

T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZLİ YÜKSEK LİSANS

ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİĞİN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE
ETKİSİNDE ÖĞRETMEN PROFESYONELİZMİN ARACILIK ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şevval İlkay KURTULUŞ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Abdulvehap BOZ

SİİRT-2023

İÇİNDEKİLER

ÖZET	.....	VI
ABSTRACT	.....	VIII
KISALTMALAR	.....	X
TABLolar DİZİNİ	.....	XI
ŞEKİLLER DİZİNİ	.....	XIII
ÖN SÖZ	.....	XIV
GİRİŞ	.....	1
I. PROBLEM DURUMU	.....	1
II. ARAŞTIRMANIN AMACI	.....	4
III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	.....	5
IV. SAYILTILAR	.....	7
V. SINIRLILIKLAR	.....	7
VI. TANIMLAR	.....	7
BİRİNCİ BÖLÜM	.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	.....	8
1.1. LİDERLİK VE ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİK KAVRAMI	.....	8
1.1.1. Lider ve Liderlik	.....	8
1.1.2. Öğrenme Merkezli Liderlik	.....	8
1.1.2.1. Öğrenme Merkezli Liderliğin Tanımı	.....	9
1.1.2.2. Öğrenme Merkezli Liderliğin Boyutları	.....	12
1.2. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ	.....	13
1.2.1. Özerklik Kavramı	.....	13
1.2.2. Öğretmen Özerkliği Kavramı	.....	14
1.2.3. Öğretmen Özerliğinin Kapsamı ve Önemi	.....	15
1.2.4. Öğretmen Özerliğinin İşlevleri	.....	16
1.2.4.1. Eğitim ve Öğretimin İyileştirilmesi	.....	16
1.2.4.2. Mesleki Uzmanlığın Geliştirilmesi	.....	17
1.2.4.3. Mesleki ve Sosyal Tutumların Karakterize Edilmesi	.....	18
1.2.5. Öğretmen Özerkliğini Sınırlayıcı Faktörler	.....	18
1.3. ÖĞRETMENİN PROFESYONELİZMİ	.....	20

1.3.1. Profesyonellik, Profesyonelleşme ve Profesyonelizm Kavramları.....	20
1.3.2. Mesleki Profesyonellik	21
1.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği	22
1.3.4. Öğretmenlerin Profesyonelleşme Süreci.....	23
İKİNCİ BÖLÜM.....	27
YÖNTEM	27
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	27
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	27
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	29
2.3.1. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği.....	29
2.3.2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği.....	30
2.3.3. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği.....	31
2.4. VERİLERİN ANALİZİ	32
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	34
ARAŞTIRMANIN BULGULARI	34
3.1. ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİĞE YÖNELİK BULGULAR	34
3.1.1. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular	34
3.2. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE YÖNELİK BULGULAR	37
3.2.1. Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular	38
3.3. ÖĞRETMEN Profesyonelizmine YÖNELİK BULGULAR	41
3.3.1. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular	41
3.4. KORELASYON ANALİZİNE YÖNELİK BULGULAR.....	43
3.5. REGRESYON ANALİZİNE YÖNELİK BULGULAR.....	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	51
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	51

4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	51
4.1.1. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	51
4.1.2. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Demografik Özelliklere Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması	52
4.1.2.1. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması	52
4.1.2.2. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması	53
4.1.2.3. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması	53
4.1.2.4. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması	54
4.1.3. Öğretmenlerin Öğretmen Özerliğine İlişkin Algılarına Yönelik Bulguların Tartışılması	54
4.1.4. Öğretmenlerin Öğretmen Özerliğine İlişkin Algılarının Demografik Özelliklere Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması	55
4.1.4.1. Öğretmenlerin Öğretmen Özerliğine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması.....	56
4.1.4.2. Öğretmenlerin Öğretmen Özerliğine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması	56
4.1.4.3. Öğretmenlerin Öğretmen Özerliğine İlişkin Algılarının Kademe Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması	57
4.1.4.4. Öğretmenlerin Öğretmen Özerliğine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması	57
4.1.5. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyoneliğine İlişkin Algılarına Yönelik Bulguların Tartışılması.....	58
4.1.6. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyoneliğine İlişkin Algılarının Demografik Özelliklere Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması	59

4.1.6.1. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması	59
4.1.6.2. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması	60
4.1.6.3. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması	61
4.1.6.4. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması	61
4.1.7. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderlik, Öğretmen Profesyonelizmi Ve Öğretmen Özerliğine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması.....	62
4.1.8. Öğrenme Merkezli Liderliğin Öğretmen Özerliğine Etkisinde Öğretmen Profesyonelizmin Aracılık Rolüne Yönelik Bulguların Tartışılması.....	64
4.2. ÖNERİLER.....	64
KAYNAKÇA	67
EKLER	84

ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ****ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİĞİN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE
ETKİSİNDE ÖĞRETMEN PROFESYONELİZMİN ARACILIK ROLÜ****Şevval İlkay KURTULUŞ****2023/Sayfa: 102**

Bu araştırmanın amacı, öğrenme merkezli liderliğin öğretmen özerkliğine etkisinde öğretmen profesyonelizmin aracılık rolünü belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel yöntem takip edilmiş olup ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Diyarbakır ili Silvan ilçesindeki ilkokul ve ortaokul kurumlarında görev yapmakta olan 401 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği", "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve "Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayısı, t-testi ve varyans analizleri yapılmış, regreasyon anallizi de uygulanmıştır. Araştırma modelinin test edilmesi için AMOS 16 programı kullanılmıştır.

Araştırmada yapılan analiz sonucunda öğrenme merkezli liderlik algı düzeyi orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları demografik özelliklerden cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı yönde farklılaşırken öğrenim durumu ve okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmadığı sonucu belirlenmiştir. Öğretmenlerin özerkliğe dair algı düzeyleri orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları demografik özelliklerden cinsiyet ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenirken okul kademesi ve öğrenim durumuna göre anlamlı yönde değişiklik oluşturmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ilişkin algıları orta düzeyin üzerinde tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ilişkin algıları demografik özelliklerden cinsiyet, öğrenim ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı yönde farklılaştığı tespit edilmiş ancak okul kademesine göre anlamlı yönde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik algıları ile öğretmen özerkliği algıları arasında yüksek

düzyeyde pozitif ve anlamlı bir yordama olduğu; öğretmenlerin öğretmen özerkliği algıları ile öğretmen profesyonelizm algıları arasında ise yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir yordama olduğu; öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik algıları ile öğretmen profesyonelizm algıları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir yordama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme merkezli liderliğin öğretmen özerkliğine etkisinde öğretmen profesyonelizmin aracılık rolü üstlendiği yönünde sonuç tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme merkezli liderlik, öğretmen özerkliği, öğretmen profesyonelliği.



ABSTRACT

MASTER'S THESIS

**THE INTERMEDIATE ROLE OF TEACHER PROFESSIONALISM IN THE
EFFECT OF LEARNING-CENTERED LEADERSHIP ON TEACHER
AUTHORITY**

Şevval İlkay KURTULUŞ

2023/Page: 102

The purpose of this research is to determine the mediating role of teacher professionalism in the effect of learning-centered leadership on teacher autonomy. For this purpose, the quantitative method was followed in the research and the relational survey model was preferred. The sample group of the research consists of 401 teachers working in primary and secondary schools in Silvan district of Diyarbakır province. "Learning Centered Leadership Scale", "Teacher Autonomy Scale" and "Teacher Professionalism Scale" were used as data collection tools in the research. In the analysis of the data, descriptive statistics, Pearson correlation coefficient, t-test and variance analysis were performed, and regression analysis was also applied. AMOS 16 program was used to test the research model.

As a result of the analysis made in the research, it was concluded that the learning-centered leadership perception level is above the medium level. While teachers' perceptions of learning-centered leadership differed significantly according to demographic characteristics, gender and professional seniority variable, it was determined that there was no significant difference according to education status and school level variable. It has been determined that teachers' perception levels of autonomy are above the medium level. While it was determined that teachers' perceptions of teacher autonomy made a significant difference according to demographic characteristics, gender and professional seniority, it was determined that there was no significant change according to school level and educational status. Teachers' perceptions of teacher professionalism were found to be above the medium level. It was determined that teachers' perceptions of teacher professionalism differed significantly according to demographic characteristics, gender, education and

professional seniority, but it was determined that there was no significant difference according to school level. It was found that there is a high level of positive and significant relationship between teachers' perceptions of learning-centered leadership and their perceptions of teacher autonomy; there is a high level of positive and significant relationship between teachers' perceptions of teacher autonomy and their perceptions of teacher professionalism; It was concluded that there is a high level of positive and significant relationship between teachers' perceptions of learning-centered leadership and their perceptions of teacher professionalism. It has been determined that teacher professionalism plays a mediating role in the effect of learning-centered leadership on teacher autonomy.

Keywords: Learning-centered leadership, teacher autonomy, teacher professionalism.

KISALTMALAR

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

AB : Avrupa Birliği



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Örneklem Tablosu	28
Tablo 2.2. Öğretmenlerin Demografik Bulguları.....	28
Tablo 2.3. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği Cronbach's Alpha Değerleri	30
Tablo 2.4. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Cronbach's Alpha Değerleri	31
Tablo 2.5. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği Cronbach's Alpha Değerleri	32
Tablo 2.6. Ölçeklerin ve Alt Boyutların Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	32
Tablo 3.1. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	34
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Merkezli Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	35
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğrenme Merkezli Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	35
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Kademe Değişkenine Göre Öğrenme Merkezli Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	36
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğrenme Merkezli Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	36
Tablo 3.6. Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	37
Tablo 3.7. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Özerkliğinin Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	38
Tablo 3.8. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Özerkliğinin Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	38
Tablo 3.9. Öğretmenlerin Kademe Değişkenine Göre Öğretmen Özerkliğinin Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	39
Tablo 3.10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Özerkliğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	40
Tablo 3.11. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	41
Tablo 3.12. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	41
Tablo 3.13. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	41

Tablo 3.14. Öğretmenlerin Kademe Değişkenine Göre Öğretmen Profesyoneliğine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	42
Tablo 3.15. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Profesyoneliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	42
Tablo 3.16. Öğrenme Merkezli Liderlik, Öğretmen Özerkliği ve Öğretmen Profesyoneliği Korelasyon Analizi Sonuçları	43
Tablo 3.17. Öğrenme Merkezli Liderlik, Öğretmen Özerkliği ve Öğretmen Profesyoneliği Altboyutları Korelasyon Analizi Sonuçları	43
Tablo 3.18. Öğrenme Merkezli Liderlik İle Öğretmen Özerkliği Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	455
Tablo 3.19. Öğrenme Merkezli Liderlik İle Öğretmen Profesyoneliği Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 3.20. Öğretmen Profesyoneliği İle Öğretmen Özerkliği Basit Regresyon Analizi Sonuçları	46
Tablo 3.21. Öğrenme Merkezli Liderlik ve Öğretmen Profesyoneliği İle Öğretmen Özerkliği Basit Regresyon Analizi Sonuçları	47
Tablo 3.22. Standardize Olmayan Katsayılar (Regresyon Ağırlıkları).....	48

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Değişkenler Arası İlişkiler	49
Şekil 3.2. Aracı Değişkenli Model	50
Şekil 3. Sobel Testi Giriş Ekranı	500



ÖN SÖZ

Araştırma konumun belirlenmesinden bu yana bilgi ve birikimleriyle yol gösteren, yapıcı geridönütleriyle araştırmaya olumlu katkıları sunan danışman hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Abdulvehap BOZ'a ve lisansüstü öğrenimim süresince üzerimde emeği geçen tüm değerli hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Hayatım boyunca her daim yanımda olan; sevgilerini, desteklerini ve dualarını esirgemeyen annem, babam ve kardeşime teşekkürü bir borç bilirim.

SİİRT-2023

Şevval İlkay KURTULUŞ



GİRİŞ

I. PROBLEM DURUMU

Bilgi ve iletişim çağının bir gereği olarak her örgütte ihtiyaç olarak hissedilen değişim ve gelişme, eğitim örgütlerinin de en önemli ihtiyacı olarak ifade edilebilir. Toplum nitelikli insan kazandırma faaliyetlerinin yürütüldüğü eğitim örgütlerinin mevcut ortamda değişim ve gelişimle ilgili stratejileri bilmesi ve kısa sürede uyum süreci başlatması beklenmektedir. Bu anlamda eğitim örgütlerinin liderleri olan okul yöneticilerinin sahip olduğu özellik/özellikler önem taşımaktadır. Okul yöneticisi, hız kesmeden devam eden değişim ve yeniliklere karşı aksiyon alabilme yeterliliğine sahip olan, değişim ve yeniliklerin eğitime entegrasyonunu sağlayabilmek adına örgütü öğrenen örgüt düzeyine taşıyan, birçok rolü birlikte yerine getirebilme becerisi olan lider özellikleri gösterebilmelidir.

Liderlik stilleri arasında güncel bir yaklaşım olarak dikkat çeken öğrenme merkezli liderlik stili, örgüt kültürü ve iklimi, akademik başarı, değişimin yakalanması, yeniliklerin hayata geçirilmesi, çalışanların yeterliliklerinin artırılması için uygun öğrenme ortamlarının oluşturması açısından önem arz etmektedir. Eğitim örgütlerinin lideri konumunda olan okul yöneticisinin öğrenme merkezli lider özelliği sergilemesi, okulun vizyonunun öğrenme odağında belirlenmesi bu vizyonun paydaşlara aktarabilmesi anlamına gelmektedir (Liu, Hallinger ve Feng, 2016).

Öğrenme merkezli liderlerin hedeflerinde okulun akademik başarısını artırma (Tan, 2014) öğretim programını planlama, koordine etme ve değerlendirme süreçlerini gerçekleştirme, eğitim faaliyetlerinde yer alan tüm paydaşların mesleki gelişimlerini önemseme ve destekleme, mesleki gelişimi destekleyecek etkinlikleri planlama (Liu ve diğerleri, 2016; Tan, 2014), birden fazla kaynaktan bilgi alma ve bu doğrultuda değerlendirme sistemi oluşturma (Goldring, Porter, Murphy, Elliott ve Cravens, 2009), okul kültürü oluşturma (Tan, 2014) çabaları bulunmaktadır. Tüm bu çabalar örgütün öğrenen örgüte dönüşmesi için ortaya konulmaktadır (Ertürk, 2022). Bu bağlamda okul yöneticisinin eğitim örgütündeki rolünün önemli olduğu ve sergilediği davranışların örgütün genelinde etkili olduğu belirtilebilir.

Araştırma bulguları öğrenme merkezli liderlerin destekleyici ve güven verici bir öğrenme ortamı oluşturdıklarına dair kanıt sunarken (Bakan, Doğan, Koçdemir ve Oğuz, 2018; Rodman, 2012) aynı zamanda öğrenme merkezli liderlik özelliğinin öğretmenlerin performanslarına (Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004), öğretimsel etkinliklerin düzenlenmesine (Kılınç, Bellibaş ve Polatcan, 2022), öğrenci başarısının artmasına (Özdemir, Gün ve Yirmibeş, 2021), profesyonel öğretmen davranışlarının sergilenmesine (Polat, 2020) ve öğretmenlerin yapısal güçlendirmelerine (Akgün, 2021) katkı sağladığına yönelik de kanıtlar oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğrenme merkezli liderlik yaklaşımını benimseyen okul yöneticilerinin okulun öğrenme ortamını şekillendirdiği gibi öğretmenlerin mesleki anlamda profesyonelleşmesinde de etkili oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmen profesyonelliği ve öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişkiye dikkat çeken Polat ve Kılınç (2022), öğrenci başarısını artırmanın ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmanın temelinde öğrenme merkezli liderlik davranışlarının bulunduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerde profesyonellik anlayışının geliştirilmesi, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını doğru bir şekilde belirleyebilmeleri ve buna uygun öğretim stratejileri geliştirip sınıfta uygulayabilmeleri için önemlidir (Kincheloe, 2004).

Tschannen-Moran, Parish ve Dipaola (2006) profesyonel öğretmen davranışları sergileyen öğretmenlerin mesleklerine bağlı, meslektaşlarıyla işbirliği yapmaya istekli, meslektaşlarının yeterliklerine ve uzmanlıklarına saygılı ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için çaba gösteren bireyler olduklarını belirtmektedir. Bu nedenle eğitim öğretim kurumlarında öğretmenlerin profesyonel davranışlarını geliştirmelerine ve öğretim uygulamalarında bunları yansıtma olanağı sağlamak önemlidir (Hoy ve Miskel, 2015). Bu önemden hareketle Hoy ve Miskel'in (2015) iki önemli noktaya dikkat çektiği belirtilebilir. Bunlardan ilki, öğretmen profesyonelliğini destekleyen davranışlar; ikincisi ise öğretmenin profesyonellik algısını öğretim uygulamalarına yansıtması. Öğretmenin profesyonellik davranışlarını öğretim uygulamalarına yansıtması için özerklik becerisine sahip olması gerekmektedir (Çolak, 2016).

Öğretmen özerkliği, öğretmenlik mesleğini güçlendirmek için kilit bir faktör niteliğinde ele alınmakta ve eğitim sisteminde kalitenin yordayıcı faktörlerinden biri olarak ifade edilmektedir (Subaşı, 2022). Ingersoll ve Alsalam (1997), öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin okullardaki karar verme süreçlerindeki bağımsızlığını ifade eden bir özellik olarak ele almıştır. Bu kararlar, öğretmenlerin eğitim programları, öğretim yöntemleri ve diğer eğitim konularındaki uygulamalarını içerir. Ayrıca öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin mesleki bağlılık ve mesleki profesyonellik düzeyleri ile yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Subaşı (2022) da öğretmen özerkliğinin öğretmen profesyonelliğinin önemli bir unsuru olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleki özerkliği ile mesleki profesyonellik arasındaki ilişkiyi inceleyen Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007), öğretmenlerin mesleki özerkliğinin, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Karatay, Günbey ve Taş (2020) da öğretmen özerkliği ile mesleki profesyonellik arasındaki orta düzeyde anlamlı bir ilişkiyi vurgulamaktadır.

Özerkliğin mesleki profesyonellik ile olan ilişkisine dair yapılan bir çalışmada öğretmenlerin işlerinde daha fazla özerkliğe sahip olduklarında, mesleki bağlılıklarının arttığı belirlenmiştir (Hanushek ve Rivkin 2012). Öğretmen özerkliği ve mesleki profesyonellik arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer bir çalışma, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ele almaktadır. Çolak (2016), öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının, özerklik düzeyleri ile ilişkili olduğunu ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde özerkliklerinin önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018) de öğretmenlerin özerklik düzeyleri ile mesleki gelişimlerinin arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve öğretmenlerin özerkliklerinin artmasıyla mesleki gelişimlerinin de arttığını ortaya koymuşlardır. Bu ilişki mesleki gelişimin artmasına bağlı olarak öğretmenlerin daha özerk davranışlar sergilediğini de düşündürmektedir. Diğer bir ifadeyle özerklik ile mesleki gelişim arasında birbirini besleyen bir ilişki olduğu da belirtilebilir. Ancak bu destekleyici ilişkinin ortaya çıkması için yönetimin baskıcı bir tutum yerine teşvik edici, olanak sağlayıcı bir yaklaşım tarzı benimsemesi önem arz etmektedir.

Ramos (2005) okul yöneticileri tarafından baskı uygulanmaması durumunda özerklik becerilerinin ortaya çıkacağını savunmaktadır. Öğretmen özerkliği, bireysel farkındalık ve kendini değerlendirme süreçleri ile bağlantılı olduğu için (Bieg, Backes

ve Mittag, 2011) öğretmen, bulunduğu ortamda kendini ne kadar özerk hissederse bireysel farkındalığın ve kendini değerlendirme olanağının o kadar gelişeceği ileri sürülebilir. Bu anlamda okul yöneticisinin ihtiyaç duyulan ortamı hazırlaması ve öğretmenine özerk davranış sergileme fırsatı sunması beklenmektedir. Bu beklentinin okul yöneticisinin öğrenme merkezli liderlik yaklaşımı benimsemesiyle karşılanacağı iddia edilebilir. Ancak öğretilerde özerk davranışların yaygınlaşması için okul yöneticisinin liderlik özelliği tek başına yeterli olmayabilir. Dolayısıyla okul yöneticisinin öğrenme merkezli liderliğinin öğretmen özerkliğine etkisinde öğretmen profesyoneliizmin aracı bir rol üstleneceği ileri sürülebilir. Alan yazın tarandığında ortaya atılan bu savın kanıtlanmasına ilişkin herhangi bir araştırma yapılmadığı görülmektedir.

Bu araştırmada öğrenme merkezli liderliğin öğretmen özerkliğine etkisinde öğretmen profesyoneliizmin aracı rolü irdelenmektedir. Dolayısıyla araştırmanın ana problemi “öğrenme merkezli liderliğin öğretmen özerkliğine etkisinde öğretmen profesyoneliizmi aracı bir rol üstlenmekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

II. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliğinin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin özerklik algısına etkisini ve bu etkide öğretmenlerin profesyoneliizm rolünü belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları demografik özelliklere (cinsiyet, öğrenim durumu, okul kademesi, mesleki kıdem) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algıları demografik özelliklere (cinsiyet, öğrenim durumu, okul kademesi, mesleki kıdem) göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin öğretmen profesyoneliizmine ilişkin algıları ne

düzydedir?

6. Öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ilişkin algıları demografik özelliklere (cinsiyet, öğrenim durumu, okul kademesi, mesleki kıdem) göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik, öğretmen profesyonelizmi ve öğretmen özerkliğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik düzeylerinin, öğretmenlerin özerklik düzeylerini yordamakta mıdır?
9. Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik düzeyleri, öğretmenlerin profesyonelizm düzeylerini yordamakta mıdır?
10. Öğretmenlerin profesyonelizmin düzeyleri, öğretmenlerin özerklik düzeylerini yordamakta mıdır?
11. Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ve profesyonelizm düzeyleri, öğretmenlerin özerklik düzeylerini yordamakta mıdır?
12. Öğrenme merkezli liderliğin öğretmen özerkliğine etkisinde öğretmen profesyonelizmin aracılık rolü üstlenmekte midir?

