derece önemli bir durumdur. Bürokratik liderlerin önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Klasik liderlik teorileri içerisinde yer alan bürokratik liderlik anlayışına sahip liderlerin birlikte çalıştığı topluluğu etkileyerek örgütsel başarı ve performans artırma ve kamu kurumlarından yararlanan topluma sunulan hizmetlerin en iyi şekilde gerçekleşmesini sağlama gibi önemli bir misyonu bulunmaktadır (Ak, 2020).

Dexter (2009), (Akt. Ak, 2020) bürokratik liderin sahip olduğu özellikleri şu şekilde açıklamaktadır.

- Katı ve resmi bir hiyerarşi sistemini temel alır.
- Otorite tek eldedir ve denetim organize bir biçimde yapılır.
- Kurallar ve otorite sistemin olmazsa olmazıdır.
- Sistemin tutarlı olması kuralların doğru uygulanmasına bağlıdır.
- Bürokratik liderler her zaman ileri düzeyde yeteneğe sahip olmayabilir. Ancak bilgi ve uzmanlığa önem vererek çevresini şekillendirir.
- Bürokratik liderler bireye odaklanmaz
- Bürokratik liderlikte temel nokta örgüt için sistem ve performansı en iyi şekilde gerçekleştirmektir.
- Bürokratik liderler işe alımda teknik yeterlilik, kişinin özelliklerine göre işe yerleştirilmesi önemlidir.
- Bürokratik liderlik bürokrasinin yoğun olarak yaşandığı ülkelerde, kamu ve özel sektör örgütlerinde başarının sağlanması ve hedeflenen amaçlara en verimli şekilde ulaşılmasına katkı sağlaması yönünden önemlidir.

2.2.1.2. Otokratik Liderlik

Otokratik liderler işleri önceden planlayarak prosedürler doğrultusunda yapılması, geleneksel iş görme yöntemlerini benimsemiş ve yetkinin sadece kendisinde olmasını isteme otokratik liderin en önemli özelliğidir. Literatürde otoriter lider olarak da karşımıza bu lider kendilerini takip eden izleyenlerden etkilenmeyerek aksine takipçilerini etkileyebilmek için kendisine verilen emir verme, hatalarını eleştirme gibi taktikleri kullanır (Şafak, 2021).

Sahip olduğu gücü ve yetkiyi bir başkasına devretmeden kaçarak, tüm kararları tek başına alan, dominant özelliğe sahip otokratik liderler, astlarının örgütsel karar verme sürecine dahil olmalarına imkan tanımazlar. Otokratik liderlikte, örgütlerde her ne kadar karar verme süreci hızlı olsa da ekip ruhu oluşmaz, örgütte gereken koordinasyonun oluşmasına engel olarak olumlu bir örgüt kültürü ve iklimin oluşmamasına neden olur (Çoroğlu, 2003).

Bu liderlik tarzında lider bir örgüt stratejisini belirlemekte, örgütün yapısını düzenlemekte, çalışanların görev dağılımlarını organize etmekte, astlarının kendilerine verilen görevleri en iyi şekilde yapmalarını beklemekte, astlar ise verilen bu görevleri yerine getirmektedir (Tengilimoğlu, 2005).

Otokratik liderlik ile yönetilen örgütlerde astların koşulsuz olarak görevleri yerine getirmesi, dominant bir lider tarafından yönlendirme ve yönetim sağlandığı için verim yüksek ancak kalite düşüktür. Otokratik liderliğin olumsuz etkileri arasında çalışanların elverişsiz şartlarda çalışması, emir komuta zincirinin kırılmaması ve zorluğu, iş tatminsizliği, moral bozukluğu gibi yer alır (Ekici, 2006).

2.2.1.3. Demokratik Liderlik

Demokratik liderlik anlayışını benimsemiş liderler kendilerini takip edenlerin hemen hemen her konuda fikirlerine başvururlar. Demokratik liderlik anlayışı bu yönü ile otokratik liderliğin tam tersidir. Demokratik liderlikte esas olan katılımcılığın olmasıdır. Katılımcılığın ön planda olması ile alan yazında demokratik liderlik tarzı katılımcı liderlik olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Neo-klasik yönetim anlayışının ortaya çıkması ile birlikte katılımcılığa önem veren liderlerin örgütlerde çalışmaya başlaması demokratik liderlik tarzını önem kazanmasına ve yönetimde birey ilişkilerini önemseyen liderlerin olmasına olanak tanımıştır. Demokratik liderler örgüt içerisinde salt dominant olarak kendi bilgi ve tecrübelerine göre hareket etmekten ziyade örgütte bulunan diğer tüm paydaşların konu hakkında fikirlerine de başvurarak örgüt için doğru olan kararı alma eğilimindedirler.

Demokratik liderler, yöneticileri oldukları örgütlerde çalışanlarla birlikte bir sorun üzerinde düşünerek ekip çalışması, iş birliği, beyin fırtınasına ve tartışma yöntemlerini kullanarak duruma farklı bakış açıları ve alternatifler geliştirmelerine müsaade ederken çalışanlarla birlikte karar almayı da teşvik ederler. Demokratik liderlik yaklaşımı benimsemiş bir lider ile çalışanlar ve liderler örgüt içerisinde verimli oldukları gibi iş doyumuna fazlaca ulaştıkları için herhangi bir aksatma, kaytarma yapmazlar ve örgütü belirlenen hedefe en iyi şekilde taşırlar (Canbolat, 2016).

Demokratik liderlik anlayışında temel prensip, liderin örgütün gelecekteki çalışmaları ve hedeflerinin belirlenmesinde örgütte bulunan tüm çalışanların fikirlerinden yararlanmak istenmesidir (Tengilimoğlu, 2005).

Aynı zamanda demokratik lider, amaca götüren süreci en iyi şekilde tahmin eden, teknik destek amacı ile alternatif çözüm önerileri sunan, ancak işleyişin devam etmesinde ve görev paylaşımında çalışanlara özgürlük tanıyan, çalışanlara yapıcı eleştirilerde bulunarak objektif olandır (Schermerhorn, 2001; Akt. Öztaş, 2010).

Demokratik liderlikte bir diğer önemli nokta ise çalışanlarında lider kadar örgütü önemsemesi gerekliliğidir. Demokratik lideri izleyen çalışanların, örgütü etkileyen her türlü koşullar altında örgütle ilgilenerek amaç, karar, plan ve politikalarla ilgili olarak yönetim sürecine çeşitli öneriler geliştirmeleri sayesinde örgütün hedeflerine ulaşmasında isabetli kararlar alınması sağlanabilmektedir (Eren, 2001; Akt. Karaman, 2016).

Demokratik liderlik anlayışına sahip bir liderin örgüte sağlayacağı yararlarda, çalışanlarda iş tatmini oluşması ve çalışanların yüksek morale ve motivasyona sahip olması sayılabilir. Demokratik liderlik tarzını benimsemiş liderin olduğu örgütlerde tüm kararlar geniş katılımlarla ve derinlemesine analiz edilerek alınacağı için ciddi zaman kayıplarına neden olabilmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar sırasında farklı birden fazla fikrin ortaya çıkması hangi fikrin örgüt için yararlı olacağının belirlenmesinde kaosa neden olabilmekte ve zaman zaman örgüt içinde karmaşa çıkmasına olanak tanımaktadır. Demokratik liderlik bu yönleri ile örgüt için olumsuz olabilmektedir (Eren, 2001; Akt. Karaman, 2016).

2.2.1.4. Tam Serbesti Tanıyan Liderlik

Bu liderlik anlayışına sahip olan liderler, ellerindeki yönetim yetkisini ve liderlik gücünü kullanmaktan ve sorumluluk almaktan kaçınırlar. Bu anlayışta liderin üstlendiği rol örgütün diğer üyelerinden farklı değildir. Liderler örgütün amaçlarını gerçekleştirme konusunda gruba bağıdırlar. Bu liderlik anlayışında olan liderler örgüt

alışanlarını kendi hallerine bırakırlar. Çalışanın kendisine verilen imkânlar ve kaynaklar dâhilinde örgütün amaçlarını belirleme, plan ve program yapmalarına imkan verirler. Böylece alışanların yaratıcılıkları gelişerek örgüt için verimli olabilmektedirler. Serbesti sağlayan liderlik anlayışında “bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler” ilkesi hakimdir. Liderler alışanları mesleki gelişimleri için herhangi bir emek harcamadıkları gibi onları tamamen kendi haline bırakarak çalışanlar kendi kendilerini kendi kendilerini eğitmeleri, geliştirmeleri ve motive etmelerini beklerler. Bu liderlik anlayışının sahip olunduğu örgütlerde çalışanlar onlardan sorumlu bir liderleri yokmuş gibi hareket ederek özgür hissedebilirler. Bu durum örgüt içerisinde bir otorite boşluğu oluşmasına neden olabilmektedir (Koparal ve Özalp, 2013).

Çalışanlara tam serbestlik sunan bu liderlik anlayışında, liderin görüşü alındığında lider görüşünü belirtir ve bu yaklaşımda liderin ana görevi kaynak teminidir (Arun, 2008).

Tam serbesti tanıyan liderlik anlayışı; meslek alanındaki uzmanlığında ve bilimsel olarak yapılan çalışmalarında, örgütün araştırma ve geliştirme alanında hizmet veren donanımlı, bilgili, deneyimli ve yetkinlik sahibi çalışanların yeni ve yaratıcı fikirler ortaya koymalarına olanak sağlaması açısından uygulanabilir niteliktedir (Eryeşil ve İraz, 2017).

. Tam serbesti sağlayan liderlik anlayışının başlıca özellikleri şu şekildedir:

- Lider bireyleri etkileyen kişi değildir. Olayları ve işleri akışına bırakan kişidir.
- Bu tarz bir davranışa sahip liderlerin liderlikten çok yönetici özelliklerini gösterir.
- Güç ve sorumluluktan kaçınırlar.
- Yönetici karar veren ve danışan olmak istemez.

- Liderler genel eylemler ve kararlar için sorumluluk alır. (Akan ve Yalçın, 2015).
- Tam serbesti sağlayan liderlikte ödül ve motivasyon yoktur.
- Liderler gerektiğinde görev alır (WGU, 2020).

2.2.2. Modern ve Postmodern Liderlik Tarzları

Gelişen koşullarla birlikte klasik ve neoklasik liderlik anlayışları örgütlerin ve insan kaynağının yönetilmesinde eksik kalmaya başlamış yeni şekillenen örgütsel organizasyonlar beraberinde yeni liderlik yaklaşımlarını da ortaya çıkarmıştır (Gündüz, 2021).

Liderlerin kendilerini yetiştirdikleri sosyal ortamları, fiziki, ekonomik ve sosyal- siyasal şartları ile kişilik özellikleri birden fazla liderlik tipini taşımalarında etkili olmuştur. Ancak bu özelliklerden en baskın olanı liderlik anlayışının gelişmesine ve o liderlik anlayışı üzerine yoğunlaşmasına yardımcı olmaktadır. Örgütlerin hedeflerinin verimli şekilde gerçekleşmesi, örgütün büyümesi ve piyasaya tutunması örgütün liderinin liderlik yaklaşımında son derece etkilenmektedir (Karakeçili, 2014).

Alan yazında modern liderlik yaklaşımları olarak karşımıza çıkan ve temellerinin 1978 yılında atıldığı, Bass ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmalarla yeni bir bakış kazanmaya başlayan bu yaklaşımları, etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik, karizmatik liderlik, stratejik liderlik, hümanist, etik, otantik, eğitimsel ve hizmetkâr liderlik olarak saymak mümkündür (Bektaş, 2016).

2.2.2.1. Dönüşümcü Liderlik

Modern liderlik yaklaşımları arasında dikkati en çok çeken ve üzerinde en çok konuşulan liderlik tarzlarından birisi dönüştürücü liderlik tarzıdır (Koparal ve Özalp, 2013).

Alan yazın taramasında dönüşümcü liderlik kavramına ilk olarak Dawston'un (1973) "*Asi Liderlik*" (Rebel Leadership) eserinde rastlanmıştır. 1978 yılında ise "*Dönüşümcü liderlik*" kelimesi James McGregor Burns tarafından ele alınmıştır. (Erarslan, 2006) Dönüşümcü liderliği yaklaşımını Burns'dan sonra Bass geliştirerek yönetim bilimi alan yazınına eklemiştir (Karaman, 2016).

Burns dönüşümcü liderlik yaklaşımını istenen ideal, ulaşılması hedeflenen ve motivasyonu arttıran çalışanların güdülenmesini sağlayacak bir unsu olarak tanımlamaktadır. Bass için dönüşümsel liderlik tanımı, lider örgütün vizyonunu belirleyen, örgüt için gelecek planı yapan ve çalışanların kendisine güven duymasını sağlayan kişi olarak tanımlamaktadır (Karaman, 2016). Dönüşümcü lider olabilmenin birinci temel şartı liderin takipçilerinin olması ve takipçilerin liderden etkilenme düzeylerinin maksimum seviyeye çıkmış olması gerekmektedir (Bolat ve Aytemiz Seymen, 2003).

Dönüşümcü liderler takipçilerinin amaçlarını en üst seviyeye getirerek, karşılıklı açık ve gizli tüm beklentilerinin ötesinde takipçilerin ve liderin birbirine her konuda güven duymaları ile birbirlerinden etkiledikleri bir değişim yönelimlidir (Kesimli, 2013). Leithwood'a göre (1992:8; Akt: Eraslan, 2006) dönüşümcü liderlik "*İnsanların misyon ve vizyonlarının tekrar gözden geçirmesi, sorumluluklarının yenilemesi ve hedefe ulaşabilmek için yeniden yapılanma sağlaması*" olarak tanımlamaktadır.

Dönüşümcü lider, çalışanların potansiyellerinin farkına varmalarını sağlayarak vizyon kazandıran, vizyonlarına katkı sağlamak için alternatif misyonlar veren ve örgüt içerisinde kültürel değişimler yaparak mevcut potansiyellerinin üzerine çıkabileceklerine inandıran liderlerdir. Başka bir açıdan baktığımızda dönüşümcü lider, takipçilerinin, motivasyonlarını, değer ve inançlarını, mesleki yetkinliklerini örgütün vizyonu ile eşdeğerli şekilde, çalışanların isteklerini ve bireysel hedeflerini yönlendirebilen önderlerdir.

Dönüşümsel liderler takipçilerine problemler karşısında özgün çözüm üretebilmeleri, değişen şartlara ayak uydurabilmeleri ve işlerinin gerektirdiği tüm çalışmaları yapmalarına yardımcı olurlar (Vera ve Crossnan, 2004).

Sonuç olarak dönüşümcü liderler, bireysel gelişime önem veren, izleyenlerinin vizyon ve misyonlarına katkıda bulunarak örgütsel amaçlara en iyi şekilde ulaşılmasına imkan tanıyan, takipçilerini yeniliğe açık bireyler olmasını sağlayarak inanç ve değerlerini şekillendiren, var olan durumla kalmayıp yeniliğe ve dönüşüme olanak sağlayan, farklı bakış açılarını önemseyen ve teşvik eden, örgüt içerisinde bu fikirler ve bakış açılarından yararlanarak örgütün amaçlarını üst noktalara çıkarmayı sağlayan, izleyenleri tarafından hayranlık ve saygı duyulan ve izleyenlerinin sıkı sıkıya bağlı olduğu liderlerdir.

2.2.2.2. Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci (transaksiyonel) liderlik, liderlik kavramının alan yazında örgütsel, işlemci, işlemsel ve eylemsel liderlik olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Etkileşimci liderliğin temeli 1978’li yıllarda yapılan ve politik önderleri içeren çalışmalar oluşturmaktadır (Gül, 2003).

Etkileşimci liderler örgütsel amaçlara ulaşabilmek için takipçilerini ödüllendirerek çalışmalarla ilgili yapılacakları takipçilerle birlikte kararlaştırırlar. Bu liderlik yaklaşımında lider, işlerin nasıl, hangi şekilde ve ne zaman yapılabilceğini açıklayarak işlerin yapılabilmesi için karşılıklı güvenin oluşmasını sağlar. Etkileşimci liderler örgüt açısından yapılması gereken tüm faaliyetlerin verimli olması için elinden gelen çabayı gösterirler (Tevrüz, Artan, Bozkurt, 1999; Akt. Gündüz, 2021). Ayrıca işlerin ne zaman ne şekilde yapılacağını açıklayarak doğru şekilde yapılan işlerde izleyenleri ödüllendirirler (Avolio, Waldman, Yammarino, 1991; Akt. Gündüz, 2021).

Etkileşimci lideri farklı bir bakış açısı ile inceleyecek olursak gelenekçi yapıya sahip olduklarını da görürüz. Etkileşimci bakış açısına sahip bir lider, geçmişte sahip olduğu pozitif yönlü ve örgüt için faydalı gelenekleri devam ettirme ve örgütün vizyonunda bu unsurları devam ettirerek gelecek nesillere de aktarmak için çaba harcarlar (Tengilimoğlu, 2005).

Etkileşimci liderlik anlayışında işe dönük bir liderlikten söz etmek doğru olacaktır. Etkileşimci liderliğin özellikleri aşağıdaki şekildedir (Akdöl, 2021):

Etkileşimci liderliğin üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar;

- Koşulsal Ödül,
- İstisnalarla Yönetim
- Bırakınız Yapsınlar tarzındaki liderliktir (Demir, 2021).

Koşulsal Ödül: Etkileşimsel liderliğin bu boyutunda liderler kendilerini izleyen çalışanların ihtiyaç ve beklentilerini anlarlar ve çeşitli ödüllerle onları teşvik ederler (Demir, 2021).

İstisnalarla Yönetim: Oluşabilecek herhangi bir olumsuzluk durumunda lider süreci aktif olarak takip ediyor ve müdahale ediyorsa istisnalarla yönetimin aktif olduğu, ancak olumsuzluk kendini gösterinceye kadar müdahale yapılmıyorsa istisnalarla yönetimin pasif durumda olduğundan söz etmek doğru olacaktır. İstisnalarla yönetim boyutunda lideri izleyenler üzerinde baskı oluşmasına, ceza ve disiplinin işlemlerinin kullanılmasına neden olabilir (Demir, 2021).

Bırakınız Yapsınlar: Liderlerin herhangi bir müdahalede bulunmayarak süreci izleyenlere bıraktığı boyut olarak ifade edilebilir (Demir, 2021).

2.2.2.3. Hümanist Liderlik

Hümanist liderliği özümseyen liderlerinin babacan tavırlar gösterdiği bilinmektedir. Bu nedenden dolayı bu liderlik anlayışına babacan liderlik de denilmektedir. Lider izleyenlerini bir baba edası ile koruma ve kollama eğilimindedir.

Hümanist liderler ödül verme mekanizmasını genellikle kullanmaktadırlar. Bu tarz liderler zorunlu kalmadıkça cezaya başvurmazlar (Deliveli, 2010). Babacan lider sürekli olarak kendi tutum ve davranışlarını kontrol ederek takipçilerine karşı açık, şeffaf ve içten davranış göstermektedir (Kissoo, 2005; Akt: Canbolat, 2016).

