

## Öğretmen Profesyonelliği ile Öğrenme Merkezli Liderlik Arasındaki İlişki\*

## The Relationship Between Learning-Centered Leadership and Teacher Professionalism\*

### Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin profesyonelliği ile öğrenme merkezli liderliğinin ilişkisinin incelenmesidir. İlişkisel araştırma modeli olarak tasarlanan bu nicel çalışmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Karabük il merkezindeki 10 ilkokulda görev yapan 117 öğretmen ve 14 ortaokulda görev yapan 195 öğretmen olmak üzere toplam 312 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) tarafından geliştirilen ve Cerit (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeği" ve Liu, Hallinger ve Feng (2016a) tarafından geliştirilen ve Kılınç, Bellibaş ve Gümüş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenin profesyonelliği ile öğrenme merkezli liderliğin, öğrenme desteği sağlama, öğrenme programını yönetme ve model olma, öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğrenme merkezli liderliğin, öğrenme desteği sağlama ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme boyutlarının öğretmenin profesyonelliğinin pozitif yönde ve anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen profesyonelliği, öğrenme merkezli liderlik, öğretmen, nicel araştırma

### Abstract

This study sought to explore the relationships between teacher professionalism and learning-centered leadership. The population of this cross-sectional quantitative study consists of 312 teachers, 117 teachers working in 10 primary schools, and 195 teachers working in 14 secondary schools in Karabük city center in the 2018-2019 academic year. The research data was collected through the "Teacher Professionalism Scale" developed by Tschannen-Moran, Parish, and DiPaola (2006) and adapted into Turkish by Cerit (2012) and the "Learning-Centered Leadership Scale" developed by Liu, Hallinger, and Feng (2016a) and adapted into Turkish by Kılınç, Bellibaş, and Gümüş (2017). Pearson Product Moment Correlation Coefficient was calculated and Multiple Linear Regression Analysis was performed to analyze the data. The study findings reveal positive and moderately significant relationships between teacher professionalism and learning-centered leadership in terms of providing learning support, managing the learning program, modelling, and building a learning vision. In addition, providing learning support and building a learning vision dimensions of learning-centered leadership were found as positive and significant predictors of teacher professionalism.

**Keywords:** Teacher professionalism, learning-centered leadership, teacher, quantitative study

\* Bu çalışma Lefika Polat tarafından, Dr. Ali Çağatay Kılınç danışmanlığında Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde hazırlanan "Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak öğrenme merkezli liderlik" isimli yüksek lisans tezinin kısaltılmış bir versiyonudur.

1. Kurtuluş İlkokulu, Türkiye, lefikapolat@gmail.com

2. Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

**Sorumlu Yazar / Corresponding Author:** Ali Çağatay Kılınç, [cagataykilinc@karabuk.edu.tr](mailto:cagataykilinc@karabuk.edu.tr)

## Giriş

Öğretmenin profesyonelliği, eğitim yönetimi alanında sınıf içindeki öğrenme ve öğretme sürecinin geliştirilmesi bağlamında tartışılan kavramlardan biridir (Day, 1999; Ingersoll vd., 1997). Demirkasımoğlu (2010), öğretmenin profesyonelliği kavramına yüklenen anlamların ortak noktasının, "öğretmenlerin görevlerini en iyi biçimde yerine getirebilmelerine olanak sağlayacak nitelikleri geliştirmek" olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda mesleğinde profesyonel davranışları sergileyen öğretmenlerin, öğrencilerin gereksinimlerini doğru biçimde belirleyebildikleri ve bu gereksinimleri gidermeye dönük etkili öğretim pratikleri geliştirip bunları sınıfta uyguladıkları ifade edilmiştir (Kincheloe, 2004). Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) ise profesyonel davranışlar sergileyen öğretmenlerin, mesleklerine yüksek düzeyde bağlılık duyduklarını, meslektaşlarıyla öğretime dönük işbirliği yapmaya istekli olduklarını, meslektaşlarının yeterliklerine ve uzmanlıklarına saygı duyduklarını ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılama noktasında yoğun çaba sarf ettiklerini ileri sürmektedir. Bu bağlamda, eğitim öğretim kurumlarında öğretmenlerin profesyonel davranışlar geliştirmelerine ve bunları öğretim uygulamalarına yansıtma imkân sağlamanın önemli bir gereklilik olduğu ifade edilebilir (Hoy ve Miskel, 2015).

İlgili ulusal ve uluslararası alanyazında, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda profesyonellik bağlamında gösterdikleri davranışların; okulda yapılan öğretimin niteliğinin geliştirilmesi (Cerit, 2012), öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artırılması (Day, 1999), öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini sağlama açısından sorumluluk almalarının teşvik edilmesi (Koşar, 2015; Timperley, 2008), öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda belirlenmiş olan amaçlara güçlü bir düzeyde duygusal bağlılık duymalarının sağlanması (Tschannen-Moran, 2009), öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini istikrarlı bir biçimde geliştirmeleri (Demirkasımoğlu, 2010) bakımından önemli olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmen profesyonelliğinin, okulun varoluşunun önemli nedenlerinden biri olan öğrenme öğretme sürecinin niteliğinin geliştirilmesi, eğitim öğretim sürecinin en önemli unsurlarından olan öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılması, sürecin bir diğer önemli unsuru olan öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ve son olarak da okul gelişiminin sağlanması bağlamında oldukça önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir. Bu bağlamda son yıllarda liderlik araştırmacılarının bu kavramı ampirik düzeyde ele aldıkları ve öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemelerinde etkili olan değişkenleri ortaya koymaya çalıştıkları söylenebilir (ör. Kılınç, Bellibaş ve Gümüş, 2017; Liu, Hallinger ve Feng, 2016a).