III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitimde liderlik ve öğretmenlik, öğrencilerin başarısı ve okulun etkin işleyişi açısından büyük öneme sahip alanlardır. Liderlik, okullarda başarılı bir öğrenme ortamının oluşturulmasında temel bir etkiye sahiptir. Son yıllarda, öğrenme merkezli liderlik, öğretmenlerin özerkliğini desteklemek ve öğretmen profesyonelliğini geliştirmek amacıyla giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda "öğrenme merkezli liderliğin öğretmen özerkliğine etkisinde öğretmen profesyonelliğinin aracılık rolü" üzerine çalışmalar yapılması eğitim alanında büyük bir önem taşımaktadır.

Birçok araştırmacı ve eğitimci, öğrenme merkezli liderliğin, öğretmen özerkliği üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öğrenme merkezli liderlik, liderin rolünü öğretmenlerin öğrenmelerine ve gelişimlerine odaklamasıyla karakterize edilen bir liderlik yaklaşımıdır. Bu liderlik anlayışı, öğretmenlerin deneyim ve becerilerini kullanmalarını, katılımlarını teşvik etmeyi ve özerkliklerini desteklemeyi hedefler. Öğrenme merkezli liderler, öğretmenlerin kişisel ve profesyonel hedeflerini tanıyarak, onlara rehberlik eder ve destekler. Bu da öğretmenlerin motivasyonunu artırır, iş

tatminini yükseltir ve daha yüksek bir öğretmen profesyonelliği düzeyine ulaşmalarına yardımcı olur. Bu noktada öğretmen profesyonelliği de önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen profesyonelliği, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri, eğitim politikalarına uyum, mesleki gelişim faaliyetlerine katılım gibi faktörlerle ilişkilendirilen bir kavramdır. Öğretmen profesyonelliği, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri ve meslektaşlarıyla işbirliği yapmalarıyla artar. Bu da öğrencilerin öğrenme sonuçlarını ve okulun genel performansını iyileştirir. Dolayısıyla, öğretmen profesyonelliği, öğrenme merkezli liderlikle birlikte düşünüldüğünde, öğretmenlerin özerkliklerini destekleyerek ve mesleki gelişimlerini teşvik ederek güçlenir. Öğrenme merkezli liderlik, öğretmenlere bu fırsatları sunarak, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artırmalarına, yenilikçi öğretim stratejilerini uygulamalarına ve işbirliği içinde çalışmalarına olanak tanır. Bu da hem öğretmenlerin kişisel ve mesleki tatminini artırır hem de öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkiler.

Alanyazın incelendiğinde öğrenme merkezli liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen profesyonelliğine yönelik çok sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Buna karşın öğrenme merkezli liderliğin öğretmen özerkliği üzerindeki etkisinde öğretmen profesyonelliğinin etkisini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın alandaki boşluğu doldurmaya yönelik önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Araştırmada öğrenme merkezli liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen profesyonelizmi arasındaki ilişkinin açıklanması politika yapıcılar ve uygulayıcılara önemli kolaylıklar sunacaktır. Bu ilişkinin yönünü ortaya koymak ve alana iç gözü oluşturmak araştırmanın önemli hedeflerinden bir diğeridir. Bu şekilde okul yöneticisinin öğrenme merkezli liderlik davranışı benimsemesinin doğrudan öğretmenin özerklik ve profesyonellik algısına yansıtacağına dair kanıt oluşturulmuş olacaktır. Ayrıca öğretmenin bulunduğu ortamda okul yöneticisiyle ilgili öğrenme merkezli liderlik davranışlarını iyi düzeyde algılamasının profesyonellik algısını artıracaklarını böylelikle daha özerk davranışlar sergileyeceği ortaya konulmuş olacaktır. Bu araştırmanın eğitimde kalitenin elde edilmesinde sık sık vurgulanan profesyonellik ve özerklik kavramına yönelik öğretmenlerin farkındalıklarını geliştireceği de ön görülmektedir ve bu yönüyle araştırma önemlidir.

IV. SAYILTILAR

Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ölçek sorularını doğru ve yansız olarak cevaplandığı, veri toplama araçlarının ilgili değişkenleri ölçmeye yeterli olduğu ve araştırmanın örnekleminin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

V. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma 2022/2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Silvan ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur. Araştırmada elde edilecek veriler araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

VI. TANIMLAR

Öğrenme Merkezli Liderlik: Okul ortamını öğrenmeye uygun hale getirerek öğrenme sürecine katkıda bulunan ve bu süreci yöneten bir liderlik yaklaşımıdır (Perez-Garcia, López ve Bolívar, 2018).

Öğretmen Özerkliği: Öğretmen özerkliği, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin mesleki faaliyet alanlarında ve örgüt içi yönetim ile ilgili eylemlerini gerçekleştirirken sahip oldukları özgürlük alanını ifade eder (Öztürk, 2011).

Öğretmen Profesyoneliği: Öğretmen profesyoneliği; öğretim uygulamalarının geliştirilmesi ve öğrencilere daha fazla katkı sağlamak için öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerinin gerçekleştirilmesi ile ilgilidir (Hildebrandt ve Eom, 2011; Tschannen-Moran, 2009; Demirkasimoğlu, 2010).

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. LİDERLİK VE ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİK KAVRAMI

1.1.1. Lider ve Liderlik

Yönetim alanında liderlik kavramı konu olarak önemli bir kavramdır. Çoğunlukla bir yönetim faaliyeti ile ilgilidir (Açıkalın, 2000). Bunun dışında lider, benlik saygısını artırarak insanları kendilerinden memnun etme konusunda bilgilidir. Engelleri yıkmak ve bağlantılar oluşturmak departmanlar, kuruluşlar, çalışanlar ve müşteriler arasındaki engelleri ortaya çıkarmak için kritik öneme sahiptir. Liderlik davranışı, ekibin amaçlarına ulaşmasına ve ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olmalıdır (Oktay ve Gül, 2003). Liderler, insanları doğal insan yaşamını sıralamak ve ekibin ilerlemesiyle ilgili tüm şüpheleri ortadan kaldırmak için ifade etme becerisiyle donatılmalıdır. Çok az kişi liderliğin bu şekilde doğduğuna ve liderlik yaratmayı öğrenmenin ve uygulamanın başka bir yolu olmadığına inanmaktadır (Can Mutlu, 2008).

Günümüz iş dünyasında çalışanların liderlerden beklentileri boyutunda değişiklik olmuştur. Bu beklentiler çalışanlarda umut, olumlu bakış açısı, iyimserlik, öz farkındalık, esneklik ve şeffaflık daha belirgin duygusal ve ruhsal refleksler olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle liderlerin güven yaratması ve bu durumu çalışan kesime hissettirmesi önemli bir olgu olarak belirtilebilir.

1.1.2. Öğrenme Merkezli Liderlik

Öğrenen örgütlerde liderlik anlayışı, geleneksel örgütlerdeki klasik hiyerarşik yapıların aksine, gücün paylaşıldığı ve alt kademelere kadar indiği bir yaklaşımdır (Blanchard ve Miller, 2011). Liderlik, örgütteki kişilerin kapasitesini geliştirme amacıyla birlikte öğrenmeyi sağlama, öğrenme ortamı oluşturma, zihni modeller geliştirme ve etkinlikler tasarlama gibi faaliyetleri içerir. Bu amaç doğrultusunda, yöneticilerin bilgi, beceri ve yeterliliklerinin yanı sıra liderlik becerilerinin etkili bir şekilde kullanımı da önemlidir (Bozkurt, 2014). Okullar gibi eğitim örgütlerinin etkili olması, nitelikli yöneticilere sahip olmalarına ve öğrenme kültürünün oluşmasını

sağlayacak öğrenme merkezli liderlik davranışları sergilemelerine bağlıdır. Öğrenen okulların oluşturulması, bu yönde liderlik becerilerinin önemini arttırmaktadır.

1.1.2.1. Öğrenme Merkezli Liderliğin Tanımı

Eğitim yönetimi alanındaki liderlik çalışmaları, son yıllarda giderek daha fazla önem kazanmış ve literatürde geniş bir yer bulmuştur. Özellikle iş dünyasında yoğun ilgi gören liderlik incelemeleri, 20. yüzyılın sonlarından itibaren eğitim sektöründe de ağırlık kazanmış ve bir dizi liderlik yaklaşımı araştırmacıların öncelikli ilgi alanlarından biri haline gelmiştir. Diğer liderlik anlayışlarına nazaran, öğrenme merkezli liderlik modeli oldukça yeni sayılabilecek bir kavramdır ve eğitim örgütlerinde de etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Kılınç, Bellibaş ve Gümüş, 2017).

Başlangıçta özellikle öğretimsel liderlikle bağdaştırılan bu model, 21. yüzyılın başlarından itibaren bağımsız bir model haline gelmiştir. Öğretimsel liderlik ve öğrenme merkezli liderlik arasında benzer yönler olmasına rağmen, bu iki liderlik yaklaşımı temelde ayrılmaktadır. Öğretimsel liderlik modeli, etkili öğretim süreçleri üzerine odaklanırken, öğrenme merkezli liderlik öğrenme kültürünün oluşturulması ve profesyonel davranışların geliştirilmesini esas almaktadır. Öğretimsel liderliğin temeli etkili bir öğretim modeli oluşturmaya dayanırken, öğrenme merkezli liderlik daha geniş kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır (Goldring ve diğerleri, 2009).

Liu, Hallinger ve Feng (2016), öğrenme merkezli liderliği diğer liderlik modellerinden ayıran noktanın, tüm okul çalışanlarının öğrenme süreçlerine odaklanması olduğunu vurgulamaktadır. Marks ve Printy (2003) ise öğretimsel liderliğin bireysel ve örgütsel yetkinlikleri güçlendirmeyi amaçladığını, öğrenme merkezli liderliğin ise okulun tüm personelinin öğrenme kabiliyetlerini geliştirme hedeflediğini belirtmektedir (Liu ve diğerleri, 2016). Bu bağlamda öğretimsel liderliğin evrim geçirerek öğrenme merkezli liderliğe dönüştüğü görülmektedir.

Öğrenme merkezli liderlik yaklaşım, öğrenme kültürünün oluşturulmasını ve tüm okulun öğrenmeye adapte edilmesini amaçlamaktadır. Öğrenme merkezli liderlik, öğrenci ve öğretmen başarısını yükseltme hedefi doğrultusunda yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemesini sağlamaktadır. Bu yönüyle öğrenme merkezli liderlik, eğitim yönetiminde önemli bir rol oynamak üzere tasarlanmış kapsamlı bir liderlik yaklaşımıdır (Goldring ve diğerleri, 2009).

Günümüzün sürekli gelişen ve değişen dünyasında, eğitim sistemleri bu değişimin bir parçası olarak bu yeni koşullara uyum sağlama ihtiyacı duymaktadır. Eğitim politikaları, müfredat, materyal ve teknoloji gibi alanlarda gerçekleşen reformların başarılı olabilmesi, öğretmenlerin ve okulun lideri konumundaki yöneticilerinin mesleki gelişimine bağlıdır (MEB, 2018). Son dönemlerde, çok sayıda liderlik modeli içerisinde öğrenmeyi odak noktası haline getiren ve eğitim örgütlerinde dönüşüm noktasında kritik bir rol üstlenen yenilikçi bir liderlik modeli olarak öğrenme merkezli liderlik ön plana çıkmıştır (Murphy, Elliott, Goldring ve Porter, 2006; Tan, 2014).

Okulların gelecek için hazırlık yapması ve değişen koşullara uyum sağlaması için dönüşüm bir ihtiyaç olarak ifade edilebilir. Bu dönüşümün en önemli unsuru ise öğrenme kavramıdır. Okul liderliği ile öğrenme arasında güçlü bir ilişki vardır ve öğrenme merkezli liderler okul dönüşümlerinin en önemli faktörüdür (Southworth, 2003). Bu tür liderler, tüm okul çalışanlarının bilgi ve becerilerini geliştirerek güncel kalmalarına odaklanırken, öğrenci başarısını artırarak okulun genel başarısını da artırmayı hedeflemektedir. Bu süreçte, okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini destekleyerek ve koordine ederek okulun gelişimine katkıda bulunmaktadır (Cravens, 2008; Knapp, Copland, Honig, Plecki ve Portin, 2010).

Öğrenme merkezli liderlik, okul ortamını öğrenmeye uygun hale getirerek öğrenme sürecine katkıda bulunan ve bu süreci yöneten bir liderlik yaklaşımıdır (Perez-Garcia ve diğerleri, 2018). Bu liderlik yaklaşımı, takım üyelerinin becerilerini geliştirerek ve potansiyellerini ortaya çıkararak, performanslarını artırmayı hedeflemektedir. Lider, takım üyelerinin ihtiyaç duydukları eğitim, mentörlük ve destek gibi kaynakları sağlayarak, onların öğrenme süreçlerini desteklemektedir (Heath ve Heath, 2010). Öğrenme merkezli liderler, öğrenmeyi merkeze alarak, takım üyelerinin gelişimlerini destekler ve öğrenme kültürünü teşvik eder (Hannah, Macdonald, Giattino ve Roser, 2021).

Öğrenme merkezli liderlik modeli, okul yöneticilerinin sınıf içi öğrenme faaliyetlerine katkıda bulunmasının yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olmak için bir ortam ve fırsatlar sunmaları olarak da tanımlanabilir (Kılınç ve diğerleri, 2017; Perez-Garcia ve diğerleri, 2018). Böylelikle öğrencilerin başarısı arttığı gibi

okulun etkili olması da sağlanır (Liu ve diğeri, 2016; Saphier, King ve D'Auria, 2006).

Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik yaklaşımları, yalnızca öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretim sürecinin iyileştirilmesi değil, aynı zamanda öğretmenlerden öğrencilere, velilere ve tüm okul personeline kadar herkesin öğrenme deneyimini temel alan ve bu deneyimi kültür haline getirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır. Öğrenme merkezli liderlik modeli, okul yöneticilerini sadece sınıf içi öğrenme-öğretme faaliyetlerine katkıda bulunmaya teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini destekler, meslektaşlarıyla etkileşim içinde öğrenmelerini sağlayacak bir ortam ve fırsatlar sunar (Kılınç ve diğeri, 2017).

Aynı zamanda, öğrenme merkezli liderlik, tüm okul çalışanlarının bilgi ve becerilerini geliştirmeyi ve güncel kalmalarını sağlamayı amaçlayarak öğrenmeye odaklanır. Bu yaklaşımın temel amacı, öğrenci başarısını artırmak ve okulun genel başarısını yükseltmek için öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini desteklemek ve koordine etmektir (Knapp ve diğeri, 2010). Öğrenme merkezli liderlik anlayışını destekleyen Çelik (2015), liderleri, öğrenen bir örgüt modeline uygun şekilde okulu tasarlamaya ve öğrenen bir örgütü oluşturmayı amaçlayan kişiler olarak tanımlar. Bu çerçevede, öğrenme merkezli liderlik, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak sağlayan ortamlar oluşturarak okulun öğrenme kültürünü güçlendirmeyi amaçlar (Liu ve diğeri, 2016).

Öğrenme merkezli liderler ayrıca öğretmenlerin değerlendirilmesi ve geri bildirim alması, çarpıcı ve heyecan verici bir okul misyonunun oluşturulması, öğretim zamanının ve kaynaklarının etkili yönetimi gibi öğrenme merkezli liderlik davranışlarına odaklanır (Elliot ve Clifford, 2014). Bu yaklaşım, uygun öğrenme-öğretme ortamlarının oluşturulması yoluyla öğrenci başarısını artırmayı hedeflerken aynı zamanda yöneticilerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini rehberlik etmelerini, yönetmelerini ve desteklemelerini sağlamak amacıyla öğretmenlerin öğrenme süreçlerine katılımını teşvik eder (Liu ve diğeri, 2016, Cravens, 2008; Perez-Garcia ve diğeri, 2018).

Kısaca ifade etmek gerekirse öğrenme merkezli liderlik yaklaşımı, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunarak onları güçlendirmeyi, öğrenci başarısını artırarak okulun başarısını yükseltmeyi amaçladığı bir vizyon çerçevesinde öğrenmeye uygun bir okul ortamı oluşturmayı hedeflemektedir.

1.1.2.2. Öğrenme Merkezli Liderliğin Boyutları

İlgili literatürde araştırmacılar, öğrenme merkezli liderliğin boyutlarını farklı şekillerde ortaya koymuşlardır. Öğrenme merkezli liderlik boyutları, Murphy ve diğerleri (2006) tarafından sekiz farklı boyutta incelenmiştir. İlk boyut, liderlerin öğrenmeye odaklı bir vizyon belirlemesi ve bu vizyonu okulun tüm üyelerine aktarmasıdır. İkinci boyut, öğretim programıyla ilgili lider sorumluluklarını kapsar ve öğretmenlerin önemini vurgular. Üçüncü boyut, müfredat programıyla ilgilidir ve öğrenme merkezli liderler, okulun hedeflerine ulaşmak için aktif bir şekilde çalışırlar. Dördüncü boyut, program değerlendirme prosedürlerini içerir ve veri kullanımını teşvik eder. Beşinci boyut, öğrenme topluluklarını teşvik etmeyi amaçlar ve personelin mesleki gelişimini destekler. Altıncı boyut, kaynak edinimi ve kullanımını ele alır ve okulun başarısını sağlamak için gerekli tüm kaynakların temin edilmesini sağlar. Yedinci boyut, liderlerin başarı odaklı bir okul kültürü oluşturmalarını içerir. Sekizinci ve son boyut ise sosyal savunuculuktur ve liderlerin çevrenin okul ortamına etkilerini anlamalarını ve okulu daha iyi bir eğitim sağlayabilmek için yönlendirmelerini sağlar.

Goldring, Porter, Murphy, Elliot ve Cravens (2009) öğrenme merkezli liderliği iki boyutta ele almıştır. Bu boyutlar, okul müdürünün öğrencilerin öğrenme sürecini desteklediği “ana bileşenler” ve okul kültürünün oluşmasına katkıda bulunacak liderlik davranışlarını ifade eden “temel süreçler”dir (Murphy ve diğerleri, 2007; Goldring ve diğerleri, 2009; Elliot ve Clifford, 2014). Ana bileşenler, öğrencilerin sosyal ve akademik öğrenmelerini sağlamak için gerekenlerdir ve yüksek standartlar, nitelikli öğretim, belirlenmiş bir müfredat, öğrenme kültürü ve mesleki uygulamalar, topluluk bağlantıları ve hesap verebilirlik olmak üzere altı ana bileşen belirlenmiştir (Goldring ve diğerleri, 2009). Temel süreçler ise ana bileşenlerin gerçekleştirilmesi için liderlerin kullandığı yöntemleri ifade eder ve planlama, uygulama, destekleme, savunma, iletişim ve izleme süreçlerini içerir. Bu süreçler birbirleriyle bağlantılı ve tekrarlı bir şekilde ortaya çıkar.

Liu ve diğeri (2016) öğrenme merkezli liderlik modelini dört boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar öğrenme vizyonu geliştirme, öğrenme desteği sağlama, öğrenme programını yönetme ve model olma olarak belirtilmiştir. Öğrenme merkezli liderler, öncelikle öğrenmeyi destekleyici bir okul vizyonu oluştururlar ve bunu paydaşlarına aktarırlar. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek, maddi kaynakların yanında öğrenme ortamı ve fırsatları sağlarlar. Öğrenme programını yönetme boyutunda liderler, öğretim programlarında mesleki gelişimi sağlamaya yönelik düzenlemeler yaparlar ve etkinlikler düzenlerler. Model olma boyutunda ise kendi mesleki gelişimleri konusunda istekli tavırlar sergilerler ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenmelerini desteklerler (Cravens, 2008; Saphier ve diğeri, 2006).

1.2. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ

1.2.1. Özerklik Kavramı

Özerklik kavramı, antik Yunan tarihine dayanan ve bağımsızlık anlamını taşıyan bir terimdir. Kelime, "öz" ve "erk" sözcüklerinin birleşmesiyle oluşmuş ve kendi kendini düzenleme ve yönetme anlamına gelmektedir. Ancak özerklik kavramı, bağımsızlık, özgürlük ve kendini düzenleme gibi farklı kavramlarla ilişkili olduğu için tam bir tanım yapmak zordur (Hmel ve Pincus, 2002).

Özerklik kavramı, Türk Dil Kurumu'na göre bireylerin ya da sosyal grupların kendilerine uymaları gereken kurallar belirlemesi ya da bir bireyin farklı bir kurala bağlı kalarak kendini yönetme hakkı şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Özerklik kavramı, politika, felsefe, psikoloji gibi birçok alanda kullanılabilir ve bu sebeple birçok alanda etkilidir. Farklı alanlarda kullanımı, kavramın tanımında da farklılıkların bulunduğunu göstermektedir (Gül, 2015).

Özerklik kavramı, bireylerin kendi alanlarıyla ilgili kararlar alabilme ve bu kararları uygulayabilme kabiliyetlerini ifade eder (Karabacak, 2014). Özerklik, insanların akıllıca karar verme becerilerine sahip olmaları, ihtiyaçlarını karşılamak için süreçleri organize etmeleri ve kendi kurallarını belirleyip bu kurallara uygun davranmaları anlamına gelir (Gültaktı, 2020). Merriam-Webster sözlüğüne göre özerklik kendi kendini yönetme yeteneği veya yeterliliğidir. Özdoğan'a (1997) göre özerklik bireyin içinden gelen ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağını bilmesi, kendi

kurallarını belirlemesi, bu kurallara uygun davranması ve iç denetimli olmasıdır. Özerklik, çalışanların işlerini gerektiği gibi yapabilmesi için ihtiyaç duydukları yetki ve sorumluluğa sahip olmalarını ifade eder, dolayısıyla tam bir serbestlik değildir (Akt. Sevinç, 2021). Hu ve Leung'a (2003) göre özerklik, bireyin tüm eylemleri hakkında karar verebilme yeteneğidir. Başka bir tanımda ise özerklik, çalışanların üst yönetimden bağımsız olarak adımlar atmaları gereken durumlarda, çaba ve yöntemler konusunda kendi başlarına karar verebilme yeteneğidir (Hmel ve Pincus, 2002). Bu tanımlardan anlaşıldığı gibi, özerklik bireylerin, kurumların, toplulukların, bölgelerin veya devletlerin kendileriyle ilgili kararlar alabilme ve bu kararları uygulayabilme gücünü ifade eder.