Hümanist liderler, takipçilerine tıpkı bir baba şefkati ile yaklaşarak ve aynı şefkatle babacan tavırlar sergileyerek, çalışanları tıpkı kendi çocukları görüp, onlara ışık tutan, onları olumsuzluklar karşısında koruyan ve kollayan ve onların iyiliği için iyi ve kötü olgularına kendisi karar vermek isteyen önderlerdir. (Akdöl, 2021).

2.2.2.4. Karizmatik Liderlik

Max Weber ‘ e göre karizma kavramı “*kutsal özel bir güç*” olarak “*mucize gerçekleştirme yeteneği*” veya “*gelecek olayları tahmin etme*” anlamlarına gelmektedir. Ayrıca bu kavram Weber tarafından yönetim bilimine ve sosyal

bilimlere kazandırılmış bir kavramdır. Weber karizma kavramını klasik anlayış ve kuralların verdiği yetkiye değil, liderin üstün yeteneklerine bağlı olarak kendisini takip edenleri etkilemesi olarak açıklamaktadır (Sayılı ve Baytok, 2014; Akt. Bektaş 2016).

Karizmatik lider çalışanları kendisinin belirlediği hedefe doğru çeken ve onları istediği gibi yönetebilen kişi olarak tanımlanabilir (Koçel, 2001; Akt. Karaman 2016). Bu açıdan karizmatik liderlerin kendilerine olan güveni yüksektir. Karizmatik lideri izleyenler, kendilerini liderin kişiliği ile bütünleşerek ona aşırı düzeyde güven duyarlar (Okçu, 2013).

Karizmatik liderler kişilik özelliklerinin bir parçası olan hakimiyet ve meşrutiyet güçlerini liderlik gücü ile birleştirerek kullanırlar (Karaman 2016). Karizmatik liderlik yaklaşımını benimsemiş olan liderler aynı zamanda karizmatik otoriteyi de kullanırlar. Karizmatik otorite, geçmişe sıkı sıkıya bağlı, düzeni önemseyen ve takipçilerin kendisine tam olarak bağımlı olmasını isteyen bir kavramdır. Karizmatik otoritenin özünde liderlerin bireysel nitelikleri bulunur (Dönmezer, 1999; Akt. Karaman 2016) .

Karizmatik liderin etkisinin takipçilerden kendisine olan bağımlılığı artırdığı, takipçilerin ise bu etki altında kalması nedeni ile liderin iyi ve kötü yönlerini yeterli sevide değerlendirmedeği görülmektedir (Koçel, 2015; Akt. Bektaş 2016). Olağanüstü şartların karizmatik liderlerin ortaya çıkmasına olan etkisi büyüktür olmaktadır. Olağan üstü bir durumun oluştuğu örgütlerde takipçiler kendilerini bu durumdan kurtaracak lidere ihtiyaç duyarlar.

Öz güveni yüksek, insanları etkileyebilme yeteneğine sahip, diksiyonu ve konuşması ile karşısındakini etkileme gücü yüksek, riske girmekten korkmayan, çalışanlarının beklenti ve isteklerini önemseyen ve kendini grubun temsilcisi olarak

gören bireyler olağan üstü durumlarda karizmatik liderlik yapabilecek kişiliğe sahiptirler (Koçel, 2015; Akt. Bektaş 2016).

2.2.2.5. Stratejik Liderlik

Stratejik liderlik iş piyasasında rekabetin artması ve örgütlerde stratejik planlamanın önemli olmasıyla alan yazında oldukça fazla araştırılan konu başlıklarından biri haline gelmiştir. Stratejik liderlik kavramı ilk olarak 1980 yılında Hambrick ve Mason tarafından *örgütlerin üst yönetimi* çalışmasında kullanılmıştır (Yılmaz, 2011; Akt. Bektaş 2016).

Stratejik liderlik iki yönü ile diğer liderlik türlerinden ayrılabilir. Birincisi stratejik liderlikte üst düzey yöneticiler oldukça çok önemlidir. İkincisi ise yöneticilerin sadece standart görevlere odaklanması değil de stratejik ve sembolik çalışmalara odaklanmasıdır (Sayılı ve Baytok, 2014; Akt. Bektaş 2016).

Stratejik önderlerde olması gereken temel özellikler şöyledir. (Ülgen ve Mirze, 2007; Akt. Bektaş 2016).

- İleriyi görebilme yeteneğine sahip olmak,
- Vizyon oluşturmak,
- Esnek kararlar alabiliyor olmak,
- Belirsizlikler karşısında endişeye kapılmadan baş edebilmek,
- Çalışanları güçlendirmek,
- Başkalarını olumlu şekilde etkileyerek motivasyonu artırmak,
- İnsan kaynakları üzerinde etkili olmak ve yönetebilmek,
- İnsan ilişkilerinde iyi ilişkiler kurabilmek,
- Kendi kendini sürekli geliştirmek için çalışmak,
- Çevresel şartlara uygun olarak cesur kararlar alabilmek.

Stratejik liderlik tarzına meyilli olan idareciler, “değişimi ateşleyen kişi” olarak karşımıza çıkar. Çalışanlara etik ilkelere bağlı şekilde işin şartlarını oluşturup, bu oluşturulan bu şartlarında sürdürülmesini garanti ederler (Thomas, Schermerhorn ve Dienhart, 2004).

2.2.2.6. Vizyoner Liderlik

Latince “videre” kelimesinden gelen vizyon, ileri görüş ve ileriye anlama anlamlarına geldiği gibi, sezgi, hissetme, hayal etme, farkına varma anlamları ile de ifade edilebilir. Vizyonun diğer tanımı, gelecekte gerçekleşebileceği bir durumun tahmin edilmesi olarak da ifade edilebilir. Vizyon, gelecekte olması istenen ve beklenen bir durum için gerçekmiş gibi hareket etmek de diyebiliriz (Karaman, 2016).

Vizyon ile liderlik kavramının uyumu, liderlik tanımlamalarında yerini alan ve liderlerin özellikleri arasında da sayılabilen, vizyonu oluşturma, vizyonu sürdürme kavramları bu uyuma arka çıkar niteliktedir (Ertürk, 2009). Vizyoner liderlik sürecinde bir örgüt olarak okulların öğrenen okullara dönüştürülmesi için, okulların vizyonun belirlenmesi esastır. Belirlenecek olan vizyonun okul yöneticisinin/liderinin bireysel görüşü olarak değilde, okulda bulunan tüm paydaşların birlikte belirlenmesi gereklidir. Böylece okullarda vizyon ortak olarak belirlenecek ve ortak bir değer olarak ortaya konulmuş bir vizyona sahip olmaları ile yaşanabilecek sorunlarda özüme kavuşacaktır. (Erdoğan, 2012).

Organizasyon içerisinde vizyon geliştirmesi veya vizyonun yeniden tasarlanması gerektiğinde lidere yol gösterici olan unsurlar şunlardır:

- Geçmişte olanı inceleme
- Rakipleri inceleme
- İç ve dış çevrede olan biteni izleme ve sonuçlar çıkarma
- Bilimsel ve teknolojik durumların incelenmesi

- Sosyo-ekonomik durumların gözden geçirilmesi
- Uzun vadede gelecek planları ile ilgili olan her türlü yayına ilgi duyma ve okumaya çalışma
- Kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılma, izleme (Çelik, 2000; Akt. Canbolat, 2016).

Sonuç olarak vizyoner lider, yeni bir anlayış ve bakış ile geleceğe bakabilen, bu bakış açısını kendine özgü özellikleri ile geleceği inceleyerek detaylandıran kişidir. Vizyoner lider kendilerine özgü özelliklerin gücüne sahip değil aynı zamanda düşünce ve görüşleri ile onu takip edenleri etkileyebilme yeteneğine sahiptir (Özden, 1999; Akt. Öztaş, 2010).

2.2.2.7. Hizmetkar Liderlik

Hizmetkâr liderlik; 1970'lerin ilk çeyreğinde Robert Greenleaf tarafından ilk defa önerilerek alan yazına kazandırılmıştır. Hizmetkar liderliğin tek önceliğinin kendisini izleyenlere “hizmet etmesidir” şeklinde belirtilebilir (Koçel, 2015; Akt. Bektaş, 2016).

Hizmetkar lider, çevresindekilere ve kendisini takip eden takipçilerine ayna olan, takipçilerinin liderin tavır, davranış ve düşüncelerinde kendilerinden bir parça bulunduğu örnek bir modeldir. Hizmetkar liderlerde olması gereken başlıca özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Öztaş, 2010):

- Etkin dinleme ve anlama yeteneği,
- Başkalarının yerine kendini koyma yeteneği
- Olayların ve olguların bilincinde olma
- İkna gücü
- Sağduyulu olmak
- Vizyoner olma

- Bireylerin kendini keşfetmesine yardımcı olma
- Sorumluluk ve gelişme.

Kendi talep ve ihtiyaçlarını takipçilerin talep ve ihtiyaçlarının gerisinde tutan istek hizmetkar liderler, güç, reklam ve çıkar gibi unsurların peşinde değildir. Vermiş olduğu kararın kendini izleyenleri ne ölçüde etkileyebileceğini düşünerek, düşünceli ve duyarlı davranan hizmetkâr liderler için liderlik dışarıdan zoraki bir görev olarak yapılan bir durum değil içten gelen ve seveerek yapılan bir görevdir (Bektaş, 2016).

2.2.2.9. Etik Liderlik

Dünya üzerinde küreselleşmenin ortaya çıkması ve global etkisiyle hemen hemen her alanda birtakım etik sorunların ortaya çıkmasına ve ahlaki karmaşa yaşanmasına neden olmuştur. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadığı etik sorunlar ve yaşadıkları ahlaki sorunlar öğrencinin kendisi ve ailesi ile toplumun da aynı ahlaki karmaşada kalmasına neden olmaktadır (Ertürk, 2009).

Etik liderler kendilerini izleyenlerin güvenini kazanacak şekilde davranış sergiler. Liderler, etik açıdan kabul edilebilir düzeydeki davranışların nasıl yöneltilebileceği konusunda, çalışanlarına rol model olurlar. Etik liderlikte astların yağmış olduğu bazı davranışların ödüllendirilmesi ve bazılarının ise cezalandırılması, hangi davranışın etik olduğu hangisinin etik dışı olduğu konusunda davranışsal ve kişisel bilgileri paylaşmak, etik yaklaşımı benimsemiş liderin özelliğidir (Kesimli, 2013).

Etik liderlik anlayışında liderin kişisel özellikleri şöyle sıralanabilir. Düzgün bir karaktere sahip olma, dürüst olma, etik kurallara uyma, toplum ve birey odaklılık, cesaret veren ve motivasyon sahibi, yetki ve sorumluluk verici, hesap verebilir olma (Canbolat, 2016).

Özetleyecek olursak etik liderler doğru, adaletli ve eşit şekilde denge kurarak kararlar veren dürüst, ince fikirli, düşünceli, ahlaki kurallara önem veren ve prensiplerine bağlı, sahibi kişilerdir (Kesimli, 2013).

2.2.2.9. Otantik Liderlik

Temelini Yunan felsefesinden alan otantiklik kavramı, psikoloji biliminin de inceleme alanına girebilmektedir (Yaşbay, 2011). İngilizce *authentic* kelimesinden uyarlanan otantik kelimesi aslına uygun, gerçeğe dayanan özgün gibi anlamlara karşılık gelmektedir (Engin, 2019).

Otantiklik, kişinin inançlarına, kişilik özelliklerine, seçimlerine ve duygularına olan bağlılığı ile ölçülmektedir. Otantiklik liderlikte kıstas kişinin kendinin farkında olması ve kendini kabul etmesidir (Tabak, Polat, Coşar ve Türköz, 2012). Otantik liderlik davranışının, işe dahil olma, örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme ve gibi çalışan tutumlarını olumlu etkilediği, alan yazın çalışmalarında belirtilmiştir (Walumbwa, Wang, P. , Wang, H., Schaubroeck ve Avolio, 2010).

Otantik liderlik anlayışı, kurumsal değerleri yaşatan, vizyon sahibi, yaratıcı ve şeffaf olma özellikleriyle örgüt içerisinde lideri güçlü kılar. Otantik lider özelliklerine sahip olan önderler örgüt içerisinde oldukça önemli bir değerdir (Karakeçili, 2014). Otantik liderlik, bilginin ön plana çıktığı, liderin ve örgütteki diğer paydaşların inançlarından etkilenecek yönetim kabiliyetine sahip olan bir liderlik tarzıdır (Engin, 2019).

2.2.2.10. Eğitimsel Liderlik

Eğitici liderler çalışanlara çalışanlarına onları zorlayarak işlerin yapılmasını sağlayacakları görevler verirler. Eğitici liderin yapmış olduğu bu türden zorlama, çalışanlarda olumlu bir etki yaratarak kendilerinin ve kapasitelerinin farkına

varmalarına destek olur. Eğitici liderler çalışanlarının kısa süreli başarısızlıklarını görmezden gelebilirler. Küçük başarısızlığın çalışanların hayallerine olumlu fayda sağlayacağını düşünürler (Canbolat, 2016).

Eğitim liderleri, örgütte yapılması gereken işlerin teknik özelliklerini öğrenmekle yetinmeyip, kişilere ne kadar daha verimli şekilde çalışılabileceğini bilirler (Şişman, 2002). Okul müdürünün her alanda uzman olması, farklı uzmanlık alanlarına sahip öğretim kadrosunu okul yönetimi ile birlikte çalışmasını kolaylaştır. Okul temel işlevi olarak bireylerin öğrenmesini gerçekleştirmek olarak ifade edilse dahi bu temel unsura bağlı olarak okul liderinin birinci görevinin okulda öğrenmenin kolay hale getirilmesi, öğrenme ve öğretim faaliyetlerinde okuldaki paydaşlara önderlik sağlamak olduğu söylenebilir (Karaman, 2016).

Eğitim lideri okulun misyon ve vizyonuna göre hareket ederek eğitim ve öğretim amaçları gerçekleştiren öğretmen, veli öğrenci ve okul yönetiminin birlikte hareket etmesini sağlayarak bir örgüt kültürü oluşmasına yardımcı olan kişi olarak ifade etmek mümkündür (Yılmaz, 2014).

2.3. Öğrenme Merkezli Liderlik

Öğrenme merkezli liderlik kavramın öncelleri, özellikle İngiltere’de, öğretim liderliği kavramın yerine kullanıldığı bilinse de güncel alan yazında öğrenme merkezli liderlik kavramının öğretim liderliğinden farklı bir anlama geldiği ve ayrı bir liderlik modelini temsil ettiği görüşü genel kabul görmektedir. Öğrenme merkezli liderlikte temel bileşenler, öğrencilerin öğrenmesini destekleyen ve öğretmenlerin öğretme yeteneğini geliştiren okulların özelliklerini ifade eder. Etkili okul liderliği, okulun

amacını şekillendirmek ve okulun amacını dile getirmekle ilgilidir (Murphy, Goldring, Cravens, Elliott, ve Porter, 2007).

Öğrenme merkezli liderlikle ilgili alan yazındaki tartışmalar incelendiğinde bu model birkaç noktada öğretim liderliğinden ayrılmaktadır. Öğretim liderliğinde ana hedef “öğretimi geliştirmek” olarak kalmaktadır. Öğretimin geliştirilmesi ile öğrenci başarısının arttırılabileceği yönündedir. Ancak öğrenme merkezli liderlik bir bütün olarak örgütsel öğrenme kapasitesine odaklanmaktadır. Bu modelde süreç öğretmen ile başlamaktadır ve kurumda tüm çalışanların mesleki öğrenmesine özel özen verilmektedir. Öğrenme merkezli liderlik ve öğretim liderliği arasındaki diğer fark ise liderliğe olan bakış açıları ile ilgilidir. Öğrenme merkezli liderlik yaklaşımı okul müdürlerinin tek başına lider olmak yerine demokratik katılım ve diyalogu kullanarak öğretmenleri ve diğer paydaşları okul geliştirme sürecinde güçlendirmek için gerekli adımları atmaları gerektiği önerilmektedir.

Öğrenme merkezli liderlikte sadece hizmet içi eğitimden bahsedilmemektedir. Öğretmenlerin bir arada birbirlerinden iş birliği içerisinde farklı kaynaklardan faydalanarak öğrenmeye vurgu yapmaktadır. Öğrenme merkezli liderlik konusunda yapılmış olan araştırmalar, okul liderlerinin öğretmen ve öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek şekilde okul kültürü ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Öğrenme merkezli liderler, ortak bir vizyon geliştirerek okullarda öğrenmenin gerçekleşmesine destek olurken, tek başına öğrenci öğrenmesi için değil, öğretmen öğrenmesi ve mesleki gelişimi için destekleyen bir atmosfer yaratır (Liu, Hallinger ve Feng, 2016).

Goldring ve ark. (2009) öğrenme merkezli liderliği altı boyutta incelemiştir:

Planlama: Paylaşılan vizyonun yanında öğrenme çıktılarını iyileştirmek adına gerekli politika ve standartların geliştirilmesidir. Planlamada ana çıkış noktası öğrenci

performansını iyileştirmek için okul çalışanlarının mesleki öğrenmesinin planlanmasıdır.

Uygulama: Öğrenme çıktılarını geliştirmesi için ortaya konulan politika ve standartların uygulanması sırasında alınacak sorumluluklar belirlenmektedir.

Destek: Öğrenme merkezli liderlik anlayışının başarılı olabilmesi için önemli bir aşama olan bu süreç etkili öğrenme için gerekli olacağı düşünülen fiziksel ve mali kaynaklarla birlikte, öğretmenlerin uzmanlaşması için gerekli olan mesleki gelişimlerine imkan tanımayı da içermektedir. Lider bu aşamada öğretmenlerin mesleki öğrenmesi için gerekli olan zaman, fiziki mekan ve mali konularda gerekli kolaylığı sağlayan ve rehberlik yapan kişidir.

Koruma: Tüm öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacak şekilde öğrencilerin ihtiyaçlarının ve ilgi odaklarının dikkate alınarak plan ve politikaların belirlenmesi ve düzenlenmesi aşamasıdır.

İletişim: Okulun amaç ve politikalarının, vizyon ve misyonunun tüm iç ve dış paydaşlara aktarılması sürecidir.

İzleme: Tüm öğrenme süreçlerinin başından sonuna oluşabilecek aksaklıkları önlemek ve tedbir almak amacı ile sürekli olarak takip edilmesi ve gerekli değerlendirmelerin yapılması aşamasıdır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin değerlendirilmesi süreci de bu aşamada yapılmaktadır.

Liu, Halinger ve Feng (2016) öğrenme merkezli liderlik kavramını dört boyutlu bir model olan LCL (Learning Centered Leadership) modeli ile açıklamışlardır. Modelin ilk boyutu “*bir öğrenme vizyonu oluşturma*” öğretmenlerin gelişimlerine yönelik olarak vizyon belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezli eğitim konusunda motivasyonlarının sağlanması ile ilgilidir. “*Öğrenme desteği*

sağlama” ikinci boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aşamada öğretmenlerin mesleki öğrenmesi sürekli olarak desteklenmeli, kaynaklar bulunarak mesleki öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çeşitli işbirlikçi etkinlikler yapılmalıdır. Mesleki gelişim etkinliklerinden liderlerin yararlanmasını sağlamak için çeşitli etkinliklerin organize edildiği aşama olan “*öğrenme programını yönetme*” üçüncü aşamayı oluşturmaktadır. Öğrenme merkezli liderlik modelinin sonuncu boyutunu “*model olma*” oluşturulmaktadır. Model alma eğitim öğretim süreci boyunca okul liderlerinin yeni öğretim ve yönetim stratejilerini takip ederek öğretmenlerin mesleki açıdan bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri ortam ve etkinliklerin yanında sürece öğrenen birey olarak katılarak kurumdaki tüm çalışanlara model olmaya özen gösterir.