Alanyazın incelendiğinde, okul müdürlerinin okulların mesleki öğrenme toplulukları olarak gelişmesini sağlayan normların ve yapıların oluşturulmasında önemli rol oynadıkları anlaşılmaktadır (Tschannen-Moran, 2009). Bürokratik yönelimli meslektaşlarıyla kıyaslandığında, profesyonel yaklaşımları benimseyen liderler, öğretmenlerin mesleki uzmanlıklarına daha fazla saygı duymakta ve bu nedenle yeteneklerine daha fazla inanmakta; öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde mesleki kararlar alma noktasında onlara daha fazla özerklik sağlamaktadırlar (Hoy ve Sweetland, 2001). Profesyonel yönelimli okullarda öğretmenlerin yaptıkları hatalar, suçlama veya cezalandırma yerine, öğrenme ve iyileştirme fırsatları olarak görülmekte; profesyonel yönelimli okul liderleri, yasal güç, ödül gücü ya da baskı gücünden ziyade uzmanlık ve referans gücü gibi daha çok bireyden kaynaklanan güçleri kullanarak etki alanlarını genişletmeye çalışmakta; düşük performans gösteren öğretmenleri, meslek standartlara uyumlu bir hale getirebilmek için iş birliği yapmakta ya da danışmanlık sunmakta; kurumdaki tüm öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini sürekli bir şekilde geliştirmelerini sağlayacak kaynaklar sunmaktadırlar (Hoy ve Sweetland, 2001; Tschannen-Moran, 2004).

Okul müdürünün, öğrenme öğretme etkinliklerine etkin bir biçimde dâhil olmasının yanında öğretmenleri de mesleki öğrenmeleri bakımından desteklemesi ve öğretmenlere meslektaşlarıyla karşılıklı olarak öğrenme fırsatlarının sunulması (Kılınç, Bellibaş ve Gümüş, 2017) ya da okul müdürünün kurumdaki personelin mesleki bilgilerini ve becerilerini geliştirmek ve güncel tutmak, öğrencilerin başarı düzeylerini yükseltmek ve okulun sürekli gelişimini gerçekleştirebilmek amacıyla öğretmenlerin öğrenme süreçlerine yardımcı olduğu bir yaklaşım (Knapp, Copland, Honig, Plecki ve Portin, 2010) şeklinde ele alınan öğrenme merkezli liderlik anlayışının, öğretmenlerin meslekleri bağlamında profesyonel davranışlar göstermelerinde etkili olan değişkenler arasında olduğu ifade edilebilir. Zira öğrenme merkezli liderler, görev yaptıkları eğitim öğretim kurumlarında, yalnızca öğrencilerin öğrenmelerine odaklanmamakta aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini de desteklemektedir (Liu vd., 2016a). Ancak bu ilişkiye yönelik ampirik düzeyde bulgular son derece sınırlıdır. Başka bir ifadeyle, öğrenme merkezli bir liderlik anlayışına sahip okul müdürlerinin öğretmen profesyonelliğine olası katkılarına yönelik bilgiler oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda mevcut çalışmada öğretmenlerin, öğretmen profesyonelliğine ve öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, öğretmen profesyonelliğine ilişkin algıları ile öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğretmenlerin, öğrenme merkezli liderliğe ilişkin algıları, öğretmen profesyonelliğine ilişkin algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### **Öğrenme Merkezli Liderlik**

Öğrenme merkezli liderlik, okul müdürlerinin sınıf içi öğrenme-öğretme uygulamalarına etkin bir biçimde katkı sağlamalarının yanı sıra, okulda görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini desteklemelerine odaklanan bir liderlik yaklaşımıdır (Knapp vd., 2010; Liu vd., 2016a). Öğrenme merkezli liderlik davranışları arasında öğretmen değerlendirmesi ve geribildirimi, heyecan uyandıran bir okul misyonunun oluşturulması, öğretim süresi ve finansman gibi kurumsal kaynakların yönetiminin de yer aldığı belirtilmiştir (Elliot ve Clifford, 2014).

Öğrenme merkezli liderlik modelinin yapısal özellikleri incelendiğinde, alanyazında iki temel bakış açısının olduğu görülmektedir. Öğrenme merkezli liderlik modelinin kuramsal temellerine önemli katkı sağlayan Murphy, Elliott, Goldring ve Porter'a (2006) göre, son otuz yılda özellikle yüksek performans göstergelerine sahip eğitim-öğretim kurumlarında temel alınan iki farklı liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır: Bunlar, (a) öğrenme/öğretim liderliği veya öğretim odaklı liderlik (b) değişime yönelik liderlik veya dönüşümcü liderliktir. Öğrenme merkezli liderlik ise bu iki yaklaşımın birleşimi olarak kavramsallaştırılmıştır. Araştırmacılar, bu iki yaklaşım birleştirildiğinde en etkili sonuçları vereceğini ifade etmiş ve öğrenme merkezli liderlik kavramını bu kombinasyonu temel alarak kavramsallaştırmışlardır.

Murphy ve diğerleri (2006), öğrenme merkezli liderliğin boyutlarını alanyazında etkili okul, okul geliştirme ve iyileştirme, okul müdürü ve yöneticiler bağlamında öğretim, liderlik gibi konu alanlarında yapılan ampirik araştırma bulgularını temel alarak açıklamışlardır. Buna göre; öğrenme merkezli liderliğin boyutları; öğrenme için vizyon (geliştirme, açıklama, uygulama ve yönetme), öğretim programı (bilgi sahibi olma ve katılım, gerekli personelin istihdamı, personelin desteklenmesi ve öğretimin ve öğretim için ayrılacak sürenin belirlenmesi), eğitim programı (bilgi sahibi olma ve katılım gösterme, beklentiler ve standartların belirlenmesi, tüm öğrencilere uygun öğrenme fırsatlarının sağlanması ve eğitim programı ile ilgili düzenlemeler), değerlendirme programı (bilgi sahibi olma ve katılım gösterme, değerlendirme sisteminin düzenlenmesi, öğretimin ve eğitim programının gözlemlenmesi, elde edilen

verilerin işlenmesi ve iletimi), öğrenme topluluğu (personelin mesleki gelişiminin sağlanması, mesleki uygulama topluluklarının gelişiminin desteklenmesi), kaynakların temini ve kullanılması (kaynakları elde etme, kaynakların dağılımı, kaynakların kullanılması), örgüt kültürü (kendileri, diğer personel ve öğrenciler için sonuç odaklı bir yaklaşım, hesap verilebilirlik, uygun bir öğrenme ortamının oluşturulması, bireysel destek, gelişim sürecinde süreklilik ve hak savunuculuğu (paydaş katılımını destekleme, çeşitliliği destekleme, çevresel bağlamı dikkate alma, etik) olarak sekiz ana başlıkta sıralanmıştır.