1.2.2. Öğretmen Özerkliği Kavramı

Öğretmen özerkliği, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin mesleki faaliyet alanlarında ve örgüt içi yönetim ile ilgili eylemlerini gerçekleştirirken sahip oldukları özgürlük alanını ifade eder (Öztürk, 2011).

Öğretmen özerkliği, öğretmenlere eğitimde karar alma ve öğrencilerle ilgili tercih yapma özgürlüğü sağlayan bir kavramdır ve eğitim planlama, geliştirme ve yönetim süreçlerine katılmalarını da içerir (Ayrıl ve Özdemir, 2014). Bu kavram, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili alanlarda belirli bir yetki ve özgürlük hakkına sahip olmalarını ifade eder (Bümen, 2019). Öğretmen özerkliği sadece öğretmenlerin öğretim sürecini kontrol etme kabiliyetlerini değil, aynı zamanda mesleki gelişimlerini kontrol etme kapasitelerini de içermektedir (Üzüm ve Karşlı, 2013).

Özaslan (2015), öğretmen özerkliğini, başkalarıyla işbirliği yaparak kendi beceri, bilgi ve tutumlarını geliştirme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Javadi (2014) de özerkliği, öğretmenlerin kendi öğretim koşullarını özgürce geliştirme yeteneği veya kabiliyeti olarak görür. Benson (2011) ise özerkliği, öğretmenlerin kontrol ve baskıdan kurtulup özgürce hareket edebilmeleri olarak tanımlamaktadır.

Öğretmenlik mesleği gibi uzmanlık gerektiren mesleklerde, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinde söz sahibi olmaları öğretmen özerkliği kavramının temelini oluşturmaktadır. Öğretmen özerkliği, eğitim programlarının oluşturulması, geliştirilmesi ve uygulanmasında öğretmenlerin rol alması anlamına gelir ve öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini kontrol etme, öğrenciler üzerinde ölçülü davranma ve bağımsız karar

verme gibi yeteneklerini içerir (Castle, 2004; Karabacak, 2014). Bu bağlamda, öğretmen özerkliği bir taraftan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde yönetsel ve mesleki faaliyetlerini gerçekleştirirken, diğer taraftan sahip oldukları özgürlük alanını ifade etmektedir (Öztürk, 2011).

1.2.3. Öğretmen Özerkliğinin Kapsamı ve Önemi

Öğretmenlerin kendi öğretim yöntemlerini ve becerilerini (yansıtıcı ya da araştırma odaklı) geliştirme yeteneği, öğretmen özerkliği kavramının özünü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kendi hedeflerine ulaşmak için özgürce öğretim teknikleri kullanma özgürlüğüne sahip olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda kendi kendilerine yön verebilecek özerklik taşıması önem arz etmektedir (Lamb, 2010).

Öğretmen özerkliği, eleştirel düşünme, araştırma ve eylem alma ile sıkı bir şekilde bağlantılıdır. Temel düşünce, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için kendi öğretimlerini geliştirmeleridir. Özerk öğretmenler, kısıtlamaları etkili bir şekilde ele almak için kurumsal bilgiye sahip olmalı ve değişimi fırsatlara dönüştürmek için toplumsal ve kurumsal engellerle yüzleşmeye istekli olmalıdır. Özerklik; gözlem, düşünme, anlama, deneyim ve alternatif değerlendirme yoluyla geliştirilir. Dolayısıyla baskının olmamasının özerkliğin ortaya çıkmasını sağlayacağı anlamına gelmemektedir (Ramos, 2005).

Öğretmen özerkliği, mesleki gelişim için oldukça önemlidir. Ancak, öğretmenler kendilerini denetlenmeyen özerk profesyoneller olarak düşünse de gerçekte sözleşmeler, yöneticiler, okul yönetmelikleri, müfredatlar ve öğrencilerin talepleri ve beklentileri ile sınırlandırılmışlardır (Tahran ve Saraç, 2006).

Öğretmen özerkliği, bireysel farkındalık ve kendini değerlendirme süreçleri ile bağlantılıdır. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmek için kendilerini daha iyi tanımakta ve kendi güçlü ve zayıf yönlerini anlamaktadırlar. Öğretmenlerin kendi farkındalıklarını artırmaları, öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesine yardımcı olmaktadır ve öğrencilerin hedefleri, yetenekleri, arzuları ve hayalleri hakkında bilgi edinmelerini sağlamaktadır (Bieg ve diğerleri, 2011). Bir başka ifadeyle öğretmen özerkliğinin eğitim sürecinde öğrencileri yaşam boyu öğrenenler haline getirme ve onlara değişen bir toplumla yüzleşme becerileri kazandırma konusunda

önemli bir etkisi vardır (Tahran ve Saraç, 2006). Ayrıca özerk öğretmenler, bilinçli ve proaktif bir yaklaşımla öğrenme alanını geliştirmeye yönelik öneriler sunabilmekte ve kendilerini konumlandırabilmektedirler. Eleştirel bakış açısı, gözlem ve izleme de öğretmen özerkliği için önemli unsurlardır ve farkındalık geliştirme sürecinde kritik bir rol oynamaktadır (Lawson, 2004). Öğretmen özerkliği, öğrencileri daha istekli öğrenenler haline getirerek, öğrenmeyi işbirliği odaklı bir süreç haline getirmektedir (Balçıkkanlı, 2010).

Özerkliğin gelişmesinde, katılım ve işbirliği büyük önem taşımaktadır. Mesleki gelişimde, yeni projelerin geliştirilmesi, inovasyon ve sorumluluk üstlenme önemli bir yere sahiptir. Özerklik yalnızlık, bireycilik veya yalnız başına başarılı olmak anlamına gelmemektedir. Özerklik müzakere, işbirliği, paylaşım, teşvik, dinleme, saygı, katılım ve işbirliğinin temel değerlerinden biridir. Rol değişimi de özerklik açısından önemlidir ve kontrolörden danışman, öğreticiden kılavuz, vericiden gözlemci ve dinleyiciden değerlendiriciye kadar değişiklikler yapılabilir (Bieg ve diğerleri, 2011).

1.2.4. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri

Araştırmalar, öğretmenlerin özerk davranışlar sergilediği durumlarda öğrenciler ve meslektaşlarının takdirlerini kazandığını göstermektedir. Bu nedenle öğretmen özerkliği, saygı duyma ve sevilme işlevlerini taşıyan önemli bir unsurdur ve öğretmenlerin öz yeterlilik ve öz güven algılarını artırmaktadır (Gürsoy, 2020). Literatürde farklı şekillerde sınıflandırılmış olsa da öğretmen özerkliğinin temelde üç önemli işlevi olduğu belirtilmektedir. Bu işlevler; eğitim-öğretimin iyileştirilmesi, mesleki uzmanlığın geliştirilmesi ve mesleki ve sosyal tutumların karakterize edilmesidir (Öztürk, 2011).

1.2.4.1. Eğitim ve Öğretimin İyileştirilmesi

Eğitimseliliğin yüksek seviyede bilgi ve beceri gerektiren bir uzmanlık alanı olması, eğitimcilerin profesyonel hale gelmeleri için gereken asgari koşullardan biridir. Mesleki özerklik ise mesleki kararları alma özgürlüğü ve dayandığı bilgi birikimiyle birlikte, bu uzmanlık alanında profesyonel olmanın temel unsurlarından biridir. Eğitim alanında uzmanlaşmak ve profesyonel hale gelmek için mesleki özerklik temel bir koşuldur. Uzmanlık gerektiren bir alanda çalışan kişiler, üst düzey mesleki kabiliyet ve yetkinlik sahibi olmalıdır. Ayrıca mesleki kararları alırken kendi bilgi birikimine

dayanarak özerk davranabilme yeteneği de önemlidir. Bir meslekte profesyonel olmak için ilgili süreçlerde karar verme ve uygulama konusunda söz sahibi olmak gereklidir (Öztürk, 2011).

Öğrencinin özerk öğrenme tutumunu geliştirmesi, diğer bireylerin tutumlarıyla yakından ilişkilidir ve kişinin yaşam boyu öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin kendi sorumluluklarını alabilecekleri şekilde eğitilmesi, öğrenmeyi etkileyen birçok faktörün öğrenci düşünceleriyle birleştiği ve özerkliğin eğitimin bir parçası olarak kabul edildiği bir ortamda sağlanabilir. Bu nedenle eğitimcilerin kendi özerkliğini geliştirmesi ve bilgi ve deneyimlerini öğrencilere aktarması gerekmektedir. Öğrencilerin özerk öğrenme gelişimleri, eğitim süreçlerinin etkin eğitsel şartlar sunamaması nedeniyle engellenebilmektedir. Bu sebeple öğrencilere özerk öğrenme fırsatı sunulmalıdır. Özerk öğrenme, bireyin ihtiyaçlarını belirleme, karar alma ve bireysel değerlendirme yapma becerisini öğrenmesine olanak tanır. Bu sürecin gerçekleşmesi için eğitimcilerin de özerk öğretim sürecine inanması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitimcilerin öğrencilerine özerklik desteği sağlaması oldukça önemlidir (Oğuz, 2013).

1.2.4.2. Mesleki Uzmanlığın Geliştirilmesi

Öğretmenlik her meslek gibi bilgi ve beceri gerektiren değeri yüksek bir meslektir (Üzüm, 2014), Araştırmalarda öğretmenlerin uzmanlaşmasında etkili olan en önemli faktörlerden birinin mesleki bağımsızlıklarının artması olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmen özerkliğinin en önemli işlevlerinden biri, öğretmenlere eğitim etkinlikleri geliştirmek için uzmanlıklarına dayalı olarak manipülasyon ve özgürlük alanı sağlamaktır (Gürsoy, 2020).

Ingersoll (2007) alanında uzman olmak için öğretmenlerin mesleki faaliyetleriyle ilgili karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarını bir zorunluluk olarak görmektedir. Dolayısıyla uzmanlık gerektiren bir meslek olan öğretmenlikte okul yönetiminin karar alma sürecinde öğretmenler de etkili olmalıdır. Pearson ve Moomaw (2005) bilgi gerektiren diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de öğretmenlerin öğrencilerle ilgili kararlar alması gerektiğini savunmuştur.

1.2.4.3. Mesleki ve Sosyal Tutumların Karakterize Edilmesi

Eğitimcilerin mesleki ve sosyal tutumların tanımlanması konusunda büyük bir sorumluluğu vardır. Özerkliğin önemini kavrayan eğitimciler, öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve seçimlerini belirleyebilirler ve onlara destek olabilirler. Ayrıca eğitim ortamında öğrenenlerin özerk olmalarını sağlayacak koşullar yaratabilirler (Şanal, 2016).

Öğretmenlerin bireysel olarak aldıkları kararları derslerine yansıtmaları, verilen yetkileri kolayca uygulamaları ve öğrencilerin gelişimi üzerinde sorumluluk almaları yüksek motivasyona sahip olduklarının bir göstergesidir. Ayrıca meslektaşları ve okul yöneticileri tarafından saygı görürler ve öğrencilerin güvenini kazanırlar (Gürsoy, 2020). Öğretmenlerin mesleki davranışlarında özerkliklerinin sağlanması, kendi becerilerinin ve öz güvenlerinin artmasına yardımcı olur ve eğitim-öğretim performanslarına olumlu katkıda bulunur (Şentürken, 2018).

1.2.5. Öğretmen Özerkliğini Sınırlayıcı Faktörler

Özerklik, öğretmenlerin belli çerçeveler içinde özgürce mesleki hareketlerini gerçekleştirebilmeleridir, ancak bu özgürlük sınırsız değildir. Öğretmenlere ders programı, okul etkinlikleri ve disiplin konularında söz hakkı verilmesine rağmen bu konularda belirli sınırlar mevcuttur (Wilches, 2007; Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017).

Öğretmen özerkliğini sınırlandıran çok sayıda etmen vardır. Bunlardan ilki; öğretmenlerin değişime karşı direnç göstermeleridir çünkü insanlar genellikle alışılmış yöntemleri kullanmayı tercih ederler ve değişimle karşı karşıya kalmak istemezler. Bu durumda, programları, teknikleri ve dersleri geleneksel yöntemlerle uygulamak öğretmenlerin kolayına gelebilir ve özerklikleri engellenebilir. İkincil etmen, kurumların öğretmenler üzerindeki eğitim politikası baskısıdır. Bazı özel veya devlet kurumları, öğrenci ve veli memnuniyetini her şeyin üzerinde tutmayı tercih edebilirler. Bu durumda, öğretmenler eğitim için ayırdıkları zaman, güç ve samimiyetlerini öğrenci ve veli memnuniyeti için de harcamak zorunda kalabilirler (Ramos, 2005).

Hanson (1992), öğretmen özerkliğinin önündeki üçüncü engelin, öğretmenlerin denetlenmesi olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler, yaptıkları işlerin veya verdikleri eğitimin sık sık denetlenmesi durumunda bilindik, risk almayan hareketleri tercih

edebilirler. Bu durumda öğretmenlerin okul iklimine karşı hissettiği güven duygusu da azalabilir (Akt. Pazar, 2021).

Hanson (1992), öğretmen özerkliğini sınırlandıran etmenleri şu şekilde sıralamıştır (Akt. Çakalçı, 2019):

- Okul yöneticileri tarafından belirlenen eğitim sisteminin uygulanması
- Okul yönetiminin koymuş olduğu kurallar
- Eğitim programı içeriğinin denetlenmesi ve kontrol edilmesi
- Yönetim tarafından uygulanması istenen kurallar
- Derslerde ders kitabı dışında materyal kullanımının yasaklanması
- Öğretmenlerin yeni fikirler üretmekten kaçınmaları

Benson (2010), belge işleri yapmanın öğretmenlerin özerkliği önündeki engellerden biri olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, okulda ve hatta evde bile belge işlerine çok fazla zaman harcamaktadırlar. Eğitim sürecinin dayattığı büyük miktardaki belge işleri, öğretmenlerin yaratıcı fikirler geliştirmelerine engel olmakta ve özerkliklerini de sınırlandırmaktadır.

Arslan ve Özenici (2017), öğretmen özerkliğinin önündeki engelleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Esnekliğe izin vermeden öğretim içeriğinin katı bir şekilde uygulanması, özerkliğin önünde bir engel olabilir. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve hazır bulunuşluklarına göre programı uygulayamazlarsa yeni, özgün fikirler bulmakta zorlanabilirler.
2. Özerkliğin önündeki bir başka engel, öğrenci başarı düzeylerinde farklılıklara izin vermemektir. Her öğrenciye aynı şekilde davranmak eğitimde büyük bir hatadır.
3. Öğretmenlerin her zaman hesap verebilir olma ve kendilerini bir üst otoriteye açıklama ihtiyacı eğitim kurumlarında sürekli bir baskı oluşturmaktadır. Baskının yüksek olduğu okullarda, öğretmenler sorumluluk ve yetki almaya istekli olmayabilir.

Crookes (1997) araştırmasında öğretmenlerin kendi alanlarında özerk olmalarını engelleyen dört ana faktörden bahsetmiştir. Öğretmenlerin içinde

buldukları toplumsal düzen ve hukuk da eğitim ve öğretimi etkilemektedir (Akt. Çakalcı, 2019). Bu engeller şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğretmenin görüşü olmaksızın keyfi olarak eğitim ve öğretim programları geliştirmek.
- Öğretmenlerin yeni materyallerin oluşturulması için yeterli mali kaynakları yoktur.
- Öğretmenler çalışma koşullarından dolayı kendilerini yorgun hissediyorlar
- Eğitim programı hedefleri ile okul ortamı arasındaki tutarsızlık.

Özerkliğin aşırı derecede sağlanması veya tamamen engellenmesi, sağlıklı kararlar almak için uygun değildir. Bunun yerine, öğretmenlere yeni fırsatlar sunulacak, yeni ufuklar keşfetmeleri için alan açılmalıdır.

1.3. ÖĞRETMENİN PROFESYONELİZMİ

1.3.1. Profesyonellik, Profesyonelleşme ve Profesyonelizm Kavramları

Profesyonellik kavramı, meslekler için uzun zamandır kullanılan bir terim olmasına rağmen hala net bir tanımı yapılmamıştır. Profesyonelleşme terimi, Türkçede meslekleşme ve uzmanlaşma kavramlarıyla ifade edilse de kökeni İngilizce olan bir kelimedir. İngilizcedeki sözlük tanımı, profesyonel bir kişinin veya kişilerin sahip olması beklenen yetenekler ve yüksek standartlarla ilgilidir. Profesyonellik, mesleki başarı için önemli bir faktördür ve belirli bir meslekte uzmanlaşmak, profesyonel bir seviyeye ulaşmak için gereklidir (Altıok ve Üstün, 2014).

Profesyonel; özel bilgi, beceri ve eğitim gerektiren işlerde çalışan bir kişi olarak tanımlanmaktadır (Longman, 2009). Bu nedenle Türkçede "profesyonel" terimi doğrudan uzmanlıkla ilişkilendirilirken, İngilizce karşılığı "meslek sahibi" olarak kullanılmaktadır. Profesyonel olmak, özellikle belirli bir alanda uzmanlaşmak ve yüksek seviyede performans göstermekle ilgilidir. Bu nedenle profesyonel olmak için özel bir eğitim ve beceri gereklidir.

Profesyonellik, literatürde insanların işlerini en yüksek standartlara çıkarmak ve hizmet kalitesini artırmak için gösterdikleri davranış ve tutumlarla ilgilidir ve bu işleri maddi kazanç elde etmek için yaparlar. Profesyonellik, zorunlu emek gerektiren, dinamik bir süreçtir ve her zaman değişkenlik gösterir. Bir profesyonel, işini en iyi

şekilde yapmak için sürekli olarak kendini geliştirmelidir. Profesyonel olmak, aynı zamanda güçlü ahlaki değerlere ve yüksek standartlara sahip olmayı da gerektirir (Altıok ve Üstün, 2014).

Profesyonelleşme; meslekler için gerekli ölçütlerin zaman içinde karşılanması süreci olarak tanımlanmakta, işlerin mesleğe dönüşmesi ve insanların hareket ve tutumlarının bürokratik hale gelmesi ve endüstrileşme gibi dinamik süreçlerle etkileşime girmesi şeklinde ifade edilmektedir (Karasu, 2001). Profesyonelleşmiş meslekler, teorik altyapıları güçlü olan ve sadece o uzmanlık alanına özgü yetenekleri bulunan kişiler tarafından uygulanabilen sistematik bilgilere dayanır ve farklı yaşam tarzlarını yansıtır (Seçer, 2009).

Profesyonizm ise toplumsal ve rasyonel bakış açılarını içeren bürokratikleşme ve endüstrileşme gibi etkileşimli süreçlerin yer aldığı profesyonelleşme olgusunun bir parçasıdır. Karasu'ya (2001) göre profesyonelleşme sürecinde uzmanlık, özerklik, bağlılık ve sorumluluk gibi değerlerden oluşan bir ideoloji ve mesleki eylemlerin temeli olarak ortaya çıkar. Profesyonizmin amacı, ideolojileri kullanarak mesleki sahalarda tekeller oluşturmak, güç sahaları yaratmak ve hizmet alıcılarıyla devletleri bu tekellerin değerli olduğuna ikna etmek ve inandırmaktır (Buyruk, 2015). Çetin'e (2015) göre profesyonizmin temel yapısında, akılcılık, adalet, tarafsızlık, kamu yararı, bilimsel ve insancıl çözümler sunabilen, mesleki ahlakı benimsemiş, sorumluluk duygusu yüksek insanlara dair ideolojiler yer almaktadır.

1.3.2. Mesleki Profesyonellik

Meslek, belli ilke ve etik kurallarının belirlendiği, uzun bir eğitim süreci sonrasında edinilen belirli bir faaliyet alanını ifade eder (Karadağ, 2002). Yanıkkereem, Altınparmak ve Karadeniz (2004) ise mesleği, bir bireyin kazanç elde etmek ve yaşamını sürdürmek için kullandığı donanım, tecrübe ve yeteneklerin tamamını içeren belirli bir faaliyet olarak tanımlar (Sarıkaya ve Khorshid, 2009).

Mesleklerin, kendilerine özgü belirli görev, rol ve sorumlulukları vardır ve bu özellikler, mesleğin profesyonelliğini oluşturur. Bir başka ifadeyle Mesleklerin, toplumsal değişmelere ve taleplere uyum sağlayabilmesi için profesyonel bir tutum sergilemesi gerekmektedir (Yıldız, 2003). Bu anlamda mesleki profesyonellik, bireysel profesyonelliğin kurumsal profesyonelliğe dönüşmesidir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014).

Mesleki profesyonellik bireysel yetenekleri, bilgi ve deneyimleri kurumsal çerçevede değerlendirerek, mesleki standartların oluşturulması ve yüksek kalitede hizmet sunulması için gereklidir (Vicdan, 2010). Bu nedenle mesleki profesyonellik kurumsal başarı için hayati önem taşımaktadır. Mesleki profesyonellik, mesleğin toplumda itibar görmesi ve değer kazanması sonucunda, meslek sahiplerinin iş memnuniyetini arttırmada önemli bir etkiye sahiptir (Sözen, 2004).

Sürekli gelişim ve değişim sürecinde olan bir kavram olan mesleki profesyonellik sayesinde meslek; bilimsel ve teknik araştırmalara açık olmak, sürekli gelişimlere uyum sağlamak, özerkliği koruyarak meslek kurallarına uymak ve meslek gruplarıyla birlikte çalışma kültürüne sahip olmak gibi özellikleri taşımaktadır (Adıgüzel, Tanrıverdi ve Özkan, 2011).