Öğrenme merkezli liderlik modelinde lider, bilgilerini, becerilerini, kişisel özelliklerini, değerlerini ve inançlarını bir bütün olarak liderlik sorumluluklarını yerine getirirken sergilediği liderlik davranışlarının habercisi olarak gösterir. Yapılan alan yazın incelemelerinde liderlik davranışlarının okul performansına (okul çalışanları, öğretmenler ve öğrenciler) üzerine etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Böylece öğrenme merkezli liderlik davranışını sergileyen liderlerin görev aldığı okullarda titiz bir müfredat ve yüksek kaliteli öğretim sağlamak için okul performansının artırılması hedefler ve bu doğrultuda iş birlikli çalışmalar gerçekleştirilir. Bu çalışmalar okul çalışan performansının artmasına ve dolayısı ile de öğrenci başarısına yol açar. Etkili öğretim liderleri, öğretim içeriğinin titiz ve okulun öğrenci performansı için yüksek standartlarına uygun olduğundan güvence sağlamak için öğretmenleriyle birlikte çalışır (Murphy ve ark., 2007).

Murphy ve meslektaşları (2007), öğrenme merkezli liderlik üzerine yaptıkları çalışmada, üretken okullardaki okul liderlerinin okulun müfredat programı hakkında bilgili ve derinden yer aldığını savundular. Öğrenme merkezli liderler, aile katılımını

ve diğerk dış paydaşlar ile ilişki kurmanın önemini bilirler ve okul çalışanlarını bu noktada destekleyerek tetikleyici rol üstlenirler (Murphy ve ark., 2007).

Dış paydaşlar ile yapılacak olan iş birliği okulun stratejik planının ve vizyonunun bir parçasıdır; bu iş birliği okulların stratejik planlama faaliyetlerinde belirttiğı hedeflerinin arasında akademik ve sosyal başarı hedefleriyle yakından bağlantılıdır. Etkili liderler, personele bireyselleştirilmiş destek sunarak, öğretmenleri öğretimleri hakkında eleştirel düşünmeye zorlayarak ve okulda bir iş birliğini teşvik ederek hesap verebilirliği artırır.

Öğrenme merkezli liderleri diğerk liderlerden ayıran çeşitli karakteristik özellikleri bulunmaktadır. Öğrenme merkezli liderler ilk olarak, *kapsamlıdırlar*. Sınıf ve okul temel alan çalışmaları ele alırlar. Öğrenme merkezli liderler çeşitli izleme ve veri toplama stratejilerini kullanırlar. Böylece öğrenci öğreniminin çoklu ve tamamlayıcı göstergeleri ile inceleyerek eksikliklerin giderilmesini sağlarlar. Öğrenme merkezli liderler, *detaycıdırlar*. Öğrencilerin çeşitli özelliklerine (ör. cinsiyet, sosyal sınıf) göre eğitimin planlanması (ör. öğrencilerin programa yerleştirilmesi, test sonuçları) hakkında bilgi edinmek isterler. Öğrenme merkezli liderler müfredat ve öğretim programlarının etkinliği hakkında sonuca varmak için tüm kaynaklardan gelen verilerin incelenmesini teşvik ederek sonuca ulaşmaya çalışırlar (Murphy ve ark., 2007).

2.4. Öğrenme ve Öğretme

Bilginin doğasındaki gelişmeler ve değişmelerin ışığında gerçekleşen yeniliklerin öğrenme ve öğretme üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Alan yazındaki incelemelerde karşımıza çıkan öğrenmenin davranışçı yaklaşımca benimsenen yalın

bir durum olmasını öğrenmenin daha önceden öğrenmenin davranışçı yaklaşımlarca benimsenen davranışa odaklı olmasının yanı sıra öğrenmenin doğrudan gözlemlenebilmesi mümkün olmasa da zihinsel bir yanı olduğu ortaya konulmuştur. (Özden, 2005). Öğrenme; yaşamın başlangıcından beri gelişen değişen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaplan, 2016). Öğrenme bireylerde farkında olarak veya farkında olmadan yaşantı süreci içerisinde gerçekleşen olaylar bütünüdür. Bireyin bu yaşanmışlıklardan elde ettiklerini tecrübe olarak adlandırmak mümkündür (Keleş ve Çepni, 2006)

Öğrenmenin istenilen seviyede oluşması bireyin kendisinin farkında olmasına bağlıdır (Karademir ve Tezel, 2010). Öğrenme, bireyde bilgi ve davranış değişikliği meydana gelme sürecini içerir. Öğrenme bilmek ile aynı anlama gelmemektedir. Bir unsurun bizim için önemli olduğunu biliriz ancak o unsuru gerçek anlamda deneyimlediğimizde öğrenme gerçekleşmiş olur. Örneğin iletişimde iyi bir dinleyici olmanın önemini biliriz ancak iyi bir dinleyici olmayı hayatımızın parçası haline getirdiğimizde öğrenme gerçekleşmiş olur.

Senge'ye (2002; Akt. Cücümen, 2018) göre öğrenme süreci ile kendimizi yeniden programlarız. Yeniden programlayarak gerçekleşen öğrenmeyle birlikte dışarıyla olan iletişimimizi anlayarak yapamadıklarımızı yapma enerjisi kazanmış oluruz. Sınırlarının, yetkelerinin en önemlisi kendinin farkına varan birey, her yeni öğrenmeyle değişir, gelişir (Seven, 2013; Akt. Emre Erden, 2021).

Eğitim öğretim ortamlarında genel olarak hakim olan bakış açısı öğretmenlerin öğrenme yerine sadece öğretmekten sorumlu olduğudur, oysaki öğretim ne kadar önemli ise öğrenmede en az onun kadar önemlidir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen hem kendi kişisel ve mesleki gelişimi için öğrenen hem de

öğrencilerinin kişisel ve akademik gelişimi için öğretene tarafta yer alır (Uçar, 2021). Öğretmenin öğrenmesi, sadece aktardığı bilgiler ile gerçekleşmez (Borko, 2004). Mesleki olarak kendini geliştirmesi ve mesleki öğrenmesi de gereklidir. Kişisel ve mesleki gelişimine önem veren ve bunun farkında olan öğretmen, mesleki gelişim ve mesleki öğrenme imkanlarını araştırarak, mesleğinde üst düzeyde verimli, daha aktif olma gayreti içindedir (Kaya ve Kartallıoğlu, 2016)

2.5. Mesleki Öğrenme Toplulukları ve Mesleki Öğrenme

Mesleki öğrenme topluluğu kavramının ilk kez örgütlerin de öğrenmeye açık topluluklar olduğu fikrinden yola çıkarak endüstri alanında görüldüğü ifade edilmektedir (Thompson, Gregg ve Niska, 2004). Mesleki öğrenme toplulukları için tartışmaların 1980'li yıllarda başladığı düşünülmektedir (Schön, 1983; Akt. Cansoy ve Parlar, 2017). 1997 yılında Hord, mesleki öğrenme topluluğu kavramını Senge'nin öğrenen örgütlerle ilgili çalışmalarını detaylandırarak hazırlamıştır. Mesleki öğrenmenin temelini oluşturan öğrenen örgüt kavramı, iş birliği içerisinde gerçekleşen öğrenmeyle hareket ederek, bilgiye nereden ulaşarak öğrenileceğini belirtmektedir. (Cansoy ve Parlar, 2017).

Organizasyonlar içerisinde öğrenme kişisel farkındalık, zihinsel planlar, paylaşılan gelecek planı, birlikte çalışma içerisinde öğrenme düşüncesiyle gerçekleşir. Gelişim kavramından öğrenme kavramına doğru bir dönüşümün yaşandığı günümüzde öğretmenlerin sorumluluklarında da önemli değişimlerin olduğu öne sürülmektedir (Easton, 2008). Geleneksel anlayışta yer alan birey merkezli mesleki gelişim yaklaşımının yerini, öğretmenlerin ve okulun geliştirilmesine desteği olan mesleki öğrenme yaklaşımı almaktadır. Mesleki öğrenme ile bireysel bir öğrenme

olgusu olmaktan çıkan, okulun geneline odaklanan, okulu mesleki öğrenme topluluğu olarak gören ve topluluğun öğrenme potansiyellerini ortaya çıkaran bir süreçtir (Savaş, 2021).

Mesleki öğrenme, bireylerin düzenli şekilde etkileşim içinde olduğu, iş birliği yaptığı, mesleki öğrenme topluluğu olan okullardaki öğretme ve öğrenme problemleri çevresinde toplanarak yapılan tüm çalıma ve uygulamalara denmektedir (Bullough, 2007). Fenstermacher ve Berliner (1985; Akt. Uçar, 2021), mesleki öğrenmeyi; öğretmenlerin sınıf içerisinde daha iyi bir performans gösterebilmeleri, sınıf hakimiyeti sağlayabilmeleri, öğretmenlerin bilgi, beceri ve kendilerini geliştirmeleri için oluşturulmuş tüm çalışmalar şeklinde tanımlamışlardır.

Mesleki öğrenme; öğretmenlerin okul dışında ya da okul içinde mesleki açıdan öğrenmesine odaklanmış olan bir disiplin olarak ifade edilebilir (Hallinger ve Kulophas, 2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, genellikle mesleki eğitim ve seminerlere öğretmenleri ya kendi istekleri ile ya da resen olacak şekilde dahil etmeyi içermektedir. Bu mesleki gelişim modelinde öğrenme, teknolojik gelişmelerdeki değişim, öğrencilerin klasik eğitim anlayışından uzaklaşması ve eğitim sisteminin diğer gerekliliklerine cevap verebilen, çağdaş, öğrencilerin sınıf içinde ihtiyaç duyduğu tüm gereksinimlerinin birleştirilmesinde etkin rol oynayan öğretim teknik ve stratejilerinin aktarılmasından oluşur (Klinçe, 2022).

Okullar öğretimin gerçekleştiği ortamlar olması özelliği nedeni ile öğrenen örgüt modeline uygun olan ve öğretmenlerin takım olarak öğrenmelerinin sağlanabileceği öğrenen örgütlerdir. Okullarda öğretmenlerin mesleki öğrenmesi işbirliği içinde var olan problemi çözme, birbirlerinin tecrübelerinden öğrenme ve elde edilen paylaşımlarla yeni bilgilerim üretimi sağlanır. (Çelik, 2009; Akt. Cansoy

ve Parlar, 2017). Eğitimde yenileşmeyi, okullardaki çeşitli koşullara yanıt bulmayı hedefleyen mesleki öğrenme dinamiği, eğitimde gerçekleşen yenilikleri dikkate alarak, farklı ve bireye özgü mesleki ve kişisel gelişimine yönelik eğitimler aracılığı ile öğrenilen yeni becerilerin sürekli olarak tekrarlanması ve uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda gelişmiş ülkeler, öğretmenlerin eğitimi ve öğretmenleri mesleki olarak geliştirmek için yapılan çalışmaların düzenli olarak takip etmeleri gerekmektedir. Yapılan uygulamaların olumlu yanları belirlenerek öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik tamamlayıcı yollar oluşmasına olanak tanınmaktadır (Klinçe, 2022).

Yapılan alan yazın incelemesinde, mesleki öğrenme topluluklarının beş önemli karakteristik özellik ortaya çıkmaktadır.

Bu özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

Paylaşılan değer ve vizyon: Hipp ve Huffman'a (2007; Akt. Özdemir, 2013) göre, okulun vizyonunun oluşmasında çalışanların katılımı oldukça önemlidir. Okulda tüm paydaşlarla birlikte oluşturulmuş olan vizyon ve değerler çalışanların bir örgüt olarak okul içerisindeki davranışlarını okulun normlarını değiştirecektir.

Kolektif sorumluluk: okulda yer alan paydaşlar veli öğretmen okul yönetimi öğrenciyi ilgilendiren tüm bilgileri birbirleriyle paylaşmalıdır. Paylaşılan bilgiler doğrultusunda çalışmaların planlaması sağlanarak, olası problemlerin çözümünde ve yeni öğrenmelerin geliştirilmesinde iş birliği ve uyum içinde çalışma sağlanabilir. Bireysel bilgi yerine paylaşılan bilgi önemli hale gelmelidir (Hipp ve Huffman, 2007; Akt. Özdemir, 2013).

Destekleyici ve paylaşımcı liderlik: Okulun yönetilmesinde iç paydaşlar arasında yer alan öğretmenlerde söz sahibidir. Okullarda yetki devri yapılmalı, güç

paylaşılmalı, karar alma mekanizmasında öğretmenler yer almalı ve gerekli olduğu noktalarda liderlik paylaşılmaktadır (Hipp ve Huffman, 2007; Akt. Özdemir, 2013).

İşbirlikçi öğrenme: okul çalışanları, öğretmenler okulun amaçları doğrultusunda hedeflenen sonuçlara ulaşabilmek amacıyla potansiyellerinin farkına vararak var olan kapasitelerini geliştirmeli, yeni edinmiş oldukları bilgiler ışığında öğrenmiş oldukları uygulamaları diğer meslektaşlarıyla paylaşmalarıdır (Hord, 1997; Akt. Özdemir, 2013).

Destekleyici uygulamalar: Destekleyici uygulamalar, çalışanların, mesleki öğrenme topluluğunun unsurlarını “Nerede”, “Ne zaman”, ve “Nasıl” belirleyecekleri durumudur (Özdemir, 2013).

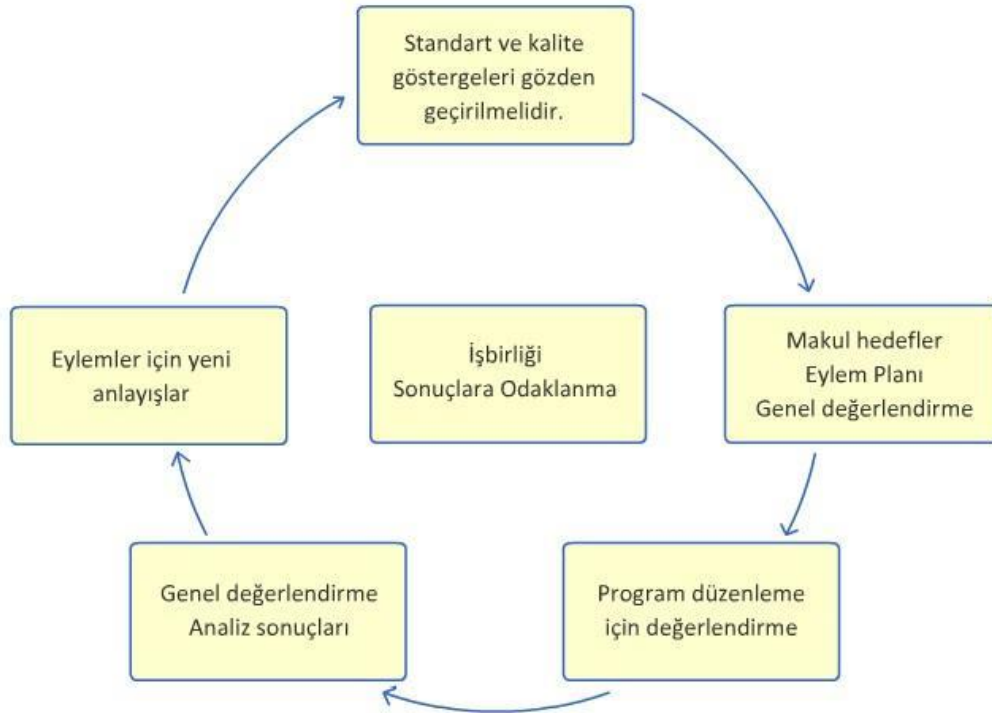
Mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması ile öğretmenlerin öğretim uygulamalarını etkili hale getirmek için birlikte çalıştığı, ortak çalışmalar yaparak öğrendiği ortamların oluşturulması sağlanabilecektir (Cücümen, 2018).

Türkiye’de zümre toplantıları yolu ile öğretmenlerin bir araya gelmeleri ve farklı öğretim yöntem teknikler üzerine konuşmaları, yaptıkları farklı uygulamalar hakkında paylaşımda bulunmaları sağlanmaktadır. Ancak yapılan bu zümre toplantıları genellikle belirli bir zaman içerisinde ve belirli bir toplulukla sınırlı kalması aynı zamanda konuşulan paylaşılan konuların kâğıt üzerinde kalması nedeni ile öğretmenler arasındaki iş birliği ve dayanışmayı yeterli ölçüde sağlayamamaktadır (Albez, Sezer, Akan ve Ada, 2014). Bu açıdan mesleki öğrenme toplulukları öğretmenler arasındaki iş birliği ve iletişimi farklı bir boyuta taşıyarak öğrenme öğretme sürecine destek olacak alternatif bir uygulama olabileceğini düşündürmektedir (Uçar, 2021).

Lieberman, Wiedrick ve von Frank (2011; Akt. Uçar, 2021)'e göre mesleki öğrenmeyi tamamlamış olan öğretmenlerin başarıyı elde etmelerini sağlayan ortak özellikler şunlardır;

- Birbirlerine zaman ayırarak belirli aralıklarda düzenli olarak toplanırlar
- Aralarındaki ilişki açıklık ve güvene dayalıdır.
- Hedeflenen amaç için çok çalışırlar.
- Planlanan ve yapılması istenen faaliyetler odak noktasıdır.
- Uygulama sırasında karşılaşılan sorunlara çözüm üretirler
- Fikir alışverişi yaparlar.
- Problem çözümü, gözlem yapma, tavsiyede bulunma, akran öğretimi ve öğrenimi ile ilgilenirler.
- Öğrenme ortamını kendisi ve öğrenciler için düzenlerler.
- İletişim ve konuşma için iş birliğine dayalı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanırlar.
- Harekete geçmek için teori geliştirirler.
- Aralarındaki bağı güçlendirmek için temel stratejiler geliştirirler.
- Öğrencinin öğrenmesinin gerçekleşmesini sağlamak için çalışmalarda bulunurlar.

Bu teorinin temel noktası, ortak özelliklerden de anlaşılacağı üzere her türlü değişime açık, değişime direnmeyen ve değişime ayak uydurabilecek bir yapıya sahip olmasıdır.



Şekil 1. Mesleki Öğrenme Topluluğu Döngüsü

Kaynak: Shorelineschoo's (2013 Akt: Özdemir)

Şekil 1’de mesleki öğrenme topluluklarının bir plan dahilinde döngü şeklinde yapması gereken çalışmalar gösterilmiştir. İş birliği içerisinde doğru sonuçlara ulaşabilmek bu döngüde yer alan unsurların zamanında yapılması, olası olumsuzluklara ise yine iş birliği içerisinde çözüm önerileri getirilmesi gereklidir. Zamanın şartlarına ve gerekliliklerine ayak uydurmak, çalışanların mesleki birliktelik içinde beraber öğrenmeleri, okulun amacı ve hedefleri için sistemin yeniden oluşturulması ve örgüt içerisinde yerleşmiş olan kültürün de değişime ayak uydurması, örgütün gelişen ve dönüşen çağın gerisinde kalmayacağı anlamına gelmektedir.