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

Bu çalışmada, Liu, Hallinger ve Feng (2016a, 2016b) tarafından geliştirilen kavramsal model takip edilmiştir. Bu modele göre, öğrenme merkezli liderlik, dört boyutlu bir teorik yapıya sahiptir: Öğrenme vizyonu geliştirme, öğrenme desteği sağlama, öğrenme programını yönetme ve model olma. Öğrenme vizyonu geliştirme; liderlerin öğretmenlerin okulda öğrenme süreçlerini desteklemeleri; onları motive etmek için okul çapında bir vizyon geliştirmeleri ve bu vizyon doğrultusunda okul hedefleriyle uyumlu bir şekilde öğretmenleri, bireysel mesleki hedefler geliştirmeleri yönünde cesaretlendirmeleri olarak özetlenebilir. Öğrenme desteği sağlama, liderlerin öğrenme için elverişli bir ortam oluşturmaları, öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecinde ihtiyaç duydukları kaynakları (zaman, para ve eğitim fırsatları) sağlamaları, öğretmenlerin kendi meslektaşlarından öğrenmelerini olanaklı kılacak fırsatlar (demo dersler, projeler vb.) sunmaları, mesleki öğrenme sürecini sürdüren öğretmenlere saygı duymaları ve onları ödüllendirmeleri ile öğretmen öğrenmesine dönük yeni fikirleri ve uygulamaları desteklemeleri olarak açıklanırken; öğrenme programını yönetme, öğretmenlerin öğrenmesini teşvik etme amacıyla öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanan etkinlikleri düzenleme, bunlara katılma, rehberlik etme, yönetme ve süreci gözlemlenme olarak ifade edilebilir. Son boyut olan model olma ise, okul müdürlerinin kendi mesleki öğrenmeleri sürecinde göstermiş oldukları istek ve enerji ile öğretmenlere yaşam boyu

öğrenmenin önemini yansıtmaları ve onlara ilham kaynağı olma çabaları olarak açıklanabilir.

### **Öğretmen Profesyonelliği**

Son yıllarda okulda çalışma hayatının etkililik düzeyinin artırılması ve öğretmen performansının geliştirilmesi bağlamında alanyazında ele alınan kavramlardan biri, öğretmen profesyonelliğidir (Tschannen-Moran vd., 2006). Öğretmenlerin mesleki standartlarının ve niteliklerinin geliştirilmesine yönelik doğan ihtiyaçtan hareketle öğretmen profesyonelliği kavramı, eğitim bağlamında çalışma hayatındaki etkililiğin anahtar unsurlarından biri olarak ön plana çıkmaktadır (Demirkasımoğlu, 2010). Bu kavram, özellikle öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerinin niteliğini geliştirmeleri ve öğrencilerin öğrenme sürecine destek olmaları bağlamında ilgili alanyazında yoğun bir şekilde tartışma konusu olmaktadır (Koşar, 2015).

Tschannen-Moran ve diğerleri (2006), öğretmen profesyonelliğini; meslektaş liderliği, akademik baskı ve toplum katılımı ile birlikte okul iklimini oluşturan önemli bir boyut olarak ele almakta ve bu kavramın, öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini, birlikte çalışmaya isteklilik düzeylerini ve işlerine olan bağlılıklarını gösteren davranışlara göndermede bulunduğunu ifade etmektedir. Baggini'ye (2005) göre ise bugünün öğretmenleri için profesyonellik, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ne ölçüde sonuçlandırabildikleri ve meslekleriyle ilgili becerilerini ve deneyimlerini ne ölçüde kullanabildikleriyle ilişkilidir. Benzer biçimde Day (1999), öğretmen profesyonelliğini bir öğretmenin etkili öğretim uygulamaları ve öğrenmeye uygun bir ortam oluşturmaya, öğrencilere daha zengin öğrenme deneyimleri sunmak için mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesi kapsamında ele almaktadır.

Öğretmen profesyonelliği; bütüncül bir bakış açısıyla okul ve sınıf içinde gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının geliştirilmesine (Hildebrandt ve Eom, 2011; Tschannen-Moran, 2009), öğretmenlerin bireysel ve mesleki anlamda gelişimlerini gerçekleştirerek öğrencilere öğrenme öğretme sürecinde daha fazla katkı sağlamalarına ve destek olmalarına (Demirkasımoğlu, 2010), öğretmenlerin mesleki yaşamlarında etkili ve başarılı olabilmeleri noktasında sahip olmaları beklenen mesleki ve teknik bilgi ve becerilere, öğretmenlerin öğretim sürecinin niteliğini artırmaya dönük üstlendikleri sorumluluk alanlarına, karar verme özgürlüğüne sahip olmaları üzerinde yoğunlaşmaktadır (Lai ve Lo, 2007).

Bu kavrama ilişkin yapılan çalışmalardan üretilen bulgular, öğretmenlerin sınıf içinde ve okulda

sergiledikleri profesyonel davranışların öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir ortamın oluşturulmasına katkı sağladığını (Cerit, 2012), öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin doğru ve etkili bir biçimde karşılanmasına yardımcı olduğunu göstermektedir (Koşar, 2015). Diğer taraftan Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006), öğretmen profesyonelliği ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu, Gazieli (1995) ise öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi, görev yaptıkları kurumlardan ve işlerinden ayrılma istekleri arasında ise negatif yönde bir korelasyon olduğu bulgusuna erişmişlerdir. Başka araştırmalarda öğretmenlerin profesyonellik bağlamında göstermiş oldukları davranışların, eğitim kalitesinin ve öğrencilerin öğrenmelerinin geliştirilmesinde önemli bir değişken olduğu bulunmuştur (Parlar, Cansoy ve Kılınc, 2017).