Mesleki profesyonellik, çalışanların içsel motivasyonunu sağlamak için önemli bir ön koşuldur, çünkü yeni bilgiler öğrenmek, kendini geliştirmek, merak duygularını tatmin etmek ve kişisel ihtiyaçları karşılamak için bir araçtır. Bu şekilde çalışanlar uygun davranışları geliştirmek için sorumluluk alarak kendi tutum ve davranışlarını pekiştirme konusunda bilinçli hale gelirler (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Profesyonel bir tutum sergileyen insanlar, yaşam kalitelerini artırmak için motivasyon ve güdülenme aracı olarak isteklerini ve ihtiyaçlarını kullanabilirler. İşbirliği, değişime ve gelişime hazır olma gibi profesyonellik ölçütleri, bireyin isteği olduğu durumlarda anlamlı hale gelirler.

1.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği

Mesleki profesyonellik, öğretmenlerin sahip olması gereken beceri, bilgi ve yeterliliklerin bir kombinasyonudur (Yılmaz ve Altinkurt, 2015). Öğretmen profesyonelliği; öğretim uygulamalarının geliştirilmesi ve öğrencilere daha fazla katkı sağlamak için öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerinin gerçekleştirilmesi ile ilgilidir (Hildebrandt ve Eom, 2011; Tschannen-Moran, 2009; Demirkasımoğlu, 2010).

Öğretmenlerin mesleki ve teknik bilgi ve becerileri, öğretim sürecinin niteliğini artırmak için üstlendikleri sorumluluk alanları ve karar verme özgürlükleri, öğretmenlerin mesleki başarıları için hayati öneme sahiptir (Lai ve Lo, 2007). Çünkü öğretmenler, öğrencilerin eğitim hayatları boyunca karşılaştıkları en önemli kişilerdir ve bu nedenle mesleki profesyonelliğin sağlanması bu meslekte oldukça önemlidir.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği konusunda birçok önemli bulgu sağlamaktadır. Örneğin OECD tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin, öğrenci başarılarına doğrudan etkisi olduğu belirtilmiştir (OECD, 2005). Ayrıca Hargreaves ve Fullan (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin, öğrenci motivasyonunu artırdığı ve sınıf yönetiminde daha etkili oldukları vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için en etkili yöntemlerden biri, öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim halinde olduğu mesleki toplulukların kurulmasıdır. Mesleki topluluklar, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenebileceği ve birbirlerine destek olabileceği bir ortam sağlamaktadır. Öğretmenler mesleki topluluklarda, birbirlerinin derslerini izleyebilirler, ders planları ve materyalleri paylaşabilirler ve mesleki konularda tartışabilirler (Şahin, Çaka, Yaman, Odabaşı ve Kuzu, 2016).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için bir diğer önemli araç ise öğretmen eğitimi programlarıdır. Bu programlar, öğretmenlere mesleki gelişimleri için gerekli olan bilgi ve becerileri sağlamaktadır. Öğretmen eğitimi programları, öğretmenlerin yeni öğretim stratejilerini öğrenmelerini, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmelerini ve öğretmen öğrenmelerini artırmalarını sağlamaktadır (Darling-Hammond, 2006).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için son derece önemli bir konu da teknoloji kullanımınıdır. Teknolojinin öğrenme süreçlerine dahil edilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen bir faktördür. Öğretmenler, teknoloji kullanımı sayesinde öğrencilerin ilgisini çekebilecekleri etkileşimli ders materyalleri oluşturabilirler. Ayrıca öğretmenler, internet üzerinden eğitim kaynaklarına kolayca erişebilirler ve bu kaynakları öğrencilerle paylaşarak öğrenme sürecini destekleyebilirler (Zhao ve Frank, 2003). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, öğrencilerin de başarısını artırmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğretim stratejilerinin ve materyallerinin güncellenmesine, sınıf yönetiminde daha etkili olunmasına ve öğrenci motivasyonunun artırılmasına yardımcı olmaktadır (Demirkasımoğlu, 2010).

1.3.4. Öğretmenlerin Profesyonelleşme Süreci

Öğretmenlerin profesyonelleşme süreci, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin devamı için önemli bir faktördür. Bu süreç, öğretmenlerin kendi öğretim pratiğini

sürekli olarak geliştirmelerini ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermelerini sağlar (Darling-Hammond, 2017).

Hargreaves ve Fullan (2012), öğretmenlerin profesyonelleşme sürecinin, öğretmenlerin öğretim stratejilerini geliştirmelerine ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapmaları, profesyonelleşme sürecini hızlandırmakta ve okul performansını artırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki topluluklara katılımı, öğretmenlerin profesyonelleşme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Şenol, 2020).

Hargreaves (2000) bu süreci profesyonellik öncesi dönem, özerk profesyonellik dönemi, iş birlikçi profesyonellik dönemi ve profesyonellik sonrası (postmodern profesyonellik) dönem olmak üzere dört dönem olarak açıklamıştır.

Profesyonellik Öncesi Dönem: Profesyonellik öncesi dönem, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlık aşamasıdır ve öğretmenlerin eğitimlerindeki en önemli dönemlerden biridir. Bu dönemde öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği hakkında bilgi edinirler ve mesleki kimliklerini şekillendirmeye başlarlar (Çelik ve İçbay, 2017).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, profesyonellik öncesi dönemde öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleği hakkında gerçekçi beklentileri oluşturma, etik davranışlar sergileme, öğrenmeye açık olma, mesleki yeterliliklerini geliştirme, işbirliği yapma ve öğrenci merkezli öğretim becerileri kazanma gibi faktörlerin öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak için önemli olduğunu ortaya koymuştur (Cansoy ve Parlar, 2017).

Profesyonel bir öğretmen olmak için profesyonellik öncesi dönemde kazanılması gereken beceriler, öğretmenlik mesleğinin başarısı için oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının profesyonellik öncesi dönemde iyi bir hazırlık süreci geçirmeleri ve mesleki kimliklerini geliştirmeleri, mesleki hayatları boyunca başarılı olmaları açısından büyük önem taşımaktadır.

Özerk Profesyonellik Dönemi: Özerk profesyonellik dönemi, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini kontrol etmeleri, öğrencilerine daha iyi bir eğitim sunabilmek için araştırma yapmaları ve mesleki karar verme süreçlerine daha fazla katılmaları anlamına gelmektedir. Bu dönemde, öğretmenler eğitim sistemlerindeki

sorunları fark etmek ve çözüm önerileri sunmak için daha fazla özgürlüğe sahip olmaktadır (Biesta, Priestley ve Robinson, 2015).

Öğretmenlerin özerk profesyonelliği, okul kültürü ve liderlik gibi faktörlere bağlı olarak değişebilmektedir (Day, Kington, Stobart ve Sammons, 2006). Öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin artırılması için okul liderlerinin desteği ve mesleki gelişimlerine yatırım yapılması önemlidir (Leithwood ve Jantzi, 2013). Ayrıca meslektaş işbirliği ve mentorluk programları da öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır (İlgan, 2021).

Özerk profesyonellik dönemi aynı zamanda, öğretmenlerin eğitim politikalarına daha fazla katılım sağlaması için de fırsatlar sunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki birliktelikleri, sendikaları ve meslek örgütleri aracılığıyla politik karar verme süreçlerinde yer alabilmekte ve eğitim politikalarının şekillenmesinde etkili olabilmektedirler (Evans, 2008).

İş Birlikçi Profesyonellik Dönemi: İş Birlikçi Profesyonellik Dönemi, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklara karşı daha iyi bir şekilde yanıt vermek amacıyla ortaya çıkmış bir süreçtir. Bu süreç, özellikle 1980'lerin ortalarından itibaren eğitimdeki hızlı değişim ve gelişmelerin etkisiyle oluşmuştur. Bu dönemde, öğretmenlerin rollerinde önemli bir değişim meydana gelmiştir. Daha önce öğretmenler, genellikle tek başlarına hareket ederlerken, artık iş birlikçi bir yaklaşım benimsemektedirler. Öğretmenler, meslektaşlarıyla birlikte çalışarak, ortak hedeflere ulaşmak için bir araya gelmektedirler (Hargreaves, 2000).

İş birlikçi profesyonellik, öğretmenlerin birbirlerine destek olması ve karşılıklı olarak öğrenmeleri anlamına gelir. Bu süreçte, öğretmenler birbirlerinin fikirlerini paylaşmakta ve bu fikirleri bir araya getirerek daha iyi bir eğitim ortamı oluşturmaya çalışmaktadırlar. Bu yaklaşım, öğretmenlerin tek başlarına değil, bir ekip olarak çalışmalarını teşvik eder (Aydemir, 2019)

İş birlikçi profesyonellik dönemi, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu dönemde, öğretmenler, diğer öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanarak kendi becerilerini geliştirebilirler. Ayrıca öğretmenler, meslektaşlarıyla birlikte yapacakları planlamalarla derslerin kalitesini artırabilirler. Bu

süreç, öğretmenlerin kendilerini mesleklerine daha fazla bağlı hissetmelerine neden olmaktadır. İş birlikçi profesyonellik, öğretmenlerin bir arada çalışarak birbirlerinden öğrenmelerini sağlayarak, mesleklerini daha iyi yapmalarına yardımcı olmaktadır (Hargreaves, 2000).

Profesyonellik Sonrası (Postmodern Profesyonellik) Dönem: Günümüzde eğitim alanında yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler, öğretmenlerin profesyonellik anlayışında da değişimlere neden olmuştur. Bu değişimler sonucunda, geleneksel profesyonellik anlayışının yerini postmodern profesyonellik dönemi almıştır (Ball, 2003).

Postmodern profesyonellik anlayışına göre öğretmenler artık tek bir doğruya bağlı kalmadan, farklı ve çeşitli uygulamaları kullanarak öğrenme süreçlerini geliştirebilirler. Bu dönemde, öğretmenlerin profesyonelliklerini geliştirirken, bilgi ve teknolojiyi daha etkili bir şekilde kullanmaları beklenir (Biesta, 2007). Ayrıca postmodern profesyonellik anlayışı, öğretmenlerin özerkliklerinin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine yön verme konusunda daha özgür olmaları ve öğrenme süreçlerinde daha bağımsız bir şekilde hareket etmeleri beklenmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Postmodern profesyonellik döneminde, öğretmenlerin profesyonellikleri, deneyimleri ve öğrencileriyle olan etkileşimleri gibi faktörlerden daha ziyade, toplumsal, kültürel ve siyasal bağlamların etkisi altında şekillenmektedir. Bu nedenle postmodern profesyonellik dönemi, öğretmenlerin mesleklerini, öğrencileri ve toplumla olan etkileşimlerini farklı bir bakış açısıyla ele almalarını gerektirmektedir (Hargreaves, 2000).

İKİNCİ BÖLÜM

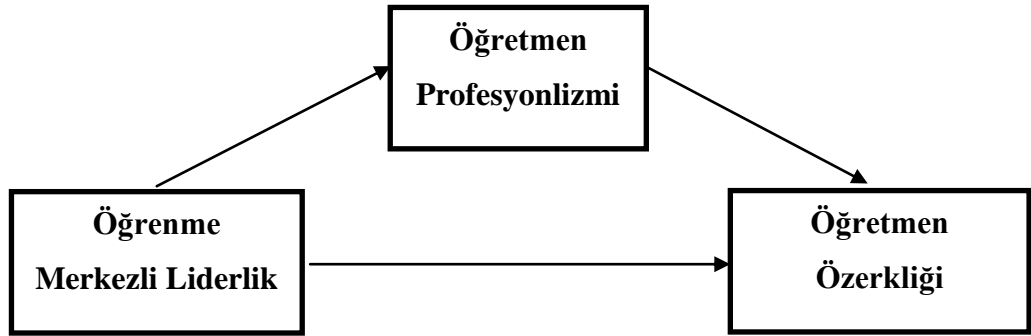
YÖNTEM

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

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, öğrenme merkezli liderliğin öğretmen özerkliğine etkisinde öğretmen profesyonelizminin aracılık rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma nicel bir çalışma olup, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelinde, en az iki değişken arasındaki ilişki varlığı tespit edilmeye çalışılmaktadır. Bu değişkenlerin birlikte değişmesi ve birlikte değişme mevcutsa söz konusu değişimin yönü ve boyutu, ilişkisel tarama modeli ile saptanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2011). Bu çalışmada da öğrenme merkezli liderliğin öğretmen özerkliğine etkisinde öğretmen profesyonelizminin aracılık rolü tespit edilmeye çalışıldığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın modelini aşağıdaki şekilde ifade etmek mümkündür:



2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Silvan ilçesindeki ilkököl ve ortaokul kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak kolayda örnekleme tercih edilmiştir. Kolayda örnekleme, araştırmacının kolayca erişebileceği ve ulaşabileceği örneklem birimlerini seçtiği bir

yöntemdir. Örneklem büyüklüğü için Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından geliştirilen örneklem tablosu kullanılmıştır.

Tablo 2.1. Örneklem Tablosu

Evren Büyüküğü	0.03örnekleme hatası			0.05örnekleme hatası			0.10 örnekleme hatası		
	(d)			(d)			(d)		
	p=0.5 q=0.5	p=08 q= 0.2	p=03 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=03 q=0.7	p=05 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=03 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Kaynak: Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004

Buna göre 0,05 örneklem hatasında en az 357 kişi gerekmektedir. Araştırma ile 401 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında, araştırmaya dahil edilen 401 veri ile ilgili demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.2. Öğretmenlerin Demografik Bulguları

	F	%	
Cinsiyet	Erkek	197	49.13
	Kadın	204	50.87
Öğrenim Durumu	Lisans	358	89.28
	Yüksek Lisans	43	10.72
Kademe	İlkokul	201	50.12
	Ortaokul	200	49.88
Hizmet Süresi	1-5	121	30.17
	6-10	91	22.69
	11-15	93	23.19
	16 ve üzeri	96	23.94
Toplam	401	100.00	

Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, 197 kişi (%49.13) erkek, 204 kişi (%50.87) kadındır. Öğrenim durumu açısından bakıldığında, 358 kişi (%89.28) lisans derecesine, 43 kişi (%10.72) ise yüksek lisans derecesine sahiptir. Kademe dağılımına göre 201 kişi (%50.12) ilkokul seviyesinde eğitim almışken, 200 kişi (%49.88) ortaokul seviyesinde eğitim almıştır. Hizmet süresine göre gruplandırıldığında, 1-5 yıl arasında hizmet verenler 121 kişi (%30.17), 6-10 yıl arasında hizmet verenler 91 kişi (%22.69), 11-15 yıl arasında hizmet verenler 93 kişi (%23.19) ve 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip olanlar 96 kişi (%23.94) olarak belirlenmiştir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma doğrultusunda Diyarbakır ili Silvan ilçesinde görev yapan öğretmenlerden basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre seçilen katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan "Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği", "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve "Öğretmen Profesyonellik Ölçeği" kullanılacaktır.

2.3.1. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği

Liu ve diğerlerinin (2016) geliştirdiği Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği, Türkçeye uyarlanarak alanyazına katkı sağlamak amacıyla Kılınç ve diğerleri (2017) tarafından çalışmıştır. Orijinal ölçek, dört farklı boyut altında toplam 25 madde içermektedir. Bu boyutlar şu şekildedir: "öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme" olarak adlandırılan ilk boyutta 6 madde yer almaktadır. İkinci boyut olan "öğrenme desteği sağlama" boyutu altında ise 8 madde bulunmaktadır. Ölçeğin üçüncü boyutu olan "öğrenme programını yönetme," 6 maddeden oluşurken, son boyut olan "model olma" adlı boyutta 5 madde bulunmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesi için beşli Likert derecelendirme kullanılmış olup, maddeler sırasıyla 1) "Hiç Katılmıyorum," 2) "Az Katılıyorum," 3) "Orta Derecede Katılıyorum," 4) "Çok Katılıyorum," 5) "Tamamen Katılıyorum" şeklinde puanlanmıştır.

Türkçeye adaptasyon işlemini gerçekleştiren araştırmacılar, önce ölçeği İngilizceden Türkçeye çevirmişlerdir (Kılınç ve diğerleri, 2017). Çeviri sürecinin tamamlanmasının ardından, ölçeğin yapısal özelliklerini değerlendirmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yöntemlerine başvurulmuştur.

AFA sonucunda, 19 madde üç faktör altında toplanmış ve bu faktörler toplam varyansın %65,49'unu açıklamıştır. Faktör yükü değerleri incelendiğinde, "öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme" faktöründe 5 madde ve faktör yükü değerleri 0.57 ile 0.82 arasında değişen "öğrenme desteği sağlama" faktörü altında 7 madde olduğu görülmüştür. "Öğrenme programını yönetme" ve "model olma" faktörleri altında da toplamda 7 madde bulunmaktadır ve bu maddelerin faktör yükü değerleri 0.58 ile 0.78 arasında değişmektedir.

DFA sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörlü yapısının İngilizce yapısıyla uyumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca, her bir faktör için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları 0.88 ile 0.91 arasında değişmektedir. Çalışmada elde edilen güvenilirlik değerleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.3. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği Cronbach's Alpha Değerleri

Ölçek / Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği	19	0.996
Öğrenmeye Dönük Vizyon Oluşturma	5	0.989
Öğrenme Desteği Sağlama	7	0.991
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	7	0.991

Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği 19 maddeye sahiptir ve Cronbach's Alpha değeri 0.996 olarak hesaplanmıştır. Öğrenmeye Dönük Vizyon Oluşturma alt boyutu 5 madde içermekte olup, Cronbach's Alpha değeri 0.989'dur. Öğrenme Desteği Sağlama alt boyutu 7 maddeye sahiptir ve Cronbach's Alpha değeri 0.991 olarak bulunmuştur. Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma alt boyutu da 7 madde içermekte olup, Cronbach's Alpha değeri 0.991 olarak hesaplanmıştır. Bu yüksek Cronbach's Alpha değerleri, ölçeğin ve alt boyutların iç tutarlılık açısından güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.3.2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Bu araştırmada, öğretmenlerin özerklik davranışlarını belirlemek amacıyla Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır. Ölçek 2016 yılında Çolak tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, toplam 17 maddeden oluşur ve dört ayrı boyutta özerklik davranışlarını ölçmeyi hedefler. Bu boyutlar şu şekildedir: öğretme süreci özerkliği

(Madde 1, 3, 4, 9, 10, 11), öğretim programı özerkliği (Madde 2, 5, 6, 7, 8), mesleki gelişim özerkliği (Madde 12, 13, 14) ve mesleki iletişim özerkliği (Madde 15, 16, 17).

Çalışma sonuçlarına göre ölçeğin güvenirlik değerleri şu şekildedir:

Tablo 2.4. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Cronbach's Alpha Değerleri

Ölçek / Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	17	0.995
Öğretme Süreci Özerkliği	6	0.988
Öğretim Programı Özerkliği	5	0.989
Mesleki Gelişim Özerkliği	3	0.974
Mesleki İletişim Özerkliği	3	0.974

Öğretmen Özerkliği Ölçeği, 17 maddeye sahip olup, Cronbach's Alpha değeri 0.995 olarak hesaplanmıştır. Öğretme Süreci Özerkliği alt boyutu ise 6 madde içermekte olup, Cronbach's Alpha değeri 0.988'dir. Öğretim Programı Özerkliği alt boyutu 5 maddeye sahiptir ve Cronbach's Alpha değeri 0.989 olarak bulunmuştur. Mesleki Gelişim Özerkliği ve Mesleki İletişim Özerkliği alt boyutları ise sırasıyla 3 madde içermekte olup, her ikisinin de Cronbach's Alpha değeri 0.974 olarak hesaplanmıştır. Bu yüksek Cronbach's Alpha değerleri, ölçeğin ve alt boyutların iç tutarlılık açısından güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.3.3. Öğretmen Profesyonizm Ölçeği

Cerit (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul İklim Ölçeği'nin öğretmen profesyonelliği boyutu, Tschannen-Moran ve diğerleri (2006) tarafından tanımlanan öğretmenlerin mesleki davranışlarını yansıtan bir boyuttur. Bu boyut, öğretmenlerin birbirleriyle bağlantı kurma, işlerine bağlılık gösterme ve işbirliği yapma istekliliği gibi özelliklerini değerlendirmeyi amaçlar. Bu bağlamda, yüksek düzeyde profesyonellik sergileyen öğretmenler, öğrencilerine ve öğretim sürecine kendilerini adanmış, işlerini ciddiye almış ve meslektaşlarının yeteneklerine ve uzmanlıklarına saygı göstermişlerdir. Türkçeye uyarlanmış olan ölçüm aracı, 5 dereceli Likert tipi bir ölçek kullanılarak 8 maddeden oluşur. Araştırma sonuçlarına göre ölçeğin güvenirlik değerleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.5. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği Cronbach's Alpha Değerleri

Ölçek / Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği	8	0.988

Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği, 8 maddeye sahip olup, Cronbach's Alpha değeri 0.988 olarak hesaplanmıştır. Bu yüksek Cronbach's Alpha değerleri, ölçeğin iç tutarlılık açısından güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.4. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin toplanması için ölçek formları Diyarbakır'ın Silvan ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokul düzeyindeki devlet okullarına araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Araştırma kapsamında toplanacak verilerin çözümlenmesinde değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayısı, t-testi ve varyans analizleri SPSS 22 programı ve araştırma modelinin test edilmesi için AMOS 16 Yapısal Eşitlik Modellemesi programı kullanılmıştır.

Araştırmada yapılacak testlerin türünü belirlemek amacıyla, ölçeklerin normal dağılım durumunu tespit etmek gerekmektedir. Bu kapsamda da çarpıklık ve basıklık testleri uygulanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) çalışmalarında, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olmasının, verilerin normal dağıldığı sonucunu verdiğini ifade etmektedir.