2.6. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

Öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin mesleki yaşamları süreci içerisinde devam eden, mesleki gelişimlerinin temel taşı oluşturan bir süreçtir. Öğretmenler edinmiş oldukları bilgi ve tecrübelerini meslektaşları ile paylaşarak veya çalışma süreçleri boyunca yaşamış oldukları tüm unsurlar ile mesleki öğrenme topluluğu olan okulun bir parçası haline gelerek öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin niteliğini, çeşitliliğini arttırmak için son yıllarda birçok uygulama yapılmaktadır. Değişen çağda ve gelişen teknolojinin vermiş olduğu imkanlar ile mesleki öğrenme üzerinde çeşitli bakış açıları ve yeni yaklaşımlar ortaya konulmaktadır.

Öğretmenler için yüz yüze yapılan hizmet içi eğitim uygulamalarının yanında uzaktan eğitim yolu ile çevrimiçi ortamda verilen kurslar ve seminerler, okulların kendi bünyelerinde gerçekleştirmiş oldukları birtakım çalışmalar bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Özellikle çevrimiçi eğitimlerin verilmesi, yüz yüze verilen seminer veya kurs faaliyetlerindeki gibi sınırlı sayıda katılımcıdan ziyade bilgi ve deneyimlerin çok sayıda öğretmenin birbiri ile paylaşmasına olanak tanınması bakımında son yıllarda ön planda olan mesleki öğrenme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler bireysel ve mesleki gelişimleri için hazırlanan seminer ve toplantı gibi hizmet içi etkinliklerle ya da günlük çalışma rutini içinde mesleki öğrenmelerini gerçekleştirebilmektedirler.

Öğretmenlerin diğer meslektaşları ile bilgi ve tecrübe paylaşımı yaparak iş birliği içinde çalışmaları da öğretmen öğrenmesi açısından gerekli görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecinde, güçlü bir iletişime sahip olması, birbirleri ile iş birliği içerisinde paylaşımlarda bulunmaları, sadece okulla sınırlandırmadan

okul sınırları dışında da mesleki açıdan öğrenmeyi sürdürmeleri gerekmektedir (Erden, 2021). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi denildiğinde meslekleri ile içi içe ve işbirliği içerisinde sürdürdükleri bir çalışma ortamının varlığından söz edilebilir.

Mesleki öğrenme kavramı ile devamı olmayan, tek düze ve tek taraflı öğrenme durumundan ziyade, sürekli yaşamla bütünleşik, dinamik ve etkileşim içinde gerçekleşen bir süreç olarak ifade edilebilir. Bu kavramda temel olarak öğrenmenin gerçekleştiği ortamın okul olduğunu belirtmek gereklidir. Öğretmen mesleki öğrenmesi duygusal ve bilişsek olarak tam katılımı gerektiren karmaşık bir süreçtir (Savaş, 2021).

Bahous, Busher ve Nabhani (2016)'ya göre öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin desteklendiği biçimsel mevcut programların beraberinde öğretimi gerçekleştirmek için üzerinde tartışıp düşündükleri, birbirlerinin fikirlerinden yararlandıkları biçimsel olmayan bir süreçtir. Öğretmenlerin sınıf ortamında, devam ettirebilecekleri bir hedef belirleme, planlama, uygulama ve yansıtma çalışmaları içerisinde deneme ve uygulamaya koyma yoluyla gerçekleştirdikleri süreç öğretmen mesleki öğrenmesi olarak ifade edilebilir.

Öğretmen mesleki öğrenmesi günümüzde mesleki gelişim kavramı yerini almaktadır. Mesleki gelişim olarak ifade edilen öğretmenlerin kısıtlı zaman dili içerisinde hizmet içi eğitim yolu ile eğitimlere tabi tutulmasından ziyade öğretmen mesleki öğrenmesini işin mutfağı olan okulda meslektaşlarından, öğrencilerden ve velilerden yani okulu oluşturan tüm paydaşlardan öğrenmesi olarak ifade etmek doğru olacaktır. Mesleki öğrenme; araştırma çalışmaları, hizmet içi eğitim faaliyetleri ve yönderlik gibi resmi çalışmaların yanında akran öğrenmesi, ortak akıl ile çalışmaları gerçekleştirerek etkileşim gerektiren resmi olmayan etkinlikleri de kapsamaktadır

(Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019). Mesleki öğrenme faaliyetleri aracılığı ile öğretmenlerin branşlarına ve öğretim yöntem, teknik ve stratejik çalışmalarına yönelik bilgilerini arttırdıkları, eğitimde yenilik ve değişim çalışmaları doğrultusunda istekli hale gelmeleri için fırsat buldukları, sınıf içindeki öğretim çalışmalarının öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına göre belirlenerek uygulamaya konulması ve öğretim stratejilerini rutin sınıf aktivitelerinde kullanabilme yeteneği kazanmaları açısından yararlı olduğu düşünülmektedir. (Cordingley, 2015; Akt. Şavaş, 2021).

2.6.1. Mesleki Gelişim ve Mesleki Öğrenme Kavramları Arasındaki

Farklar

Easton (2008) mesleki gelişim yerine mesleki öğrenme anlayışının benimsenmesinin gerekliliğini şu sözlerle açıklamıştır:

Öğretmenler görev süresince bazı eğitim çalışmalarına dahil edilmektedirler. Fakat bu kavram fabrika işçilerinin montaj çalışması yaparken vidaları nasıl sıkıştırmaları yönündeki eğitimlerini çağrıştırmaktadır. Eğitim kavramı aslında fabrika modeli eğitime uygundur. Gelişim kavramı ise sınırlı şekilde ilerleme gösterebilir. Gelişim bir kişinin bir başkanını geliştirmesi manasına gelmektedir ve eğitim alanında da durum bundan farksızdır. Herhangi bir uzmanın öğretmenlere bilgi aktarması veya bir üniversitede profesörün öğretmenlere sosyoekonomik gelir düzeylerini arttıracak çalışmalar yapmalarını sağlayacak dersler vermesi gibi. Bu çalışmalar zaman zaman faydalı olsa da öğretmenler klasik mesleki gelişim çalışmalarını yeterli düzeyde bulmamaktadır. Öğretmenlerin beklentisi mevcut klasik uygulamaların yerini alabilecek öğrencilerin gelişen teknolojik çağdaki istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğrenmelerin sağlanmasıdır (s.755).

Little (2006) ise öğretmen mesleki gelişimi ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki farkları standart mesleki gelişim yaklaşımından mesleki öğrenmeye doğru yaşanan değişim şeklinde Tablo 1’de karşılaştırmaları olarak ortaya çıkarmıştır.

Tablo 1

Mesleki Gelişim ve Mesleki Öğrenmeye İlişkin Karşılaştırmalar

Kriterler	Nereden...	Nereye...
Profesyonel amaçlar	Bireysel bilgi ve değişimden,	Bireysel, kolektif ve okul amaçlarına: - Okul hedefleri ve sorunları konusunda ilerleme - Verimli öğrenme için bilgi ve beceri oluşturma - Güçlü profesyonel bir mesleki öğrenme topluluğu oluşturma - Mesleğe olan bağlılığı sürdürme
İçerik geliştirme	Okulun gelişimi ile ilgili olmayan listelerden, Öğrenci öğrenmesiyle ilgili şeffaf olmayan faaliyetlerden,	- Öğretimsel üçgene odaklanmaya - Pedagojik içeriğe odaklanmaya - Öğrenci düşünmesi, öğrenmesi ve değerlendirmesine - Öğrencilerdeki farklılık ve çeşitliliği anlayarak cevap verebilmeye
Strateji geliştirme	Uygulamadan kopuk teoride kalmış aralıklı faaliyetlerden, Kötü tasarlanmış ve uygulanmış etkisiz stratejilerden,	- Okul temelli mesleki öğrenme topluluklarını odak noktaya almaya ve bunları dış mesleki gelişim faaliyetlerine uyumlu hale getirmeye - Aktif öğrenme, birbiri ile tutarlı ve devam ettirilebilir stratejilere

Mesleki öğrenme topluluğunun kaynağı	Zayıf bir mesleki topluluktan, Okul liderlerinin mesleki öğrenmeye karşı yetersiz ilgisinden, Mesleki öğrenmeyi desteklemeyen okul koşullarından,	• Sürekli öğrenmenin bir okul kuralına dönüşmesine • Mesleki öğrenmenin okul yöneticileri için odak noktası haline gelmesine • Çalışma koşullarının iyileştirilerek mesleki öğrenmeyi destekler hale gelmesine
Dış destekler	Okulların, öğrenci ve öğretmenlerin gelişimi ve öğrenmesini desteklemeyen dış paydaşlardan,	Dış mesleki gelişim fırsatlarının okuldaki mesleki topluluklara sağladığı şu faydalara: • İçerik geliştirerek yeni öğrenmelerin desteklenmesine • Öğrencilerdeki farklılıkları anlamak için yeni çalışmalar ve işbirlikleri yapılmasına • Yeni öğretim yöntem ve tekniklerle hazırlanmış öğretim materyallerine

Professional community and professional development in the learning-centered school (Little, 2006, s.5)

Stein, Smith ve Silver (1999) yeni ve eski mesleki gelişim paradigmalarının özelliklerini girdiler, stratejiler, bilgi ve inançlar, ortam ve kritik meseleler başlıkları altında Tablo 2’de karşılaştırmalı olarak aktarmışlardır.

Tablo 2

Mesleki Gelişime Yönelik Eski ve Yeni Paradigmaların Özelliklerinin Karşılaştırılması

Tasarım süreci	Geleneksel hizmet içi personel geliştirme	Yeni mesleki gelişim modeli
Stratejiler	Etkinliklere odaklanma (teknikler, fikirler, materyaller). En fazla kullanılan formatlar atölye çalışmaları kurslar ve seminerlerdir. Kısa süreli ve sınırlı.	Öğrencilerin kapasitelerini oluşturmaya odaklanarak kavram geliştirmelerine öncülük eder. Sınıf içi aktivite ve uygulamalar için çeşitli faaliyetler yapılır. (öğrenek: okul sonrası toplantılar). Uzun sürelidir.
Bilgi ve inançlar	Gündemi öğretmen belirler Bireyin psikolojisine dayalı öğrenme teorileri Yeni bilgilerin öğrencilere aktarılması zordur.	Öğretmenler ve profesyonel çalışanlar tarafından içerik belirlenir. Yeni öğrenme teorileri ile sosyal ve örgütsel faktörler geliştirilir. Öğrenmeyi hem pratikte hem de genel bir bilgi tabanı şeklinde inşa etmek zorudur.
Sınıf-Ortam	Sınıfın özellikleri dikkate alınmaz Okul sınıf ve öğrenciden uzakta gerçekleşir.	Ortamın özellikleri mesleki gelişimi yönlendirilmesinde oldukça önemli rol üstlenmektedir. Sınıfta ve okul ortamında meydana gelir.
Kritik Sorunlar	Odak nokta öğretmen gelişimidir. (öğretmenler bireysel olarak katılır). Liderlik eğitimi sorun olarak görülmez	Odak noktası öğretmenin gelişimi yanında toplumun da gelişimini sağlamaktır. Liderlik eğitimi öznel bir sorundur.

The development of professional developers. Learning to assist teachers in new settings in new ways (Stein, Smith ve Silver ,1999, s.244)

Geleneksel hizmet içi eğitim faaliyetleri ile yeni mesleki gelişim anlayışının karşılaştırmalı olarak sunulduğu Tablo 2 incelendiğinde, geleneksel hizmet içi eğitimler olarak düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin daha çok seminer ve atölye çalışmaları formatında olduğu, kısa süreli, eğitimi veren kişiye bağlı olarak sürdürüldüğü, okul ve sınıf ortamı dışında gerçekleştiği görülmektedir. Diğer yandan, günümüz mesleki gelişim anlayışında ise öğretmenlerin mesleki alan bilgisini geliştirmeye odaklı, sınıf içinde gerçekleştirilebilecek uygulamalara dönük, uzun süreli ve hem sınıf içindeki öğretim faaliyetlerini destekler nitelikte hem de okulu geliştirmeye yönelik olduğu görülmüştür. Ancak hali hazırda mesleki gelişim kavramı okul jargonunda halen kullanılmaya devam etmektedir.

2.6.2. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Özellikleri

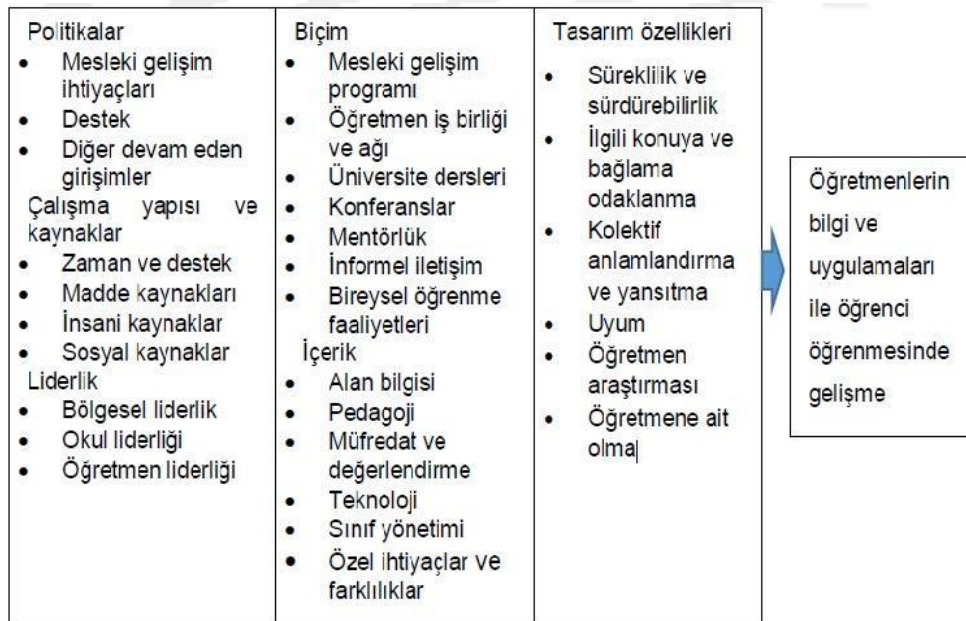
Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda etkili öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin olarak araştırmacıların ortak olarak vurguladıkları özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkün olacaktır;

- Konu alanını merkeze alma (Desimone, 2009),
- Aktif öğrenmenin gerçekleşmesi (Labone ve Long, 2016; Akt. Savaş, 2021),
- Uzun vadeli öğrenmenin süremesi (Garet vd., 2001),
- Paydaşların amaçları ile uyumluluk (Akiba, 2015; Akt. Savaş, 2021),
- Uygulamaya koyma, aktarmak ve geri bildirim sağlama (Borko, Jacobs ve Koellner, 2010),
- İşbirliği içerisinde devam edebilir nitelikte olma (Kwakman, 2003)

Tüm bu özellikler düşünüldüğünde, öğretmen mesleki öğrenmesinin en çok okul çerçevesinde hayata geçmesi, öğretmenlerin öğretim süreci sırasında karşılaştıkları sorunlara çözüm geliştirmesi, uzun soluklu olması devamlılığının olması ve öğretmenlerin kendi aralarındaki etkileşimi, iş birliği ile karşılaştıkları imkanların sunulması şeklinde belirtilebilir.

2.6.3. Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Faktörler

Alan yazın incelendiğinde öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörleri ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır (Akiba, 2015; Akt. Savaş, 2021). Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen unsurları açığa çıkartan küresel ölçüde öğretmen mesleki öğrenmesi modeli oluşturulmuştur. İlgili model Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Küresel bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin kavramsal bir model (Akiba, 2015; Akt. Savaş, 2021)

Şekil 2. incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin eğitim politikalarının etkisi altında kaldığı görülmektedir. Eğitim politikalarının öğretmen mesleki öğrenmesine etkisi ilk olarak mesleki eğitim faaliyetlerinin belirlenmesi aşamasında olmaktadır. İkincisi öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine teşvik edecek unsurları sağlanması noktasıdır. Son olarak ise öğretmenlerin mesleki gelişimini değerlendirecek kriterlerin belirlenmesi aşamasıdır (Savaş, 2021).

Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini etkileyen diğer bir unsur okulun yapısıdır. Okulu oluşturan tüm unsurları, okul ikliminin okul kültürünün ve okulda uygulanan liderlik yaklaşımının öğretmenlerin öğrenmeleri üzerine etkisi bulunmaktadır. Öğretmenler için okulda oluşturulan öğrenme ortamları, mesleki gelişimlerine ayrılan kaynaklar okula ilişkin faktörlerdir. Öğretmenlere mesleki gelişimlerine yönelik faaliyetlere katılabilmeleri için gerekli zaman okul yöneticileri tarafından sağlanmalıdır.

Okul müdürlerinin benimsemiş oldukları liderlik davranışları öğretmenlerin motivasyonuna etki etmekte ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin motive ederek mesleki öğrenme faaliyetlerine teşvik etmek, öğretmenlerin edinmiş oldukları mesleki bilgi ve tecrübelerini meslektaşlarına aktarmalarına destek sağlamak okul müdürlerinin önemli görevidir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin en önemli unsurlarından biri olan iş birliği, son yıllarda oldukça önemli hale gelmiştir. Öğretmen öğrenmesinin etkinliği üzerinde oldukça etkili olan iş birliği kavramı okul iklimi ve kültürünün ayrılmaz bir parçasıdır. İş birliği içerisinde olan öğretmenler öğrenme öğretme faaliyetlerinde kullanacakları her türlü materyali meslektaşları ile birlikte hazırlayarak birbirlerine

yardımcı olmaktadırlar. Böylece karşılıklı işbirliği ve destek olan okul ortamında öğretmenler öğrenmeye isteklidirler. Öğretmenlerin bireysel özellikleri mesleki öğrenmeleri üzerinde etkilidir. Bireysel özelliklerden olan inançlar ve tutumlar öğrenme üzerine önemli ölçüde etkili olabilmektedir. Mesleki öğrenme üzerine olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya daha çok istekli oldukları alan yazında karşımıza çıkmaktadır.

2.6.4. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesine Yönelik Faaliyetler

Öğretmenler çeşitli öğrenme faaliyetlerine katılarak bir yandan bireysel mesleki ilerlemelerine diğer yandan ise okulun gelişimine katkıda bulunabilmektedir. Öğretmenler klasik mesleki gelişim faaliyetlerinden sayılan seminer ve konferanslar gibi çalışmalarda çok sayıda öğretmene kısa süreli öğrenme fırsatlarına sahip olurken hepimiz için tek olan bu öğrenme faaliyetleri öğretmenlerin kendi aralarında iletişim kurmaları ve iş birliği içinde ilerlemelerine olanak tanımamaktadır. İş birliğe, araştırmaya, dayalı öğrenme faaliyetlerine odaklanmak öğretmen başarısını arttırmakla dolayısı ile okul başarısına da etki etmektedir. Alan yazında öğretmen mesleki öğrenmesi altı alt gruba ayrıldığı görülmüştür.

1. Mesleki gelişim programları: mesleki gelişim programları ile öğretimi geliştirmek, öğretmen ve öğrenci başarısını artırmak hedeflenerek bölgesel düzeyde çalışmalar gerçekleştirilmektedir.