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel (korelasyonel) tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkeni öğretmen profesyonelliği, bağımsız değişkeni ise öğrenme merkezli liderlik ve alt boyutları olan öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma, öğrenme desteği sağlama, öğrenme programını yönetme ve model olmadır.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Karabük il merkezindeki 24 ilkokulda görev yapan 306 ve 32 ortaokulda görev yapan 504 olmak üzere toplam 810 öğretmen oluşturmaktadır (Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2018). Örneklem seçiminde olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda alanyazında önerilen adımlar takip edilerek öncelikle örnekleme çerçevesinin tabaka değişkeni olan kurum düzeyine göre gruplama yapılmıştır. İkinci adımda, her bir tabaka bağlamında sürekli değişkenler için uygulanan örnekleme büyüklüğü hesaplama formülü kullanılarak Karabük il merkezinde bulunan 24 ilkokuldan 10'u ve 32 ortaokuldan 14'ü listeden kura yöntemiyle rastlantısal olarak seçilmiş ve seçilen okullardan yine random olarak örnekleme grupları oluşturulmuş ve son olarak da gruplar için belirlenen örneklemler birleştirilmiştir (Christensen, Johnson ve Turner, 2014).

Nicel araştırma yönteminde ilişkisel tarama modelinde desenlenen çalışmalarda dikkate alınması gereken en önemli noktalardan biri, örneklemin araştırmanın evrenini temsil etme niteliği göstermesidir (Barlett, Kotrlık ve Higgins, 2001). Holton ve Burnett (1997) nicel araştırmaların en önemli avantajlarından birinin,

çalışma yapmanın oldukça güç olacağı büyük grupları temsil eden ve çıkarım yapmaya olanak tanıyan küçük grupları kullanma olanağı sunması olduğunu belirtmektedir.

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

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

Ancak bu noktada dikkate alınması gereken en önemli husus, örneklem büyüklüğünün doğru hesaplanmasıdır. Eğer bir araştırmada elde edilecek verilerin analizinde kategorik değişkenler birincil rol oynamıyorsa, Cochran'ın sürekli değişkenler için önerdiği formülün kullanılması daha uygundur (Barlett, Kotlik ve Higgins, 2001). Bu kapsamda bu araştırmanın örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında Cochran tarafından likert tipi ölçme araçları için önerilen ve aşağıda yansıtılan örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016):

N: Evrenin büyüklüğü

n: Örneklemin büyüklüğü

t: Güven düzeyinin tablo değeri ( $\alpha$ : 0.05 için t:1,96)

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

d= ( $\alpha$ ): Kabul edilebilir hata marjı %5 olarak belirlenmiştir.

Yukarıdaki hesaplama formülü kullanılarak elde edilen sonuçlara göre araştırmada erişilmesi gereken optimal örneklem büyüklüğü 261 olarak tespit edilmiştir. Diğer taraftan bu araştırmada örneklemin evreni temsil gücünü artırmak amacıyla örneklem tabakalarının evrene oranları dikkate alınarak Karabük il merkezindeki 24 ilkokul arasından tesadüfi olarak seçilmiş olan 10 ilkokulda görev yapan 120 ve 32 ortaokul arasından yine tesadüfi olarak seçilmiş olan 14 ortaokulda görev yapan 200 öğretmene ölçme araçları uygulanmıştır. Ancak veri analizi sürecine başlamadan önce elde edilen formlar incelendiğinde, toplam 5 ortaokul ve 3 ilkokul öğretmeninin formların büyük bir kısmını doldurmadığı ya da ölçekte yer alan maddelere birden fazla işaretleme yaptığı tespit edilmiş ve bu nedenle söz konusu veriler, veri setinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak mevcut araştırmaya 195 ortaokul ve 117 ilkokul öğretmeninden toplanan toplam 312 formdan elde edilen veri setiyle verilerin analiz edilmesine karar verilmiştir.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin 116'sı

(%37.2) erkek, 196'sı (%62.8) kadındır. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin yaşları 22 ile 63 aralığında değişmekte olup yaş ortalamaları 40.36'dır. Ayrıca örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 1 ile 41 yıl aralığında değiştiği ve mesleki kıdem ortalamasının 16.94, standart sapma değerinin 9.23 olduğu belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

**Öğretmen Profesyoneliği Ölçeği:** Tschannen-Moran ve diğerlerinin (2006) geliştirmiş olduğu ve dört boyuttan oluşan Okul İklim Ölçeğinin bir boyutu olan öğretmen profesyoneliği ölçeği, Cerit (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin geliştirildiği orijinal çalışmada öğretmen profesyoneliği kavramı öğretmenlerin birbirleriyle olan bağlantılarını, öğretmenlerin işlerine bağlılığını ve birbirleriyle işbirliği içinde çalışmaya istekli olduklarını gösteren davranışları karşılamaktadır. Buna göre üst düzeyde profesyoneliğe sahip öğretmenler, kendilerini öğrencilerine ve öğretim sürecine adanmış olup işlerini ciddiye almakta, meslektaşlarının yetkinliklerine ve uzmanlıklarına saygı duymaktadırlar (Tschannen-Moran vd., 2006). Türkçeye uyarlanmış formu 8 maddeden oluşan ölçme aracında Likert tipi 5'li derecelendirme kullanılmış olup maddeler, "(1) Hiç Katılmıyorum", "(2) Az Katılıyorum", "(3) Orta Derecede Katılıyorum", "(4) Çok Katılıyorum", "(5) Tamamen Katılıyorum" olarak puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere örnek olarak "1- Öğretmenler arasında etileşim işbirliklidir." ve "6-Öğretmenler işlerini büyük istekle yaparlar." maddeleri verilebilir.

Cerit (2012), ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak için faktör analizi gerçekleştirmiştir. Yazarın faktör analizinden elde ettiği sonuçlar, ilgili ölçme aracında yer alan sekiz maddenin tek bir faktör altında toplandığını, faktör yük değerlerinin .55 - .90 aralığında değerler aldığını ve maddelerin toplam varyansın %61,62'sini açıkladığını göstermiştir. Diğer taraftan, ölçeğin Cronbach's Alpha değerinin .90 olduğu ve madde toplam korelasyon değerlerinin ise .45 - .84 aralığında değerler aldığı görülmüştür. Sonuç olarak, ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Cerit, 2012). Bununla birlikte, mevcut ölçeğin faktör yapısına ilişkin farklı araştırmalarda (ör. Kılınc, 2014) faktör analizi tekrarlanmış ve ölçeğin tek boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Son olarak mevcut çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur.

**Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği:** Hallinger ve Feng'in (2016a) geliştirdiği bu ölçek, Kılınc, Bellibaş ve Gümüş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin geliştirildiği orijinal çalışmada Liu, Hallinger ve Feng (2016a) öğrenme merkezli liderlik kavramının

öğretim liderliği ve dönüşümcü liderlik kavramlarıyla ilişkili olduğunu belirtmekle birlikte, öğrenme merkezli liderlik kavramını alanyazına dayalı olarak öğrenci öğrenmesi yanında öğretmenlerin gelişimini de destekleyen liderlik uygulamalarına işaret ettiğini ifade etmiştir (Hallinger vd., 2014; Heck ve Hallinger, 2014; Knapp vd., 2010).

Orijinal ölçekte dört faktör altında toplanan 25 madde bulunmaktadır. Buna göre, "öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme" olarak adlandırılan ölçeğin ilk boyutunda 6 madde bulunurken ikinci boyut olan "öğrenme desteği sağlama" boyutu altında 8 madde bulunmaktadır. Ölçeğin "öğrenme programını yönetme" olarak adlandırılan üçüncü boyutu 6 maddeden oluşurken "model olma" başlıklı son boyutunda 5 madde bulunduğu raporlanmıştır. Ölçme aracında beşli Likert dereceleme kullanılmış olup maddeler "(1) Hiç Katılmıyorum", "(2) Az Katılıyorum", "(3) Orta Derecede Katılıyorum", "(4) Çok Katılıyorum", "(5) Tamamen Katılıyorum" biçiminde puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere örnek olarak "2- Geliştirdiği öğrenme vizyonunu öğretmenlere anlatır." ve "15- Mesleki öğrenmenin öğretimi geliştirme amacına vurgu yapar." maddeleri verilebilir.

Ölçme aracının Türkçeye uyarlama çalışmasını gerçekleştiren yazarlar, bu süreçte ilk olarak ölçeğin kaynak dilden (İngilizce) hedef dile (Türkçe) çeviri işlemlerini gerçekleştirmişlerdir (Kılıncı vd., 2017). İlgili ölçme aracının çevirisi yapılmış, Türkçe formu ve orijinal İngilizce formu arasında dilsel eşdeğerlik ve tutarlılık sağlandıktan sonra ilk olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve daha sonra AFA sonucunda belirlenen ölçek yapısının doğrulanabilir olup olmadığını sınamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA sürecinde Varimax dikey eksen döndürme sonrasında ölçme aracında yer alan 19 maddenin 3 boyut altında toplandığı raporlanmıştır. Bu boyutlar altında yer alan 19 maddenin açıkladığı toplam

varyansın ise %65,49 olduğu görülmüştür. Ölçme aracında bulunan maddelerin boyutlara dağılımı ele alındığında, öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme boyutu altında 5 maddenin bulunduğu ve maddelerin faktör yükü değerlerinin .82- .57 arasında değiştiği raporlanmıştır. Öğrenme desteği sağlama boyutu olarak isimlendirilen ikinci boyutun 7 madde içermekte olduğu ve maddelerin faktör yükü değerlerinin .76 - .57 aralığında değerler aldığı görülmüştür. Üçüncü ve son boyut olan öğrenme programını yönetme ve model olma boyutu altında ise 7 maddenin toplandığı ve bu maddelerin faktör yükü değerlerinin .78 - .58 arasında değiştiği tespit edilmiştir. DFA sonucu hesaplanan uyum indekslerine dayalı olarak ölçeğin İngilizce yapısından farklı olarak üç faktörlü yapısının doğrulandığı görülmüştür. Son olarak yazarlar, ölçme aracının her bir boyutu için hesapladıkları Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının .88 ile .91 arasında değiştiğini raporlamıştır. Bu çalışmada ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma verileri, SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analiz sürecine geçilmeden önce ilk adımda Expectation Maximization (EM) algoritması aracılığıyla eksik değerlere atamalar yapılmıştır. Ardından uç değerler belirlenmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Bu bağlamda Mahalonobis uzaklıkları hesaplanarak en yüksek ve en düşük değerler incelenmiş ve toplam 19 katılımcıdan elde edilen veriler, veri setinden atılarak verilerin analizine 293 katılımcıdan elde edilen veri ile devam edilmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği gövde-yaprak grafiği, histogram veya Q-Q plot normallik grafikleri incelenerek görsel tekniklerle (Field, 2009); aritmetik ortalama, tepe değer, ortanca, çarpıklık ve basıklık katsayıları gibi hesaplamalar yapılarak betimsel tekniklerle (Kirk, 2008) ya da Kolmogorov

**Tablo 1**

*Ölçme Araçlarından Elde Edilen Değerler, Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları*

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

**Tablo 2***Kolmogorov-Sminov Test Sonuçları*

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

Smirnov, Shapiro Wilks ya da Pearson Ki-Kare Uygunluk testleri gibi istatistiksel hipotez testlerinden biri uygulanarak matematiksel tekniklerle test edilebilir (Abbott, 2011). Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin ortaya konulması sürecinde birden fazla farklı tekniğin birlikte işe koşularak elde edilen sonuçların bütüncül bir biçimde ele alınmasının daha doğru bir yaklaşım olacağı belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Bu doğrultuda Tablo 1'de yansıtıldığı üzere gerçekleştirilen analizler, aritmetik ortalama, tepe değer ile ortanca değerlerinin hem öğretmen profesyonelliği ölçeği hem de öğrenme merkezli liderlik ölçeği bağlamında birbirlerine yakın değerler aldığını (ÖPÖ: Aritmetik ortalama: 4.20; Ortanca: 4.25; Tepe değer: 4; ÖMLÖ: Aritmetik ortalama: 3.79; Ortanca: 3.95; Tepe değer: 4); her iki ölçek bağlamında da çarpıklık (ÖPÖ: -.408; ÖMLÖ: -.327) ve basıklık (ÖPÖ: -.384; ÖMLÖ: -.320) katsayılarının  $\pm 1$  sınırları içinde ve 0'a yakın değerler aldığını yansıtmaktadır. Alanyazında;  $\pm 1.5$  sınırları dahilinde değerler alan basıklık ve çarpıklık katsayılarının, verilerin dağılımı konusunda normalliğe işaret ettiği vurgulanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Analizler sonucunda elde edilen değerler katılımcılardan veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin normal dağılım gösterdiğini teyit etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırma verilerinin dağılım normalliğinin matematiksel tekniklerle incelenmesi bağlamında alanyazında, araştırmada örneklem büyüklüklerinin 35'ten fazla olması durumunda Kolmogorov-Smirnov; 35'ten daha az sayıda bir örneklem kullanılarak analiz yapılacak olması koşulunda Shapiro-Wilk ve örneklem büyüklüğünün 20 ile 50 arasında olduğu koşullarda ise