Tablo 2.6. Ölçeklerin ve Alt Boyutların Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek / Alt Boyut	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği	-0.455	-1.188
Öğrenmeye Dönük Vizyon Oluşturma	-0.468	-1.181
Öğrenme Desteği Sağlama	-0.430	-1.213
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	-0.443	-1.191
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	-0.592	-1.062
Öğretme Süreci Özerkliği	-0.588	-1.064
Öğretim Programı Özerkliği	-0.571	-1.092
Mesleki Gelişim Özerkliği	-0.560	-1.082
Mesleki İletişim Özerkliği	-0.545	-1.123
Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği	-0.535	-1.092

Yukarıdaki tablo incelendiğinde ölçek ve alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ölçeklere ait verilerin normal dağıldığını söylemek mümkündür. Araştırma kapsamında, fark testleri için parametrik yöntemlerden t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Korelasyon testleri için ise Pearson korelasyonu uygulanmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki anlamlı farklar tespit edildikten sonra, hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek amacıyla ise Tukey HSD testi uygulanmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

3.1. ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİĞE YÖNELİK BULGULAR

Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarının ortalama ve standart sapma değerlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	Ss
Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği	401	19.00	95.00	63.77	26.83
Öğrenmeye Dönük Vizyon Oluşturma	401	5.00	25.00	16.83	7.06
Öğrenme Desteği Sağlama	401	7.00	35.00	23.40	9.97
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	401	7.00	35.00	23.54	9.96

Tablo 3.1’de Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ortalama puanı 63.77 ± 26.83 olarak tespit edilmiştir. Alt boyutlar bazında incelendiğinde ise, “Öğrenmeye Dönük Vizyon Oluşturma” alt boyutunun puan ortalaması 16.83 ± 7.06 ; Öğrenme Desteği Sağlama alt boyutunun puan ortalaması 23.40 ± 9.97 ve Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma alt boyutunun puan ortalaması 23.54 ± 9.96 olarak tespit edilmiştir.

3.1.1. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarına ait istatistiklere ve fark testlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Merkezli Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	p
Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği	Erkek	197	57.46	27.14	-4.740	0.000*
	Kadın	204	69.85	25.11		
Öğrenmeye Dönük Vizyon Oluşturma	Erkek	197	15.33	7.19	-4.255	0.000*
	Kadın	204	18.27	6.64		
Öğrenme Desteği Sağlama	Erkek	197	21.03	10.07	-4.795	0.000*
	Kadın	204	25.68	9.34		
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	Erkek	197	21.10	10.01	-4.953	0.000*
	Kadın	204	25.89	9.35		

*p < 0.05

Tablo 3.2’de Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir [t= -4.740; p < 0.05]; [t= -4.225; p < 0.05]; [t= -4.795; p < 0.05]; [t= -4.953; p < 0.05]. Buna göre kadın öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik puan ortalamaları ile alt boyut puan ortalamaları erkeklerden anlamlı yüksektir. Diğer bir ifadeyle, kadın öğretmenlerin, erkeklerden daha yüksek öğrenme merkezli liderlik puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğrenme Merkezli Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	Ss	t	p
Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği	Lisans	358	63.38	27.12	-0.818	0.414
	Yüksek Lisans	43	66.93	24.22		
Öğrenmeye Dönük Vizyon Oluşturma	Lisans	358	16.68	7.13	-1.152	0.250
	Yüksek Lisans	43	18.00	6.36		
Öğrenme Desteği Sağlama	Lisans	358	23.30	10.05	-0.547	0.584
	Yüksek Lisans	43	24.18	9.33		
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	Lisans	358	23.39	10.09	-0.934	0.354
	Yüksek Lisans	43	24.74	8.80		

*p < 0.05

Tablo 3.3’te Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarının öğrenim durumuna göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak

farklılaşmadığı görülmektedir [$t = -0.818$; $p > 0.05$]; [$t = -1.152$; $p > 0.05$]; [$t = -0.547$; $p > 0.05$]; [$t = -0.934$; $p > 0.05$]. Buna göre lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik puanları istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Kademe Değişkenine Göre Öğrenme Merkezli Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Kademe	n	\bar{x}	Ss	t	p
Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği	İlkokul	201	63.52	26.32	-0.182	0.856
	Ortaokul	200	64.01	27.39		
Öğrenmeye Dönük Vizyon Oluşturma	İlkokul	201	16.71	6.94	-0.317	0.752
	Ortaokul	200	16.94	7.20		
Öğrenme Desteği Sağlama	İlkokul	201	23.27	9.81	-0.252	0.801
	Ortaokul	200	23.52	10.14		
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	İlkokul	201	23.53	9.73	-0.013	0.990
	Ortaokul	200	23.54	10.20		

* $p < 0.05$

Tablo 3.4'te Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarının kademeye göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarının öğretmenin kademesine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$t = -0.182$; $p > 0.05$]; [$t = -0.317$; $p > 0.05$]; [$t = -0.252$; $p > 0.05$]; [$t = -0.013$; $p > 0.05$]. Buna göre ilkokul ya da ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik puanları istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğrenme Merkezli Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Kıdem	n	\bar{x}	Ss	F	p	Fark (Tukey HSD)
Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği	1-5 yıl (1)	121	51.09	26.61	63.135	0.000*	3/4 > 1/2
	6-10 yıl (2)	91	47.26	23.29			
	11-15 yıl (3)	93	80.47	14.88			
	16 yıl ve üzeri (4)	96	79.18	20.69			
Öğrenmeye Dönük Vizyon Oluşturma	1-5 yıl (1)	121	13.57	7.13	59.818	0.000*	3/4 > 1/2
	6-10 yıl (2)	91	12.53	6.10			
	11-15 yıl (3)	93	21.02	4.08			

	16 yıl ve üzeri (4)	96	20.93	5.37			
Öğrenme Desteği Sağlama	1-5 yıl (1)	121	18.59	9.83			
	6-10 yıl (2)	91	17.38	8.71	63.017	0.000*	3/4 > 1/2
	11-15 yıl (3)	93	29.54	5.55			
	16 yıl ve üzeri (4)	96	29.19	7.72			
Öğrenme Programını	1-5 yıl (1)	121	18.93	9.86			
Yönetme ve Model Olma	6-10 yıl (2)	91	17.34	8.60	62.580	0.000*	3/4 > 1/2
	11-15 yıl (3)	93	29.90	5.63			
	16 yıl ve üzeri (4)	96	29.05	7.74			

*p < 0.05

Tablo 3.5'te Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarının mesleki kıdeme göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarının öğretmen mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir [F= 63.135; p < 0.05]; [F= 59.818; p < 0.05]; [F= 63.017; p < 0.05]; [F= 62.580; p < 0.05]. Yapılan Tukey HSD post hoc testine göre 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik puanları ve alt boyut puanları, 1-5 yıl ve 6-10 yıl görev yapan öğretmenlerden anlamlı yüksektir.

3.2. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE YÖNELİK BULGULAR

Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve alt boyutlarının ortalama ve standart sapma değerlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	Ss
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	401	17.00	85.00	59.55	23.76
Öğretme Süreci Özerkliği	401	6.00	30.00	21.05	8.42
Öğretim Programı Özerkliği	401	5.00	25.00	17.53	7.12
Mesleki Gelişim Özerkliği	401	3.00	15.00	10.52	4.23
Mesleki İletişim Özerkliği	401	3.00	15.00	10.44	4.27

Tablo 3.6'da Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Buna göre öğretmen özerkliği ortalama puanı 59.55 ± 23.76 olarak tespit edilmiştir. Alt boyutlar bazında incelendiğinde ise, Öğretme Süreci Özerkliği alt boyutunun puan ortalaması 21.05 ± 8.42 ; Öğretim Programı Özerkliği alt

boyutunun puan ortalaması 17.53 ± 7.12 ; Mesleki Gelişim Özerkliği alt boyutunun puan ortalaması 10.52 ± 4.23 ve Mesleki İletişim Özerkliği alt boyutunun puan ortalaması 10.44 ± 4.27 olarak tespit edilmiştir.

3.2.1. Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve alt boyutlarına ait istatistiklere ve fark testlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Özerkliğinin Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	p
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	Erkek	197	53.58	24.00	-5.087	0.000*
	Kadın	204	65.31	22.08		
Öğretme Süreci Özerkliği	Erkek	197	18.94	8.52	-5.087	0.000*
	Kadın	204	23.09	7.80		
Öğretim Programı Özerkliği	Erkek	197	15.68	7.12	-5.269	0.000*
	Kadın	204	19.31	6.67		
Mesleki Gelişim Özerkliği	Erkek	197	9.52	4.28	-4.776	0.000*
	Kadın	204	11.49	3.94		
Mesleki İletişim Özerkliği	Erkek	197	9.43	4.33	-4.756	0.000*
	Kadın	204	11.41	3.99		

*p < 0.05

Tablo 3.7’de Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve alt boyutlarının öğretmenin cinsiyetine göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir [t= -5.087; p < 0.05]; [t= -5.087; p < 0.05]; [t= -5.269; p < 0.05]; [t= -4.776; p < 0.05] ; [t= -4.756; p < 0.05]. Buna göre kadın öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Ölçeği puan ortalamaları ile alt boyut puan ortalamaları erkeklerden anlamlı yüksektir. Diğer bir ifadeyle, kadın öğretmenlerin, erkeklerden daha yüksek özerklik puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Özerkliğinin Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	Ss	t	p
Öğretmen Özerkliği	Lisans	358	58.95	24.24	-1.788	0.079

Ölçeği	Yüksek Lisans	43	64.55	18.77		
Öğretme Süreci	Lisans	358	20.81	8.58		
Özerkliği	Yüksek Lisans	43	23.04	6.61	-2.016	0.048*
Öğretim Programı	Lisans	358	17.34	7.25		
Özerkliği	Yüksek Lisans	43	19.09	5.70	-1.837	0.071
Mesleki Gelişim	Lisans	358	10.43	4.30		
Özerkliği	Yüksek Lisans	43	11.27	3.48	-1.463	0.149
Mesleki İletişim	Lisans	358	10.35	4.32		
Özerkliği	Yüksek Lisans	43	11.14	3.76	-1.270	0.209

*p < 0.05

Tablo 3.8’de Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve alt boyutlarının öğrenim durumuna göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Öğretmen Özerkliği Ölçeği ile Öğretim Programı Özerkliği, Mesleki Gelişim Özerkliği ve Mesleki İletişim Özerkliği alt boyut puan ortalamalarının öğretmen öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir [t= - 1.788; p > 0.05]; [t= -1.837; p > 0.05]; [t= -1.463; p > 0.05]; [t= -1.270; p > 0.05]. Diğer yandan Öğretme Süreci Özerkliği alt boyut puan ortalamalarının öğretmen öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir [t= - 2.016; p < 0.05]. Bu kapsamda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliği alt boyut puan ortalamaları, lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı yüksektir.

Tablo 3.9. Öğretmenlerin Kademe Değişkenine Göre Öğretmen Özerkliğinin Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Kademe	N	\bar{x}	Ss	t	p
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	İlkokul	201	59.84	23.06	0.249	0.804
	Ortaokul	200	59.25	24.48		
Öğretme Süreci Özerkliği	İlkokul	201	21.15	8.20	0.249	0.804
	Ortaokul	200	20.95	8.64		
Öğretim Programı Özerkliği	İlkokul	201	17.64	6.93	0.318	0.750
	Ortaokul	200	17.42	7.32		
Mesleki Gelişim Özerkliği	İlkokul	201	10.56	4.09	0.183	0.855
	Ortaokul	200	10.48	4.36		
Mesleki İletişim Özerkliği	İlkokul	201	10.47	4.17	0.182	0.856
	Ortaokul	200	10.40	4.37		

*p < 0.05

Tablo 3.9’da Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve alt boyutlarının kademeye göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve alt boyutlarının öğretmen kademesine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir [t=0.249; p > 0.05]; [t= 0.249; p > 0.05]; [t= 0.318; p > 0.05]; [t= 0.183; p > 0.05] ; [t= 0.182; p >

0.05]. Buna göre ilkokul ya da ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik puanları istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Tablo 3.10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Özerkliğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Kıdem	n	\bar{x}	Ss	F	p	Fark (Tukey HSD)
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	1-5 yıl (1)	121	48.81	24.49	47.341	0.000*	3/4 > 1/2
	6-10 yıl (2)	91	47.13	22.67			
	11-15 yıl (3)	93	73.58	13.44			
	16 yıl ve üzeri (4)	96	71.27	18.17			
Öğretme Süreci Özerkliği	1-5 yıl (1)	121	17.33	8.71	44.526	0.000*	3/4 > 1/2
	6-10 yıl (2)	91	16.74	8.15			
	11-15 yıl (3)	93	25.76	4.86			
	16 yıl ve üzeri (4)	96	25.27	6.42			
Öğretim Programı Özerkliği	1-5 yıl (1)	121	14.58	7.54	42.801	0.000*	3/4 > 1/2
	6-10 yıl (2)	91	13.78	6.76			
	11-15 yıl (3)	93	21.74	3.94			
	16 yıl ve üzeri (4)	96	20.72	5.57			
Mesleki Gelişim Özerkliği	1-5 yıl (1)	121	8.57	4.34	48.040	0.000*	3/4 > 1/2
	6-10 yıl (2)	91	8.34	3.99			
	11-15 yıl (3)	93	13.04	2.48			
	16 yıl ve üzeri (4)	96	12.61	3.20			
Mesleki İletişim Özerkliği	1-5 yıl (1)	121	8.32	4.31	52.332	0.000*	3/4 > 1/2
	6-10 yıl (2)	91	8.26	4.01			
	11-15 yıl (3)	93	13.03	2.47			
	16 yıl ve üzeri (4)	96	12.65	3.22			

*p < 0.05

Tablo 3.10'da Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve alt boyutlarının mesleki kıdeme göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve alt boyutlarının öğretmenin mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir [F= 47.341; p < 0.05]; [F= 44.526; p < 0.05]; [F= 42.801; p < 0.05]; [F= 48.040; p < 0.05]; [F= 52.332; p < 0.05]. Yapılan Tukey HSD post hoc testine göre 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin özerklik puanları ve alt boyut puanları, 1-5 yıl ve 6-10 yıl görev yapan öğretmenlerden anlamlı yüksektir.

3.3. ÖĞRETMEN PROFESYONELİZMİNE YÖNELİK BULGULAR

Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği'nin ortalama ve standart sapma değerlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3.11. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	Ss
Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği	401	8.00	40.00	27.77	11.19

Tablo 3.11'de Öğretmen Profesyonelizm Ölçeğine ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Buna göre öğretmen profesyonelizm ortalama puanı 27.77 ± 11.19 olarak tespit edilmiştir.

3.3.1. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde Öğretmen Profesyonelizm Ölçeğine ait istatistiklere ve fark testlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.12. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	p
Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği	Erkek	197	25.16	11.52	-4.688	0.000*
	Kadın	204	30.27	10.27		

* $p < 0.05$

Tablo 3.12'de Öğretmen Profesyonelizm Ölçeğinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği puan ortalamalarının öğretmenin cinsiyetine göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir [$t = -4.688$; $p < 0.05$]. Buna göre kadın öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği puan ortalamaları erkeklerden anlamlı yüksektir. Diğer bir ifadeyle, kadın öğretmenlerin, erkeklerden daha yüksek profesyonelizm puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.13. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	Ss	t	P
Öğretmen	Lisans	358	27.39	11.41	-2.385	0.020
Profesyonelizm Ölçeği	Yüksek Lisans	43	30.83	8.59		

*p < 0.05

Tablo 3.13'te Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği puan ortalamalarının öğrenim durumuna göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği puan ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir [t= - 2.385; p < 0.05]. Bu kapsamda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin profesyonelizm düzeyleri lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı yüksektir.

Tablo 3.14. Öğretmenlerin Kademe Değişkenine Göre Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Kademe	N	\bar{x}	Ss	t	p
Öğretmen	İlkokul	201	27.52	10.82	-0.427	0.670
Profesyonelizm Ölçeği	Ortaokul	200	28.00	11.56		

*p < 0.05

Tablo 3.14'te Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği puan ortalamalarının kademeye göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği puan ortalamalarının öğretmenlerin kademesine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir [t=-0.427; p < 0.05]. Buna göre ilkokul ya da ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin profesyonelizm puanları istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Tablo 3.15. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	Kıdem	N	\bar{x}	Ss	F	p	Fark (Tukey HSD)
Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği	1-5 yıl (1)	121	22.45	11.13	61.195	0.000*	3/4 > 1/2
	6-10 yıl (2)	91	21.06	10.03			
	11-15 yıl (3)	93	34.84	6.43			
	16 yıl ve üzeri (4)	96	33.94	8.26			

*p < 0.05

Tablo 3.15'te Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği puan ortalamalarının kıdeme göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak farklılaştığı

görülmektedir [$F= 61.195$; $p < 0.05$]. Yapılan Tukey HSD post hoc testine göre 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin profesyonelizm puanları, 1-5 yıl ve 6-10 yıl görev yapan öğretmenlerden anlamlı yüksektir.

3.4. KORELASYON ANALİZİNE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 3.16. Öğrenme Merkezli Liderlik, Öğretmen Özerkliği ve Öğretmen Profesyonelizmi Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek	Öğrenme Merkezli Liderlik	Öğretmen Özerkliği	Öğretmen Profesyonelizmi
Öğrenme Merkezli Liderlik		.907**	.932**
Öğretmen Özerkliği	.907**		.930**
Öğretmen Profesyonelizmi	.932**	.930**	

* $p < 0.01$

Tablo 3.16'ya göre öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen özerkliği arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = 0.907$; $p < 0.01$); öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen profesyonelizmi arasında da yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = 0.932$; $p < 0.01$) mevcuttur. Öğretmen özerkliği ile öğretmen profesyonelizmi arasında ise yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = 0.930$; $p < 0.01$) bulunmaktadır.

Tablo 3.17. Öğrenme Merkezli Liderlik, Öğretmen Özerkliği ve Öğretmen Profesyonelizmi Altboyutları Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Öğrenme Merkezli Liderlik	Öğretmen Özerkliği	Öğretmen Profesyonelizmi
Öğrenmeye Dönük Vizyon Oluşturma	.990**	.902**	.922**
Öğrenme Desteği Sağlama	.995**	.895**	.924**
Öğrenme Programını Yönetme ve Model Olma	.994**	.908**	.930**
Öğretme Süreci Özerkliği	.895**	.996**	.923**
Öğretim Programı Özerkliği	.890**	.990**	.914**
Mesleki Gelişim Özerkliği	.906**	.987**	.924**

Mesleki İletişim Özerkliği	.901**	.971**	.914**
----------------------------	--------	--------	--------

* $p < 0.01$

Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise öğrenme merkezli liderlik ile öğrenmeye dönük vizyon oluşturma arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.990$; $p < 0.01$); öğrenme desteği sağlama arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.995$; $p < 0.01$); öğrenme programını yönetme ve model olma arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.994$; $p < 0.01$); öğretme süreci özerkliği arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.895$; $p < 0.01$); öğretim programı özerkliği arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.890$; $p < 0.01$), mesleki gelişim özerkliği arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.906$; $p < 0.01$) ve mesleki iletişim özerkliği arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.901$; $p < 0.01$) ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmen özerkliği ile öğrenmeye dönük vizyon oluşturma arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.902$; $p < 0.01$); öğrenme desteği sağlama arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.895$; $p < 0.01$); öğrenme programını yönetme ve model olma arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.908$; $p < 0.01$); öğretme süreci özerkliği arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.996$; $p < 0.01$); öğretim programı özerkliği arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.990$; $p < 0.01$), mesleki gelişim özerkliği arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.987$; $p < 0.01$) ve mesleki iletişim özerkliği arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.971$; $p < 0.01$) ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmen profesyonelizmi ile öğrenmeye dönük vizyon oluşturma arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.922$; $p < 0.01$); öğrenme desteği sağlama arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.924$; $p < 0.01$); öğrenme programını yönetme ve model olma arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.930$; $p < 0.01$); öğretme süreci özerkliği arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.923$; $p < 0.01$); öğretim programı özerkliği arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.914$; $p < 0.01$), mesleki gelişim özerkliği arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.924$; $p < 0.01$) ve mesleki iletişim özerkliği arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($r = 0.914$; $p < 0.01$) ilişki tespit edilmiştir.

3.5. REGRESYON ANALİZİNE YÖNELİK BULGULAR

Aşağıdaki Tablo 3.17.'de öğrenme merkezli liderliğin öğretmen özerkliği üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amacıyla yapılan regresyon analizine yer verilmiştir.