2. Öğretmen işbirlikçi çalışmaları: Öğrenme toplulukları, öğretmen ağları,

3. Üniversite dersleri: Üniversitelerden lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleri için alınan diplomalar ile kişisel ve mesleki gelişimi destekleyen seminer ve kurs çalışmaları,

4. Mesleki konferanslar: çeşitli seminer, konferans gibi alanlarda sunulan ulusal veya uluslararası bildiriler,

5. İnförmel iletişim: öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişim ve işbirlikçi çalışmaları planlanmış veya plan yapılmadan gelişen tüm çalışmalar

6. Bireysel öğrenme etkinlikleri: Kişisel ve mesleki gelişimi için bireylerin takip ettikleri yayınlar, katıldıkları seminer, kurs ve konferanslar.

2.6.5. Öğretmen Mesleki Öğrenmesine İlişkin Uluslararası Uygulamalar

ile Türkiye’deki Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Kavramı

Alan yazın incelemesi göstermiştir ki dünyanın farklı birçok ülkesinde öğretmen mesleki öğrenmesinin geliştirilmesine yönelik çeşitli faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Örneğin, “Avusturalya’da öğretmenlerin okul ortamlarında mesleki öğrenmelerine yönelik liderlik kapasitelerini geliştirmek amacıyla Victoria Eğitim ve Öğretim Bakanlığı tarafından desteklenen ve Monash Üniversitesi tarafından hazırlanan Mesleki Öğrenmeye Öncülük Etme (Leading Professional Learning) programı” hayata geçirilmiştir (Mitchell, Riley ve Loughran, 2010; Akt. Savaş, 2021). Bu program 6 aylık olarak başlamış ve üç yoğun aşamadan oluşmuştur. İlk olarak çevrim içi ağlar oluşturulmuş, akabinde okul temelli uygulamalar gerçekleştirilerek öğretmenler uygulamaları okullarında gerçekleştirmiş, son olarak da süreç içinde yaşadıkları bir sorunla ilgili olarak öğretmenlerden raporlama yapmaları istenmiştir. Öğretmenlerden bazılarının programa katılma konusunda isteksiz olurken bazıları ise istekli oldukları ortaya konulmuştur.

1998 yılında Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya atılan “Düşünen Okullar, Öğrenen Millet” (Thinking Schools, Learning Nation) gelecek planlamasında geliştirilen Öğretmen Ağı programı alan yazında karşımıza çıkan diğer bir öğretmen

mesleki gelişim çalışmasıdır. Bu programın hedefi okullarda herkes için öğrenme ortamı oluşturmak, öğretmenlerin işbirlikçi ve paylaşıma dayalı mesleki ilerlemelerini sağlamaktır (Mitchell, Riley ve Loughran, 2010; Akt. Savaş, 2021). Son olarak 1990'ların ilk çeyreğinde karşımız acıkan ve giderek önem kazana mesleki öğrenme toplulukları mesleki uygulamaların sürekli, aktarımcı, işbirlikçi, kapsayan, öğrenmeye dönük, gelişmeye açık, eleştirel düşünen, sorgulayıcı ve en önemlisi de bilgiyi paylaşan insanların bir arada oldukları topluluklar olarak tanımlanabilir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen mesleki öğrenmesinin temelini iş birlikçi öğrenme ve öğretme yaklaşımları, eleştirel düşünme ve paylaşma, birlikte hareket etme ve karar verme, bilgiye ortak akıl ile ulaşma yer almaktadır.

Ülkemizde öğretmen mesleki öğrenmesi denildiğinde ilk akla gelen kavram hizmet içi eğitim faaliyetleri olmaktadır. Öğretmen mesleki öğrenmesinin temelini oluşturan bu kavram Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme genel müdürlüğünce organize edilen hizmet içi eğitim faaliyetleriyle ulusal ve yerel bağlamda gerçekleştirilen faaliyetlerdir. Öğretmenler tarafından bilişim ağları üzerinde tercih sınırlı kontenjanlar ile açılan ve sınırlı sayıda öğretmenin yararlandığı bu hizmet içi eğitim faaliyetlerinin zamanla öğretmenler üzerinde etkisinin olmadığı alan yazın incelemelerinde görülmüştür.

Öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine son yıllarda yapılan çalışmalar klasik mesleki gelişim faaliyetlerinin artık geride kaldığını, öğretmenlerin bizzat yaparak yaşayarak öğrenmesi üzerine çalışmaları gerçekleştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Gelişen teknolojinin imkânlarından yararlanarak öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri, iyi uygulamaların diğer meslektaşları ile paylaşılması

öğretmen öğrenmesi üzerinde oldukça etkili olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında hazırlayarak paylaşıma sunduğu Öğretmen Strateji Belgesi'nde *öğretmenlerin değişen öğretmenlik rol ve yeterliklerine ayak uydurabilmeleri için mesleki gelişimlerinin sürekli kılınarak desteklenmesi gerektiği* ifade edilmektedir (MEB, 2017a). Bakanlığın eğitim çalışmalarına ve hedeflerini yönlendirmek için öğretmenlerde olması istenen temel özelliklerin içeren güncellenerek 2017 yılında yayınlanan *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* belgesi öğretmenlerde sahip olunması beklenen bireysel ve mesleki alanda gelişimleri yeterlilikler belgesinde yer almıştır (MEB, 2017b).

2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ve eğitim sistemimiz için önemli bir yenilik niteliğinde olan *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi* öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yer aldığı önemli bir belgedir. Eğitim Vizyonu Belgesinde yeni okul yeni eğitim reformu mottosu ile hareket edilmekte ve öğretmenlerde bu harekette önemli bir paya sahip olmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde birinci hedef olarak yer alan unsurlar, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin revize edilmesi; personel kaynağının geliştirilmesi ve yönetimidir. Bu kapsamda mesleki gelişim çalışmalarında uzman öğretmenli ve baş öğretmenlik kavramlarının yüksek lisans veya doktora düzeyinde tasarlanması, çeşitli üniversite ve sivil toplum örgütleri ile işbirlikçi çalışmaların yapılması, standart öğretmen mesleki çalışmalarının yerini üniversite veya çeşitli kurumların işbirliği ile yeni bir eğitim şekli belirleyerek akredite edilmesi ile akreditasyon sistemine geçilmesi ve hazırlanan çalışmaların sonucunda öğretmenlerin elde etmiş oldukları kazanımlarla belgelerinin özlük haklarına aktararak uzman öğretmen ve baş öğretmen unvanı kazanmaları gibi çalışmalar yer almaktadır (MEB, 2018).

Türkiye’de mesleki gelişim hizmet içi eğitim faaliyeti olarak tek düze ve herkes için aynı eğitim şeklinde başlamış olsa da son yıllarda değişen ve gelişen teknolojik alt yapının da etkisi ile öğretmenlerin gelişimine yönelik, bireysel ve mesleki özelliklerine uygun aynı zamanda iş birlikli öğrenme akran öğrenmesi şeklindeki öğrenme stilleri ile farklı bir boyut kazanmıştır. Böylece öğretmenler edinmiş oldukları bilgi ve tecrübelerini kendi okullarına taşıyarak daha fazla kitleye bilgiyi ulaştıracak ve okulların gelişimine katkı sağlayabilecekleri ileri sürülebilir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları verilerin toplanması ve veri analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan müdürlerin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Tarama modeli, katılımcıların ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özellikleri ile bir konu hakkındaki görüşlerinin diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemeler üzerinde yapılabilmektedir. İlişkisel tarama iki veya daha fazla değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacı ile yapılır.

Fraenkel ve Wallen (2006)'a göre tarama araştırmalarında;

- Büyük bir topluluktan belirlenmiş bir konu hakkındaki fikirlerinin belirlenmesi ya da kişilerin bireysel özelliklerinin (inanç, bilgi, tutum, vb.) betimlenmesi amacıyla topluluğu temsil edebilecek insanlardan oluşan küçük bir grup seçilir.
- Araştırma için ihtiyaç duyulan verileri toplama süreci, veri kaynakları olan kişilere yöneltilen sorulara verilen cevaplara bağlıdır.
- Veriler, topluluğu oluşturan tüm bireylerden değil, topluluğu temsil eden bir parçasından, örneklemden toplanır.

Tarama araştırmalarında amaç, genel olarak araştırma konusu hakkında mevcut durumun genel bir değerlendirmesini yaparak betimleme yapmaktır. Tarama çalışmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özellikleri oluşturan kaynakları incelemekten çok, bireyler açısından nasıl algılandığı ile ilgilenirler. Tarama türü araştırmalarda verilerin analiz edilmesinde betimsel istatistiklerin kullanılması, araştırmaya katılanların sorulara verdikleri yanıtların yüzdelik dağılımlarının ve hangi sıklıkla cevap verdiklerinin belirlenmesi, katılımcıların algılarının gösterilmesi açısından oldukça önemlidir. Çalışmada elde edilen sonuçlar verilirken şekillerin, tabloların ve istatistiki grafiklerin kullanılması okuyucuların bulguları anlamalarını kolaylaştıracaktır.

Bu model kullanılarak meslek lisesi ğretmenlerinin işbirliği, yansıtma, uygulama, bilgi tabanına ulaşma, meslek lisesi müdürlerinin ise öğrenmeye dönük bir gelecek planlaması yaparak bakış açısı geliştirme, öğrenmelerini destekleme ve öğrenme çalışmalarını yönetme ve model olma algıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler incelenmiştir. Aynı zamanda bu algıların birbirleriyle ve katılımcıların yaş, cinsiyet, kıdem yılı, branş ve hali hazırda görev yapılan okuldaki çalışma süresi gibi değişkenlere göre farklılıkları incelenmiştir.

3.2. Evren ve rneklem

Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim ğretim yılında İştanbul ili sınırları ilçesinde yer alan resmi mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini seçiminde tabakalı örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Tabakalı örneklemede evren içinde homojen alt grupların belirlenmesi gerekir (Büyüköztürk, Kılıç akmak, Akgün, Karadeniz ve

Demirel, 2020). Bu araştırmada İstanbul iline baēlı ilçeler alt grup olarak belirlenmiştir.

İstanbul'a baēlı 39 ilçede bulunan mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmen sayıları ilçelerde bulunan okulların veri tabanlarından tek tek alınmış ve ilçe bazında toplam öğretmen sayısına ulaşılmıştır. Buna göre İstanbul ilinde mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan toplam öğretmen sayısı 15230'dur. Evren içerisinde kaç katılımcıya ulaşılması gerektiğini belirlemek amacıyla Büyüköztürk ve ark. (2020) nın kaynak kitabından yararlanılmış ve örneklem belirleme formüllerine $n = n_0 / [1 + (n_0 - 1) / N]$ ve $n_0 = (t^2PQ)/d^2$ şeklinde ulaşılmıştır. En yüksek örneklem büyüklüğüne ulaşmak için P ve Q değerleri 0.5 olarak alınabilir (Büyüköztürk ve ark., 2020). Bu araştırmada güven aralığı % 95 olarak alınmıştır. % 95 güven aralığına denk gelen t değeri 1.96'dır (Büyüköztürk ve ark., 2020).

Tüm değerleri formülde ilgili yerlere koyduğumuzda;

$$n_0 = (t^2PQ) / d^2$$

$$n_0 = (1.96^2 \times 0.5 \times 0.5) / 0.05^2$$

$$n_0 = 384.16 \text{ olarak,}$$

$$n = n_0 / [1 + (n_0 - 1) / N]$$

$$n = 384.16 / [1 + (384.16-1)/N]$$

$n = 374.73$ olarak bulunmuştur. Araştırma İstanbul ilindeki mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan 406 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

İstanbul ilindeki mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmen sayılarının ilçelere göre dağılımı ve araştırmaya katılan katılımcı sayıları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

İstanbul İlindeki Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmen Sayılarının İlçelere Göre Dağılımı ve Katılımcı Sayıları

İlçe Adı	Öğretmen Sayısı	Toplam Sayı İçindeki Oranı	Katılımcı Sayısı
Adalar	32	0,2	1
Ataşehir	402	2,6	11
Beykoz	397	2,6	11
Çekmeköy	240	1,6	6
Kadıköy	225	1,5	6
Kartal	663	4,4	18
Maltepe	489	3,2	13
Pendik	746	4,9	20
Sancaktepe	337	2,2	9
Sultanbeyli	304	2	8
Şile	32	0,2	1
Tuzla	498	3,3	13
Ümraniye	758	5	20
Üsküdar	686	4,5	18
Arnavutköy	237	1,6	6
Avcılar	491	3,2	13
Bağcılar	817	5,4	23
Bahçelievler	658	4,3	17
Bakırköy	189	1,2	5
Başakşehir	305	2	8
Bayrampaşa	302	2	8
Beşiktaş	339	2,2	9
Beylikdüzü	289	1,9	8
Beyoğlu	204	1,3	5
Büyükkçekmece	358	2,4	10
Çatalca	99	0,7	3
Esenler	353	2,3	9
Esenyurt	490	3,2	13
Eyüpsultan	212	1,4	6
Fatih	401	2,6	11
Gaziosmanpaşa	329	2,2	9
Güngören	249	1,6	6
Kağıthane	425	2,8	11
Küçükçekmece	782	5,1	22
Sarıyer	290	1,9	8
Silivri	244	1,6	6
Sultangazi	274	1,8	7
Şişli	661	4,3	17
Zeytinburnu	423	2,8	11
Toplam	15230	100	406

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı değişkenlere göre dağılımı Tablo 4' te gösterilmiştir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	256	63.1
	Erkek	150	36.9
	Toplam	406	100
Branş		n	%
	Meslek	314	77.3
	Kültür	92	22.7
	Toplam	406	100
Öğrenim Durumu		n	%
	Lisans	325	80
	Lisan üstü	81	20
	Toplam	406	100
Yaş		n	%
	20-29	41	10.1
	30-39	176	43.3
	40-49	150	36.9
	50-59	39	9.6
	Toplam	406	100
Mesleki Kıdem		n	%
	1-5	42	10.3
	6-10	120	29.6
	11-15	81	20
	16-20	61	15
	20+	102	25.1
	Toplam	406	100
Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi		n	%
	1-5	229	56.4
	6-10	111	27.3
	11-15	42	10.3
	16-20	15	3.7
	20+	9	2.2
	Toplam	406	100

Tablo 4'e göre araştırma örnekleminin %63.1'inin (n=256) kadın, %36.9'unun (n=150) erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların %10.1'nin (n=41) 20-29 yaş grubunda, %43.3'ünün (n=176) 30-39 yaş grubunda, %36.9'unun (n=150) 40-49 yaş grubunda ve %9.6'sının (n=39) 50-59 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %77.3 oranı ile 314' ünün meslek dersi öğretmeni, %22.7 oranı ile 92 'sinin ise kültür dersi öğretmeni olduğu gözlemlenmektedir. Katılımcıların toplam mesleki çalışma sürelerine göre dağılımı ise, %10.3'ünün (n=42) 1-5 yıl, %29.6'sının (n=120) 6-10 yıl, %20'sinin (n=81) 11-15 yıl, %15'inin (n=61) 16-20 yıl, %25.1'inin (n=102) şeklinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları mevcut okuldaki çalışma süreleri ise, %56.4 (n=229) 1-5 yıl, %27.3 (n=111) 6-10 yıl, %10.3 (n=42) 11-15 yıl, %3.7 (n=15) 16-20 yıl, %2.2 (n=9) 20+ yıl şeklinde dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Katılımcıların öğrenim durumları dağılımının ise; %80 (n=325) lisans, %20 (n=81) lisansüstü şeklinde olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada; Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu ölçeklere ek olarak, katılımcılara ait cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem yılı, hali hazırda görev yapılan kurumdaki çalışma süresi gibi bilgileri edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılan katılımcılar hakkında araştırmada veri olarak kullanılacak bilgileri edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formunda cinsiyet, yaş, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve görev yapılan okuldaki

hizmet süresi sorulmuştur. Formun hiçbir yerinde katılımcılardan kimlik bilgileri talep edilmemiştir.

3.3.2. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ)

Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen, Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) tarafından Türkçeye uyarlanarak literatüre kazandırılan Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5’li Likert tipinde hazırlanmış olup, 27 maddeden ve 4 farklı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşmadır. Özgün ölçekte öğretmen mesleki öğrenme iç tutarlık katsayısı .95, işbirliği alt boyutu iç tutarlık katsayısı .85, yansıtma alt boyutu iç tutarlık katsayısı .89, uygulama alt boyutu iç tutarlık katsayısı .87, bilgi tabanına ulaşma alt boyutu iç tutarlık katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur.

Gümüş ve arkadaşları (2018) tarafından öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçe’ye uyarlama çalışmasında, öğretmen mesleki öğrenme iç tutarlılık katsayısı .92, işbirliği alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .82, yansıtma alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .83, uygulama alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .85, bilgi tabanına ulaşma alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin uyum indeksi sonuçları ise RMSEA = .072, GFI = .85, AGFI = .81, NFI = .94, CFI = .96, RMR = .061, SRMR = .040 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin kullanımı için ölçeği Türkçeye uyarlayan ölçek sahiplerine mail yolu ile ulaşılmış, gerekli izin alınmış ve alınan izin Ek B’de gösterilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler tek bir formda toplanarak kullanılmış ve kullanılan anket formunun örneği Ek C’de gösterilmiştir.

Ölçeğin Cronbach's Alfa değerleri; öğretmen mesleki öğrenmesi .94, işbirliği alt boyutu .88, yansıtma alt boyutu .86, uygulama alt boyutu .88 ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutu .77 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği (ÖMLÖ)

Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen, Kılınç, Bellibaş ve Gümüş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanarak literatüre kazandırılan *Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği (ÖMLÖ)* kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmış olup, 3 farklı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme, öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programını yönetme ve model olmadır. Ölçeğin özgün halinde öğrenme merkezli liderlik iç tutarlık katsayısı .97, öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme alt boyutu iç tutarlık katsayısı .90, öğrenme desteği sağlama alt boyutu iç tutarlık katsayısı .90, öğrenme programını yönetme alt boyutu iç tutarlık katsayısı .89, model olma alt boyutu iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Öğrenme merkezli liderlik ölçeğinin özgün hali 25 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Kılınç ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan uyarlama çalışması sırasında elde edilen açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 6,9,12,13,21,25 maddeleri birden çok faktöre yüklenmesi ve yük değerlerinin benzerlik göstermesi nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Bunlar dışında kalan 19 maddenin faktör yük değerleri .57 ile .84 arasında bulunmuştur ve 3 boyut altında toplanmıştır. Uyum indeksi sonuçları RMSE = .07, GFI = .88, AGFI = .84, CFI = .94 olarak bulunmuş ve ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Ölçeğin kullanımı için Türkçeye uyarlayan ölçek sahiplerine mail yolu ile ulaşılmış, gerekli izin alınmış ve alınan izin Ek A'da gösterilmiştir. Araştırmada

kullanılan ölçekler tek bir formda toplanarak kullanılmış ve kullanılan anket formunun örneği Ek C’de gösterilmiştir.