**Tablo 3***Öğretmen profesyonelliği ve öğrenme merkezli liderlik arasındaki ilişkiler (n=293)*

Ölçek	$\bar{x}$	s	ÖPÖ	ÖMLÖ	ÖDS	ÖPYM	ÖDVG
ÖPÖ	4.21	.52	-	.411**	.393**	.366**	.387**
ÖMLÖ	3.79	.65		-	.876**	.952**	.929**
ÖDS	3.98	.68			-	.771**	.716**
ÖPYM	3.68	.75				-	.824**
ÖDVG	3.77	.68					-

\*\* p < .01

ÖDS (Öğrenme desteği sağlama)

ÖPYM (Öğrenme programını yönetme ve model olma)

ÖDVG (Öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme)

Lilliefors düzeltmeli Kolmogorov Smirnov testinin tercih edilmesinin daha doğru olacağı ifade edilmektedir (McKillup, 2011). Bu doğrultuda, mevcut çalışmada verilerin dağılım normalliğinin tespit edilebilmesi sürecinde Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Tablo 2'de görülebileceği gibi gerçekleştirilen analizden elde edilen bulgular (ÖPÖ Kolmogorov-Smirnov; .240; ÖMLÖ Kolmogorov-Smirnov; .495), verilerin normal dağılım gösterdiğini yansıtmaktadır.

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

**Bulgular**

Tablo 3'te öğretmen profesyonelliği ve öğrenme merkezli liderlik ile ölçeğin alt boyutları bağlamında aritmetik ortalama, standart sapma değerlerini ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin katsayıları yansıtılmaktadır.

Öğretmen profesyonelliği ile öğrenme merkezli liderlik ve alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde ise öğretmen profesyonelliği ile öğrenme merkezli liderlik ( $r = .41$ ,  $p < .01$ ) ve öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan öğrenme desteği sağlama ( $r = .39$ ,  $p < .01$ ), öğrenme programını yönetme ve model olma

**Tablo 4***Öğretmen profesyonelliğinin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi*

Değişkenler	B	SHB	$\beta$	t	p	İkili r
Sabit	2.86	.17		16.35	.000	
ÖDS	.18	.07	.23	2.70	.007	.393
ÖPYM	.01	.07	.02	.17	.866	.366
ÖDVG	.16	.07	.20	2.13	.034	.387

( $r = .37$ ,  $p < .01$ ) ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ( $r = .39$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme merkezli liderlik ve alt boyutlarının öğretmen profesyonelliğini ne düzeyde yordadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

R=.421

R<sup>2</sup>=.177

F(3-289)=20.772

P=0.000

ÖDS (Öğrenme desteği sağlama)

ÖPYM (Öğrenme programını yönetme ve model olma)

ÖDVG (Öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme)

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrenme merkezli liderlik ve alt boyutları öğretmen profesyonelliği ile anlamlı bir ilişki vardır (R=.421, R<sup>2</sup>=.177) (F(3-289)= 20.772,  $p < .05$ ). Söz konusu değişkenler birlikte, öğretmenlerin öğretmen profesyonelliğine ilişkin algılarındaki değişimin yaklaşık %18'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmen profesyonelliği üzerindeki göreceli önem sırası, öğrenme desteği sağlama ( $\beta=.232$ ), öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ( $\beta = .205$ ), öğrenme programını yönetme ve model olma ( $\beta=.018$ ) biçimindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden yalnızca öğrenme desteği sağlama ( $p < 0.01$ ) ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ( $p < 0.01$ ) değişkenlerinin öğretmen profesyonelliği üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu görülmüştür.

### Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin, öğretmen profesyonelliğine ilişkin algıları ile öğrenme merkezli liderlik ve alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde öğretmen profesyonelliği ile öğrenme merkezli liderlik ve öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan öğrenme desteği sağlama, öğrenme programını yönetme ve model olma ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme arasında pozitif yönde ve orta

düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen profesyonelliği ve öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları arasındaki ilişkiler, ilişki düzeyine göre ele alındığında en yüksek ve pozitif ilişki düzeyinin öğrenme desteği sağlama boyutunda olduğu ve bunu sırasıyla öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme ile öğrenme programını yönetme ve model olma boyutlarının takip ettiği görülmektedir.

Tschannen-Moran ve diğerleri (2006), öğretmen profesyonelliğinin okul iklimini oluşturan ve bu bağlamda belirleyici olan önemli bir boyut olmasından hareketle, öğretmen profesyonelliği yüksek olan kurumlarda öğretmenler ile öğrenciler arasında ba

ğlılık düzeyinin yüksek olduğunu, öğretmenlerin öğrenciler ve okul topluluğunun diğer üyeleri ile birlikte çalışırken genellikle ilgi ve samimiyet gösterdiklerini, öğretmenlerin öğretim sürecini etkili bir şekilde yürüttüklerini ve meslektaşlarının yetkinliklerine ve uzmanlıklarına saygı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan Cerit (2012), öğretmenlerin sergiledikleri profesyonel davranışların okuldaki öğretimin niteliğine katkı sağladığını vurgulamıştır. Öğrenme merkezli liderlik de hem öğretmenlerin mesleki yeterlikleri anlamında hem de öğrenci öğrenmesinin gerçekleştirilmesi bağlamında önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir (Liu vd., 2016a). Bu noktadan hareketle, öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları ve öğretmen profesyonelliği arasındaki ampirik ilişkinin, her iki kavramın temelleriyle uyumlu olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmalarda okulların bürokratikleşme düzeylerinin yüksek olmasının, öğretmenlerin okullarda profesyonel davranışları gösterme noktasında engel teşkil edebileceği ortaya konmuştur (Cerit, 2012). Bununla birlikte bürokratik yapının daha baskın olduğu kurumlarda, uzmanlaşma ve profesyonelliğin azalabileceği (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008); bürokrasi ve profesyonelliğin dengelendiği kurumlarda öğretmenlerin hem okullarına hem de mesleklerine yönelik olarak daha çok bağlılık hissettikleri (Hoy ve Miskel, 2015); okulu oluşturan üyeler arasındaki olumlu ilişkilerin ve etkili iletişimin desteklediği ve öğrenci başarısının artırılmasının hedeflendiği bir okul kültüründe öğretmen profesyonelliğinin gelişebileceği



yönünde ampirik bulgular bulunmaktadır (Tschannen-Moran, 2004). Bu noktadan hareketle öğretmenleri mesleki öğrenmeleri bakımından destekleyen ve onlara meslektaşlarıyla birlikte öğrenme fırsatları sunan okul müdürlerinin, öğretmen profesyonelliğini desteklemeleri beklentilere uygundur.

Alanyazında öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkileri inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öte yandan bu araştırmanın odağa aldığı değişkenlerle dolaylı olarak ilgili olan çalışmalar incelendiğinde ise öğretmen profesyonelliğinin; öğretmen liderliği ve alt boyutları olan kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlar arasında iş birliği boyutları arasında olumlu ve orta düzeyde, algılanan stres, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği boyutları ile negatif yönde ve düşük/orta düzeylerde (Kılınç vd., 2015); örgütsel sinizm düzeyleri ile negatif yönde ve düşük düzeyde (Altınkurt ve Ekinci, 2016); mesleğe yabancılaşma, meslekten uzaklaşma düzeyleri ile negatif yönde ve düşük düzeyde (Yorulmaz, Altınkurt ve Yılmaz, 2015); iş doyumu düzeyleri ile pozitif yönde ve orta düzeyde (Altınkurt ve Yılmaz, 2014); profesyonellik yaklaşımları ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde (Bayhan, 2011); okul gelişimi ile pozitif yönde ve orta düzeyde (Cansoy ve Parlar, 2017a); okulların profesyonel öğrenme toplulukları olma düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyin üstünde (Cansoy ve Parlar, 2017b); okulun bürokratik yapısı ile pozitif yönde ve orta düzeyin üstünde (Cerit, 2012); okul kültürünün destek kültürü ve görev kültürü boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, bürokratik okul kültürü ile ise negatif yönde ve düşük düzeyde (Kılınç, 2014); okul müdürüne güven, öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi ile pozitif yönde ve orta düzeyde (Koşar, 2015); öğretmen özyeterliliği ve örgütsel öğrenme düzeyleri ile pozitif yönde (Özdemir vd., 2015); mesleki iş birliği, yönetici desteği ve destekleyici çalışma ortamı ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde (Parlar vd., 2017); öğrenci başarısı ile pozitif yönde (Tschannen vd., 2006) anlamlı ilişkilerin olduğu bulgularına erişilmiştir. Mevcut araştırmanın bulguları ile bu araştırmalardan elde edilen bulgular paralellik göstermektedir.

Mevcut araştırmada öğrenme merkezli liderliğin alt boyutlarının öğretmenlerin öğretmen profesyonelliğine yönelik algılarını yordama düzeyi incelenmiştir. Buna göre, öğrenme merkezli liderliğin öğrenme desteği sağlama ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme boyutlarının öğretmen profesyonelliğinin pozitif yönde ve anlamlı yordayıcıları olduğu; öğrenme programını yönetme ve model olma boyutunun ise öğretmen profesyonelliğinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu öğretmenlerin,

okul müdürlerinin okullarda öğrenme hedeflerinin gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları temin ettikleri ve kurumda koordinasyonu sağladıkları, okul çapında bir öğrenme vizyonu geliştirilmesine ve öğretmenlerin bireysel profesyonel hedefler belirlemelerine yardımcı olduklarını düşündükleri biçiminde yorumlanabilir.

Tschannen-Moran (2009) baskın bir hiyerarşik yapıya sahip olan, öğretmenlere kural ve düzenlemelerin sıklıkla hatırlatıldığı ve kontrol mekanizmalarının sürekli vurgulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin profesyonel davranışlar gösterme düzeylerinin düşük olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte, öğrenme merkezli liderlik anlayışının benimsendiği okullarda okul müdürlerinin, öğrenme kültürünün geliştirilmesine katkı sağladıkları ve öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemelerini destekledikleri (Kılınç vd., 2017); öğretmenlerin mesleki öğrenmesini destekledikleri ve birbirlerinden öğrenebilmeleri için fırsatlar oluşturdukları ortaya konmuştur (Liu vd., 2016a). Bununla birlikte okul müdürünün liderlik yönelimi ve buna bağlı olarak okuldaki çalışma ortamı ve koşullarının öğretmenlerin profesyonelliği kapsamında mesleki ideallere erişme düzeyini etkileyebileceği; okul müdürlerinin bürokratik mekanizmalara aşırı vurgu yapmadığı okullarda ise öğretmenlerin profesyonel davranışları daha sık sergiledikleri vurgulanmaktadır (Tschannen-Moran, 2009). Bu noktadan hareketle öğrenme merkezli liderliği benimseyen okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda öğretmenlerin profesyonelliğe ilişkin algılarının yüksek olduğu ve öğrenme merkezli liderliğin, öğretmenlerin profesyonel davranışları ile ilişkili algılarını yordayan bir değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen profesyonelliği ile öğrenme merkezli liderlik ve öğrenme merkezli liderliğin alt boyutları olan öğrenme desteği sağlama, öğrenme programını yönetme ve model olma ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirme arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. Bununla birlikte, öğrenme merkezli liderliğin alt boyutlarından olan öğrenme desteği sağlama ve öğrenmeye dönük bir vizyon geliştirmenin öğretmen profesyonelliğini açıklayan değişkenler olduğu, öğrenme programını yönetme ve model olma boyutunun ise öğretmen profesyonelliğini açıklayan anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, okul müdürünün öğrenme merkezli liderlik stilini benimsediği okullarda, öğretmenlerin profesyonelliğe ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu; öğrenme merkezli liderliğin, öğretmenlerin profesyonelliği ile ilişkili algılarını yordayan önemli bir değişken olduğu ortaya konmuştur.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının geliştirilmesine yönelik özellikle okul temelli mesleki gelişim faaliyetlerinin geliştirilmesinin önemli bir politik adım olabileceği düşünülmektedir. Türkiye’de okul müdürü olmak için hâlihazırda hizmet öncesi eğitimin bir önkoşul olarak belirlenmemiş olması, bu yönde hizmet içinde gerçekleştirilecek faaliyetlerin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen profesyonelliği konusunu odağa alan ve iyi uygulama örneklerini yansıtan çalıştay, seminer ve konferansların ulusal düzeyde gerçekleştirilmesi; öğretmenlerin bu tür etkinliklere katılımının teşvik edilmesi ve desteklenmesi; etki büyüklüğünün ve erişimin artırılabilmesi için eğitimlerin uzaktan erişime de açık olması sağlanabilir.

Mevcut araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak liderlik, okul düzeyinde bir değişken olmasına rağmen bu çalışmada analiz birimi öğretmendir. Bu durum, okul düzeyinde yorum yapılmasını engellemiştir. Bu bakımdan ardıl çalışmalarda okul düzeyinde analizlerin kullanılması daha sağlıklı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir. İkincisi, araştırma verileri yalnızca öğretmenlerden toplanmıştır. Her ne kadar okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarını öğretmen görüşleri doğrultusunda ölçmek araştırmanın objektifliğine katkıda bulunmuş olsa da öğretmenler, sosyal beğenirliğin de etkisiyle profesyonellik algılarını normalde olduğundan daha fazla göstermiş olabilirler. Ek olarak, araştırma bulguları yalnızca bir ilde görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Bu durum, araştırma sonuçlarının genellenmesini engellemektedir. Bu bakımdan ardıl çalışmalarda veri setinin genişletilmesi düşünülebilir. Son olarak çalışmada yalnızca öğrenme merkezli liderliğin öğretmen profesyonelliği ile ilişkisi incelenmiştir. Okul müdürünün liderliğinin öğretmen davranışlarıyla ilişkisinin doğrudan olduğu kadar dolaylı yollarla da gerçekleşebildiğine yönelik araştırma bulgularına dayalı olarak (ör. Heck ve Hallinger, 2014), başka çalışmalarda bu iki değişken arasındaki ilişkiye aracılık edebilecek potansiyel değişkenlerin (ör. güven, bağlılık, iş doyumu) belirlenmesine yönelik modeller kurulup test edilebilir.

### Kaynakça

Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS*. Hoboken, John Wiley & Sons.

Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57- 71.

Altinkurt, Y., & Ekinci, C. E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism

and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 236-253.

- Baggini, J. (2005). What professionalism means for teachers today. *Education Review*, 18(2), 5-11.
- Barlett, J. E., Kotrlik, J. W., & Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43–50.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017a). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyonelizmi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 269-289.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017b). Examining the relationships between the level of schools for being professional learning communities and teacher professionalism. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 13- 27.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Elliott, S. N., & Clifford, M. (2014). *Principal assessment: Leadership behaviors known to influence schools and the learning of all students* (Document No. LS-5). Gainesville: University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center. [https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/LS-5\\_FINAL\\_09-26-14.pdf](https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/LS-5_FINAL_09-26-14.pdf)

- Field, J. (2009). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Gaziel H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331-338.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership. Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.
- Hallinger, P., Lee, M. S., & Ko, J. (2014). Exploring the impact of school principals on teacher professional communities in Hong Kong. *Leadership and Policy in Schools*, 13(3), 229-259.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the effects of school leadership on teaching and learning over time. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 653-681.
- Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27, 416-423.
- Holton, E. F., & Burnett, M. F. (1997) Quantitative research methods. In Swanson, R. A. & Holton, E. F. (Eds.), *Human resource development research handbook: Linking research and practice* (pp. 65-87). Berrett-Koehler.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and nature of enabling school structure. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Ingersoll, R. M., Alsalam, N., Quinn, P., & Bobbitt, S. (1997). Teacher professionalization and teacher commitment. A multilevel analysis. <https://nces.ed.gov/pubs/97069.pdf>
- Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2018). *Brifing ve istatistiki bilgiler*. <https://karabuk.meb.gov.tr/www/brifing-ve-istatistiki-bilgiler/icerik/323>
- Karaman, K., Yücel, C., & Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(53), 49-74.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39,(174), 105-118.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2017). Adaptation of learning-centered leadership scale: A validity and reliability study. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 132-144.
- Kılınç, A. Ç., Cemaloğlu, N., & Savaş, G. (2015). The relationship between teacher leadership, teacher professionalism, and perceived stress. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 1-26.
- Kincheloe, J. C. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 31, 49-66.
- Kirk, R. E. (2008). *Statistics: An introduction* (5<sup>th</sup> ed.). Thompson/Wadsworth.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Honig, M. I., Plecki, M. L., & Portin, B. S. (2010). *Learning-focused leadership and leadership support: meaning and practice in urban systems*. The Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, Seattle, WA.
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 181(40), 255-270.
- Lai, M., & Lo, L. N. K. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 37(1), 53-68.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016a). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016b). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-682.
- McKillup, S. (2011). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2<sup>nd</sup> Edition). Cambridge University Press.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A.C. (2006). *Learning-centered leadership: A Conceptual foundation*. Learning Sciences Institute, Vanderbilt University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505798.pdf>
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201.
- Özdemir, N., Yalçın, M. T., & Ernas, S. (2015). Öğretmen öz yeterliği, öğretmen profesyonelizmi ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *VI. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu*. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Lefkoşa, KKTC, 5-7 Kasım.

- Parlar, H., Cansoy, R., & Kılınç, A. C. (2017). Examining the relationship between teacher leadership culture and teacher professionalism: Quantitative study. *Journal of Education and Training Studies*, 5(8), 13-25.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013) *Using multivariate statistics* (6<sup>th</sup> ed.), Allyn and Bacon.
- Timperley, H. S. (2008). A distributed perspective on leadership and enhancing valued outcomes for students. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 821-833.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & DiPaola, M. F. (2006). School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement. *Journal of School Leadership*, 16, 386-415.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 332-345.
- Yorulmaz, Y. İ., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and organizational alienation. *Educational Process: International Journal*, 4(1-2), 31-44.