Tablo 3.18. Öğrenme Merkezli Liderlik İle Öğretmen Özerkliği Basit Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata	β	t	p	F	P
Sabit	8.322	1.290		6.451	0.000		
Öğrenme Merkezli Liderlik ($X_{\text{ÖMLID}}$)	0.803	0.019	0.879	43.078	0.000	1,855.746	0.000

Bağımlı değişken Öğretmen Özerkliği

$R = 0.907, R^2 = 0.823, p < 0.05$

Öğrenme merkezli liderliğin, öğretmen özerkliğine etkisini tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve öğrenme merkezli liderliğin, öğretmenlerin özerklik düzeylerinin % 82.30'unu açıklayabildiği görülmektedir ($R^2 = 0.823; p < 0.05$). Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik düzeylerinin, öğretmenlerin özerklik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde yordadığı ($\beta = 0.879; p < 0.05$) belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik düzeyleri, öğretmenlerin özerklik düzeylerini pozitif yönde etkilemektedir. Öğrenme merkezli liderlik düzeyindeki 1 standart sapmalık artış, öğretmen özerkliğini 0.879 standart sapma artırmaya eğilimli olduğu görülmektedir. Oluşturulan modelin denklemini aşağıdaki gibidir:

$$Y_{(\text{Özerklik})} = 8.322 + 0.803 X_{\text{LID}}$$

Tablo 3.19. Öğrenme Merkezli Liderlik İle Öğretmen Profesyonelizmi Basit Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata	β	t	p	F	P
Sabit	2.986	0.524		5.696	0.000		
Öğrenme Merkezli Liderlik ($X_{\text{ÖMLID}}$)	0.389	0.008	0.944	51.68	0.000	2,628.442	0.000

Bağımlı Değişken: Öğretmen Profesyonelizmi

$R = 0.932, R^2 = 0.868, p < 0.05$

Öğrenme merkezli liderliğin, öğretmen profesyoneliğine etkisini tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve öğrenme merkezli liderliğin, öğretmenlerin profesyoneliğine düzeylerinin % 86.80'ini açıklayabildiği görülmektedir ($R^2 = 0.868$; $p < 0.05$). Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik düzeylerinin, öğretmenlerin profesyoneliğim düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde yordadığı ($\beta = 0.944$; $p < 0.05$) belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik düzeyleri, öğretmenlerin profesyoneliğim düzeylerini pozitif yönde etkilemektedir. Öğrenme merkezli liderlik düzeyindeki 1 standart sapmalı artış, öğretmen profesyoneliğim düzeylerini 0.944 standart sapma artırmaya eğilimli olduğu görülmektedir. Oluşturulan modelin denklemi aşağıdaki gibidir:

$$Y_{(\text{Profesyonellik})} = 2.986 + 0.389 X_{(\text{ÖMLiderlik})}$$

Tablo 3.20. Öğretmen Profesyoneliğim İle Öğretmen Özerkliği Basit Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata	β	T	p	F	P
Sabit	4.729	1.171		4.040	0.000		
Öğretmen Profesyoneliğim (X_{PROF})	1.974	0.039	0.648	50.486	0.000	2,548.813	0.000

Bağımlı değişken Öğretmen Özerkliği

$R = 0.930$, $R^2 = 0.865$, $p < 0.05$

Öğretmen profesyoneliğinin, öğretmen özerkliğine etkisini tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve öğretmen profesyoneliğinin, öğretmenlerin özerklik düzeylerinin % 86.50'sini açıklayabildiği görülmektedir ($R^2 = 0.865$; $p < 0.05$). Bu sonuçlara göre öğretmenlerin profesyoneliğim düzeylerinin, öğretmenlerin özerklik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde yordadığı ($\beta = 0.648$; $p < 0.05$) belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin profesyoneliğim düzeyleri, öğretmenlerin özerklik düzeylerini pozitif yönde etkilemektedir. Profesyoneliğim düzeyindeki 1 standart sapmalı artış, öğretmen özerkliğini 0.648 standart sapma artırmaya eğilimli olduğu görülmektedir. Oluşturulan modelin denklemi aşağıdaki gibidir:

$$Y_{(\text{Özerklik})} = 4.729 + 1.974 X_{(\text{Profesyonellik})}$$

Tablo 3.21. Öğrenme Merkezli Liderlik ve Öğretmen Profesyoneliizmi İle Öğretmen Özerkliği Basit Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata	B	t	p	F	P
Sabit	4.254	1.118		3.804	0.000		
Öğrenme Merkezli Liderlik (X _{LID})	0.274	0.043	0.310	6.399	0.000	1,422.458	0.000
Öğretmen Profesyoneliizmi (X _{PROF})	1.362	0.103	0.641	13.261	0.000		

Bağımlı değişken: Öğretmen Özerkliği

$R = 0.937$, $R^2 = 0.877$, $p < 0.05$

Öğrenme merkezli liderliğin ve öğretmen profesyoneliizminin, öğretmen özerkliğine etkisini tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen profesyoneliizminin, öğretmenlerin özerklik düzeylerinin % 87.70'ini açıklayabildiği görülmektedir ($R^2 = 0.877$; $p < 0.05$). Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ($\beta = 0.310$; $p < 0.05$) ve profesyoneliizm ($\beta = 0.641$; $p < 0.05$) düzeylerinin, öğretmenlerin özerklik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Profesyoneliizm düzeyindeki 1 standart sapmalı artış, öğrenme merkezli liderliği 0.310 standart sapma ve öğretmen özerkliğini 0.641 standart sapma artırmaya eğilimli olduğu görülmektedir. Oluşturulan modelin denklemi aşağıdaki gibidir:

$$Y(\text{Özerklik}) = 4.254 + 0.274 X (\text{ÖML}) + 1.362 X (\text{Profesyonellik})$$

Yukarıda yapılan 4 farklı regresyon testi sonuçları bir arada ele alındığında,

- Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik düzeylerinin, öğretmenlerin özerklik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı etkilediği ($\beta = 0.879$),
- Öğretmenlerin profesyoneliizm düzeylerinin, öğretmenlerin özerklik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı etkilediği ($\beta = 0.944$),
- Öğrenme merkezli liderlik düzeylerinin, öğretmenlerin profesyoneliizm düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı etkilediği ($\beta = 0.648$) görülmüştür.

Bu kapsamda öğrenme merkezli liderlik ve profesyoneliizm düzeylerinin birlikte öğretmenlerin özerklik düzeyleri üzerindeki etkileri incelendiğinde, öğrenme merkezli liderlik ($\beta = 0.310$) ve öğretmenlerin profesyoneliizm ($\beta = 0.641$) düzeylerinin birlikte de öğretmenlerin özerklik düzeyleri üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Buna

karşılık öğretmen profesyoneliizmi regresyon analizine dahil edildiğinde öğrenme merkezli liderlik düzeyine etkisi 0.879'den 0.310'a inmektedir. Bu kapsamda kısmi bir aracılık rolünden söz etmek mümkündür. Diğer bir ifadeyle, öğrenme merkezli liderliğin öğretmen özerkliğine etkisinde öğretmen profesyoneliizmin kısmi aracılık etkisi bulunmaktadır.

Yapılan yapısal eşitlilik modeli de sonuçları desteklemektedir. Yapısal eşitlilik modeline göre değişkenlerin birbiri üzerindeki etki düzeylerini aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

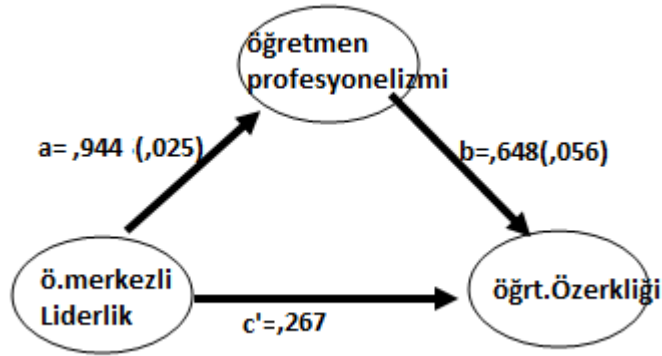
- Öğrenme merkezli liderliğin öğretmen özerkliği üzerindeki toplam etkisi $c=.879$
- Öğrenme merkezli liderliğin öğretmen profesyoneliizmi üzerindeki etkisi $a=.944$
- Öğretmen profesyoneliizminin öğretmen özerkliği üzerindeki etkisi $b=.648$
- Öğrenme merkezli liderliğin öğretmen özerkliği üzerindeki direkt etkisi $c'=.267$
- Öğrenme merkezli liderliğin öğretmen profesyoneliizmi aracılığıyla öğretmen özerkliği üzerindeki dolaylı etkisi $a*b=.612$

Aracı olmadan ve aracılı modellerin etkisini gösteren tablo ise aşağıda gösterilmektedir:

Tablo 3.22. Standardize Olmayan Katsayılar (Regresyon Ağırlıkları)

		Estimate	S.E.	C.R.	P
TOPLAM ETKİ	OOzerklik <--- OMLiderlik	.879	.027	32.279	.000
ARACISIZ MODEL	OOzerklik <--- OProfesyo	.648	.056	11.465	.000
	OOzerklik <--- OMLiderlik	.267	.055	4.828	.000
	OProfesyo <--- OMLiderlik	.944	.025	37.143	.000
ARACILI MODEL	OOzerklik <--- OProfesyo	.648	.056	11.465	.000
	OOzerklik <--- OMLiderlik	.267	.055	4.828	.000

Tablo 3.21'e göre toplam etki modelinde, öğretmen özerkliği üzerinde en güçlü etkiye sahip faktör öğrenme merkezli liderliktir (katsayı: 0.879, SE: 0.027, CR: 32.279, $p < 0.001$). Ayrıca, öğretmen profesyonelizminin de öğretmen özerkliği üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir (katsayı: 0.648, SE: 0.056, CR: 11.465, $p < 0.001$). Aracısız modelde, öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen profesyonelizmi faktörleri arasında da anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmen özerkliğinin, hem öğrenme merkezli liderlik (katsayı: 0.267, SE: 0.055, CR: 4.828, $p < 0.001$) hem de öğretmen profesyonelizmi (katsayı: 0.267, SE: 0.055, CR: 4.828, $p < 0.001$) üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Aracılı modelde ise, öğrenme merkezli liderlik, öğretmen profesyonelizmi ve öğretmen özerkliği arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmen özerkliği üzerindeki en güçlü etki öğrenme merkezli liderlik tarafından sağlanmaktadır (katsayı: 0.648, SE: 0.056, CR: 11.465, $p < 0.001$). Değişkenler arasındaki ilişkileri aşağıdaki şekilde de görmek mümkündür:

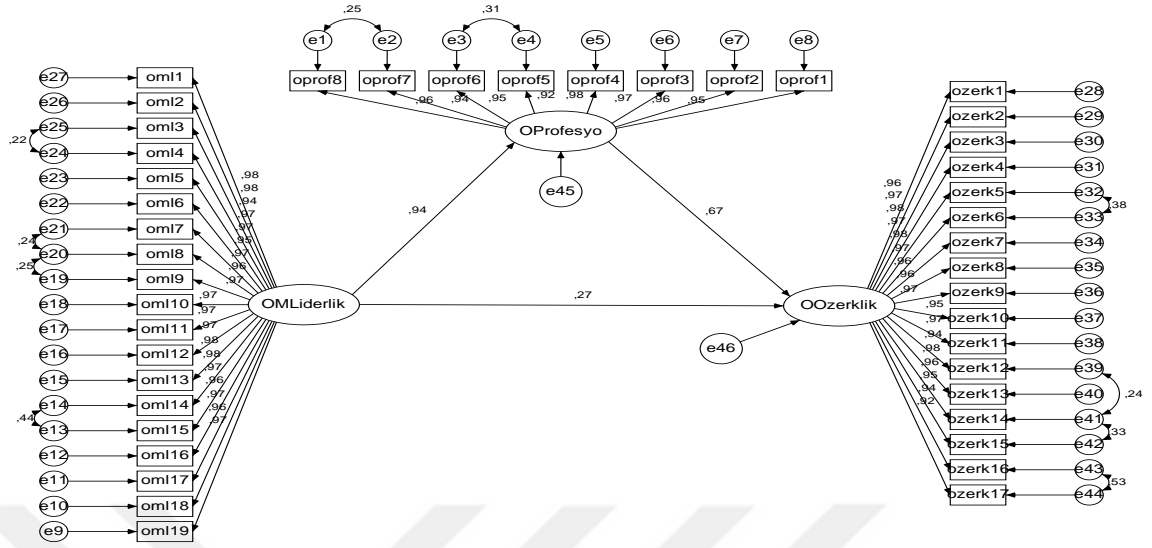


Şekil 3.1. Değişkenler Arası İlişkiler

Öğretmen profesyonelizminin, öğretmen özerkliği üzerinde aracılık etkisi olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, öğretmen profesyonelizmi faktörü, öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi aracı olarak etkilemektedir. Bu durumda, öğretmen profesyonelizmi, öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide bir aracı rolü oynamaktadır. Aracı değişkenli model şeması ise aşağıda verilmiştir:

Aracı modele ilişkin hesaplanan uyum indekslerine ait bulgular ise şöyledir:

CMIN=3598,492, DF=889, CMIN/DF=4,048, RMR=,036 GFI=,706
NFI=,923 IFI=,941 TLI=,937 CFI=,941 RMSEA=,087 olarak hesaplanmıştır.



Şekil 3.2. Aracı Değişkenli Model

Yapılan bu araştırmada, öğretmen profesyonelizmi aracı değişken olarak eklendikten sonra öğrenme merkezli liderliğin öğretmen özerkliği üzerindeki etkisinin azaldığı tespit edilmiştir. Aracılık etkisi tespit edilmiş olsa da, aracılık etkisini daha fazla doğrulamak için Sobel testi gibi ek testlerin yapılması uygun görülmüştür. Öğretmen profesyonelizmi aracı değişken olarak eklendikten sonra öğrenme merkezli liderliğin öğretmen özerkliği üzerindeki etkisi azalmıştır. Bu azalışın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Sobel Testi uygulanmıştır.

Şekil 3. Sobel Testi Giriş Ekranı

Input:	Test statistic:	Std. Error:	p-value:
a 0.945	Sobel test: 11.06459949	0.05534407	0
b 0.648	Aroian test: 11.06106105	0.05536178	0
s _a 0.025	Goodman test: 11.06814132	0.05532636	0
s _b 0.056	Reset all	Calculate	

Sobel test sonucu $z=11,064$ olup $p<0,001$ anlamlıdır. Buna göre öğrenme merkezli liderliğin öğretmen özerkliğine etkisinde öğretmen profesyonelizmin aracılık rolü oynadığını söylemek mümkündür. Öğretmen profesyonelizmi aracı değişken iken öğrenme merkezli liderliğin öğretmen özerkliği üzerindeki etkisi hala istatistiksel olarak anlamlı kalmaktadır. Bu da öğretmen profesyonelizmin kısmi aracı rol oynadığını göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulguları literatüre dayalı olarak açıklanmış ve alandaki çalışmaların bulguları kıyaslanmıştır.

4.1.1. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarına Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik davranışlarına yönelik algıları ölçek genelinde ve alt boyutlarda ölçekten alınabilecek maksimum ve minimum puanlar göz önünde bulundurulduğunda orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrenme merkezli liderlik davranışlarının daha fazla geliştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Öğrenme merkezli liderlik davranışlarının hangi düzeyde algılandığı aynı zamanda okul yöneticilerinin eğitim sürecine sağladığı katkıyı da açıklamaktadır. Öğrenme merkezli liderliğin okul ortamını öğrenmeye uygun hale getirme sürecini yöneten liderlik yaklaşımı olduğu (Perez-Garcia ve diğerleri, 2018) ve bu liderlik türünde öğrenmenin merkeze alınarak takım üyelerinin gelişiminin desteklendiği ve öğrenmelerin teşvik edildiği ifade edilmektedir (Hannah ve diğerleri, 2021). Dolayısıyla okul yöneticisi, öğrenme merkezli liderlik davranışlarını ne kadar yüksek düzeyde sergilerse eğitime sağladığı katkının da o kadar fazla olacaktır. Mevcut araştırmada çok yüksek düzeyde bir sonuç elde edilmemiş olsa da öğrenme merkezli liderlik davranışlarının iyi düzeyde sergilenmesi, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim ortamı için olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ek olarak öğrenme merkezli liderlik yönüyle davranışları değerlendirilen okul yöneticileri için de olumlu bir bulgu olarak görülebilir. Mevcut sonuca göre okul yöneticileri, öğrenme standartlarının belirlenmesine, güçlü bir öğretim programının geliştirilmesine, öğretimin etkili gerçekleştirilmesine, görev yaptıkları okulda iyi bir öğrenme ortamının oluşturulmasına, profesyonel davranış kültürünün oluşmasına, çevreyle iyi ilişkiler kurulmasına, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine, öğrencilerin başarılı olmasına, aile katılımına, destek vererek teşvik

edici rol üstlenmiştir denilebilir. Ancak mevcut araştırmanın alt boyutlarıyla ilgili bulgular incelendiğinde “Öğrenmeye Dönük Vizyon Oluşturma” alt boyutunda öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik davranışlarını diğer alt boyutlara kıyasla daha düşük düzeyde algıladıkları tespit edilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticisinin öğrenmeye dönük vizyon oluşturma davranışlarını, öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programını yönetme ve model olma davranışlarına kıyasla daha az sergilediği belirtilebilir. Dolayısıyla okul yöneticisinin etkili politikalar geliştirerek öğrenmeye yönelik vizyon oluşturma rolünü artırması gerekmektedir. Çünkü okulun vizyonu ile ilgili öğretmenlerin bilgi sahibi olması ve sürekli öğrenme temeliyle hareket edilmesi önemlidir. Öğrenmeye dönük vizyon oluştururken öğretmenlerin de bu sürece dahil olması, öğrenmeye dönük vizyonla ilgili hedeflerin anlaşılmasını sağladığı gibi vizyonun benimsenmesini de kolaylaştıracaktır. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma sonucuna kıyasla düşük düzeyde olan Ertürk (2022) araştırmasında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları orta düzeyde rapor edilmiştir. Ulusal ve uluslararası bazı araştırma sonuçlarında öğrenme merkezli liderlik davranışları ise mevcut çalışmada elde edilen sonuçla benzer olarak yüksek düzeyde belirlenmiştir (Akgün, 2021; Bakan ve diğerleri, 2018; Koçdemir, 2017; Polat, 2020; Reardon, 2011; Rodman, 2012; Piyaman, 2016).

4.1.2. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Demografik Özelliklere Göre Farklaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması

4.1.2.1. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucu belirlenmiş olup kadın öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir. Ulaşılan anlamlı sonuca göre kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla okul yöneticilerinin eğitime sağladığı katkıyla ilgili liderlik davranışlarını daha fazla algıladığı anlaşılmaktadır. Bu durum kadınların detaya önem vermesi, daha fazla gözlemci olmasıyla açıklanabilir. Ancak mevcut araştırma sonucundan farklı olarak Kalkan Çelik ve Sezgin (2022) ve Keskin Şahin (2022) araştırmasında öğrenme merkezli liderlik algılarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılaşma sağlamadığı ifade edilmiştir.

Benzer sonucun başka araştırmalarda da bildirildiği belirlenmiştir (Akgün, 2021; Polat, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarında cinsiyet faktörünün belirleyici bir etkisinden bahsetmek mümkün değildir. Dolayısıyla bundan sonraki araştırmalarda cinsiyet değişkenine yönelik incelemelerin artırılması gerekmektedir.

4.1.2.2. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeninin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarını değiştirmediği yönünde sonuca ulaşılmaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin lisans ya da yüksek lisans mezunu olmalarının anlamlı bir farklılığa neden olmadiği ve benzer algılara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Alan yazında mevcut araştırma sonucunu destekleyen Keskin şahin (2022) araştırmasına rastlandiği gibi mevcut araştırma sonucundan farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Savaş, 2021; Uçar, 2021). Farklı sonuçların elde edilmiş olmasında okulun iklimi, çevre koşullarının farklı olması etkili olmuş olabilir.

4.1.2.3. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Kadem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarının kademe değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin ilkokul ya da ortaokulda görev yapıyor olması onların öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarını değiştirmemiştir. Diğer bir ifadeyle ilkokul ya da ortaokulda okul yöneticiliği görevi yapan bireylerin öğrenme merkezli liderlik davranışlarında belirgin farklılıklar olmadiği belirtilebilir. İlkokul düzeyinde görev yapmakta olan okul yöneticisinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının ortaokul düzeyindeki okul yöneticisine göre farklı olması beklenen bir sonuçtan anlamlı farklılık oluşmaması dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Nitekim ilkokul düzeyinde sağlanması gereken katkıyla ortaokul düzeyindeki benzer olmamalıdır. Her kademenin hedef ve kazanımları farklı olduğu için eğitime ilişkin sağlanması gereken katkının da farklı olması gerekir. Dolayısıyla bu farklılık okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının da farklı olması gerektiğini düşündürmektedir. Ancak mevcut araştırmada öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik davranışlarına

yönelik algılarının kademeye göre benzer çıkmıştır. Farklı araştırmalarda da mevcut araştırma sonucuyla benzer sonuçların rapor edilmiş olması bir yönüyle olumlu karşılanırken diğer taraftan her kademedede benzer davranışların sergileniyor olması açısından düşündürücüdür (Kalkan Çelik ve Sezgin, 2022; Keskin, 2020; Polat, 2020; Sarıca, 2020). Bu anlamda okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının her kademe ile ilgili geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

4.1.2.4. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderliğe İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu belirlenmekle birlikte mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin öğrenme merkezli liderliğe ilişkin puanlarının mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerden yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deneyimi fazla olan öğretmenlerin okul yöneticisinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarını mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerden daha fazla belirleyebildikleri ifade edilebilir. Mevcut araştırma sonucuna göre deneyim, öğrenme merkezli liderlik davranışlarının fark edilmesini sağlamıştır denilebilir. Ancak bu çıkarımın alanda yapılan Keskin Şahin, (2022) araştırmasıyla desteklendiği belirlenirken bazı araştırma sonuçlarıyla örtüşmediği görülmüştür (Polat, 2020; Rodman, 2012). Mesleki kıdem değişkenine yönelik daha fazla incelemeye ihtiyaç olduğu belirtilebilir.

4.1.3. Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algılarına Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen özerkliği düzeyi, ölçek genelinden alınabilecek maksimum puan düşünüldüğü zaman orta düzeyin üzerinde bir seviyeye denk gelmektedir denilebilir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların öğretmen özerkliği düzeylerinin yüksek düzey seviyesine olduğu belirtilebilir. Özerklik kavramı, bireylerin kendi alanlarıyla ilgili kararlar alabilme ve aldığı kararları uygulayabilme becerilerini ifade ettiği (Karabacak, 2014) için mevcut araştırma sonucu araştırmaya katılan öğretmenler için olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Katılımcıların alanlarıyla ilgili karar alıp bu kararları uygulama kabiliyetine sahip oldukları ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma sonucunda olduğu

gibi orta düzeyin üzerinde öğretmen özerklik düzeyi tespit eden çalışmalara rastlanmaktadır (Çolak, 2016; Çolak ve diğerleri, 2017; Kürkçü, 2019; Yazıcı ve Akyol, 2017). Bayraktar (2019), Garvin (2007) ve Gürsoy (2020) araştırmalarında öğretmen özerklik düzeyi yüksek düzeyde bildirilmiştir. Tüm bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde orta düzeyin üzerinde sonuç bildirilmesinin öğretmenlerin özerklik davranışıyla ilgili olumlu algılara sahip olduğunu açıkladığını gibi öğretmen özerkliği konusunda farkındalıklarının da iyi düzeyde olduğunu açıklamaktadır.