Ölçeğin Cronbach’s Alfa değerleri; öğrenme merkezli liderlik .98, öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme alt boyutu .93, öğrenme desteği sağlama alt boyutu .95 ve öğrenme programını yönetme ve model olma alt boyutu .95 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler İstanbul il milli eğitim müdürlüğüne bağlı mesleki ve teknik anadolu liselerinden anket çalışması ile ‘Google Forms’ çevrimiçi veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada gerekli verilerin toplanması için bağlı bulunan üniversiteden etik kurulu onayı alınmıştır ve etik kurul onay belgesi Ek D’ de gösterilmiştir. Bununla birlikte İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden anket ve araştırma izni alınmıştır ve valilik onayı Ek E’ de gösterilmiştir.

Araştırma kapsamında okul müdürleri ile iletişim kurularak çevrimiçi anket formunun okul iletişim gruplarında paylaşılması sağlanmıştır. Veri toplama aşamasında öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplama aracını doldurmaları istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde istatistiksel çözümleme programı SPSS 25.0 paket programı kullanılarak yapılmış, hata payı % 5 olarak alınmıştır. Araştırma, meslek lisesi müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi, katılımcıların cinsiyet, öğrenim durumu, branş, yaş, mesleki kıdem ve görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamaktadır.

Katılımcıların demografik değişkenlere göre dağılımı hesaplanmıştır.

Öğretmen mesleki öğrenmesi ve öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerine ve her iki ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Cinsiyet, branş ve öğrenim durumu değişkenlerine ait veriler t-Testi sonuçları ile değerlendirilmiştir. Yaş, mesleki kıdem ve görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine ait veriler ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre değerlendirilmiştir.

Öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, öğrenme merkezli liderliğin, öğretmen mesleki öğrenmesini yordamasına ilişkin sonuçları belirlemek amacıyla ise basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini çözümlemek amacıyla yapılan istatistiki işlemlere ve bu işlemler sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Sergileme Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri ve öğretmen algılarına göre meslek lisesi müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda, öğretmen mesleki öğrenmesi ve okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla betimsel analizlerden aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Öğretmen mesleki öğrenmesi ve öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Sergileme Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler

Değişkenler	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S
Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	406	2.12	5.00	4.14	.44
Öğrenme Merkezli Liderlik	406	1.00	5.00	3.28	.95

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin, öğretmen mesleki öğrenmesi ortalamasının $\bar{X} = 4.14$ ve okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ortalamasının $\bar{X} = 3.28$ olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerinin $S = .95$ daha heterojen bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen mesleki öğrenmesi alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	<i>n</i>	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	<i>S</i>
İşbirliği	406	1.00	5.00	4.20	.56
Yansıtma	406	1.67	5.00	4.11	.47
Uygulama	406	2.20	5.00	4.23	.51
Bilgi Tabanına Ulaşma	406	2.17	5.00	4.06	.51

Tablo 6'da yer alan verilere göre işbirliği alt boyutuna ait ortalamanın $\bar{X} = 4.20$, yansıtma alt boyutuna ait ortalamanın $\bar{X} = 4.11$, uygulama alt boyutuna ait ortalamanın $\bar{X} = 4.23$, bilgi tabanına ulaşma alt boyutuna ait ortalamanın $\bar{X} = 4.06$ olduğu görülmektedir. İşbirliği alt boyutunun en heterojen dağılıma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler ise Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7

Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Sergileme Düzeylerinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	<i>n</i>	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	<i>S</i>
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	406	1.00	5.00	3.48	.94
Öğrenme Desteği Sağlama	406	1.00	5.00	3.15	1.02
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	406	1.00	5.00	3.27	.99

Tablo 7 incelendiğinde, öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme alt boyutuna ait ortalamanın $\bar{X} = 3.48$, öğrenme desteği sağlama alt boyutuna ait ortalamanın $\bar{X} = 3.15$ ve öğrenme programını yönetme ve model olma alt boyutuna ait ortalamanın $\bar{X} = 3.27$ olduğu görülmektedir. Öğrenme programını yönetme ve model olma alt boyutunun en heterojen dağılıma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Sergileme Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Tablo 8’de öğretmen mesleki öğrenmesi ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplarda t-Testi sonuçları ile incelenmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin, öğretmen mesleki öğrenmesine [$t(404) = 1.46, p > .05$] ve işbirliği [$t(404) = -.44, p > .05$], yansıtma [$t(404) = 2.53, p > .05$], uygulama [$t(404) = 1.08, p > .05$] ve bilgi tabanına ulaşma

[$t(404) = 1.57, p < .05$] alt boyutlarına ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık sergilemediği görülmektedir.

Tablo 8

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kadın ($n = 256$)		Erkek ($n = 150$)		t	sd	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
İşbirliği	4.19	.58	4.22	.53	-0.44	404	.52
Yansıtma	4.16	.44	4.16	.44	2.53	404	.74
Uygulama	4.25	.47	4.19	.57	1.08	404	.12
Bilgi Tabanına Ulaşma	4.09	.47	4.00	.57	1.57	404	.08
Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	4.17	.40	4.10	.48	1.46	404	.32

Tablo 9’da öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği t-Testi sonuçları ile incelenmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme [$t(404) = -.50, p > .50$] düzeylerine ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme [$t(404) = .39, p > .50$], öğrenme desteği sağlama [$t(404) = -1.04, p > .50$] ve öğrenme programını yönetme ve model olma [$t(404) = -.49, p > .50$] alt boyutlarına ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 9

Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Sergileme Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kadın (n = 256)		Erkek (n = 150)		t	sd	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	3.50	.90	3.46	1.01	.39	404	.19
Öğrenme Desteği Sağlama	3.11	1.00	3.22	1.05	-1.04	404	.77
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	3.25	.95	3.30	1.06	-.49	404	.16
Öğrenme Merkezli Liderlik	3.26	.91	3.31	1.01	-.50	404	.26

Tablo 10

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Meslek Dersi Öğretmeni (n = 314)		Kültür Dersi Öğretmeni (n = 92)		t	sd	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
İşbirliği	4.22	.57	4.14	.52	1.22	404	.48
Yansıtma	4.11	.46	4.13	.51	-.36	404	.41
Uygulama	4.22	.51	4.27	.49	-.96	404	.81
Bilgi Tabanına Ulaşma	4.07	.50	4.03	.56	.53	404	.23
Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	4.14	.43	4.14	.47	.12	404	.56

Tablo 10’da öğretmen mesleki öğrenmesi ve alt boyutlarının branş (meslek dersi öğretmeni, kültür dersi öğretmeni) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği t-Testi sonuçları ile incelenmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin, branş değişkenine göre öğretmen mesleki öğrenmesine $[t(404) = .12, p > .05]$ ve işbirliği $[t(404) = 1.22, p > .05]$, yansıtma $[t(404) = -.36, p > .05]$, uygulama $[t(404) = -.96, p > .05]$ ve bilgi tabanına ulaşma $[t(404) = .53, p > .05]$ alt boyutlarına ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 11’de öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ve alt boyutlarının branş (meslek dersi öğretmeni, kültür dersi öğretmeni) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği t-Testi sonuçları ile incelenmiştir.

Tablo 11

Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Sergileme Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Meslek Dersi Öğretmeni		Kültür Dersi Öğretmeni		<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
	(n = 314)		(n = 92)				
	$\bar{X}$	<i>S</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>			
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	3.41	.98	3.75	.75	-3.56	404	.002
Öğrenme Desteği Sağlama	3.05	1.05	3.48	.87	-3.90	404	.013
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	3.18	1.01	3.57	.86	-3.68	404	.011
Öğrenme Merkezli Liderlik	3.19	.97	3.58	.79	-3.94	404	.003

Tablo 11 incelendiğinde, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin, okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme [$t(404) = -3.94, p < .05$] düzeylerine ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme [$t(404) = -3.56, p < .05$], öğrenme desteği sağlama [$t(404) = -3.90, p < .05$] ve öğrenme programını yönetme ve model olma [$t(404) = -3.68, p < .05$] alt boyutlarına ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Branş değişkenine ilişkin alt boyutlara ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kültür dersi öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.75$) meslek dersi öğretmenlerine ($\bar{X} = 3.41$) göre okul müdürlerinin öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme alt boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle, okul müdürlerinin okul çapında bir öğrenme vizyonu geliştirilmesine ve öğretmenlerin bireysel profesyonel hedefler belirlemelerine katkıda bulunmaları hususunda kültür dersi öğretmenleri daha yüksek bir algıya sahiptir. Öğrenme desteği sağlama alt boyutuna ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise, kültür dersi öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.48$) meslek dersi öğretmenlerine ($\bar{X} = 3.05$) göre daha yüksek algıya sahip oldukları görülmektedir. Başka bir anlatımla, kültür dersi öğretmenlerine göre okul müdürleri öğretmenlerin belirlenen öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli kaynakları ve koordinasyonu sağlama davranışını daha fazla gerçekleştirmektedir. Öğrenme programını yönetme ve model olma alt boyutunun aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kültür dersi öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3.57$) meslek dersi öğretmenlerine ($\bar{X} = 3.18$) göre daha yüksek algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre, kültür dersi öğretmenlerinin, okul müdürünün öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin gerçekleşmesi için öğretmenlere rehberlik etme, gelişim programı tasarlama, süreci takip etme ve öğretmenleri teşvik etme ve öğrenmeye olan istek ve arzusuyla model olarak öğretmenleri etkilemeye çalışma çabasına sahip olduğu algısı meslek dersi öğretmenlerine göre daha yüksektir.

Tablo 12’de öğretmen mesleki öğrenmesi ve alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği t-Testi sonuçları ile incelenmiştir.

Tablo 12

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Lisans (n = 325)		Lisansüstü (n = 81)		t	sd	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
İşbirliği	4.20	.54	4.21	.64	-.07	404	.15
Yansıtma	4.11	.44	4.15	.57	-.65	404	.23
Uygulama	4.24	.49	4.18	.59	1.01	404	.50
Bilgi Tabanına Ulaşma	4.05	.50	4.08	.55	-.41	404	.64
Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	4.14	.41	4.14	.53	.02	404	.31

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmen mesleki öğrenmesine $[t(404) = .02, p > .50]$ ve işbirliği $[t(404) = -.07, p > .50]$, yansıtma $[t(404) = -.65, p > .50]$, uygulama $[t(404) = 1.01, p > .50]$ ve bilgi tabanına ulaşma $[t(404) = -.41, p > .50]$ alt boyutlarına ilişkin algıların öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlemlenmektedir.

Tablo 13’te öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ve alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği t-Testi sonuçları ile incelenmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim durumlarının okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme $[t(404) = 1.03, p < .05]$ düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Lisans ve lisansüstü

öğrenim durumuna göre okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.31$) daha yüksek algıya sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrenmeye dönük vizyon geliştirme [$t(404) = 2.00, p < .05$] alt boyutundaki algının öğrenim durumuna göre çok yüksek düzeyde farklılaştığı göze çarpmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.54$), okul müdürlerinin öğrenmeye dönük vizyon geliştirme davranışlarına ilişkin algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlere ($\bar{X} = 3.27$) göre dikkat çekici düzeyde yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle, lisans mezunu öğretmenler, okul müdürlerinin okul çapında bir öğrenme vizyonu geliştirilmesi ve öğretmenlerin bireysel profesyonel hedefler belirlemelerine yardımcı olma davranışları konusunda yüksek düzeyde olumlu bir algıya sahiptir. Öğrenme desteği sağlama [$t(404) = .65, p < .05$] alt boyutuna ilişkin algıların da öğrenim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.17$) okul müdürlerinin öğrenme desteği sağlamasına ilişkin algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka anlatımla, lisans mezunu öğretmenler öğretmenlerin belirlenen öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli kaynakları ve koordinasyonu sağlaması konusunda yüksek algıya sahiptir. Öğrenme programını yönetme ve model olma [$t(404) = .63, p < .05$] alt boyutuna ilişkin algıların öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yüksek düzeyde anlamlı farklılık oluşturduğu gözlemlenmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.28$) okul müdürlerinin öğrenme programını yönetme ve model olma alt boyutuna ilişkin algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlere ($\bar{X} = 3.20$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, lisans mezunu öğretmenlerin, okul müdürünün öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin gerçekleşmesi için

öğretmenlere rehberlik etme, gelişim programı tasarlama, süreci takip etme ve öğretmenleri teşvik etme ve öğrenmeye olan istek ve arzusuyla model olarak öğretmenleri etkilemeye çalışma çabasına sahip olduğu algısı lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 13

Okul Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Sergileme Düzeylerinin ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Lisans (n = 325)		Lisansüstü (n = 81)		t	sd	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	3.54	.88	3.27	1.14	2.00	404	.00
Öğrenme Desteği Sağlama	3.17	.99	3.08	1.15	.65	404	.05
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	3.28	.95	3.20	1.14	.63	404	.01
Öğrenme Merkezli Liderlik	3.31	.90	3.17	1.11	1.03	404	.00

Öğretmen mesleki öğrenmesi ve öğrenme merkezli liderliğe ilişkin yaş değişkenine göre betimsel veriler tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmen mesleki öğrenmesine göre 20-29 ($\bar{X} = 4.17$), 30-39 ($\bar{X} = 4.13$), 40-49 ($\bar{X} = 4.16$) ve 50-59 ($\bar{X} = 4.15$) yaş gruplarındaki katılımcıların benzer algılara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerinin de 20-29 ($\bar{X} = 3.19$), 30-39 ($\bar{X} = 3.32$), 40-49 ($\bar{X} = 3.29$) ve 50-59 ($\bar{X} = 3.16$) farklı yaş gruplarında benzer şekilde algılandığı gözlenmektedir.

Tablo 14

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Öğrenme Merkezli Liderliğin Yaş Değişkenine Göre Betimsel Verileri

Değişkenler	20-29		30-39		40-49		50 +	
	(n = 41)		(n = 176)		(n = 150)		(n = 39)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	4.17	0.51	4.13	0.40	4.16	0.47	4.15	0.40
Öğrenme Merkezli Liderlik	3.19	0.95	3.32	0.91	3.29	0.98	3.16	0.98

Tablo 15

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
İşbirliği	Gruplar arası	0.67	3.00	0.22	0.72	0.54
	Gruplar içi	125.27	402.00	0.31		
	Toplam	125.94	405.00			
Yansıtma	Gruplar arası	0.07	3.00	0.02	0.10	0.96
	Gruplar içi	90.33	402.00	0.22		
	Toplam	90.40	405.00			
Uygulama	Gruplar arası	0.54	3.00	0.18	0.69	0.56
	Gruplar içi	104.44	402.00	0.26		
	Toplam	104.98	405.00			
Bilgi Tabanına Ulaşma	Gruplar arası	0.75	3.00	0.25	0.95	0.42
	Gruplar içi	105.45	402.00	0.26		
	Toplam	106.19	405.00			
Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	Gruplar arası	0.10	3.00	0.03	0.17	0.91
	Gruplar içi	77.17	402.00	0.19		
	Toplam	77.27	405.00			

Öğretmen mesleki öğrenmesi ve okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerinin ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 15 ve tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde, yaş değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesi [$F_{(3, 402)} = .17, p > .05$] ve işbirliği [$F_{(3, 402)} = .72, p > .05$], yansıtma [$F_{(3, 402)} = .10, p > .05$], uygulama [$F_{(3, 402)} = .69, p > .05$] ve bilgi tabanına ulaşma [$F_{(3, 402)} = .95, p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 16

Öğrenme Merkezli Liderlik ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	Gruplar arası	0.89	3.00	0.30		
	Gruplar içi	358.26	402.00	0.89	0.33	0.80
	Toplam	359.15	405.00			
Öğrenme Desteği Sağlama	Gruplar arası	2.66	3.00	0.89		
	Gruplar içi	420.85	402.00	1.05	0.85	0.47
	Toplam	423.51	405.00			
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	Gruplar arası	0.54	3.00	0.18		
	Gruplar içi	394.57	402.00	0.98	0.18	0.91
	Toplam	395.11	405.00			
Öğrenme Merkezli Liderlik	Gruplar arası	1.18	3.00	0.39		
	Gruplar içi	361.04	402.00	0.90	0.44	0.73
	Toplam	362.22	405.00			

Tablo 16 incelendiğinde, okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme [$F_{(3, 402)} = .44, p > .05$] düzeyleri ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme

[$F_{(3, 402)} = .33, p > .05$], öğrenme desteği sağlama [$F_{(3, 402)} = .85, p > .05$] ve öğrenme programını yönetme ve model olma [$F_{(3, 402)} = .18, p > .05$] alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Öğretmen mesleki öğrenmesi ve okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerinin ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 17 ve tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
İşbirliği	Gruplar arası	2.40	4	0.60	1.95	0.10
	Gruplar içi	123.53	401	0.31		
	Toplam	125.94	405			
Yansıtma	Gruplar arası	0.66	4	0.16	0.73	0.57
	Gruplar içi	89.75	401	0.22		
	Toplam	90.40	405			
Uygulama	Gruplar arası	0.97	4	0.24	0.94	0.44
	Gruplar içi	104.01	401	0.26		
	Toplam	104.98	405			
Bilgi Tabanına Ulaşma	Gruplar arası	1.29	4	0.32	1.24	0.29
	Gruplar içi	104.90	401	0.26		
	Toplam	106.19	405			
Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	Gruplar arası	1.02	4	0.25	1.34	0.26
	Gruplar içi	76.26	401	0.19		
	Toplam	77.27	405			

Tablo 17 incelendiğinde, katılımcıların mesleki kıdeminin öğretmen mesleki öğrenmesi [$F_{(4, 401)} = 1.34, p > .05$] ve işbirliği [$F_{(4, 401)} = 1.95, p > .05$], yansıtma [$F_{(4,$

$_{401}) = .73, p > .05]$, uygulama [$F_{(4, 401)} = .94, p > .05]$ ve bilgi tabanına ulaşma [$F_{(4, 401)} = 1.24, p > .05]$ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 18

Öğrenme Merkezli Liderlik ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (LSD)
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	Gruplar arası	7.30	4	1.82	2.08	0.08	
	Gruplar içi	351.85	401	0.88			
	Toplam	359.15	405				
Öğrenme Desteği Sağlama	Gruplar arası	11.29	4	2.82	2.75	0.03	1-2
	Gruplar içi	412.22	401	1.03			2-3
	Toplam	423.51	405				2-4
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	Gruplar arası	8.31	4	2.08	2.15	0.07	2-5
	Gruplar içi	386.80	401	0.96			
	Toplam	395.11	405				
Öğrenme Merkezli Liderlik	Gruplar arası	8.87	4	2.22	2.52	0.04	1-2
	Gruplar içi	353.35	401	0.88			2-3
	Toplam	362.22	405				2-4

Tablo 18 incelendiğinde ise, öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme [$F_{(4, 401)} = 2.08, p > .05]$ ve öğrenme programını yönetme ve model olma [$F_{(4, 401)} = 2.15, p > .05]$ alt boyutlarına ilişkin algıların mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğrenme merkezli liderliğe [$F_{(4, 401)} = 2.52, p < .05]$ ve öğrenme desteği sağlama [$F_{(4, 401)} = 2.75, p < .05]$ alt boyutuna ilişkin algıların mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin, mesleki kıdem değişkenine göre öğrenme merkezli liderliğe ve

öğrenme desteği sağlama alt boyutuna ilişkin algılarında bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-hoc analizi (LSD) yapılmıştır. Yapılan LSD testi sonuçlarına göre, öğrenme merkezli liderliğe ve öğrenme merkezli liderliğin alt boyutu olan öğrenme desteği sağlamaya ilişkin anlamlı farklılığın 2. grup ile 1, 3, 4 ve 5. gruplar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenme merkezli liderliğe ilişkin ortalamalar incelendiğinde, 2. grup olan 6-10 yıl ($\bar{X} = 3.50$) arasında mesleki kıdeme sahip bireylerin 1-5 yıl ($\bar{X} = 3.09$), 11-15 yıl ($\bar{X} = 3.19$), 16-20 yıl ($\bar{X} = 3.21$) ve 20+ yıl ($\bar{X} = 3.21$) mesleki kıdeme sahip bireylere göre okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenme desteği sağlama alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise, 6-10 yıl ($\bar{X} = 3.4$) mesleki kıdeme sahip bireylerin 1-5 yıl ($\bar{X} = 2.94$), 11-15 yıl ($\bar{X} = 3.07$), 16-20 yıl ($\bar{X} = 3.06$) ve 20+ yıl ($\bar{X} = 3.06$) mesleki kıdeme sahip bireylere göre okul müdürlerinin öğrenme desteği sağlama düzeylerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, okul müdürlerinin, öğretmenlerin belirlenen öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli kaynakları ve koordinasyonu sağlama davranışını sergileme düzeylerine ilişkin algıları daha yüksektir.

Öğretmen mesleki öğrenmesi ve okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerinin ve alt boyutlarının görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 19 ve tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 19

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi ve Alt Boyutlarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
İşbirliği	Gruplar arası	1.28	4	0.32	1.03	0.39
	Gruplar içi	124.65	401	0.31		
	Toplam	125.94	405			
Yansıtma	Gruplar arası	0.66	4	0.17	0.74	0.56
	Gruplar içi	89.74	401	0.22		
	Toplam	90.40	405			
Uygulama	Gruplar arası	0.25	4	0.06	0.24	0.92
	Gruplar içi	104.73	401	0.26		
	Toplam	104.98	405			
Bilgi Tabanına Ulaşma	Gruplar arası	0.25	4	0.06	0.24	0.92
	Gruplar içi	105.94	401	0.26		
	Toplam	106.19	405			
Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	Gruplar arası	0.34	4	0.09	0.45	0.77
	Gruplar içi	76.93	401	0.19		
	Toplam	77.27	405			

Tablo 19 incelendiğinde, görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesi [$F_{(4, 401)} = .45, p > .05$] ve işbirliği [$F_{(4, 401)} = 1.03, p > .05$], yansıtma [$F_{(4, 401)} = .74, p > .05$], uygulama [$F_{(4, 401)} = .24, p > .05$] ve bilgi tabanına ulaşma [$F_{(4, 401)} = .24, p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir farka neden olmadığı görülmektedir.

Tablo 20 incelendiğinde, okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme [$F_{(4, 401)} = .28, p > .05$] düzeyleri ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme [$F_{(4, 401)} = .26, p > .05$], öğrenme desteği sağlama [$F_{(4, 401)} = .48, p > .05$] ve öğrenme programını yönetme ve model olma [$F_{(4, 401)} = .53, p > .05$] alt boyutlarında görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Tablo 20

Öğrenme Merkezli Liderlik ve Alt Boyutlarının Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	Gruplar arası	0.93	4	0.23		
	Gruplar içi	358.23	401	0.89	0.26	0.90
	Toplam	359.15	405			
Öğrenme Desteği Sağlama	Gruplar arası	2.01	4	0.50		
	Gruplar içi	421.50	401	1.05	0.48	0.75
	Toplam	423.51	405			
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	Gruplar arası	2.06	4	0.52		
	Gruplar içi	393.05	401	0.98	0.53	0.72
	Toplam	395.11	405			
Öğrenme Merkezli Liderlik	Gruplar arası	1.01	4	0.25		
	Gruplar içi	361.21	401	0.90	0.28	0.89
	Toplam	362.22	405			

4.3. Öğrenme Merkezli Liderlik ve Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkinin Korelasyon Sonuçları

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayılarının yorumlanmasında .00 ile .30 arasındaki değerler düşük, .30 ile .70 arasındaki değerler orta ve .70 ile 1.00 arasındaki değerler yüksek olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2020). Korelasyon değerleri Tablo 21’ de verilmiştir.

Tablo 21 incelendiğinde, değişkenler arasındaki ilişkinin düşük, orta ve yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .01$). Öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları arasında korelasyon katsayıları .971 ile .835 arasında değişen pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler

4.4. Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal

Regresyon Analizi Sonuçları

Regresyon analizi bağımlı ve bağımsız değişken olarak ayrımı yapılan iki veya daha fazla değişkenin aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanmasıdır (Büyüköztürk,2020). Öğrenme merkezli liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı basit regresyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi İşbirliği Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	3.52	0.10		35.09	0.00
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	0.19	0.03	0.33	7.01	0.00
R ² = 0.11 F = 49.08					
Sabit	3.71	0.09		43.11	0.00
Öğrenme Desteği Sağlama	0.16	0.03	0.29	5.98	0.00
R ² = 0.08 F = 35.78					
Sabit	3.63	0.09		39.87	0.00
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	0.17	0.03	0.31	6.50	0.00
R ² = 0.10 F = 42.31					

Tablo 22’deki veriler incelendiğinde, öğrenme merkezli liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi işbirliği alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamakta olduğu görülmektedir. Öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan, öğrenmeye dönük bir

vizyon geliştirmenin % 11, öğrenme desteği sağlamanın % 8, öğrenme programını yönetme ve model olmanın % 10 oranında işbirliği alt boyutunu yordamaktadır.

Tablo 23

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Yansıtma Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	3.55	0.09		41.64	0.00
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	0.16	0.02	0.32	6.88	0.00
R ² = 0.11 F = 47.32					
Sabit	3.68	0.07		50.65	0.00
Öğrenme Desteği Sağlama	0.14	0.02	0.30	6.34	0.00
R ² = 0.10 F = 40.22					
Sabit	3.63	0.08		47.05	0.00
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	0.15	0.02	0.31	6.54	0.00
R ² = 0.10 F = 42.74					

Tablo 23'teki veriler incelendiğinde, öğrenme merkezli liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi yansıtma alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı görölmektedir. Öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan, öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirmenin % 11, öğrenme desteği sağlamanın % 10, öğrenme programını yönetme ve model olmanın % 10 oranında yansıtma alt boyutunu yordamaktadır.

Tablo 24'teki veriler incelendiğinde, öğrenme merkezli liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi uygulama alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan, öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirmenin % 4, öğrenme desteği sağlamanın % 4, öğrenme programını yönetme ve model olmanın % 3 oranında uygulama alt boyutunu yordamaktadır.

Tablo 24

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Uygulama Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	3.86	0.10		40.57	0.00
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	0.11	0.03	0.19	3.99	0.00
R ² = 0.04 F = 15.89					
Sabit	3.93	0.08		48.78	0.00
Öğrenme Desteği Sağlama	0.10	0.02	0.19	3.96	0.00
R ² = 0.04 F = 15.70					
Sabit	3.94	0.09		45.74	0.00
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	0.09	0.03	0.17	3.47	0.00
R ² = 0.03 F = 12.06					

Tablo 25'teki veriler incelendiğinde, öğrenme merkezli liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi bilgi tabanına ulaşma alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan, öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirmenin % 6, öğrenme desteği sağlamanın % 6, öğrenme programını yönetme ve model olmanın % 7 oranında bilgi tabanına ulaşma alt boyutunu yordamaktadır.

Tablo 25

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Bilgi Tabanına Ulaşma Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	3.61	0.09		38.06	0.00
Öğrenmeye Dönük Bir Vizyon Geliştirme	0.13	0.03	0.24	4.91	0.00
R ² = 0.06 F = 24.09					
Sabit	3.69	0.08		45.99	0.00
Öğrenme Desteği Sağlama	0.12	0.02	0.24	4.87	0.00
R ² = 0.06 F = 23.72					
Sabit	3.63	0.09		42.64	0.00
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	0.13	0.02	0.26	5.30	0.00
R ² = 0.07 F = 28.10					

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci problemi meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin ne olduğunun belirlenmesidir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin, öğretmen mesleki öğrenmesine ($\bar{X} = 4.14$) ilişkin algılarının pozitif ve iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Liu ve arkadaşları (2016) öğrenme merkezli liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada $\bar{X} = 4.06$, Hallinger, Piyaman ve Viseshsiri (2017) öğrenme merkezli liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine etkilerini inceledikleri çalışmada $\bar{X} = 4.09$, Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar (2020) çeşitli değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada $\bar{X} = 4.22$, Hosseingholizadeh, Talebizadeh ve Bellibaş (2021) öğrenme merkezli liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada $\bar{X} = 4.35$, Savaş (2021) çeşitli değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında $\bar{X} = 4.18$, Uçar (2021) öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarını araştırdığı çalışmasında $\bar{X} = 4.14$ sonucuna ulaşmıştır.

Liu ve arkadaşları (2016) tarafından işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma olmak üzere dört boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Emre Erden (2021) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini; hizmet içi eğitim kursları, çeşitli eğitim programları, kişisel gelişim kitapları, dergiler, yayınlar, sosyal medya, öğretmenlerle iş birliği, tecrübeyle öğrenme ve ders gözlemleri ile gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler okul içerisinde veya okul dışında çeşitli eğitim faaliyetlerine katılarak

mesleki ve teknik bilgi, beceri ve uygulamalar bağlamında kendilerini geliştirebilecek etkinliklere yüksek düzeyde katılım sağlamaktadırlar.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla uygulama boyutunda, en az ise bilgi tabanına ulaşma alt boyutunda mesleki öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle meslek liselerinde görev yapan öğretmenler, en fazla sınıf ve atölye içi öğretim faaliyetlerini maksimum seviyeye çıkarmak ve oluşan sorunları çözmek üzere alternatif fikirler, ders materyalleri ve farklı uygulamalar geliştirme ve bunları ders içerisinde kullanma davranışını sergilerken, farklı ve yeni kaynaklara ulaşma ve bu kaynakları kullanma davranışını ise en az düzeyde sergilemektedirler. Bu bulgu Savaş (2021) ve Uçar (2021) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Savaş (2021) öğretmen mesleki öğrenmesinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceledikleri çalışmasında ve Uçar (2021) öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarını araştırdığı çalışmasında benzer şekilde öğretmenlerin en fazla öğretmen mesleki öğrenmesi uygulama alt boyutunda yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın ikinci problemi öğretmen algılarına göre meslek lisesi müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerinin ne olduğunu belirlemeye yöneliktir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerine ($\bar{X} = 3.28$) ilişkin algılarının pozitif ve iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin, okul müdürlerinin okul çapında bir öğrenme vizyonu geliştirilmesi ve öğretmenlerin bireysel profesyonel hedefler belirlemelerine katkıda bulunmaları, öğretmenlerin belirlenen öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli kaynakları ve koordinasyonu sağlaması ve öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin gerçekleşmesi için öğretmenlere rehberlik

etme, gelişim programı tasarlama, süreci takip etme ve öğretmenleri teşvik etme ve öğrenmeye olan istek ve arzusuyla model olarak öğretmenleri etkilemeye çalışma çabasına sahip olduğu algısı yüksektir. Liu ve ark. (2016) öğrenme merkezli liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada $\bar{X} = 4.05$, Hallinger, Piyaman ve Viseshsiri (2017) öğrenme merkezli liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine etkilerini inceledikleri çalışmada $\bar{X} = 4.00$, Bakan ve ark. (2018) öğrenme merkezli liderliğin öğrenilmiş güçlülük değişkenine göre etkisini inceledikleri çalışmada $\bar{X} = 3.88$ ve Hosseingholizadeh, Talebizadeh ve Bellibaş (2021) öğrenme merkezli liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada $\bar{X} = 4.39$ sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürleri en fazla öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ($\bar{X} = 3.48$), en az ise öğrenme desteği sağlama ($\bar{X} = 3.15$) alt boyutuna ilişkin davranışları sergilemektedir. Bir başka ifadeyle okul müdürleri en fazla öğretmenlere bireysel profesyonel hedefler belirlemede yardımcı olurken kurum çapında da bir öğrenme vizyonu geliştirme davranışını sergilerken, en az ise öğretmenlerin belirlenen öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli kaynakları ve koordinasyonu sağlaması ve öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin gerçekleşmesi için öğretmenlere rehberlik etme davranışını sergilemektedirler. Bu bulgu Polat (2020) tarafından yapılan çalışma sonucu ile örtüşmemektedir. Polat (2020)'ın öğrenme merkezli liderlik üzerine yaptığı çalışmada en yüksek algının öğrenme desteği sağlama alt boyutunda, en düşük algının ise öğrenme programını yönetme ve model olma alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın üçüncü problemi ise, öğretmenlerin mesleki öğrenmeye ve öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme

düzeylerinin cinsiyet, branş, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem ve görev yapılan okuldaki mesleki kıdem gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki öğrenmeye ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu Uçar (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Uçar (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenmeye ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber araştırma sonuçları öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu Polat (2020) tarafından çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Polat (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Branş değişkenine ilişkin yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin branş (meslek dersi öğretmeni, kültür dersi öğretmeni) değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Öte yandan meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin, okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerine ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme, öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programını yönetme ve model olma alt boyutlarına ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde kültür dersi öğretmenlerinin öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme, öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programını yönetme ve model olma alt boyutlarına ilişkin algılarının meslek dersi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle, kültür dersi öğretmenleri, okul müdürlerinin

okul çapında bir öğrenme vizyonu geliştirilmesi ve öğretmenlerin bireysel profesyonel hedefler belirlemelerine katkıda bulunmaları, öğretmenlerin belirlenen öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli kaynakları ve koordinasyonu sağlaması ve öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin gerçekleşmesi için öğretmenlere rehberlik etme, gelişim programı tasarlama, süreci takip etme ve öğretmenleri teşvik etme ve öğrenmeye olan istek ve arzusuyla model olarak öğretmenleri etkilemeye çalışma çabasına sahip olduğu algısı meslek dersi öğretmenlerine göre daha yüksektir.

Öğrenim durumu değişkenine ilişkin yapılan araştırma sonuçlarına göre ğretmen mesleki öğrenmesi ve alt boyutlarına ilişkin algının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu Uçar (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmekteyken, Savaş (2021) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir. Uçar (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenmeye ve alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşırken, Savaş (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenmeye ilişkin algılarının yansıtma alt boyutunda öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve lisans mezunu öğretmenlerin lisans üstü mezunu olan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bununla birlikte okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerine ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme, öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programını yönetme ve model olma alt boyutlarına ilişkin algıların lisans mezunu ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde lisans mezunu ğretmenlerinin öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme, öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programını yönetme ve model olma alt boyutlarına ilişkin algılarının lisansüstü öğrenim

durumundaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle, lisans mezunu öğretmenler, okul müdürlerinin okul çapında bir öğrenme vizyonu geliştirilmesi ve öğretmenlerin bireysel profesyonel hedefler belirlemelerine katkıda bulunmaları, öğretmenlerin belirlenen öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli kaynakları ve koordinasyonu sağlaması ve öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin gerçekleşmesi için öğretmenlere rehberlik etme, gelişim programı tasarlama, süreci takip etme ve öğretmenleri teşvik etme ve öğrenmeye olan istek ve arzusuyla model olarak öğretmenleri etkilemeye çalışma çabasına sahip olduğu algısı lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Yaş değişkenine ilişkin yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmen mesleki öğrenmesi ve alt boyutlarına ilişkin algının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu Uçar (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçları örtüşmektedir. Uçar (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenmeye ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin algının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu Polat (2020) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir. Polat (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarının ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yaptığı analiz sonucunda ise 21-30 ve 31-40 yaş grupları arasında bir farklılık olduğunu ve 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme alt boyutuna ilişkin

algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda yaptığı analiz sonucunda 31-40 ve 41+ yaş grupları arasında bir farklılık olduğunu ve 41+ yaş aralığındaki öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme alt boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre öğretmen mesleki öğrenmesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarında önemli bir farklılığa neden olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ve öğrenme programını yönetme ve model olmaya ilişkin algıların mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedirken, öğrenme merkezli liderliğe ve öğrenme desteği sağlama alt boyutuna ilişkin algıların mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan LSD testi sonuçlarına göre 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme ve öğrenme desteği sağlama düzeylerine ilişkin algılarının diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle, 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme ve öğretmenlerin belirlenen öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli kaynakları ve koordinasyonu sağlama davranışını sergilediklerine ilişkin algıları daha yüksektir. Bu bulgu Polat (2020) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile çelişmektedir. Polat (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine ilişkin araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine göre öğretmen mesleki öğrenmesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarında önemli bir farklılığa neden olmadığı görülmektedir. Bu bulgu Uçar (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Uçar (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine göre öğretmen mesleki öğrenmesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarında önemli bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin algının görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu Polat (2020) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Polat (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ve alt boyutlarına ilişkin algılarının görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bir sonraki alt problemi okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığıdır. Araştırmanın sonucuna göre okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Liu ve arkadaşları (2016), Hallinger ve arkadaşları (2017), Huang, Zhang ve Huang (2020) ve Hosseingholizadeh ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın son alt problemi öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerine ilişkin algılarının öğretmen mesleki

öğrenmesinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığıdır. Öğretmen mesleki öğrenmesi alt boyutları tek tek ele alınıp basit regresyon analizi yapılmıştır.

Basit regresyon analizi sonuçlarına göre;

- İşbirliği: öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan, öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirmenin % 11, öğrenme desteği sağlamanın % 8, öğrenme programını yönetme ve model olmanın % 10 oranında işbirliği alt boyutunu yordadığı görülmektedir. Öğrenme merkezli liderlik, öğretmen mesleki öğrenmesi işbirliği alt boyutunu % 29 oranında yordamaktadır.
- Yansıtma: öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan, öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirmenin % 11, öğrenme desteği sağlamanın % 10, öğrenme programını yönetme ve model olmanın % 10 oranında yansıtma alt boyutunu yordadığı görülmektedir. Öğrenme merkezli liderlik, öğretmen mesleki öğrenmesi yansıtma alt boyutunu % 31 oranında yordamaktadır.
- Uygulama: öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan, öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirmenin % 4, öğrenme desteği sağlamanın % 4, öğrenme programını yönetme ve model olmanın % 3 oranında uygulama alt boyutunu yordadığı görülmektedir. Öğrenme merkezli liderlik, öğretmen mesleki öğrenmesi uygulama alt boyutunu % 11 oranında yordamaktadır.
- Bilgi tabanına ulaşma: öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan, öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirmenin % 6, öğrenme desteği sağlamanın % 6, öğrenme programını yönetme ve model olmanın % 7 oranında bilgi tabanına ulaşma alt boyutunu yordadığı görülmektedir.

Öğrenme merkezli liderlik, öğretmen mesleki öğrenmesi bilgi tabanına ulaşma alt boyutunu % 19 oranında yordamaktadır.

5.2. Öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler mesleki öğrenme faaliyetlerinden en çok uygulamaya yönelmektedirler. Buna göre öğretmen mesleki öğrenme faaliyetleri daha çok uygulama tabanlı planlanmalı ve düzenlenmelidir. Okullarda öğretmenlerin derslerde kullandıkları teknik, yöntem ve materyallerin diğer öğretmenler tarafından gözlemlenerek uygulamaya geçirilmesi için uygun ortam yaratılmalıdır. Böylece öğretmenlerin mesleki eğitim faaliyetlerine hem katılımı artırılıp hem de maksimum fayda elde etmeleri sağlanabilir.

2. Araştırmanın sonucuna göre meslek dersi öğretmenleri kültür dersi öğretmenlerine göre okul müdürlerinin öğretmen mesleki öğrenmesini daha az destek olduğu kanısındadır. Meslek dersi öğretmenlerine göre okul müdürleri öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme, öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programını yönetme ve model olma konularında yeterli çabayı harcamamaktadır. Meslek dersi öğretmenlerinin kültür dersi öğretmenlerinden farklı olan bu düşüncelerinin nedenleri araştırılabilir.

3. Öğrenim durumu değişkeni araştırma sonuçlarına göre lisansüstü mezunu olan öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini daha az desteklediğini düşünmektedir. Lisansüstü eğitimi tamamlamış öğretmenlerin, okul müdürlerinin mesleki öğrenmelerini desteklemediğine ilişkin bu düşüncenin nedeni araştırılabilir.

4. Bu araştırmada kullanılan ölçekler İstanbul ilindeki meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre genel anlamda öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ve okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonucun coğrafi, kültürel, sosyal ve ekonomik etkilere kaynaklanıp kaynaklanmadığını anlamak üzere ülkenin çeşitli bölge ve illerinde benzer araştırmalar yapılabilir.

5. Bu araştırma İstanbul ilinde bulunan mesleki ve teknik anadolu liselerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçların okul türü ile ilişkili olup olmadığını anlamak üzere bu ve benzeri araştırmalar farklı türdeki okullarda da uygulanabilir.

6. Bu araştırmada öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi, cinsiyet, branş, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem ve görev yapılan okuldaki hizmet süresi demografik değişkenlerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Bu demografik değişkenler dışında kalan değişkenler bazında da bir çalışma yapılabilir.

7. Mevcut araştırmada öğretmen mesleki öğrenmesinin liderlik türlerinden öğrenme merkezli liderlik ile ilişkisi incelenmiştir. Diğer liderlik türlerinin öğretmen mesleki öğrenmesi ile ilişkisi de araştırılabilir.

8. Araştırmada okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik anlayışını benimsemeleri ve okulda öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme, öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programını yönetme ve model olma davranışlarını benimseyerek kurumda tüm paydaşların öğrenmelerini ve kendilerini geliştirmelerini desteklemeleri öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim

Bakanlığı tarafından okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeylerini arttıracak hizmet içi eğitimler planlanabilir.



KAYNAKÇA

- Ak, M., (2020) Bürokratik Liderlik Bölüm 5, Uyal, H. T., Aksoy, C., Yılmaz, F. (editörler) *Liderlik Tarzları: Çağdaş Yönetim Yaklaşımıyla İnsan Sanatında Ustalaşma*, Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara
- Akan, D., Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 123-150.
- Akdöl, B.(2021), *Liderlik, İstanbul Üniversitesi Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Ders Kitabı*, http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/isletme_ue/liderlik.pdf
Erişim tarihi: 27.01.2022
- Albez, C., Sezer, Ş., Akan, D., & Ada, Ş. (2014). İlköğretim okullarında zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının etkililiği üzerine bir inceleme. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 7 Year 2014
- Arun, K. (2008) *Liderlik Tarzları İle Paylaşımçı Bilgi Kültürü İlişkisi* (Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Bahous, R. , Busher, H. , Nabhani, M. (2016). Teachers' views of professional learning and collaboration in four urban Lebanese primary schools. *Teacher Development*. 20:2, 197-212, DOI: 10.1080/13664530.2015.1124137
- Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. ve Bedestenci, H. Ç. (2004). Örgüt Sırlarının Çözümünde Örgütsel Kültür Teorik ve Ampirik Yaklaşım. İstanbul:Aktüel Yayınları.
- Barutçugil, İ. (2014), *Liderlik*, İstanbul: Kariyer
- Bektaş, Ç. (2016) Liderlik Yaklaşımları ve Modern Liderden Beklentiler, *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt 2 Sayı 7, Konya

- Bolat, T., Seymen, O. A. (2003). Örgütlerde İş Etiğinin Yerleştirilmesinde "Dönüşümcü Liderlik Tarzı"nın Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 6 (9) , 59-85 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50347/652078>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Borko, H., Jacobs, J., Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia of Education*, 7(2), 548-556.
- Bullough, R. V. (2007). Professional learning communities and the eight-year study. *Educational Horizons*, 85(3), 168-180
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020) *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Canbolat, S. G., (2016). *Yöneticilerin Liderlik Tarzlarına İlişkin Çalışan Algıları, ÇEDAŞ Grup Şirketleri Örneği (Çorumgaz, Sürmeligaz, Kargaz)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Cansoy, R., Parlar, H. (2017). Mesleki Öğrenme Toplulukları Olarak Okullar: Okullarda Uygulanması Ve Geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17).
- Cücümen, F. (2018), *Mesleki Öğrenme Topluluğu olarak İlköğretim Okullarının İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çoroğlu, Coşkun. (2003), *İş Dünyasında Geleceğin Yönetimi*, İstanbul: Alfa Basım

- Deliveli, Ö. (2010), *Yönetimde yeni yönelimler bağlamında lider yöneticilik*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi SBE, Isparta
- Demir, R. (2021) *Liderlik ve Motivasyon, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Ders Kitabı*, Erişim Tarihi: 26.01.2022
http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/isletme_au/liderlikvemotivasyon.pdf
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning, *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755-761.
- Emre Erden, G. (2021) *Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Bir durum çalışması*, (Yüksek Lisans Tezi) Karabük Üniversitesi, Karabük
- Engin, A. M, (2019), *Otokratik Liderlik Üzerine Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi, Denizli
<http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/28573/ATAKAN%20ENGI%CC%87N.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Er, E. (2021) *Liderlik Ders Notu*. Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi, Ankara
- Eraslan, L. (2006) Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* ISSN:1303-5134
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Ertürk, M. (2009). *İşletmede Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eryeşil, K. ve İraz, R. (2017). Liderlik Tarzları İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması . *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 20 (2) , 129-139. DOI: 10.29249/selcuksbmyd.345364

- Fraenkel, JR ve Wallen, NE (2006), *Power Web ile Eğitimde Araştırma Nasıl Tasarlanır ve Değerlendirilir* (6. baskı). McGraw-Hill., New York
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliot, S., Cravens, X. (2009). Assessing Learning-Centered Leadership: Connections to Research, Professional Standards, and Current Practices. *Leadership and Policy in Schools*. 8. 1-36. 10.1080/15700760802014951
- Gül, H. (2003). *Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Aksaray ve Karaman Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma*, (Doktora Tezi), Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Gebze
- Gümüş, S., Apaydın, Ç. ve Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş. (2020). Öğrenme Merkezli Liderlik, Bölüm 33, Sayfa 547-555, Editör Yılmaz, K., *Liderlik Kuram Araştırma Uygulama*, Ankara. Pegem Akademi
- Gündüz, Ş. (2007) *Dönüşümsel Ve Etkileşimsel Liderlik İle İş Tatmini Arasındaki İlişki*, (Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi, İstanbul
- Gürüz, D. ve Gürel, E. (2006). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Hallinger, P., Piyaman, P., & Viseshsiri, P. (2017). Assessing the effects of learning-centered leadership on teacher professional learning in Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 67, 464-476.

- Hallinger, P., Liu, S., Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A journal of comparative and international education*, 49(3), 341-357.
- Hallinger, P. , Kulophas, D. (2019). The evolving knowledge base on leadership and teacher professional learning: a bibliometric analysis of the literature, 1960-2018. *Professional Development in Education*. 46. 1-20.
10.1080/19415257.2019.1623287.
- Hosseingholizadeh R., Talebizadeh S. M., Bellibaş M. Ş. (2021). Analyzing the relationship between principals' learning-centered leadership and teacher professional learning: The mediation role of trust and knowledge sharing behavior. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100970.
- Huang, L., Zhang, T., Huang, Y. (2020). Effects of school organizational conditions on teacher professional learning in China: The mediating role of teacher self-efficacy. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 100893.
- Karaman, F. , (2016). *Okul müdürlerinin eğitim liderliği Konusundaki durumlarının incelenmesi Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul
- Karakeçili, Y. (2014), *Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları. Manisa Salihli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi) İzmir Üniversitesi, İzmir
- Karademir, E. & Tezel, Ö. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28) , 129-145. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11115/132914>
- Kaplan, A. (2016). Lifelong learning: conclusions from a literature review. *International Online Journal of Primary Education*, 5(2), 43-50.

- Kaya, S., Kartallıoğlu, S. (2016). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 116-130.
- Kesimli, İ. (2013) Liderlik Davranış Türleri, *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, Lülebugaz, Kırklareli
- Keleş, E., Çepni, S. (2006), *Beyin ve öğrenme, Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 66-82.
- 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., Polatcan, M., Atmaca, T., Koşar, M. (2020). Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Yordayıcıları Olarak Öğretmen Öz Yeterliği Ve Bireysel Akademik İyimserlik: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Eğitim Ve Bilim*, 46(205).
- Klinçe, G. Öğrenme Toplulukları Kılavuzu, Kiranciska, S., Caykovska, B. Editörler, *Eğitim ve Kültürel Girişimler Vakfı "Adım Adım" Makedonya*
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Koparal, C., Özalp, İ. (Ed) (2013) **Yönetim ve Organizasyon**, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Kotter, P. J., (1990), "What Leaders Really Do, Breaktrough Leadership, *Harvard Business Review*, Special Issue, December 2001.
- Kurt, E. (2020). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki*, (Yüksek Lisans Tezi), Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman

- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170
- Liu, S., Hallinger, P., Feng, D. (2016). *Supporting the professional learning of teachers in China: does principal leadership make a difference?. Teaching and Teacher Education*, 59 (2016) 79-91
- Little J. W. (2006) Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School National Education Association, Washington, DC
DOI:10.4324/9780203805879
- MEB, (2017a) Strateji Belgesi
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf
[adresinden erişilmiştir.](#)
- MEB, (2017b) Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL_YK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
[adresinden erişilmiştir.](#)
- MEB, (2018) 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Murphy, J. F., Goldring, E. B., Cravens, X. C., Elliott, S. N., & Porter, A. C. (2007). The Vanderbilt assessment of leadership in education: Measuring learning-centered leadership. *Journal of East China Normal University*, 29(1), 1-10.
- Okçu, V. (2013); *Dönüştürücü Liderlik ve İşlemci Liderlik, Yönetimde Çağdaş ve Güncel Konular* Ed: Bakan, İ, Ankara: Gazi
- Özden, Y. (2005), *Eğitimde Yeni Değerler*. Geliştirilmiş 6. Baskı, Ankara: Pegem Akademi

- Öztekin, A. (2012) *Yönetim Bilimi*. Ankara: Siyasal Kitap Evi,
- Öztaş, N. (2010). *Okul müdürlüğünden eğitim liderliğine geçiş ve Karaman ili örneği*, (Yüksek Lisans Tezi) Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman
- Özdemir, S. (2013) *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, Ankara: Pegem Akademi
- Polat, L. (2020). *Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak öğrenme merkezli liderlik (Yüksek Lisans Tezi)*. Karabük Üniversitesi, Karabük
- Polat, M., Arabacı, B. İ. (2015) A brief history of leadership and open leadership, *Liderliğin kısa tarihi ve açık liderlik. Route Educational and Social Science Journal* 207-232
- Serinkan, C. (2012), *Liderlik ve Motivasyon*, Ankara: Nobel
- Stein, M. K., Smith, M. S., Silver, E. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard educational review*, 69(3), 237-270.
- [Stoll, L. \(2010\) In International Encyclopedia of Education \(Third Edition\),](https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/professional-learning)
<https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/professional-learning>
 erişim tarihi, 29.12.2021
- Savaş, G. (2021) *Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi
- Tabak, A., Polat, M., Coşar, S. ve Türköz, T. (2012). Otantik Liderlik Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. “*İş, Güç*” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 89-106.

- Tengilimoğlu, D. (2005) Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, S.14,ss. 1-16.
- Thomas, T. , Schermerhorn, J. R. , Dienhart, J. W. (2004) , Strategic Leadership of Ethical Behavior In Business, *Academy of Management Executive*, Vol.18, Num. 2, pp.56-66
- Thompson, S. C., Gregg, L. , Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, 28(1), 1-15
- Uçar, E. (2021), *Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları* (Yüksek Lisans Tezi), Karabük Üniversitesi, Karabük
- Vera, D. Crossnan, M. (2004). Strategic Leadership Andorganizational Learning, *Academy of Management Review*, Vol. 29, No. 2, 222-240.
- WGU, (2020). What is laissez-faire leadership? <https://www.wgu.edu/blog/what-laissez-faire-leadership2006.html#close> erişim tarihi, 26.01.2022.
- Walumbwa, F. O., Wang, P. , Wang, H. , Schaubroeck, J. , A. V (2010). Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors, *The Leadership Quarterly*, 21 (5) (January), 901-914, ISSN 1048-9843, DOI: 10.1016/j.leaqua.2010.07.015.
- Yaşbay H. (2011). *Otantik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 36-54.
- Yılmaz, E. (2014), Eğitim Yönetimi, Bölüm 5, Sayfa 147-148, Editörler Çelikten, M ve Özbaş, M. *Liderlik ve Liderlik kuramları Eğitimi*, İstanbul: Lisans
- Yılmaz, K., Oğuz, A., Altinkurt, Y. (2017) Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 32(3): 659-675doi: 10.16986/HUJE.2016016394

Ek A: Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği Kullanım İzni



Ek B: Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Ölçeği Kullanım İzni



Ek C: Araştırmada Kullanılan Ölçek Formu

**MESLEK LİSESİ MÜDÜRLERİNİN ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİK
SERGİLEME DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENME
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Değerli meslektaşım;

Bu araştırmayı Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı çerçevesinde; Doç. Dr. Emre ER danışmanlığında, ‘Meslek Lisesi Müdürlerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Sergileme Düzeyleri İle Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ başlığı altında gerçekleştirdiğim tez çalışmamda gerekli olan verilerin toplanması amacıyla yapmaktayım.

Sizden aşağıda bulunan her ifadeyi bölümlerin başında bulunan açıklamalar doğrultusunda değerlendirip cevaplandırmanızı rica ediyorum. Yanıtlarınızın geçerli olabilmesi için tüm ifadelerin cevaplandırılmış olması önem taşımaktadır. Anket formuna isminizi veya soy isminizi yazmanız gerekmemektedir. Vereceğiniz yanıtlar sadece araştırma için kullanılacak olup, tamamen gizli tutulacaktır.

Araştırmama yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ediyorum.

Özlem KESKİN ŞAHİN
Yeditepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

BÖLÜM 1. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()
2. Yaşınız : 20-29 () 30-39 () 40-49 () 50-59 ()
3. Branşınız : Meslek Dersi Öğretmeni (Atölye Lab. Vb.) ()
Kültür Dersi Öğretmeni (Matematik, Edebiyat, Tarih vb.) ()
4. Mesleki Kıdeminiz :
1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21+ yıl ()
5. Şu An Görev Yapmakta Olduğunuz Okuldaki Çalışma Süreniz :
1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21+ yıl ()
6. Öğrenim Durumunuz :
Lisans () Lisansüstü ()

BÖLÜM 2. ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Açıklama

Aşağıda öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Sizden aşağıda yer alan maddeleri kendi uygulamalarınız açısından değerlendirerek, size en uygun gelen seçeneği işaretlemeniz (x) istenmektedir. Lütfen hiçbir ifadeye ilişkin katılma düzeyinizi belirtmeden geçmeyiniz.

No		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Eğitim etkinliklerini planlama konusunda meslektaşlarımla birlikte çalışırım.					
2	Ders içeriğini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırmak için meslektaşlarımla birlikte çalışırım.					
3	Öğretimle ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.					
4	Öğretimi ve eğitim programını iyileştirme yollarını meslektaşlarımla birlikte tartışırım.					
5	Öğrenci başarısının ve eğitim programının hedeflerine ulaşılma düzeyinin nasıl değerlendirileceğini belirlemek için meslektaşlarımla birlikte toplantılara katılırım.					
6	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için meslektaşlarımla toplantılara katılırım.					
7	Meslektaşlarımdan aldığım dönütlere dayanarak öğretim yöntemlerim üzerinde düzenleme yaparım.					
8	Mesleki öğrenmemi desteklemek amacıyla öğrenme ve öğretime ilişkin geçmiş kayıtları saklarım.					
9	Öğretim becerilerimi geliştirmek amacıyla meslektaşlarımdan derslerini gözlemledikten sonra üzerinde derinlemesine düşünürüm.					
10	Öğrenmek amacıyla öğretim esnasında karşılaştığım problemleri not ederim.					
11	Öğretim becerilerimi geliştirmek için öğretim materyallerimi gerektiğinde güncellerim.					

NO		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
12	Mesleki öğrenme çalışmalarında edindiğim deneyimleri ve öğrenmeleri kaydederim.					
13	Öğretim yöntemlerimi öğrencilerin verdiği tepkilere göre düzenlerim.					
14	Kendi öğretim uygulamalarım üzerine derinlemesine düşünürüm.					
15	Öğretimimin başarısının veya başarısızlığının nedenlerini sorgularım.					
16	Öğrenci dönütlerini analiz etmek ve doğrulamak için daha fazla bilgi toplarım.					
17	Öğretimle ilgili yeni fikirleri deneyimlerim.					
18	Derslerimde yeni öğretim yöntemleri uygularım.					
19	Derste karşılaştığım öğretim ile ilgili sorunları çözmek için yeni yollar denerim.					
20	Öğrencilerin ilgilerini toplamak için sınıfta alternatif öğretim materyalleri denerim.					
21	Derslerimde yeni bilgi teknolojileri uygulamalarını denerim.					
22	Öğrencilerden öğrenmelerine ilişkin dönüt toplarım.					
23	Öğretim becerilerimi geliştirmek için çevrimiçi (online) bilgi kaynaklarını araştırırım.					
24	Mesleki öğrenmemi desteklemek için diğer meslektaşlarımdan derslerini izlerim.					
25	Yeni fikirler edinmek için eğitimle ve branşım ile ilgili yayınları okurum.					
26	Meslektaşlarımdan yardım isterim.					
27	Diğer okullardaki meslektaşlarımla mesleki öğrenmemi destekleyecek ilişkiler kurarım.					

BÖLÜM 3. ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Açıklama

Aşağıda öğrenme merkezli liderlik ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Sizden aşağıda yer alan maddeleri görev yaptığınız meslek liseleri müdürlerinin uygulamaları açısından değerlendirerek, size en uygun gelen seçeneği işaretlemeniz (x) istenmektedir. Lütfen hiçbir ifadeye ilişkin katılma düzeyinizi belirtmeden geçmeyiniz.

NO		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.					

NO		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Okul Müdürü...					
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.					

Ek D: Etik Kurul Onayı



Ek E: İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket ve Araştırma İzni



Ek F: Benzerlik Raporu