Mevcut araştırmada öğretmen özerkliği alt boyutlar yönüyle incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek puanı Öğretme Süreci Özerkliği alt boyutunda aldıkları; en düşük puanları ise Mesleki Gelişim Özerkliği ve Mesleki İletişim Özerkliği alt boyutlarında aldıkları belirlenmektedir. Anderson (1987) öğretmenlerin en geniş özerkliğe sahip oldukları ve bunu kullanabildikleri alanının sınıf ortamı olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırma sonucunda öğretim süreci özerklik düzeyinin diğer boyutlardan yüksek olmasının nedeninin öğretmenin kendini sınıf ortamında özerk hissetmesi olduğu belirtilebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerklikleriyle ilgili mevcut araştırmada diğer boyuta kıyasla düşük düzeyde olmaları ise bu yönün geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Mesleki gelişimlerini artıran öğretmenlerin mesleki gelişime dair özerklik algısının yükseleceği düşünülebilir. Nitekim kendini mesleki alanda yeterli hisseden bir öğretmen daha özerk kararlar alıp uygulamaya geçebilir. Alan yazında Çolak (2016) ve Yazıcı ve Akyol (2017) araştırmasında da öğretmenlerin en az mesleki gelişimle ilgili özerk davranışlar sergilediği rapor edilmiştir. Arkaltı Gültaktı (2020) araştırmasında da benzer sonuçlara rastlanmış ve öğretmenlerin en fazla öğretim sürecinde özerklik algısına sahip oldukları en az ise mesleki gelişim özerklik algısı taşıdıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırma sonucunun alandaki birçok araştırma sonucuyla paralel olduğu ifade edilebilir. Webb'e göre (2002) hükümet, öğretmenin öğrenmesi için her türlü çabanın gösterilmesi ve uygun planların yapılması hususunda sorumludur. Dolayısıyla hizmet içi kursların düzenlenmesi ve öğretmenin bu kurslarda verimli bir öğrenme gerçekleştirmesi sağlanmalıdır.

4.1.4. Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algılarının Demografik Özelliklere Göre Farklaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması

4.1.4.1. Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiş olup kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla daha özerk algıya sahip oldukları sonucu tespit edilmektedir. Mevcut sonuca göre kadınların erkek öğretmenlere kıyasla daha olumlu algılara sahip oldukları belirtilebilir. Türk toplumundaki ataerkil yapının etkisiyle kadınların kendi kararlarını alamayan bireyler olarak algılanmasının aksine kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla daha özerk davranışlar sergilemesi önemli bir sonuç olarak ifade edilebilir. Bu durumun ortaya çıkmasında çağın değişen koşulları etkili olmuştur denilebilir. Eğitim düzeyinin artması ve daha bilinçli bir toplum olma yolunda ilerlemenin önemsenmesi, kadınların özerk davranışlarını desteklemiş olabilir. Bu sonuca benzer şekilde sonuçlara rastlandığı (Kürkçü, 2019) gibi öğretmen özerkliğini erkek öğretmenler lehine yüksek düzeyde bulunan araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır (Arkaltı Gültaktı, 2020; Çelik, 2016). Cinsiyet değişkeninin öğretmen özerkliği algısında anlamlı yönde farklılık oluşturmadığına dair kanıtlara da rastlanmaktadır (Bayraktar, 2019; Çolak ve diğerleri, 2017; Yurtseven, 2019). Bu bağlamda cinsiyet değişkeninin öğretmen özerkliği algısında farklı sonuçlar ortaya çıkarması bu değişkenin belirleyici bir rol oynamadığını düşündürmektedir.

4.1.4.2. Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmakla birlikte Öğretme Süreci Özerkliği alt boyutunda öğrenim durumu düzeyinin artması öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarını değiştirdiği belirlenmiştir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliği düzeyinin lisans mezunu olanlardan yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin eğitim düzeyinin artması öğretme süreciyle ilgili gelişimine katkı sunduğu için öğretme sürecinde daha özerk algılara sahip olmuş olabilirler. Araştırma sonucuyla kısmen benzer olan Arkaltı Gültaktı, (2020) araştırmasında ölçek genelinde ve tüm boyutlarda öğrenme düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusu bildirilmiştir. Mevcut

araştırmada da “öğretme süreci özerkliği” boyutu dışında öğrenim durumu değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Araştırma sonucunu kısmen destekleyen başka araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır. Gürsoy (2020), Can (2019) ve Çolak ve Altinkurt (2017) araştırmalarında da ölçek genelinde ve alt boyutlarda öğrenim durumu değişkeninin öğretmen özerkliği düzeyini anlamlı yönde değiştirmedeği sonucu bildirilmiştir.

4.1.4.3. Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algılarının Kademeye Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının kademeye göre değişmediği sonucu tespit edilmektedir. Bu sonuç, araştırmanın yürütüldüğü örneklem grubunun özerk davranışlarının iyi düzeyde olduğunu, belirgin farklılıkların oluşmadığını göstermektedir. Öğretmen özerkliği bir öğretmen için bilgi, beceri ve davranışta yeterlilik ve yasal olarak mesleğini icra edebilmesi için karar ve sorumluluk alma yetkisine sahip olması şeklinde bilinmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırma sonucunda her kademedeki öğretmenlerin özerk davranış düzeyinin benzer olması, öğretmenlerin kendilerine tanınan sınırlar içerisinde karar alabildiğini açıklamaktadır. Dolayısıyla bu sonuç, öğretmenler açısından bil, beceri ve davranışta yeterlilik anlamına da geldiği için ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenlerin kendilerini yeterli gördüğünü de düşündürmektedir. Mevcut sonuçları destekler nitelikte Pearson ve Moomaw (2005) araştırmasında kademe değişkeni öğretmen özerkliği algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Buna karşın Arkaltı Gültaktı, (2020) araştırmasında “mesleki iletişim özerklik” alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda ve ölçeğin toplam puanında anlamlı farklılık bildirilmiştir. Araştırmada lisede görevli öğretmenlerin diğer kademelerde görevli öğretmenlere göre öğretmen özerklik algıları düşük düzeyde tespit edilmiştir (Gültaktı, 2020).

4.1.4.4. Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiş olup mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin öğretmen özerkliği puanlarının mesleki kıdemi az olan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucu belirlenmiştir. Bu sonuca göre deneyimli öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili

özerklik algısının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Meslekte geçirilen sürenin öğretmenin özerklik davranışlarını geliştirdiği düşünülebilir. Daha açık bir ifadeyle öğretmenin bilgi, beceri ve davranışlarına yönelik yeterlilikleri deneyim sahibi olmasına bağlı olarak artmıştır. Bu çıkarımı destekler nitelikte sonuç bildiren birçok araştırma mevcuttur (Çolak ve diğerleri, 2017; Sparks, 2012; Şakar, 2013; Yazıcı ve Akyol, 2017). Mevcut araştırma sonucundan farklı olarak Kürkçü (2019) araştırmasında ise öğretmen özerkliği toplam puanında mesleki kıdem değişkeninin anlamlı değişiklik oluşturmadığı belirlenmiştir. Mevcut araştırma sonucundan farklı olarak mesleki kıdem değişkeninin öğretmen özerkliği üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı yönünde kanıt sunan araştırmalar bulunmaktadır (Gürsoy, 2020; Yurtseven, 2019). Mevcut araştırma sonucuyla mesleki kıdem öğretmenin özerkliği üzerinde anlamlı farklılık oluşturması yönüyle benzer olup düşük kıdem sahibi öğretmenlerin öğretmen özerklik puanlarını yüksek düzeyde bildiren araştırmalar da mevcuttur (Ataşbaş, 2017; Şentürken, 2018). Alan yazındaki araştırma sonuçlarının birbiriyle örtüşmemesinin nedeni katılımcıların bireysel özellikleri, okulun iklimi, öz yeterlik algılarının farklı olmasıyla açıklanabilir.

4.1.5. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyoneliğine İlişkin Algılarına Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin puanlarının 27,77 olduğu tespit edilmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin profesyoneliizm algılarının ölçekten alınabilecek en yüksek puana göre orta düzeyin üzerinde olduğu ifade edilebilir. Bu sonuca göre öğretmenlerin kuruma katkılarının da orta düzeyin üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kendi profesyoneliğine dair algılarının bireysel gelişimle birlikte örgütsel bağlama dair gelişimini de ortaya koymaktadır (Uzun, Paliç ve Akdeniz, 2013). Bu bağlamda öğretmenlerin profesyoneliizm algısının yüksek olması, bireysel ve örgütsel gelişim yönüyle fark yaratması anlamına gelmektedir denilebilir.

Alan yazın incelendiğinde araştırma sonucuyla birebir benzeyen çalışma sonucunun Kılınç (2014) tarafından tespit edildiği belirlenmektedir. Kılınç (2014) öğretmen profesyoneliizm algılarını mevcut araştırma sonucunda olduğu gibi orta düzeyin üzerinde raporlamıştır. Koşar (2015) ve Karatay ve diğerleri, 2020; orta

düzye; Cerit (2012) orta düzeyin altında öğretmen profesyonelizm algısı tespit etmiştir. Orta düzey ve orta düzeyin altında sonuç rapor eden çalışmalara kıyasla mevcut araştırma sonucunun iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir. Ancak araştırma sonucundan farklı olarak Uysal (2022) araştırmasında öğretmen profesyonelizm algılarının genellikle yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğu sonucu bildirilmektedir. Benzer şekilde birçok araştırma sonucunda da yüksek düzeyde öğretmen profesyonelizm algısı olduğu sonucuna rastlanmaktadır (Aydemir, 2019; Cansoy ve Parlar, 2017; Hoşgörür, 2017; Hardwood ve Tukonic, 2016; Yorulmaz, Altinkurt ve Yılmaz, 2015). Araştırma sonucunu yüksek ve çok yüksek düzeyde belirleyen çalışmalara kıyasla mevcut araştırmadaki öğretmen grubunun profesyonellik davranışlarının yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle öğretmen algılarının geliştirilmesi için öğretmen yeterliklerinin artırılması gerekmektedir. Hildebrandt ve Eom, (2011), öğretmen profesyonelliğini bireysel ve mesleki gelişimlerin gerçekleştirilmesi olarak açıklar. Buradan hareketle lisansüstü eğitimlerle öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimleri artırılabilir ve yeterlikleri geliştirilebilir. Hizmet içi kurslar yaygınlaştırılabilir, bu şekilde öğretmenin özel bilgi ve becerisi artırılmış ve öğretmenlere profesyonellik özelliği kazandırılmış olur.

4.1.6. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Demografik Özelliklere Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması

4.1.6.1. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyonelizmine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen profesyonelizmine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiş olup kadın öğretmenlerin profesyonelizm algılarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğu sonucu belirlenmektedir. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik gayretlerinin fazla olduğu ve bu doğrultuda profesyonellik algılarının yüksek olduğu belirtilebilir. Nitekim literatürde eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler için profesyonel olma; mesleklerinde en iyi olmak, bilgilerini aktarabilmek, değişen ve gelişen bilgi akışını hâkim olmak ve yenilikçi olmak ifadeleri ile açıklanmaktadır (Karnak, 2020). Buradan hareketle kadın öğretmenlerin mesleklerinde en iyi olmak, bilgilerini aktarabilmek, değişen ve gelişen bilgi akışını hâkim olmak ve yenilikçi

olmak gibi hedeflere erkeklere kıyasla daha fazla sahip olduğu ifade edilebilir. Bu durum kadın öğretmenler açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilirken erkek öğretmenler için geliştirilmesi gereken profesyonellik davranışlarına işaret etmektedir. Mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır (Altınkurt ve Ekinci, 2016; Çelik ve Yılmaz, 2015; Yorulmaz ve diğerleri, 2015). Bununla birlikte mevcut araştırma sonucundan farklı olarak cinsiyet değişkeninin öğretmen profesyonellik algısında anlamlı farklılık oluşturmadığı yönünde Karatay ve diğerleri (2020) tarafından rapor edilen sonuç da mevcuttur.

4.1.6.2. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyoneliğine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiş olup yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerden profesyoneliizm puanlarının yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir. Öğrenim durumu değişkeninin farklılık oluşturması, profesyoneliizm tanımıyla doğru orantılı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Profesyoneliizm tanımında en fazla öne çıkan bakış açısının bilgi sahibi olma, bilgisini aktarabilme, yenilikçi olma özellikleri olduğu göz önünde bulundurulursa öğretmenlerin eğitim düzeyinin artmasının bunlara ulaşmasını kolaylaştırdığı çıkarımına varılabilir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte Aydemir (2019) araştırma sonucunda da öğrenim durumu değişkeninin öğretmen profesyoneliizm algılarını olumlu yönde değiştirerek öğrenim düzeyi yüksek öğretmenlerin öğretmen profesyoneliizm algılarının da yüksek olmasını sağlamıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin lisansüstü eğitim almasının onların profesyoneliikleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrenim durumu değişkeninin öğretmen profesyoneliizm algılarında olumlu yönde etkisinin olması sonucu dikkatle değerlendirilmesi gereken bir sonuç olarak ele alınabilir. Öğretmenlerin profesyoneliiklerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönlendirilmesi önerilebilir. Benzer sonuçların Çelik Yılmaz (2017) ve Küsmüs (2018) araştırmasında da alındığı ifade edilmiş ve araştırma sonuçlarında lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin daha yüksek profesyoneliizm algısı belirlenmiştir. Öğrenim düzeyi değişkeninin öğretmenin profesyoneliizm algısında belirleyici bir etkisi olduğuna dair

kanıtlara rağmen Uysal (2022) araştırmasında yalnızca kişisel gelişim boyutunda öğrenim düzeyinin etkisine dair kanıt sunulmuş ölçek genelinde ve diğer alt boyutlara ilişkin farklılaşma olmadığı bildirilmiştir.

4.1.6.3. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyoneliğine İlişkin Algılarının Kademe Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algılarının kademe değişkenine göre farklılaşmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmaktadır. Alanda yapılan birçok çalışmada (Aydemir, 2019; Çelik Yılmaz, 2017; Karatay ve diğerleri, 2020; Küsmüş, 2018; Uysal, 2022) okul kademesi öğretmen profesyonellik algısında etkisi incelenen bir değişken olarak alınmamıştır. Dolayısıyla okul kademesi değişkeni ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulgusuna ulaşılabilmektedir. Yazıcı (2021) araştırmasında okul kademesi değişkeninin öğretmen profesyonellik algısında anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, mevcut araştırma sonucunu desteklememektedir. Bu şekilde bir farklılığın oluşması örneklem grubunun özelliklerinin farklı olmasıyla ilişkilendirilebilir. Araştırmanın uygulandığı örneklem grubundaki öğretmenlerin önemli bir bölümünün profesyonellik yönünün güçlü olduğu ve bundan dolayı belirgin bir farklılaşmanın olmadığı ifade edilebilir.

4.1.6.4. Öğretmenlerin Öğretmen Profesyoneliğine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen profesyoneliğine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiş olup mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin öğretmen profesyoneliği puanlarının mesleki kıdemi düşük olanlardan yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre deneyim faktörü öğretmenlerin profesyonellik algılarını artırmıştır. Deneyim arttıkça, öğretmenlerin kendilerini yeniledikleri, daha fazla bilgi sahibi olmanın farkındalığını yaşadıkları, mesleğinde en iyi olmanın yollarını keşfettikleri ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde bazı çalışmalarda mesleki kıdem arttıkça öğretmen profesyonellik algılarının arttığı yönünde sonuçlar belirlenirken (Altinkurt ve Ekinci, 2016; Karaca, 2015; Karatay ve diğerleri, 2020; Yazıcı, 2021) bazı araştırma sonuçlarında ise mesleki kıdem değişkeninin öğretmen profesyoneliğini anlamlı olarak değiştirmediği sonucu tespit edilmiştir (Aydemir, 2019; Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Bayhan, 2011; Çelik,

2015; Çelik Yılmaz, 2017) Bu bağlamda mesleki kıdem değişkeninin öğretmen profesyonellik algısını farklılaştırmasıyla ilgili belirleyici bir değişken olmadığı anlaşılmaktadır.

4.1.7. Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderlik, Öğretmen Profesyonelizmi ve Öğretmen Özerliğine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik algıları ile öğretmen özerkliği algıları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu belirlenmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik algılarının artmasıyla öğretmen özerkliği algıları da artmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrenme merkezli liderlik ile özerklik birbirini besleyen iki yapı özelliği göstermektedir. Öğrenme merkezli liderlikte en önemli amaç, öğretmenin öğrenmelerinin desteklenmesi, uygun şartların sağlanması şeklinde ifade edilmektedir (Hoy ve Sweetland, 2001). Bu bağlamda öğrenme merkezli liderliğin odağında öğretmenin öğrenmesi için gereken çabanın gösterilmesi yer almaktadır denilebilir. Yapılan bazı araştırmalarda öğrenme merkezli liderliğin mesleki öğrenmelerle pozitif yönde ilişki kurduğuna dair kanıtlara rastlanmaktadır (Hallinger, Piyaman ve Viseshsiri, 2017; Hosseingholizadeh, Talebizadeh ve Bellibaş, 2021; Huang ve diğerleri, 2020; Liu ve diğerleri, 2016). Buradan hareketle mesleki öğrenmeleri fazla olan öğretmenlerin alanlarıyla ilgili kendilerini uzman olarak hissedecekleri ileri sürülebilir. Dolayısıyla mesleki öğrenmeleri fazla olan öğretmenlerin profesyonellik algısı güçlüdür denilebilir. Bu bağlamda Keskin Şahin (2022) araştırma sonucunda mesleki öğrenmelerle öğrenme merkezli liderlik arasında kurulan pozitif ilişkinin mevcut araştırma sonucunu doğrudan olmasa da dolaylı olarak desteklediği ifade edilebilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen özerkliği algıları ile öğretmen profesyonelizmi algıları arasında ise yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin öğretmen özerkliği algıları arttıkça öğretmen profesyonelizmi algıları da artmaktadır. Özerk öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yürütmüş oldukları faaliyetlerde kendilerini verimli ve yetkin hissettikleri için özerk algılar yükseldikçe olumlu davranışlarla ilişkilendirme durumunun arttığı ifade edilmektedir (Parker, 2015). Bu bağlamda

öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesi için mesleki özerklik konusunda daha çok inisiyatif sağlanması gerekmektedir. Bu şekilde özerklik algıları artmış olacak ve bu sonuç profesyonellik algılarını da artıracaktır. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma sonucunu destekleyen Karatay ve diğerleri (2020) araştırmasında da öğretmenlerin profesyonellik davranışları arttıkça özerk davranışlarının arttığı ifade edilmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik algıları ile öğretmen profesyonelizm algıları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu tespit edilmektedir. Bu tespite göre öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik algılarının artması öğretmen profesyonelizm algılarını artırmaktadır. Öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen profesyonelizmi değişkenleri öğretmenlerin başarılı çıktılara ulaşmasında önem arz etmektedir. Öğretmen profesyonelizminin eğitim ve öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde, okul gelişiminin bütüncül olarak sağlanmasında önemli bir katkısı olduğu göz önünde bulundurulduğunda profesyonellik davranışlarını olumlu yönde geliştiren öğrenme merkezli liderlik davranışının önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Öğretme ortamının oluşturulması ve öğretmenlerin gelişiminin desteklenmesi anlamına gelen öğrenme merkezli liderlik yaklaşımı, öğretmenin kendini yeterli hissetmesine yönelik çabaları kapsamaktadır. Dolayısıyla öğretmenin kendini geliştirmesi de profesyonellik algısına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen profesyonelliği arasındaki pozitif ilişki, öğretmen profesyonelliğinin ortaya çıkması için uygun koşulların öğrenme merkezli liderlik yaklaşımıyla oluşturulduğunu düşündürmektedir. Sonuçlar değerlendirildiğinde bu iki değişken arasındaki ilişkinin eğitim örgütü açısından çok önemli olduğu görülmektedir. Ancak ilgili literatür tarandığında öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkiye dair yalnızca bir araştırma yapıldığı görülmektedir. Polat (2020) “Öğretmen Profesyonelizminin Bir Yordayıcısı Olarak Öğrenme Merkezli Liderlik” başlıklı çalışmada öğretmen profesyonelizmi ile öğrenme merkezli liderlik arasında pozitif ilişki bulgusunu bildirmiştir. Bu araştırma dışında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla mevcut araştırma bulguları, yalnızca Polat (2020) araştırma bulgularıyla kıyaslanmış ve araştırma sonuçlarının benzer olduğu belirlenmekle birlikte mevcut araştırma sonucunun daha iyi bir düzeyde olduğu ifade

edilebilir. Mevcut araştırma sonucunda yüksek düzey pozitif ilişki kanıtlanırken Polat (2020) araştırmasında orta düzey pozitif ilişki belirlenmiştir. Farklı şartlara sahip örneklem grupları üzerinde araştırma yapıldığı için öğretmenlerin bireysel özelliklerinin farklılığı bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir.

4.1.8. Öğrenme Merkezli Liderliğin Öğretmen Özerkliğine Etkisinde Öğretmen Profesyonelizmin Aracılık Rolüne Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmen profesyonelizmi faktörünün öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide aracı rol üstlendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, araştırmanın temel sorusuna cevap niteliğindedir. Alan yazında daha önce öğretmen profesyonelizm değişkeninin öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen özerkliği arasında aracı bir rol üstlenebileceği ileri sürülmemiştir. Araştırma bulguları öğretmen profesyonelizm değişkeninin öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen özerkliği arasında aracı bir rol üstlendiğine dair kanıt sunmuştur. Bu sonuca göre öğrenme merkezli liderlik davranışları, öğretmenlerin profesyonellik algıları aracılığıyla öğretmen özerkliği algılarını artırmaktadır. Nitekim bulgularda öğrenme merkezli liderlik, öğretmen profesyonelizmi ve öğretmen özerkliği arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Dolayısıyla üç değişken arasındaki ilişki, birbirleri üzerindeki etkilerini de açıklamaktadır. Bulgulara göre öğretmen özerkliği üzerindeki en güçlü etki öğrenme merkezli liderlik tarafından sağlanmakla birlikte bu etkinin oluşmasında öğretmen profesyonelizminin aracı rol üstlendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumda okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının artması öğretmenin kendini uzman hissederek profesyonellik algısını artırmakta buna bağlı olarak da öğretmen özerk davranışları daha fazla sergilemektedir denilebilir.

4.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulabilir:

- Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının orta düzeyin üzerinde algılanması, öğrenme merkezli liderlik davranışlarını geliştirilmesine yönelik tedbirler alınması gerektiğini düşündürmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticileri geliştirici kursların düzenlenmesi ve öğretmenler için uygun

öğrenme ortamlarının nasıl hazırlanması gerektiğine dair bilgilendirici ve bilinçlendirici faaliyetler planlanmalıdır.

- Okul yöneticisinin öğrenme merkezli liderlik yaklaşımları sergilemesi için bu konuya yönelik donanıma ve kabiliyete sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla politika yapıcılarının okul yöneticileri atama kriterlerini düzenlerken uzmanlık eğitimi alma şartının dikkate alınması gerekmektedir.
- Teknoloji tabanlı bir sistem geliştirerek öğretmenlerin öz yeterliğini artıran eğitimlerin okul yöneticileri tarafından planlanması ve takip edilmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin özerk davranışlar geliştirmesi için alanında kendini iyi düzeyde hissetmesi önemlidir. Dolayısıyla mevcut araştırma sonucunda orta düzeyin üzerinde bulunan özerklik algısının dikkate alınması ve özerk davranışları geliştirici tedbirlerin alınması gerekmektedir.
- Öğretmen özerkliğinde alan bilgisinin etkisi göz önüne alınarak öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri geliştiren projelere dahil edilmesi gerekmektedir.
- Öğretmenlerin profesyonellik algılarının artırılması için okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının geliştirilmesi gerekmektedir.
- Öğretmenlerde profesyonellik algılarının gelişmesi için öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönlendirilmesi önerilmektedir.
- Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için yayın hazırlamaları ve kongrelere katılımları teşvik edilmelidir.
- Öğretmen profesyonelliğinin geliştirilmesi için mentorluk ve tersine mentorluk uygulamaları yaygınlaştırılabilir.
- Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi için öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi ve öğretmene daha fazla inisiyatif tanınmasıyla ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Alan yazında öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkiye dair başka araştırmalar tarafından kanıt oluşturulması ve alanda iç görü zenginliği oluşturulması gerekmektedir.
- Farklı eğitim kademelerinde, öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

- Araştırmalar karma yöntemle takip edilebilir ve nicel bulgular nitel bulgularla açıklanarak katılımcılarda yüksek ya da düşük algının altında yatan nedenler anlaşılabilir. Bu şekilde daha etkili ve kalıcı çözümlerin geliştirilmesi olanaklı hale gelebilir.



KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H. ve Özkan, D.S. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 235-260.
- Akgün, N. (2021). The relation between learning-centered leadership and structural empowerment of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 965-983
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Altıok, H.Ö. ve Üstün, B. (2014). Profesyonellik: Kavram analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(2), 151-155.
- Altinkurt, Y. ve Ekinci, C. E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 236-253.
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 3(3), 357-373.
- Arkalı Gültaktı, Z. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Arslan, A. ve Özenici, S. (2017). İngilizce okutmanlarının öğretmen özerkliğine ilişkin görüş ve algıları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 297-305.

- Ataşbaş, R. (2017). *Öğretmen özerkliğinin, öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydemir, S. (2019). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve profesyonellikleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Ayral, M. ve Özdemir, N. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207-209.
- Bakan, I., Doğan, I. F., Koçdemir, M. ve Oğuz, M. (2018). Effect of learned resourcefulness on learning centered leadership:A field research. *PressAcademia Procedia (PAP)*, 7, 109-115.
- Balçıkanlı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayraktar, E. (2019). *Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259–275.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching: Autonomy in language learning (applied linguistics in action)*. Kindle Edition: Taylor and Francis.

- Bieg, S. Backes, S. ve Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3(1), 122-140
- Biesta, G. (2007). Why what works won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G., Priestley, M. ve Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Blanchard, K. ve Miller, M. (2011). *Liderlik sırları*. (Çev. S. Bursa). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Bozkurt, A. (2014). Öğrenen örgütler. C. Elma, K. Demir (Ed.) *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar: Uygulamalar ve sorunlar*, İçinde (ss.43-61). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Buyruk, H. (2015). Profesyonizm ve sendikacılık ikiliği ekseninde Türkiye öğretmen örgütlenmesi üzerine bir değerlendirme. *Çalışma ve Toplum*, (4), 151-182.
- Bümen, N.T. (2019). Türkiye'de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175- 185.
- Can Mutlu, E. (2008). *Uluslararası işletmecilik: Teori ve uygulama*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Can, M.T. (2019). *Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2017). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyonelizmi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 269-289.
- Castle, K. (2004). The Meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3 -10.

- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521
- Cerit, Y. (2013). Paternalist Liderlik ile öğretmenlere yönelik yıldırma davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 839-851.
- Cravens, X. C. (2008). *The cross-cultural fit of the learning-centered leadership framework and assessment for chinese principals* (Unpublished doctoral thesis). Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Çakalçı, N. (2019). *Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çelik Yılmaz, D. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen alguları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Çelik, M. ve Yılmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and burnout. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 93-122.
- Çelik, M.C. ve İçbay, M.A. (2017). Aday öğretmenlerin mesleğe uyum süreci: Bir durum çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1), 89-102.
- Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi:Hatay İli Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çetin, N. (2015). *Profesyonelleşme olgusu ve mali müşavirler üzerinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile sürdürülebilirlik bileşenleri arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Çolak, İ., Altınkurt Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189- 208.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. ve Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. doi: 10.1080/01411920600775316
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining teacher professionalism from different perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (9), 2047-2051.
- Elliott, S. N. ve Clifford, M. (2014). *Principal assessment: Leadership behaviors known to influence schools and the learning of all students* (Document No. LS-5). Gainesville: University of Florida. Erişim adresi https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/LS-5_FINAL_09-26-14.pdf
- Eroğlu, M., Erdoğan, U. ve Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin

incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(30), 4379-4388.

Ertürk, R. (2022). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişki. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 161-182.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.

Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: Distinguishing perceptions by school cultural characteristics*. (Doctoral dissertation), University of Pennsylvania, Pennsylvania.

Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N. ve Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.

Gül, F. (2015). *Eğitimsel liderlik uygulamaları öğretmen özerkliğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gültaltı, ZA (2020). *Öğretmenlerine göre okul müdürlerinin algılarına göre güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.

Gürsoy, F. (2020). *Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin özerkliğine ilişkin algısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Hallinger, P., Piyaman, P. ve Viseshsiri, P. (2017). Assessing the effects of learningcentered leadership on teacher professional learning in Thailand. *Teaching and Teacher Education*, (67), 464-476.

- Hannah, R., Macdonald, B., Giattino, C. ve Roser, M. (2021). *Coronavirus (COVID-19) vaccinations - statistics and research - our world in data*. Erişim adresi <https://ourworldindata.org/covid-vaccinations>
- Hanushek, E.A. ve Rivkin, S.G. (2012). The distribution of teacher quality and implications for policy. *Annu. Rev. Econ.*, 4(1), 131-157.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. ve Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Harwood, D. ve Tukonic, S. (2016). Baby sitter or professional? Perceptions of professionalism narrated by Ontario early childhood educators. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 589-600.
- Heath, C. ve Heath, D. (2010). *Switch: How to change things when change is hard*. New York: Crown Publishing Group.
- Hildebrandt, S.A. ve Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27, 416- 423.
- Hmel, B. ve Pincus, A. (2002). The meaning of autonomy: On and beyond the interpersonal circumplex. *Journal of Personality*, 70(3), 277-310
- Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 387-424. doi: 10.14527/kuey.2017.014
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. S. Turan). İstanbul: Nobel.
- Hoy, W. K. ve Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and nature of enabling school structure. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.

- Hu, S. L. Y. ve Leung, L. (2003). Effects of expectancy-value, attitudes, and use of the internet on psychological empowerment experienced by Chinese women at the workplace. *Telematics and Informatics*, 20(4), 365-382.
- 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.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Ingersoll, R. ve Alsalam, N. (1997). *Teacher professionalism in local school contexts*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Ingersoll, R.M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280.
- Javadi, F. (2014). On the relationship between teacher autonomy and feeling of burnout among Iranian EFL teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 770-774.
- Kalkan Çelik, C. ve Sezgin, F. (2022). Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2757-2791.
- Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Karadağ, A. (2002). Meslek olarak hemşirelik. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 55-62.
- Karasar, N. (201). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasu, K. (2001). *Profesyonelleşme olgusu ve kamu yönetimi*. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.
- Karatay, M., Günbey, M. ve Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173-195
- Keskin Şahin, Ö. (2022). *Meslek lisesi müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. educational sciences: Theory and practice. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1729-1742.
- Kılınç, Ç., Bellibaş, M.Ş. ve Gümüş, S. (2017). Öğrenme merkezli liderlik ölçeğinin (ÖMLÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 132-144.
- Kincheloe, J.C. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 31, 49- 66.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Honig, M. I., Plecki, M. L. ve Portin, B. S. (2010). *Learning-focused leadership and leadership support: Meaning and practice in urban systems*. The Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, Seattle.

- Koçdemir, M. (2017). *Öğrenilmiş güçlülüğün liderlik ve girişimcilik üzerindeki etkisi: Bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basım.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 181(40), 255-270.
- Kürkcü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Küsmüş, G. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lai, M. ve Lo, L.N.K. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 37(1), 53-68.
- Lamb, T. (2010). *Learner autonomy and teacher autonomy*. UK: University of Sheffield.
- Lawson, T. (2004). Teacher autonomy: Power or control? *Education*, October 32(3), 3-18
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2013). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Educational Management: Major Themes in Education*, 3(2), 94-112. <https://doi.org/10.4324/9780203463383>
- Liu, S., Hallinger, P. ve Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.

- Longman (2009). *Dictionary of contemporary english for advanced learners*. England: Pearson Education Limited.
- Marks, H. M. ve Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- MEB (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.
- Murphy, J. Elliott, S.N., Goldring, E. ve Porter, A.C. (2007) Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201, doi: 10.1080/13632430701237420
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E. ve Porter, A. C. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*. Nashville, USA: Wallace.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194
- Oktay, E. ve Gül, H. (2003). Çalışanların duygusal bağlılıklarının sağlanmasında Conger ve Kanungo'nun karizmatik lider özelliklerinin etkileri üzerine Karaman ve Aksaray emniyet müdürlüklerinde yapılan bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 403-428.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39.
- Özdemir, N., Gün, F. ve Yirmibeş, A. (2021). Learning-centred leadership and student achievement: Understanding the mediating effect of the teacher professional community and parental involvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0), doi: 10.1177/17411432211034167.

- Öztürk, İ.H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Parker, G. (2015). Postmodernist perceptions of teacher professionalism: A critique. *Curriculum Journal*, 26(3), 452-467.
- Pazar, B. (2021). *Öğretmen özerkliği ve mutluluk arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Pearson, L.C. ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism, *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Pérez-García, P., López, M. C. ve Bolívar, A. B. (2018). Efficacy of the educational leadership in the Spanish context: The perspective of its agents. *NASSP Bulletin*, 102(2), 141-160.
- Piyaman, P. (2016). *The impact of learning-centered leadership on teacher engagement in professional learning in thailand*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Chulalongkorn University Faculty of Education, Tayland.
- Polat, L. (2020). *Öğretmen profesyoneliğinin bir yordayıcısı olarak öğrenme merkezli liderlik*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Polat, L. ve Kılınç, A. Ç. (2022). Öğretmen profesyonelliği ile öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişki. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 11-22.
- Ramos, R.C. (2005). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8(1), 183-202.
- Reardon, R.M. (2011). Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional development. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 63-83.

- Rodman, M. E. (2012). *A study of learning-centered leadership skills of principals in career and technical education schools* (Doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, The Graduate School College of Education, Pennsylvania.
- Saphier, J., King, M. ve D'Auria, J. (2006). Three strands form strong school leadership. *Journal of Staff Development*, 27(2), 51-57.
- Sarıca, R. (2020). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170
- Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Savaş, G. (2021) *öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Seçer, Ş. (2009). Mesleki yaşam modelinin oluşturulması ve mesleki analizlerde kullanımı. *Sosyal Bilimler*, 7(1), 35-56.
- Sevinç, H. H. (2021). *Öğretmen algularına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Sinden J. E., Hoy, W, K. ve Sweetland, S.R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478.
- Southworth, G. (2003). *Learning centered leadership: The only way to go*. Paper presented at the Australian Principals Centre Invitational Seminar, Melbourne.
- Sözen, S. (2004). Polis ve profesyonellik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3-4), 115-130.

- Sparks, D. (2012). *The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform*. (Doctoral dissertation). The University of Maryland, College Park.
- Subaşı, A. (2022). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, F., Çaka, C, Yaman, N.D., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A (2016). Mesleki gelişim ve araştırma toplulukları bağlamında bir model önerisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 128-151.
- Şahin, Ö.K. (2022). *Meslek lisesi müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik sergileme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şakar, S. A. (2013). *Ortaokul ve liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algıları: Sakarya ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şanal, F. (2016). Learner autonomy issue. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1026-1034.
- Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.

- Tahran, B. ve Saraç, S.B. (2006). Öğrenmede özyönetimlilik ve özerklik kavramlarına artsüremli bir bakış. *Hasan Ali Yücel Eğilim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 139-152
- Talebizadeh S. M., Hosseingholizadeh R. ve 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). <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100970>
- Tan, C. Y. (2014). Influence of contextual challenges and constraints on learning-centered leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 451-468, doi: 10.1080/09243453.2013.866867.
- TDK (2023). www.sozluk.gov.tr.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003
- Tschannen-Moran, M., Parish, J. ve DiPaola, M. F. (2006). School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement. *Journal of School Leadership*, 16, 386-415.
- Uçar, E. (2021). *Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Uysal, A. G. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik algıları*. (Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Uzun, S., Paliç, G. ve Akdeniz, A.R. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 128-145.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üzüm, P. ve Karşlı, M.D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.
- Vicdan, A.K. (2010). Hemşirelikte profesyonellik. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı*, 261-263.
- Webb, P.T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- Wilches, J.U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of there search and concept beyond applied linguistics. *Ikala*, 12(18), 245-275.
- Yanikkerem, E., Altınparmak, S. ve Karadeniz, G. (2004). Factors affecting the career choice of young people and self-esteem: Manisa school of health case. *Journal of Nursing Forum*, 7(2), 60-67.
- Yazıcı, A. Ş. (2021). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2107-2122.
- Yazıcı, Ş.A. ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık

- Yıldız, S. (2003). Profesyonel hemşirenin rol ve işlevleri. *Modern Hastane Dergisi*, 7(2), 35- 40.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 14(28), 105-128.
- Yorulmaz, Y.İ., Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and organizational alienation. *Educational Process: International Journal*, 4(1), 31-44. doi: 10.12973/edupij.2015.412.3
- Yurtseven, C. (2019). *Öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Zhao, Y. ve Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40(4), 807-840.

EKLER

EK-1: Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği

Aşağıda öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik algılarına dair ifadeler bulunmaktadır. Bir öğretmen olarak bu algılara yönelik ifadelerinizi karşısındaki kutucuğa çarpı işareti koyarak belirtiniz.

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

EK-2: Öğretmen Özerkliği

Aşağıda öğretmenlerin öğretmen özerkliği algılarına dair ifadeler bulunmaktadır. Bir öğretmen olarak bu algılara yönelik ifadelerinizi karşısındaki kutucuğa çarpı işareti koyarak belirtiniz.

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum(1)	Katılmıyorum (2)	Orta Derecede Katılıyorum(3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum(5)
1	Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerine kendim karar verebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Ders kitabına ek farklı kitaplar kullanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Öğrencilere istediğim konuda ödev verebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Meslektaşlarımla ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-3: Öğretmen Profesyoneli

Aşağıda öğretmenlerin öğretmen profesyoneli algılarına dair ifadeler bulunmaktadır. Bir öğretmen olarak bu algılara yönelik ifadelerinizi karşısındaki kutucuğa çarpı işareti koyarak belirtiniz.

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

EK-4: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.12.2022-3797



T.C.
SIIRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARLARI



Oturum Tarihi
01.12.2022

Oturum Saati
10:00

Oturum Sayısı
482

Üniversitemiz Etik Kurulu 01.12.2022 tarihinde saat 10:00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCİ başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan üyelerin katılımıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.

ETİK KURUL KARARI

Siirt üniversitesi Etik Kurulunun aşağıdaki görüşü tavsiye niteliğinde olup üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.

ETİK İNCELEME KONUSU

Araştırmacının Adı Soyadı: Şevval İlkay KURTULUŞ
Değerlendirilecek Araştırmanın Adı : "Öğrenme Merkezli Liderliğin Öğretmen Özerkliğine Etkisinde Öğretmen Profesyonelizmin Aracılık Rolü" başlıklı araştırmasının etik olarak uygunluğu.

Söz konusu araştırmada, Etik Kurulun görevi kapsamında değerlendirilen husus, araştırma etiğiyle ilgilidir.

Araştırma etiği bakımından yürütülecek olan programın katılımcıların yararına olması ve onları herhangi bir zarara uğratma riski taşımaması gerekmektedir. Araştırma etiği bakımından ikinci olarak, rıza unsurunun gözetildiğine dair bilgi olmalıdır.

SONUÇ

Sonuç olarak, Sosyal Bilimlerdeki araştırmaların yayın etiği, insan katılımına dayalı olanların da araştırma etiği bakımından etik gereklere uygun olması gerekmektedir. Katılımcıların zarara uğratılmaması temel ilkedir. Rızalarının olması halinde toplanan verilerin isim verilmeden raporlaştırılmasında araştırma etiği bakımından bir sakınca bulunmamaktadır.

Kurul Üyeleri:

Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCİ
Kurul Başkanı

Doç. Dr. Adnan MEMDUHOĞLU
Kurul Üyesi

Doç. Dr. Verol TUTAL
Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Simla ADAGİDE YILMAZ
Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Arif GÜLLER
Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Burçak ASLAN ÇELİK
Kurul Üyesi

EK-4: MEB Onayı

T.C
SİLVAN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-73618335-44-73848799

06.04.2023

Konu : Araştırma İzni (Şevval İlkay KURTULUŞ)

.....MÜDÜRLÜĞÜNE
SİLVAN

İlgi: İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 05 /04/ 2023 tarih ve E-30769799-44-73785692 sayılı yazısı.

Siirt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Şevval İlkay KURTULUŞ'un "**Öğrenme Merkezli Liderliğin Öğretmen Özerkliğine Etkisinde Öğretmen Profesyoneliğin Aracılık Rolü**" konulu araştırma çalışmasını İlçenizde yer alan resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulama isteğinin uygun görüldüğüne dair 04.04.2023 tarih ve 73718560 sayılı müdürlük onayı ekte gönderilmiştir.

Söz konusu etkinliğin **Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde** 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında denetimlerin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile ilgili okul Müdürlüğü tarafından yapılmak ve derslerin aksatılmaması, araştırma çalışmasının gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Gereğini rica ederim.

Hakan KARAALP
İlçe Mili Eğitim Şube Müdürü

EK-4: Ölçek İzinleri

Kapat | Önceki | Sonraki

Öğretmen Özerkliği Ölçeği Kullanım İzni

IC

Kime: Siz

Bilgi:

Öğretmen Özerkliği Ölçeği.doc 111 KB

Öğretmenlerin Özerklik Davr... 533 KB

2 ek (644 KB) Tümünü OneDrive'a kaydet Tümünü indir

Sayın Kuruluş,
Taraflımızdan geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"ni araştırmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçek formu ektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine ilgili makaleden ulaşabilirsiniz.
Başarılar dileriz.

Not: Ölçek için verilen izin, kullanım iznidir. Bu izin, Ölçek üzerinde yapısal bir müdahaleyi kapsamamaktadır.

Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. doi: 10.14527/kuey.2017.002

Trabzon Üniversitesi
Fatih Eğitim Fakültesi,
Eğitim Yönetimi A.B.D.

Sayın hocam
MEB'e bağlı bir okulda Sınıf Öğretmeni olarak çalışmakta ve Siirt Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Uyarlamış olduğunuz "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"ni Dr. Öğrt. Üyesi Abdulvehap Boz hocamın danışmanlığında yürüteceğim yüksek lisans tezinde kullanmak üzere izninizi talep ediyorum.
İyi çalışmalar dilerim.

Kapat | Önceki | Sonraki

Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği Kullanım İzni

AK

Kime: Siz

ÖMLÖ_Nihai anket formu.doc 75 KB

Kolaylıklar dilerim.

Karabük Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi

Karabük University
Faculty of Letters
Google Scholar: https://scholar.google.com.tr/citations?hl=tr&user=XK5W-14AAAAAJ&view_op=list_works&sortby=pubdate

Çok teşekkür ederim. Harika bir tatile dilerim. Çok sağ ol.

Yanıtla İlet

Kime:

Sayın hocam
MEB'e bağlı bir okulda Sınıf Öğretmeni olarak çalışmakta ve Siirt Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Uyarlamış olduğunuz "Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği"ni Dr. Öğrt. Üyesi Abdulvehap Boz hocamın danışmanlığında yürüteceğim yüksek lisans tezinde kullanmak üzere izninizi talep ediyorum.
İyi çalışmalar dilerim.

Kapat | Önceki | Sonraki

1

ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

YC

Kime: Siz

ProfesyonelÖlçek.docx
15 KB

Sayın

Öğretmen profesyonellik ölçüğünü araştırmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar

Merhaba Sayın Hocam,
Okulum Bürokratik Yapısı ile Sınıf Öğretmenlerinin Profesyonel Davranışları Arasındaki İlişki adlı çalışmamızda hazırlayıp kullanmış olduğumuz Öğretmen Profesyonellik Ölçeğini Dr. Öğr. Üyesi. Abdulvehap BOZ danışmanlığında sürdürdüğüm "Öğrenme Merkezli Liderliğin Öğretmen Özergiliğine Etkisinde Öğretmen Profesyonellizminin Aracılık Rolü" başlıklı yüksek lisans tezimde kaynak göstererek kullanmak ve anket kullanımı konusunda izninizi istemekteyim. Teşekkür ederim...

Siirt Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü