



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENMESİ İLE BAZI BİREYSEL VE ÖRGÜTSEL
DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gökhan SAVAŞ

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENMESİ İLE BAZI BİREYSEL VE ÖRGÜTSEL
DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS'
PROFESSIONAL LEARNING AND SOME PERSONAL AND ORGANIZATIONAL
VARIABLES

Gökhan SAVAŞ

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

G¼khan SAVAŞ'ın hazırladığı “ğretmenlerin Mesleki ğrenmesi ile Bazı Bireysel ve rg¼tsel Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Y¼netimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

| | | |
|-----------------------|-------------------------------|------|
| J¼ri Başkanı | Prof. Dr. Necati CEMALOğLU | İmza |
| J¼ri Üyesi (Danışman) | Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOğLU | İmza |
| J¼ri Üyesi | Prof. Dr. Figen EREş | İmza |
| J¼ri Üyesi | Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR | İmza |
| J¼ri Üyesi | Doç. Dr. G¼khan ARASTAMAN | İmza |

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 16 / 04 / 2021 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan nicel araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ilindeki kamu ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 810 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada; “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği”, “Öğretimsel Liderlik Ölçeği”, “Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği”, “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”, “Öğretmen Coşkusu Ölçeği” ve “Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü ANOVA, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, hiyerarşik regresyon ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyinin yüksek olduğu, en yüksek ortalamanın uygulama, en düşük ortalamanın bilgi tabanına ulaşma alt boyutuna ait olduğu belirlenmiştir. Bağımsız değişkenler bağlamında öğretmenlerin; coşku, öğrenme iklimi ve öz yeterlik algıları çok yüksek düzeyde, öğretim liderliği algıları ve mesleki gelişime yönelik tutumları ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarının yansıtma boyutunda cinsiyete ve eğitim durumuna; uygulama boyutunda branşa ve öğretim kademesine; iş birliği boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ile öğretmen mesleki öğrenmesi ve alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırma bulguları, örgütsel ve bireysel değişkenlerin her birinin öğretmen mesleki öğrenmesinin pozitif yönde anlamlı birer yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerinde bireysel ve örgütsel değişkenlerin doğrudan, örgütsel değişkenlerin ayrıca dolaylı anlamlı etkilerinin olduğu saptanmıştır. Öğretmen mesleki öğrenmesini doğrudan etkileyen en önemli değişken öğretmen coşkusudur. Öğretim liderliği ve öğrenme ikliminin öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerindeki dolaylı etkilerinin; bireysel değişkenler olarak gruplandırılan öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutum aracılığıyla gerçekleştiği belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: öğretmen mesleki öğrenmesi, mesleki gelişim, öğretim liderliği, öğrenme iklimi, öğretmen coşkusu

Abstract

The purpose of this study is to investigate the relationships between teacher professional learning and some personal and organizational variables. The sample of this quantitative and relational study consisted of 810 teachers employed in the state primary, secondary and high schools in Kastamonu province in the 2020-2021 academic year. Data analysis was conducted by using mean, standard deviation, t-test, one-way ANOVA, Pearson's correlation coefficient, hierarchical regression and structural equation modelling. The study revealed that teachers' professional learning level was high with the highest mean in experiment and the lowest mean in reach out to knowledge base sub-scales. Furthermore, teachers' perception of enthusiasm, learning climate and self-efficacy were very high and their perceptions of instructional leadership and attitudes about professional development were high. Teachers' participation in professional learning activities differed significantly according to gender and educational level in reflection sub-scale, branch and school level in experiment sub-scale and seniority in collaboration sub-scale. Significant correlations at moderate level were found between independent variables and teacher professional learning and its subscales. The findings revealed that each organizational and personal variable was a positive significant predictor of teacher professional learning. It was determined that personal and organizational variables exerted significant direct effects as well as organizational variables with significant indirect effects. The most important variable directly influencing teachers' professional learning was teacher enthusiasm. Also, it was revealed that teachers' self-efficacy, enthusiasm and attitudes about professional development categorized as personal variables were the mediators through which school principals and learning climate affected teachers' professional learning.

Keywords: teacher professional learning, teacher professional development, instructional leadership, learning climate, teacher enthusiasm

Teşekkür

Bu çalışmanın tüm aşamalarında kıymetli görüş ve önerileriyle bana destek olan ve bana olan güvenini sürekli dile getiren çok değerli danışmanım Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU'na en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Lisansüstü eğitimim boyunca bana olan desteğini esirgemeyen hocam Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na ve çalışmama değerli görüşleriyle katkı sunan Prof. Dr. Figen EREŞ, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR ve Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a teşekkür ederim. Ayrıca doktora eğitimim boyunca deneyim ve bilgileriyle akademik gelişimime katkı sağlayan Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU, Prof. Dr. Sait AKBAŞLI ve diğer tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Lisansüstü eğitime başlamama vesile olan ve bu süreçte bana destek veren Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a, araştırma sürecinde bana destek olan değerli dostlarım Engin KARAKETHÜDAOĞLU ve Mustafa DAĞLAR'a, desteklerini sürekli hissettiğim değerli arkadaşlarım Gamze TUTİ ve Hazal TAKMAK'a teşekkürlerimi sunarım. Doktora eğitimim boyunca destekleriyle yanımda olan Kastamonu Şehit Burak Kapucuoğlu İlk/Ortaokulu idareci ve öğretmenlerine ve ismini sayamadığım tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim. Veri toplama sürecinde araştırmanın yürütüldüğü okullarda görev yapan ve çalışmama katkı sağlayan tüm okul yöneticisi ve öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, her zaman yanımda olduklarını hissettiren ve asla haklarını ödeyemeyeceğim annem, babam ve kardeşime, bu zorlu süreçte sabrı ve fedakârlığıyla yanımda olan eşim Günsel SAVAŞ'a ve biricik kızım Defne SAVAŞ'a sonsuz teşekkür ederim.

İçindekiler

| | |
|--|------|
| Öz..... | ii |
| Abstract..... | iii |
| Teşekkür..... | iv |
| Tablolar Dizini..... | x |
| Şekiller Dizini..... | xiii |
| Simgeler ve Kısaltmalar Dizini..... | xiv |
| Bölüm 1 Giriş..... | 1 |
| Problem Durumu | 1 |
| Araştırmanın Amacı ve Önemi | 10 |
| Araştırma Problemi | 12 |
| Sayıltılar | 13 |
| Sınırlılıklar | 13 |
| Tanımlar | 13 |
| Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar..... | 15 |
| Mesleki Gelişim | 15 |
| Öğretmen Mesleki Öğrenmesi..... | 20 |
| Mesleki Gelişim ve Mesleki Öğrenme Kavramları Arasındaki Farklar | 23 |
| Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Özellikleri | 28 |
| Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Faktörler | 33 |
| Öğretmen Mesleki Öğrenmesine İlişkin Uluslararası Uygulamalar..... | 38 |
| Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesine Yönelik Faaliyetler..... | 41 |
| Mesleki Öğrenmenin Dayandığı Kuramlar | 43 |
| Yetişkin Öğrenme Kuramları | 43 |
| Andragoji | 45 |
| Öz Yönetimli Öğrenme Kuramı | 47 |
| Dönüştürücü Öğrenme Kuramı | 48 |

| | |
|--|-----|
| Sosyal Bilişsel Kuram..... | 50 |
| Öğrenen Örgütler | 53 |
| Türkiye’de Öğretmen Mesleki Öğrenmesi | 54 |
| Öğretim Liderliği | 58 |
| Öğretim Liderliğinin Boyutları | 61 |
| Öğretim Liderliği ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki | 63 |
| Okul İklimi | 67 |
| Öğrenme İklimi | 71 |
| Öğrenme İkliminin Boyutları | 75 |
| Öğrenme İklimi ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki | 77 |
| Öz Yeterlik..... | 78 |
| Öğretmen Öz Yeterliği..... | 80 |
| Öğretmen Öz yeterliği ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki.. | 82 |
| Öğretmen Coşkusu | 85 |
| Öğretmen Coşkusu ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki | 89 |
| Mesleki Gelişime Yönelik Tutum | 89 |
| Mesleki Gelişime Yönelik Tutum ile Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki | 92 |
| Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin Genel Analizi | 94 |
| İlgili Araştırmalar | 97 |
| Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesine Yönelik Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .. | 97 |
| Öğretmen Mesleki Öğrenmesine Yönelik Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar | 100 |
| Öğretim Liderliğine Yönelik Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar | 103 |
| Öğretim Liderliğine Yönelik Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar | 104 |
| Öğrenme İklimine Yönelik Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar | 106 |
| Öğrenme İklimine Yönelik Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar | 107 |
| Öğretmen Öz Yeterliğine Yönelik Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar..... | 109 |

| | |
|--|-----|
| Öğretmen Öz Yeterliğine Yönelik Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar | 110 |
| Öğretmen Coşkuna Yönelik Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar | 112 |
| Öğretmen Coşkuna Yönelik Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar..... | 113 |
| Mesleki Gelişime Yönelik Tutuma İlişkin Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar | 114 |
| Mesleki Gelişime Yönelik Tutuma İlişkin Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar | 116 |
| Bölüm 3 Yöntem..... | 118 |
| Araştırmanın Modeli | 118 |
| Araştırmanın Evreni ve Örneklemi | 118 |
| Veri Toplama Araçları | 121 |
| Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği | 122 |
| Öğretimsel Liderlik Ölçeği | 123 |
| Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği..... | 123 |
| Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği..... | 124 |
| Öğretmen Coşkusu Ölçeği | 125 |
| Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği | 125 |
| Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları..... | 126 |
| Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması | 128 |
| Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması | 133 |
| Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi | 136 |
| Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması | 138 |
| Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması | 147 |
| Öğretmen Coşkusu Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması | 150 |
| Öğretmen Coşkusu Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması | 152 |
| Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması | 156 |
| Veri Toplama Süreci..... | 158 |
| Verilerin Analizi | 159 |
| Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar..... | 164 |

| | |
|--|-----|
| Araştırmanın Değişkenlerine Yönelik Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 164 |
| Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 166 |
| Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 171 |
| Araştırmanın Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerinin Öğretmen Mesleki Öğrenmesini ve Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 172 |
| Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Üzerinde Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerin Doğrudan ve Örgütsel Değişkenlerin Dolaylı Etkilerinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 181 |
| Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler..... | 190 |
| Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma | 190 |
| Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 193 |
| Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma..... | 195 |
| Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma | 200 |
| Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma | 205 |
| Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma | 211 |
| Öneriler | 217 |
| Uygulayıcılar İçin Öneriler | 217 |
| Araştırmacılar İçin Öneriler..... | 220 |
| Kaynaklar | 222 |
| EK-A: Ölçeklerin Kullanılması İçin Alınan İzin Belgeleri | 268 |
| EK-B: Veri Toplama Araçları | 270 |
| EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi | 274 |
| EK-D: Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni | 275 |
| EK-E: Etik Beyanı | 277 |
| EK-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu..... | 278 |

| | |
|---|-----|
| EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report..... | 279 |
| EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı..... | 280 |

Tablolar Dizini

| | |
|--|-----|
| Tablo 1 Mesleki Gelişim ve Mesleki Öğrenmeye İlişkin Karşılaştırmalar | 25 |
| Tablo 2 Mesleki Gelişime Yönelik Eski ve Yeni Paradigmaların Özelliklerinin Karşılaştırılması..... | 26 |
| Tablo 3 Araştırmanın Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı ve Örneklem Alınan Öğretmen Sayıları..... | 119 |
| Tablo 4 Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı | 121 |
| Tablo 5 Uyum İyiliği Değerleri Referans Aralıkları | 127 |
| Tablo 6 Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri..... | 128 |
| Tablo 7 Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları | 131 |
| Tablo 8 Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Birbiriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları, AVE ve CR değerleri | 132 |
| Tablo 9 Öğretim Liderliği Ölçeği'nin DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri..... | 133 |
| Tablo 10 Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları..... | 135 |
| Tablo 11 Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Birbiriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları, AVE ve CR Değerleri..... | 136 |
| Tablo 12 Madde Analizi Sonuçları..... | 139 |
| Tablo 13 Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Ölçeğin Faktör Yapısını Gösteren Bulgular..... | 140 |
| Tablo 14 Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular | 142 |
| Tablo 15 AFA Sonucunda Elde Edilen Boyutlar ve Bu Boyutlar Altında Yer Alan Maddeler | 143 |
| Tablo 16 OÖİÖ'nün Birinci Düzey DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri..... | 143 |
| Tablo 17 OÖİÖ'nün İkinci Düzey DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri | 145 |
| Tablo 18 OÖİÖ'nün ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları | 146 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 19 OÖİÖ'nün Alt Boyutlarının Birbiriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları, AVE ve CR değerleri | 147 |
| Tablo 20 Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri..... | 148 |
| Tablo 21 Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin Güvenirlilik Analizi Sonuçları | 149 |
| Tablo 22 Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Birbiriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları, AVE ve CR değerleri | 150 |
| Tablo 23 Öğretmen Coşkusu Ölçeği'nin Maddeler ve Boyutlar arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları | 152 |
| Tablo 24 Öğretmen Coşkusu Ölçeği'nin DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri..... | 153 |
| Tablo 25 Öğretmen Coşkusu Ölçeği'nin Güvenirlilik Analizi Sonuçları | 154 |
| Tablo 26 Öğretmen Coşkusu Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Birbiriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları, AVE ve CR Değerleri..... | 155 |
| Tablo 27 Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği'nin DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri..... | 156 |
| Tablo 28 Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Güvenirlilik Analizi Sonuçları | 157 |
| Tablo 29 5'li ve 9'lu Likert Tipi Ölçeklere İlişkin Puan Aralıkları ve İfade Karşılıkları | 161 |
| Tablo 30 Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler | 164 |
| Tablo 31 Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler | 165 |
| Tablo 32 Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesinin ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 166 |
| Tablo 33 Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesinin ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 167 |
| Tablo 34 Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesinin ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları | 168 |
| Tablo 35 Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesinin ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları | 169 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 36 Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesinin ve Alt Boyutlarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları | 170 |
| Tablo 37 Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları | 171 |
| Tablo 38 Örgütsel ve Bireysel Değişkenlerin Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin İş Birliği Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları | 174 |
| Tablo 39 Örgütsel ve Bireysel Değişkenlerin Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Yansıtma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları | 176 |
| Tablo 40 Örgütsel ve Bireysel Değişkenlerin Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Uygulama Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları | 177 |
| Tablo 41 Örgütsel ve Bireysel Değişkenlerin Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Bilgi Tabanına Ulaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları | 178 |
| Tablo 42 Örgütsel ve Bireysel Değişkenlerin Öğretmen Mesleki Öğrenmesini (Toplam Puan) Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları | 180 |
| Tablo 43 Modelde Yer Alan Değişkenlere İlişkin Cronbach Alpha (α), AVE ve CR Değerleri | 183 |
| Tablo 44 Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerin Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Üzerinde Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine Yönelik Standartlaştırılmış Katsayılar ve Bootstrap Analizi Anlamlılık Sonuçları | 187 |
| Tablo 45 Her Bir Aracı Değişkenin Spesifik Dolaylı Etkilerine Yönelik Katsayılar ve Bootstrap Analizi Anlamlılık Sonuçları | 188 |

Şekiller Dizini

| | |
|---|-----|
| Şekil 1. Öğretmen değişimi modeli. | 17 |
| Şekil 2. Mesleki gelişimin öğrenci ve öğretmen üzerindeki etkilerine yönelik kavramsal bir model. | 19 |
| Şekil 3. Küresel bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin kavramsal bir model. | 33 |
| Şekil 4. Üçlü yetişkin mesleki öğrenme modeli. | 37 |
| Şekil 5. “Yansıtma-Gelişme Modeli”. | 66 |
| Şekil 6. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin ikinci düzey DFA yol diyagramı. | 130 |
| Şekil 7. Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin ikinci düzey DFA yol diyagramı. | 134 |
| Şekil 8. Yamaç-birikinti grafiği. | 141 |
| Şekil 9. Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği'nin birinci düzey DFA yol diyagramı. .. | 144 |
| Şekil 10. Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği'nin ikinci düzey DFA yol diyagramı. .. | 145 |
| Şekil 11. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin ikinci düzey DFA sonuçları. | 148 |
| Şekil 12. Öğretmen Coşkusu Ölçeği'nin uyarılama işlemi aşamaları..... | 151 |
| Şekil 13. Öğretmen Coşkusu Ölçeği ikinci düzey DFA yol diyagramı..... | 154 |
| Şekil 14. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği'nin DFA yol diyagramı..... | 157 |
| Şekil 15. Bireysel ve örgütsel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine yönelik hipotez model. | 182 |
| Şekil 16. Bireysel ve örgütsel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine yönelik yol diyagramı ve standartlaştırılmış katsayılar. | 185 |

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

AVE: Açıklanan Ortalama Varyans

CR: Yapı Güvenirliği

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

F: Varyans

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

n: Kişi sayısı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü

ÖKYÖ: Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik

ÖMÖ: Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

ÖMÖÖ: Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği

OÖİÖ: Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği

ÖSYÖ: Öğretim Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik

p: Anlamlılık

r: Pearson Korelasyon Katsayısı

S: Standart Sapma

sd: Serbestlik Derecesi

SH: Standart Hata

SYÖ: Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik

VIF: Varyans Artış Faktörü

β : Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı

M: Ortalama

χ^2 : Ki-Kare değeri

α : Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konulmuş; araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları sunulmuş ve ilgili kavramlara yönelik tanımlar verilmiştir.

Problem Durumu

21. yüzyılda yaşanan gelişmelerle birlikte öğrencilerden beklenen yeterliliklerin değişime uğraması ve daha karmaşık hale gelmesi eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılması ihtiyacını beraberinde getirmiştir (Darling-Hammond, Hylar ve Gardner, 2017). Öğrencilere bu yeterlilikleri kazandırabilmek için öğretmenlerin çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle donatılması gerekliliği ön plana çıkmıştır (Darling-Hammond, 2000; Garet vd., 2001; Gameda ve Tynjälä, 2015; Hanushek, 2014; OECD, 2005; Schleicher, 2012). Okulların rol ve işlevlerindeki değişimler, öğretmenlerden beklentilerin de değişmesine neden olmuştur (OECD, 2009). Ayrıca eğitim alanında yapılan uluslararası sınavlara yönelik başarı beklentisi de öğretmen gelişimini gündeme getirmiştir (King, 2014). Politika yapıcılar, okulların öğretmenlerin kalitesinden öte gidemeyeceğinin farkına varmışlardır (Guskey, 2002).

Öğretmenler; yalnızca eğitimde ilerleme sağlamak için geliştirilmesi gereken unsurlar değil, aynı zamanda eğitim reformlarının en önemli değişim ajanları olarak görülmektedir (Lieberman ve Pointer Mace, 2008; Villegas-Reimers, 2003). Eğitim alanında yapılan tüm reformlarda öğretmenlerin; mesleki bilgi ve becerilerini artırmalarını, öğretim uygulamalarını geliştirmelerini ve öğrenci başarısına katkıda bulunmalarını sağlayan mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarının önemi vurgulanmaktadır (Borko, Jacobs ve Koellner, 2010). Leithwood, Jantzi ve Mascall'a (2002) göre eğitimde büyük ölçekli reformlar; okulda ve öğretim uygulamalarında değişime neden olacak okul koşullarını, öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki kapasitelerini etkilediği sürece başarılıdır.

Öğretmen niteliğinin önemi giderek artsa da öğretmen yetiştirme programlarının 21. yüzyıl okullarının zorluklarıyla başa çıkmaya hazır öğretmenler yetiştirebildiği konusunda şüpheler bulunmaktadır (Kane ve Francis, 2013). Çünkü dünyada tüm alanlarda yaşanan gelişmeler nedeniyle öğretmenlerin hizmet

öncesinde edindikleri bilgi ve beceriler güncelliğini yitirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca değişime uyum sağlamaları için gereken nitelikleri kazandıracak etkili mesleki gelişim fırsatları sunulması gerekmektedir (Özer, 2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yeterince önem vermeyen okullar, eğitimin küreselleşmesinin ve rekabet ortamının getirdiği koşullara ayak uydurmada güçlük çekmektedir (Li, 2014).

Eğitimde yapılan yeniliklerin sürdürülebilir olması öğretmenlerin sürekli öğrenmesine ve gelişimine bağlıdır (Barth, 1990; Darling-Hammond vd., 2009). Guskey ve Sparks (2000) eğitim tarihinde hiçbir zaman öğretmenlerin mesleki gelişiminin günümüzdeki kadar önemli olmadığını ifade etmişlerdir. Her öğretmenin, birbirinden farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilere etkili bir öğretim sunabilmesi için gerekli olan mesleki yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi yoluyla bu yeterlilikleri kazanmaları, eğitim politikalarında belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi ve öğrenci başarısına yönelik kamusal beklentilerin karşılanabilmesi için önemlidir (Darling-Hammond vd., 2009).

Öğrenci başarısı üzerine yapılan araştırmaların temel faktör olarak öğretmenleri işaret ettiği görülmektedir (Darling-Hammond, 2000; Desimone, 2009; Hanushek, 2014; Hanushek, Piopiunik ve Wiederhold 2019; Hattie, 2005). Öğretmenler, öğrencilerin aldıkları eğitimin şekillendirilmesinde ve eğitimde dönüşüm ve yeniliklerin gerçekleştirilmesinde en önemli unsurlardır (Bakkenes, Vermunt ve Wubbels, 2010). Okul başarısının artırılması öğretmenlerin kapasitelerinin geliştirilmesiyle mümkündür (Fullan, 1991). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimi, okulun geliştirilmesinde ve üst düzeyde öğrenci öğrenmesinin gerçekleştirilmesinde önemli bir faktör olarak görülmektedir (Cohen, 1995; Hill, 2009; Little, 2006; Opfer ve Pedder, 2011).

Son yıllarda okul gelişimi ve okul etkililiği üzerine yapılan çalışmalar öğrenci başarısının büyük oranda sınıf içi öğretim uygulamalarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Muijs vd., 2014; Wells, 2014). Okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin büyük bir kısmı öğretmen öğrenmesi ve öğretim pratiklerine dayandırılmıştır (Darling-Hammond, 2000). Aynı zamanda öğretmen niteliğinin etkili bir öğretim ve öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır (Kane ve Francis, 2013; Labone ve Long, 2016; Özer, 2008;

Timperley ve Alton-Lee, 2008). Okulların etkililiğinin ancak niteliği yüksek olan öğretmenlerin eğitim ortamlarına dâhil edilmesiyle ve öğretmenlerin desteklendiği öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla gerçekleşmesinin mümkün olduğu görüşü önem kazanmıştır (Fullan, 1991).

Günümüz bilgi toplumunda bir değişim ajanı rolü oynayan öğretmenliğin, yüksek standartlarda mesleki bilgi ve beceri gerektiren karmaşık bir meslek olduğu ifade edilmektedir (Harris ve Muijs, 2005; Zhang ve Wong, 2018). Ayrıca günümüzde okullar dinamik bir değişim süreciyle karşı karşıya kaldıkları için öğretmenlerin rol ve sorumlulukları öğrenci, sınıf, okul ve toplum düzeyinde gittikçe daha çeşitli ve karmaşık hale gelmektedir (Gemeda ve Tynjälä, 2015; OECD, 2005). Geleneksel öğretim yöntemleri, öğrencilerin problem çözme, uyum sağlama ve dijital okuryazarlık gibi becerilere sahip olmaları beklenen bilgi toplumlarında artık geçerliliğini yitirmektedir (Lieberman ve Pointer Mace, 2008). Öğretmenler alanlarında kendilerini geliştirmedikçe ve yeni öğretim uygulamalarını işe koşmadıkça öğrenci öğrenmesinde bir değişiklik meydana gelmesi zor görünmektedir (Cohen, 1995). Öğretmen mesleki gelişiminin çıkış noktasının öğrenci öğrenmesini geliştirmek olduğu ifade edilmektedir (Özer, 2008). Bu nedenle, eğitimin kalitesini artırmak ve öğrenci öğrenmesini en üst düzeyde gerçekleştirmek amacıyla öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi son yıllarda eğitim politikalarının odak noktasını oluşturmaktadır (Borko, Jacobs ve Koellner, 2010; Kennedy, 2015; Mansfield ve Thompson, 2017; Villegas-Reimers, 2003).

Mesleki gelişim, öğretmenlerin tutum ve davranışlarını etkileyerek sınıf içi öğretim uygulamalarında değişime neden olmaktadır. Eğitim ve öğretimin karmaşık yapısı göz önüne alındığında etkili bir meslek gelişim mekanizmasının kurulması; öğretmenlerin farklı öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaları, bilgiyi etkili kullanabilmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri ve kendi mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri açısından oldukça önemlidir (Schleicher, 2012). Ancak öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecek bir öğretim gerçekleştirebilmek için geleneksel mesleki gelişimden daha farklı ve etkili olan mesleki öğrenmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Darling-Hammond vd., 2009; Opfer ve Pedder, 2011). Öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırması beklenen günümüz eğitim anlayışında öğretmenlerin geleneksel bilgi aktarımı rolünün etkili olması beklenemez. Öğretmenlerin,

öğrencilerin öğrenebilmeleri için etkili öğrenme ortamları oluşturması ve öğrenci öğrenmesinde kolaylaştırıcı bir rol oynaması gereklidir. Öğretmenlerin bu rolü edinmeleri için etkililiği tartışılan geleneksel seminerler ve kurslardan ziyade yeni bir mesleki öğrenme anlayışına gereksinim vardır (Kwakman, 2003).

Son yıllarda, seminerler ve atölye çalışmaları gibi geleneksel mesleki gelişim uygulamalarının öğretmen gelişimine katkısının sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Borko, 2004; Lieberman, 1995; Sieller, 2011). Öğretmenlerin birçoğu süreklilik göstermeyen, yüzeysel ve uygulamadan uzak mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaktadırlar (Borko, Jacobs ve Koellner, 2010; Lieberman ve Pointer Mace, 2008; Little, 2006). Yapılan mesleki gelişim faaliyetlerinin çoğunun etkili bir planlamadan uzak olduğu, zorunluluk gereği yapıldığı ve uygulamaya katkı sağlamadığı ifade edilmektedir (Bümen vd., 2012). Öğretmenler; birbirlerinden öğrenebilecekleri, öğrenci öğrenmesine yönelik bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri bir öğrenme ortamından ziyade hem kendilerinin hem de öğrencilerin öğrenmesinde etkili olan değişkenleri göz ardı eden ve herkes için aynı (one-size-fits-all) bir mesleki gelişim anlayışıyla karşı karşıya kalmaktadırlar (Lieberman ve Pointer Mace, 2008).

Geleneksel mesleki gelişimde öğrencilerin rolü bilgi ve becerileri ezberlemek ve uygulamak; öğretmenlerin rolü de öğrencilere prosedürleri göstermek, ödev ve not vermektir. Bu tür faaliyetler mevcut eğitim reformlarının gerektirdiği uygulama ve yansıtma odaklı öğretim anlayışına uygun değildir (Stein, Smith ve Silver, 1999). Bu yüzden geleneksel mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecek donanımı kazanabilmesi için yeterli görülmemektedir (Easton, 2008). Aynı zamanda kısa süreli seminerler şeklinde düzenlenen mesleki gelişim faaliyetleri, verimli olmamakla birlikte öğretmen tükenmişliğine ve hayal kırıklığına neden olmaktadır (Gaspar, 2010). Öğretmenler için etkili öğrenme, sınıf içi öğretim uygulamalarına odaklandıklarında gerçekleşmektedir (Opfer ve Pedder, 2011). Bu bağlamda, uluslararası alanyazında mesleki gelişimden (professional development) iş birliğine dayalı okul temelli mesleki öğrenme (professional learning) anlayışına doğru bir değişim yaşanmaktadır (Mansfield ve Thompson, 2017).

Öğretmen mesleki öğrenmesi kavramının, öğretmenlerin genellikle bilginin alıcısı rolünde olduğu ve sınıftaki uygulamalarda karşılaşılan gerçek sorunlara

çözüm getiremeyen mesleki gelişim kavramından farklı olarak değerlendirildiği görülmektedir (Bruce vd., 2010). Geleneksel mesleki gelişim anlayışında öğretmenler, genellikle bilginin alıcısı rolünde belirli bir müfredatı izleyerek tek taraflı olarak mesleki bilgi ve becerilerini artırmayı beklemektedirler (Clarke ve Hollingsworth, 2002). Ancak bu yaklaşım, her okulun ve öğrencinin farklı olduğu gerçeğini göz ardı etmektedir (Lieberman ve Pointer Mace, 2008). Bu nedenle, mevcut mesleki gelişim sisteminin sorunlu olduğu ve düzeltilmesi için harekete geçilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Hill, 2009).

Okulların değişen koşullara ayak uydurabilmeleri için öğretmenlerin eğitilmekten öğrenmeye doğru bir tutum ve davranış değişikliği yaşamaları gerekmektedir (Easton, 2008). Bu doğrultuda, son yıllarda mesleki gelişime yönelik yeni bir paradigma ortaya çıkmıştır (Sullivan, 2010). Öğretim ve öğrenmeye yönelik davranışçı bakış açısının bilişsel ve durumsal yaklaşımlara dönüşmesi, öğretmen öğrenmesi ve mesleki gelişim anlayışında da değişimi beraberinde getirmiştir (Borko, Jacobs ve Koellner, 2010). Yapılan birçok araştırmada, etkisizliği öne sürülen geleneksel mesleki gelişimin alternatifi olarak öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri için öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katıldıkları ve bunu öğretim uygulamalarına yansıttıkları mesleki öğrenme kavramının önemi vurgulanmaktadır (Clarke ve Hollingsworth, 2002; Opfer ve Pedder, 2011).

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretmen niteliğini geliştirmenin yollarından biri olduğu görülmektedir. Son yıllarda öğretmen mesleki öğrenmesi, eğitim araştırmalarında ele alınan önemli bir konu haline gelmiştir (Meirink vd., 2010). Eğitimciler ve politika yapıcılar, öğretimin kalitesini artırabilmek için yüksek nitelikli mesleki öğrenme fırsatları sunmaları gerektiğinin önemini kavramışlardır (Darling-Hammond vd., 2009). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi hem öğretimsel bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde hem de öğrenci başarısının artırılmasında oldukça önemli görülmektedir (Akiba ve Liang, 2016; Darling-Hammond vd., 2009; Reeves, 2012).

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesini hem okul düzeyinde hem de bireysel düzeyde önemli ölçüde etkileyen faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler birbirleriyle karşılıklı ilişki içindedir (Atwal, 2013). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesine yönelik geleneksel yaklaşımların değişmesi gerektiği genel olarak kabul edilse de bunu etkileyen birçok bireysel ve örgütsel faktörün keşfedilmediği ya da yeterince

anlaşılmadığı öne sürülmektedir (Scribner, 1998). Okulun yapısının, normlarının ve uygulamalarının öğretmenler için hem kolaylaştırıcı hem de engelleyici bir faktör olduğunun bilinmesine rağmen okulun öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisini anlamaya yönelik yapılan araştırma sayısı fazla değildir (Opfer, Pedder ve Lavicza, 2011). Bu nedenle, öğretmenleri mesleki açıdan geliştirmek için bu gelişimi destekleyen ve güçlendiren durumların tespit edilmesi gerekliliği kaçınılmazdır (Clarke ve Hollingsworth, 2002). Çünkü öğretmen mesleki öğrenmesine aracılık eden bireysel ve örgütsel faktörlerin belirlenmesi, farklı öğretmenler ve farklı okul koşulları için geçerli olan ortak bir mesleki öğrenme yaklaşım için gereklidir (Opfer ve Pedder, 2010).

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile öğrenci başarısı (Akiba ve Liang, 2016; Bruce vd., 2010; Lee, Longhurst, Campbell, 2017), liderlik (Karacabey, Bellibaş ve Adams, 2020; Liu ve Hallinger, 2018; Shengnan ve Hallinger, 2020), öğretmen öz yeterliği (Bruce vd, 2010; Scribner, 1998), kolektif öz yeterlik (Loughland ve Ryan, 2020), motivasyon (Pyraksa vd., 2018), güven (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019; Liu Hallinger ve Feng, 2016), öğretmen failliği (Frost, 2006; Hallinger, Liu, Piyaman, 2019; Liu, Hallinger ve Feng, 2016; Piyaman, Hallinger ve Viseshsiri, 2017), iş birliği (Meirink vd., 2010), okul öğrenme ortamı (Opfer, Pedder ve Lavicza, 2011), informel öğrenme (Marqua, 2010), okul kapasitesi (Li, 2014) ve araştırma (Cordingley, 2015) gibi çeşitli bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymuştur. Bu çalışmalarda genel olarak öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarının okula ya da öğretmene dayalı faktörlere bağlı olarak değiştiğine dikkat çekilmiştir. Ancak öğretmen mesleki öğrenmesinin örgütsel ve bireysel öncüllerinin bir arada incelendiği sistematik araştırmalar sınırlıdır (Geijsel vd., 2009; Thoonen vd., 2011).

Örgütsel faktörler, öğretmenlerin informel ve formel mesleki öğrenme fırsatlarına ulaşmasında önemli rol oynamaktadır (Atwal, 2013). Bu faktörlerden biri de okul müdürlerinin liderlik davranışlarıdır (Akiba, 2015). Mesleki gelişim kavramının geleneksel hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim seminerlerinden okul temelli öğrenme etkinliklerine evrilmesiyle, araştırmalar okul liderlerinin öğretmenleri öğrenmeye nasıl motive ettiğine ve onlar için etkili öğrenme ortamlarını nasıl oluşturduğuna odaklanmaya başlamıştır (Liu, Hallinger ve Feng, 2016; Tran, Hallinger ve Truong, 2018). Liderlik davranışları, öğretmenleri bilgi ve becerilerini geliştirme yönünde teşvik etmede ve okullarda iş birlikçi bir öğrenme kültürünün

oluşmasında etkili olmaktadır (Luyten ve Bazo, 2019). Okul müdürleri okul gelişiminin önemli bir parçası olan öğretmenlerin mesleki öğrenmesini geliştirmek için gerekli fırsatları sağlamada ve yenilikçi mesleki gelişim etkinliklerinin desteklendiği bir iklim oluşturmada önemli role sahiptir (Bryk, Camburn ve Louis, 1999; Hargreaves ve Fullan, 2012). Aynı zamanda öğretmenlerin motivasyonu ve sınıftaki öğretim kalitesi üzerinde de etkilidir (Harris ve Muijs, 2005). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesini desteklemek, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarından biri olarak görülmektedir (Schleicher, 2012). Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme yoluyla öğrenci başarısını ve okul gelişimini etkilemektedir (Heck ve Hallinger, 2009; Mitchell ve Sackney, 2011). Bu bağlamda, alanyazında okul müdürlerinin birer lider olarak öğretmen mesleki öğrenmesine katkıda bulunduğunu öne süren birçok araştırmaya rastlamak mümkündür (Akiba, 2015; Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019; Liu ve Hallinger, 2018; Liu, Hallinger ve Feng, 2016; Sieller, 2011).

Etkili bir öğretimin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik çabalarını destekleyen bir okul liderliği anlayışının gerektiği ifade edilmektedir (Bahous, Busher ve Nabhani, 2016). Okul müdürlerinin doğrudan desteği olmadan, öğretmenlerin okulu geliştirmeye yönelik sürdürülebilir bir öğrenme sürecine dâhil olmaları zor görünmektedir (Li, 2014). Alanyazında ele alınan liderlik türlerinden birisi olan öğretim liderliği, öğretimin niteliğini etkilemesi bakımından son yıllarda ele alınan önemli bir kavramdır (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019). Öğretim liderliği, öğretmenlerin gelişiminde, okulları amaçlarına ulaştırmada ve okulların başarılarını artırmada önemli bir unsurdur (Blase ve Blase 1999; Özdemir ve Sezgin, 2002; Şişman, 1997). Bu nedenle, okul müdürlerinin birer yetişkin olarak öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine nasıl katkı sağladığının ortaya çıkarılması önemlidir (Cherkowski, 2016).

Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini sürdürmeleri görev yaptıkları okulların koşullarından da etkilenmektedir (Cohen, 1995; Little, 2006). Opfer, Pedder ve Lavicza (2011) öğretmen öğrenmesinin dinamik bir süreç olduğunu ve öğrenmenin gerçekleştiği ortamın koşullarından bağımsız olarak ele alınamayacağını öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda, öğrenme iklimi son yıllarda öğretmen mesleki öğrenmesinde etkili olduğu vurgulanan önemli bir örgütsel faktör olarak görülmektedir. Öğretmenlerin desteklendiği olumlu bir öğrenme iklimi öğretmenlerin

mesleki öğrenmesi için oldukça önemlidir (King, 2004). Görev yaptıkları okullarda olumlu bir öğrenme iklimine ilişkin koşullara sahip olmayan öğretmenler, yeni öğrenme süreçlerinde ve öğrendiklerini öğretim uygulamalarına aktarmada sorun yaşamaktadırlar (Hollingsworth, 1999). Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımlarında okulun öğrenme ikliminin etkisinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin örgütsel ve çevresel faktörlerin yanı sıra birtakım bireysel özelliklerden de etkilendiği öne sürülmektedir (Borko, 2004; Raemdonck, Gijbels ve Groen, 2014; Sheckley vd., 2008). Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen örgütsel faktörleri ele alan bir dizi çalışma olmasına rağmen öğretmenlerin psikolojik durumlarının öğrenmeleri üzerindeki etkileri yeterince ele alınmamıştır. Ancak örgütsel koşulların öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisi birçok bireysel faktör aracılığıyla gerçekleşmektedir (Geijsel vd., 2009). Bu bireysel özelliklerden birisi de öğretmenlerin öz yeterlik inancıdır. Öz yeterlik, son yıllarda öğretmenlerin mesleki öğrenmesine yönelik yapılan araştırmalarda ele alınan konulardan biridir. Çünkü öğretmenlerin mesleki bilgisi ve motivasyonları arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır (Mahler, Großschedl ve Harms, 2017).

Öğretmenlerin kendi becerilerine ve öğrenci başarısını etkilemeye yönelik inançlarının öğretim sürecinde uyguladığı yenilikler üzerinde önemli bir belirleyici olduğu belirtilmektedir (Smylie, 1988). Öz yeterlik inancının öğretmenlerin yeni öğretim stratejilerini benimsemeye yönelik istekliliklerini ve hazır olma durumlarını artırdığı, meslektaşlarıyla öğretim uygulamalarını paylaşmalarını teşvik edebileceği ve okulda daha fazla sorumluluk almalarını sağlayabileceği öne sürülmektedir (Wahlstrom ve Louis, 2008). Yapılan çalışmalar öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin arttıkça yeni öğretim yöntemlerini uygulamaya yönelik istekliliklerinin de arttığını, yeni fikirlere daha açık olduklarını ve mesleki öğrenme faaliyetlerine daha çok katıldıklarını ortaya koymuştur (Bruce vd., 2010; Geijsel vd., 2009; Guskey, 1988; Gümüş ve Bellibaş, 2021; Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019; Scribner, 1998).

Yüksek motivasyona sahip olan öğretmenler, mesleki gelişimlerini sürdürmede daha istekli ve yeni öğretim yöntemleri kullanmaya daha açıktır. Coşku da öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen motivasyon unsurlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Etkili öğretmenlerin önemli bir özelliği olarak görülen öğretmen

coşkusu, öğretmenlerin davranışlarını güdüleyen içsel bir enerji kaynağıdır (Hooda ve Sharma, 2020; Spotkov, 2018). Mesleğini coşku içinde yürüten öğretmenlerin daha nitelikli bir öğretim gerçekleştirerek öğrenci başarısını artırdığı ifade edilmektedir (Kunter, 2013). Mesleğine karşı olumlu duygu ve değerlere sahip olan öğretmenler, sınıf dışında da alanları ile ilgili faaliyetlere katılmaktadırlar (Long ve Hoy, 2006). Bu bağlamda, öğretmen coşkusunun öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile ilişkisini ortaya koyan çalışmaların yapılması önerilmektedir (Kunter vd., 2011).

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları da öğretmen mesleki öğrenmesinde etkili olduğu öne sürülen diğer bir faktördür. Tutumlar, bireylerin öğrenmeye yönelik istekliliklerinde ve öğrenme süreçlerine katılımlarında önemli bir unsur olarak görülmektedir (Yaman ve Tekin, 2010). Öğretmenlerin de tutumları öğrenmeye yönelik istek ve motivasyonlarını etkilemektedir (Çelen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2016). Öğretmenler, mesleki gelişim faaliyetlerine gönüllü olarak katılmayı tercih etmektedirler (Gökmenoğlu, 2012). Mesleki gelişime yönelik olumsuz tutumlar öğretmenlerin mesleki gelişimini olumsuz etkilemektedir (Bahous, Busher ve Nabhani, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının, mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiği üzerinde yapısal faktörlerden daha etkili olduğu öne sürülmektedir (Torff, Sessions ve Byrnes, 2005).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi eğitim alanında tartışmalı bir konu olarak gündemde yerini korumaktadır. Kalkınma planlarında, Milli Eğitim Şûralarında, 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesinde ve 2023 Eğitim Vizyonu’nda öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik hedeflere yer verilse de öğretmen niteliğine ilişkin mevcut tartışmalar mesleki gelişime yönelik sorunlar bulunduğu işaret etmektedir (Bümen vd., 2012; ERG, 2015). Öğretmen mesleki gelişimine ilişkin ulusal alanyazın incelendiğinde, gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkili olmadığına (Güney, 2018; İlğan, 2013), yeteri kadar fayda sağlamadığına (Doğan, 2009), öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarıyla örtüşmediğine (ERG, 2019; Kahraman, 2018), planlama ve değerlendirme süreçlerinin sorunlu olduğuna (Budak ve Demirel, 2003; Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman, 2013; Kulaz, 2013), soyut bir yapıya sahip olduğuna (Ergin, Akseki ve Deniz, 2012), uygulamadan uzak olduğuna (Baştürk, 2012), öğretmenlerin bu faaliyetlere katılmaya ilişkin olumsuz tutumlara ve isteksizliğe sahip olduklarına (Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman, 2013; Kulaz, 2013)

ve kullanılan materyallerin güncel olmadığına (ERG, 2019) yönelik kanıtlar bulunmaktadır.

MEB tarafından yayınlanan 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi'nde mesleki gelişime ilişkin sorunlar bulunduğu ifade edilmektedir (MEB, 2017a). Ayrıca 2018 TALIS (Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi) Türkiye'de son bir yılda mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıklarını belirten öğretmen oranının %93,6 olduğunu ancak öğretmenlerin bu faaliyetleri faydalı görme oranının %71,8 olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre Türkiye'de öğretmenlerin en fazla katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri yüz yüze seminerler ve kurslardır (OECD, 2019). Ancak alanyazında seminerler şeklinde düzenlenen geleneksel hizmet içi eğitimin yerine öğretmenlerin aktif olduğu ve sınıf içi uygulamalarında etkili olan mesleki gelişim etkinliklerinin önemi vurgulanmaktadır (Borko, 2004; ERG, 2019; Gaspar, 2010; Lieberman, 1995). Çünkü bu tür faaliyetler, kısa vadeli öğrenme fırsatları sunmakta ve öğretmen iş birliğini engellemektedir. Öğretmenlerin iş birliği ve araştırma yoluyla öğrenmeleri öğrenci başarısı açısından önemli görülmektedir (Lieberman ve Pointer Mace, 2008). Ayrıca okullarda informel mesleki öğrenme formel mesleki gelişim faaliyetlerine göre daha fazla gerçekleşmektedir (Topolinski, 2014). Ancak MEB tarafından sunulan hizmet içi eğitimlerin mesleki gelişimin sadece resmi yolu olduğu ve okullarda birçok informel mesleki gelişim etkinliğinin gerçekleştiğinin göz ardı edildiği ifade edilmektedir (ERG, 2015). Öğretmenlerin sadece formel yollarla gerçekleşen mesleki gelişim faaliyetlerine odaklanmak, öğretmen öğrenmesinin informel yönünün gözden kaçmasına neden olmaktadır (Scribner, 1999).

Okullarda öğretmen mesleki öğrenmesini daha iyi anlamak için örgütsel ve bireysel faktörleri belirlemeye yönelik daha fazla araştırmanın yapılması gerekli görülmektedir (Geijsel vd., 2009; Smylie, 1988). Bu bağlamda, Türkiye'de mesleki gelişime yönelik sorunların çözülmesi için okula ve öğretmene ilişkin faktörlerin birlikte ele alındığı bütüncül bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır. Mesleki gelişimin bilginin aktarılmasından daha ziyade öğrenmeye dayalı, okul odaklı ve uygulamaya dönük bir biçimde yeniden ele alınması gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Mevcut araştırmanın son

yıllarda geleneksel hizmet içi eğitimin yerini alan öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen okula ve öğretmene dayalı faktörleri bütüncül bir yaklaşımla tek modelde bir araya getirmesi ve buna yönelik geliştirilen modellere bir yenisini eklemesi bakımından alanyazına katkı sunması beklenmektedir. Mevcut çalışmanın; okul liderliği, öğrenme iklimi ve öğretmenlere ilişkin psikolojik faktörlerin öğretmenlerin mesleki öğrenmesini nasıl etkilediğini anlamaya yönelik bir model ortaya koyması açısından da alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmayla, öğretmen mesleki öğrenmesi kavramına ilişkin ulusal alanyazındaki sınırlı bilgi birikimine katkı sağlanması beklenmektedir.

Türkiye’de öğretmen mesleki gelişimine ilişkin çalışmaların genellikle hizmet içi faaliyetlerin etkililiğini saptamaya yönelik olduğu görülmektedir. Uluslararası alanyazında (Geijsel vd., 2009; Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019; Liu ve Hallinger, 2008; Loughland ve Ryan, 2020) öğretmen mesleki öğrenmesi son yıllarda çalışılan bir konu olsa da Türkiye’de bu kavramın incelendiği ampirik araştırmalar sınırlıdır (Karacabey, Bellibaş ve Adams, 2020; Kılınç vd., 2020). Bu nedenle mevcut araştırmanın öğretmen mesleki öğrenmesi kavramını merkeze alarak çeşitli değişkenler bağlamında incelemesi bakımından özgün bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Çalışma bu yönüyle alanyazına katkı sağlayabilir ve bundan sonra yapılacak çalışmaların önemli bir ilk adımı olabilir.

Mesleki gelişime ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde bireysel ve örgütsel değişkenlerin birlikte incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Karacabey, Bellibaş ve Adams, 2020; Thoonen vd., 2011). Bu bağlamda, son yıllarda hem öğrenci başarısının artırılması hem de öğretmenlerin öğretime yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ile ilişkili olduğu ortaya konulan öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen bireysel ve örgütsel faktörlerin incelenmesinin, günümüzde Türkiye’de tartışma konusu olan öğretmen niteliğinin geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Mevcut araştırmanın bulgularının, Türkiye’de okullar arası farklılıkların fazla olduğu göz önüne alındığında bu okullarda görev yapan öğretmenler için ortak bir mesleki öğrenme anlayışının benimsenmesi için faydalı olabileceği de ileri sürülebilir. Ayrıca bu çalışmanın alanyazında öğretmenlerin mesleki öğrenmesinde önemli rol oynadığı öne sürülen okul müdürlerine görev yaptıkları okullarda öğretmenler için etkili öğrenme ortamları oluşturma bağlamında ipuçları sağlayacağı

düşünülmektedir. Türkiye’de 2023 eğitim vizyonunda geliştirilmesi hedeflenen ana konulardan birinin öğretmenlerin mesleki gelişimi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmadan elde edilecek bulgular, öğrenme odaklı bir mesleki gelişim anlayışı kapsamında yapılacak çalışmalar konusunda politika yapıcılara yönelik bir veri kaynağı olabilir. Öğretmen mesleki öğrenmesi ve gelişimine yönelik politika yapıcılar, okul müdürleri ve öğretmenler bu araştırmanın bulgularından faydalanabilir. Ayrıca mevcut çalışmada geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği’nin okulların öğrenme iklimine ilişkin özelliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi yönünden; Türkçeye uyarlanan Öğretmen Coşkusu Ölçeği’nin ise öğretmenlerin öğretime ve branşlarına yönelik coşku düzeylerinin saptanması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırma “Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkilerin nasıl olduğu” sorusuna yanıt aramaktadır. Bireysel faktörler olarak öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutum; örgütsel faktörler olarak ise öğretim liderliği ve öğrenme iklimi belirlenmiştir. Araştırma problemine dayalı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

- 1- İlk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ne düzeydedir?
- 2- İlk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretim liderliği, öğrenme iklimi, öz yeterlik, öğretmen coşkusuna ilişkin algıları ve mesleki gelişime yönelik tutumları ne düzeydedir?
- 3- İlk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenmesi cinsiyete, eğitim durumuna, branşa, mesleki kıdeme ve öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4- İlk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bireysel değişkenler (öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutum) ve örgütsel değişkenler (öğretim liderliği, öğrenme iklimi) arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

- 5- Bireysel değişkenler (öz yeterlik, öğretmen coşkusunu ve mesleki gelişime yönelik tutum) ve örgütsel değişkenler (öğretim liderliği, öğrenme iklimi) öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
- 6- İlk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerinde bireysel ve örgütsel değişkenlerin anlamlı doğrudan etkileri ile örgütsel değişkenlerin anlamlı dolaylı etkileri bulunmakta mıdır?

Sayıtlılar

Bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarının araştırmanın değişkenlerine yönelik öğretmen algılarını ölçmede yeterli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sorularına verilen cevapların, katılımcıların gerçek görüşlerini ortaya koyduğu varsayılmaktadır. Araştırma kapsamına alınan bireysel ve örgütsel değişkenlerin öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ilinde bulunan kamu ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin katılımıyla ve araştırmacının konuya ilişkin ulaşabildiği kaynaklardan elde ettiği bilgilerle sınırlıdır. Mevcut araştırma, kullanılan veri toplama araçlarıyla ve sadece öğretmenlerden bireysel olarak elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır. Araştırmada verilerin kesitsel olarak toplanmış olmasından dolayı katılımcıların görüşleri yalnızca belirli bir zaman dilimiyle sınırlıdır. Ayrıca araştırmada kuramsal olarak öğretmen mesleki öğrenmesiyle ilişkili olduğu düşünülen sınırlı sayıda değişken kullanılmıştır.

Tanımlar

Öğretmen mesleki öğrenmesi: Öğretmenlerin öğrenci başarısını artırmak amacıyla katıldıkları, okul bağlamında şekillenen, iş birliğine dayalı ve sürdürülebilir öğrenme faaliyetleridir.

Öğretim liderliği: Okul müdürlerinin öğrenci başarısının artırılması ve okulun geliştirilmesi amacıyla öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanan liderlik davranışlarıdır.

Öğrenme iklimi: Öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesini destekleyen okul ortamına ilişkin algılarıdır.

Öğretmen öz yeterliği: Öğretmenlerin öğretime yönelik amaçlarına ulaşmaları için gereken faaliyetleri planlama ve yürütme becerilerine olan inançlarıdır.

Öğretmen coşkusu: Öğretmenleri güdüleyen ve öğretime ilişkin yoğun bir istek ve ilgi duymalarına neden olan bir motivasyon unsurudur.

Öğretmen: Kastamonu ilindeki kamu ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerdir.

Mesleki gelişime yönelik tutum: Öğretmenlerin, bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik duygu ve düşünceleridir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; öğretmen mesleki öğrenmesi kavramının gelişimi, özellikleri, dayandığı kuramlar ve kapsamına ilişkin ilgili alanyazın yer almaktadır. Ayrıca araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğretim liderliği, öğrenme iklimi, öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutuma ilişkin kuramsal bilgiler sunulmuş ve bu değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesiyle ilişkisi önceki araştırmalara dayalı olarak detaylı bir biçimde incelenmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler genel olarak değerlendirilmiştir. Son olarak, araştırmanın tüm değişkenlerine ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim, genel anlamda bir kişinin mesleki rollerindeki değişim anlamına gelmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Mesleki gelişim kavramı öğretmen temelinde ele alındığında, öğretmenlerin bilgi, beceri ve uzmanlıklarının geliştirilmesini sağlayan faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2005). Glatthorn (1995) mesleki gelişimi, öğretmenlerin deneyim kazanmaları ve öğretim uygulamalarını sürekli gözden geçirmeleri sonucunda mesleki açıdan ilerlemesi olarak tanımlamıştır. Mesleki gelişim öğretmenlerin hizmet öncesinden emekliliğe kadar yaşadıkları öğrenme deneyimlerinin toplamıdır (Fullan, 1991). Richards ve Farrell (2005) öğretmen gelişimini öğretmenlerin uzun vadede öğretimsel açıdan kendilerini geliştirmelerini sağlayan bir süreç olarak ele almışlardır. Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017) mesleki gelişimi, öğretmenlerin uygulamalarında değişime neden olan ve öğrenci başarısını artıran yapılandırılmış mesleki öğrenme olarak tanımlamışlardır. Ho, Lee ve Teng (2016) ise mesleki gelişimin öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarını geliştirmeleri ve güncellemeleri için sunulan fırsatlar olduğunu belirtmişlerdir.

Bredeson ve Johansson'a (2000) göre mesleki gelişim bir olgu ya da bir faaliyetler dizisi değildir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin mesleki sorumluluğudur ve iş yaşamlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Guskey (2002) mesleki gelişimi, öğretmenlerin öğretim uygulamalarında, tutumlarında, inançlarında ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişiklik meydana getiren sistematik çabalar

olarak tanımlamıştır. Özer'e (2008) göre ise mesleki gelişim öğretmenlerin ilgi ve gereksinimlerini öğrenme yoluyla karşılamalarına yönelik bir süreçtir.

Öğretmen mesleki gelişimi birçok ulusal ve uluslararası araştırma ve raporda yer alan önemli bir kavramdır. ABD'de 2001 yılında uygulamaya konan "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın" (No Child Left Behind) hareketinde öğretmen mesleki gelişiminin yüksek nitelikli, yoğun, sürekli ve sınıf odaklı olması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca 2004 yılında Öğretim Komisyonu (The Teaching Commission) tarafından yayınlanan "Eğitim Tehlikede: Bir Eylem Çağrısı" (Teaching at Risk: A Call to Action) adlı raporda, mesleki gelişimin eğitimin amaçlarıyla ve öğrenci öğrenmesiyle ilişkili olması gerektiği ve öğretmenlere birbirlerinden öğrenebilecekleri iş birliği odaklı fırsatlar sunması gerektiği ifade edilmiştir (Desimone, 2009). OECD (2005) tarafından yayınlanan raporda ise öğretmen mesleki gelişiminin hem öğretmenlerin kendi öğretim uygulamaları hem de öğrenci başarısı açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmen mesleki gelişimi tüm öğrencilerin başarısını artırmaya odaklı bir okul gelişimi anlayışı için oldukça önemlidir (Bredeson ve Johansson, 2000). ABD'de çeşitli üniversiteler, meslek kuruluşları, araştırma ve geliştirme enstitüleri ve eğitimle ilgili diğer bazı kuruluşların ortaklığıyla kurulan ve öğretmen eğitimiyle ilgilenen Öğretimde Mükemmellik ve Hesap Verebilirlik için Ulusal Ortaklık (NPEAT) (1998), alanda yapılan araştırmalar ve okuldaki uygulamalara dayalı olarak etkili mesleki gelişimin sekiz temel ilkesini şu şekilde sıralamıştır:

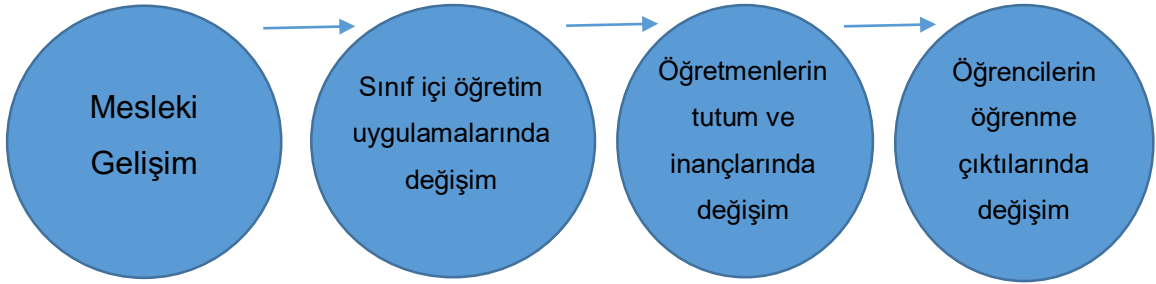
1. Öğrenci öğrenmesine odaklanmak,
2. Öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarını belirlemelerine ve bu ihtiyaçları karşılamak için öğrenme deneyimleri geliştirmelerine olanak sağlamak,
3. Okul temelli olmak,
4. İş birlikçi ve problem çözme odaklı olmak,
5. Sürdürülebilir olmak ve sonraki öğrenmeleri desteklemek,
6. Öğrenci öğrenmesine ilişkin verilerin değerlendirilmesini ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarını birleştirmek,
7. Öğretmenlerin, öğrendikleri bilgi ve becerilerin altında yatan kuramlarla bağlantı kurmasını sağlamak,

8. Öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesine odaklı kapsamlı bir değişim sürecini içermektir.

Darling-Hammond ve diğerleri (2009) mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanmasında dikkate alınması gereken ilkeleri şu şekilde sıralamışlardır:

1. Mesleki gelişim sürekli, yoğun ve uygulamayla ilişkili olmalıdır,
2. Mesleki gelişim, öğrenci öğrenmesine ve belirli bir konu alanına odaklanmalıdır,
3. Mesleki gelişim okul amaçlarıyla ve okulun öncelikleriyle uyumlu olmalıdır,
4. Mesleki gelişim öğretmenler arasında güçlü çalışma ilişkileri kurmalıdır.

Guskey (2002) mesleki gelişime yönelik öğretmen değişimi çerçevesinde bir model geliştirmiştir. Bu modele göre mesleki gelişimin öğretmenlerde değişim sağlamaya yönelik üç amacı bulunmaktadır. Bunlar; sınıf içi öğretimsel uygulamalarda, öğretmenlerin tutum ve inançlarında ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişim gerçekleştirmektir. Öğretmen değişimi modeli Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen değişimi modeli (Guskey, 2002).

Guskey'nin (2002) öğretmen değişimi modelini gösteren Şekil 1 incelendiğinde mesleki gelişimin öncelikle öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarında değişime neden olduğu görülmektedir. Öğretmenler yeni bir öğretim yöntemi ve materyal kullandıklarında veya öğretim prosedürlerinde bir değişiklik yaptıklarında tutum ve inançlarının değişebilmesi için bir ön koşul gerçekleşmektedir. Başka bir ifadeyle başarılı bir öğretim uygulaması gerçekleştirmek, öğretmenlerin tutum ve inançlarında değişime sebep olmaktadır.

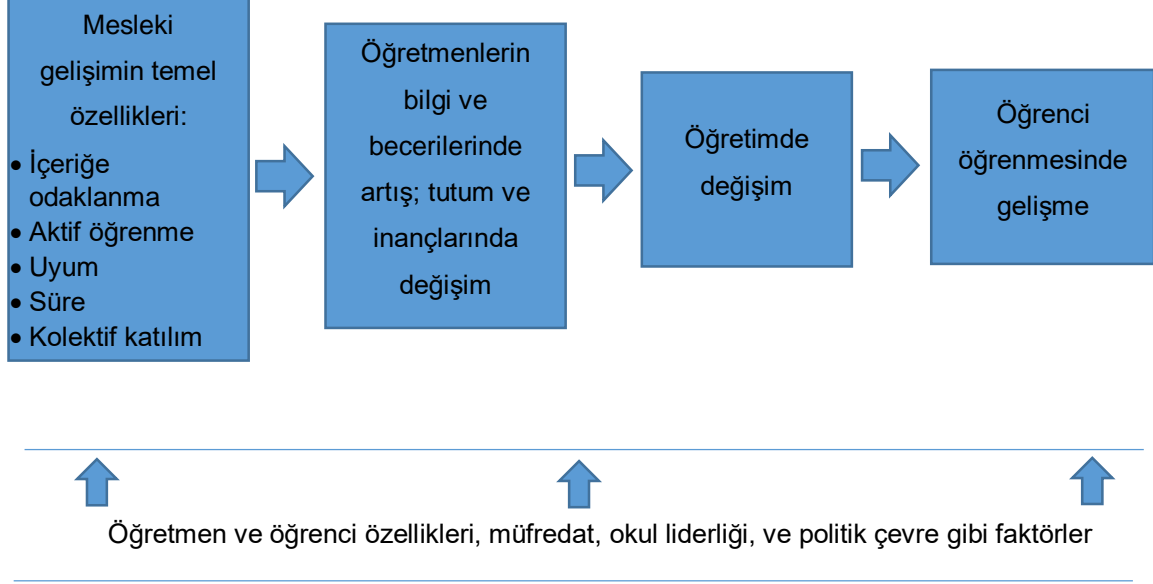
Bu durum da öğrenci başarısını olumlu etkilemektedir. Bu model, öğretmenlerde değişimin gerçekleşmesinin uygulamaya dönük bir öğrenme sürecinden kaynaklandığını göstermektedir.

Özer (2008) öğretmen mesleki gelişiminin temelinde öğrenci öğrenmesini geliştirme olduğunu ifade etmiştir. Yazar, öğretmenlere yönelik mesleki gelişimin amaçlarını; öğretmenlerin eğitime yönelik anlayışlarını geliştirmek, teknolojiyi kullanabilme ve öğretim yöntemlerini uygulayabilme becerilerini artırmak, bilgilerini yenilemek ve güncellemek, mesleki doyum ve saygınlıklarını artırmak, meslekte yükselmelerini sağlamak ve okul gelişimine katkıda bulunmalarını sağlamak olarak sıralamıştır. Beavers (2009) öğretmenlerin mesleki gelişiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesinin onların kendine özgü öğrenen kişiler olarak tanınmasıyla mümkün olacağını öne sürerek, okulların şu önerileri dikkate alması gerektiğini ifade etmiştir:

1. Öğretmenlere mesleki gelişim konularına ilişkin bilgi sağlamak,
2. Öğretmenlerin çeşitli deneyimlerini öğrenme fırsatı olarak görerek bunlardan istifade etmek,
3. Mesleki gelişim konularını teorik olmaktan ziyade pratik ve uygulanabilir kılmak,
4. Öğretmenler arasındaki diyalogu, sorunları çözmeye yönelik etkin kılmak,
5. Farklı öğrenme stillerini desteklemek amacıyla fırsatlar sunmak,
6. Öğrenme faaliyetlerini okul yöneticilerinden ziyade öğretmenlerin gerçekleştirmesini sağlamak,
7. Farklılık, şeffaflık ve eleştiriye açık bir okul atmosferi oluşturmak,
8. Öğretim stratejilerinden yönetim politikalarına kadar her alanda farklı teori ve düşünceleri desteklemektir.

Desimone (2009) mesleki gelişimin temel özellikleri, öğretmenlerin bilgi ve inançları, öğretim uygulamaları ve öğrenci çıktıları arasındaki etkileşime dayalı ilişkileri ortaya koyan bir mesleki gelişim modeli ortaya koymuştur (Şekil 2). Bu modele göre mesleki gelişim dört adımda gerçekleşmektedir. Birinci adımda, öğretmenler etkili bir mesleki gelişim sürecinden geçerler. İkinci adımda, mesleki gelişim öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırır ve tutum ve inançlarında değişikliğe

neden olur. Üçüncü adımda öğretmenler, öğretim uygulamalarında ya da pedagojik yaklaşımlarında bu yeni bilgi, beceri, tutum ve inançlardan faydalanarak öğretim süreçlerinde değişim yaşarlar. Son adımda ise, yaşanan bu değişim süreci öğrenci öğrenmesini etkiler.



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

Şekil 2'ye göre öğretmenlerin mesleki gelişimi öncelikle öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırmakta ve tutum ve inançlarında değişime neden olmaktadır. Bu durum öğretmenlerin öğretim uygulamalarını etkileyerek öğrenci öğrenmesini geliştirmektedir. Ayrıca mesleki gelişim süreci öğretmen ve öğrencilerin özellikleri, liderlik ve politik çevre gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bu bağlamda birçok faktörden etkilenen mesleki gelişim sürecinde, öğretmenlerde bir dizi değişim meydana geldiği ve bu değişimin öğrenciler üzerinde etkili olduğu öne sürülebilir. Sonuç olarak, alanyazında mesleki gelişime ilişkin birçok tanımlama yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan hareketle, öğretmen mesleki gelişiminin genel olarak öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarını ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek amacıyla mesleki bilgi ve becerilerini artırmaları veya güncellemeleri olduğu yönünde bir çıkarım yapılabilir.

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

Geleneksel olarak öğretmen gelişimi öğretmenlerin atölye çalışmaları ya da seminerler gibi okul dışı faaliyetler yoluyla bilgi edindikleri bir süreç olarak görülmüştür (Kwakman, 2003). Bu süreçte, asıl öğrenme fırsatlarının okulun kendisinde saklı olduğu gerçeği göz ardı edilmiştir. Zamanla bu anlayış yerini öğretmenlerin öğretimi ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla bilgi ve becerilerini iş birliği içinde paylaştıkları bir mesleki öğrenme sürecine bırakmıştır (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019). Little (2006) son yıllarda eğitimde mesleki gelişimin anlamının daha derinleştiğini ifade etmiştir. Birbirinden kopuk bilgi ve becerilerin edinilmesini içeren mesleki gelişim anlayışı öğretmenlerin öğrenmesine ve düşünmelerine odaklanan daha karmaşık bir hale dönüşmüştür. Son yıllarda atölye çalışmaları, yerel ve ulusal konferanslar ve kursların ötesinde daha yeni, daha karmaşık ve daha geniş tabanlı bir mesleki gelişim anlayışı ortaya çıkmaya başlamıştır (Desimone, 2009).

Günümüzde gelişim kavramından öğrenmeye doğru bir geçiş yaşandığı ve bununla birlikte öğretmen sorumluluklarında önemli bir değişim meydana geldiği öne sürülmektedir (Easton, 2008). Geleneksel gelişim anlayışında öğretmene daha pasif bir rol yüklenmekte ve sorumluluk öğretmeni geliştireceği düşünülen kişilere verilmektedir. Ancak, geleneksel olarak birey odaklı olan mesleki gelişim anlayışının yerini hem öğretmenlerin hem de okulun gelişimine katkı sağlayan mesleki öğrenme almaktadır. Artık öğretmen mesleki gelişimi sadece bireysel bir olgu olmaktan öte okulun kolektif kapasitesine odaklanan ve mesleki öğrenme topluluklarının potansiyelini ortaya koyan bir öğrenme süreci olarak ele alınmaktadır (Labone ve Long, 2016).

Özer (2008), mesleki gelişim anlayışında önemli değişimlerin yaşandığını ve etkileşime dayalı, öğretmenlerin etkin olduğu, iç kaynaklı uzmanlara başvurulduğu, okul gelişiminin ön planda olduğu, okul uygulamaları ile sorunlara yönelik ve araştırmaya dayalı mesleki gelişim faaliyetlerine daha çok önem verildiğini ifade etmiştir. Öğretmenler bilgi ve becerilerini artıracabilecekleri, öğretim uygulamalarını geliştirebilecekleri, kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunan bir dizi faaliyete katılmaktadırlar. Bu faaliyetler hizmet içi eğitim seminerleri gibi formel olabileceği gibi öğretmelerin günlük iş yaşamlarında yerleşik olan meslektaşlarla fikir alışverişinde bulunma gibi informel faaliyetler de olabilir (Desimone, 2009).

Öğretmen mesleki öğrenmesi meslekle bütünleşik, iş birlikçi, okul ortamına dayalı ve sürdürülebilir araştırma ve uygulama faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, süreklilik göstermeyen tek taraflı faaliyetlerden ziyade dinamik, sürekli ve etkileşime dayalı bir süreçtir. Öğretmen mesleki öğrenmesi yaklaşımında okul öğretmenler ve öğrenciler için asıl öğrenme ortamı olarak görülmektedir. Öğretmen mesleki öğrenme faaliyetleri resmi ya da gayri resmi ortamlarda bireysel ya da kolektif olarak gerçekleşebilmektedir (Hallinger, Liu, Piyaman, 2019). Öğretmen mesleki öğrenmesi öğretmenler arasında okul ortamında gerçekleşen sürekli ve etkileşime dayalı bir bilgi ve deneyim takası olarak görülmektedir (Liu, Hallinger ve Feng, 2016). Avalos'a (2011) göre öğretmen mesleki öğrenmesi öğretmenlerin bireysel ve kolektif olarak bilişsel ve duygusal katılımını gerektiren karmaşık bir süreçtir. In de Wal ve diğerleri (2014), mesleki öğrenmeyi öğretmenlerin öğrenciler için sağladığı eğitimi geliştirecek bilgi, beceri ve değerleri kazandırdığı bir süreç olarak tanımlamışlardır.

Bahous, Busher ve Nabhani (2016) öğretmen mesleki öğrenmesini öğretmenlerin okulda öğrenmelerini destekleyen formel ve yapılandırılmış programların yanı sıra, öğretim uygulamaları üzerine düşündükleri ve öğrendiklerini yansıttıkları informel süreçler olarak değerlendirmektedir. Öğretmen mesleki öğrenmesi bu yönüyle daha çok formel ağırlıklı geleneksel mesleki gelişim anlayışına meydan okumaktadır (Gemeda ve Tynjälä, 2015). Öğretmen mesleki öğrenmesi sınıf ortamında, sürdürülebilir bir amaç belirleme, planlama, uygulama ve yansıtma süreçleri içinde deneyim ve uygulama yoluyla gerçekleştirilen bir süreçtir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin asıl gerçekleştiği yer okul ve sınıftaki sosyal ortamdır (Bruce vd., 2010).

Durksen, Klassen ve Daniels'a (2017) göre mesleki gelişim genellikle öğretmenler için düzenlenen etkinlikler için kullanılırken, mesleki öğrenme öğretmenler ve onların değişen ihtiyaçları için gerekli olan öğrenme faaliyetlerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda yazarlar, mesleki öğrenmeyi bir öğretmenin öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim planı olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlamaları destekler nitelikte Levine (2010), öğretmenler için mesleki gelişim planı yapılırken faaliyetlerin öğretmenlere üretken sorular sorabilme fırsatı verecek, onların bilgiyi toplama ve analiz etmelerine ve birbirleriyle yapıcı diyaloga girmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu nedenle, öğretmen

mesleki öğrenmesinin odak noktasının öğrenci öğrenmesini geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak olduğu öne sürülebilir.

Sahlberg'e (2015) göre mesleki öğrenme, atölye çalışmaları ve konferanslar gibi herkes için aynı (one-size-fits-all) ve öğretmenlerin gönüllü olarak mesleki iş birliğinde bulunmalarını sınırlayan faaliyetleri içermemektedir. Mesleki öğrenme, öğretmenlerin kendi öğretimleri için sorumluluk aldıkları ve eğitime ilişkin sosyal ve kültürel uygulamalara katılmak için gerekli bilgi ve becerileri edindikleri bir süreçtir. Öğretmenler okullarında gerçekleşen çeşitli öğrenme faaliyetlerine katılma yoluyla kendi mesleki gelişimlerinin yanı sıra okul gelişimine de katkıda bulunurlar. Böylece eğitim ve öğretimin geliştirilmesine de önemli bir katkıda bulunmuş olurlar (Geijsel vd., 2009).

Günümüzde öğretmenlerin öğrenmeye ihtiyacı olduğu açık bir biçimde görülmektedir. Bu nedenle mesleki öğrenme, mesleki gelişim kavramının yerini almaya başlamıştır. Çünkü öğretmenler için sadece gelişim yeterli değildir. Öğretmenlerin değişimi gerçekleştirebilmeleri için öğrenmeleri gerekmektedir (Easton, 2008). Mesleki gelişim anlayışının temelinde de öğretmen öğrenmesi bulunmaktadır. Mesleki öğrenme öğretmen niteliğini etkileyen unsurlardan biri olarak görülmektedir (Avalos, 2011).

Okul temelli, uygulama ağırlıklı, iş birliğine dayalı ve süreklilik arz eden mesleki öğrenme programları öğretmenlerin mesleki öğrenmesine olumlu katkıda bulunmaktadır (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018). Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri sadece formel faaliyetler ile sınırlı değildir. Mesleki öğrenme; araştırma grupları, hizmet içi eğitim programları ve resmi mentörlük gibi formel faaliyetlerin yanı sıra birbirinden öğrenme, birlikte plan yapma ve değerlendirme gibi etkileşim gerektiren informel faaliyetleri de kapsamaktadır. Ayrıca öğretmenler sınıf içi öğretim uygulamaları ve günlük okul yaşantıları esnasında da birçok mesleki öğrenme fırsatıyla karşılaşmaktadırlar (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019). Mesleki öğrenme faaliyetleri; öğretmenlerin alanlarına ve öğretim stratejilerine ilişkin bilgilerinin artırılması, eğitimde yenilik için istekli hale gelmeleri, öğretim uygulamalarını bireysel ihtiyaçlara göre düzenleyebilmeleri ve öğretim stratejilerini günlük sınıf içi uygulamalarda kullanabilme becerilerini kazanmaları açısından faydalı görülmektedir (Cordingley, 2015).

Mesleki Gelişim ve Mesleki Öğrenme Kavramları Arasındaki Farklar

Mesleki gelişim (professional development) ve mesleki öğrenme (professional learning) kavramlarının birbirinden hem kuramsal olarak hem de uygulamada farklı olduğu ifade edilmektedir (Bruce vd., 2010). Çoğu mesleki gelişim programı, öğrenme fırsatlarını doğal ortamlarından ve uygulamadan ayrı olarak sunmaktadır. Genellikle farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin bir araya getirilerek seminer ya da atölye çalışması biçiminde yapılan bu programlar öğretmenlerin asıl öğrenme ortamı olan okul ve sınıflardan uzaklaşmasına neden olmaktadır. Günümüzde öğretmen mesleki gelişimi kavramının öğretmen mesleki öğrenmesine yönelik beklentileri karşılamadığı ifade edilmektedir (Liu, Hallinger ve Feng, 2016). Mesleki gelişim ifadesi bilginin öğretmenlere doğrudan aktarıldığı faaliyetleri akla getirmektedir. Ancak artık bu anlayış yerini öğretmenlerin kendi mesleki öğrenmeleri sürecinde aktif olduğu, öğretimsel uygulamalara ağırlık verdiği ve meslektaşlarıyla iş birliği yaptıkları bir mesleki öğrenme anlayışına bırakmıştır (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018). Topolinski'ye (2014) göre alanyazında mesleki öğrenme genellikle informal öğrenme ile ilişkili bir kavram olarak görülürken, mesleki gelişim mesleki öğrenmenin formel bir türü olarak ele alınmaktadır. Easton (2008) mesleki gelişimin yerine mesleki öğrenme anlayışının benimsenmesinin gerekliliğini şu sözlerle açıklamıştır:

“Öğretmenler görev süresince bazı eğitimlere (training) tabi tutulmaktadırlar. Ama bu kavram bir fabrikada işçilerin montaj hattında vidaları nasıl sıkmaları gerektiğine ilişkin eğitim aldıklarını çağrıştırmaktadır. Eğitim (training) kavramı fabrika modeli eğitime uygundur. Gelişim (development) kavramı sınırlı bir ilerleme sağlayabilir. Gelişim kavramı bir insanın bir başkasını geliştirmesi anlamına gelmektedir. Eğitim alanında da durum aynıdır. Bir uzmanın öğretmenlere bilgi vermesi ya da bir üniversite profesörünün öğretmenlere maaş artışı sağlayacak krediler almasını sağlayan dersler vermesi gibi. Bu tür faaliyetler kimi zaman faydalı olabilir. Ancak öğretmenler bu tür mesleki gelişim faaliyetlerini yeterli bulmamaktadır. Onların beklediği şey uygulamalarını değiştirebilmek ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmektir. Bunu gerçekleştirmenin yolu da öğrenmedir” (Easton, 2008, s.755).

Son yıllarda yapılan araştırmalar öğretmenlerin ihtiyaçlarından ve öğretim uygulamalarından kopuk olan, dağınık, siğ ve parçalara ayrılmış mesleki gelişim anlayışını ağır bir biçimde eleştirerek zengin ve süreklilik gösteren öğrenme fırsatlarına sahip olan öğretmenlerin daha etkili bir öğretim gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır (Little, 2006). Ancak öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim

faaliyetleri genellikle sürekli olmayan, yüzeysel ve öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarından kopuk bir biçimdedir (Lieberman ve Pointer Mace, 2008). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdikleri okul ortamı öğretim ve öğrenmenin kalitesini geliştirecek fırsatlar sunmada önemli rol oynamaktadır (Opfer, Pedder ve Lavicza, 2011). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesine yönelik faaliyetlerin yetersiz olduğu okullarda öğretimin kalitesi düşmektedir. Diğer taraftan öğretmenlere etkili öğrenme fırsatları sunan okullarda yüksek düzeyde öğrenci başarısı ve öğretmen bağlılığı gerçekleşmektedir. Bu tür okullar aynı zamanda yeniliğe ve değişime uyum sağlamada daha başarılıdırlar (Little, 2006).

Opfer ve Pedder (2010) öğretmen mesleki gelişimi kavramının ağırlıklı olarak bireysel faaliyetleri kapsadığı gerekçesiyle yerine öğretmen mesleki öğrenmesi kavramını kullanmışlardır. Öğretmen mesleki öğrenmesi bir olgudan ziyade karmaşık bir sistem olarak değerlendirilmektedir. Karmaşık sistem düşüncesine göre sosyal davranışının sergilenmesinde çeşitli dinamikler rol oynamaktadır ve bu dinamikler birbirleriyle etkileşim halindedir. Bu nedenle verilen en basit kararın bile birçok nedeni olabilir. Öğretmen mesleki öğrenmesinin bu karmaşık yapısını göz ardı etmek mesleki gelişimin bireylere ya da bireysel faaliyetlere odaklanması sorununu doğurmaktadır. Mevcut mesleki gelişim uygulamalarının etkisizliği nedeniyle öğretmen mesleki gelişiminde öğrenmeye dönük bir değişimin gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu yeni mesleki gelişim anlayışında öğretmenler her gün mesleki öğrenme faaliyetleri içinde yer almakta ve birlikte öğrenmektedirler. Dışarıdan uzman yardımı beklemekten ziyade, okul öğrenme ortamında kendi uzmanlıklarını geliştirmektedirler (Lewis, 2000).

Seminerler ve kurslar gibi, öğretmenlere belirli bir konuda fikir, yöntem ve materyal sağlayan mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışmalarını için yeterli fırsat sunmamaktadır (Kwakman, 2003). Ayrıca bu tür çalışmalar uygulamadan ziyade daha akademik yönelimlidir ve okul ortamındaki olumlu ve olumsuz etkenleri dikkate almamaktadır. Bu nedenle son yıllarda ortaya çıkan yeni mesleki gelişim paradigması farklı özellikler barındırmaktadır. Bu özellikler; mesleki gelişimin doğrudan sınıf içi öğretimle ilişkili olması, öğretmenlerin alan bilgisini geliştirmeye yönelik olması ve öğretmenler arasındaki iş birliğini desteklemesidir (Stein, Smith ve Silver, 1999).

Little (2006) geleneksel mesleki gelişim anlayışından mesleki öğrenmeye doğru yaşanan dönüşümü Tablo 1’de karşılaştırmalı olarak ortaya koymuştur.

Tablo 1

Mesleki Gelişim ve Mesleki Öğrenmeye İlişkin Karşılaştırmalar

| Karşılaştırma Kriterleri | Nereden... | Nereye... |
|--|---|--|
| Mesleki gelişime yönelik amaçlar | Bireysel bilgi ve değişimden, | Bireysel, kolektif ve okul amaçlarına: <ul style="list-style-type: none"> Okul amaçları ve sorunlarına odaklanmaya Etkili öğretim için bilgi ve becerileri geliştirmeye Güçlü bir mesleki öğrenme topluluğu oluşturmaya Mesleki bağlılığı sürdürmeye |
| Mesleki gelişimin içeriği | Okulun amaçlarıyla ilgili olmayan uzun yapılacaklar listesinden, Öğrenci öğrenmesiyle ilişkisi açık olmayan faaliyetlerden, | Öğretimsel üçgene odaklanmaya <ul style="list-style-type: none"> Pedagojik alan bilgisine Öğrenci düşünmesi, öğrenmesi ve değerlendirmesine Öğrencilerin farklılıklarına cevap verebilmeye |
| Mesleki gelişim stratejileri | Uygulamadan kopuk aralıklı faaliyetlerden, İyi tasarlanmamış etkisiz stratejilerden, | Okul temelli mesleki öğrenme topluluklarını odak noktaya almaya ve bunları dış mesleki gelişim faaliyetlerine uyumlu hale getirmeye Kolektif katılım, aktif öğrenme, tutarlılık ve sürdürülebilirlik gibi etkili stratejilere |
| Mesleki öğrenmenin kaynağı olarak mesleki topluluk | Zayıf bir mesleki topluluktan, Okul liderlerinin mesleki öğrenmeye karşı yetersiz ilgisinden, Mesleki öğrenmeyi desteklemeyen okul koşullarından, | Sürekli öğrenmenin bir okul normu haline gelmesine Okul liderleri için mesleki öğrenmenin odak noktası olmasına Mesleki öğrenmeyi destekleyici çalışma koşullarına |
| Mesleki gelişimi destekleyen dışsal faktörler | Öğretmen öğrenmesi ve okul kapasitesini güçlendirmek için yetersiz dış destekten, | Dış mesleki gelişim fırsatlarının okuldaki mesleki topluluklara sağladığı şu faydalara: <ul style="list-style-type: none"> Alan bilgisi, öğretim ve öğrenmede gelişme Öğrencileri ve onların farklılıklarını anlama fırsatları Okul dışında geliştirilmiş araç ve materyaller |

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

Tablo 1 incelendiğinde kolektif, okul odaklı, öğretime yönelik, aktif öğrenmeye dayalı, okul ve lider destekli ve öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına hitap edebilen bir mesleki öğrenme anlayışına doğru bir geçişin yaşandığı öne sürülebilir. Stein, Smith ve Silver (1999) yeni ve eski mesleki gelişim paradigmalarının özelliklerini girdiler, stratejiler, bilgi ve inançlar, ortam ve kritik meseleler başlıkları altında Tablo 2’de karşılaştırmalı olarak sunmuşlardır.

Tablo 2

Mesleki Gelişime Yönelik Eski ve Yeni Paradigmaların Özelliklerinin Karşılaştırılması

| Süreçleri tasarlamak için girdiler | Geleneksel hizmet içi personel geliştirme | Yeni mesleki gelişim modeli |
|------------------------------------|---|--|
| Stratejiler | Etkinliklere odaklanır (teknikler, fikirler, materyaller). En çok kullanılan formatlar atölye çalışmaları kurslar ve seminerlerdir. Kısa sürelidir ve sınırlı kişisel bağlılık sağlamaktadır. | Öğrencilerin konuyu anlamasına yönelik kapasite geliştirmeye odaklanır ve kavram geliştirmelerine rehberlik eder. Sınıf içi destek ve öğretmenlerin uygulamaya dönük faaliyetlere katılımını sağlama gibi çeşitli formatlar içerir (örn, sınıf toplantıları ve okul sonrası toplantılar). Daha uzun sürelidir. |
| Bilgi ve inançlar | Gündemi eğitimci belirlemektedir. Öğretmen öğrenmesi teorileri bireysel faktörlere dayalıdır. Yeni bilginin sınıfa aktarılması çözülmesi gereken bir sorundur (genellikle öğretmen tarafından). | Gündem öğretmenler ve mesleki gelişim uzmanlarının ortak çalışmasıyla zaman içinde belirlenmektedir. Öğrenme teorileri sosyal ve örgütsel faktörleri dikkate alır. Sorun, öğrenmeyi hem uygulamaya dönük hem de genel bir bilgi temeli oluşturacak biçimde düzenlemektir. |
| Ortam | Ortamın özellikleri dikkate alınmamaktadır. Okul, sınıf ve öğrencilerin dışında gerçekleşmektedir. | Ortamın özellikleri mesleki gelişimi şekillendirmede önemli rol oynamaktadır. Bazıları okulda ve sınıfta olmak üzere çeşitli ortamlarda gerçekleşmektedir. |
| Kritik meseleler | Öğretmeni geliştirmeye odaklanır (öğretmenler bireysel olarak katılır). Liderlik eğitimi söz konusu değildir. | Öğretmenin yanı sıra öğretim programını ve okul toplumunu da geliştirmeye odaklanır (öğretmenler örgütsel olarak uyumlu bir bütün olarak katılırlar). Liderlik önemli bir eğitim konusudur. |

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

Geleneksel hizmet içi eğitim faaliyetleri ile yeni mesleki gelişim anlayışının karşılaştırmalı olarak sunulduğu Tablo 2 incelendiğinde, geleneksel hizmet içi eğitimler olarak düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin daha çok seminer ve atölye çalışmaları formatında, kısa süreli, eğitimi veren kişi odaklı olduğu, liderliği göz ardı ettiği, okul ve sınıf ortamı dışında gerçekleştiği görülmektedir. Öte yandan, günümüz mesleki gelişim anlayışı öğretmenlerin alan bilgisini geliştirmeye odaklı, sınıf içi uygulamalara dönük, uzun süreli ve hem öğretimi hem de okulu geliştirmeye yöneliktir (Stein, Smith ve Silver, 1999). Mesleki gelişim kavramı okul jargonunda halen kullanılmaktadır. Ancak mesleki öğrenme anlayışında okul gelişimine yönelik formel faaliyetler okul ortamında ve uygulamaya dönük bir öğrenme yaklaşımıyla ilişkilendirilmektedir (Bahous, Busher ve Nabhani, 2016).

Mesleki gelişim kavramı, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmek amacıyla birtakım bilgilerin sunulmasıyla ilgili olarak mesleki öğrenme öğretmenlerin etkileşim yoluyla mesleki bilgi ürettikleri içsel bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Timperley, 2008). Öğretmen mesleki öğrenmesi kavramıyla öğretmenlerin iş birliğine dayalı kolektif bir anlayışla kapasitelerini geliştirdikleri bir mesleki gelişim süreci kastedilmektedir. Mesleki öğrenme; öğretmenler için öğrenme koşullarının hazır olarak sunulmasından ziyade öğretmenlerin sosyal bir ortamda birbirinden öğrendikleri, birbirlerinin mesleki deneyimlerinden faydalandıkları ve bir gruba ait olma ve katkıda bulunma duygusuyla hareket ettikleri bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi; sürekliliğe sahip, öğretim uygulamalarına odaklı, iş birlikçi ve kolektif faaliyetleri içermektedir (Opfer ve Pedder, 2011). Bu süreçte öğretmenler, okul gelişimine katkıda bulunmak amacıyla hem okul içinde hem de okul dışında mesleki öğrenme toplulukları kurarak birbirlerinin farklı fikir ve deneyimlerinden faydalanmaktadırlar.

Araştırmalar; sürekli ve zengin öğrenme fırsatlarının, öğretmenlerin eğitim ortamlarında daha istekli ve etkili olmalarını sağladığını göstermektedir (Little, 2006). Mesleki öğrenme etkili bir biçimde sürdürüldüğünde, öğretmenler için önemli olan konu içeriğine odaklandığında ve öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarını geliştirmeye yönelik iş birliğine dayalı bir ortamda gerçekleştiğinde hem öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde hem de öğrenci öğrenmesinde güçlü bir etki sağlamaktadır. Bu özelliklere sahip iyi planlanmış mesleki öğrenme fırsatları, öğretmenlerin alanlarında uzmanlaşmasına ve

okullarında gerçekleşen değişimlere ayak uydurmalarına yardımcı olmaktadır (Darling-Hammond vd., 2009). Mesleki öğrenme ortamlarında yer alan öğretmenler, öğrenci başarısı için daha fazla sorumluluk almakta ve kazandıkları bilgi ve becerilerin öğrencileri üzerinde olumlu etkilerini gördükçe kendilerini daha yeterli hissetmektedirler (Timperley, 2008). Aynı zamanda öğretmenler sahip oldukları bilgi ve becerileri artırarak daha etkili öğretimsel kararlar almaktadırlar (Admiraal vd., 2016). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin etkili bir biçimde gerçekleşmediği okullarda değişime ayak uydurmanın zor olacağı ve öğrenci öğrenmesinin yeterli düzeyde sağlanamayacağı öne sürülebilir.

Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Özellikleri

Son yıllarda, okul bağlamı dışında yapılan kısa vadeli seminer ve atölye çalışmaları gibi geleneksel mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili olmadığına dair bir görüş hâkim olmuştur. Konuya ilişkin yapılan çalışmalar genel olarak öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerinin sürdürülebilir olma, sınıf içi öğretime odaklanma, iş birlikçi ve yansıtıcı olma, hem okulun hem de öğretmenlerin amaçlarıyla uyumlu olma gibi özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır (Akiba, 2015). Alanyazında öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin özelliklerine ilişkin çeşitli görüşler bulunduğu görülmektedir. Bu görüşler arasında en fazla benimsenenlerden birisi Desimone'ye (2009) aittir. Yazar, alanyazında öğretmen mesleki gelişiminin en önemli özelliklerinin içeriğe odaklanma, aktif öğrenme, uyum, süre ve kolektif katılım olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir biçimde Gareth ve diğerleri (2001) mesleki gelişimin özelliklerini yapısal ve çekirdek özellikler kategorileri altında; faaliyet türü, süre, kolektif katılım, içerik, aktif öğrenmeyi destekleme ve uyum olarak ele almışlardır.

Etkili mesleki öğrenmenin en önemli özelliklerinden birisi konu içeriğine odaklanmasıdır (Desimone, 2009; Gareth vd., 2001). Atölye çalışmaları, kurslar ve konferanslar gibi geleneksel mesleki gelişim faaliyetlerinin sınıf ve okul dışı ortamlarda gerçekleşmesi ve öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarını geliştirmeleri için gerekli olan zamanı ve içeriği sağlamaması nedeniyle etkilerinin sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Borko, 2004; Lieberman, 1995). Bu nedenle çalışma grupları, mesleki öğrenme toplulukları, çevrim içi gruplar, mentörlük ve koçluk gibi mesleki gelişime yönelik yeni alternatifler sunulmaktadır (Hord, 2009).

Bu alternatiflerin en önemli özelliği öğretmenlerin günlük okul hayatında ve sınıf içi öğretim sürecinde gerçekleşmesidir (Garet vd., 2001). Mesleki gelişim faaliyetleri uygulamaya dönük, okul temelli ve öğretmenlerin günlük çalışmalarıyla ilişkili olduğu takdirde öğretmen mesleki öğrenmesine daha fazla katkı sağlamaktadır (Borko ve Putnam, 1997). Yüksek nitelikli mesleki gelişimin içeriği uygulamaya dönük olmalı ve öğrenci öğrenmesine odaklanmalıdır (Akiba, 2015). Etkili mesleki gelişim öğretmenlere öğrendikleriyle öğretim pratikleri arasında ilişki kurma fırsatı sunmalıdır (Borko, Jacobs ve Koellner, 2010).

Etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin içerik odaklı olması ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını destekleyecek öğretim stratejilerine odaklanması gerektiği öne sürülmektedir (Darling-Hammond, Hylar ve Gardner, 2017). Easton (2008) güçlü mesleki öğrenmenin sınıf içi öğretim uygulamalarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler bu süreçte sınıfta yeni öğretim yöntemleri denemekte, veri toplamak için araştırma yapmakta ve öğrencilerden geri bildirim almaktadır. Labone ve Long (2016) etkili öğretmen mesleki öğrenmesinin özelliklerinden birinin de konuya ve öğretim pratiklerine odaklanma olduğunu ifade etmişlerdir. Garet ve diğerlerine (2001) göre de öğretmenlerin mesleki gelişimi öğretimin içeriği ile ilgili olmalıdır. Alan bilgisi, planlama, sınıf yönetimi, materyal kullanımı ve problem çözme teknikleri gibi birçok konuda mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmektedir. Ancak öğretmenlerin alan bilgisine ve öğrencilerin nasıl öğrendiğine odaklanan mesleki gelişim faaliyetleri öğrenci başarısı üzerinde daha etkilidir. Güçlü mesleki öğrenme, öğretim ve öğrenme ortamlarının gerçek dünyasından doğmakta ve bu ortamlara fayda sağlamaktadır (Easton, 2008).

Alanyazında öğretmenlerin mesleki öğrenmesine ilişkin ele alınan özelliklerden birisi de etkinliklerin süresidir. Mesleki gelişime yönelik yapılan çalışmalar mesleki gelişim faaliyetlerinin zaman içinde sürekliliğinin olması gerektiğine ilişkin ortak bir görüşe sahiptirler (Desimone, 2009; Garet vd., 2001). Daha uzun süreli mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenler için konu içeriği, öğrenci öğrenmesi ve pedagojik yöntemler üzerine derinlemesine düşünme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca daha uzun süreli faaliyetler öğretmenlerin sınıf içinde yeni uygulamalar gerçekleştirmesi ve öğrencilerden geri bildirim alması adına faydalıdır (Stein, Smith ve Silver, 1999). Mesleki gelişim öğretmenlere yeni öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulamaları için gerekli zamanı sağlamalıdır (Darling-Hammond,

Hylar ve Gardner, 2017). Opfer ve Pedder'e (2010) göre öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin faaliyetler kısa ve aralıklı olmaktan ziyade yoğun ve sürekli olmalıdır. Çünkü yapılan birçok araştırma öğretmenlerin yeni edindikleri bilgiyi geliştirmek, tartışmak ve uygulamak için zamana ihtiyacı olduğunu ortaya koymaktadır (Labone ve Long, 2016).

Daha uzun süreli mesleki öğrenme faaliyetleri öğretmenlere aktif öğrenme için daha fazla fırsat sunmakta, öğretmenler arası uyumu ve iletişimi güçlendirmektedir (Garet vd., 2001). Özer (2008), okul temelli olan ve süreklilik özelliği gösteren mesleki gelişim faaliyetlerinin daha etkili olduğunu öne sürmüştür. Easton'a (2008) göre mesleki öğrenme resmi ve kısa süreli bir süreç değildir. Gelişim için bir istek uyandıran evrimsel bir süreçtir ve bir kurumu öğrenen bir örgüte dönüştürebilir. Labone ve Long'a (2016) göre mesleki gelişim etkinliklerinin en az bir dönem sürmesi ve öğretmenlere sınıf içi izleme faaliyetlerinin yapılması için gerekli zamanı sağlaması gerekmektedir. Mesleki öğrenme etkinliklerinin uzun süreli olması önerilmektedir çünkü öğretmenler zaman içinde daha etkili öğrenmektedirler (Villegas-Reimers, 2003).

Etkili mesleki gelişimin bir diğer özelliği aktif öğrenmeyi desteklemesidir. Mesleki gelişim sürecinde aktif öğrenme; deneyimli öğretmenleri gözleme, yeni öğretim materyalleri ve yöntemleri hazırlama ve öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmeyi içermektedir (Garet vd., 2001). Aktif öğrenme öğretmenlerin yeni öğretim yöntemleri tasarımları ve geliştirmelerine fırsat vererek bunları sınıf içi öğretim uygulamalarına yansıtılmalarını sağlamaktadır (Darling-Hammond, Hylar ve Gardner 2017). Mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenlerin tartışma, planlama ve uygulama süreçlerine aktif olarak katılmalarını desteklemelidir. Öğretmen mesleki öğrenmesi öğretmen odaklı, aktif öğrenmeye dayalı ve deneyimsel olmalıdır (Labone ve Long, 2016).

Öğretmen mesleki öğrenmesini daha etkili kılan bir diğer özellik, öğretmen iş birliğidir. Mesleki gelişim etkileşim ve iletişim gerektiren iş birliğine dayalı bir süreçtir (Villegas-Reimers, 2003). İş birliği, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenler bir araya geldiklerinde bir öğrenme topluluğu oluşmakta ve bu toplulukta yer alan öğretmenler sorunlar ve çözüm önerileri üzerinde tartışma fırsatı bulmaktadırlar. Böylece mesleki öğrenme bireysellikten öte kolektif ve sürekli bir sorumluluk haline gelmektedir (Opfer ve

Pedder, 2010). İş birliği, mesleki gelişimin en önemli özelliği olarak görölmektedir. Çünkü sadece öğretmenlerin öğrenmesini desteklemekle kalmayıp öğretmenlerin öğretime ilişkin geri bildirim almalarını ve yenilikler yapmalarını sağlamaktadır (Kwakman, 2003). Yüksek nitelikli mesleki gelişim öğretmenlerin fikirlerini paylaşmalarına ve iş birliği içinde çalışmalarına olanak sağlamaktadır. İş birliği içinde çalışan öğretmenler okul kültürünü ve öğretimi geliştirmek amacıyla öğrenme toplulukları kurmaktadır (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Bu nedenle, güçlü mesleki öğrenme, mesleki öğrenme topluluklarının gelişimini destekleyen iş birliği uygulamalar içermelidir (Labone ve Long, 2016).

Mesleki gelişim faaliyetlerinin başka bir önemli özelliği de öğretmenlerin öğrenme ve gelişimine yönelik amaçları ile uyumlu olmasıdır (Garet vd., 2001). Mesleki öğrenme hem okulun hem de öğretmenlerin amaçlarıyla uyumlu olmalıdır (Akiba, 2015). Güçlü mesleki öğrenme, bir örgütteki çalışanların profesyonellik, uzmanlık, deneyim ve becerilerine değer verir. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerine değer verildiğinde okulda öğrenci başarısını artırmaya yönelik bir öğrenme kültürü oluşur (Easton, 2008). Aynı okul, branş ve okul türünden öğretmenlerin bir araya getirilmesi şeklinde tasarlanan mesleki gelişim faaliyetlerinin daha etkili olduğuna dair alanyazında hakim bir görüş bulunmaktadır. Birlikte görev yapan öğretmenlerin öğretim süresince karşılaştıkları sorunları daha etkili bir biçimde tartışma olanakları bulunmaktadır. Ortak öğretim materyallerini ve değerlendirme araçlarını kullanan ve aynı öğrencilerin dersine giren öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik fikir alışverişi yapabilmektedirler. Aynı okul ve branşta olan öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları ortak bir mesleki kültürün oluşması ve öğretime yönelik ortak bir amaç ve yöntem belirlenmesi ve sorunlara yönelik çözüm üretilmesi açısından faydalıdır (Garet vd., 2001).

Etkili mesleki öğrenmenin bir diğer özelliği de öğretmenlere uygulama ve yansıtma fırsatları sunmasıdır (Borko, Jacobs ve Koellner, 2010). Uygulama, öğretmenlerin öğretimi geliştirmeye yönelik alternatif fikirler, uygulamalar ve materyaller geliştirmeleri ve bunları sınıfta uygulamalarıdır. Yansıtma ise öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmek amacıyla meslektaşlarından ve öğrencilerden gelen dönütlerden yararlanmaları, meslektaşlarının öğretim uygulamalarını izlemeleri ve eğitim öğretime ilişkin verilerden faydalanmalarını içermektedir (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018; Kwakman, 2003). Bir öğretmenin

öğretime ilişkin bilgisi, vizyonu, motivasyonu yeterli değildir. Aynı zamanda karmaşık olan öğretimi uygulamaya dökme becerisine de sahip olması gerekmektedir. Öğretmenler kendilerinin ve başkalarının deneyimlerinde öğrenebilmelidirler. Öğretmenler yansıtma sayesinde öğretim uygulamalarını geliştirebilirler (Shulman ve Shulman, 2004).

Etkili mesleki gelişim sürecinde öğretmenler yeni bilgi ve deneyimlerini önceki bilgileriyle ilişkilendiren bir uygulayıcı rolündedirler (Villegas-Reimers, 2003). Yüksek nitelikli mesleki gelişim, öğretmenlerin düzenli olarak geri bildirim ve yansıtma yoluyla öğretim uygulamaları üzerinde düşünmelerini ve bunlarda değişiklik yapmalarını içerir (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Yeni mesleki gelişim anlayışı bilginin aktarılmasından ziyade yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Öğretmenler öğretim, gözlem, değerlendirme ve yansıtma süreçlerinde yer alan aktif öğrenciler olarak görülmektedir (Villegas-Reimers, 2003).

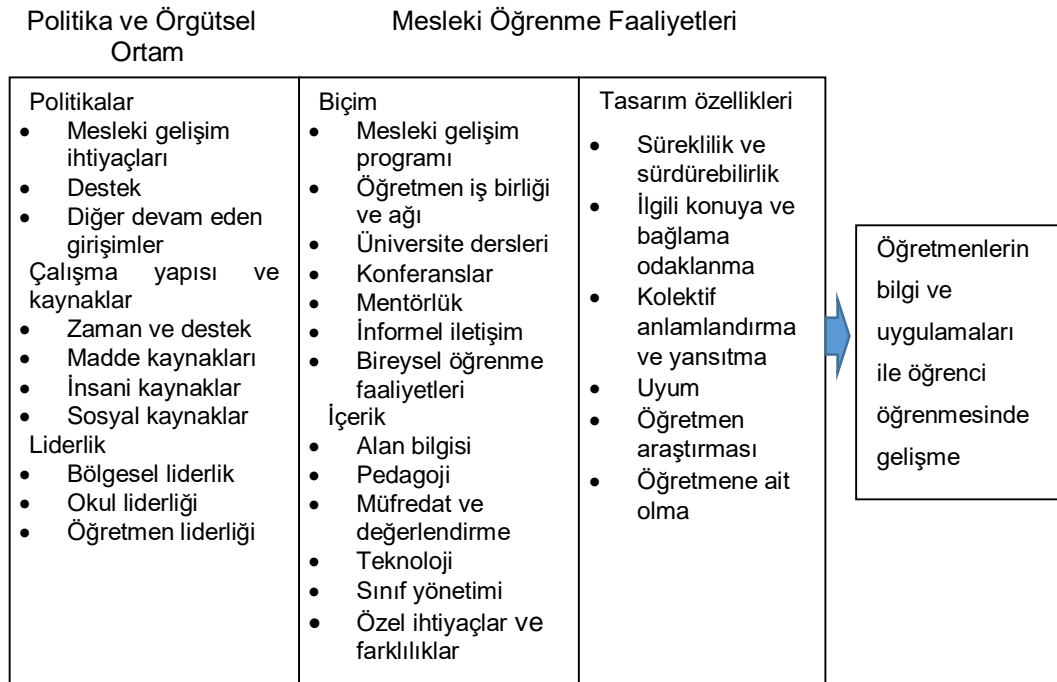
Hiebert (1999) yaptığı araştırmada öğretmenler için etkili olan mesleki öğrenme faaliyetlerinin ortak özelliklerini; öğretmenlerin planlama sürecinde sürekli iş birliği içinde olmaları, öğrenci başarısını geliştirmeyi amaç olarak belirlemeleri, müfredat ve pedagojiye odaklanmaları, alternatif fikir ve yöntemlere yönelmeleri ve bunları etkili bir biçimde uygulamaları olarak sıralamıştır. Garet ve diğerleri (2001) ise öğretmen öğrenmesi üzerinde etkili olan mesleki gelişim faaliyetlerinin özelliklerini belirlemişlerdir. Araştırma sonuçları sürekli, yoğun, akademik alan bilgisine odaklanan, öğretmenlerin aktif olarak öğrenmelerine olanak tanıyan ve öğretmenlerin okulun günlük yaşamıyla ilişkilendirebilecekleri bilgi ve uygulamaları içeren mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmen bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Özetle, ilgili alanyazın incelendiğinde araştırmacıların etkili mesleki öğrenmesine ilişkin ortak olarak vurguladıkları özelliklerin konu alanına odaklanma (Desimone, 2009), aktif öğrenmeye dayalı gerçekleşme (Labone ve Long, 2016), uzun süreli olma (Garet vd., 2001), öğretmenlerin ve okulun amaçlarıyla uyumlu olma (Akiba, 2015), uygulama, yansıtma ve geri bildirim içermesi (Borko, Jacobs ve Koellner, 2010), sürdürülebilir ve iş birlikçi olma (Kwakman, 2003) olduğu ileri sürülebilir. Bu özelliklerden yola çıkarak, öğretmen mesleki öğrenmesinin daha çok okul bağlamında gerçekleşmesi, öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaştıkları

sorunlara çözüm getirmesi, kısa vadeli olmaktan ziyade süreklilik arz etmesi ve öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim yoluyla öğrenebilecekleri fırsatlar sunması gerektiği ifade edilebilir.

Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Faktörler

Öğretmen mesleki öğrenmesini hem bireysel hem de örgütsel düzeyde etkileyen faktörlerin olduğu öne sürülmektedir (Atwal, 2013). Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek için mesleki gelişimlerini etkileyen bu faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir (Clarke ve Hollingsworth, 2002). Alanyazında öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörleri ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Akiba (2015), IEA (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu) tarafından yapılan TIMMS 2011, PIRLS 2011 ve OECD tarafından yapılan TALIS 2013 araştırmalarında öğretmenlere uygulanan anketleri inceleyerek öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörleri ortaya koyan evrensel düzeyde kuramsal bir öğretmen mesleki öğrenmesi modeli geliştirmiştir. İlgili model Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Küresel bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin kavramsal bir model (Akiba, 2015).

Şekil 3 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin öncelikle mesleki gelişime yönelik eğitim politikalarından etkilendiği görülmektedir. Bunlardan ilki

öğretmenlerin uygulamalarını şekillendirecek olan mesleki öğrenme faaliyetini belirlemektir. İkincisi öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılmalarını sağlayacak tazminat gibi teşvik unsurları sağlamaktır. Üçüncüsü ise öğretmenlerin mesleki gelişimini değerlendirecek kriterler belirleyerek öğretmen değerlendirme ya da kariyer basamakları gibi mekanizmalar oluşturmaktır (Akiba, 2015). Atwal (2013) da öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerden birinin eğitim politikaları olduğunu öne sürmüştür. Okullarda öğretmen mesleki öğrenmesinin yönünü belirlemede devlet politikaları önemli rol oynamaktadır. Devletin belirlediği öncelikler öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarını da etkilemektedir (Hodkinson ve Hodkinson, 2005).

Akiba'ya (2015) göre öğretmenlerin mesleki öğrenmesini etkileyen bir diğer faktör de okulun yapısıdır. Okulun kültürü, sistemi ve liderlik uygulamaları gibi yapısal özellikleri öğretmen öğrenmesinde önemli rol oynamaktadır. Okulun sunduğu öğrenme ortamı öğretmenlerin mesleki öğrenmesinde hem destekleyici hem de engelleyici bir faktör olabilmektedir (Atwal, 2013). Okulun öğrenme ortamı ve mesleki gelişime ayrılan kaynaklar öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde etkili olan okula ilişkin faktörlerdir (Opfer, Pedder ve Lavicza, 2011). Öğretmenlere mesleki öğrenme faaliyetlerine katılmaları için gerekli zaman sağlanmalıdır. Aynı zamanda para, mekân ve materyal gibi maddi kaynaklar; bilgi, beceri ve bağlılık gibi insani kaynaklar ve güven, sorumluluk ve dayanışma gibi sosyal kaynaklar da öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımını etkilemektedir (Akiba, 2015). Borko (2004) alanyazında ortaya konulan bu faktörleri destekler nitelikte, öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörleri mesleki gelişim programının içeriği, öğretmenlere ilişkin özellikler, öğretmenleri edindikleri yeni bilgi ve becerileri uygulama sürecinde destekleyici faktörler ve mesleki öğrenmenin gerçekleştiği ortam olarak sıralamıştır.

Okul müdürlerinin sergilediği liderlik davranışları öğretmen öğrenmesi üzerinde etkili bir faktördür (Atwal, 2013). Bu davranışlar, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde önemli ölçüde etkili olmaktadır (Harris ve Muijs, 2005). Okul müdürleri, öğretmenleri öğrenmeye motive etme ve onların mesleki gelişimini sürdürmede önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine gönüllü olarak katılımını teşvik etmek ve öğrendiklerini uygulamaya yansıtılmaları noktasında istekli hale getirmek okul müdürünün önemli bir görevidir

(Liu, Hallinger ve Feng, 2016). Okul müdürleri, ğretmen mesleki gelişiminin kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir (Harris ve Muijs, 2005). Bu doğrultuda, okul müdürlerinin başlıca görevlerinden birisi de okulda herkes için sağlıklı öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmaktır (Weber, 1996). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin sınıf içi ğretim uygulamalarında bir değişime neden olması için okul müdürünün liderliği gereklidir. Bredeson ve Johansson (2000) okul müdürlerinin ğretmen mesleki gelişimini etkiledikleri dört temel davranış belirlemişlerdir. Bu kapsamda; okul müdürleri görev yaptıkları okullarda ğretim liderliği davranışları sergileyerek, sağlıklı öğrenme ortamı oluşturarak, ğretmen mesleki gelişiminin planlanması, içeriğin belirlenmesi ve uygulanması süreçlerine doğrudan katılarak ve mesleki gelişimin sonuçlarını değerlendirerek ğretmen mesleki öğrenmesini etkilemektedirler.

Son yıllarda ğretmen mesleki öğrenmesi okul müdürlerinin ğrenci başarisını artırmaları için kullandıkları bir yol olarak önem kazanmaktadır. Bu nedenle araştırmalar okul müdürlerinin öğretmenleri mesleki öğrenmeye karşı nasıl motive ettiklerine odaklanmaya başlamışlardır. Bu araştırmalar genellikle bağlılık, güven, öz yeterlik, ğretmen failliği ve akademik iyimserlik gibi kavramların okul müdürlerinin ğretmen mesleki öğrenmesini etkilemede kullandıkları bireysel ve örgütsel yollar olduğunu ortaya koymuştur (Hallinger, Liu, Piyaman, 2019). Dönüşümcü liderlik ve dağıtımcı liderlik gibi bazı yaklaşımların da okulda iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturmada etkili olduğu ifade edilmektedir (Bahous, Busher ve Nabhani, 2016).

Okul müdürleri ğretmen mesleki gelişimi üzerinde aşırı kontrolcü olmaktan ziyade, öğretmenlere mesleki öğrenme sürecinde serbestlik tanıyarak onlara rehberlik yapmalıdır (Bredeson ve Johansson, 2000). Okul müdürleri, öğretmenlere mesleki gelişim imkânları sağlayarak okul gelişimine ve ğrenci başarisına katkıda bulunmalıdırlar (Hornig ve Loeb, 2010). Mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenler tarafından bir zaman kaybı olarak görülmemelidir ve doğrudan ğrenci öğrenmesine odaklanmalıdır. Bu nedenle okul müdürleri öğretmenlerle iş birliği içinde mesleki gelişim faaliyetlerinin içeriğini ve uygulanmasını tartışarak bu faaliyetlerinin etkililiğini sağlamalıdır (Bredeson ve Johansson, 2000).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların koşulları da mesleki öğrenmeyi etkilemektedir (Cohen, 1995). Öğretmen mesleki öğrenmesi, öğrenme için elverişli

olan okul kültürlerinde gerçekleşmektedir (Opfer, Pedder ve Lavicza, 2011). Okullarda öğretmen mesleki öğrenmesinin etkili bir biçimde gerçekleşmesi için okulun amaçları, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları ve okula özgü sorunlar dikkate alınmalıdır. Okulun kalitesini belirleyen öğretmenlerin hem bireysel hem de kolektif olarak iş hayatına taşıdıkları bilgi ve becerileridir. Bu nedenle öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirecek mesleki öğrenme faaliyetlerini desteklemek okulların önemli bir amacı olmalıdır (Little, 2006). Araştırmalar, okulda oluşturulan güçlü mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin gelişimini, bağlılığını ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Hord, 2009; Levine, 2010). Öğretmen kadrosunun öğrenci öğrenmesini daha üst seviyelere taşımak ve öğretimsel uygulamaları geliştirmek için ortak bir sorumluluk anlayışıyla hareket ettiği okullarda öğrenci başarısı daha yüksektir (Little, 2006).

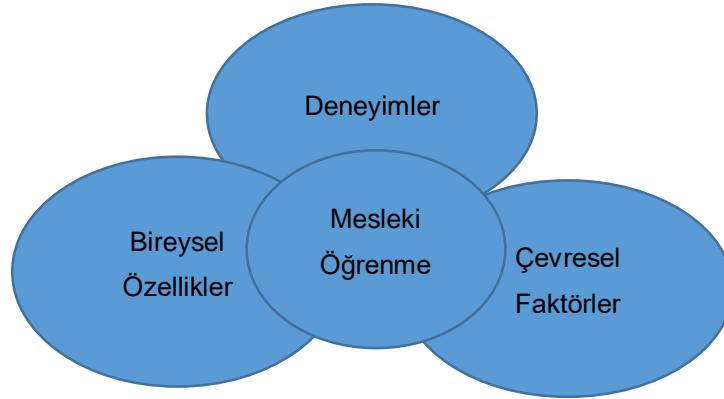
Öğretmen mesleki öğrenmesinde ele alınan okula ilişkin özelliklerden birisi de iş birliğidir. İş birliği son yıllarda öğretmen mesleki gelişimi üzerinde yapılan çalışmalarda önemli bir faktör olarak ele alınmıştır (Akiba ve Liang, 2016; Avalos, 2011; Marqua, 2010; Meirink vd., 2010). İş birliği, öğretmen öğrenmesinin etkililiğini sağlayan okul kültürünün en önemli unsurlarından birisidir. İş birliği yönelimli okul ortamlarında öğretmenler, öğretim materyallerini birlikte geliştirmekte, birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemlemekte, öğretime ilişkin görüşlerini paylaşmakta ve mesleki gelişim etkinliklerine birlikte katılarak yeni öğretim yöntemlerini öğrenme konusunda birbirlerine yardımcı olmaktadır (Little, 2006). Öğretmenler diğer öğretmenleri gözlemleyerek ve onlarla birlikte öğretimin kalitesi üzerinde fikir alışverişi yaparak kendi mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadırlar (Bruce vd., 2010). Karşılıklı destek ve iş birliğinin hâkim olduğu okul ortamlarında öğretmenler öğrenmeye daha isteklidirler (Atwal, 2013).

Bireysel özellikler de öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarında önemli rol oynamaktadır (Atwal, 2013). Örgütsel koşulların öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisi bazı bireysel faktörler üzerinden gerçekleşmektedir (Geijsel vd., 2009). Bireylerin öğrenmeye ve mesleğe ilişkin önceden sahip oldukları inanç ve tutumlar öğrenmeleri üzerinde etkilidir. Öğretmenlerin sahip oldukları tutumlar, okullarındaki öğrenme ortamlarına yönelik algılarını da etkilemektedir (Fuller vd., 2005). Öğretime yönelik olumlu tutumlar öğretmenlerin alternatif öğretim uygulamalarını kullanma sıklığını artırmaktadır

(Sullivan, 2010). Mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu tutumlara sahip öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya daha isteklidirler (Torff ve Sessions, 2008). Motivasyon, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri üzerinde etkilidir. Yüksek motivasyon düzeyine sahip öğretmenler, mesleki kapasitelerini geliştirmede ve öğrendiklerini öğretim uygulamalarına yansıtmada daha istekli davranmaktadırlar (Kunter, 2013). Öğretmenlerin bir şeyi başarabileceklerine olan inancı yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya olan istekliliklerini ve motivasyonlarını artırarak öğretmen öğrenmesini etkilemektedir (Bandura, 1997).

Sheckley ve diğerleri (2008) ortaya koydukları Üçlü Yetişkin Mesleki Öğrenme Modelinde (Trio Model of Adult Professional Learning) mesleki öğrenmeyi etkileyen faktörlere ilişkin genel bir çerçeve ortaya koymuşlardır. Model, Şekil 4'te sunulmuştur.

1. Bireysel özellikler: Biliş ötesi beceriler, öz düzenleme becerileri, motivasyon
2. Çevresel faktörler: Geri bildirim, engeller ve destek
3. Deneyimler: Bireylerin iş yerinin sosyal ortamında ya da önceden edindikleri ve onların bilişsel süreçlerini etkileyen çok boyutlu deneyimler.



Şekil 4. Üçlü yetişkin mesleki öğrenme modeli (Scheckley vd., 2008).

Şekil 4'te verilen bu modele göre üç faktör karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Bireysel özellikler, bireylerin öğrenme deneyimlerini etkilemekte ve çevresel faktörlere yönelik algılarını şekillendirmektedir (Sheckley vd., 2008). Üçlü yetişkin mesleki öğrenme modeli çerçevesinde öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımının daha önceden sahip oldukları deneyimlerden, bireysel özelliklerinden ve çevresel faktörlerden etkilendiği ifade edilebilir. Sonuç olarak,

öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlere ilişkin alanyazın incelendiğinde, öğretmen mesleki öğrenmesinin çeşitli örgütsel koşulların yanı sıra bireysel faktörlerden de etkilendiği görülmektedir. Ayrıca mesleki öğrenme faaliyetlerinin içeriği ve yapısal özelliklerinin de öğretmenlerin bu faaliyetlere katılımlarını etkileyen unsurlar olduğu ileri sürülebilir.

Öğretmen Mesleki Öğrenmesine İlişkin Uluslararası Uygulamalar

Günümüzde dünyanın farklı yerlerinde öğretmen mesleki öğrenmesini geliştirmeye yönelik çeşitli faaliyetlerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin, Avusturalya'da öğretmenlerin kendi okul ortamlarında mesleki öğrenmelerine yönelik liderlik kapasitelerini geliştirmek amacıyla Victoria Eğitim ve Öğretim Bakanlığı tarafından desteklenen ve Monash Üniversitesi tarafından hazırlanan Mesleki Öğrenmeye Liderlik Etme (Leading Professional Learning) programı başlatılmıştır (Mitchell, Riley ve Loughran, 2010).

Program 76 öğretmen ve okul yöneticisi için altı aylık bir süreçte okul temelli mesleki öğrenme projelerinin tasarlanmasını, uygulanmasını ve öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin deneyimlerini yansıtmasını içermektedir. Mesleki Öğrenmeye Liderlik Etme programı liderlik ve mesleki öğrenme alanlarını bir araya getiren bir programdır. Zorunlu bir program olmaktan ziyade okul temelli, öğretmene yönelik ve iş birlikçi bir yapıda tasarlanmıştır. Programın amacı; katılımcıların yetişkin öğrenme teorisine ilişkin bilgilerini artırmak, öğretim ve öğrenmeyi destekleyen okul temelli mesleki öğrenme faaliyetlerini tasarlamak, uygulama ve değerlendirme kapasitelerini geliştirmek ve okulun sürekli gelişimine katkı sağlayacak değişim girişimlerini başarılı bir biçimde uygulamaya ilişkin becerilerini artırmaktır (Mitchell, Riley ve Loughran, 2010).

Mesleki Öğrenmeye Liderlik Etme programı öğretmen araştırmasına ağırlık veren üç yoğun atölye çalışmasından oluşan altı aylık bir program olarak tasarlanmıştır. İlk atölye çalışmasında katılımcılar arasında iş birliğini sürdürmek bir öğrenme topluluğunu desteklemek amacıyla çevrim içi ağlar oluşturulmuştur. Daha sonra okul temelli uygulama bölümünde katılımcılar programı kendi okullarına göre uygulama görevini üstlenmişlerdir. Programın öğretmenlerin görev yaptıkları okulların öncelikleriyle uyumlu olması ve okuldaki ekipler arasında görüşülmesi şartı koyulmuştur. Programın sonunda da öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları bir

durum ya da sorunu belgelendirmeleri istenmiştir. Program sonunda öğretmenlerin bazılarının mesleki öğrenme programına katılmada isteksiz, bazılarının ise istekli oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sebepler; zamansızlık, programın uygulamaya katkı sağlamayacağını düşünme ve mesleki gelişime ilişkin olumsuz tutumlardır. Ayrıca öğretmenlerin meslektaşlarıyla birlikte çalışırken yaşadığı duygusal durumların da mesleki öğrenmeyi etkilediği ortaya çıkmıştır (Mitchell, Riley ve Loughran, 2010).

Ders imecesi (lesson study) son yıllarda öğretmenlerin öğretim uygulamalarını ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek amacıyla yaygın olarak uygulanmaya başlanan bir diğer mesleki gelişim yaklaşımıdır. Ders imecesi yaklaşımı ilk olarak Japonya'da uygulanmaya başlanan bir mesleki öğrenme yöntemidir. Ders imecesi Japon eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmeyi amaçlayan bir faaliyettir (Takahashi ve Yoshida, 2004). Japonya'da "kenkyuu jugyou" (araştırma dersleri) öğrenme kültürünün önemli bir parçasıdır. Her öğretmen düzenli olarak belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik bir ders hazırlar. Diğer öğretmenler dersi izler ve çeşitli yollarla kayıt altına alır. Daha sonra öğretmenler ve bazen de dışarıdan gelen eğitimciler dersin güçlü ve zayıf yönlerini tartışır ve geliştirmeye yönelik öneriler sunar. Bu çalışmalar genellikle okul bittikten sonra yapılır. Bir ders için yapılan çalışmalar 10-15 saatlik grup toplantıları olarak planlanır ve 3-4 haftaya yayılır. Araştırma dersleri öğretmenlerin kendi derslerini geliştirmelerini, diğer öğretmenlere danışmalarını ve dönüt almalarını, kendi uygulamalarını yansıtmasını, yeni yöntem ve yaklaşımlar öğrenmelerini ve iş birliğine dayalı bir kültür oluşturmalarını sağlar (Darling-Hammond vd., 2009).

Günümüzde yaygın olarak uygulanan mesleki gelişim programlarından birisi de Öğretmen Ağı'dır. Bu uygulama 1998 yılında Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya konulan "Düşünen Okullar, Öğrenen Millet" (Thinking Schools, Learning Nation) vizyonu kapsamında geliştirilmiştir. Bu vizyonun amacı okulları herkes için birer öğrenme ortamı haline getirmektir. Öğretmenler iş birliği, paylaşma ve yansıtma yoluyla mesleki gelişimlerini sağlamaktadır. Uygulamanın altı temel bileşeni öğrenme çemberleri, atölye çalışmaları, konferanslar, sağlık programı, web sitesi ve yayınlardır. Bir öğrenme çemberinde 4-10 arasında öğretmen ve bir moderatör katılımcı öğretmenlerin tartışma ve eylem araştırması yoluyla belirlediği sorunları belirler ve çözer. Bu öğrenme çemberleri 4-12 ay arasında sekiz kere iki

saatlik oturumlarda bir araya gelirler. Sorun ve çözümleri tartışmak öğretmenler arasında bir meslektaşlık hissi uyandırır (Darling-Hammond vd., 2009).

Öğretmen mesleki öğrenmesini geliştirmenin etkili yollarından birisi de mesleki öğrenme toplulukları oluşturmaktır (Hord, 2009). Eğitimde bireysellikten ziyade iş birliğinin önemini vurgulayan topluluk yönelimli reformların sonucu olarak öğretmen mesleki toplulukları, mesleki öğrenme toplulukları, araştırma toplulukları ve öğretimsel uygulama toplulukları gibi çeşitli kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu kavramların ortak noktası iş birliğinin öğretmen öğrenmesini kolaylaştırdığını ve bu durumun da öğretimin kalitesini artırdığını vurgulamalarıdır (Levine, 2010).

Mesleki öğrenme toplulukları kavramı 1990'ların başından itibaren önem kazanmaya başlamıştır. Son 20 yıldır okulları öğretmenlerin öğretim ve öğrenci öğrenmesi için ortak sorumluluk aldıkları mesleki öğrenme topluluklarına dönüştürme fikri hâkim olmuştur (Zheng, Yin ve Li, 2019). Stoll ve diğerleri (2006) mesleki öğrenme topluluklarını, mesleki uygulamalarını sürekli, yansıtıcı, iş birlikçi, kapsayıcı, öğrenmeye odaklı ve gelişmeyi sağlayan yollarla eleştirel bir biçimde sorgulayan ve paylaşan insanlar topluluğu olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin mesleki öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanılacak yöntemlerden biri de birbirleriyle mesleki diyalog kurabilecekleri, öğretim uygulamaları hakkında konuşabilecekleri, yeni uygulamalar başlatabilecekleri ve birbirlerinden destek alabilecekleri, okul içinde ve okul dışında mesleki topluluklar oluşturmaktır (Hargreaves ve Evans, 1997).

Öğrenme toplulukları öğretmenlerin paylaşılan düşünme ve iletişim yolları geliştirmelerini sağlayan önemli entelektüel kaynaklardır. Bu topluluklar öğretmenler için etkisiz olarak görülen tepeden inme (top-down) mesleki gelişim yaklaşımından farklı olarak öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirerek güçlenmelerini sağlamaktadır. Öğrenme toplulukları öğrenmenin bireysellikten ziyade sosyal ve kültürel bir yapıya sahip olduğunu gösteren önemli bir kuramsal dönüşümü yansıtmaktadır. Öğrenme toplulukları, öğretmenlerin kendi mesleki söylemlerini ürettikleri yerlerdir (Wood ve Bennett, 2000).

Dünyada mesleki öğrenmeye ilişkin çeşitli uygulamalar incelendiğinde öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik mesleki öğrenme programlarının daha çok okul temelli ve öğretmen iş birliğine dayalı olduğu görülmektedir. Seminer ve atölye çalışmaları gibi geleneksel mesleki gelişim

etkinlikleri bazı mesleki öğrenme programlarının içeriğinde yer alsa da bu etkinliklerin mesleki gelişimi sürdürmenin temel kaynağı olmadığı görülmektedir. Buna göre mesleki öğrenmenin daha çok öğretmenlerin birlikte hareket ettikleri, iş birliğine dayalı bir süreç olarak değerlendirildiği ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesine Yönelik Faaliyetler

Öğretmenler okullarında çeşitli öğrenme faaliyetlerine katılarak hem kendi mesleki gelişimlerine hem de okul gelişimine katkıda bulunmaktadır (Geijsel vd., 2009). Ancak, seminer ve konferanslar gibi geleneksel mesleki gelişim faaliyetlerinde çok sayıda öğretmene kısa vadeli bir öğrenme fırsatı sunulmaktadır. Bu tür herkes için aynı (one-size-fits-all) bir yaklaşım öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim kurarak iş birliği içinde çalışmalarını engellemektedir (Sahlberg, 2015). Bu bağlamda, iş birliği ve araştırmaya dayalı mesleki öğrenme faaliyetlerine yatırım yapmak öğrenci başarısını artırmak için önemli görülmektedir (Lieberman ve Pointer Mace, 2008). Alanyazında mesleki öğrenme etkinlikleri araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Örneğin, Akiba ve Liang (2016) öğretmen mesleki öğrenmesine yönelik faaliyetleri altı gruba ayırmışlardır:

1. *Mesleki gelişim programları:* Bölgesel düzeyde düzenlenen, öğretimi geliştirmeyi ve öğrenci başarısını artırmayı hedefleyen atölye çalışması ve seminerler,
2. *Öğretmen iş birliği:* Çalışma grupları, mesleki öğrenme toplulukları, öğretmen ağları, grup eylem araştırması,
3. *Üniversite dersleri:* Bir diploma almak ya da mesleki gelişim maksadıyla üniversitelerden alınan dersler,
4. *Mesleki konferanslar:* Öğretmenlerin mesleki uygulamalarını ya da araştırmalarını sundukları, diğer öğretmenlerin de bu sunumlardan yeni fikirler ve bilgiler edindikleri faaliyetler,
5. *İnformel iletişim:* Diğer faaliyetlerden farklı olarak öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşim içinde olduğu planlı veya plansız faaliyetler,
6. *Bireysel öğrenme etkinlikleri:* Mesleki yayınları takip etme ve öğrencilerin çalışmalarını analiz etmeyi içeren faaliyetlerdir.

Hodkinson ve Hodkinson (2005) ise yaptıkları çalışmada öğretmen öğrenmesinin bireysel öğrenme, iş birlikçi öğrenme ve planlı öğrenme olmak üzere üç şekilde gerçekleştiğini öne sürmüşlerdir. Bireysel öğrenme; öğretmenlerin sık katıldıkları öğrenme faaliyetlerinden birisidir. Öğretmenler bireysel faaliyetler yoluyla öğretim uygulamalarını yenilemekte ve değiştirmektedirler. Öğretmenler bireysel olarak okuma, seminerlere katılma, internet ve başkalarını gözlem yoluyla öğrenebilirler. İş birlikçi öğrenme; öğretmenlerin sıklıkla gerçekleştirdikleri arkadaşlık kurma, çalışma grupları, okul dışı kurslar, diyalog, tartışma, gözlemeleme, fikir paylaşımı ve geri bildirim alma gibi faaliyetler yoluyla gerçekleşmektedir. Planlı öğrenme ise öğretmenlerin daha çok okul içinde ve dışında katıldıkları formel kurs ve seminerler yoluyla sağlanmaktadır. Genellikle kısa süreli kurslar etkisiz olarak görülürken daha uzun süreli mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin öğrenmesinde daha etkili olduğu kabul edilmektedir (Garet vd., 2001).

Kwakman (2003) öğretmen mesleki öğrenme faaliyetlerini okuma, uygulama, yansıtma ve iş birliği kategorileri altında ele almıştır. Okuma etkinlikleri; öğretmenlerin branşına yönelik okumalar yapmalarını ve mesleki dergi, makale ve gazeteleri takip etmelerini kapsamaktadır. Uygulama etkinlikleri; bireysel olarak derslere hazırlanmak, öğretim materyalleri geliştirmek ve sınıf içinde uygulamaya yöneliktir. Yansıtıcı etkinlikler; meslektaşlarına koçluk yapma, yeni öğretmenlere rehberlik etme ve öğrencilerden geri bildirim almayı içermektedir. İş birliği etkinlikleri ise meslektaşlarından yardım alma, onlara yardım etme, materyal ve fikir paylaşımı ve birlikte toplantılara katılmayı içeren mesleki öğrenme etkinlikleridir.

Lieberman (1995) öğretmenler için mesleki öğrenme etkinliklerini doğrudan öğretim, okulda öğrenme ve okul dışında öğrenme olarak sınıflamıştır. Doğrudan öğretim etkinlikleri; öğretmenlere bazı konularda temel bilgilerin kazandırıldığı seminer, kurs ve atölye çalışmaları gibi kısa süreli etkinliklerdir. Bu tür mesleki gelişim faaliyetleri verimli olmadığı gerekçesiyle eleştirilmektedir (Borko, 2004; Gaspar, 2010). Okulda öğrenme etkinlikleri; deneyimleri paylaşma, materyal geliştirme, meslektaşlara öğretme ve öğretim programı hazırlama gibi etkinliklerdir. Okul dışında öğrenme ise öğretmen ağları, üniversite iş birliği ve öğretmen merkezleri gibi etkinlikler yoluyla gerçekleşmektedir.

Liu, Hallinger ve Feng (2016) ise öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerini iş birliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma olarak dört boyutta ele

almışlardır. Mevcut araştırmada mesleki öğrenme faaliyetlerinin incelenmesinde bu sınıflama kullanılmıştır. İş birliği etkinlikleri; eğitim etkinliklerini planlamada, öğretim uygulamalarını paylaşmada, öğretimi geliştirmede ve öğrenci öğrenmesini tartışmada meslektaşlarla birlikte çalışmayı içermektedir. Yansıtma; meslektaşlardan ve öğrencilerden geri bildirim alma, ders gözlemi ve öğretime ilişkin notlar tutma gibi etkinliklerdir. Uygulama; yeni öğretim yöntemleri geliştirme ve bunları sınıfta denemeyi kapsamaktadır. Bilgi tabanına ulaşma ise öğretimi geliştirmek için farklı kaynaklardan yararlanma, diğer okullardaki meslektaşlarla ağlar kurma ve meslektaşlardan yardım isteme gibi etkinlikleri içermektedir (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018).

Akiba ve Liang (2016) yaptıkları araştırmada mesleki öğrenme faaliyetlerinden hangilerinin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Bunlardan öğretmen iş birliğine ve etkileşimine dayalı informel mesleki öğrenme faaliyetlerinin, etkileşim gerektirmeyen mesleki gelişim programlarına nazaran öğrenci başarısını daha fazla etkiledikleri ortaya çıkmıştır. Bakkenes, Vermunt ve Wubbels (2010) öğretmenlerin hangi öğrenme faaliyetlerinde yer aldıklarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmada öğretmenlerin en çok uygulama ve yansıtma yoluyla öğrendiklerini ortaya koymuşlardır. Stewart (2014) ise öğretmenlerin en iyi, öğretim uygulamalarını meslektaşlarıyla paylaşma fırsatı buldukları, öğrenci öğrenmesine odaklı, uygulama ve değerlendirmeyi kapsayacak biçimde süreklilik gösteren mesleki gelişim etkinlikleri yoluyla öğrendiklerini belirlemiştir. Sonuç olarak, okul ortamında gerçekleşen, iş birliğine dayalı ve uygulamaya dönük mesleki öğrenme etkinliklerinin daha etkili olduğu öne sürülebilir.

Mesleki Öğrenmenin Dayandığı Kuramlar

Öğretmen mesleki öğrenmesinin temelinde bazı öğrenme kuramları bulunmaktadır. Mevcut araştırmanın kuramsal dayanağını oluşturan bazı kuramlar başlıklar halinde sunulmuştur.

Yetişkin Öğrenme Kuramları

20. yüzyılın başlarına kadar hem çocuk hem de yetişkinlerin benzer şekilde öğrendiğine yönelik görüş hâkim olmuştur. 1. Dünya Savaşı'ndan hemen sonra

yetişkinlerin kendine has öğrenme özellikleri olduğuna ve çocuklardan farklı öğrendiklerine ilişkin görüşler ortaya çıkmaya başlamıştır. Özellikle Eduard C. Lindeman tarafından 1926 yılında yayınlanan “Yetişkin Eğitiminin Anlamı” ve Edward L. Thorndike tarafından 1928 yılında yayınlanan “Yetişkin Öğrenmesi” adlı eserler yetişkin öğrenmesi alanının bilimsel temelini oluşturmuştur (Knowles, 1978). 1950’li yıllara kadar eğitimciler yetişkin öğrenmesini anlayabilmek için psikoloji ve eğitim psikolojisinden faydalanmışlardır. Bu yıllardan itibaren yetişkin öğrenmesi için kendine özgü öğretim yöntem ve stratejilerine ihtiyaç duyulduğunu açıklayan bazı model ve ilkeler ortaya atılmıştır. 1950’li ve 1960’lı yıllarda örgütsel gelişim uzmanları geleneksel pedagojik uygulamaların iş ortamına uyarlanamayacağı gerekçesiyle yeni öğrenme modelleri geliştirmişlerdir. 1970’li yıllardan itibaren ise yetişkin öğrenmesine yönelik görüşler kapsamlı bir yetişkin öğrenme teorisine dönüşmüştür (Knowles, 1978; Merriam, 2004).

Yetişkin öğrenme kuramları yetişkinlerin çocuklardan nasıl farklı öğrendiğine ilişkin bir çerçeve sunmaktadır (Trotter, 2006). Bu kuramlar yetişkin öğrenmesi alanının bilgi temelini oluşturan çeşitli kuram, model ve ilkelerden beslenmektedir. Yetişkin öğrenmesi kuramlarının merkezinde formel ve informal öğrenme faaliyetlerinde bulunan yetişkin bireyler bulunmaktadır (Merriam, 2004). Smith (1982) yetişkin öğrenmesinin özelliklerini; yaşam boyu devam etme, kişisel olma, değişim içermeye, insan gelişiminin bir parçası olma, deneyim içermeye ve içsel olma olarak sıralamıştır. Benzer bir biçimde Knowles (1978), yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçları karşılandığında daha çok motive olduklarını, yaşam boyu öğrendiklerini, deneyimlerin öğrenme sürecinde önemli olduğunu ve yetişkinlerin öğrenme sürecinde kendi kendilerini yönlendirdiklerini ifade etmiştir. Merriam (2004) öğrenme ortamının ve öğrenme sürecinin özelliklerini bilmenin yetişkin öğrenenler için etkili öğrenme ortamlarının tasarlanmasında önemli olduğunu vurgulamıştır. Yetişkin öğrenmesinin ilişkili olduğu alanlardan birisi de insan kaynakları gelişimidir. İş yerinde gerçekleşen öğrenme kapsamında, insan kaynaklarının gelişimine yönelik düzenlemelerde de yetişkin öğrenme kuramlarından faydalanılmaktadır (Sleezer, 2004).

Eğitimde değişimin kaçınılmaz olması öğretmenlerin de sürekli öğrenerek kendilerini yenilemelerini gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bir öğrenme sürecinde oldukları mesleki gelişimin de yetişkin öğrenme kuramlarından beslendiği

öne sürülebilir. Yetişkin öğrenmesi, öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca daha nitelikli bir öğrenme sürecine yönelik bir yaklaşım geliştirilmesinde yol göstericidir (Trotter, 2006). Smylie (1995) öğretmen mesleki öğrenmesini anlamaya yönelik olarak yetişkin öğrenme kuramlarını incelemiş ve iş yerinde gerçekleşen öğrenmenin sorun yönelimli, sosyal ortamda başlayan ve yetişkinlerin yaşamı boyunca gerçekleşen aktif ve yapıcı bir süreç olduğu sonucuna varmıştır. Geijsel ve diğerleri (2009) ise yetişkin öğrenme kuramlarına bağlı kalarak öğretmen öğrenmesini sosyal ve kültürel temelli ve yapılandırmacı bir süreç olarak görmüşlerdir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimini kuramlarla bütünleştirmek önemlidir çünkü kuramlar mesleki gelişimin altında yatan mekanizmaların anlaşılmasını sağlamaktadır. Ayrıca kuramlar, gelişim sürecine katkıda bulunan faktörleri belirlemek ve etkili planlama açısından da önem taşımaktadır (Eun, 2019). Yetişkin öğrenmesinde kuram oluşturma çabaları ilk olarak yetişkin öğrenmesini ayrı bir alan olarak tanımlamak ve çocukların öğrenmesinden ayırmak için ortaya konulan andragoji (andragogy) ve öz-yönelimli öğrenme (self-directed learning) kuramlarıdır. Daha sonra yetişkin öğrenmesini bilişsel yönden bir bakış açısı değişimi temelinde ele alan dönüştürücü öğrenme (transformative learning) araştırmacıların ilgisini çekmiştir (Merriam, 2004).

Andragoji

Andragoji, yetişkinlerin kendine özgü öğrenme ihtiyaçlarını tanımak ve yetişkin öğrenmesini geleneksel pedagojiden ayırmak için ortaya atılan bir kavramdır (Kenner ve Weinerman 2011; Merriam, 2004). Andragoji kavramı aslında Yunanca kökenli bir kelime olup 19. yüzyılda Avrupa'da eğitim alanında kullanılmıştır (Jarvis, 2004). Kavramın öncelikle 1833 yılında Alman lise öğretmeni Alexander Kapp tarafından bir kitapta kullanıldığı bilinmektedir. Daha sonra andragoji, Knowles tarafından yapılan çalışmalarla Amerika Birleşik Devletleri ve Batı Avrupa'da popüler hale gelmiştir. 1968 yılında Knowles tarafından yayınlanan "Pedagoji değil, Andragoji" (Andragogy, Not Pedagogy) adlı makaleyle kavram ABD ve diğer İngilizce konuşan ülkelerde tanınır hale gelmiştir. Andragoji farklı zamanlarda ve farklı ülkelerde çeşitli anlamlarda kullanılmıştır. Birçok ülkede

yetişkinlerin yaşam boyu öğrenmesini anlama ve desteklemeye yönelik bilimsel bir yaklaşım olarak ele alınmıştır (Merriam, 2004).

Amerika Birleşik Devletleri'nde ise andragoji Malcolm S. Knowles tarafından insancıl bir yaklaşımla öğrenenlerin öz-yönetimli ve özgür olduklarını, öğreticilerin ise öğrenmenin kolaylaştırıcıları olduklarını öne süren kuramsal ve uygulamalı bir yaklaşım olarak kullanılmıştır. Andragoji kavramı; "yetişkin eğitimi", "istenilen değerler", "özel öğretim yöntemleri", "yansıtma", "akademik disiplin" ve "pedagojinin zıttı" gibi değişik anlamlarda kullanılmıştır (Reischmann, 2004). Pedagoji "çocuklara öğretme sanatı ve bilimi" olarak tanımlanırken, andragoji Knowles (1980) tarafından "yetişkin öğrenmesine yardımcı olma sanatı ve bilimi" şeklinde tanımlanmıştır. Knowles ve diğerleri (1984) andragojiyi pedagojiden ayıran beş temel varsayımı şu şekilde ortaya koymuşlardır:

1. *Benlik kavramı*: İnsanlar; olgunlaştıkça bağımlı bir bireyden öz yönetimli bireye geçiş yaparak benliğini olgunlaştırır.
2. *Deneyim*: Öğrenmesi için gerekli kaynak olan deneyimleri biriktirir.
3. *Öğrenmeye hazır olma*: Öğrenmeye olan hazırbulunuşluğunu artırarak sosyal rollerinin gerektirdiği gelişim görevlerine yönelir.
4. *Öğrenmeye yönelme*: Öğrenmeye olan perspektifini değiştirerek konu odaklı olmaktan problem odaklı olmaya geçiş yapar.
5. *İçsel motivasyon*: Öğrenmeye karşı içsel motivasyon geliştirir (McGrath, 2009).

Knowles (1980) yetişkin öğrenmesine yönelik gerçekleştirilen uygulamalarda dikkat edilmesi gereken bazı noktalar olduğunu öne sürmüştür. Öncelikle öğrenme ortamı fiziksel olarak yetişkinlerin kendini rahat hissettiği biçimde düzenlenmelidir. Ayrıca öğrenmenin gerçekleştiği psikolojik iklim de önemlidir. Yetişkinler fikirlerini özgürce ifade edebildikleri, saygı ve kabul gördükleri ortamlarda daha rahat olmaktadır. Yetişkinlerin öğrenme sürecinde kendilerinden istenilenleri öğrenmesinden ziyade öz yönlendirme yapmaları önem taşımaktadır. Yetişkinler, kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemelidir. Çünkü kendi isteğiyle öğrendikleri durumlarda daha çok motive olmaktadır. Yetişkinler, kendi öğrenmeleri için yapılan planlama sürecinde aktif rol almalıdır. Geleneksel pedagojik uygulamalarda öğrenenler pasif bir alıcı konumundadır. Ancak yetişkin öğrenmesinde öğrenme,

öğretici ve öğrenen arasında karşılıklı bir sorumluktur. Yetişkin öğrenme kuramı, yetişkinlerin kendi gelişimleri üzerinde öz değerlendirme yapmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu süreçte eğitim programlarının etkililiği öğrenmeyi kolaylaştırıcı ya da engelleyici olması açısından değerlendirilmelidir (Knowles, 1980; McGrath, 2009).

Andragoji yetişkin eğitimcilerinin kendi alanlarını genel olarak eğitim alanından ayırmaları için bir dönüm noktası olmuştur (Knowles, 1980). Andragoji, yetişkin öğrenmesinin özelliklerini ortaya koyması ve uygulamaya dönük fikirler vermesi açısından öğrenme alanına önemli katkılarda bulunmuştur. Andragojide bireyler özgür ve kendi öğrenmelerini yönlendiren öğrenenler olarak görülmüştür. Ancak yetişkin öğrenmesini etkileyen sosyal ve örgütsel değişkenleri görmezden geldiği gerekçesiyle eleştirilmiştir (Merriam, 2004).

Öz Yönetimli Öğrenme Kuramı

Öz yönetimli öğrenme son zamanlarda yetişkin eğitimi alanında giderek önem kazanan ve yetişkinlere kazandırılması gereken bir beceri olarak görülen bir öğrenme yöntemidir (Karataş ve Başbay, 2014). Antik çağlarda Socrates, Plato ve Aristoteles'in çalışmalarından bu yana var olan öz yönetimli öğrenmenin bir araştırma alanı olarak ortaya çıkması 1960'lı yıllardan itibaren Houle, Tough ve Knowles tarafından yürütülen çalışmalar neticesinde gerçekleşmiştir. Özellikle Knowles (1975) tarafından yapılan çalışmada öz yönetimli öğrenme kavramının kuramsal temelleri atılmıştır (Beavers, 2009; Hiemstra, 1994). Öz yönetimli öğrenmenin popülerlik kazanmasının nedeni geçmişten beri var olan kendi kendine öğrenme yaklaşımıyla örtüşmesi ve öğrenilenleri uygulamayla ilişkilendirmesidir (Brockett ve Hiemstra, 2019).

Genel olarak bireyin kendi öğrenmesini yönetmesi olarak tanımlanan öz yönetimli öğrenme kavramı Knowles (1975) tarafından bireylerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede, öğrenmeye ilişkin amaçları açıklamada, öğrenme için gereken insan ve madde kaynaklarını belirlemede, uygun öğrenme yollarını tercih etme ve uygulamada ve öğrenme çıktılarını değerlendirmede sorumluluk aldığı bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bu süreçte bireyler kendi öğrenmelerinin sorumluluğu ve kontrolünü almaktadır. Caffarella'ya (1993) göre öz yönetimli öğrenme öğrenenin kişisel bir özelliği, özerkliği, bireylerin kendi öğrenmelerini planladıkları ve

yönettikleri bir süreç ve öğrenenlere maksimum kontrol sağlayan öğretim uygulamaları olarak değerlendirilmektedir. Kendi öğrenme sürecinde inisiyatif alan bireyler daha iyi öğrenmekte ve öğrenmeye ilişkin daha yüksek motivasyona sahip olmaktadır. Öğrendiklerini daha iyi ve daha uzun süre uygulamaktadırlar. Ayrıca bireyler sorumluluk duygusu kazanmaktadır (Knowles, 1975). Öz yönetimli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme ile ilişkili olması nedeniyle yaşamın her alanında kullanılabileceği ifade edilmektedir (Aşkın Tekkol ve Demirel, 2016).

Öz yönetimli öğrenmenin öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Beavers (2009) öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini planlama fırsatı verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Trotter (2006) ise öğretmenlerin kendi mesleki gelişimine yön vermesinin yaşam boyu öğrenme sürecinde başarılarını artıracığını ifade etmiştir. Şahin ve Erden (2009) öğretmenlerin de öz yönetimli öğrenme becerisine sahip olmaları gerektiğini ifade ederek bunun yeni bilgilere ulaşmalarında ve bu bilgiyi kullanmalarında etkili olabileceğini öne sürmüşlerdir. Şahin ve Küçüksüleymanoğlu'na (2015) göre öz yönetimli öğrenme, öğretmenlerin mesleki alandaki eksikliklerini gidermeleri amacıyla sürekli öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda, öz yönetimli öğrenme kuramının öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ile ilişkili olduğu öne sürülebilir.

Dönüştürücü Öğrenme Kuramı

Dönüştürücü öğrenme kuramının temellerini 1978 yılında Jack Mezirow atmıştır. Bir yetişkin öğrenme kuramı olan dönüştürücü öğrenme; hümanizm, varoluşçuluk ve yapılandırmacılık gibi çeşitli felsefi akımların yanı sıra Kuhn, Habermas ve Freire gibi düşünürlerin görüşlerinin bir sentezi olarak ortaya çıkmıştır. Dönüştürücü öğrenmenin kuram haline gelmesinde 1970'li yıllardaki feminist hareketin etkisi vardır. Yetişkin öğrenmesini ve eleştirel düşünmeyi merkeze alan bu kuram öğrenme sürecinde birey ya da grupların yaşadığı deneyime odaklanmıştır. Yetişkin öğrenme kuramlarından andragoji ve öz yönetimli öğrenme daha çok yetişkin öğrenenlerin bireysel özelliklerine odaklanırken, dönüştürücü öğrenme kuramı öğrenmenin bilişsel yönü ile ilgilenmektedir. Bu süreçte birey, inanç ve deneyimlerini eleştirel yansıtma yoluyla değiştirmektedir. Dönüştürücü öğrenmenin bir yetişkin öğrenme kuramı olarak ele alınmasının nedeni yetişkinlerin yaşam deneyimlerine bağlı olması ve çocukların sahip olduğundan daha yüksek

düzeyde bilişsel gelişim gerektirmesidir (Akpınar, 2010; Kitchenham, 2008; Merriam, 2004; Mezirow, 1978; Sayılan, 2008; Şahin İzmirli, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2012).

Dönüştürücü öğrenme kuramına göre yetişkinlik dönemi boyunca insanların kendileri, diğer insanlar ve dış dünya hakkında sahip oldukları inançları vardır. Bu inançlar yeni bilgiyi algılamak ve anlamının önünde sınırlayıcı bir rol üstlenerek nasıl, niçin ve ne öğrendiğimizi etkilemektedir (Mezirow, 1978). Yetişkinlik döneminin en önemli gelişimsel görevlerinden birisi olan dönüştürücü öğrenme, insanların bir gelişim seviyesinden diğerine geçmesini sağlamaktadır. Bu süreçte insan sınırlayıcı alışkanlıklarından sıyrılarak daha kapsayıcı, farklılaşan, geçirgen ve bütünleştirici deneyimlere dayalı bir bakış açısına geçiş yapmaktadır. Bu dönüşümcü bakış açısı insanların baskıcı ve kurumsallaşmış sosyal uygulamalar, normlar ve kodların değişmesi gerektiğini görmelerini kolaylaştırmaktadır (Mezirow, 1981).

Dönüştürücü öğrenme, insanların kültür tarafından empoze edilen bağımlılık rol ve ilişkilerinin farkına vararak bunların üstesinden gelmelerini sağlama yoludur. Yetişkinler yeni öğrendiklerini önceki inanç ve varsayımlarıyla bütünleştirme çabası içindedirler. Bu noktada, inançları “problemlili” olarak görülmektedir. Dönüştürme sürecinde yetişkinler, inançlarını eleştirel bir biçimde incelemekte ve problem yeniden tanımlanmaktadır. Dönüştürücü öğrenme sürecinde dünyayı anlamlandırdığımız lensler olan bakış açımızda bütünüyle bir değişim meydana gelmektedir (Mezirow, 1990).

Öğrenmeyi, deneyimlerin yansıtılması sonucunda sosyal ve formel olmayan ortamlarda gerçekleşen bir süreç olarak ele alan Mezirow (1978) dönüştürücü öğrenmenin on aşamasını şu şekilde sıralamıştır:

1. Kafa karıştırıcı bir ikileme düşmek,
2. Suçluluk hissiyle öz-inceleme yapmak,
3. Epistemik, sosyo-kültürel ve ruhsal varsayımların eleştirel değerlendirmesini yapmak,
4. Değişimin gerektiğinin farkına varmak,
5. Yeni rol, ilişki ve eylemleri keşfetmek,

6. Eylem planını yapmak,
7. Planı uygulamaya koymak için gerekli bilgi ve becerileri kazanmak,
8. Yeni rolleri denemek,
9. Yeterlik ve öz güven inşa etmek,
10. Yeniden bütünleştirme.

Dönüştürücü öğrenme, yetişkinlerin yaşamlarını ve anlayışlarını derinden etkilemektedir. Bireyin öğrenmesi sürecinde gerçekleşen dönüşüm öğrenenin gelişim potansiyelini artırmaktadır (Akpınar, 2010). Ayrıca yetişkinlerin günlük hayatlarında gerçekleştirdikleri informel öğrenmeyi anlamaya yönelik ipuçları sunmaktadır (Sayılan, 2008). Bu bağlamda, dönüştürücü öğrenme kuramının birer yetişkin olarak öğretmenlerin deneyim elde etmesi ve kuramsal bilgilerini uygulamaya aktarmaları açısından öğretmen yetiştirmede bir anlayış değişikliğine neden olduğu ifade edilmektedir (Şahin İzmirli, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde öğretim uygulamalarını ve öğrenmeye ilişkin inançlarını sorguladıkları dönüştürücü öğrenmenin gerçekleştiği öne sürülmektedir (King, 2002).

Dönüştürücü öğrenmenin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik gerçekleştirilen faaliyetlerin tasarlanmasında yeni bir bakış açısı sunarak bilginin aktarıldığı tek taraflı eğitim etkinliklerine alternatif yollar sunabileceği belirtilmektedir (Akpınar, 2010). Dönüştürücü öğrenme için gerekli koşulların oluşabilmesi için eleştirel düşünme ortamının oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Öğrenenlerin özgür bir biçimde diyalog ve yansıtma yoluyla öğrendikleri ortamların oluşturulması önemli görülmektedir. Ayrıca öğreticinin uygun öğretim uygulamalarını kullanması gerektiği ifade edilmektedir (Mezirow, 1997). Bu bağlamda öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenlerin eleştirel düşünmelerine, diyalog kurmalarına ve geçmiş öğretim uygulamalarını derinlemesine sorgulayarak edindikleri bilgileri mevcut öğretim uygulamalarına aktarmalarına olanak sağlayacak şekilde tasarlanması gerektiği öne sürülebilir.

Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal öğrenme kuramı yetişkin öğrenme kuramlarından birisi olarak ele alınmaktadır (Merriam ve Caffarella, 1999). Sosyal öğrenme, bireylerin başkalarıyla

iletişim kurma ve onları gözlemlene yoluyla nasıl öğrendikleriyle ilgili bir kavramdır. Sosyal öğrenme; bireylerin başkalarını taklit ederek ve onları rol model olarak öğrendikleri varsayımına dayanmaktadır (Swanson ve Holton, 2001). Başkalarını gözlem yoluyla öğrenmenin temeli Plato ve Aristotle gibi Antik Yunan düşünürlerine dayanmaktadır. Daha sonra 1940'lı yıllarda gözlem ve taklit yoluyla öğrenme Millar ve Dollard tarafından yayınlanan "Sosyal Öğrenme ve Taklit" (Social Learning and Imitation) adlı kitapta ele alınmıştır (Gibson, 2004). Sosyal öğrenme, Bandura'nın (1977, 1986) çalışmalarıyla popüler hale gelmiş ve kuramlaşmıştır. Bandura (1977) tarafından ilk olarak "Sosyal Öğrenme Kuramı" olarak anılsa da, daha sonra "Sosyal Bilişsel Kuram" olarak revize edilmiştir (Bandura, 1986).

Sosyal bilişsel kuramın, bilişsel ve davranışçı öğrenme yaklaşımlarının bir sentezi olduğu öne sürülmektedir. Sosyal bilişsel kuram, öğrenmenin büyük bir kısmının modelleri taklit etme ve gözlemlene yoluyla gerçekleştiğini varsayması bakımından davranışçı kuramın; bireylerin düşünme, sembolleştirme, neden sonuç ilişkilerini anlama ve davranışların sonuçlarını kestirme becerilerine önem vermesi bakımından da bilişsel kuramın etkilerini taşımaktadır (Lefrancois, 2000). Bu bağlamda, sosyal öğrenme kuramının bireylerin yaşam boyu gerçekleşen, gerçek hayatta karşılaştıkları durum ve problemleri yansıtan bir kuram olarak daha çok yetişkin öğrenmesinde uygulanabilir olduğu ifade edilmektedir (Gibson, 2004). Sosyal bilişsel kuramın temel noktasını bireyler ve çevre arasındaki etkileşim oluşturmaktadır. Bu kuram insan çevre etkileşiminde bilişsel, duyuşsal ve güdüleyici süreçlerin rolüne dikkat çekmektedir (Eun, 2019).

Bandura'nın (1977,1986) sosyal bilişsel kuramının bireylerin mesleki gelişimi ile ilişkili olabileceği düşünülen temel unsurları; gözlem yoluyla öğrenme, karşılıklı nedensellik, öz düzenleme ve öz yeterlidir. Gözlem yoluyla öğrenme bireylerin örnek aldıkları modelleri gözlemlene ve taklit etmesi yoluyla gerçekleşmektedir (Lefrancois, 2000). Gözlem yoluyla öğrenme üzerinde etkili olan süreçler; dikkat, hatırlama, davranış üretme ve güdülemedir. Gözlem yoluyla öğrenme sürecinde bireyler ilk olarak rol aldığı davranışın önemli özelliklerine dikkat etmelidir. Gözlemlenen davranıştan elde edilen bilginin faydalı olabilmesi için model alınan davranış akılda tutulmalıdır. Daha sonra gözlemlenen davranış ürüne dönüştürülmelidir. Bu süreçte birey, model aldığı davranışla kendi davranışını karşılaştırarak kendini gözlemlene ve düzeltme yoluyla davranışını değiştirmelidir.

Son olarak, güdüleme gözlem yoluyla öğrenme davranışını etkilemektedir çünkü bireyler kendileri için istenen sonuçlar doğuracak davranışları model almaya daha çok eğilimlidirler (Bandura, 1977, 1986).

Karşılıklı nedensellik ilkesine göre davranışsal, bilişsel, kişisel ve çevresel faktörler birbirlerinin belirleyicisi olarak karşılıklı etkileşim içindedir. Bu bağlamda yetişkin öğrenmesi açısından öğrenme, sosyal bir ortamda bireyin ve çevresinin etkileşimiyle gerçekleşmektedir. Bireysel, davranışsal ve çevresel faktörler yetişkin öğrenmesini etkilemektedir (Bandura, 1986).

Sosyal bilişsel kuramda ele alınan diğer bir unsur da öz düzenlemedir. Sosyal öğrenmede, bireyin bilgi ve davranışları arasındaki ilişkilerde içsel kontrolleri belirleyici rol oynamaktadır. Bireyler model alacağı davranışları içsel performans standartlarına göre belirlemektedir. Bireyin kendi kendini değerlendirmesinden gelen içsel kontrolü dış kontrolden daha önemlidir. Öz düzenleme sürecinde birey, dışsal etkilerden bağımsız olarak kendi belirlediği davranışları sergilemektedir (Bandura, 1977, 1986).

Sosyal bilişsel kuramda, öz yeterlik bireyin bir işi başarabileceğine yönelik olan inancı olarak ifade edilmektedir. Öz yeterlik inancı; bireyin kişisel başarı ya da başarısızlıklarından, benzer işleri yapan modellere ilişkin gözlemlerinden, sözel iknadandan ve duygusal tepkilerden etkilenmektedir. Öz yeterlik öğrenmeyle doğrudan ilişkilidir. Bireylerin öğrenme amaçlarına ulaşmasında sahip oldukları motivasyonu etkilemektedir. Yüksek öz yeterliğe sahip bireyler öğrenme faaliyetlerinde daha uzun süre yer almaktadırlar (Bandura, 1982; Gibson, 2004). Bu kavram eğitimde, öğretmenlerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemeyi başarabileceğine ilişkin olan inancı anlamına gelen öğretmen öz yeterliği olarak ifade edilmektedir. Sosyal bilişsel kurama göre bir insan yeteri kadar bilgi ve beceri sahibi olsa bile eğer çalışmasının önünde engeller olursa sahip olduğu bilgi ve becerilere göre hareket etmeyecektir. Bu nedenle etkili bir mesleki gelişim için öğretmenlerin sadece yeterli bilgi ve beceriyle donatılması değil, sınıf içi uygulamalarda karşılaşılabilecekleri engellerin de ortadan kaldırılması gerekmektedir (Eun, 2019).

Sosyal bilişsel kuramın mesleki gelişimin temellerini oluşturduğu ifade edilmektedir çünkü bu kuramlar mesleki gelişim modelleri ve mesleki gelişimi oluşturan unsurlarla yakından ilişkilidir (Eun, 2019). Sosyal bilişsel kuram, en çok

sınıf dışı öğrenme alanına katkıda bulunmuştur. Çalışanlar arasında etkileşim yoluyla öğrenmenin gerçekleştiği çalışma ortamlarında sosyal öğrenmenin önemli rol oynadığı vurgulanmıştır. Sosyal öğrenme, insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik öğrenmenin de temelini oluşturmaktadır (Swanson ve Holton, 2001). Bu bağlamda sosyal bilişsel öğrenme kuramının sosyal bir yapısı olan okul ortamında bir arada çalışan öğretmenlerin öğrenmesine ve bu öğrenmeyi etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik bir çerçeve oluşturabileceği ifade edilebilir.

Öğrenen Örgütler

Öğrenen örgüt kavramı ilk olarak Argyris ve Schön (1978) tarafından ele alınmış ancak Peter Senge tarafından 1990 yılında yayınlanan “Beşinci Disiplin” adlı eserle kapsamlı bir şekilde somut örneklerle sunulmuş ve yönetim alanyazınında yerini almıştır (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002; Fox, Law ve Yuen, 2011; Yazıcı, 2001). Çağımızda geleneksel örgüt yapıları dönüşüme uğramaktadır. Merkezîyetçi yönetim anlayışının hâkim olduğu klasik örgütlerin yerini bilgi toplumun gerektirdiği biçimde kendini geliştiren ve öğrenmeyi alışkanlık haline getirmiş insan kaynağına sahip olan öğrenen örgütler almaktadır (Fındıkçı, 1996; Özgen ve Türk, 1996).

Alanyazında öğrenen örgütlere ilişkin çeşitli tanımlamalara rastlamak mümkündür. Senge (2007) öğrenen örgütleri; kendilerini sürekli geliştiren, ortaklaşa çalışma bilincine sahip ve yaratıcı kişilerden oluşan topluluklar olarak tanımlamıştır. Argyris ve Schön’e (1978) göre öğrenen örgüt, çalışanların örgütün değişime ayak uydurabilmesi için sürekli olarak öğrendiği yerdir. Maula (2006), öğrenen örgütleri sürekli bir dönüşüm içerisinde olan ve çalışanları öğrenmeye teşvik eden bir topluluk olarak tanımlarken, Bronner, Delaney ve O’Connor (2007) çalışanlarını sürekli yeni bir şeyler denemek ve yaratıcı olmaları için cesaretlendiren örgütler olarak tanımlamışlardır. Garvin, Edmondson ve Gino’ya (2008) göre öğrenen örgütler çalışanların sürekli olarak öğrendiği, ürettiği, bilgiyi alıp transfer ettiği ve örgütün çevreye uyum sağlamasına katkıda bulunduğu yapılardır.

Salner’a (1999) göre öğrenen örgütler takım çalışmasına odaklanan, örgüt içindeki takımları destekleyen, örgüt içindeki her bireyin kendi kapasitesini artırmasına olanak sağlayan ve bunu teşvik eden, çoklu zekâyâ önem veren, örgütte herkesçe paylaşılan bir hava yaratan yapılardır. Akella (2007) ise öğrenen örgütlerde bireyler için örgütün amaçlarının daha önemli olduğunu, bürokrasinin

insanların yaratıcılık ve kapasitelerini olumsuz yönde etkilemediğini, katı bir hiyerarşik yapının olmadığını, geleneksel örgütlerin aksine yetki ve gücün bir kişide toplanmadığını ve her bireyin örgütte paylaşılan ortak amaçlara, değerlere, yapıya ve kültüre uygun hareket ettiğini ifade etmiştir.

Senge'ye (2007) göre öğrenen örgütler oluşturmanın temeli beş disipline dayanmaktadır. Kişisel hâkimiyet; bireylerin geleceği görme yeteneğini sürekli olarak geliştirme, yaptıkları işe odaklanma, sabırlarının sınırlarını genişletme ve objektif olabilmeleri ile ilgili bir disiplindir. Örgütteki her bireyin öğrenmesi ve kapasitesini geliştirmesine dayanmaktadır (Senge, 2007). Zihni modeller; insanların dünyayı algılama biçimlerini ve faaliyetlerini etkileyen, zihinlerinde yerleşmiş, kalıplaşmış varsayımlar, genellemeler, resimler ve imgelerdir. Zihni modeller, insanların kişiliğini ve dünyaya bakış açılarını yansıtmaktadır. Paylaşılan vizyon; geleceğe yönelik paylaşılan bir resim meydana getirmektir. Örgütsel kapasitenin geliştirilmesi ve örgütlerin öğrenmesi için paylaşılan bir amaca sahip olmaları oldukça önemlidir. Takım halinde öğrenme sayesinde öğrenen bir örgütün mensubu olan bireyler de kendi kapasitelerini genişletme imkânı bulmaktadırlar. Takım halinde öğrenme süreci, bireylerin bir araya gelmesi ve diyalog kurması ile başlamaktadır. Takım halinde öğrenme, örgütsel öğrenmenin ön koşuludur ve öğrenmeyi hızlandırıcı bir rol oynamaktadır (Bartell, 2001).

Bu dört disiplini bütünleştiren ve onları teorik ve pratik olarak bir bütün haline getiren sistem düşüncesidir. Sistem; belirli bir amaç doğrultusunda birbirleriyle etkileşim içinde çalışan parçaların oluşturduğu bir bütündür (Erçetin, 2001). Sistem düşüncesi diğer disiplinlerin birbirinden kopuk olmasını engellemektedir. Bu düşünce aynı zamanda örgüt için bir motivasyon kaynağıdır (Senge, 2007). Tüm bu ifadelerden yola çıkarak öğrenen örgütleri; çalışanların ortaklaşa öğrenme bilinciyle hareket ettikleri, ortak değerlere sahip oldukları, kendilerini sürekli geliştirdikleri, birbirlerini güçlendirdikleri ve örgütün geleceğini şekillendirdikleri kurumlar olarak ifade etmek mümkündür.

Türkiye'de Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

Türkiye'de öğretmenlerin meslekleri süresince bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar hizmet içi eğitimler yoluyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. 1960 yılında Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü'ne bağlı

Öğretmen İşbaşında Yetiştirme Bürosu'nun kurulmasından itibaren mesleki gelişim merkezi olarak planlanmakta ve yürütülmektedir (Bağcı ve Şimşek, 2000). 1982 yılında MEB bünyesinde kurulan Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından yürütülmeye başlanan bu görev, daha sonra 1989 yılında Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü ve 1992 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından devam ettirilmiş olup 2011 yılından itibaren ise Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından sürdürülmektedir (MEB, 2019).

Türkiye'de hizmet içi eğitimler ulusal ve yerel düzeyde gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik merkezi olarak yapılan çalışmaların dışında gerçekleştirilen diğer faaliyetler; yerel düzeyde valilikler ve il-ilçe milli eğitim müdürlüklerinin düzenlediği kurs ve seminerler, okullar tarafından düzenlenen eğitim etkinlikleri ve öğretmenlerin kişisel olarak katıldıkları lisansüstü eğitim, konferans ve çalıştaylardır (ERG, 2015). Ulusal düzeyde gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan plan çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Ulusal düzeyde gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetleri genellikle yedi ilde (Aksaray, Ankara, Erzurum, Mersin, Rize, Van, Yalova) bulunan hizmet içi eğitim enstitülerinde gerçekleştirilmektedir (Bayrakçı, 2009).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye de değişen sosyal ve ekonomik beklentilere cevap verebilmek için okulları geliştirmenin yollarını aramaktadır. Bu çaba; okuryazarlık oranı, okul ve öğrenci sayısı, eğitime yapılan harcamaların artması gibi sonuçlar doğurmuştur (Grossman, Onkol ve Sands, 2007). 1990'lı yıllarda öğretmen geliştirmeye yönelik reformlar başlamıştır. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerle öğretmenlerin hem nicelik hem de niteliğinde artış, öğretmen yetiştirme müfredatının yenilenmesi, okul üniversite iş birliğini artırmak ve teknolojiyi etkin kullanmak amaçlanmıştır (Grossman ve Sands, 2008). Ancak bu çabalar sürekli değişimler nedeniyle öğretmenlerin etkili bir biçimde yetiştirilmesi için yeterli görülmemektedir (Gökmenoğlu, 2012).

Ulusal alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmalarda Türkiye'de hizmet içi eğitimde bazı sorunlar yaşandığı görülmektedir. Örneğin, Gültekin ve Çubukçu (2008) öğretmenlerin hizmet içi eğitimin kendilerine katkı sağladığına inandıklarını ancak hizmet içi eğitim etkinlikleri planlanırken okul ve toplumda yaşanan

değişmelerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Budak ve Demirel (2003) yaptıkları çalışmada, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin belirlenmesinde belirli birtakım ölçütlerin bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Benzer bir biçimde Ergin, Akseki ve Deniz (2012), hizmet içi eğitimlerde işlenen konuların soyut olduğunu, zamanının uygun olmadığını, eğitim veren kişilerin yeterince konuya hâkim olmadıklarını ve etkili bir planlama ve değerlendirme yapılmadığını belirlemişlerdir.

Doğan (2009) yaptığı çalışmada, Türkiye’de hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanmasında öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarını göz önüne alınmadığı gerekçesiyle okul yöneticisi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerini yeteri kadar yararlı bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bayrakçı (2009), Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin mesleki gelişiminde görülen temel sorunun hizmet içi eğitim faaliyetlerini yürütmede ve planlamada uzman kadronun eksikliği olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca iş birliği ve etkileşime dayalı faaliyetlerin eksikliği, faaliyetlerin öğretimle ilişkili olmaması ve etkili bir değerlendirmenin yapılamaması da mesleki gelişime ilişkin diğer sorunlar olarak sıralanmıştır. Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman (2013) yaptıkları araştırmada Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitime karşı tutumlarının olumsuz olduğunu, bunun da hizmet içi eğitim programlarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki sorunlardan kaynaklandığını ortaya koymuşlardır. Kulaz (2013) ise öğretmenlerin mevcut hizmet içi eğitimlerine yönelik yüksek düzeyde olumlu görüşlere sahip olmadığını, hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmadığını ve etkili bir biçimde değerlendirilmediğini belirlemiştir.

İlğan (2013), Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik faaliyetlerin yeterince etkili olmayan seminer ve çalıştaylar biçiminde düzenlendiğini ifade ederek okul odaklı ve öğretmenin aktif olmasını destekleyen faaliyetlerin işe koşulması gerektiğini vurgulamıştır. Kahraman (2018) tarafından yapılan araştırma öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerini önemli gördüklerini ancak bu faaliyetlerin kendi ihtiyaçlarına göre planlanmadığını ve eğitimin yeterli olmadığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Güney (2018) ise öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine önem verdiklerini ancak düzenlenen faaliyetlerin yeterince etkili olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen mesleki öğrenmesinin öneminin anlaşılması ve son yıllarda tüm dünyada eğitim politikalarının temel unsurlarından biri haline gelmesiyle birlikte

Türkiye’de de bu yönde somut adımlar atılmaya başlandığı ileri sürülebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitime ilişkin politika belgelerinde yer almaya başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2017 yılında yayınladığı Öğretmen Strateji Belgesi’nde öğretmenlerin değişen öğretmenlik rol ve yeterliklerine ayak uydurabilmeleri için mesleki gelişimlerinin sürekli kılınarak desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimi ana temalardan birisi olarak ele alınmaktadır. Bu kapsamda, ilgili belgede öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacını belirlemek için bir performans değerlendirme sistemi kurmak ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini artırmak olarak iki temel hedef belirlenmiştir (MEB, 2017a). Ayrıca eğitim politikalarına yön vermek amacıyla öğretmenlerden beklenen bilgi, beceri ve tutumları içeren ve 2017 yılında güncellenerek yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belgesinde kişisel ve mesleki gelişim öğretmenlerin sahip olması gereken tutum ve değerler başlığı altında yer almıştır (MEB, 2017b).

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin yer aldığı diğer önemli bir belge de 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ve Türk Eğitim sistemi için önemli bir reform niteliği taşıyan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’dir. 2023 Eğitim Vizyonu’nda yeni bir eğitim ve okul teorisine olan gereksinim vurgulanmaktadır. Bu belgede öğretmenler bu yeniliklerin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenler eğitim vizyonunun “ana aktörü” olarak konumlandırılmaktadır. Öğretmenler mesleki bilgi ve becerilerinin öz değerlendirmesini yapan, sürekli öğrenmeye açık ve hevesli kişiler olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi kaliteli bir eğitim için ön koşul olarak görülmektedir. Bu bağlamda, öncelikle öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim alanlarının verilere dayalı olarak tespit edilmesi hedeflenmektedir. Vizyon belgesinde öğretmenlerin öğrenmeye açık olması gerekliliğinin belirtilmesi, mesleki gelişim sürecinin öğrenme odaklı olarak değerlendirilmesi bakımından önemlidir. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılması; insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi kapsamında birinci hedef olarak yer almaktadır. Bu doğrultuda mesleki gelişim programlarının lisansüstü eğitim düzeyinde tasarlanması, üniversite ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapılması, hizmet içi eğitim faaliyetlerinde akreditasyon sistemine geçilmesi ve mesleki gelişim programları sonucu elde edilen belgelerin özlük haklarına yansıtılması gibi çalışmalar yapılması planlanmaktadır (MEB, 2018).

Sonuç olarak, Türkiye’de mesleki gelişime ilişkin tartışmaların genellikle hizmet içi eğitimler çerçevesinde yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine son yıllarda daha fazla önem verilmesi olumlu bir gelişme olarak görülmektedir. Ancak mesleki gelişimin; hizmet içi eğitimler şeklinde planlanan faaliyetlerden ziyade öğretmenlere iş birliği ve birbirinden öğrenme fırsatları sunan ve uygulamaya dönük okul içi öğrenme olanaklarını kapsayacak şekilde tasarlanması gerektiği ileri sürülebilir.

Öğretim Liderliği

Kuramsal temelleri 1980’li yılların başında atılan öğretim liderliğinin çıkış noktası etkili okullar üzerine yapılan araştırmalar olmuştur. Bu alanda çalışan araştırmacılar, okul müdürleri tarafından sergilenen liderlik davranışlarının değişim, okul gelişimi ve okul etkililiği üzerindeki etkisine dikkat çekmişlerdir (Hallinger, 2003; Şişman, 2016). Giderek artan hesap verebilir olma talepleri ve eğitimde sonuca dayalı ölçütlerin kullanılması okul müdürlerinin daha çok öğretim odaklı olmalarını gerektirmiştir. Öğrenci başarısının artırılması için öğretim ve öğrenmenin okul müdürünün odak noktası olması gerektiği vurgulanmıştır (Lunenburg, 2010).

Öğretim liderliği yaklaşımında okul müdürleri eğitim alanında uzman kişiler olarak görülmüştür (Marks ve Printy, 2003). Bu alanda ilk çalışmalar Bossert ve diğerleri (1982) ve Hallinger ve Murphy (1985) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalarda, öğretim liderliğinin öğrenci başarısını nasıl etkilediğine ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur (Robinson, Lyoyd ve Rowe, 2008). Öğretim liderliği 1980’li yıllardan itibaren en çok çalışılan liderlik türlerinden birisi olmuştur (Hallinger ve Heck, 1996). Yapılan araştırmalar öğretim liderliği üzerinde bireysel (cinsiyet, eğitim, deneyim) ve okula ilişkin (okul kademesi, okul büyüklüğü) faktörler, öğretim liderliğinin okul (amaç, beklentiler, müfredat, öğretim) üzerindeki etkileri, öğretim liderliği ile öğrenci başarısı ve okul çıktıları arasındaki ilişkiler üzerinde durmuştur (Hallinger, 2005).

20. yüzyılın sonlarına doğru dönüşümcü liderlik ve öğretmen liderliği kavramlarının gündeme gelmesiyle öğretim liderliği önemini kaybetmiş gibi görünse de eğitimde hesap verebilirlik anlayışının ön plana çıkması ve öğrenci başarısının eğitimin etkililiğini değerlendirmede temel ölçüt haline gelmesiyle okullarda yeniden önemli bir liderlik modeli olarak gündeme gelmiştir (Hallinger, 2010; Hallinger,

Gümüş ve Bellibaş, 2020). Özellikle, 2000'li yılların başından itibaren okullarda etkili bir eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesine odaklanan eğitim reformlarıyla birlikte öğretim liderliği yeniden ön plana çıkmıştır (Hallinger, 2005). Ancak okulların yeniden yapılandırılması ve dağıtımçı ve dönüşümcü liderlik yaklaşımlarının gündeme gelmesiyle birlikte öğretim liderliği kavramında bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Öğretim liderliği daha iş birlikçi ve paylaşımcı bir yönden ele alınmış, okul müdürlerinin bu rollerini öğretmenlerle paylaşmalarının ve onlarla iş birliği içinde çalışmalarının gerekliliği vurgulanmıştır (Marks ve Printy, 2003). Yeni öğretim liderliği anlayışının odak noktası öğretimden öğrenmeye kaymıştır (Gümüş ve Bellibaş, 2016).

Alanyazında öğretim liderliğine ilişkin çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Öğretim liderliği dar ve genel olmak üzere iki şekilde kavramlaştırılmaktadır. Dar tanımı öğretim liderliğini yönetimden bağımsız bir kavram olarak sadece eğitim ve öğretimle ilgili olan eylemlerle ilişkilendirmektedir. Geniş tanımıyla öğretim liderliği; öğrenci başarısının artırılması amacıyla okul amaçlarının belirlenmesi ve uygulanmasına, okul kültürünün geliştirilmesine ve öğretim programının yönetilmesine odaklanmaktadır (Murphy, 1988). Greenfield (1987) öğretim liderliğini, öğretmenler için gerekli olan çalışma koşullarını ve öğrenciler için istenen öğrenme ortamlarını oluşturmaya yönelik davranışlar olarak tanımlamıştır. Hallinger (2003), öğretim liderlerini okullarını dönüştürebilen güçlü ve yönlendirici liderler olarak tanımlamıştır. Daresh ve Ching-Jen'e (1985) göre öğretim liderliği okul müdürlerinin öğretimi ve öğrenmeyi doğrudan ya da dolaylı yönden etkilediği liderlik davranışlarıdır.

Hallinger ve Murphy (1986) öğretim liderlerinin öğrenci başarısını artırmak amacıyla öğretimsel görevleri etkili bir biçimde yerine getiren kişiler olduklarını ifade etmişlerdir. Şişman'a (1997) göre öğretim liderliği, okul yöneticisi ve öğretmenlerin okula ilişkin durumları ve bireyleri etkilemek için kullandıkları güç ve davranışlardır. Özden (2013), öğretim liderlerinin okulun asıl amacı olan öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanan kişiler olduklarını öne sürmüştür. Öğretim liderliği, okulun hedeflerine ulaşarak başarısını artırmasında etkili bir unsur olarak görülmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Hallinger (2005), son 25 yılda öğretim liderliğine ilişkin yapılan çalışmalarda öğretim liderlerinin şu özelliklerine odaklanıldığını öne sürmüştür:

1. Okulda öğrenci öğrenmesine ilişkin açık amaçları da içeren ortak bir amaç duygusu yaratmak,
2. Paydaşların da katılımını içeren bir okul gelişim planı yoluyla okulun sürekli gelişimini desteklemek,
3. Öğrenme ve öğretmeyi geliştirmeyi amaçlayan bir okul iklimi ve kültürü oluşturmak,
4. Müfredatı koordine etmek ve öğrenci başarısını izlemek,
5. Okulun misyonunu yansıtmak için bir ödül mekanizması oluşturmak,
6. Okul personelinin gelişimini amaçlayan çeşitli faaliyetler organize etmek ve bunları izlemek,
7. Okul kültürünün gerektirdiği değerleri yansıtarak örnek olmak ve okulda herkes için ulaşılabilir olmaktır.

Okulların temel işlevi herkesin öğrenmesini sağlamaktır. Bu bağlamda okulun tüm paydaşlarının etkili bir biçimde öğrenebilmesi için okul müdürlerinin eğitim öğretim süreçlerine yoğunlaşarak iyi birer öğretim lideri olmaları beklenmektedir (Şişman, 1997). Okul müdürü bir öğretim lideri olarak öğretim kalitesini, öğrenci başarısını ve okulun etkili bir biçimde işleyişini etkileyen önemli bir unsurdur (Chell, 1995). Fullan (1991) okul müdürlerini güçlü öğretim liderleri olarak algılayan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda öğrenci başarısının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Öğretim liderliği, okul müdürlerinin okuldaki öğretimi ve müfredatı koordine etme, kontrol etme, yönetme ve geliştirmesine odaklanmaktadır. Bu nedenle öğretim liderliği sadece liderlik değil, aynı zamanda yönetimi de kapsayan bir kavramdır. Öğretim liderleri amaç yönelimlidir ve öğrencilerin akademik başarısını geliştirmeye odaklanırlar. Okullarında öğretmenler ve öğrenciler için bir kültür inşa ederler. Okulları için net bir yön belirleyerek öğretmenleri okulun başarısı için çalışmaya motive ederler (Cuban, 1984; Hallinger, 2003, 2005; Hallinger ve Murphy, 1985, 1986). Smith ve Andrews (1989) güçlü öğretim liderlerinin davranışlarının şunlar olduğunu ifade etmişlerdir:

1. Öğretim programı ve öğretimsel konulara odaklanma,
2. Okulun amaçlarına bağlı olma,

3. Okulun amaçları için eldeki kaynakları bir araya getirme ve harekete geçirme becerisine sahip olma,
4. Okulda öğrenci, öğretmen ve veliler arasında saygıya dayalı yüksek beklentilerin olduğu bir okul iklimi oluşturma,
5. Öğretmenlerle iletişim kurarak, onların mesleki gelişim faaliyetlerini destekleyerek, öğretmenleri yeni öğretim uygulamaları kullanmaya teşvik ederek okulun öğretim politikasında doğrudan rol oynama,
6. Öğrenci gelişimini, başarısını ve öğretmenlerin etkililiğini sürekli gözlemleme,
7. Okul için açık amaçlar belirleme ve bu amaçlara bağlı kalınmasını sağlama,
8. Okulun karar alma süreçlerinde okulun paydaşlarına danışma,
9. Okulun akademik amaçlarına etkili bir biçimde ulaşması için materyal ve zaman gibi kaynakları etkili biçimde kullanma,
10. Öğrenme sürecini olumsuz etkileyecek etkenleri en aza indirerek düzen ve disiplin sağlamadır.

Şişman (2016), öğretim liderliğini başka liderlik türlerinden farklı kılan en önemli özelliğin eğitim ve öğretime odaklanması olduğunu ifade etmiştir. Başka bir anlatımla, öğretim liderliği müfredat, öğrenci ve öğretmenlerin oluşturduğu öğretim süreciyle doğrudan ilişkili bir kavramdır. Öğretim liderliği uzmanlık ve karizmanın birleşiminden oluşan bir liderlik türüdür. Öğretim liderleri müfredat ve öğretim konusunda uzmandırlar. Öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesi için öğretmenlerle birlikte çalışırlar (Hallinger, 2003). Öğretim liderliğinde okul müdürünün çalışma yeri makam odası değil okul koridoru ve sınıflardır. Bu bağlamda, okul müdürünün asli görevi öğretim sürecini yönetmektir (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Öğretim Liderliğinin Boyutları

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretim liderliğinin çeşitli boyutlarda incelendiği görülmektedir. Örneğin, Tanrıoğen (2000) öğretim liderliğini; öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme, iletişim becerileri, öğretimi denetleme, amaç tanımlama ve öğrenci gelişimini izleme olarak altı boyutta ele almıştır. Lunenburg (2010) öğretim liderliğinin okulun gelişiminde ve bir bütün olarak etkililiğinde önemli rol oynadığını ve okul müdürünün başlıca görevinin öğrencilerin öğrenmesine ve

başarısına odaklanmak olduğunu ifade etmiştir. Yazara göre öğretim liderlerinin rolleri; öğrenmeye odaklanma, iş birliğini destekleme, öğrenmeyi geliştirmek için verilerden faydalanma, öğretmenleri destekleme ve etkili değerlendirmedir. Okul müdürleri öğretimden ziyade öğrenmeye odaklanmalı ve hem bireysel hem de takım halinde öğrenmeyi destekleyen bir okul kültürü meydana getirmelidir. Öğretim hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı belirleyerek bir gelişim planı yapmalı ve öğrenci gelişimini izlemelidir. Öğrencilerin başarısını üst düzeyde gerçekleştirmek için öğretmenlere gerekli bilgi, beceri ve materyal desteği sağlamalıdır. İyi yapılandırılmış bir değerlendirme sistemiyle öğretmenler arasında iş birliğine katkıda bulunmalı ve öğrenci başarısını artırmalıdır (Lunenburg, 2010). Weber (1996) ise öğretim liderliğini okul misyonu belirlemek, öğretim programını ve müfredatı yönetmek, olumlu öğrenme ortamı oluşturmak, öğretimi izlemek ve geliştirmek ve öğretim programını değerlendirmek olmak üzere beş boyuta ayırmıştır.

Hallinger ve Murphy (1985) öğretim liderliğine ilişkin üç boyutlu bir model ortaya koymuşlardır. Bunlar okul misyonu belirleme, öğretim programını yönetme ve olumlu bir okul iklimi oluşturmaktır. Bu boyutlar on öğretim liderliği davranışını içermektedir. Okul misyonu boyutunda okul müdürünün görevi; öğretmenlerle birlikte çalışarak öğrenci başarısına odaklı açık ve ölçülebilir bir okul misyonu belirlemektir. Ayrıca öğretim lideri bu misyonun okulda herkes tarafından bilinmesini ve desteklenmesini sağlamalıdır. Öğretim programını yönetme boyutu, okul müdürlerinin öğretimi ve müfredatı koordine ve kontrol etmesine odaklanmaktadır. Bu boyutta; öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, müfredatın koordine edilmesi ve öğrencilerin başarısının gözlemlenmesi olmak üzere üç öğretim liderliği davranışı yer almaktadır. Olumlu bir okul iklimi oluşturma boyutunda ise okul müdürlerinin çeşitli liderlik davranışları sergilemeleri beklenmektedir. Bunlar öğretime ayrılan zamanı koruma, mesleki gelişimi destekleme, yüksek görünürlük sağlama, öğretmenler ve öğrenme için teşvikler sunmaktır. Öğretim liderlerinin görevi, okulun standart ve uygulamalarını okulun amaçlarıyla uyumlu hale getirerek öğretimi ve öğrenmeyi destekleyen bir okul iklimi oluşturmaktır (Hallinger, 2003).

Öğretim liderliğine ilişkin yapılan sınıflandırmalardan birisi de Şişman (1997) tarafından yapılmıştır. Yazar öğretim liderliğinin boyutlarını; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programının ve öğretim sürecinin yönetimi,

öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme ve iklimi oluşturma olarak sıralamıştır. Bu boyutlar kapsamında, birer öğretim lideri olarak okul müdürleri okulun misyonunu ve vizyonunu belirlemeli, okulun amaçlarını tanımlamalı ve bunları okulun paydaşlarıyla paylaşmalıdır. Okul müdürlerinden öğretim programının etkili bir biçimde uygulanabilmesine yönelik gerekli koşulları sağlaması beklenmektedir. Öğretim liderlerinin öğretimi denetleme, öğretim programını değerlendirme, öğrenci başarısını izleme ve değerlendirme ve dönüt verme gibi liderlik rolleri de bulunmaktadır. Aynı zamanda öğretim liderlerinden öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmaları, öğretmenlerin edindikleri yeni bilgileri uygulamasına fırsat sağlamaları ve öğretmenleri güdülemesi beklenmektedir. Son olarak, öğretmen ve öğrencilerin etkili bir biçimde öğrenmesi için olumlu bir okul iklimi oluşturmak okul müdürlerinin önemli bir öğretim liderliği davranışıdır (Şişman, 2016).

Öğretim liderliğinin çeşitli araştırmalarda ele alınması ve kavrama ilişkin oluşturulan bu boyutlar birçok ülkede okul müdürlerinin rollerinde bazı standartlar belirlenmesinde etkili olmuştur. Ayrıca öğretim liderliği kavramı OECD gibi kuruluşlar tarafından da inceleme konusu edilmiş ve PISA, TIMMS ve TALIS gibi sınavlarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır (Bellibaş ve Gedik, 2014). Sonuç olarak, öğretim liderleri öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen, öğretmenleri farklı öğretim yöntemleri kullanmaları konusunda teşvik eden, öğretmenlerle eğitim üzerine görüş alışverişinde bulunan, sınıf gözlemleri yapan, net bir misyon ve vizyon ortaya koyan, öğretmenlerle etkili bir iletişim kuran, kolayca ulaşılabilen, öğretmenlere geri bildirim sağlayan ve yardımcı olan kişilerdir (Özden, 2013). Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarında etkili olabileceği düşünülebilir.

Öğretim Liderliği ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki

Okul müdürleri öğretmenleri çeşitli yollarla etkilemektedirler. İlk olarak, okul müdürleri öğretmenlerin ne öğreneceği ve nasıl öğreneceği üzerinde etkilidirler. Öğretmenlerin mesleki öğrenmesine ilişkin kural ve prosedürleri belirlerler. İkinci olarak öğretmenlerin benimsediği değerleri ve uzmanlıklarını etkilerler. Okul

müdürleri öğretmenler için bir amaç ve yön belirleyerek onların beklentileri, öğretim uygulamaları, bağlılıkları ve öz yeterlikleri üzerinde etkili olurlar. Son olarak, okul müdürleri öğretmenler arasındaki ilişkileri etkilerler. Okul çalışanları arasında olumlu ilişkiler kurulmasını sağlayarak hem örgütsel hem de bireysel mutluluğu sağlarlar (Haiyan, Walker ve Xiaowei, 2017).

Eğitim alanında yaşanan değişimler nedeniyle okullar ve sınıflar öğrenci başarısını artırmada önemli faktörler haline gelmiştir. Öğrencilerin başarısının artırılmasında alanında iyi yetişmiş ve gerekli mesleki yeterliliklere sahip öğretmenlerin etkili olduğu öne sürülmektedir. Ancak öğretmenlerin bu yeterlilikleri gerekli örgütsel koşullar sağlanmadığı takdirde öğrenci başarısı için yeterli görülmemektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri ortak bir amaç etrafında birleştirmek ve onlara gerekli öğrenme koşullarını sağlaması büyük önem taşımaktadır (Özden, 2013). Bu bağlamda, okullarda eğitim-öğretimin geliştirilmesi için okul müdürlerinden birer öğretim lideri olmaları beklenmiştir. Geleneksel olarak öğretim liderlerinden beklenen roller; okul misyonu belirleme, olumlu bir okul iklimi oluşturma, öğretimi yönetme ve koordine etmedir. Okul müdürlerinden okuldaki öğretimsel görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985). Ancak öğretim liderliği anlayışında daha sonra bazı değişiklikler yaşanmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını öğretmenlerle paylaşmaları, öğretim ve öğrenmeyi geliştirmek için onlarla iş birliği içinde çalışmalarını gerektiği ön plana çıkmıştır (Hornig ve Loeb, 2010).

Marks ve Printy (2003) öğretim liderliği yerine paylaşılan öğretim liderliği kavramını kullanmışlardır. Öğretim liderliği kavramının öğretmen odaklı olarak yeniden tanımlandığı bu kavram öğretmenlere gerekli yeterliliklerin kazandırılması ve güçlendirilmesiyle ilgilidir. Paylaşılan öğretim liderliğinde okul müdürü öğretmenlere kaynak sağlamakta ve öğretimsel destek vermektedir. Bunun sonucu olarak öğretmenler, meslektaşlarını öğretimsel uygulamalarını geliştirme yönünden desteklemekte ve meslektaşlarıyla birlikte öğrenmektedirler. Ayrıca öğretimi geliştirmek amacıyla kendi mesleki gelişimleri için sorumluluk almaktadırlar. Öğretmenler ve okul müdürleri okulda öğrenme topluluğunun birer parçası olarak birlikte çalışmaktadırlar (Marks ve Printy, 2003). Benzer bir biçimde Leithwood, Jantzi ve Steinbach (1999) öğretim liderliğinde okul yöneticilerinin odak noktasının

öğrencilerin gelişimini doğrudan etkileyen öğretmen davranışları olduğunu öne sürmüşlerdir.

Birer öğretim lideri olarak okul müdürleri öğretim uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerinde kritik role sahiptirler. Öğretim liderlerinin öğretimin niteliğini artırmada kullandıkları yollardan birisi de öğretmenlere mesleki gelişimleri için fırsat sağlamaktır (Horng ve Loeb, 2010). Çünkü öğretmenler öğretim programının sınıflarda uygulamasını gerçekleştiren kişilerdir. Bu nedenle okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki etkileşim oldukça önemlidir (Gümüş ve Akçaoğlu, 2013). Öğretim liderlerinden beklenen, öğretmenlere bilgilerini artırma ve alanında uzmanlaşma fırsatları sunmaktır. Çünkü öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırmanın, öğretim uygulamalarını geliştirerek öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceği varsayılmaktadır (Graczewski, Knudson ve Holtzman, 2009).

Okul müdürleri öğretim liderliği davranışları sergilediklerinde öğretmenlerin bağlılığı, mesleki katılımı ve yenilik yapma isteklilikleri artmaktadır (Sheppard, 1996). Öğretim liderliğinin okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi kısmen öğretmenlerle olan etkileşimi ve öğretmenler üzerindeki etkilerinden kaynaklanmaktadır (Blase ve Blase, 1999). Robinson, Lloyd ve Rowe (2008), öğrenci başarısı ile en güçlü ilişkiye sahip öğretim liderliği boyutunun öğretmen öğrenmesini ve gelişimini desteklemek olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecinde okul liderlerinin de yer alması, öğrenci başarısı için gereken değişimlerin gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesinde önemli olan koşulların oluşturulmasında önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin gelişimi için gerekli koşulları sağlayarak öğrenci başarısını artırmaktadır (Hallinger ve Heck, 1996).

Graczewski, Knudson ve Holtzman (2009) yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin en net ve tutarlı olarak tanımladıkları öğretim liderliği davranışının öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılmak olduğunu belirlemişlerdir. Lunenburg (2010) etkili öğretim liderlerinin okulda profesyonel bir öğrenme topluluğu oluşturmak için öğretmenlerin iş birliği içinde çalışabilecekleri ortamlar oluşturmaları, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini sağlamaları ve okul amaçlarına odaklanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunarak öğretimin kalitesini artırmada önemli rol oynadığı belirtilebilir.

Blase ve Blase (1999) öğretim liderliğini daha iş birlikçi ve gelişimsel bir yaklaşımla yeniden ele alarak öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilişkilendirmişlerdir. Bu bağlamda, etkili öğretim liderliğine yönelik iki ana tema ve bu temalara ilişkin stratejileri sundukları “Yansıtma-Gelişme modeli” (The Reflection-Growth Model) adı altında bir model ortaya koymuşlardır. Bu modelde ortaya konulan tema ve stratejiler Şekil 5’te gösterilmektedir.

1. Tema: Yansıtmayı teşvik etmek için öğretmenlere konuşma

- Öneride bulunma
- Geri bildirim verme
- Örnek olma
- Sorgulama, tavsiye ve fikir alma
- Takdir etme

2. Tema: Mesleki gelişimi destekleme

- Öğretmeye ve öğrenmeye odaklanma
- Öğretmenler arasındaki iş birliğini destekleme
- Öğretmenler arasında koçluk ilişkileri geliştirme
- Öğretim programlarının yeniden tasarlanmasını destekleme
- Mesleki gelişimin tüm aşamalarında yetişkin öğrenmesi ve gelişimi ilkelerinden faydalanma
- Öğretimsel kararları vermede eylem araştırmasından faydalanma

Şekil 5. “Yansıtma-Gelişme Modeli” (The Reflection-Growth Model, Blase ve Blase, 1999).

Şekil 5’te belirtilen stratejilerin öğretmenlerin duygusal, bilişsel ve davranışsal gelişimine katkıda bulunduğu öne sürülmektedir. Ayrıca bu üç kategori birbiriyle ilişkilidir. Öğretim liderliğinin öğretmenlerde meydana getirdiği duygusal etkiler bilişsel ve davranışsal değişimlere de neden olmaktadır. Etkili öğretim liderliği davranışları öğretmenlerin motivasyonu, iş doyumunu, öz güveni, öz yeterliği ve güvenlik algıları üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcılığı, öğretime odaklanması, risk alması ve öğretimi planlaması üzerinde de etkilidir (Blase ve Blase, 1999).

Öğretim liderliği, öğretim ve öğrenmenin niteliği üzerindeki etkisi nedeniyle dikkat çeken bir kavram haline gelmiştir (Liu ve Hallinger, 2018). Hallinger ve Murphy (1985) tarafından ortaya konulan ve alanyazında en yaygın olarak kullanılan kavramsal çerçeveye göre öğretim liderliğinin okul misyonunu belirleme, öğretim programını yönetme ve olumlu bir okul iklimi oluşturma olarak üç boyuttan

oluşmaktadır. Bu boyutlar, öğretmen mesleki öğrenmesini etkileme potansiyeli olan liderlik davranışlarından oluşmaktadır. Liu ve Hallinger'a (2018) göre öğretmenler öğrenci öğrenmesini geliştirmeyi amaçlayan ortak bir misyona sahip bir okulda çalıştıklarında kendi bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. Okul müdürlerinin öğretim programını yönetme ve koçluk yapma gibi liderlik davranışları öğretmenleri öğretim uygulamalarını geliştirmek için öğrenmeleri noktasında teşvik eder. Öğretim liderliği davranışları; öğretmenlerin sürekli öğrenmesini destekleyen, öğretmenleri motive eden bir okul iklimi oluşturmada etkilidir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları sergileyerek öğretmenlerin tutumlarının yanı sıra öğretim uygulamalarını da etkilediklerini ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019; Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010). Öğretim liderliği alanyazınında en çok vurgulanan konulardan bazılarının öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ve tutumları (güven, öğretmen öz yeterliği, motivasyon) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesine nasıl katkı sağladığını ele alan araştırmaların yapılması önemli görülmektedir (Hallinger, Gümüş ve Bellibaş, 2020). Alanyazındaki bu kuramsal dayanaklara bağlı olarak, okul müdürleri tarafından sergilenen öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımlarının ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Okul İklimi

Örgüt iklimine ilişkin çalışmalar 1950'li yılların sonlarında sosyal bilimciler tarafından iş ortamındaki değişimin incelenmesine dayanmaktadır. İklim kavramı ilk etapta örgütsel yaşamın kalitesine işaret eden genel bir anlamda kullanılmıştır. Endüstri, eğitim ve psikoloji alanında yapılan çalışmalar neticesinde örgüt iklimi genel olarak, çalışanların formel ve informel ilişkilerinden, katılımcıların kişiliğinden ve liderlikten etkilenen, iş ortamına ilişkin algıları olarak tanımlanmıştır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Gilmer'a (1966) göre iklim, örgütü diğerlerinden ayırt eden ve örgütte bulunan bireylerin davranışları üzerinde etkili olan özelliklerdir. Litwin ve Stringer (1968) algı kavramının altını çizerek iklimi bireylerin kolektif algılarına dayanan ve davranışlarını etkileyen iş ortamının ölçülebilen özellikleri olarak tanımlamışlardır. Denison'a (1996) göre örgüt iklimi çalışanların duygu, düşünce ve davranışlarıyla bağlantılı olan örgüte ilişkin özelliklerdir. Örgüt iklimi çalışanların

davranışlarını etkilemektedir çünkü iklim örgütsel atmosfere karşı gösterilen duygusal tepkiyi yansıtmaktadır (Korkmaz, 2011).

İlgili alanyazın incelendiğinde olumlu bir okul ikliminin okul etkililiğini (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991) ve örgütlerde güveni (Ayık, Savaş ve Çelikel, 2014) artırdığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, örgüt ikliminin örgütsel vatandaşlık (Dipaola ve Tschannen-Moran, 2001), öğretmen özerkliği (Çolak ve Altinkurt, 2017), liderlik davranışları (Griffith, 1999; McCarley, Peters ve Decman, 2016; Şentürk ve Sağnak, 2012), akademik başarı (Karadağ vd., 2016), iş tatmini (Özdemir, 2006), ve öğretmen güçlendirme (Short ve Rinehart, 1992) gibi kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Okul iklimi eğitimde değişimin başlatılması ve sürdürülmesinde önemli ölçüde rol oynadığı için son yıllarda araştırmalarda ele alınan konulardan birisi olmuştur (Liu vd., 2014). Eğitim ve öğretimin daha etkili bir biçimde yürütülmesi ve okullardaki davranış kalıplarının daha iyi belirlenmesi için okul ikliminin titizlikle incelenmesi gerektiği öne sürülmektedir (Sezgin ve Kılınç, 2011). Okula ilişkin sağlıklı analizler yapılabilmesi için okul ikliminin iyi analiz edilmesi gerekmektedir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Okul iklimine ilişkin sistematik araştırmalar Halpin ve Croft (1963) tarafından örgüt ikliminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırma ile başlamıştır. Örgüt iklimine ilişkin araştırmaların geçmişe dayanmasına rağmen kavram halen ilgi görmektedir. Bunun nedeni örgüt ikliminin bireylerin davranışlarını önemli ölçüde etkilemesidir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Okul iklimi; algılanması kolay ancak tanımlanması ve ölçülmesi zor olan, karmaşık bir kavramdır. Bireyin okula ilişkin duygu ve izlenimlerini yansıtan nesnel ve öznel göstergelerin toplamıdır (Ellis, 1998).

İlgili alanyazın incelendiğinde okul iklimine ilişkin farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan tanımlamalar üzerinde bir uzlaşma olmasa da genel olarak okuldaki insan ilişkilerine odaklanıldığı öne sürülmüştür (Çalık ve Kurt, 2010). Okul iklimi, okuldaki çalışma ortamı ve bu ortamın bireyler üzerindeki etkisini ifade eden bir kavramdır. Okul toplumunun üyelerinin davranışları üzerinde etkili olan okul içi özelliklere yönelik algıları olarak tanımlanmıştır (Şişman, 2011). Genel olarak okul iklimi, öğretmenlerin okulun genel çalışma ortamına ilişkin algılarını

kapsamaktadır. Basit olarak ise bir okulu diğerlerinden ayıran ve okul üyelerinin davranışlarını etkileyen okul içi özelliklerdir (Hoy ve Miskel, 2010).

Okul iklimi okulun öğrenme atmosferidir. Bireylerin okul ortamına ilişkin duygularını yansıtmaktadır. Olumlu bir okul iklimi hem öğrencilerin akademik başarısını artırmayı hem de okul çalışanlarını mutlu etmeyi içermektedir (Howard, Howell ve Brainard, 1987). Okul iklimi okulun formal ve informal yapısından, katılımcıların kişiliğinden ve okul liderliğinden etkilenen, öğretmenlerin genel okul ortamına ilişkin algılarını yansıtan geniş bir kavramdır. Okul iklimi bir okulu diğerlerinden farklı kılan ve okul toplumunun üyelerinin davranışlarında etkili olan içsel özelliklerdir (Hoy, 1990). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul ortamının ölçülebilir özelliklerine ilişkin algılarını yansıtmaktadır (Hoy ve Clover, 1986).

Okul iklimi okulun amaçları, değerleri, normları, kişiler arası ilişkilere, okulun yapısına ve öğrenme deneyimlerine dayanmaktadır (Cohen vd., 2009). Tableman (2004) okul ikliminin öğretim ve öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli ön koşulları sağlayan, okulun değişimden kolay etkilenen fiziksel ve psikolojik yönü olduğunu ifade etmiştir. Çelik (2000) okul iklimini, okulun psikolojik havasını yansıtan, bireylerin davranışları üzerinde etkili olan ve okulu diğer okullardan ayıran içsel nitelikler olarak tanımlamıştır. Okul iklimi bireylerin okul yaşamına ilişkin deneyimlerine dayanmaktadır. Normlar, değerler, amaçlar, kişilerarası ilişkiler, öğretim ve öğrenme uygulamaları ve örgüt yapısını yansıtmaktadır (National School Climate Center, 2007). Freiberg ve Stein (1999) daha soyut bir yaklaşımla okul iklimini; öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin okulu sevmelerini ve her gün okulda bulunmayı istemelerini sağlayan okulun ruhu ve kalbi olarak tanımlamışlardır.

Loukas (2007) okul iklimine ilişkin net bir tanım bulunmasa da kavramın fiziksel, sosyal ve akademik boyutlardan oluşan çok boyutlu bir yapı olduğunu belirtmiştir. Fiziksel boyut; okul binası ve sınıfların görünümü, okulun büyüklüğü, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, sınıf düzeni, kaynakların yeterli olması, güvenlik ve konforu içermektedir. Sosyal boyut; öğrenciler, öğretmenler ve çalışanlar arasındaki ilişkilerin niteliği, öğrencilere adil ve eşit davranılması, rekabet ve karara katılımı kapsamaktadır. Öğretimin niteliği, öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri ve öğrenci başarısını izleme ise akademik boyut kapsamındadır. Hoy ve Miskel'e (2010) göre okul iklimi, açık ve kapalı iklim boyutlarından oluşan iki boyutlu

bir kavramdır. Açık iklimde öğretmenlerle okul yöneticileri ve diğer öğretmenler arasında saygı ve iş birliğine dayalı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri okul müdürü tarafından kabul görmektedir. Okul müdürü öğretmenlere öğretimde özgürlük tanımaktadır. Öğretmenler işlerine bağlıdır ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparlar. Kapalı iklim ise açık iklimin karşıtı olarak görülmektedir. Okul müdürü aşırı kontrolcü ve katı liderlik davranışları sergilemektedir. Öğretmenler birbirlerine karşı güvensizdir. Öğretmenlerin mesleğe bağlılığı düşüktür.

Hızlı bir değişim sürecinin yaşandığı günümüzde olumlu bir okul iklimi okulun amaçlarına ulaşabilmesi ve değişen koşullara ayak uydurabilmesi için oldukça önemlidir (Ayık, Savaş ve Çelikel, 2014). Howard, Howell ve Brainard (1987) okullarda olumlu bir iklimin oluşturulması için öğrenci ve öğretmenlerin psikolojik, güvenlik, kabul görme ve arkadaşlık, başarı, tanınma ve potansiyelini gerçekleştirme ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul iklimi, okulda sağlıklı ve olumlu bir atmosferin oluşturulmasında önemli rol oynamaktadır. Okul iklimi, okul toplumunun tüm üyelerinin en etkili biçimde öğrenebilmeleri için önemli bir destek unsurudur. Okul iklimi, hem öğrenciler hem de öğretmenler için olumlu eğitimsel ve psikolojik sonuçlar doğurmaktadır (Freiberg, 1998).

Olumlu bir okul ikliminin var olduğu okullarda hevesli ve çalışkan öğrenciler ile işine bağlı ve iş birliği içinde çalışan bir öğretim kadrosu bulunmaktadır. Aynı zamanda öğretmen ve okul yöneticileri arasında karşılıklı güven, saygı ve destek hâkimdir. Olumlu okul iklimi öğrenci başarısını artırmakta, öğretmenlerin okulda kalmasını sağlamakta ve okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki bağları güçlendirmektedir (Cohen vd., 2009). Özdemir ve diğerlerine (2010) göre okul iklimi okulun amaçlarına ulaşabilmesi ve kendine has bir değerler sistemi oluşturabilmesinde etkilidir. Olumlu bir okul ikliminin var olduğu okullarda öğretmenler, öğrenciler ve veliler paylaşılan bir okul vizyonuna katkı sağlamak için birlikte çalışırlar. Bu okullarda, saygı ve güvene dayalı bir ortam bulunmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrenmeye karşı olumlu tutumlara sahiptirler. Bireylerin sosyal, duygusal ve fiziksel güvenliğini destekleyen normlar, değerler ve beklentiler bulunmaktadır (National School Climate Center, 2007).

Okul iklimi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Howard, Howell ve Brainard (1987) bir okulda iklimin kalitesini belirleyen faktörleri; öğrencilerin akademik ve sosyal gelişime odaklanma, saygı, güven, yüksek moral, uyum, karara katılım, yenilikçi olma ve önemseme olarak sıralamışlardır. Hoy ve Clover (1986) okul

ikliminin okul müdürlerinin liderlik davranışlarından ve örgütsel norm, değer ve davranışlarından etkilendiğini öne sürmüşlerdir. Hoy (2003) okul ikliminin fiziksel yapıdan, okul üyelerinin kültürel ve sosyal geçmişinden, ilişkilerinden ve paylaşılan norm, inanç ve değerlerinden etkilendiğini ifade etmiştir. Çalık ve Kurt (2010) alanyazına dayalı olarak okul iklimini etkileyen faktörlerin liderlik, çalışan ilişkileri, fiziksel yapı, hiyerarşi ve çevre ile ilişkiler olduğunu belirtmişlerdir.

Hoy, Tarter ve Kottkamp'a (1991) göre okul iklimini etkileyen faktörler; çalışanların kişilikleri, formel ve informel ilişkiler ve liderlik davranışlarıdır. Liu ve diğerleri (2014) okul iklimini etkileyen faktörleri iletişim, okul müdürü ve öğretmen yeterlikleri olarak sıralamışlardır. Öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki açık iletişim sonucu oluşturulan, paylaşılan değer, inanç ve amaçlar olumlu bir okul iklimine katkıda bulunmaktadır. Okulda birer rol model olarak okul müdürleri, öğretmenler arasında sağlıklı mesleki ilişkiler oluşturarak, olumlu iletişim kurarak ve güven inşa ederek olumlu bir okul iklimi oluşturulmasında etkilidir. Öğretmenlerin yeterlikleri de olumlu tutum ve davranışların ortaya çıkmasını sağlayarak okul iklimini olumlu yönde etkilemektedir (Liu vd., 2014).

Okul iklimine ilişkin yapılan araştırmalarda okul iklimini oluşturmada ve değiştirmede en etkili kişinin okul müdürü olduğuna dair bir fikir birliği bulunmaktadır. Olumlu bir okul iklimi öğretmenlerin okul müdürlerine güvenmelerine, ihtiyaç halinde yardım almalarına, saygı görmelerine ve okulu etkileyen kararlara katılmalarına ilişkin algılarına dayanmaktadır. Okul müdürü, öğretmenlerin morali ve bağlılığını artıracak bir iklim oluşturmada önemli rol oynamaktadır (Ellis, 1988). Sonuç olarak, okul ikliminin okula ve öğretmenlere ilişkin birçok faktörden etkilendiği ifade edilebilir.

Öğrenme İklimi

1990'lı yıllarda iş hayatı ve sanayide etkisini gösteren öğrenen örgüt fikri, günümüzde eğitim alanında da kendini göstermektedir. Hayatın tüm alanlarında, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin neden olduğu kaçınılmaz değişim dalgası, eğitim kurumlarını da etkilemiş, okulların yeniden yapılanma süreci ile karşı karşıya kalmasına neden olmuştur (Park, 2008; Schlechty, 2009). Bilgi toplumu olma yönündeki toplumsal dönüşüm, yönetim alanındaki yeni kuramlar, örgüt yaklaşımları ve sosyal medyanın etkisi, okullardan beklenen rollerin değişmesine

yol açmıştır (Özdemir, 2013). Bu hızlı değişim karşısında okulların topluma öncülük edebilmeleri ve ayakta kalabilmeleri için öğrenen örgüt haline gelmeleri büyük önem taşımaktadır (Ensari, 1998; Yazıcı, 2001). Drucker'a (1999) göre günümüzde eğitim alanında çok büyük yenilikler ortaya çıkmaktadır ve bu gelecekte de devam edecektir. Bu gelişmelere paralel olarak, okulların toplumsal beklentileri karşılamaları için kendilerini yenilemeleri ve öğrenen okul olmaları gerekmektedir (Çalık, 2003; Şişman, 2011). Okulların, öğrenen bir örgüte dönüşmeleri diğer kurumlara nazaran daha önemlidir, çünkü okul toplumdaki diğer kurumlar için de bir öncüdür (Ensari, 1998).

Eğitim alanındaki gelişmeler okulların öğrenen örgüt olmalarını zorunlu hale getirmiştir. Okullar öğretimin odak noktası olduğu geleneksel öğretene örgüt anlayışından kurtularak, herkesin birlikte öğrendiği öğrenen örgüt anlayışını benimsemektedir. Öğrenen okul kendini sürekli yenileyen, tüm iç ve dış paydaşların öğrenmelerini teşvik eden, iş birliğine dayalı örgütsel yapıya sahip olan ve örgütteki herkes için uygun öğrenme ortamları oluşturan kurumlardır (Çalık, 2003; Özdemir, 2013; Töremen, 2001).

Örgütler için çalışanların bilgi ve becerilerini geliştirmek değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri adına oldukça önemlidir. Bu nedenle çalışanlar için öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşebileceği öğrenme ortamları sunmaları gerekmektedir (Nikolova vd., 2014). Toplumun önemli kurumlarından biri olan okullarda da öğretmen öğrenmesini destekleyen, iş birliği ve ekip çalışmasını teşvik edici bir okul ortamının hâkim olması büyük önem taşımaktadır (Opfer, Pedder ve Lavicza, 2011). Çünkü okullarında mesleki öğrenmeleri için gerekli koşullara sahip olmayan öğretmenler öğretim sürecinde bazı sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Hollingsworth, 1999). Öğrenme iklimi son yıllarda önem kazanan bir örgütsel kaynaktır. Çünkü çalışanların bilgi ve becerilerini geliştirerek diğer çalışanlarla paylaştığı olumlu bir öğrenme iklimi, örgütlerde çalışanlarının etkililiğini artıran ve örgütsel amaçlara ulaşmayı kolaylaştıran önemli faktörlerden biridir (Marsick ve Watkins, 2003).

Alanyazında örgütlerin öğrenme ortamına ilişkin özelliklerini belirtmek amacıyla kullanılan "öğrenme iklimi" (Atwal, 2013; Bowen ve Kilmann, 1975; Bozdoğan ve Sağnak 2011; Cherkowski, 2016; Eldor ve Harpaz, 2016; Hallinger, Bickman ve Davis, 1996; Shoshani ve Eldor, 2016; Yielding, 1993), "öğrenme kültürü" (Bates ve Khasawneh, 2005; Koops ve Winsor, 2006; Lu vd., 2015; Masitsa,

2005; Oluremi, 2008) “öğrenme yönelimi” (Opfer, Pedder ve Lavicza, 2011), öğrenme ortamı (Stoll, 2009) ve “öğrenme atmosferi” (Pan, 2014) gibi kavramlara rastlanmaktadır. Kültür, bireylerin bağlı oldukları örgüte ilişkin değer ve inançları gibi soyut yönünü ifade etmektedir. İklim ise örgütlerin çalışma ortamlarına ilişkin ölçülebilen ve gözlemlenebilir somut özelliklerini yansıtmaktadır. Schein’a (1990) göre iklim bireylerin örgütsel ortama ilişkin kişisel algı ve beklentileri olup davranışlarını etkilemektedir. Kültür, örgütlerde kolektif bir biçimde paylaşılan inançlara, iklim ise örgütsel ortama ilişkin kişisel algılara dayalıdır (Wang, 2012).

İklim, insanları etkileyen psikolojik ve fiziksel ortama ilişkin özellikleri yansıtan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Kaplan ve Geoffroy, 1990). Denison’a (1996) göre iklim bireylerin çalıştıkları ortama yönelik kişisel beklenti ve algıdır. İklim örgütün nesnel yönünden ziyade daha betimsel ve algıya dayalı bir özelliğidir (Bowen ve Kilmann, 1975). Bireylerin iş ortamlarında etkili ya da önemli olarak algıladıkları örgütsel özellikler iklimi oluşturmaktadır (Bates ve Khasawneh, 2005). Örgüt iklimi hem çalışanların davranış ve tutumları hem de örgütün etkililiği ve verimliliği üzerinde oldukça etkilidir (Ezell, Chernesky ve Lynne, 2004). Okul iklimi okul ortamının öğretim ve öğrenmeye ilişkin özellikleriyle ilgili bir kavramdır (Johnson ve Johnson, 1999). Kaplan ve Geoffroy’a (1990) göre okul iklimi, kişilerin görev yaptıkları okulun özellikleri hakkındaki hislerini yansıtmaktadır. Bu bağlamda, mevcut araştırmada, okulların öğrenmeye yönelik gözlemlenebilir ve somut özelliklerini yansıtması gerekçesiyle “öğrenme iklimi” kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Öğrenme iklimi, odak noktasına öğrenmeyi alması bakımından okul iklimi ve örgüt ikliminden farklılaşmaktadır. Etkili okullara ilişkin yapılan araştırmalar öğrenme iklimi kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Resendiz, 1994). Bunun yanı sıra öğrenen örgüt yaklaşımı da öğrenme iklimi kavramını ortaya çıkaran etkenlerden biridir (Çamur, 2006). Öğrenme ikliminin öğrenmenin kalitesi ve örgütlerin performansı ile ilişkili olması kavramın yaygınlaşmasında rol oynamıştır (Mikkelsen ve Grønhaug, 1999). Okulların da sürekli öğrenme fırsatları sunması gerektiğine ilişkin beklentiler öğrenme ikliminin eğitim sistemine uyarlanmasını beraberinde getirmiştir (Shoshani ve Eldor, 2016).

Alanyazında öğrenme iklimine ilişkin çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Eldor ve Harpaz’a (2016) göre öğrenme iklimi, çalışanların bağlı oldukları örgütün öğrenmeyi teşvik etme derecesine ilişkin algıdır. Marsick ve

Watkins (2003) öğrenme iklimini, örgütlerin çalışanlarına katkı sağlamaya yönelik sürekli öğrenme, araştırma, vizyon belirleme ve diyalog gibi faaliyetleri olarak tanımlamışlardır. Moreland'a (1984) göre öğrenme iklimi, okuldaki öğretim uygulamalarına ve davranışlara ilişkin inanç, tutum ve normlardır. Nikolova ve diğerleri (2014) öğrenme ikliminin, çalışanların öğrenmelerini geliştiren, teşvik eden ve destekleyen örgütsel uygulamalara ilişkin algılarını yansıtan bir kavram olduğunu ifade etmişlerdir.

Nixon'a (1991) göre öğrenme iklimi, çalışma ortamının bireyler için destekleyici ya da engelleyici olduğuna yönelik algılarına işaret etmektedir. Benzer bir biçimde Lowe (1990) tarafından öğrenme iklimi, bireylerin kendileri için olumlu öğrenme ortamları sunan psikolojik veya fiziksel faktörlere yönelik duygu ve algıları şeklinde tanımlanmıştır. Bireylerin görev yaptıkları örgütlerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya yönelik uygulamaları öğrenme ikliminin temelini oluşturmaktadır (Cortini, 2016). Prieto ve Revilla (2006) öğrenme ikliminin bireylerin tutum ve davranışlarını etkileyerek öğrenmeyi kolaylaştıran olumlu bir atmosfer olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenme iklimi çalışanların mesleki gelişime yönelik uygulama ve davranışlarının desteklendiği bir ortamı yansıtmaktadır (Honey ve Mumford, 1996).

Okullarda öğrenme iklimi kendine has bir anlam taşımaktadır. "Okul" ve "öğrenme iklimi" kavramlarının birlikte kullanılması okul bağlamında var olan uygulamaların yarattığı bir öğrenme atmosferine işaret etmektedir (Lezotte vd., 1980). Öğrenmeyi kolaylaştırıcı niteliğe sahip olumlu okul atmosferi, öğrenme odaklı bir okul kültürünün önemli bir parçasıdır (Masitsa, 2005). Okul bazında öğrenme iklimi öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda bilgiyi elde edebileceği ve paylaşabileceği faaliyetlerin oluşturduğu bir ortam olarak tanımlanmıştır (Marsick ve Watkins, 2003; Shoshani ve Eldor, 2016). Olumlu bir okul ikliminin var olduğu okullarda, okulun tüm paydaşları karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmek için ortak çaba sarf ederler ve amaçlara ulaşmak için sorumluluk üstlenirler (Şişman, 1997). Öğretmen öğrenmesinin etkili bir biçimde gerçekleşmesinde öğretmenler için formal ve informal öğrenme ortamlarının oluşturulması oldukça önemlidir (Atwal, 2013).

Okullarda öğrenme iklimi çeşitli unsurlardan meydana gelmektedir. Brookover (1982) okullarda öğrenme iklimini oluşturan üç unsuru; okulun ideolojisi, örgütsel yapısı ve öğretim uygulamaları olarak sıralamıştır. Okulun ideolojisi; okulda görev yapan öğretim kadrosu ve öğrencilerin okulun öğrenme iklimine ilişkin inanç

ve tutumlarını içermektedir. Okulun örgütsel yapısı; okuldaki rol beklentileri, ödül sistemleri, öğrenci farklılıkları, okulun amaçları ve veli desteğini kapsamaktadır. Öğretim uygulamaları ise öğretim hedefleri, öğretim programının yapısı, disiplin, cesaretlendirme, veri kullanımı ve öğrenci başarısını izleme gibi unsurları içermektedir. Carrim ve Basson (2013) ise öğrenme ikliminin oluşmasında etkili olan faktörleri örgütsel, grup düzeyinde ve bireysel faktörler olarak sınıflandırmışlardır. Örgütsel faktörler; strateji, politika ve kurallar, iş birliği, karara katılım ve lider desteğidir. Grup düzeyinde faktörler; bireylerin takım halinde çalışmaya ve paylaşmaya yönelik isteklilikleri, yenilikçi ve yaratıcı olmaları ve takım halinde öğrenmedir. Bireysel faktörler ise öğrenmeye istekli olma, bağlılık, içsel motivasyondur.

Olumlu bir iklime sahip olan okullarda okul toplumunun üyeleri birbirlerine saygı ve güven duymaktadırlar. Çalışanlar okulda karar alma süreçlerinde sorumluluk almaktadır ve bu nedenle de okula bağlılıkları yüksektir. Olumlu bir iklim, öğretmenlerin kendi mesleki yeterliliklerine güvenmesine katkıda bulunarak daha fazla risk almalarını sağlar. Olumlu bir okul ikliminde öğretmenler kendilerini önemli hissederler (Kaplan ve Geoffroy, 1990). Örgütlerde var olan olumlu bir öğrenme iklimi öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşmesi için gereklidir. Çünkü çalışanların inanç ve değerleri örgütsel ortamın öğrenmeyi ve mesleki gelişimi destekleme, yenilikçilik, yaratıcılık ve yönetsel uygulamalar gibi özelliklerine göre şekillenmektedir (Bates ve Khasawneh, 2005).

Senge (2007) formel ve informel öğrenmenin içsel bir özellik olduğu öğrenen örgütlerin oluşturulması gerektiğine dikkat çekmiştir. Okullarında olumlu bir öğrenme iklimi olan öğretmenler daha olumlu duygulara sahiptirler ve öğrenme faaliyetlerine katılmada istekli davranmaktadırlar. Öğrendiklerini öğretimsel uygulamalarına yansıtarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedirler. Olumlu bir öğrenme ikliminde öğretmenler bilgiyi elde etme, birlikte çalışma, geri bildirim alma ve yardımlaşma fırsatları elde etmektedirler (Shoshani ve Eldor, 2016).

Öğrenme İkliminin Boyutları

İlgili alanyazın incelendiğinde öğrenme iklimi kavramının çeşitli araştırmacılar tarafından farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Bartram ve diğerleri (1993) öğrenme ikliminin şu yedi boyuttan oluştuğunu öne sürmüşlerdir:

1. *Yönetim tarzı ve ilişkiler*: Yönetici desteği öğrenme iklimi üzerinde oldukça etkilidir.
2. *Zaman*: Çalışanların mesleklerinin gereklerini yerine getirmelerinin yanı sıra öğrenmeleri için de yeterli zamana sahip olması gerekmektedir. Zaman çalışanların yaratıcı ve yenilikçi olmaları üzerinde etkilidir.
3. *Özgürlük ve sorumluluk*: Etkili bir öğrenme ikliminin oluşturulması için çalışanlar işlerinde söz sahibi olmalı, kararlara katılmalı ve inisiyatif almalıdır. Çalışanların kendilerini özgür hissetmeleri içsel motivasyonlarını artırmaktadır.
4. *Takım çalışması*: Çalışanların iş birliği içinde çalışması ve birbirinden öğrenmeleri olumlu bir öğrenme iklimi için gereklidir.
5. *Gelişim fırsatları*: Etkili bir öğrenme ikliminin önemli bir unsuru çalışanlara mesleki gelişim fırsatı verilmesidir.
6. *Yönlendirme*: Etkili bir öğrenme ikliminde gerekli bilgi ve yönlendirmeye ulaşmak kolaydır. Çalışanların öğrenmesini sağlamak için istedikleri bilgiye erişebilmeleri oldukça önemlidir.
7. *Memnuniyet*: Çalışanların iş ortamından duydukları memnuniyet öğrenme ikliminin önemli bir unsurudur (Bartram vd., 1993).

Nikolova ve diğerleri (2014) öğrenme iklimini üç boyutta ele almışlardır. Bunlar kolaylaştırma iklimi, takdir iklimi ve hatadan kaçınmadır. Kolaylaştırma iklimi boyutu; çalışanların öğrenmesine yönelik destekleyici koşullar yaratılması ve kolaylaştırıcı fırsatlar sağlanmasını içermektedir. Örgütsel destek, öğrenme iklimine ilişkin çalışmaların birçoğunda çalışanların etkili bir biçimde öğrenmeleri için önemli bir faktör olarak ele alınmıştır (Marsick ve Watkins, 2003; Hoyle, 1972). Takdir iklimi; çalışanların yeni şeyler öğrendiklerinde gördükleri maddi ve manevi takdir edilme ve ödüllendirilmeyi kapsamaktadır. Liderlerin çalışanlarına yönelik takdiri onların öğrenmeleri üzerinde oldukça etkilidir (Tracey ve Tews, 2005). Hatadan kaçınma boyutu ise etkili bir öğrenme için çalışanların hatalarının hoş görüldüğü bir iklimin oluşturulmasıyla ilgilidir. Bu durum çalışanların stres ve korkularını azaltmada önemli yollardan biridir (Marsick ve Watkins, 2003).

Hoyle (1972) öğrenme iklimini beş boyutta ele almıştır. Bu boyutlar; liderlik, özgürlük, değerlendirme, uyum ve iş birliğidir. Bowen ve Kilmann (1975) öğrenme iklimini; not verme, fiziksel ortam, öğretim kadrosuyla görev ilişkileri, sosyal ilişkiler ve materyal sunumu olmak üzere beş alt boyuta ayırmışlardır. Moreland (1984)

öğrenme iklimini; öğretim liderliği, akademik vurgu, güvenli ortam, beklentiler ve materyal kullanımı olmak üzere beş boyutta ele almıştır. Aldridge, Laugksch ve Fraser (2006) ise öğrenme iklimini veli katılımı, öğrenci desteği, ilişki, mesleki ilgi, özgürlük, yenilikçilik, kaynaklar, iş baskısı ve sonuca dayalı eğitim şeklinde boyutlandırmışlardır. Sonuç olarak, okullarda öğrenme iklimine ilişkin alanyazında çeşitli boyutlandırmalara rastlamak mümkündür. Ancak okullarda öğrenme ikliminin alt boyutlarında çeşitli ortak noktaların olduğu görülmektedir. Liderlik, iş birliği, okul imkânları, kaynaklar ve bireysel özellikler okul ikliminin en çok vurgulanan boyutlarıdır.

Öğrenme İklimi ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki

Örgütsel faktörler öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarında önemli role sahiptir (Atwal, 2013). Bu örgütsel faktörlerden biri de öğrenme iklimidir. Örgütlerde öğrenmeyi destekleyen bir iklim oluşturma, çalışanların mesleki gelişiminin desteklenmesinde ve sürdürülmesinde etkili bir yol olarak görülmektedir (Nikolova vd., 2014). Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi için çalışanlarına mesleki yeterliliklerini geliştirebileceği öğrenme ortamları sunmaları gerekmektedir (Marsick ve Watkins, 2003). Günümüzde etkili okulların öğretmenleri destekleyen ve öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı öğrenme koşulları sağladıkları ifade edilmiştir (Schunk ve Pajares, 2009). Başarılı okulların hem öğrenciler hem de öğretmenler için öğrenmeyi kolaylaştıran bir kültür ve iklime sahip oldukları vurgulanmıştır (Brookover ve Schneider, 1975).

Okul yapısı öğretmenlerin mesleki öğrenmesini kolaylaştırıcı ya da engelleyici rol oynamaktadır (Opfer, Pedder ve Lavicza, 2011). Olumlu öğrenme ortamı, öğretmenlerin öğrenmeye ve mesleklerine olan tutumlarını etkileyerek öğrenme fırsatlarından faydalanmalarına katkıda bulunmaktadır (Atwal, 2013). Öğretmenlerin destekleyici ve teşvik edici bir okul iklimine yönelik algıları mesleki gelişimlerini sürdürmeye yönelik istekliliklerini artırmaktadır (Liu vd., 2014). Öğrenmeyi destekleyici bir okul iklimi öğretmenlerin mesleki gelişimi için gereklidir (Meristo ve Eisenschmidt, 2014). Howard, Howell ve Brainard (1987) olumlu bir okul ikliminde öğretmenlerin meslektaşlarıyla birlikte hareket ederek bilgi ve becerilerini geliştirdiklerini öne sürmüşlerdir. Kottkamp, Mulhern ve Hoy (1987) olumlu ve öğrenmeye açık bir iklimin bulunduğu okullarda öğretmenlerin daha fazla çalışma

fırsatı ve imkânına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini etkileyebileceklerine ilişkin inançları üzerinde etkilidir (Hoy ve Woolfolk, 1993).

Hodkinson ve Hodkinson (2005) öğretmen öğrenmesini geliştirmenin en etkili yollarından birisinin de öğretmenler için etkili öğrenme ortamları oluşturmak olduğunu öne sürerek olumlu bir öğrenme ortamının özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır:

1. İş birliği öğrenme fırsatları sunma,
2. Öğrenmelerini geliştirmek için öğretmenlere destek sağlama,
3. Öğretmen öğrenmesine odaklanma,
4. Okul dışında da öğrenme fırsatlarını destekleme,
5. Öğrenilenlerin günlük öğretim uygulamalarına yansıtılmasını sağlama,
6. Öğretmenlerin mesleki bir kimlik duygusu geliştirmesini sağlama,
7. Öğretmenlere çeşitli öğrenme faaliyetlerine katılma fırsatları sunmaktır.

Opfer, Pedder ve Lavicza (2011) okul öğrenme ortamının öğretmen mesleki öğrenmesi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Pedder (2006) yaptığı araştırmada, okula ilişkin faktörlerin öğretmenlerin mesleki öğrenmesini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Atwal (2013) çalışmasında öğrenme ortamının öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerini etkilediğini ileri sürmüştür. Benzer bir biçimde Yıldırım (2018) olumlu iklimin öğretmenlerin öğrenmesini desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Liu ve diğerleri (2014) ise destekleyici bir okul ikliminin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmede etkili bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır. Alanyazındaki bu bulgulara dayalı olarak öğrenme ikliminin öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarıyla ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramının teorik temelleri Rotter'ın 1966 yılındaki çalışmasıyla ortaya attığı Kontrol Odağı Teorisi'ne dayanmaktadır. Bu konuda ilk araştırmalar RAND (Araştırma ve Geliştirme) kuruluşunda görev yapan araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bu araştırmacılar tarafından öz yeterlik, öğrenci performansı ve

motivasyonu öğretmen davranışlarını geliştirmenin önemli kaynakları olarak görülmüştür. Öğrenci başarısını ve motivasyonunu etkilediğine inanan öğretmenlerin, eylemlerini kontrol edebildiklerini ve bu yüzden de yüksek düzeyde yeterliğe sahip olduklarını düşündükleri ileri sürülmüştür (Goddard, Hoy ve Hoy, 2004; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Öz yeterlik kavramının bir diğer kuramsal dayanağı da Bandura'nın sosyal öğrenme kuramıdır (Bandura, 1977). Sosyal öğrenme kuramı bilişsel, duyuşsal, biyolojik olaylar, çevresel faktörler ve davranış biçimindeki kişisel faktörler arasındaki dinamik ve karşılıklı ilişkilerin nedensel bir modelidir (De Neve, Devos ve Tuytens, 2015). Başka bir anlatımla, bireysel faktörler, çevre ve davranış birbirini etkilemektedir (Dellinger vd., 2008). Bu karşılıklı etkileşim, bireylerin tercihleri ve eylemleri üzerinde etkili olmaktadır. Bu kurama göre insanlar içsel ve dışsal faktörlerin yanı sıra mevcut ve geçmiş davranışlar arasındaki bir etkileşimin ürünüdür (Bandura, 1986). Öz yeterlik, psikoloji alanında ortaya çıkan bir kavram olsa da başta eğitim olmak üzere çeşitli alanlarda araştırma konusu edilmiştir (Schunk ve Pajares, 2009).

Öz yeterlik kavramı gerçekleşmesi muhtemel durumları yönetmek için gereken eylemleri planlamak ve sergilemek şeklinde tanımlanmıştır (Bandura, 1997). Öz yeterlik inancı çevresel etkenlerin ne şekilde algılandığını belirler; eylemlerin seçimini, bir eyleme harcanacak çabanın miktarını ve insanların bir engelle karşılaştığında ne kadar güçlü duracaklarını etkiler. Öz yeterlik inancı güçlü bireyler zor görevleri birer tehdit olarak değil, üstesinden gelinmesi gereken durumlar olarak görürler. Amaç belirlerler ve bu amaçlara bağlılık gösterirler. Başarısızlıklardan yılmazlar ve çabalarını sürdürürler. Bunun aksine, öz yeterlik inancı düşük olanlar, olayları olduğundan daha zor olarak görürler. Dar bir vizyona sahip olduklarından sorunlara çözüm getirememekle birlikte kaygı ve stres yaşarlar (Schunk ve Pajares, 2009). Kendilerine güvenleri düşük olduğu için başarıları ve kişisel gelişimleri hakkında olumsuz düşüncelere sahiptirler (Schwarzer ve Hallum, 2008).

Öz yeterlik, insanların eyleme geçebilme becerisi için önemli olan dinamik ve kişisel bir faktördür. Öz yeterlik, bir bireyin sabit bir özelliği değil sosyal bir ortamda gerçekleşen aktif ve öğrenilmiş inançlar sistemidir. Bu nedenle öz yeterlik inancı yapılan işe ve ortama bağlı olarak değişebilmektedir. Yüksek öz yeterliğe sahip kişiler zor görev ve etkinliklere yönelik olumlu bir yaklaşıma sahipken, düşük öz

yeterliğe sahip olanlar herhangi bir görevi olduğundan daha zor olarak görürler ve daha stresli bir tutuma sahiptirler (Bandura, 1997). Öz yeterlik kavramını diğer psikolojik faktörlerden ayıran özellikler; öz yeterliğin içsel bir özellik olması, gelecekte sergilenmesi muhtemel davranışları içermesi ve davranışı etkilemesidir (Schwarzer ve Hallum, 2008).

Öğretmen Öz Yeterliği

Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin istenen öğrenme çıktıklarına ulaşmaya yönelik becerilerine olan inançlarıdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Dellinger ve diğerlerine (2008) göre öğretmen öz yeterliği öğretmenlerin belirli bir durumda, belirli bir niteliğe sahip, belirli öğretim uygulamalarını gerçekleştirebileceklerine ilişkin inançlarıdır. Guskey ve Passaro (1994) öz yeterliği, öğretmenlerin özellikle öğrenme motivasyonları düşük olanlar olmak üzere tüm öğrencileri etkileyebilmelerine yönelik inançları şeklinde tanımlamışlardır. Skaalvik ve Skaalvik (2007) ise öğretmen öz yeterliğinin; öğretmenlerin belirli eğitim amaçlarına ulaşmaları için gereken faaliyetleri planlama ve yürütme becerilerine olan inançları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen öz yeterliği öğretmenlerin faaliyet seçimini, çabasını, kararlılığını ve başarısını etkilemektedir. Yüksek öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenler zorlayıcı aktiviteler geliştirirler, öğrencilere yardımcı olurlar ve zor durumda olan öğrencilerle ilgilenirler. Ayrıca öğretmenlerin öğrenciler için uygun öğrenme ortamları oluşturabilmeleri öğretim becerileri ve öz yeterliklerine bağlıdır (Schunk ve Pajares, 2009; Woolfolk Hoy ve Burke-Spero, 2005).

Öğretmen öz yeterliği genel ve bireysel öğretmen öz yeterliği olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Genel öğretmen öz yeterliği; öğretmenlerin her öğrencinin uygun koşullar sağlandığında öğrenebileceğine ve kendilerinin öğrenci öğrenmesine katkıda bulunabileceklerine yönelik inançlarıdır. Bireysel öğretmen öz yeterliği ise öğretmenlerin kendi öğretim becerilerine yönelik değerlendirmeleridir (Gibson ve Dembo, 1984). Öz yeterlik öğretmenlerin gözlenebilir davranışlarından ziyade inançlarını içeren bir kavramdır (Coladarci, 1992). İnsan davranışı bireylerin iki tür beklentisine yönelik inançlarından etkilenmektedir. Bunlardan ilki, bir bireyin belirli bir davranışının belirli sonuçlara yol açacağına yönelik tahmini anlamına gelen sonuç beklentisidir. İkincisi ise bir kişinin sonuca ulaşmak için gerekli davranışı başarılı bir şekilde sergileyebileceğine yönelik inancını içeren öz yeterlik

beklentisidir. Bireylerin başarılı olmaları için her ikisine de sahip olmaları gerekmektedir (Bandura, 1986).

Öğretmen öz yeterliği koşullara göre değişmektedir. Öğretmenler farklı konular, öğrenciler ya da ortamlara göre kendilerini daha az ya da fazla yeterli hissedebilirler (Goddard, Hoy ve Hoy, 2004). Sonuç olarak, öğretmen öz yeterliği kavramının şartlara göre değişebilen, öğretmenlerin öğrencilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik kendi öğretim becerilerine olan inancı anlamına geldiği ileri sürülebilir. Bandura (1997), öz yeterliğin kaynaklarını dört başlık altında sınıflamıştır. Öğretmen öz yeterliği bu sınıflama kapsamında değerlendirilebilir. Bu kaynaklardan ilki doğrudan deneyimlerdir. Bireyin kendi başarılı ve başarısız deneyimlerini yansıtmaktadır. Öz yeterlik inançları en çok geçmiş yaşantıların yansması yoluyla şekillenmektedir (Wood ve Bandura, 1989).

Eğitim ile ilişkilendirildiğinde ise bir öğretmenin gerçekleştirdiği bir öğretim uygulaması sonucunda sahip olduğu yeterlik inancı doğrudan yaşantılardan kaynaklanmaktadır. Öz yeterlik inançları öğretmenlerin başarılı deneyimlerine göre artar ya da azalabilir. Öğretmenler öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdiklerinde, bu faaliyetlerin sonuçlarını değerlendirirler ve bu değerlendirmeleri benzer faaliyetleri gerçekleştirmeye yönelik becerilerini değerlendirmek için kullanırlar. Eğer bu faaliyetler başarılı olursa öz yeterlik inançları da artar. Başarısız olduğunu düşündükleri faaliyetler ise öz yeterlik inançlarını olumsuz etkiler (Bandura, 1997; Schunk ve Pajares, 2009; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Öz yeterliğin kaynaklarından ikincisi dolaylı deneyimlerdir. Öğretmenler, meslektaşlarının başarılı uygulamalarını gözlemleyerek de öz yeterlik inancı geliştirebilirler. Başarılı meslektaşlarını model olarak ya da gözlemleyerek kendi öz yeterliklerine de olumlu katkıda bulunurlar. Öğretmenler, modeli ne kadar çok gözlemlerse öz yeterlik üzerindeki etkisi o kadar yüksek olur. Eğer gözlemlenen model başarılı olursa gözleyeninin de öz yeterlik inancı artar (Hoy, 2000). Çünkü gözleyen kişi, eğer başkaları başarılı olursa kendinin de olacağına inanarak kendini motive eder (Schunk ve Pajares, 2009).

Üçüncü öz yeterlik kaynağı sözlü iknadır. Öğretmenler okul müdürü ve meslektaşları gibi çalıştıkları ortamda bulunan diğer kişilerin geri bildirimlerinden de etkilenmektedir. Bir öğretmenin başarılı olduğuna okul müdürü ya da diğer öğretmenler tarafından ikna edilmesi öz yeterlik inancını artırmaktadır. Olumlu geri bildirimler öz yeterlik inancını güçlendirebileceği gibi, olumsuz geri bildirimler de

olumsuz yönde etkileyebilir (Schunk ve Pajares, 2009). İknanın etkisi ikna edenin güvenilirlik ve uzmanlığına bağlıdır (Bandura, 1986). Sözel ikna genel ya da özel olabilir. Öğretimin doğası hakkında bilgi verir, engellerle başa çıkabilmek için teşvik eder ve öğretmenin performansı ile ilgili geri bildirim sağlar (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998).

Öz yeterliğin son kaynağı ise duygusal durumlardır. Bireylerin yaşadıkları korku, heyecan ve istek gibi durumlar bir işi yapabilme inançlarını etkilemektedir (Bandura, 1997). Öz yeterlik inancı, öğretmenlerin yaşadıkları duyguların olumlu ya da olumsuz olmasına göre değişmektedir. Öğretmenin yaşadığı heyecan ya da istek öğretimi başarılı bir biçimde gerçekleştirebileceğine yönelik inancını artırır (Wahlstrom ve Louis, 2008). Ancak stres ve endişe gibi olumsuz duygular öğretmenlerin kendi bilgi ve becerilerine yönelik olumsuz yargılar geliştirmesine neden olur. Mesleki olarak gerekli yeterliklere sahip bir öğretmen olumsuz duygular yaşadığında başarılı olamayabilir (Gavora, 2010; Wood ve Bandura, 1989).

Friedman ve Kass'a (2002) göre öğretmen öz yeterliği sınıf ve okul olmak üzere iki ortamda şekillenmektedir. Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin öğretim faaliyetleri ve örgütsel görevleri ile öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler ve okul müdürü olan ilişkilerini kapsamaktadır. Araştırmalar, öğretmen öz yeterliğinin öğretmen davranışları, öğretim uygulamaları ve öğrenci başarısıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin öğrettiklerini daha iyi öğrenmektedirler (Allinder, 1994; Ashton ve Webb, 1986; Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Ayrıca, öğretmenlerin güçlü öz yeterlik inancına sahip olmalarının mesleklerine olan bağlılıklarını artırdığı ifade edilmiştir (Coladarci, 1992). Öğretmen öz yeterliği okulların yeniden yapılandırılması ve etkili okullar kurma sürecinde önemli faktörlerden biridir (Çalık vd., 2012).

Öğretmen Öz yeterliği ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki

Sosyal öğrenme kuramına göre bireysel davranış, biliş ve çevresel koşullar etkileşim içindedir ve birbirlerinin belirleyicisidir. Sosyal öğrenme kuramı bağlamında ortaya atılan öz yeterlik de öğrenme ve davranış arasında aracılık etmektedir (Bandura, 1986). Öz yeterlik inancı, bireylerin zorluklarla başedebilme gücünü ve yenilikleri benimsemeye olan istekliliklerini ve motivasyonunu artırarak öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir (Bandura, 1997). Yüksek öz yeterlik

inancına sahip olan bireyler mesleki faaliyetlere katılmaya daha isteklidirler. Aynı zamanda öğrenme ve uygulama için risk almaya daha eğilimli ve yaratıcıdır (Geijsel vd., 2009). Bu bağlamda, öz yeterlik kavramı eğitim alanında da inceleme konusu edilmiş ve öz yeterliğin öğretmen davranışı üzerindeki etkisi araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Allinder, 1994). Öz yeterlik inancı öğretmenlerin mesleki davranışlarını etkileyen önemli motivasyon faktörlerinden biridir (Durksen, Klassen ve Daniels, 2017). Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin eğitim için harcadıkları çabayı, belirledikleri amaçları ve öğretmenlerin istekliliklerini etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Öz yeterlik inancı öğretmenlerin bilgi, beceri ve öğretimsel uygulamalarındaki değişim sürecini başlatmada önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin yanı sıra öz yeterlik inançlarını da geliştirmek öğretmenlerin mesleki gelişimi için önemli görülmektedir (Gregoire, 2003). Öğretmenler, zorluklarla başedebilme ve istenen öğrenme çıktılarına ulaşabilmelerine ilişkin becerilerine yönelik olumlu inançlara sahip olduklarında gerekli bilgi ve becerileri edinmeye daha istekli olmaktadır (Chong ve Kong, 2012). Öz yeterlik inancı güçlü öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına hitap edebilmek için öğretim yaklaşımlarını değiştirmede daha iyi oldukları ifade edilmektedir. Aynı zamanda yüksek düzeyde öz yeterlik algısının öğretmenlerin öğretimle ilgili yeni fikirlere açık olma ve öğretim yöntemlerini değiştirme becerilerini etkilediği öne sürülmektedir (Lee, Cawthon, Dawson, 2013).

Daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olan öğretmenler resmi yenilikler ve mesleki gelişim programlarıyla ilişkili değişimleri daha kolay benimsemektedir (Coladarci, 1992). Gavora (2010) yüksek düzeyde öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini etkili bir biçimde kullanmasını sağlarken, öz yeterlik inançlarının düşük düzeyde olmasının bu bilgi ve becerilerin kullanılmasında engelleyici bir faktör olabileceğini öne sürmüştür. Bu bağlamda, öğretmen öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini geliştirmeye yönelik kapasitelerini kullanmaları üzerinde önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir.

Smylie (1988) öğretmenlerin kendi öğretim sürecini kontrol ettiklerine ve öğrenci öğrenmesini etkilediklerine yönelik inanca sahip olduklarında yeni öğretim stratejilerini benimseme ve uygulamaya daha istekli olduklarını öne sürmüştür. Olumlu öz yeterlik algısı öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri süresince elde

ettikleri bilgileri sınıfa aktarmaya yönelik istekliliklerini artırmaktadır (Bray-Clark ve Bates, 2003). Yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenler öğretimde alternatif yöntemler kullanmaya, gelişmiş öğretim yöntemlerini araştırmaya ve farklı öğretim materyalleriyle uygulama yapmaya daha eğilimlidir (Allinder, 1994). Bu ifadeleri destekler nitelikte Guskey (1988), yüksek öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla yeni öğretim yöntemleri kullanmaya karşı daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmalar öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaya ve öğrenmeye daha motive olduklarını göstermektedir (Bray-Clark ve Bates, 2003). Öğretmen öz yeterliği öğrenci başarısının yanı sıra öğretmenlerin öğretim uygulamalarını da etkileyerek öğretimin etkililiği ve okul gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy 2001).

Öz yeterlik kavramının mesleki gelişim ve iş başında öğrenme ile ilişkili olduğu yapılan bazı çalışmalarda ortaya konulmuştur (Bandura, 1997; Deci ve Ryan, 1985; Geijsel vd., 2009; Noe ve Wilk, 1993). Liu ve Hallinger (2018) yaptıkları araştırmada öğretmen öz yeterliğinin öğretmen mesleki öğrenmesiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda okul müdürleri tarafından sergilenen öğretim liderliği davranışları öz yeterlik inancı yoluyla öğretmenlerin mesleki öğrenmesini etkilemektedir. Day ve Gu (2007) öz yeterlik inancının öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Bandura (1977) ise iş ortamının çalışanların öz yeterliği aracılığıyla öğrenmelerini ve performanslarını etkilediğini ortaya koymuştur.

Geijsel ve diğerleri (2009) yaptıkları araştırmada öğretmen öz yeterliğinin öğretmen mesleki öğrenmesini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Da Costa ve Riordan (1996) öğretmen öz yeterliği ve öğretmen mesleki öğrenmesinin boyutlarından birisi olan iş birliği arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu saptamışlardır. Runhaar, Sanders ve Yang (2010) öğretmen öz yeterlik inancı daha güçlü olan öğretmenlerin mesleki öğrenme yollarından olan yansıtma ve geri bildirim kullanmaya daha eğilimli olduklarını belirlemişlerdir. Durksen, Klassen ve Daniels (2017) yaptıkları araştırmada öz yeterlik inancının öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımını etkileyen önemli bir motivasyon faktörü olduğunu ortaya koymuşlardır. Yıldırım (2018) ise yaptığı çalışmada öz yeterliğin öğretmen

öğrenmesinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Holzberger, Philipp ve Kunter (2013) yüksek öz yeterlik inancının öğretmenlerin öğrenme faaliyetlerine katılımını artırdığını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının mesleki öğrenmeye katılımlarında etkili bir faktör olabileceği düşünülebilir.

Öğretmen Coşkusu

Coşku (enthusiasm) kelimesi Yunanca kutsal ilham anlamına gelen “enthousiasmos” ifadesinden gelmektedir (Orosz vd., 2015). Coşku, olumlu duygu ve içsel motivasyonla ilgili olan duygusal bir kavramdır (Kunter vd., 2011). Yoğun bir keyif ve ilgi olarak tanımlanmaktadır. Bireyin yaşamı boyunca kısa ve uzun vadede amaçlarını gerçekleştirmesi için hayati öneme sahiptir. Çünkü coşkuyla yapılan bir iş bireyi güdülemede oldukça etkilidir (Spotkov, 2018). Okul bağlamında ise coşku bir faaliyette yer almaya yönelik duyulan keyif ve heyecan anlamına gelen deneyimsel bir kavramdır (Kunter vd., 2011).

Öğretmen coşkusu eğitim alanında çok yeni bir kavram olmasa da halen alanyazında önemli bir öğretmen özelliği olarak kabul görmektedir. 1930 yılında Barr tarafından yapılan çalışmada öğretmen coşkusunun etkili öğretimin önemli bir özelliği olduğu ortaya konulmuştur (Caruso, 1980). Ancak kavramın yaygın olarak bilimsel araştırmalara konu edilmesi 1960'lı yıllarda başlamıştır (Keller vd., 2014). Kunter ve diğerleri (2011) öğretmen coşkusu kavramının motivasyon ve mesleki iyi oluş ile ilgili kavramlarla ilişkili olduğunu ancak tamamen aynı olmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin, coşku kavramı iş doyumunu ile kavramsal olarak bağlantılıdır ancak tamamen aynı değildir. İş doyumunu daha çok değerlendirmeye dayalı bir kavram iken, coşku duygusal bir karşılıktır (Kunter vd., 2011). Patrick, Hisley ve Kempler (2000) ise coşku kavramının psikolojik olarak enerji verme açısından canlılık (vitality) ile benzer olduğunu, ancak canlılık kavramının daha çok öznel ve deneyimsel bir kavram iken coşkunun enerjinin davranışsal olarak dışa vurumu olduğunu öne sürmüşlerdir.

Schiefele, Streblow ve Retelsdorf (2013) “ilgi” ve “coşku” kavramlarının birbirleriyle örtüştüğünü ancak ilginin daha genel bir kavram olduğunu ve coşkunun ilgi kavramının duygusal yönünü oluşturan bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Frenzel ve diğerleri (2009) “keyif” (enjoyment) kavramının içsel bir yaşantı olduğunu

ancak coşkunun öğretmen davranışlarına da odaklandığını ifade etmişlerdir. Caruso (1980) ise öğretmen coşkusunu ifade etmek için genellikle heyecan, ilgi, dinamizm gibi kavramların kullanıldığına dikkat çekmiştir.

Motivasyon bireylerin eylemlerini yönlendiren itici bir güçtür. Bireylerin ihtiyaç ve istekleriyle birlikte davranışlarını da önemli ölçüde etkilemektedir (Utami vd., 2017). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri de öğretmeye verdikleri değere ve motivasyonlarına bağlıdır. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenler mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye ve öğrendiklerini öğretim uygulamalarına yansıtmaya daha isteklidir. Öğretmen coşkusu da öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde etkili olan motivasyon unsurlarından biridir. Mesleğini coşkuyla yapan öğretmenler tarafından gerçekleştirilen öğretim daha nitelikli hale gelmekte ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Kunter, 2013).

Öğretmen coşkusu etkili bir öğretim ve öğrenme üzerinde önemli rol oynayan faktörlerden biridir. Etkili öğretmenlerin alanında ve mesleğinde istekli ve coşkulu bireyler olduğu ifade edilmektedir (Long ve Hoy, 2006). Öğretmen coşkusuna ve öğretmenlerin duygusal yönelimlerine ilişkin ampirik bulgular yeterli değildir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen coşkusunun başta öğrenci başarısı (Bedir ve Yıldırım, 2000; Hooda ve Sharma, 2020; Keller, Neumann ve Fischer, 2013; Patrick, Hisley ve Kempler, 2000; Spotkov, 2018) olmak üzere öğretmen desteği (Lazarides, Gaspard ve Dicke, 2019), duygusal emek (Burić, 2019), öz yeterlik (Lazarides, Buchholz ve Rubach, 2018), öğretim kalitesi (Kunter, 2013) ve dağıtımcı liderlik (Sheppard, Hurley ve Dibbon, 2010) gibi kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Yüksek düzeyde öğretmen coşkusu öğretimin niteliğini artırmaktadır (Kunter vd., 2011). Öğretmenlik mesleğine karşı olumlu duygulara ve değerlere sahip olan öğretmenler sınıf dışında da mesleki etkinliklerde yer almaktadır (Long ve Hoy, 2006). Öğretmen coşkusu öğrenci başarısını da önemli ölçüde etkilemektedir (Kunter vd., 2011; Long ve Hoy, 2006; Spotkov, 2018; Wood, 1998).

Öğretmen coşkusu öğretmen etkililiğine ilişkin yapılan araştırmalarda ele alınan önemli konulardan biridir. Sınıf içinde olduğu kadar sınıf dışında da öğrenme motivasyonunu artıran bir faktördür (Schoofs, 2019; Wood, 1998). Öğretmenleri güdüleyen içsel bir motivasyon kaynağı olan öğretmen coşkusu etkili öğretmenlerin önemli bir özelliği olarak görülmektedir (Spotkov, 2018). Öğretmen coşkusu

yalnızca bireysel bir özellik değil aynı zamanda deneme ve uygulamayla geliştirilebilecek bir niteliktir (Schoofs, 2019).

Öğretmen coşkusu kavramının evrensel olarak kabul gören net bir tanımı bulunmamaktadır ve eğitimin farklı araştırma alanlarında çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır (Caruso, 1980). Keller, Neumann ve Fischer (2013), öğretmen coşkusunun genel olarak öğretimsel bir davranış olarak öğretmen coşkusu ve kişilik özelliği olarak öğretmen coşkusu olmak üzere iki şekilde ele alındığını öne sürmüşlerdir. İlk olarak öğretmen coşkusunun daha çok davranışsal yönü vurgulanarak öğretmenlerin jest, mimik ve ses tonu ile ilişkilendirilmiştir. Bu yaklaşıma göre öğretmen coşkusu gözlemlenebilir davranış göstergelerine göre değerlendirilmektedir (Collins, 1978). Öğretmen coşkusu öğretmenlerin olumlu duygusal deneyimlerinin sonucunda sergilediği davranışları kapsamaktadır (Keller vd., 2014). Örneğin Murphy ve Walls (1994) yaptıkları araştırmada, öğretmen coşkusunu ortaya koyan davranış göstergelerinin ses tonu, göz teması, yüz ifadesi, jestler ve yürüyüş olduğunu ortaya koymuşlardır.

Son zamanlarda popüler hale gelen diğer yaklaşım ise coşkuyu öğretmenin kişisel bir özelliği ve mesleki yeterliliklerinin bir parçası olarak ele almaktır. Çünkü davranışsal yaklaşım öğretmen coşkusunun içsel yönünü açıklamada yetersiz kalmaktadır (Kunter vd., 2008). Bu yaklaşıma göre ise öğretmen coşkusu daha çok "dinamik" ve "istekli" gibi öznel yoruma dayanan soyut öğretmen özelliklerine göre değerlendirilmektedir (Caruso, 1980). Öğretmen coşkusu öğretim süreçlerinde aktif olarak yer almayı ve nitelikli öğretim gerçekleştirmeyi sağlayan içsel motivasyonun kaynağı olan içsel ve duygusal bir durum olarak görülmektedir (Kunter vd., 2011).

Keller ve diğerleri (2014) öğretmen coşkusuna yönelik bu iki yaklaşımı birleştirerek sürekli öğrenme coşkusu olarak yeniden kavramlaştırmışlardır. Bu kavramda, öğretmenlerin duygusal özellikleri ve davranışları bir arada değerlendirilmiştir. Öğretmen coşkusu öğretmenlerin hem olumlu duygusal dışa vurumları hem de olumlu etkilerinin birleşmesinden meydana gelen bir kavram olarak sunulmuştur. Öğretmen coşkusu güdüleyici ve enerjik bir öğretim tarzı anlamında öğretimin bir özelliğini yansıttığının yanı sıra öğretmenlerin öğretime ilişkin öznel deneyimlerini de içeren bir kavramdır (Kunter vd., 2011).

Öğretmen coşkusu öğretimde, öğrenmeye değer verme, alanına ilgi duyma, canlı ve ilham verici bir şekilde ders anlatma biçimindeki öğretmen davranışları şeklinde kendini göstermektedir (Patrick vd., 2003). Newman (1993), öğretmen coşkusu kavramını öğretmen stresi ya da tükenmişliğinin karşıtı olarak kullanmıştır. Hooda ve Sharma (2020) öğretmen coşkusunu öğretimde güdüleyici, enerjik ve dinamik olma durumu olarak tanımlamıştır. Kunter ve diğerleri (2011) öğretmen coşkusunun öğretmen davranışlarını etkileyen, öğretmenlerin keyif, heyecan ve memnuniyetlerini yansıtan duygusal ve kişiye özgü bir kavram olduğunu öne sürmüşlerdir. Öğretmen coşkusu sabit bir kavram değil aksine zamana ve ortama bağlı olarak değişebilen bir kavramdır (Kunter, 2013).

Kunter ve diğerleri (2011) öğretmenlerin hem eğitimci hem de alan uzmanı olmak üzere iki rolüne dikkat çekerek öğretmen coşkusunu branş coşkusu ve öğretmen coşkusu olmak üzere iki boyutta ele almışlardır. Branş coşkusu; bireyin bir konu ya da alana olan bireysel ilgisi anlamına gelen duygusal bir unsurdur. Öğretmenlerin alanlarına yönelik duygusal tutumlarıyla ilgili bir kavramdır. Öğretmenlerin branş coşkusu bulunduğu ortamlardan bağımsız olarak kendi alanlarına yönelik duygusal durumlarını ifade etmektedir. Öğretme coşkusu ise daha çok öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyimleriyle ilgili bir kavramdır. Öğretmenlerin öğretmekten aldıkları keyfi ifade etmektedir. Öğretme coşkusu örgütsel koşullardan etkilenmektedir (Kunter, 2013).

Öğretmen coşkusu davranışa dönüştürüldüğünde öğretimin niteliğini etkileyen duygusal bir durumdur (Kunter vd., 2011). Coşkulu öğretmenler yüksek düzeyde güdülenmiş, yenilikçi, ısrarcı ve öğrencilerin hayatında fark yaratan bireyler olarak görülmektedir (Newman, 1993). Coşkulu öğretmenler sınıfını heyecan ve istekle doldurarak öğrencileri öğrenmeye ve araştırmaya teşvik ederler. Öğrencilerde merak uyandırarak onları öğrenmeye güdülerler (Spotkov, 2018). Öğretmenlerin öğretime yönelik coşkusu arttıkça öğrenciler bilişsel ve duyuşsal olarak derse daha fazla ilgi duymaktadır. Öğretmenler coşkularını davranışlarına yansıtarak öğrencilere yaptıkları öğretimden keyif aldıklarına ilişkin geri bildirim sunmaktadır (Frenzel vd., 2009). Coşkulu öğretmenler öğrencileri güdüleyerek öğrenmenin daha etkili bir biçimde gerçekleşmesini sağlamaktadır (Hooda ve Sharma, 2020; Patrick, Hisley ve Kempler, 2000). Öğretmek için yoğun bir istek ve

ilgiye sahip olan, öğrenmeye ve alanına ilişkin merak ve keyif duyguları besleyen öğretmenler coşkulu öğretmen olarak tanımlanmaktadır (Keller vd., 2014).

Öğretmen Coşkusu ve Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki

Motivasyon, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesinde önemli bir unsurdur. Kavramsal olarak öğretmen motivasyonunun önemli bir parçası olarak görülen öğretmen coşkusu öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinden aldıkları keyif ve heyecanı yansıtan bireysel bir eğilim olarak tanımlanmıştır (Kunter vd., 2008). Öğretmen coşkusu öğretmenlerin mesleki öğrenme fırsatları aramaya, alanıyla ilgili yayınları takip etmeye ve derslerini düzenli bir şekilde planlamaya yönelik çabalarını artırmaktadır (Kunter, 2013).

Öğretmen coşkusu öğretmenlerin daha yenilikçi ve yaratıcı olmalarını etkileyerek öğretim becerilerinde farklılık meydana getirmektedir (Kolli ve Divya, 2017). Öğretmen coşkusu öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine daha çok katılmalarını sağlayarak ve yeni öğretim yöntemleri kullanmaya açık olma düzeylerini artırarak öğretimin niteliğini etkilemektedir (Kunter vd., 2011). Baloch ve Akram (2018) yaptıkları araştırmada öğretmen coşkusunun öğretmenlerin sınıflarında yeni teknolojileri kullanma eğilimlerini artırdığını ortaya koymuşlardır. Teknoloji kullanımı öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla öğrendikleri yeni teknikleri ifade etmektedir. Utami ve diğerleri (2017) yaptıkları araştırmada mesleki coşkunun öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımlarını önemli ölçüde etkilediğini belirlemişlerdir. Bu bağlamda, öğretmen coşkusunun öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme yolu olan mesleki öğrenme ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum

Tutumlar, insanları diğerlerinden ayıran ve insanların gündelik yaşamlarında en sık kullandıkları bireysel özelliklerden biridir. Bireyler çevrelerinde bulunan kişi, olay ve nesnelere etkileşime girerek belirli bir düşünce ve inanç sistemi geliştirirler (Kırel, Kayaoğlu ve Gökdağ, 2004). Tutum; diğer insanlara, durumlara ve fikirlere ilişkin düşünce, duygu ve eylemlerimizi açıklayan temel bir kavramdır (Bordens ve Horowitz, 2008). İnsanlar iş yerlerine, yaşama, mesleğe ve öğrenmeye karşı hâlihazırda sahip oldukları tutumlarla birlikte gelirler. Bu tutumlar bireyin öğrenmesi

üzerinde etkili olmaktadır (Fuller vd., 2005). Ayrıca tutumlar bireylerin davranışları ve sosyal algılarını da önemli ölçüde etkilemektedir.

Tutumlar, bireylerin bir davranışı sergilemeye yönelik eğilimlerinde artırıcı ya da azaltıcı rol oynarlar (Yaman ve Tekin, 2010). Bir nesneye karşı olumlu tutumlara sahip olanlar, ona karşı olumlu ve destekleyici davranışlar sergilerken, olumsuz tutumlara sahip olanlar uzaklaşma ve olumsuz eleştirme eğilimindedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Agheyisi ve Fishman (1970) tutum kavramının kuramcılar ve araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlandığını ve bu tanımlamaların yapılan araştırmanın kuramsal yaklaşımına göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, Allport (1935) tutumu deneyim yoluyla kazanılan, bireyin objelere ve durumlara ilişkin tepkilerini etkileyen zihinsel bir hazır olma durumu olarak tanımlamıştır.

Tutumlar zihinsel bir hazır olma durumu olduğu için bireye özgüdür ve doğrudan gözlenemez (Bordens ve Horowitz, 2008). Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2014), tutumun bireysel olarak ele alınabilen ve ölçülebilen bir yapıya sahip olduğu ancak gözlemlenebilen bir davranış olmadığı ve bireyin davranışlarından çıkarılabileceği şeklinde bir değerlendirmede bulunmuşlardır. Bohner ve Dickel (2011), tutum kavramına yönelik farklı yaklaşımlar olduğunu ancak tutumun genel olarak kişiler, gruplar, fikirler gibi düşünce nesnelere yönelik değerlendirmeler olarak tanımlandığını ifade etmişlerdir. Tezbaşaran (2008) tarafından tutum, belirli nesne, durum veya kişilere yönelik olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimi şeklinde tanımlanmıştır. Robbins'e (1994) göre tutum kişiler, olaylar ve nesnelere ilişkin olumlu ya da olumsuz değerlendirmelere yönelik ifadelerdir. Myers (2010) tutumu bir kişi veya olaya yönelik olan ve davranışsal sonuçlar doğuran inanç ve duygular olarak tanımlamıştır. Kırel, Kayaoğlu ve Gökdağ'a (2004) göre tutum bireylerin edindikleri deneyimler sonucunda belirli objelere karşı aldıkları tavır ve davranış biçimleridir. Yaman ve Tekin (2010) tutumun kişiye özgü olduğunu, doğuştan elde edilmediğini, sosyalleşme yoluyla kazanıldığını ve bireylerin davranışlarını etkilediğini ifade etmişlerdir.

Tutuma yönelik tanımlar genel olarak değerlendirme, tutum nesnesi ve eğilim olarak üç temel özelliği içermektedir. Bu özelliklerin bir araya gelmesiyle tutum kavramı, bireylerin belirli bir varlığı olumlu ya da olumsuz değerlendirmeye yönelik eğilimi olarak değerlendirilmektedir (Eagly ve Chaiken, 2007). Tutumun bilişsel,

duyuşsal ve davranışsal olarak üç ögesi bulunmaktadır. Bu ögeler genellikle birbirleriyle uyum halindedir. Güçlü tutumlarda bu üç öge de tam olarak bulunmaktadır. Bilişsel tutumlar tutum objesine ilişkin sahip olunan bilgi düşünce ve inançlar, duygusal ögeler tutum objesine karşı gösterilen sevmeye ve sinirlenmeye gibi duygusal tepkileri, davranışsal ögeler ise tutum objesine karşı gözlenebilen tüm davranışları yansıtmaktadır. Ancak tutumla ilgili bu sınıflandırmaya karşılık tutumun sadece zihinsel bir değerlendirme olduğu da güçlü bir biçimde kabul gören bir yaklaşımdır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarını geliştirmek amacıyla bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik gerçekleştirdikleri mesleki gelişim faaliyetleri giderek önem kazanmaktadır (Torff, Sessions ve Byrnes, 2005). Bu nedenle, mesleki gelişimi etkileyen faktörleri inceleyen çalışmaların sayısı da artmaktadır. Bu çalışmalar, çoğunlukla mesleki gelişim faaliyetlerinin yapısal özelliklerine odaklanmaktadır. Mesleki gelişim faaliyetlerinin pedagojik içeriği, kullanılan öğretim yöntemleri, içerdiği aktiviteler ve bunların nasıl uygulandığı inceleme konusu edilmektedir (Torffs ve Byrnes, 2010). Bu faaliyetlerin etkililiği çeşitli yapısal özelliklerin yanı sıra öğretmenlerin özelliklerinden de etkilenmektedir. Bu bireysel özelliklerden birisi öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarıdır.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik algıları mesleki gelişimleri üzerinde etkili bir faktördür. Öğretmenlerin motivasyonu, isteği ve adanmışlığı mesleki gelişime yönelik faaliyetlerin amacına ulaşmasına katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlara sahip olması öğretimin etkili bir biçimde gerçekleşmesi için önemlidir (Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman, 2013). Öğretmenler mesleki gelişime yönelik yeterli isteklilik düzeyine sahip değillerse, kendi yeterliliklerinin geliştirilmesine gerek duymayabilir ve mesleki gelişime yönelik isteksiz bir tutum sergileyebilir (Uştu, Mentiş-Taş ve Sever, 2016).

Mesleki gelişimin eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli bir faktör olduğu kabul edilen bir gerçek olsa da mesleki gelişim faaliyetleri etkisiz oldukları nedeniyle eleştirilmektedir. Bu etkisizliğin birçok nedeni olmasına karşın mesleki gelişime yönelik girişimlerin başarısız olmasının en önemli nedenleri öğretmenleri öğrenmeye motive edecek ve öğretmenlerde değişim meydana getirecek faktörleri göz ardı etmeleridir. Öğretmenler için mesleki gelişimi cazip hale getiren, mesleki gelişimin bilgi ve becerilerini geliştireceğine, gelişimlerine katkıda bulunacağına ve

öğrenci başarısını artıracığına yönelik inançlarıdır (Guskey, 2002). Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları bu kapsamda gerçekleştirilen faaliyetlere verdikleri değerle yakından ilişkilidir (Masuda, Ebersole ve Barrett, 2013).

İlgili alanyazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen bazı faktörleri ortaya koyduğu görülmektedir. Örneğin Çelen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2016) mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmen ihtiyaçlarına uygun olup olmaması, ilgi alanlarına hitap edip etmemesi, eğitimin zamanı ve eğitimci gibi unsurların öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını etkilediğini öne sürmüşlerdir. Masuda, Ebersole ve Barrett (2013) para ve zaman faktörlerinin öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Ergin, Akseki ve Deniz (2012) ise etkinliklerin işlevselliği, zaman, planlama ve eğitimci unsurlarının öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarında belirleyici olduğunu vurgulamışlardır. Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman (2013) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun nedenleri olarak da mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmen ihtiyaçlarına yönelik olmaması, içeriğinin güncel olmaması ve eğitim ortamının yetersiz olmasını sıralamışlardır. Bu nedenle mesleki gelişime yönelik düzenlenen öğrenme faaliyetlerinin öğretmen tutumlarını dikkate alarak planlanması önemli görülmektedir (Byrnes, 2009).

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum ile Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki

Bireylerin öğrenmeye istekli olmaları ve öğrenme sürecine katılmaları tutumlarından büyük ölçüde etkilenmektedir. Eğitim alanında tutumlara önem verilmesinin nedeni, tutumların bireylerin tepki ve davranışlarını etkilemesidir (Yaman ve Tekin, 2010). Mesleki gelişime yönelik tutum öğretmenlerin öğrenmesi için önemli bir faktör olarak görülmektedir. Çünkü tutumlar öğretmenlerin hedeflere ulaşmada gösterecekleri çabada belirleyici olan motivasyonlarını ve öğrenme isteğini etkilemektedir (Çelen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2016). Öğretmenlerin tutumları aldıkları kararlara ve sınıftaki eğitsel uygulamalara yön vermektedir. Öğretmenler öğrenmeye yönelik faaliyetlere belirli tutumlara sahip olarak

katılmaktadır. Bu tutumlar, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını dolayısıyla da davranışlarını ve öğrenmeyi etkilemektedir (Lumpe ve Chambers, 2001).

Öğretmenlerin inançları öğretime yönelik davranışlarının değişmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bireysel özelliklerinin öğretmen davranışları üzerindeki etkisini incelemek araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olmuştur (Haney, Czerniak ve Lumpe, 1996). Ajzen (1985) tarafından ortaya atılan planlanmış davranış kuramı, bireylerin inançlarının davranışları üzerindeki etkisini ortaya koyması bakımından kuramsal bir temel oluşturmaktadır. Planlanmış davranış kuramına göre bireylerin niyetleri bir davranışı gerçekleştirmelerinde etkili olan temel faktördür. Bir davranışı gerçekleştirmeye niyetleri de algılanan davranış kontrolü ve öznel normlarla birlikte bireysel tutumlardan da etkilenmektedir. Davranışa ilişkin algılar ve bu sonuçlara ilişkin olumlu veya olumsuz değerlendirmeler tutumları oluşturmaktadır. Bireyin bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik tutumları ne kadar olumluysa, o davranışı gerçekleştirmeye yönelik isteği de o kadar yüksek olacaktır (Ajzen, 1991). Bu bağlamda, bireyi bir davranışı gerçekleştirmeye iten faktörlerden birisinin de o davranışa yönelik tutumları olduğu ifade edilebilir.

Haney, Czerniak ve Lumpe (1996) öğretmenlerin "Ohio Fen Bilimleri Modeli" programını oluşturan dört öğretimsel hedefe (bilimsel araştırma, bilimsel bilgi, öğrenme koşulları, uygulamalar) ilişkin uygulamaları gerçekleştirmeye yönelik niyetlerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda bireysel tutumların öğretmenlerin öğretim uygulamalarını gerçekleştirmeye yönelik niyetlerini en çok etkileyen faktör olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerinde yer almaları için öğretmenlerde mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerinin önemli olduğu ileri sürülebilir.

Öğretmen tutumları öğretmenlerin gerçekleştirdikleri öğretim uygulamaları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Öğretim uygulamalarına yönelik olumlu tutumlara sahip olan öğretmenler bu uygulamaları daha sık kullanmaya eğilimlidir (Sullivan, 2010). Mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlara sahip olan öğretmenler öğrenmeye ve bilgi ve becerilerini geliştirmeye daha isteklidirler (Eroğlu, Erdoğan ve Özbek, 2018). Mesleki gelişime yönelik tutumları yüksek olan öğretmenler mesleki gelişime yönelik faaliyetlerde daha faydalı öğrenme deneyimleri

yaşamaktadırlar (Torff ve Sessions, 2008; Torff ve Byrnes, 2010). Öğretmenler mesleki gelişimi önemli gördüklerinde öğrendikleri yeni bilgi ve becerileri uygulamada daha istekli davranmaktadırlar. Eğer edindikleri bilgi ve becerilerin öğrenci başarısını etkilediğine inanırlarsa, bunları uygulamak için daha fazla zaman ayırmakta ve çaba sarfetmektedirler (Sullivan, 2010). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlarının mesleki öğrenmelerini destekleyerek bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Alanyazında yapılan araştırmaların çoğunlukla öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarıyla hizmet içi eğitimler gibi geleneksel mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları ile ilişkisini ortaya koymaya yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının mesleki öğrenmeleri ile ilişkisini ortaya koyan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birisi Kwakman (2003) tarafından öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımını etkileyen faktörlerin belirlenmesine ilişkin yapılan çalışmadır. Araştırmada öğretmenlerin okul ortamında öğrenmesine yönelik faaliyetlere katılımını etkileyen faktörlerden birisi olarak da mesleki öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerini anlamlı ve uygulanabilir bulmalarının bu faaliyetlere katılımlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Mesleki gelişime yönelik tutum ve mesleki gelişime katılım arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer araştırma Türkiye’de Eroğlu (2019) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasıdır. Çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile mesleki gelişim etkinliklerine katılımları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Sonuç olarak, tutumların bireylerin öğrenmesi üzerindeki önemli faktörlerden birisi olduğundan hareketle öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının, bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımları üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişime karşı yaklaşımlarının mesleki yeterliliklerini geliştirmelerine olanak tanıyan öğrenme faaliyetlerine katılımlarında belirleyici bir unsur olacağı ileri sürülebilir.

Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin Genel Analizi

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesini öğretmen mesleki öğrenmesiyle ilişkili olan faktörleri ortaya koyan çalışmalar oluşturmaktadır (Hallinger, Liu ve Piyaman,

2019; Liu, Hallinger ve Feng, 2016; Kwakman, 2003; Opfer, Pedder ve Lavicza, 2011). Öğretmen mesleki öğrenmesi hem okul düzeyinde hem de bireysel düzeyde bazı faktörlerden etkilenmektedir (Atwal, 2013; Thoonen vd., 2011). Bu kapsamda, araştırmanın örgütsel değişkenlerinden birisi olarak öğretim liderliği belirlenmiştir. Bunun temelini alanyazında okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının öğrenci başarısıyla ve okulun gelişimiyle ilişkisini ortaya koyan bir dizi çalışma oluşturmaktadır (Hallinger, Bickman ve Davis, 1996; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Sebastian, Huang ve Allensworth, 2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının doğrudan etkisinin yanında dolaylı etkileri de bulunmaktadır. Araştırmalar okul liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin örgütsel koşullar, öğretmenlerin duygusal durumları, öğretim uygulamaları ve mesleki öğrenmeleri aracılığıyla gerçekleştiğine ilişkin önemli kanıtlar sunmaktadır (Blase ve Blase, 1999; Geijsel vd., 2009; Hallinger ve Heck, 1996; Heck ve Hallinger, 2009).

Araştırmanın örgütsel değişkenlerinden bir diğeri de öğrenme iklimidir. İlgili alanyazın, okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda öğretmenlerin mesleki öğrenmesi için gerekli olan olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmada ve mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımlarında önemli bir role sahip olduğuna ilişkin kanıtlar sunmaktadır (Atwal, 2013; Cherkowski, 2016; Kaplan ve Geoffroy, 1990; Liu, Bellibaş ve Gümüş, 2020; Vermeulen, Krejins ve Evers, 2020). Ayrıca öğretmen öğrenmesine odaklı bir öğrenme ikliminin öğretmenlerin mesleki öğrenmesini etkileyen önemli bir faktör olduğunu öne süren çalışmalar da mevcuttur (Atwal, 2013, Hodkinson ve Hodkinson, 2005; Liu vd., 2014; Opfer, Pedder ve Lavicza, 2011; Pedder 2006).

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda etkili bir mesleki öğrenme kültürü oluşturmak için gereken koşulları ve iklimi sağlamadaki rollerinin öneminin vurgulandığı görülmektedir. Okullarda öğrenme ortamının geliştirici ya da sınırlı olması okul müdürünün liderliğine bağlıdır. Okul müdürleri okulda iş birliğine dayalı bir öğrenme kültürünün oluşturulmasında ve öğretmenlerin öğrenme faaliyetlerine katılmasında etkilidir (Atwal, 2013; Liu, Bellibaş ve Gümüş, 2020; Cherkowski, 2016). Okul müdürlerinin başlıca sorumluluğu öğretim ve öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleştiği olumlu bir okul atmosferi oluşturmaktır (Masitsa, 2005).

Okul müdürleri okul öğrenme iklimini Şekillendiren eylemlerde bulunarak okul etkililiğini dolaylı olarak etkilemektedir (Hallinger, Bickman ve Davis, 1996). İŞ birliği ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturmak, öz yeterlik inancını güçlendirerek çalışanların iş ortamlarında uzun süre kalmalarını sağlamakta ve onların mesleki süreçlere katılımını artırmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Okul müdürlerinin de öğretmenlerin birbirlerini destekledikleri ve teşvik ettikleri öğrenme ortamları oluşturarak onların ğretim sürecinde daha fazla risk almalarını sağlayabileceği ve öz yeterlik düzeylerinin artmasına katkıda bulunabileceği ifade edilmiştir (Scribner, 1999). Ayrıca, meslektaŐ desteği, iş birliği ve kolaylaştırıcı okul ortamının öğretmenlerin coşkusunu artırdığı ne sürülmüştür (Stenlund, 1994). Alanyazındaki bu kuramsal dayanaklara bağlı olarak, mevcut araştırma kapsamında sunulan kuramsal modelde; okul müdürlerinin ğretim liderliği davranışlarının, okullarda ğretmen öğrenmesi için olumlu bir iklim oluşturduğu ve olumlu öğrenme ikliminin öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ve coşkularını artırarak ve mesleki gelişime yönelik daha olumlu tutumlar kazanmalarını sağlayarak mesleki öğrenme sürecine katılımlarını etkilediği varsayılmıŐtır.

Alanyazında ğretim liderliği, öz yeterlik ve mesleki gelişime yönelik tutumun ğretmen mesleki öğrenmesi ile ilişkilerini ortaya koyan çalışmalara rastlansa da (Kılınç vd., 2020, Liu ve Hallinger, 2018, Erdoğan, 2019) bu çalışmaların sayısı fazla değildir. Ayrıca alanyazında ğretmen merkezli bir öğrenme ikliminin öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımları ile ilişkisi ortaya koyan çalışmalar da oldukça sınırlıdır (Opfer, Pedder ve Lavicza, 2011). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin coşkusunun mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarıyla ilişkili olduğuna yönelik ampirik bulgulara ihtiyaç duyulmaktadır (Kunter vd., 2011).

Araştırmacılar, ğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımında psikolojik ve örgütsel değişkenlerin karşılıklı etkileŐiminin incelenmesine yönelik araştırmaların gerekliliğini vurgulamıŐ ve aynı zamanda psikolojik faktörlerin aracılık etkisinin incelendiği sistematik araştırmaların sayısının yeterli olmadığını ileri srmŐlerdir (Geijsel vd., 2009; Kwakman; 2003; Smylie, 1988; Thoonen vd., 2011). Bu bağlamda, mevcut araştırma bireysel faktörler olarak sınıflandırılan öz yeterlik, ğretmen coşkusu ve mesleki gelişime tutum ve örgütsel faktörler olan ğretim liderliği ve öğrenme iklimi ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkiye yönelik bütüncül bir model sunmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Bu kısımda; araştırma kapsamında incelenen bireysel ve örgütsel değişkenlere ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara ait bilgiler kronolojik sıraya göre sunulmuştur.

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesine Yönelik Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Budak ve Demirel (2003) öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla 213 öğretmenin katılımıyla nicel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanmasında ve uygulanmasında belirli birtakım ölçütlerin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Gültekin ve Çubukçu (2008) öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerini ve hizmet içi eğitim almalarını gerektiren faktörleri belirlemek amacıyla 530 öğretmenin katılımıyla tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yapılan araştırma öğretmenlerin hizmet içi eğitimin kendilerine katkı sağladığına inandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi gerekli görmelerinin en önemli nedeni olarak üst göreve hazırlanma istekleri olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmacılar, hizmet içi eğitim etkinlikleri planlanırken okulda ve toplumda yaşanan değişimlerin dikkate alınmasını önermişlerdir.

Doğan (2009) ilköğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin, hizmet içi eğitime yönelik görüşlerini değerlendirmek amacıyla yaptığı yüksek lisans tezi çalışmasında öğretmen ve yönetici görüşlerinin olumlu ancak ortalama düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerini yeteri kadar yararlı bulmadıkları belirlenmiştir. Bunun nedeninin, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanmasında öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarının göz önüne alınmaması olduğu ileri sürülmüştür.

Baştürk (2012) tarafından ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin algı ve beklentilerinin belirlenmesi ve bunların cinsiyet ve öğretmenlik alanı değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığının ortaya konulması amacıyla 301 öğretmenin katılımıyla nicel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin güncel ve uygulamaya dönük olmasını istediklerini ortaya koymuştur.

Ergin, Akseki ve Deniz (2012) tarafından sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla 90 öğretmenin katılımıyla nicel desenli bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada kapsamında öğretmenler hizmet içi eğitimlerin kendilerine en çok sınıf içi uygulamalarda (öğrenciyi anlama, sınıf yönetimi) katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, eğitimlerde işlenen konuların soyut olduğunu, zamanının uygun olmadığını, eğitim veren kişilerin yeterince konuya hâkim olmadıklarını ve etkili bir planlama ve değerlendirme yapılmadığını ifade etmişlerdir.

Gökmenoğlu (2012) yaptığı doktora tezi çalışmasında öğretmenler tarafından ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim türleri ve bu programların özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 1730 öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik gönüllülük kavramını vurguladıkları ortaya konulmuştur. Öğretmenler aynı zamanda hizmet içi eğitim faaliyetlerinin bir ihtiyaç analizinden sonra planlanması ve etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler katıldıkları eğitimlerin yarısından memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman (2013) tarafından öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumlarında cinsiyet, branş, kıdem ve hizmet içi eğitime katılım durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının ortaya konulması amacıyla tarama modelinde bir araştırma yapılmıştır. 422 öğretmenin katıldığı araştırma, Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitime karşı tutumlarının olumsuz olduğunu, bunun da hizmet içi eğitim programlarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki sorunlardan kaynaklandığını ortaya koymuştur.

Kulaz (2013) tarafından yapılan çalışmada ilkökul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının koşul ve verimlilikleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 253 öğretmenin katıldığı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin mevcut hizmet içi eğitimlerine yönelik yüksek düzeyde olumlu görüşlere sahip olmadığı, hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmadığı ve etkili bir biçimde değerlendirilmediği ortaya konulmuştur.

Hürsen (2014) tarafından öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 30 öğretmenin katılımıyla nitel bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hayat boyu öğrenen kişiler

olmasını etkileyen faktörlerin maddi zorluklar, eğitim politikaları, cinsiyet, motivasyon, mesleği sevme ve öğrenme ortamı olduğunu belirlenmiştir.

Kulavuz-Önal ve Tatar (2017) yaptıkları araştırmada üniversitelerde İngilizce hazırlık programlarında görevli öğretim görevlilerinin mesleki tükenmişlikleri ile mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmaya 224 öğretim görevlisi katılmıştır. Araştırma sonucunda; devlet üniversitelerinde ve özel üniversitelerde çalışan İngilizce öğretim görevlileri arasında kişisel başarı algısı ve mesleki öğrenme faaliyetlerine katılım açısından anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Ayrıca, İngilizce öğretim görevlilerinin kişisel başarı hisleri ile mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Güney (2018) yaptığı yüksek lisans tezi çalışmasında ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarıyla ilgili görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Nicel desende tarama modelinde tasarlanan ve 270 öğretmenin katıldığı araştırmada, öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine önem verdikleri ancak düzenlenen faaliyetlerin yeterince etkili olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kahraman (2018) yaptığı yüksek lisans tezi çalışmasında öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin kalitesini anket yöntemiyle belirlemiştir. 450 öğretmenin katılımıyla yapılan araştırma, öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerini önemli gördüklerini ancak bu faaliyetlerin beklentilerini karşılamadığını çünkü kendi ihtiyaçlarına göre planlanmadığını ve eğitimi gerçekleştiren eğitim görevlilerinin yeterli bilgi düzeyinde olmadığını düşündüklerini ortaya koymuştur.

Can (2019) tarafından öğretmen mesleki gelişimine yönelik engelleri saptamak ve bu yönde öneriler geliştirebilmek amacıyla 24 öğretmenin katılımıyla nitel desenli bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; öğretmen mesleki gelişimini engelleyen faktörlerin öğretmen seçme, yetiştirme ve istihdamındaki yetersizlik, eğitim politikalarının belirsizliği, eğitim sisteminde meydana gelen sürekli değişim, öğretmenlerin amaç ve motivasyonlarının eksik olması ve kariyer gelişimindeki sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karacabey, Bellibaş ve Adams (2020) tarafından Türkiye’de 1200 öğretmenin katılımıyla yapılan araştırmada okul müdürlerinin dönüşümcü ve öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkilerin ve öğretmenlerin

kolektif yeterlik algıları ve güvenin aracı etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, dönüşümcü ve öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ve güven üzerinden öğretmen mesleki öğrenmesini dolaylı olarak etkilediğini ortaya koymuştur.

Öğretmen Mesleki Öğrenmesine Yönelik Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Kwakman (2003) yapmış olduğu çalışmada öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin kavramsal bir çerçeve sunmayı, öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine ne ölçüde katıldıklarını ve bu katılımı etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre öğrenmenin en iyi öğretmenlerin gündelik okul yaşamlarında ve somut etkinliklerle gerçekleştiği ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin en çok mesleki okuma, fikir paylaşımı ve öğretimi geliştirme faaliyetlerine katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Darling-Hammond ve diğerleri (2009) alanyazında yapılan araştırmaları inceleyerek öğretmenler için gerçekleştirilen sürekli ve yoğun meslek öğrenme programlarının öğrenci başarısıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. 6-12 ay süresince 30-100 saat arasında gerçekleştirilen mesleki öğrenme programlarının öğrenci başarısını olumlu yönde anlamlı olarak etkilediği ortaya çıkmıştır. Bir yıl içinde ortalama 49 saat olarak gerçekleştirilen mesleki öğrenme faaliyetlerinin öğrenci başarısını %21 oranında artırdığı belirlenmiştir. Ancak 5-14 saat arasında kısa süreli gerçekleştirilen bu programların öğrenci başarısının üzerinde anlamlı bir etkisi olmamıştır.

Marqua (2010) yapmış olduğu doktora tezi çalışmasında ortaokullarda öğretmenlerin mesleki öğrenmesini etkileyen sosyo-ekonomik faktörlerin rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel desende tasarlanan ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmelerin yapıldığı bu çalışmada Sheckley ve diğerleri (2008) tarafından ortaya konulan Üçlü Yetişkin Mesleki Öğrenme Modeli kavramsal çerçeve olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda destekleyici bir iklim, informel öğrenme fırsatları ve iş birliğinin öğretmenlerin öğrenmesinde önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

Bruce ve diğerleri (2010) yapmış oldukları çalışmada matematik alanında yoğun ve sürekli olarak bir eğitim öğretim yılı boyunca uygulanan bir mesleki öğrenme programı sonucunda, mesleki öğrenme programına katılan öğretmenlerin yeterliklerini geliştirdiklerini ve öğrencilerinin ders başarılarının arttığını ortaya

koymuşlardır. Sürdürülebilir, iş birlikçi ve sınıf temelli mesleki öğrenme faaliyetlerinin öğretim kalitesi ve öğrenci başarısının artırılmasında önemli rol oynadığı belirlenmiştir.

Opfer ve Pedder (2011) yapmış oldukları kuramsal araştırmada öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin detaylı bir kuramsal çerçeve sunmuşlardır. Araştırmada, öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretmen, okul ve öğrenme faaliyeti olarak üç alt sistemden meydana geldiği ve öğretmen mesleki öğrenmesini anlamak için bu üç alt sistem arasındaki karşılıklı etkileşime odaklanmanın gerekliliği ortaya konulmuştur.

Sieller (2011) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında okul müdürünün liderliğinin ve okuldaki diğer faktörlerin öğretmen mesleki öğrenmesini nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel desende tasarlanan ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmelerin yapıldığı araştırma sonucunda liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde etkili olan önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Li (2014) Hong Kong'da 32 ilkokulda görev yapan 970 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği doktora tezi çalışmasında okul liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide güven, iş birliği ve iletişimin aracı etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda güven, iş birliği ve iletişimin okul liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında önemli aracı değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Topolinski (2014) yaptığı doktora tez çalışmasında öğretmen liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretmenlerin bilgi ve öğretim uygulamaları üzerindeki etkilerini öğretmen algılarına göre incelemiştir. Tarama modelinde anket yoluyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda formel ve informel öğretmen liderliğinin öğretmenlerin öğretimsel bilgi ve uygulamalarını etkilediği ortaya konulmuştur. Ayrıca informel mesleki öğrenmenin okullarda daha yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gemeda ve Tynjälä (2015), Etiyopya'da bulunan okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen faktörleri belirlemek amacıyla 37 öğretmenin katılımıyla nitel desende bir durum çalışması yapmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen faktörlerin öğretim ve öğrenmeye ilişkin

inançları, liderlik, eğitim politikaları ve öğretmen ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluk, iş yükü ve düşük maaş olduğunu ortaya koymuşlardır.

Akiba (2015) yapmış olduğu araştırmada öğretmen mesleki öğrenme uygulamaları ve politikalarına yön verecek uluslararası bir karşılaştırma yapmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda, öğretmen mesleki öğrenmesine yönelik uluslararası düzeyde bir model geliştirilmiş ve TIMMS, PIRLS ve TALIS gibi üç büyük uluslararası araştırmanın öğretmen mesleki öğrenmesine yönelik anket maddeleri analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda bu çalışmalarda öğretmen mesleki öğrenmesinin içeriği, formatı, faaliyetleri, kaynakları ve okul müdürü liderliğine yönelik maddeler bulunsa da sosyal ve bireysel unsurların dâhil edilmediği belirlenmiştir.

Admiraal ve diğerleri (2016) akademisyenler, öğretmenler, okul yöneticileri, politika yapıcılar ve eğitim danışmanlarının katılımıyla yürüttükleri nitel araştırmada katılımcıların okullarda öğretmen mesleki öğrenmesine olanak sağlayan koşullara yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların öğretmen mesleki öğrenmesinin etkili bir biçimde gerçekleştiği koşullara yönelik vurguladıkları en önemli noktanın; öğretmenlerin uygulamalarını paylaşmalarına, uygulamalarına ve iş birliği içinde çalışmalarına yönelik okul koşullarının oluşturulması olduğu belirlenmiştir.

Akiba ve Liang (2016) 467 ortaokul matematik öğretmenin katılımıyla yapmış oldukları boylamsal çalışmada altı çeşit öğretmen mesleki öğrenmesi faaliyetinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları; iş birliği ve informel iletişime dayalı mesleki öğrenme faaliyetlerinin öğrenci başarısında hizmet içi eğitimler ve kurslardan daha etkili olduğunu göstermiştir.

Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından öğrenme merkezli liderliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan araştırmaya 41 ilkokul ve ortaokuldan 1259 öğretmen katılmıştır. Araştırmada ayrıca güven ve öğretmen failliğinin aracılık etkisi incelenmiştir. Araştırmada, öğrenme merkezli liderliğin güven ve öğretmen failliği üzerinden öğretmen mesleki öğrenmesini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Hallinger, Liu ve Piyaman (2019) tarafından Çin ve Tayland'da okul müdürlerinin liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmaya 2230 öğretmen katılmıştır. Yapılan araştırma sonucuna okul müdürleri tarafından sergilenen öğrenme merkezli liderlik davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca güven ve öğretmen failliğinin de aracılık etkisinin bulunduğu bir model ortaya konulmuştur.

Gümüş ve Bellibaş (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimi ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen özellikleri ve okul ortamına dayalı faktörler kontrol edildiğinde işe yerleşik ve geleneksel mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmen öz yeterliğini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmada 32 ülke ve bölgeden elde edilen 2013 TALIS verileri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, çoğu ülkede mentörlük, koçluk, öğretmen ağı ve eylem araştırması gibi işe yerleşik mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu; sadece birkaç ülkede kurs, seminer ve atölye çalışmaları gibi geleneksel mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen öz yeterliğini etkilediğini ortaya koymuştur.

Öğretim Liderliğine Yönelik Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Serin ve Buluç'un (2012) ilköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yaptığı araştırmaya 419 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırma, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını çoğu zaman sergilediklerini ortaya koymuştur. Aynı zamanda, öğretim liderliğinin örgütsel bağlılıkla pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Gümüş ve Akçaoğlu (2013) tarafından Türkiye'nin beş farklı şehrinde yer alan 200 ilköğretim öğretmenin katılımıyla yapılan araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerinin incelenmesi ve kıdem ve cinsiyet değişkenlerinin öğretmen görüşlerinde bir farklılığa neden olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye'de okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini güçlü bir biçimde sergilemedikleri özellikle de öğretmen mesleki gelişimini desteklemede gelişime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları sergilemelerine yönelik algılarının erkek öğretmenlere göre düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Recepoğlu ve Özdemir (2013), ilköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretim liderliği ile okulun örgüt sağlığı arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin farkındalıklarının artırılması önerilmiştir.

Bellibaş ve Gedik (2014), okul müdürü ve öğretmenlerin katılımıyla yürüttükleri araştırmada özel okullarda ve kamu okullarında görevli okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Karma modelde tasarlanan araştırma sonucunda nicel ve nitel bulguların çelişkili sonuçlara işaret ettiği görülmüştür. Nicel veriler özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin, nitel veriler ise devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla sergilediklerini ortaya koymuştur.

Cansoy ve Polatcan (2018) yürüttükleri nitel araştırmada, Türkiye’de 2005 ve 2017 yılları arasında öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmaları incelemiştir. Araştırma sonuçları öğretim liderliğinin bazı örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisini ortaya koymuştur. Ayrıca okul müdürlerinin okul amaçları ve vizyonunu paylaşmaya yönelik öğretim liderliği davranışlarını sergilerken, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik liderlik davranışlarını yeterince sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim Liderliğine Yönelik Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Hallinger ve Murphy (1985) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliğine yönelik davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ilkokullarda görev yapan 10 okul müdürü, 104 öğretmen ve üç bölge müfettişi katılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ayrıca öğretim liderliğini etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretim liderliğinin okul misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme ve olumlu bir iklim oluşturma olarak üç boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sheppard (1996) yaptığı araştırmada öğretim liderliğinin dönüşümcü doğasını ele almışlardır. Araştırmaya 58 okulda görev yapan 638 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen bağlılığı, mesleki katılımı ve yenilikçilikleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Blase ve Blase (1999) yapmış oldukları araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği stratejileri ve bunların öğretmenleri nasıl etkilediği ortaya konulmuştur. Amerika'da yürütölen araştırmaya 800'den fazla öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışları öğretmenlerle iletişim kurmak ve mesleki gelişimi desteklemek olarak iki ana temada toplanmıştır. Bu davranışların öğretmenleri duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak etkilediği belirlenmiştir.

Marks ve Printy (2003) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretim kalitesini ve öğrenci performansını artırmak için öğretmen ve okul müdürlerinin öğretimsel konular üzerindeki aktif iş birliğinin rolünü okul müdürü ve öğretmen arasındaki liderlik ilişkileri bağlamında incelemektir. Karma desende tasarlanan araştırmaya 24 okulda görev yapan öğretmenler ve okul müdürleri katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretimsel liderliğin dönüşümcü liderlik davranışlarıyla birleştirildiğinde öğretim kalitesi ve öğrenci başarısında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hallinger (2005) tarafından yapılan araştırmada eğitim liderliği alanyazınında öğretim liderliğini temel olarak ele alan çalışmalarda sunulan kanıtların birleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, kuramsal gelişmelere ve ampirik çalışmalara dayalı olarak öğretim liderliğinin okul yönetimindeki temel özellikleri tanımlanmıştır. Öğretim liderliğine ilişkin kavramsal bir çerçeve sunulmuş ve öğretim liderliğine ilişkin elde edilen ampirik bulgular değerlendirilmiştir.

Hallinger, Gümüş ve Bellibaş (2020) yapmış oldukları araştırmada 1940 ve 2018 yılları arasında Scopus'ta taranan 1206 makaleyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretim liderliğine ilişkin bilgi temelinin sadece boyut olarak değil coğrafi olarak da genişlediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada; 1980'lerden itibaren

öğretim liderliğinin okul liderliğindeki politika ve uygulamaları şekillendiren önemli bir unsur olduğu ortaya konulmuş ve öğretim liderliğinde son yıllarda ele alınan temaların; öğretim liderliğinin öğrenci ve öğretmen üzerindeki etkileri, liderlik uygulamaları ve öğretim liderliğini geliştirme yolları olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme İklimine Yönelik Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çamur (2006) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen, öğrenci ve velilerin okullarında öğrenme iklimine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel araştırma modelindeki araştırmaya dokuz lisede görev yapan 222 öğretmen, bu liselerde okuyan 225 öğrenci ve velileri katılmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin öğretmenlere göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, lise birinci ve ikinci sınıfta öğrencileri olan velilerin lise üçüncü sınıfta öğrencileri olan velilere göre, Anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve velilerinin genel lise ve meslek liselerindekilere göre öğrenme iklimine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bora (2010) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında liselerde Uluslararası Bakalorya Diploma Programına (IB) katılan ve katılmayan öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme iklimi algılarını incelemiş ve bu programın öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkisini belirlemiştir. Betimsel tarama modelinde olan çalışmaya 382 öğrenci ve 256 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algılarının IB diploma programı ile anlamlı bir ilişki vermediği ancak müfredat programı alt boyutuyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme iklimine ilişkin algılarının IB diploma programıyla anlamlı bir ilişki göstermediği ancak müfredat programı ve başarı boyutlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Bozdoğan (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında okul müdürlerinin liderlik davranışları ve okulun öğrenme iklimi arasındaki ilişki ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Betimsel tarama modelinde tasarlanan araştırmaya 592 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda otokratik liderlikle öğrenme ikliminin alt boyutları özgürlük, değerlendirme, iş birliği ve liderlik arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu ancak otokratik liderliğin uyum boyutuyla ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Kanadlı ve Bağçeci (2016) tarafından yapılan araştırmada Williams ve Deci'nin (1996) geliştirmiş olduğu öğrenme iklimi ölçeği Türkçeye uyarlanmış ve psikometrik özellikleri belirlenmiştir. Ölçek, öğrenci algılarına göre özerklik desteğini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmaya 420 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme iklimi algılarını belirlemede kullanılacak güvenilir ve geçerli bir ölçek elde edilmiştir.

Şentürk ve Mutlu (2019) yaptıkları araştırmada spor liselerinde görev yapan öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme iklimine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 342 öğretmen ve 557 öğrenci katılmıştır. Araştırmada spor liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğrenme iklimine yönelik olumsuz algılara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ise öğrenme iklimine yönelik tutumları daha olumlu bulunmuştur.

Öğrenme İklimine Yönelik Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Hoyle (1972) yaptığı araştırmada devlet okullarında sınıfların özellikleri, alternatif öğretim yöntemleri ve öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algıları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okullarında öğrenme iklimine ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla "Okul Öğrenme İklimi Ölçeği" geliştirilmiştir. Araştırmaya 30 okulda görev yapan 867 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda açık bir iklime sahip olan sınıflarda alternatif öğretim yöntemleri kullanma düzeyinin arttığı, yüksek performans gösteren okullarda açık bir öğrenme ikliminin bulunduğu ve boyut olarak büyük okullarda öğrenme ikliminin daha kapalı olduğu belirlenmiştir.

Bowen ve Kilmann (1975) tarafından yapılan araştırmada öğrenci algılarına göre mesleki okulların öğrenme iklimini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırmaya dört farklı okuldan 455 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda derecelendirme, fiziksel ortam, görev ilişkileri, sosyal ilişkiler ve ders materyali olarak beş faktörden oluşan geçerli ve güvenilir "Okul Öğrenme İklimi Ölçeği" elde edilmiştir.

Scott (1978) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarından memnuniyetleri ile okullarda öğrenme iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya ortaokullarda görev yapan 212 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin liderlik davranışlarından

memnun olan öğretmenlerin öğrenme iklimini açık, memnun olmayan öğretmenlerin ise kapalı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Moreland (1984) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında ilkokullarda öğrenci başarısı, öğrenme iklimi ve okul müdürlerinin kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya 57 okul müdürü ve 656 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme iklimi ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile öğrenme iklimi ve öğrenci başarısı arasında oldukça düşük ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Yielding (1993) tarafından yapılan araştırmada ilkokullardaki eğitim olanakları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler katılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim olanaklarının (fiziksel olanaklar, estetik özellikler, güvenlik, öğretim olanakları, ekipman) öğrenme iklimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Resendiz (1994) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasının amacı Chapter I türünde olan ve olmayan okullarda öğretmen görüşlerine göre öğrenme iklimini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 468 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Chapter I okullar ve diğer okulların öğrenme iklimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Chapter I okullarda liderlik, değerlendirme ve iş birliği düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bazı okul müdürlerinin liderlik ve grup dinamikleri konularında eğitime ihtiyacı olduğu belirlenmiştir.

Nikolova ve diğerleri (2014) yaptıkları araştırmada örgütlerde öğrenme iklimini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Araştırma 1013 katılımcıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrenme iklimine yönelik kolaylaştırma, takdir ve hatadan kaçınma olmak üzere üç boyuttan oluşan geçerlik ve güvenilirlik şartları sağlanmış bir ölçek elde edilmiştir.

Shoshani ve Eldor (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğrenme iklimiyle öğretmenlerin işle bütünleşmesi, örgütsel bağlılığı ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin ve iş doyumunun aracı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 273 öğretmen ve 1040 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme iklimiyle öğretmenlerin işle bütünleşmesi, örgütsel bağlılığı ve öznel iyi oluşları arasında

anlamli iliskiler saptanmistir. Ayrica ogrenme ikliminin hem ogretmen hem de ogrenciler icin olumlu sonuclar dogurdugu belirlenmistir.

Öğretmen Öz Yeterliğine Yönelik Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kurt (2009) doktora tezi çalışmasında, ilköğretim kurumlarında görevli müdürlerin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleriyle öğretmenlerin öz yeterliği ve kolektif yeterliği arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Nedensel karşılaştırmalı modelin kullanıldığı araştırmaya Ankara'da görev yapan 813 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda dönüşümcü liderlik ile öz yeterlik arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kolektif öz yeterliğin aracılık etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalık ve diğerleri (2012) yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmen öz yeterliği ve kolektif öz yeterliği arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmaya ilköğretim kurumlarında görev yapan 382 branş ve sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim liderliğinin öğretmen kolektif öz yeterliği üzerinde olumlu ve doğrudan etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen öz yeterliğinin, öğretim liderliği ve öğretmen kolektif öz yeterliği arasında aracı rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt (2012) tarafından yapılan araştırmada öz yeterlik ve kolektif öz yeterlik kavramlarının öğretmen ve okul bağlamında irdelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma literatür taramasına dayalı kuramsal bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif öz yeterliklerini geliştirmek için okul müdürlerinin öğretmenleri karar süreçlerine dâhil etmesi, eğitim öğretime elverişli bir okul ortamı sağlanması ve öğretmenleri teşvik etmesi önerilmiştir.

Yeşilyurt (2013) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 312 öğretmen adayı katılmıştır. Sonuçlar; öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının istenen düzeyde olduğunu ve bu algılarının cinsiyete, öğretmen olarak görev yapma durumuna ve program türüne göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını ancak akademik başarı notuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Ekinci (2015) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarına yönelik tercihleri ile öz yeterlik inancı düzeyleri arasındaki ilişkileri

belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel modelde tasarlanan araştırmaya 272 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı düzeylerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönelimleriyle orta düzeyde, stratejik öğrenme yaklaşımı yönelimleriyle ise düşük düzeyde anlamlı ilişki verdiği ancak yüzeysel öğrenme yaklaşımı yönelimleriyle herhangi bir ilişki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Akyol (2016) tarafından öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik motivasyonları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin aracılık rolünü incelemek amacıyla yürütülen araştırmaya 382 öğretmen katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik motivasyonları, öz yeterlik algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ve aralarında anlamlı ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğiliminin, öğrenmeye yönelik motivasyon ve öz yeterlik algısı arasında aracılık rolü olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen Öz Yeterliğine Yönelik Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Coladarcı (1992) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğretime bağlılıklarıyla ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya 170 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, genel ve bireysel öz yeterliğin öğretime bağlılığın güçlü iki yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlik algıları yüksek olan öğretmenlerin öğretime bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenci-öğretmen oranı, okul iklimi ve cinsiyet de öğretmenlerin öğretime bağlılıklarını etkileyen faktörler olarak saptanmıştır.

Scribner (1998) yapmış olduğu araştırmada, bireysel öğretmen öz yeterliği ve mesleki öğrenme bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya üç lisede görev yapan 45 öğretmen katılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik gözlemler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik düzeyinin mesleki gelişim deneyimlerini etkilediği belirlenmiştir.

Bray-Clark ve Bates (2003) yaptıkları çalışmada öğretmen öz yeterliğinin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki önemini ortaya koymayı amaçlamışlardır.

Araştırma, öğretmen öz yeterliğinin öğretmen davranışı ve öğrenci başarısı ile ilişkili olan öğretmen etkililiğini etkileyen önemli bir değişken olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yüksek başarı gösteren okulların, öğretmenlerin öz yeterlik inancı ve mesleki gelişimini destekleyen faktörleri bütünleştirdiği belirlenmiştir. Araştırmacılar öğretmen mesleki gelişimine yönelik eğitimlerin öğretmen öz yeterliğini de geliştirmeye odaklanmasını önermişlerdir.

Skaalvik ve Skaalvik (2007) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öz yeterliklerini ölçen bir ölçek geliştirmeyi ve öğretmen öz yeterliği, kolektif öğretmen öz yeterliği, dışsal kontrol, gerginlik faktörleri ve öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 244 ilkökul ve ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen öz yeterliğinin çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmen öz yeterliği, kolektif öğretmen öz yeterliği ve öğretmen tükenmişliği arasında güçlü ilişkiler bulunmuştur.

Holzberger, Philipp ve Kunter (2013) yaptıkları boylamsal araştırmada öğretmen öz yeterliği ile öğretim kalitesi arasındaki karşılıklı etkileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 155 ortaokul matematik öğretmeni ve 3482 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen öz yeterliği ile öğretim kalitesi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen öz yeterliğinin sadece eğitim sürecini etkileyen bir neden değil aynı zamanda bu sürecin bir sonucu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

De Neve, Devos ve Tuytens (2015) yaptıkları çalışmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterliği, öğretmen özerkliği, mesleki öğrenme toplumu olma özelliklerinin öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarındaki rolünü incelemişlerdir. Araştırmaya 65 ilkökulda görev yapan 227 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, yansıtıcı diyalogun, öğretmen öz yeterliğinin ve öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında değişikliğe neden olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen öz yeterliğinin, özerklik ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarındaki değişim arasındaki ilişkide aracılık rolüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Bellibaş ve Liu (2017) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada 2013 TALIS sonuçlarından elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda

öğretim liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu; aynı zamanda cinsiyet, kıdem, görev süresi ve resmi hizmet içi eğitim etkinliklerine katılımın öğretmenlerin öz yeterlik algılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Durksen, Klassen ve Daniels (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin motivasyonu ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmaya 253 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin motivasyonu ile mesleki öğrenme arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrenmenin iş birliği içinde gerçekleştiğinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zheng, Yin ve Li (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretim liderliği, mesleki öğrenme topluluklarının boyutları ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 1082 ilköğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretim liderliğinin mesleki öğrenme topluluklarını ve öğretmen öz yeterliğini olumlu yönde yordadığını ortaya koymuştur.

Öğretmen Coşkuna Yönelik Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bedir ve Yıldırım (2000) yaptıkları çalışmada İngilizce öğretilen sınıflarda öğretmen coşkusu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 18 öğretmen ve 146 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları, İngiliz Dili ve Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan öğretmenlerin çoğunlukla duygusal ortamın öneminin farkında olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin ses, göz teması, beden hareketleri, sözcük seçimi ve enerji bakımından coşkulu olduğu; yüz ifadesi, fikir ve duyguların kabul görmesi açısından ise yeterince hassas olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sürücü ve Ünal (2018) yaptıkları çalışmada öğrencilerin motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Fenomenoloji deseninde yürütülen araştırmaya 294 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda, coşkunun öğrencilerin motivasyonu artırırken coşkusuzluğun ise öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Coşkusu Yönelik Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Wood (1998) doktora tezi çalışmasında, öğretmen coşkusunun temelindeki bilişsel ve duygusal mekanizmaları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 300 psikoloji öğrencisi katılmıştır. Araştırma laboratuvar ortamında video ders simülasyonları kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen coşkusunun öğrenci öğrenmesi üzerinde etkili olabilmesi için coşkulu öğretmen davranışlarının stratejik olması ve sınıfta öğretilen konu ile uyum sağlaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Patrick, Hisley ve Kempler (2000) yaptıkları araştırmada öğretmen coşkusunun öğrencilerin içsel motivasyonu ve kendi psikolojik canlılıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. İki farklı çalışma grubuyla yürütülen araştırmaya toplam 153 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen coşkusunun öğrencilerin içsel motivasyonu ve psikolojik canlılık düzeylerini güçlü bir biçimde etkilediğini ortaya koymuştur.

Kunter ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen coşkusu incelemek ve öğretimsel davranışlarla ilişkisini belirlemektir. Araştırmaya 323 öğretmen ve dokuzuncu sınıf öğrencileri katılmıştır. Öğretmen coşkusu hem öğretmen hem de öğrenci algılarına göre incelenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi kullanılan araştırma, coşkusu yüksek olan öğretmenlerin daha nitelikli öğretimsel davranışlar gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Kunter ve diğerleri (2011) yaptıkları araştırmada öğretmen coşkusu kavramına açıklık getirmeyi ve boyutlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya üç farklı çalışma grubundan toplam 650 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen coşkusunun öğretme coşkusu ve branş coşkusu olmak üzere iki boyuttan oluştuğu ortaya konulmuştur.

Keller ve diğerleri (2014) yaptıkları araştırmada öğretmen coşkusu yönelik daha önce yapılan tanımlamalardan hareketle öğretmen coşkusu yeniden kavramlaştırmışlardır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmaya 75 öğretmen ve 1523 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen coşkusunun öğrenci ilgisini anlamlı bir biçimde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lazarides, Buchholz ve Rubach (2018) yapmış oldukları araştırmada öğretmen coşkusu ve öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterliği ile sınıf hâkimiyeti ve

öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmaya 803 öğrenci ve 41 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen coşkusu ile sınıf hâkimiyeti arasında hem öğrenci hem de öğretmen algılarına göre anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

Burić (2019) tarafından yapılan araştırma öğretmenlerin duygusal emeğinin öğrenci algılarına göre öğretmen coşkusu ve öğrenci çıktıları üzerindeki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya liselerde görev yapan 90 öğretmen ve 2019 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları; öğretmen coşkusunun, öğretmenlerin duygusal emeği ve öğrenci çıktıları arasında aracılık rolüne sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Mesleki Gelişime Yönelik Tutuma İlişkin Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Özer ve Beycioğlu (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarını ve mesleki tükenmişlik duygularını saptamaktır. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırmaya 144 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet ve kıdeme göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin tutumları ile mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Akçay-Kızılkaya (2012) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim durumları, mesleki gelişime yönelik katılım ve iş doyumunu açısından incelenmiştir. Betimsel tarama modelindeki araştırmaya 236 öğretmen katılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik genelde olumlu tutumlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik tutumlarıyla iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki bulunurken mesleki gelişim etkinliklerine katılımları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Hürsen (2012) tarafından yapılan araştırmada liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumları ve bu tutumların cinsiyet, yaş ve hizmete göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 448 öğretmen katılmıştır. Araştırma

sonucunda kadın, daha genç ve hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çelen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2016) öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarını ve beklentilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nicel desende tasarlanan tarama modelindeki araştırmaya 961 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarında branş dışındaki demografik değişkenler açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarını olumlu etkileyecek unsurlar; eğitimlerin öğretmen ihtiyaçlarına uygunluğu, ilgi çekici olması, zaman ve eğitimi veren kişi olarak belirlenmiştir.

Ergin-Kocatürk (2016) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında okul kültürü ile öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişki ve bu ilişkide kurumlarına duydukları güvenin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel desende tasarlanan araştırmaya 664 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları, okul kültürünün öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını anlamlı bir biçimde yordadığı ve bu iki değişken arasındaki ilişkide güvenin kısmi aracılık rolüne sahip olduğunu göstermiştir.

Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmaya 14 okulda görev yapan 150 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini anlamlı bir biçimde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eroğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımları ile mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya ortaokul ve liselerde görevli 542 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının medeni durum ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır.

Mesleki Gelişime Yönelik Tutuma İlişkin Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Amos ve Benton (1988) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişime ve mesleki gelişime yönelik faaliyetlere karşı tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam 260 ilkokul ve ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumsuz tutumlara sahip oldukları ve ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine göre daha olumsuz tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Ruberto (2003) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında kıdemli öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya yaklaşık 1000 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun mesleki gelişime yönelik olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarında kıdem ve okul bölgesine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Gwin (2008) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında mesleki öğrenme ekiplerinde yer almanın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını artırıp artırmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması olarak tasarlanan nitel çalışma, 1096 öğrenci ve 115 öğretim personeli bulunan bir lisede gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, mesleki öğrenme topluluklarında yer almanın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlarını, öğretmenler arası diyalogu ve iş birliğini artırdığını ortaya koymuştur.

Torff ve Byrnes (2010) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının branşlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya farklı branşlardan 432 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının beden eğitimi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinden daha olumlu olduğu saptanmıştır. Ayrıca, araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının geliştirilmesine yönelik yenilikçi programlar tasarlanması ve uygulanması gerektiğini ortaya koymuştur.

Masuda, Ebersole ve Barrett (2013) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime katılmaya yönelik tutum ve istekliliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel desende tasarlanan araştırmaya 16 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinden öğrendiklerinin

uygulamada bir karşılığı olmasını ve öğretim ortamıyla ilişkili olmasını bekledikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen tutumlarının zaman, para ve hesap verebilirlik gibi sınırlamalardan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mohammadi, Karimian ve Talebinejad (2015) yapmış oldukları araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mevcut hizmet içi eğitim programlarına karşı genel ve özel tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere karşı herhangi bir özel tutumları olmadığını ve tutumlarının cinsiyet ve deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Bu süreçte, öncelikle araştırmanın modeli belirlenmiş, karar verilen örnekleme yöntemine göre örneklem alınmış, araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, veriler toplanmış ve analize hazır hale getirildikten sonra gerekli analizler yapılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin bazı bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 1999). İlişkisel araştırmalar, araştırmacıların değişkenler arasındaki ilişkileri araştırarak olguyu daha iyi anlayabilmelerini ve tahminde bulunmalarını sağlar. Bu modelde değişkenler arasındaki ilişki türü ya da türlerinin derecesi saptanmaya çalışılır. İlişkisel bir araştırmada, araştırmacı olguları değiştirmeye çalışmadan bu olgular arasındaki ilişkileri bulmayı ve tanımlamayı amaçlar (Büyüköztürk vd., 2016). Deneysel araştırmaların aksine ilişkisel araştırmalarda araştırmacı tarafından değişkenlere müdahale yoktur (Fraenkel ve Wallen, 2006). İlişkisel araştırmalarda saptanan ilişkilerin neden sonuç ilişkisi bakımından yorumlanması güçtür. Ancak bu tür araştırmalarda değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisine yönelik kestirimde bulunulabilir (Karasar, 1999).

Mevcut araştırmada, öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu kapsamda, öğretmen mesleki öğrenmesi araştırmanın bağımlı değişkeni olarak belirlenmiştir. Öğretmen öz yeterliği, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutum bireysel değişkenler; öğretim liderliği ve öğrenme iklimi ise örgütsel değişkenler olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Kastamonu ilinde bulunan resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görevli 3659 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin

belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, evrendeki alt gruplar belirlenerek bu alt grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarına göre temsil edilmeleri sağlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Tabakalandırmada ilçe büyüklüğü esas alınarak Kastamonu'nun her bir ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmen sayılarının evrenin tamamı içindeki oranı hesaplanmıştır. Her ilçeden toplam kaç öğretmenin örnekleme alınacağı, toplam öğretmen sayısının her bir ilçede görev yapan öğretmenlerin oranına göre belirlenmiştir. Her bir ilçeden örnekleme dâhil edilecek öğretmenler tesadüfi olarak seçilmiştir. Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (2020) evrene dair alınan bilgiler ve örneklemin ilçelere göre dağılımı Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3

Araştırmanın Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı ve Örnekleme Alınan Öğretmen Sayıları

| İlçeler | İlkokul | Ortaokul | Lise | Toplam | Genel toplam içindeki oranı (%) | Örnekleme alınan öğretmen sayısı |
|-------------|---------|----------|------|--------|---------------------------------|----------------------------------|
| Merkez | 398 | 550 | 586 | 1534 | 42 | 340 |
| Abana | 8 | 15 | 14 | 37 | 1 | 8 |
| Ağlı | 5 | 5 | 17 | 27 | 0.7 | 6 |
| Araç | 33 | 70 | 47 | 150 | 4 | 32 |
| Azdavay | 6 | 14 | 19 | 39 | 1 | 8 |
| Bozkurt | 23 | 31 | 25 | 79 | 2.1 | 18 |
| Cide | 37 | 70 | 60 | 167 | 4.6 | 38 |
| Çatalzeytin | 14 | 28 | 15 | 57 | 1.6 | 13 |
| Daday | 17 | 28 | 22 | 67 | 1.8 | 14 |
| Devrekani | 29 | 43 | 32 | 104 | 2.8 | 23 |
| Doğanyurt | 11 | 29 | 19 | 59 | 1.6 | 13 |
| Hanönü | 6 | 8 | 14 | 28 | 0.8 | 6 |
| İhsangazi | 17 | 24 | 14 | 55 | 1.5 | 12 |
| İnebolu | 66 | 110 | 98 | 274 | 7.5 | 61 |
| Küre | 11 | 25 | 17 | 53 | 1.4 | 11 |
| Pınarbaşı | 7 | 17 | 19 | 43 | 1.1 | 9 |
| Seydiler | 10 | 34 | 10 | 54 | 1.5 | 12 |
| Şenpazar | 6 | 17 | 16 | 39 | 1 | 8 |
| Taşköprü | 104 | 156 | 135 | 395 | 11 | 89 |
| Tosya | 96 | 163 | 139 | 398 | 11 | 89 |
| Toplam | 904 | 1437 | 1318 | 3659 | 100 | 810 |

Evrenden örnekleme alınacak toplam öğretmen sayısının belirlenmesinde Büyüköztürk ve diğerleri (2016) tarafından verilen örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$$

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

P bir özelliğe sahip olma, Q ise olmama oranını yansıtmaktadır. Evren için P tahmini bulunmuyorsa $P = Q = 0.5$ alınabilir ve bu durumda varyans (PQ) en yüksek değeri (.25) alır ve bu şekilde en büyük örneklem büyüklüğüne ulaşılır (Büyüköztürk vd., 2016). Mevcut araştırmada evren büyüklüğü $N = 3659$ 'dur. Araştırmacının güvenilirliği ve örnekleme geçerliği açısından mümkün olduğunca çok sayıda katılımcıya ulaşılması amaçlanmıştır. Mevcut araştırmada kullanılan yapısal eşitlik modellemesi için daha büyük örneklemelerin daha iyi sonuçlar vereceği ifade edilmektedir (Kline, 2011). Bu nedenle güven aralığı yüksek tutulmuştur. Evren tahmini için sapma miktarı $d = .04$, güven düzeyi $(1-\alpha) = .99$ alınmıştır. Uygun örneklem büyüklüğünün sağlanması için p değeri en büyük varyans verecek biçimde 0.5 olarak alınmıştır. Güven düzeyinin karşılığı olan t değeri 2.58'dir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmacının örneklem büyüklüğü aşağıdaki adımlar izlenerek hesaplanmıştır:

$n_0 = (t^2 PQ)/d^2$ formülündeki değerler yerine konulduğunda:

$$n_0 = (2.58^2 \times 0.25)/0.04^2 = 1.6641/0.0016 = 1040.06 \text{ bulunmuştur.}$$

Hesaplanmış olan 1040.06 değeri formüldeki yerine konulduğunda:

$$n = 1040.06 / [1 + (1040.06 - 1)/3659] = 1040.06/1.2840 = 810$$

sonucu çıkmıştır. Yapılan işlemler sonucunda 810 katılımcıdan oluşan bir örneklemin yeterli olacağı görülmüştür.

Tablo 3'te araştırma kapsamında ulaşılması gereken 810 katılımcının ilçelere göre dağılımı görülmektedir. Bu doğrultuda, ölçeklerin geri dönüşünde yaşanabilecek sorunlar göz önünde bulundurularak hem basılı ölçek formu hem de çevrim içi yolla araştırma evreninde yer alan 155 okuldan yaklaşık 1100 katılımcıya ulaşılmıştır. Eksik ve hatalı kodlama, boş bırakma ve uç değer analizinden dolayı verilerin ayaklanmasından sonra geriye kalan 810 adet veri üzerinden analizler yapılmıştır. Böylece hesaplanan örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı ve örneklemin tabakalara göre belirlenen dağılımları karşıladığı görülmüştür.

Yapısal eşitlik modellemesinde örneklem büyüklüğüne ilişkin bir fikir birliği bulunmamaktadır. Jackson (2003) katılımcı sayısının modeldeki parametre sayısına

oranının 1/20 olması gerektiğini öne sürmüştür. Kline (2011) 200 kişilik ya da değişken sayısının 10 ile 20 katı arasında bir örneklemin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Schumacker ve Lomax (2004) ise 250 ile 500 arasında katılımcıdan oluşan bir örneklem grubunun kabul edilebileceğini belirtmişlerdir. Alanyazındaki bu bilgilere göre mevcut araştırmanın örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ifade edilebilir.

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin bazı demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

| Değişken | Kategori | n | % |
|------------------|-----------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 429 | 53.0 |
| | Erkek | 381 | 47.0 |
| Eğitim Durumu | Lisans | 712 | 87.9 |
| | Lisansüstü | 98 | 12.1 |
| Branş | Sınıf | 196 | 24.2 |
| | Branş | 614 | 75.8 |
| Mesleki Kıdem | 1-10 yıl | 314 | 38.8 |
| | 11-20 yıl | 315 | 38.9 |
| | 21 yıl ve üzeri | 181 | 22.3 |
| Öğretim Kademesi | İlkokul | 229 | 28.3 |
| | Ortaokul | 295 | 36.4 |
| | Lise | 286 | 35.3 |
| Toplam | | 810 | 100 |

Tablo 4 incelendiğinde araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin %53'ünün (n=429) kadın, %47'sinin (n=381) erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin %87.9'u (n=712) lisans programlarından %12.1'i (n=98) lisansüstü programlardan mezundur. Öğretmenlerin %24.2'si sınıf (n=196), %75.8'i (n=614) branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin %38.8'i (n=314) 1-10 yıl, %38.9'u (n=315) 11-20 yıl, %22.3'ü (n=181) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Son olarak, katılımcıların %28.3'ü (n=229) ilkokulda, %36.4'ü (n=295) ortaokulda, %35.3'ü (n=286) lisede görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırmada verilerin toplanması amacıyla altı ölçme aracı kullanılmıştır (EK-B). Ayrıca veri toplama formunun birinci bölümünde katılımcıların cinsiyeti, eğitim durumu, branşı, mesleki kıdemi ve görev yaptıkları öğretim

kademesini belirlemeye yönelik sorulardan oluşan bir kısım bulunmaktadır. Her bir ölçeğe ilişkin bilgiler aşağıda başlıklar haline verilmiştir.

Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği

Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ); Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından öğretmenlerin hangi alanlarda ve ne ölçüde öğrenmelerini gerçekleştirdiklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, Türkçeye Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek dört boyut ve 27 maddeden oluşan bir yapıdadır. Birinci boyut; öğretmenlerin öğretim etkinliklerini paylaşmaları, tartışmaları ve değerlendirmeleri amacıyla diğer öğretmenlerle yaptığı iş birliğinin düzeyini ölçmeyi amaçlayan “iş birliği” boyutudur. İkinci boyut; öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirmek amacıyla öğrenci ve öğretmenlerden gelen geri bildirimleri kullanması ve diğer öğretmenleri gözlemlemesini içeren “yansıtma” boyutudur. Üçüncü boyut olan “uygulama” öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları problemleri çözmek için farklı materyaller geliştirmeleri ve sınıfta uygulamalarını kapsamaktadır. Dördüncü boyut olan “bilgi tabanına ulaşma” öğretmenlerin öğretim süreçlerini geliştirmek için farklı kaynakları ne ölçüde kullandıklarıyla ilgilidir.

Ölçeğin uyarlama çalışmasına Antalya, Konya ve Adıyaman illerinden toplam 375 öğretmen katılmıştır. Ölçeğin iş birliği boyutu (1,2,3,4,5,6) altı maddeden, yansıtma boyutu (7,8,9,10,11,12,13,14,15,16) on maddeden, uygulama boyutu (17,18,19,20,21) beş maddeden ve bilgi tabanına ulaşma boyutu (22,23,24,25,26,27) altı maddeden oluşmaktadır. 5’li Likert tipindeki (1 = hiç katılmıyorum, 5 = tamamen katılıyorum) ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 135, en düşük puan 27’dir. Ölçek güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alpha katsayısı ve madde toplam korelasyonu kullanılmıştır. Orijinal ölçeğin (TPL) Cronbach Alpha değerleri .84 ile .89 arasında bulunmuştur. Uyarlama çalışması sonucunda Cronbach Alpha değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Her bir alt boyut için yapılan analizler sonucunda Cronbach Alpha değeri iş birliği için .82, yansıtma için .83, uygulama için .85 ve bilgi tabanına ulaşma için .77 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için toplanan veriler LISREL paket programında analize tabi tutulmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda

RMSEA = .072, AGFI = .81, GFI = .85, NFI = .94 ve CFI = .96 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, modelin uygunluk istatistiklerinin kabul edilebilir aralıkta olduğunu ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktör ve 27 maddeden oluşan özgün yapısı doğrulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018). Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Öğretimsel Liderlik Ölçeği

Mevcut çalışmada Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen ve Bellibaş ve diğerleri (2016) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği (Kısa form) kullanılmıştır. Öğretimsel liderlik ölçeği birçok farklı kültüre uyarlanarak kullanılan geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış bir ölçme aracıdır (Hallinger ve Wang, 2015). Orijinal kısa form 22 maddeden oluşan ve üç boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçeğin boyutları; okul misyonu, öğretim programı ve okul iklimidir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları okul misyonu boyutunda .94, öğretim programı boyutunda .90, okul iklimi boyutunda .91 ve tüm ölçek için .94 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde dört madde Türk eğitim sistemine uygun olmadığı gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır (Bellibaş vd., 2016). Uyarlanan kısa form 18 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda RMSEA = .057, SRMR = .02, GFI = .85, TLI = .98 ve CFI = .98 olarak bulunmuştur. Uyum indeksleri ölçeğin Türk eğitim sisteminde kullanılması için uygun olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. Kısa formun uyarlanması sonucunda Cronbach Alpha değeri .98 olarak bulunmuştur. Ölçek, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme sıklıklarını soran 5'li (1 = hiçbir zaman, 5 = her zaman) Likert tipindedir. Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği

Okul yapısının öğretmenlerin öğrenmesi üzerinde kolaylaştırıcı veya engelleyici etkisi bulunmaktadır (Opfer, Pedder ve Lavicza, 2011). Olumlu bir

öğrenme iklimi öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeye olan istekliliklerini artırmaktadır (Liu vd., 2014). Bu bağlamda, mevcut çalışma kapsamında öğretmenlerin okul öğrenme iklimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla “Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği'nin” geliştirilmesine karar verilmiştir. Öğrenme iklimine ilişkin geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının sınırlı olmasının öğrenme iklimine yönelik çalışmaların yapılmasında engelleyici rol oynadığı belirtilmektedir (Nikolova vd., 2014). Türkiye’de ise okullarda öğrenme iklimini belirlemeye yönelik farklı dil ve kültürlerden uyarlanmış olan ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Her ülkenin kendine özgü bir kültürü ve eğitim sistemi olduğu düşünüldüğünde Türk eğitim sistemi ve kültürüne uygun olarak geliştirilmiş güvenilir ve geçerli bir ölçme aracının geliştirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Alanyazında öğrenme iklimi konusunda yapılan çalışmalar çoğunlukla öğrenci algılarını belirlemeye yöneliktir (Bama, 1999; Kanadlı ve Bağçeci, 2016; Strodl, 1988). Ayrıca, alanyazında öğrenme iklimine yönelik çalışmalar bulunsa da (Bates ve Khasawneh, 2005; Nikolova vd., 2014) öğretmen öğrenmesine ilişkin okul iklimini inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır (Shoshani ve Eldor, 2016). Mesleki öğrenme topluluğu ölçekleri de öğretmenlerin öğrenmesine ilişkin okulların sahip olduğu özelliklerin belirlenmesi maksadıyla kullanılsa da, bu ölçme araçlarının bazı yönleriyle Türk eğitim sistemi için uygun olmadığı ve çalışmayacağı öne sürülerek Türk eğitim sisteminin kültürel kodları ve yapısı bağlamında yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi önerilmiştir (Öğdem, 2015). Bu bağlamda, mevcut araştırmada geliştirilen ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan “Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği”, okullarda öğrenme iklimine ilişkin özelliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi yönünden alanyazına katkıda bulunabilir.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada öğretmen öz yeterliğini ölçmek için Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Kısa Form) kullanılmıştır. Ölçeğin uzun formunun Türkçeye uyarlama çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda TLI = .99, CFI = .99 ve RMSEA = .065 olarak hesaplanmıştır. Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik boyutunda .81, öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik boyutunda .86, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik

boyutunda .86 ve tüm ölçek için .90 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar ölçek maddelerinden elde edilen toplam puanın kullanılabilirliğini ifade etmişlerdir. Ölçeğin kullanımı için gerekli izin alınmıştır.

Ölçeğin kısa formunda yer alan ifadeler Türkçeye uyarlanan uzun formundaki maddelerden seçilmiştir. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği 1'den (yetersiz) 9'a (çok yeterli) kadar derecelendirilmiş Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik boyutlarının her birinde dörder madde olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Bu üç alt boyut toplam varyansın %65'ini açıklamaktadır. Mevcut çalışma kapsamında kısa formun geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Öğretmen Coşkusu Ölçeği

Mevcut çalışma kapsamında öğretmenlerin öğretmen coşkusuna ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla Kunter ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen "Öğretmen Coşkusu Ölçeği" (Teacher Enthusiasm Scale) Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Orijinal ölçek on madde ve iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları "Öğretme Coşkusu" (Teaching Enthusiasm) ve "Branş Coşkusu" (Subject Enthusiasm) olarak belirlenmiştir. Orijinal ölçeği geliştirme sürecinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda TLI = .95, CFI = .97 ve RMSEA = .039 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları öğretme coşkusu boyutunda .85, branş coşkusu boyutunda .81 olarak bulunmuştur. Likert tipindeki ölçeğe ait sorular 1 = Hiç katılmıyorum, 5 = Tamamen katılıyorum arasında derecelendirilmiştir.

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla Torff, Sessions ve Byrnes (2005) tarafından geliştirilen ve Özer ve Beycioğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 6 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıdadır. Ölçeğin orijinal formu üç aşamalı bir süreçte oluşturulmuştur. İlk aşamada lojistik regresyon ile 44 maddelik bir ifade havuzundan dokuz maddelik ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğe ait Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı .91 olarak

bulunmuştur. İkinci aşamada yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda beş maddelik ölçek üretilmiştir. Beş maddelik ölçek için Cronbach Alpha katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın son aşamasında ise beş maddelik form için yapılan DFA sonucunda GFI = 96, RMR = 7.12, AGFI = 86, NNFI = 98 ve NFI = 96 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının belirlenmesi için kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna işaret etmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında dokuz maddelik orijinal formda yer alan maddeler Özer ve Beycioğlu (2010) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 1, 8 ve 9. maddeler çıkarılmıştır. Faktör yükleri .433 - .827 arasında olan tek faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. Altı maddeden oluşan tek faktörlü ve beşli Likert tipi ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Mevcut araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. AFA, değişkenler arasındaki ilişkiden yola çıkarak faktör yapısını belirlemek amacıyla ölçek geliştirme çalışmalarında yaygın olarak kullanılan bir analizdir (Büyüköztürk, 2012; Field, 2013). DFA ise daha önceden tanımlanmış bir yapının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını sınamak için kullanılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Sümer, 2000). Bu doğrultuda, mevcut çalışmada faktör yapısı daha önceden belirlenmiş olan veri toplama araçlarının geçerlik çalışmalarında DFA kullanılmıştır.

Toplam puan kullanılan ölçeklerde faktörlerin daha kapsayıcı bir üst faktör altında birleşip birleşmediği ikinci düzey DFA ile test edilmiştir (Meydan ve Şeşen, 2011). İkinci düzey DFA sonuçlarının yeterli uyum göstermesi ölçekten toplam puan alınabileceğini ortaya koymaktadır (Seçer, 2015). Veri toplama aracı geliştirme çalışmasında ise madde analizi, AFA ve DFA gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesinde Tablo 5'te sunulan referans değerleri ölçüt olarak alınmıştır.

Tablo 5

Uyum İyiliği Değerleri Referans Aralıkları

| Uyum İndeksleri | Referans Alınan Değerler | Kaynaklar |
|------------------------|---|--|
| X^2/sd | $X^2/sd \leq 3$ İyi uyum $X^2/sd \leq 5$ Kabul edilebilir uyum | Jöreskog ve Sörbom, 1993. |
| RMSEA | $\leq .05$ İyi uyum $\leq .08$ Kabul edilebilir uyum | Browne ve Cudeck, 1993; Kline, 1994. |
| RMR | $\leq .05$ İyi uyum ≤ 1 Kabul edilebilir uyum | Hu ve Bentler, 1995. |
| GFI CFI TLI/NNFI | ≥ 95 İyi uyum ≥ 90 Kabul edilebilir uyum | Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Schumacker ve Lomax, 2004; Sümer, 2000. |
| AGFI | ≥ 90 İyi uyum ≥ 85 Kabul edilebilir uyum | Anderson ve Gerbing, 1984; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003. |

Veri toplama araçlarının güvenilirlik çalışmaları kapsamında ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, madde toplam korelasyonu ve faktörler arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır (Field, 2013). Ayrıca yakınsama geçerliğinin belirlenmesi için açıklanan ortalama varyans (AVE) ve yapı güvenilirliği (CR) değerleri kullanılmıştır (Hair vd., 2009).

Faktör analizinin sağlıklı olarak yürütülmesi için örneklemin yeterli büyüklükte olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Comrey ve Lee (1992) faktör analizinin yapılabilmesi için en az 200 katılımcının gerektiğini ancak 300 katılımcının daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Cattell (1978), veri toplama aracındaki madde sayısının 3 ile 6 katı veya 200-250 katılımcıdan oluşan örneklemin kabul edilebilir olduğunu öne sürmüştür. Tabachnick ve Fidell (2007) ise faktör analizi için çalışma grubunun en az 300 katılımcıdan oluşmasının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında çalışma grubunun 300'ün üzerinde katılımcıdan oluşmasına dikkat edilmiştir.

Ön uygulama için araştırma örneklemine dâhil olmayan 340 öğretmenden veri toplanmıştır. Toplanan verilerin 30'u hatalı kodlama, çarpıklık-basıklık katsayıları ve z puanları bakımından değerlendirilerek faktör analizine dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 310 veri üzerinden ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik

çalışmaları yapılmıştır. Z puanlarının değerlendirilmesinde $\mp 3,28$ aralığı referans alınmış ve bu değer üstündeki gözlemler uç değer oldukları için veri setinden çıkarılmıştır (Field, 2013). Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010) çarpıklık-basıklık katsayılarının +1 ve -1 sınırları içerisinde olması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Kalaycı'ya (2008) göre bu değer +3 ve -3 arasında olmalıdır. Field (2013) ise büyük örneklerde ($n > 200$) normallikten çok büyük sapmalar olmadığı sürece analiz sonuçlarının etkilenmediğini ifade etmektedir. Alanyazındaki bu ölçütlere göre verilerin tek değişkenli normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür.

Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin özgün formu iş birliği (madde 1,2,3,4,5,6), yansıtma (madde 7,8,9,10,11,12,13,14,15,16), uygulama (madde 17,18,19,20,21) ve bilgi tabanına ulaşma (22,23,24,25,26,27) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018). Ölçek daha önceden bazı çalışmalarda kullanılmış olup geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Bektaş, Kılınç ve Gümüş, 2020; Kılınç vd., 2020).

Mevcut çalışma kapsamında ölçeğin dört boyutlu özgün yapısının araştırma verileriyle uyumunu test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. DFA yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri hesaplanarak belirlenmiştir. KMO değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Bartlett Küresellik testinin (Ki Kare = 5019.27; sd = 351; $p < .05$) sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, araştırma verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. DFA sonucunda hesaplanan uyum iyiliği değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri

| | X^2 | sd | X^2/sd | RMSEA | RMR | GFI | AGFI | CFI | TLI/NNFI |
|------------|--------|-----|----------|-------|-----|-----|------|-----|----------|
| Özgün_Yapı | 973.65 | 318 | 3.06 | .08 | .03 | .80 | .77 | .86 | .85 |
| Model_1 | 843.37 | 293 | 2.88 | .08 | .03 | .82 | .78 | .88 | .87 |
| Model_2 | 663.28 | 291 | 2.28 | .06 | .02 | .85 | .82 | .92 | .91 |
| Model_3 | 670.60 | 293 | 2.29 | .06 | .03 | .85 | .82 | .92 | .91 |

Model_1: 9.madde ölçekten çıkarılmıştır.

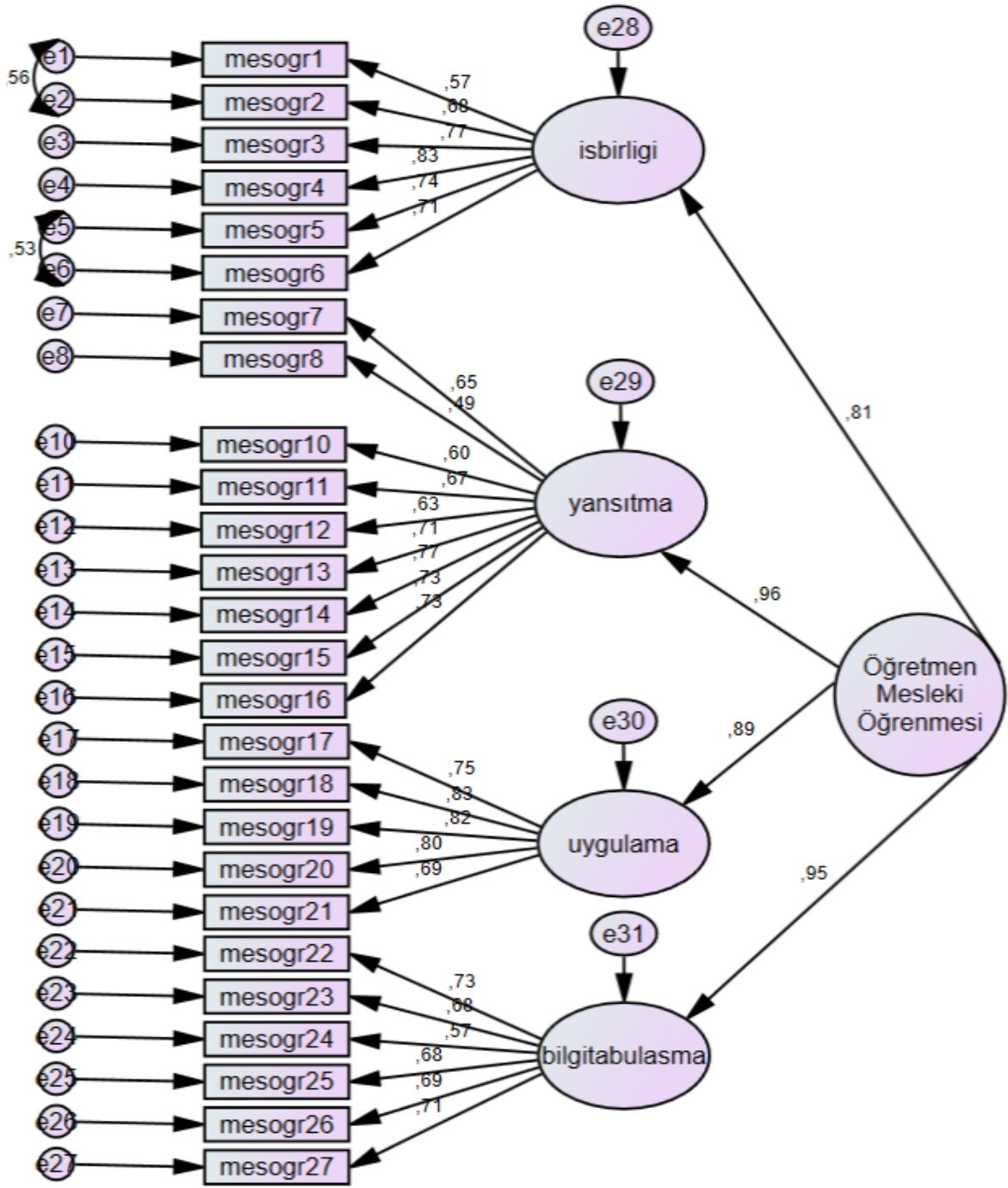
Model_2: 1-2 ve 5-6. maddeler arasındaki hata kovaryansları birleştirilmiştir.

Model_3: İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde, DFA sonucu elde edilen modelin araştırma verileriyle yeterli düzeyde uyum göstermediği görülmektedir (Özgün_Yapı). Modifikasyon önerileri incelendiğinde 9. maddenin farklı faktörlerde birden çok maddeyle yüksek ilişki verdiği görülmüştür. Örneğin 9. madde; “*Öğretim becerilerimi geliştirmek amacıyla meslektaşlarımın derslerini gözlemledikten sonra üzerinde derinlemesine düşünürüm*” şeklindeyken, 24. madde; “*Mesleki öğrenmemi desteklemek için diğer meslektaşlarımın derslerini izlerim*” ifadesini içermektedir. İlgili maddelerdeki ortak ders gözlememe/izleme ifadelerinin katılımcılarda benzer anlamlar çağrıştırmış olması maddeler arasındaki yüksek ilişkinin nedeni olabilir. Nitekim, ölçeğin uyarlama çalışmasında da araştırmacılar aynı maddeler arasında benzer bulgular elde etmişlerdir (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018). Bu gerekçelerden dolayı 9. madde ölçekten çıkarılarak DFA tekrarlanmıştır.

Yinelenen DFA sonucunda uyum indekslerinde iyileşme olduğu ancak bazı değerlerin kabul edilebilir sınırlar dışında kaldığı görülmüştür. Geriye kalan maddeler için modifikasyon değerleri tekrar incelenmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin özgün yapısında aynı boyut içinde yer alan ve yüksek düzeyde ilişki gösteren maddelerin (madde 1-2, madde 5-6) benzer özelliği ölçtüğü varsayımından yola çıkılarak uzman görüşü doğrultusunda aralarındaki hata kovaryansları ilişkilendirilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında da araştırmacılar tarafından benzer bir ilişkilendirmenin yapıldığı görülmüştür (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018). Yapılan DFA sonucunda uyum iyiliği değerlerinde iyileşme olduğu ve GFI ve AGFI değerleri dışında modelin iyi uyum gösterdiği görülmüştür. Ancak örneklem büyüklüğünün etkisi nedeniyle GFI değerinin .85 ve AGFI değerinin .80’in üzerinde aldığı değerlerin model-veri uyumunun değerlendirilmesinde kabul edilebilir olduğu öne sürülmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).

Daha sonra, birinci düzey DFA sonucunda doğrulanan dört boyutlu yapının birlikte bir üst kavram olan öğretmen mesleki öğrenmesi gizil değişkeni altında toplanıp toplanmadığını test etmek için ikinci düzey DFA uygulanmıştır. Analiz sonuçları, ölçeğin alt boyutlarının tek bir genel yapıyı oluşturduğunu ortaya koymuştur (Model_3). Elde edilen birinci düzey ve ikinci düzey modellerin ön uygulama verileriyle iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. DFA sonucunu gösteren yol diyagramı Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin ikinci düzey DFA yol diyagramı.

Şekil 6'da ikinci düzey DFA sonucunda standardize edilmiş yol katsayılarının .81 ile .96 arasında hesaplandığı görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri ise .49 ile .83 arasında değişmektedir. Faktör ve maddeler arasındaki ilişkiler .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, yirmi altı maddelik ve 4 boyutlu yapının araştırma verileriyle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha katsayısı ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi sonucu

elde edilen Cronbach Alpha katsayıları ve madde toplam korelasyonu değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

| Boyut | Madde No | Madde Toplam Korelasyonu | Cronbach Alpha Değeri |
|--|----------|--------------------------|-----------------------|
| İş Birliği | Madde 1 | .50 | .88 |
| | Madde 2 | .59 | |
| | Madde 3 | .66 | |
| | Madde 4 | .69 | |
| | Madde 5 | .67 | |
| | Madde 6 | .65 | |
| Yansıtma | Madde 7 | .66 | .87 |
| | Madde 8 | .46 | |
| | Madde 10 | .58 | |
| | Madde 11 | .64 | |
| | Madde 12 | .60 | |
| | Madde 13 | .67 | |
| | Madde 14 | .69 | |
| | Madde 15 | .65 | |
| | Madde 16 | .67 | |
| | Uygulama | Madde 17 | |
| Madde 18 | | .71 | |
| Madde 19 | | .70 | |
| Madde 20 | | .68 | |
| Madde 21 | | .61 | |
| Bilgi tabanına ulaşma | Madde 22 | .69 | .83 |
| | Madde 23 | .64 | |
| | Madde 24 | .52 | |
| | Madde 25 | .63 | |
| | Madde 26 | .65 | |
| | Madde 27 | .67 | |
| Öğretmen Mesleki Öğrenmesi (Tüm Ölçek) | - | - | .95 |

Tablo 7 incelendiğinde Cronbach Alpha güvenirlilik katsayılarının iş birliği boyutu için .88, yansıtma boyutu için .87, uygulama boyutu için .88, bilgi tabanına ulaşma boyutu için .83 ve ölçeğin toplamı için .95 olarak hesaplandığı görülmektedir. Cronbach Alpha katsayısının .70'den fazla değer alması ölçme aracının güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Madde toplam korelasyonu değerleri iş birliği alt boyutu için .50 ile .69, yansıtma alt boyutu için .46 ile .69, uygulama boyutunda .61 ile .71, bilgi tabanına ulaşma .52 ile .69 arasında hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonu değeri .30'dan yüksek olan maddeler ölçeğin güvenirliliği açısından yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu sonuçlar, Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Son olarak, ölçeğin ayırt edici geçerliğini belirlemek için faktörlerin birbirleriyle ve ölçeğin tümüyle olan korelasyonları incelenmiştir. Bunun yanı sıra yakınsama geçerliği için açıklanan ortalama varyans (AVE) ve yapı güvenirliği (CR) değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8

Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği’nin Alt Boyutlarının Birbirleriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları, AVE ve CR değerleri

| Boyutlar | İş Birliği | Yansıtma | Uygulama | Bilgi Tabanına Ulaşma | Ölçek Toplam Puanı | AVE | CR |
|-----------------------|------------|----------|----------|-----------------------|--------------------|-----|-----|
| İş Birliği | 1 | | | | | .52 | .87 |
| Yansıtma | .70** | 1 | | | | .45 | .89 |
| Uygulama | .58** | .74** | 1 | | | .61 | .89 |
| Bilgi Tabanına Ulaşma | .64** | .75** | .72** | 1 | | .46 | .84 |
| Ölçek Toplam Puanı | .83** | .93** | .85** | .89** | 1 | .82 | .95 |

**p < .01

Tablo 8 incelendiğinde, boyutlar arası korelasyon değerlerinin .58 ile .75 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle ve ölçeğin toplamıyla olan ilişkisinin p < .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Alt boyutlar arasındaki korelasyon değerinin .80’den fazla olmaması ölçeğin ayırt edici geçerliğinin bulunduğunu göstermektedir (Brown, 2006).

Yapıların yakınsama geçerliğinin sağlanabilmesi AVE değerinin .50’den az, CR değerinin ise .70’den az olmaması gerekmektedir. Ayrıca CR değerinin AVE değerinden yüksek olması beklenmektedir (Hair vd., 2009; Hatcher, 1994). Yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma boyutları dışındaki AVE değerlerinin tavsiye edilen değerlerin üzerinde olduğu görülmektedir. AVE değerleri yansıtma boyutu için .45 ve uygulama boyutu için .46 olarak eşik değerlere oldukça yakın olmakla birlikte, CR değerinin .60’dan yüksek olması durumunda bu değerlerin de kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981; Huang vd., 2013). CR değerlerinin yansıtma boyutu için .89, bilgi tabanına ulaşma boyutu için .84 olarak hesaplandığı ve eşik değerden oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca iki boyut için hesaplanan CR değerleri de AVE değerlerinden yüksektir. Bu sonuçlar ölçeğin yakınsama geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Öğretimsel Liderlik Ölçeği daha önceden Türkçeye uyarlanmış ve farklı çalışmalarda kullanılmıştır (Bellibaş vd., 2016; Bellibaş, Polatcan ve Kılınç, 2020; Karacabey, Bellibaş ve Adams, 2020). Ölçeğin özgün formu okul misyonu (madde 1,2,3,4,5), öğretim programı (madde 6,7,8,9,10) ve okul iklimi (madde 11,12,13,14,15,16,17,18) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin üç boyutlu özgün yapısının mevcut araştırma kapsamında elde edilen verilerle uyumunu test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. DFA'ya geçmeden önce verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerlerinin hesaplanması yoluyla belirlenmiştir. KMO değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Bartlett Küresellik testinin (Ki Kare = 4431.81; sd = 153; p < .05) sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, araştırma verilerinin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Birinci ve ikinci düzey DFA sonucu hesaplanan uyum iyiliği değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretim Liderliği Ölçeği'nin DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri

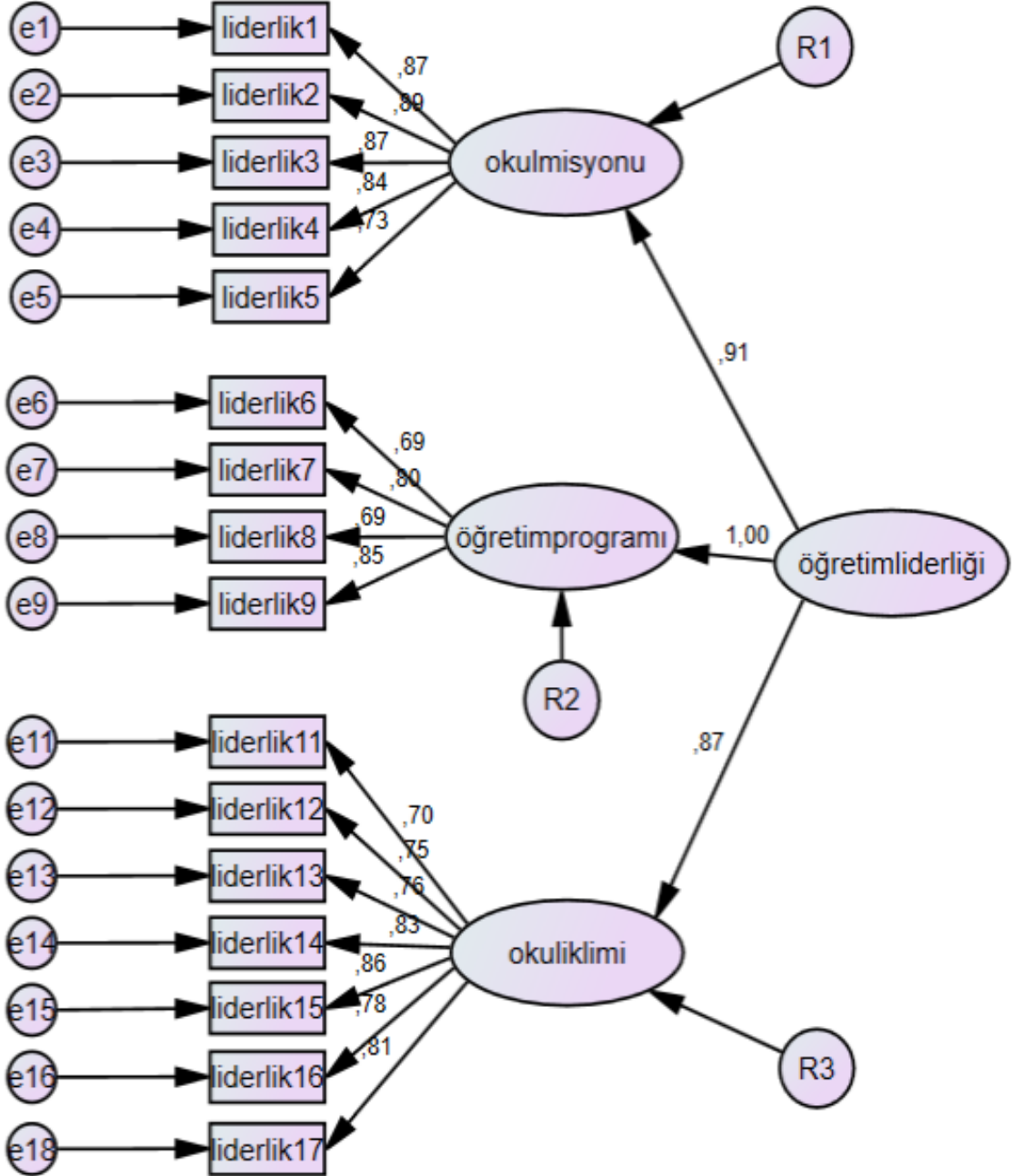
| | X ² | sd | X ² /sd | RMSEA | RMR | GFI | AGFI | CFI | TLI/NNFI |
|------------|----------------|-----|--------------------|-------|-----|-----|------|-----|----------|
| Özgün_Yapı | 388.56 | 132 | 2.94 | .08 | .03 | .88 | .84 | .94 | .93 |
| Model_1 | 263.01 | 101 | 2.60 | .07 | .03 | .90 | .87 | .96 | .95 |
| Model_2 | 263.01 | 101 | 2.60 | .07 | .03 | .90 | .87 | .96 | .95 |

Model_1: 10. ve 18. maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Model_2: İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 9'daki bulgular, DFA sonucu elde edilen modelin araştırma verileriyle kabul edilebilir düzeyde uyuma sahip olduğunu göstermiştir (Özgün_Yapı). Ancak modifikasyon önerileri modelin daha da geliştirebileceğine işaret etmiştir. Modifikasyon önerileri incelendiğinde 10. ve 18. maddelerin birden çok maddeyle yüksek ilişki verdiği görülmüştür. Aynı zamanda kendi boyutlarında diğer maddelere göre düşük faktör yüküne sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde, daha önceden Bellibaş, Polatcan ve Kılınç (2020) tarafından yapılan araştırmada da DFA sonucunda aynı maddeler düşük faktör yüküne sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu gerekçelere dayalı olarak ilgili maddeler ölçekten çıkarılarak DFA tekrarlanmıştır. Yenilenen DFA sonucunda uyum indekslerinde iyileşme olduğu ve modelin iyi uyuma işaret ettiği görülmüştür (Model_1). Ardından, birinci düzey DFA

sonucunda doğrulanmış üç boyutlu yapının birlikte bir üst kavram olan öğretim liderliği gizil değişkeni altında toplanıp toplanmadığını test etmek için ikinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. İkinci düzey DFA sonuçları ölçeğin alt boyutlarının tek bir genel yapıyı oluşturduğunu ortaya koymuştur (Model_2). Sonuç olarak, birinci ve ikinci düzey modellerin ön uygulama verileriyle iyi uyum gösterdiği ifade edilebilir. DFA sonucunu gösteren yol diyagramı Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin ikinci düzey DFA yol diyagramı.

Şekil 7’de görüldüğü üzere ikinci düzey DFA sonucunda hesaplanan standardize edilmiş yol katsayıları .87 ile 1.00 arasında değişmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri .69 ile .89 arasında hesaplanmıştır. Faktör ve maddeler arasındaki ilişkiler .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alpha katsayısı ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları kullanılmıştır. Güvenirlik analizi sonucu elde edilen Cronbach Alpha katsayıları ve madde toplam korelasyonu değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretimsel Liderlik Ölçeği’nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

| Boyut | Madde No | Madde Toplam Korelasyonu | Cronbach Alpha Değeri |
|---------------------------------|----------|--------------------------|-----------------------|
| Okul Misyonu | Madde 1 | .76 | .92 |
| | Madde 2 | .78 | |
| | Madde 3 | .78 | |
| | Madde 4 | .76 | |
| | Madde 5 | .72 | |
| Öğretim Programı | Madde 6 | .67 | .84 |
| | Madde 7 | .74 | |
| | Madde 8 | .65 | |
| | Madde 9 | .80 | |
| Okul İklimi | Madde 11 | .66 | .91 |
| | Madde 12 | .69 | |
| | Madde 13 | .71 | |
| | Madde 14 | .74 | |
| | Madde 15 | .79 | |
| | Madde 16 | .74 | |
| | Madde 17 | .79 | |
| Öğretimsel Liderlik (Tüm ölçek) | - | - | .95 |

Tablo 10 incelendiğinde, Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının okul misyonu boyutu için .92, öğretim programı boyutu için .84, okul iklimi boyutu için .91 ve ölçeğin toplamı için .95 olarak hesaplandığı görülmektedir. Cronbach Alpha katsayısının .70’in üzerinde olması ölçme aracının güvenilir olduğunun bir göstergesidir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Madde toplam korelasyonu değerleri okul misyonu alt boyutu için .72 ile .78, öğretim programı alt boyutu için .65 ile .80, okul iklimi boyutunda ise .66 ile .79 arasında hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonu değeri .30’un üzerinde olan maddelerin ölçeğin güvenirliliği açısından yeterli olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Bu sonuçlar, Öğretimsel Liderlik Ölçeği’nin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin ayırt edici geçerliliğini incelemek için faktörlerin kendi

arasında ve ölçeğin tümüyle olan korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca yakınsama geçerliği için açıklanan ortalama varyans (AVE) ve yapı güvenirliliği (CR) değerleri incelenmiştir. Analiz sonuçları sonuçlar Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11

Öğretimsel Liderlik Ölçeği’nin Alt Boyutlarının Birbiriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları, AVE ve CR Değerleri

| Boyutlar | Okul Misyonu | Öğretim Programı | Okul İklimi | Ölçek Toplam Puanı | AVE | CR |
|--------------------|--------------|------------------|-------------|--------------------|-----|-----|
| Okul Misyonu | 1 | | | | .71 | .92 |
| Öğretim Programı | .80** | 1 | | | .58 | .84 |
| Okul İklimi | .75** | .77** | 1 | | .62 | .92 |
| Ölçek Toplam Puanı | .91** | .91** | .94** | 1 | .86 | .94 |

**p < .01

Ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle ve ölçeğin toplamıyla olan ilişkisinin $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Boyutlar arası korelasyon katsayıları .75 ile .80 arasında değişmektedir. Alt boyutlar arasındaki korelasyon değerinin .80’in üzerinde olmaması ölçeğin ayırt edici geçerliğinin bulunduğunu göstermektedir (Brown, 2006). Yapıların yakınsama geçerliği için AVE değerinin .50’den, CR değerinin ise .70’den yüksek olması gerekmektedir. Ayrıca CR değerinin AVE değerinden yüksek olması beklenmektedir (Hair vd., 2009; Hatcher, 1994). AVE ve CR değerlerinin tamamının tavsiye edilen değerlerin üzerinde olduğu ve her bir yapının CR değerlerinin AVE değerlerinden yüksek olduğu görülmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Bu sonuçlar, ölçeğin yakınsama geçerliğinin sağlandığını ortaya koymaktadır.

Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği’nin Geliştirilmesi

Ölçekte yer alan maddelere karar verilirken tümdengelimci ve tümevarımcı yöntemlerin birlikte kullanılması tercih edilmiştir. Tümdengelimci yaklaşıma göre ölçeği oluşturan maddeler detaylı bir alanyazın taraması sonucunda oluşturulurken, tümevarımcı yaklaşımda araştırmacı tarafından ölçek uygulamasının yapılacağı hedef kitleden seçilen bir grupta yapılan görüşmeler yoluyla belirlenmektedir

(Hinkin, 1995). Bu kapsamda, öncelikle öğrenme iklimine ilişkin daha önce yapılan çalışmalar dikkatle taranmıştır. Buna ek olarak, öğrenme iklimini belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeklerin detaylı olarak incelemesi yapılmıştır (Bartram vd., 1993; Hoyle, 1972; Nikolova vd., 2014; Opfer, Pedder ve Lavicza, 2011). Ayrıca, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 12 öğretmenle öğrenme iklimine yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Yapılan bu işlemler sonucunda 35 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Alanyazında öğrenme iklimine yönelik kuramsal temele dayalı olarak ölçek maddelerinin okul müdürü desteği, iş birlikçi ortam, okul imkânları, ve mesleki ilgi olmak üzere dört boyut altında toplanması öngörülmüştür. Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin boyutlarının alanyazında önceki araştırmalarda belirlenen boyutlarla tutarlılık arz etmesine özen gösterilmiştir. Ölçekteki ifadelerin yanıtlanmasında hiçbir zaman (1) ve her zaman (5) aralığında sıralanan 5'li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır.

Büyüköztürk ve diğerlerine (2016) göre ölçek maddelerinin, ölçülmesi istenen davranışları yansıtabilmesi önemlidir. Bu kapsamda uzman görüşüne başvurmak, ölçeğin kapsam geçerliğini incelemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Ölçme aracının birden fazla boyuttan oluştuğu durumlarda her bir boyut altında toplanan maddelerin o boyut kapsamında olan davranışlarla ilgili olup olmadığını belirlemek amacıyla uzman görüşlerine başvurulması gerekmektedir (DeVellis, 2003). Mevcut araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracının kapsam geçerliğinin belirlenmesi için 12'si Eğitim Yönetimi ve biri Ölçme ve Değerlendirme alanlarında toplam 13 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. "Uygun", "kısmen uygun" ve "uygun değil" şeklinde hazırlanmış bir form yoluyla uzmanların maddelerle ilgili görüşleri toplanmıştır. Katılımcıların uygun görmedikleri ya da kısmen uygun gördükleri maddeye ilişkin değerlendirmelerini belirtmeleri talep edilmiştir.

Uzmanlardan alınan görüşlerin değerlendirilmesinde Lawshe tekniğinden faydalanılmıştır. Lawshe tekniğinde en az beş en fazla 40 uzmanın görüşüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yöntemde, uzmanların ölçekte yer alan maddelere ilişkin görüşlerine dayalı olarak kapsam geçerlik oranları (KGO) hesaplanmaktadır. KGO değeri 13 uzman için minimum .54 olarak belirlenmiştir (Yurdugül, 2005). Bu doğrultuda, mevcut araştırmada kapsamında ölçekte yer alan her bir maddenin KGO değeri hesaplanmıştır. Bunun sonucunda, KGO değerleri .54'ten az olan

dokuz madde taslak formdan çıkarılmıştır. Buna ek olarak, uzmanların görüşlerine dayalı olarak sekiz maddenin ifade edilme biçimleri değiştirilmiştir.

Ölçek maddelerinin Türk dili açısından uygunluğu iki Türk dili uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Ölçekteki maddelerin yazım kuralları, ifade ve noktalama işaretleri kullanımına yönelik uzmanlar tarafından verilen öneriler incelenmiştir. Maddelerin anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla çalışma grubu dışında 10 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşler kapsamında yapılan değerlendirmeler sonucunda 26 maddeden oluşan ölçme aracı uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği'ni geliştirme çalışması kapsamında araştırma örneklemine dâhil edilmeyen iki farklı çalışma grubuna ulaşılmıştır. 279 öğretmenin oluşturduğu birinci çalışma grubundan toplanan veriler AFA'da kullanılmıştır. Bu gruptaki katılımcıların %59.5'i (n=166) kadın, %40.5'i ise (n=113) erkektir. Öğretmenlerin %36.2'si (n=101) ilkokullarda, %35.8'i (n=100) ortaokullarda ve %28'i (n=78) liselerde görevlidir. Öğretmenlerden %13.6'sı (n=38) 1-5 yıl, %21.5'i (n=60) 6-10 yıl, %30.8'i (n=86) 11-15 yıl, %17.6'sı (n=49) 16-20 yıl, %16.5'i (n=46) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %77.1'i (n=215) lisans, %22.9'u (n=64) lisansüstü programlarından mezundur.

310 katılımcıdan oluşan ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler DFA için kullanılmıştır. Bu gruptaki öğretmenlerin %56.1'i (n=174) kadın, %43.9'u (n=136) ise erkektir. Katılımcıların %37.1'i (n=115) ilkokullarda, %48.4'ü (n=150) ortaokullarda ve %14,5'i (n=45) liselerde görevlidir. Öğretmenlerin %15.2'si (n=47) 1-5 yıl, %20.6'sı (n=64) 6-10 yıl, %26.8'i (n=83) 11-15 yıl, %19.7'si (n=61) 16-20 yıl, %17.7'si (n=55) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların %86.1'i (n=267) lisans, %13.9'u (n=43) lisansüstü mezunudur.

Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen davranışla ilişkisinin ayırt edicilik özelliklerinin incelenmesi amacıyla madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucunda elde edilen değerler Tablo 12'de verilmektedir.

Tablo 12

Madde Analizi Sonuçları

| Madde No | M | S | Çarpıklık | Basıklık | Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu ¹ | | Alt-Üst %27 Madde Ayırt Edicilik İndeksi ² |
|----------|------|-------|-----------|----------|---|---------|---|
| | | | | | 1.düzey | 2.düzey | |
| 1 | 3.50 | 1.134 | -.421 | -.701 | .577 | .592 | 12.267*** |
| 2 | 3.50 | 1.166 | -.444 | -.650 | .683 | .696 | 14.607*** |
| 3 | 3.76 | 1.148 | -.647 | -.539 | .659 | .670 | 15.136*** |
| 4 | 3.75 | 1.046 | -.583 | -.247 | .617 | .626 | 14.254*** |
| 5 | 3.28 | 1.083 | -.370 | -.335 | .639 | .653 | 14.314*** |
| 6 | 3.88 | 1.073 | -.830 | .037 | .625 | .626 | 13.932*** |
| 7 | 3.86 | 1.095 | -.778 | -.158 | .627 | .633 | 14.540*** |
| 8 | 3.80 | .916 | -.177 | -.908 | .562 | .547 | 10.650*** |
| 9 | 3.72 | .843 | -.238 | -.508 | .572 | .560 | 10.841*** |
| 10 | 2.78 | .951 | .248 | -.217 | .236 | | 3.296*** |
| 11 | 3.37 | .942 | .016 | -.495 | .488 | .480 | 8.683*** |
| 12 | 3.96 | .843 | -.911 | 1.293 | .533 | | 8.717*** |
| 13 | 3.60 | .883 | -.045 | -.723 | .616 | .604 | 10.505*** |
| 14 | 3.30 | .829 | -.124 | -.233 | .546 | .540 | 8.063*** |
| 15 | 3.70 | .931 | -.472 | -.236 | .647 | .640 | 13.663*** |
| 16 | 3.81 | .872 | -.366 | -.354 | .568 | .554 | 11.573*** |
| 17 | 3.53 | .940 | -.246 | -.398 | .689 | .676 | 15.889*** |
| 18 | 3.76 | .878 | -.290 | -.598 | .699 | .692 | 14.765*** |
| 19 | 3.81 | .846 | -.381 | -.211 | .670 | .654 | 12.164*** |
| 20 | 3.57 | .853 | -.459 | .030 | .615 | .615 | 11.260*** |
| 21 | 3.12 | .995 | .025 | -.553 | .562 | .564 | 9.892*** |
| 22 | 3.96 | .786 | -.564 | .129 | .556 | .554 | 9.157*** |
| 23 | 3.86 | .932 | -.657 | .027 | .537 | .538 | 9.245*** |
| 24 | 3.43 | 1.100 | -.246 | -.732 | .504 | .502 | 9.390*** |
| 25 | 3.49 | 1.000 | -.508 | -.269 | .519 | .529 | 9.486*** |
| 26 | 3.40 | 1.201 | -.303 | -.953 | .459 | .471 | 9.461*** |

*p< .05 ¹N=279 ²N1=N2=75

Tablo 12’de görüldüğü üzere, ölçekte bulunan maddelerin aritmetik ortalamaları 2.78 ile 3.96 arasındadır. Ayrıca, maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, 12. maddenin çarpıklık ve basıklık katsayısının ± 1 aralığı dışında yer alması nedeniyle tekli normallik varsayımını karşılamadığı görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2010). Ölçek geliştirme çalışmalarında bu aralıklar dışındaki değerlere sahip maddelerin ölçme aracından çıkarılması önerilmektedir (Şencan, 2005). Buna bağlı olarak, tek değişkenli normallik dağılımı göstermeyen 12. madde ölçekten çıkarılmıştır. Diğer maddelere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin .037 ile -.953 arasında olduğu için tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür.

Madde toplam korelasyonun yüksek ve pozitif değerler alması maddelerin yakın davranışları temsil ettiğinin ve ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunun göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, .30'un üzerinde korelasyon değeri alan maddeler iyi derecede ayırt edici olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ölçek toplam puanı ile ilişkisi düşük olan maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiği ifade edilmektedir (Tezbaşaran, 2008). Bu doğrultuda, madde toplam korelasyonu .30'un altında değer alan 10. madde ölçekten çıkarılmıştır. Maddelerin çıkarılmasının ardından analiz tekrar edilmiş ve tüm maddelerin .47 ile .69 arasında değişen madde toplam korelasyonu değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Son olarak, %27'lik alt ve üst grupların puanlarındaki farklar hesaplanmış ve t değerlerinin 8.06 ile 15.89 arasında olduğu ve $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu bulgular, ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğinin iyi olduğunu ortaya koymuştur.

Madde analizinin ardından AFA'ya geçilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda KMO değeri .93 olarak bulunmuştur. Bartlett Küresellik testinin (Ki Kare = 4502.72; $sd = 276$; $p < .05$) sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. KMO değerinin .60'ın üzerinde olması ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı sonuç vermesi verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012; Field, 2013).

AFA'da faktörleştirme tekniği olarak Temel Bileşenler Analizi (TBA) kullanılmıştır. TBA sonucunda ölçekte yer alan maddelerin özdeğeri 1'in üzerinde değer alan dört faktör altında toplandığı saptanmıştır. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin değerler Tablo 13'te sunulmuştur.

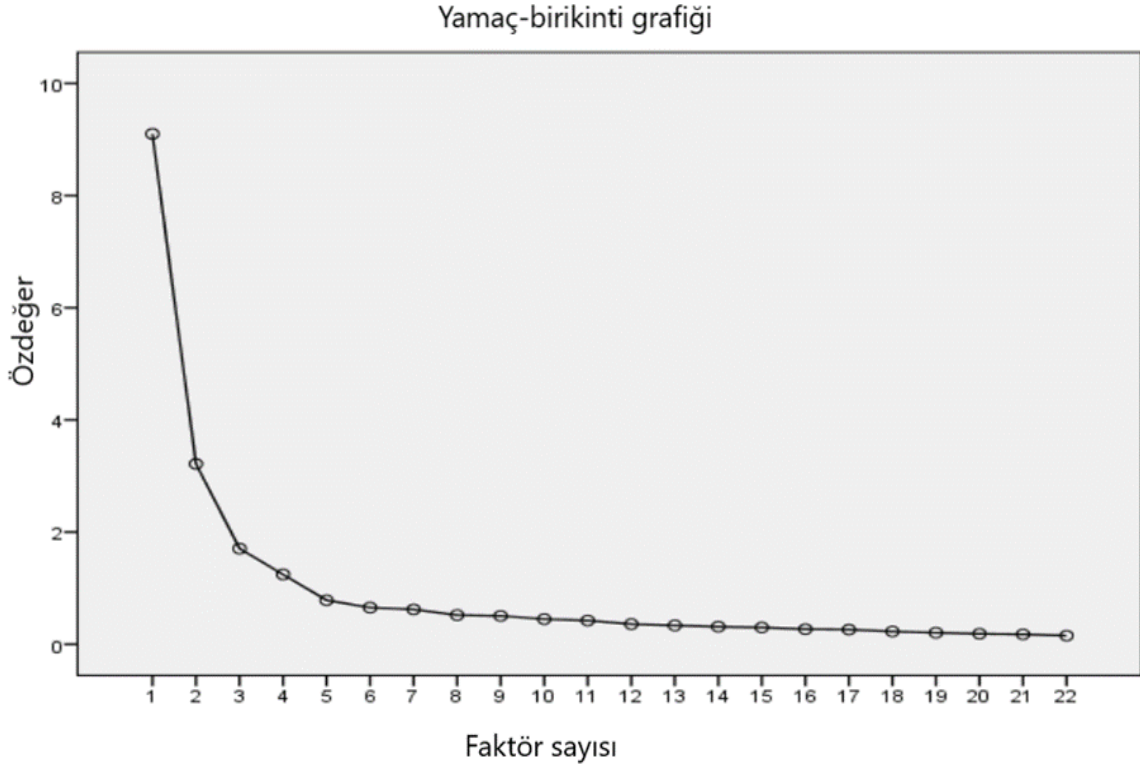
Tablo 13

Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Ölçeğin Faktör Yapısını Gösteren Bulgular

| Faktör | Özdeğer | Varyans (%) | Toplam Varyans (%) |
|--------|---------|-------------|--------------------|
| 1 | 9.760 | 40.67 | 40.67 |
| 2 | 3.342 | 13.93 | 54.60 |
| 3 | 1.749 | 7.29 | 61.88 |
| 4 | 1.262 | 5.26 | 67.14 |

Özdeğer, açıklanan varyans oranı ve yamaç-birikinti grafiği ölçeklerde faktör sayısının belirlenmesinde önemli göstergeler olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2012; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Field'a (2013) göre faktör

analizinde 1 ve 1'in üzerinde özdeğere sahip olan faktörler önemli faktörlerdir. Tablo 13 incelendiğinde, ölçeğin özdeğeri 1'den büyük olan dört boyuttan oluşabileceği görülmektedir. Analiz sonuçları, tüm boyutların ölçekteki toplam varyansın %67,14'ünü açıkladığını ortaya koymuştur. Açıklanan varyansın yüksek olması ölçülen yapının o derecede iyi ölçüldüğünün bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca, ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde önemli bir diğer gösterge olan yamaç-birikinti grafiği Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Yamaç-birikinti grafiği.

Şekil 8'deki yamaç birikinti grafiği incelendiğinde dördüncü faktörden sonra çizginin eğiminin azaldığı ve grafikte yatay bir görünüm oluştuğu görülmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2010) göre eğimin azalmaya başladığı noktaya kadar her bir noktanın arası faktör sayısını göstermektedir. Yamaç birikinti grafiği verileri ölçeğin dört faktörden oluştuğunu destekler niteliktedir.

Ölçekte yer alan maddelerin hangi alt boyutlar altında toplandığını saptamak amacıyla eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin kullanılmıştır. Bu yöntem faktörlerin birbirleriyle ilişkili olduğunda başvurulan bir döndürme yöntemidir (Field, 2013). AFA'ya ilişkin bulgular Tablo 14'de verilmektedir.

Tablo 14

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

| Madde No | 1. Faktör | 2. Faktör | 3. Faktör | 4. Faktör | Ortak Faktör Varyansı |
|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------------------|
| Madde 20 | .81 | | | | .68 |
| Madde 18 | .78 | | | | .62 |
| Madde 15 | .78 | | | | .61 |
| Madde 19 | .77 | | | | .61 |
| Madde 16 | .76 | | | | .59 |
| Madde 17 | .74 | | | | .58 |
| Madde 1 | | .86 | | | .75 |
| Madde 4 | | .86 | | | .74 |
| Madde 7 | | .85 | | | .76 |
| Madde 3 | | .85 | | | .73 |
| Madde 6 | | .85 | | | .76 |
| Madde 2 | | .84 | | | .72 |
| Madde 5 | | .84 | | | .73 |
| Madde 25 | | | .85 | | .72 |
| Madde 23 | | | .81 | | .66 |
| Madde 24 | | | .70 | | .53 |
| Madde 26 | | | .66 | | .47 |
| Madde 22 | | | .65 | | .44 |
| Madde 8 | | | | .88 | .78 |
| Madde 9 | | | | .87 | .75 |
| Madde 11 | | | | .68 | .49 |
| Madde 13 | | | | .62 | .46 |

Ölçek geliştirme çalışmalarında, ölçeğin yapı geçerliği için madde faktör yüklerinin .50'den fazla olması önerilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981; Nunnally, 1978). Bu doğrultuda faktör yüklerinin daha güçlü olması için alt sınırın .50 olmasına karar verilmiştir (Costello ve Osborne, 2005). Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular bazı maddelerin faktör yük değerlerinin .50'den az olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle 14. ve 21. maddeler ölçekten çıkarılmış ve her defasında analiz tekrarlanmıştır. Tablo 14 incelendiğinde, geriye kalan maddelerin .62 ile .88 arasında faktör yük değerleri aldığı görülmektedir. Ölçekte yer alan maddeler içinde birden fazla faktör altında birbirine çok yakın faktör yük değerleri alan binişik madde saptanmamıştır. Çıkarılan faktörlerin birlikte temsil edilme derecesini gösteren ortak faktör varyansı da AFA sonucunda ulaşılan bulguların değerlendirilmesinde kullanılan bir diğer kriterdir. Şencan (2005) ortak faktör varyansı değeri .20'nin altında olan maddelerin ölçekten çıkarılmasını önermektedir. Analiz sonucunda, ölçekte .20'nin altında ortak faktör varyansı değeri alan maddeye rastlanmamıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan dört faktör, maddelerin içeriklerine ve alanyazına dayalı olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin boyutları ve bu boyutlar altındaki maddelere ilişkin bilgiler Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

AFA Sonucunda Elde Edilen Boyutlar ve Bu Boyutlar Altında Yer Alan Maddeler

| Boyutlar | Madde Sayısı | Maddeler |
|---------------------|--------------|-------------------|
| İş Birlikçi Ortam | 6 | 15,16,17,18,19,20 |
| Okul Müdürü Desteği | 7 | 1,2,3,4,5,6,7 |
| Okul İmkânları | 5 | 22,23,24,25,26 |
| Mesleki İlgi | 4 | 8,9,11,13 |

Tablo 15'te "İş Birlikçi Ortam" boyutunda altı madde (15,16,17,18,19,20); "Okul Müdürü Desteği" boyutunda yedi madde (1,2,3,4,5,6,7); "Okul İmkânları" boyutunda beş madde (22,23,24,25,26) ve "Mesleki İlgi" boyutunda dört madde (8,9,11,13) bulunduğu görülmektedir.

AFA sonucu elde edilen 22 madde ve dört faktörlü yapıyı doğrulamak ve model veri uyumunu sınamak amacıyla birinci düzey DFA yapılmıştır. Analiz sonucunda ilk olarak maddelerin t değerleri incelenmiş ve 9.34 ile 18.86 arasında hesaplanmıştır. Her bir maddenin t değerleri 2.56'yı geçtiği için .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bir sonraki adımda ölçeğe ilişkin uyum iyiliği değerleri hesaplanmış ve Tablo 16'da sunulmuştur.

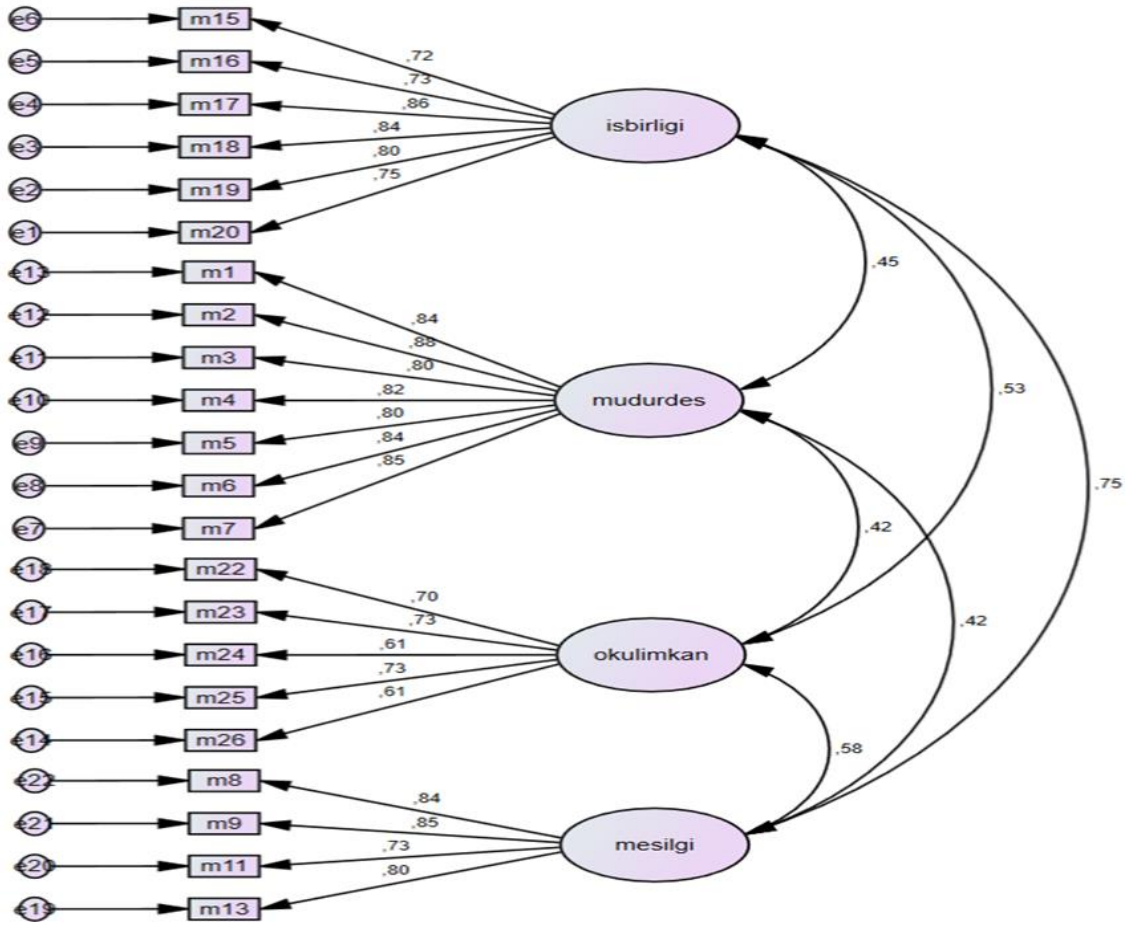
Tablo 16

OÖİÖ'nün Birinci Düzey DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri

| χ^2 | sd | χ^2/sd | RMSEA | RMR | GFI | AGFI | CFI | TLI/NNFI |
|----------|-----|-------------|-------|-----|-----|------|-----|----------|
| 434.24 | 203 | 2.14 | .06 | .05 | .89 | .86 | .95 | .94 |

Tablo 16'da görüldüğü üzere, ki-kare değeri $\chi^2=434.24$, serbestlik derecesi ise $sd = 203$ olarak hesaplanmıştır. Değerlerin oranlanmasıyla $\chi^2/sd = 2.14$ değeri elde edilmiştir. Bu değer 3'ten az olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Mevcut model için .06 olarak hesaplanan RMSEA değeri ve .05 olarak hesaplanan RMR değeri kabul edilebilir bir uyuma işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1995; Kline, 1994). Ayrıca DFA sonuçları CFI uyum iyiliği değerinin iyi bir uyuma; TLI/NNFI, GFI ve AGFI değerlerinin ise kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymuştur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Schumacker ve Lomax, 2004;

Sümer, 2000). Birinci düzey DFA sonucunda doğrulanan dört faktörlü modele ait madde faktör yükleri ve yol diyagramı Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği'nin birinci düzey DFA yol diyagramı.

Şekil 9'da görüldüğü üzere, faktörler arası ilişkiyi gösteren değerler .42 ile .75 arasında değişmektedir. Madde yükleri ise iş birlikçi ortam boyutu için .72 ile .86; okul müdürü desteği boyutu için .80 ile .88; okul imkânları boyutu için .61 ile .73 ve mesleki ilgi boyutu için .73 ile .85 arasında hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçekteki her maddenin bulunduğu faktörü iyi derecede temsil ettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981).

Çok faktörlü bir yapıya sahip olan ölçme araçlarının ikinci düzey çok faktörlü modellerinin de sınanması gerektiği öne sürülmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Bu nedenle, birinci düzey DFA ile doğrulanan dört boyutun birlikte bir üst kavram olan öğrenme iklimi faktörü altında birleşip birleşmediğini tespit etmek amacıyla ikinci düzey DFA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

OÖİÖ'nün İkinci Düzey DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri

| χ^2 | sd | χ^2/sd | RMSEA | RMR | GFI | AGFI | CFI | TLI/NNFI |
|----------|-----|-------------|-------|-----|-----|------|-----|----------|
| 439.26 | 205 | 2.14 | .06 | .05 | .88 | .86 | .95 | .94 |

Tablo 17'de verilen uyum indeksleri, dört faktörden oluşan modelin uyumunun iyi ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Jöroskog ve Sörbom, 1993; Kline, 1994; Schumacker ve Lomax, 2004). Analiz sonuçları ölçeğin alt boyutlarının tek bir genel yapıyı oluşturduğunu ortaya koymuştur. İkinci düzey DFA sonuçlarını gösteren yol diyagramı Şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği'nin ikinci düzey DFA yol diyagramı.

Şekil 10'da standardize edilmiş yol katsayılarının .52 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, ikinci düzey DFA sonuçları t değerlerinin $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğunu ortaya koymuştur (iş birlikçi ortam = 9.52, okul müdürü desteği = 7.62, okul imkânları = 7.41, mesleki ilgi = 9.53). T değerlerinin anlamlı sonuç vermesi modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Schumacker ve Lomax, 2004). Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara dayalı olarak 22 madde ve dört boyuttan oluşan ölçeğin geçerli ve uyumunun yeterli olduğu ileri sürülebilir.

Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği'nin güvenilirliğini saptamak amacıyla Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Likert tipi ölçeklerde iç tutarlığın test edilmesinin en uygun yolunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının hesaplanması olduğu öne sürülmektedir (Tezbaşaran, 2008). Ölçeğin bütünü ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

OÖİÖ'nün ve Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

| Boyutlar | Madde Sayısı | Cronbach Alpha değeri |
|---------------------|--------------|-----------------------|
| İş Birlikçi Ortam | 6 | .91 |
| Okul Müdürü Desteği | 7 | .94 |
| Okul İmkânları | 5 | .80 |
| Mesleki İlgi | 4 | .86 |
| Ölçeğin Tümü | 22 | .93 |

Tablo 18'de görüldüğü üzere, Cronbach Alpha değerleri iş birlikçi ortam boyutunda .91, okul müdürü desteği boyutunda .94, okul imkânları boyutunda .80 ve mesleki ilgi boyutunda .86 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin tümü için .93 olarak bulunmuştur. Bu değer .70'den büyük olması ölçme aracının güvenilirliğini ortaya koymaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu nedenle, mevcut araştırmada geliştirilen ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu ileri sürülebilir.

Son olarak, ölçeğin ayırt edici geçerliğini belirlemek için faktörlerin kendi arasında ve ölçeğin tümüyle olan korelasyonları hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra yakınsama geçerliği için açıklanan ortalama varyans (AVE) ve yapı güvenirligi (CR) değerleri incelenmiştir. Analiz sonuçları sonuçlar Tablo 19'da verilmektedir.

Tablo 19

OÖİÖ'nün Alt Boyutlarının Birbiriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları, AVE ve CR değerleri

| Boyutlar | İş Birlikçi Ortam | Okul Müdürü Desteği | Okul İmkânları | Mesleki İlgisi | Ölçek Toplam Puanı | AVE | CR |
|---------------------|-------------------|---------------------|----------------|----------------|--------------------|-----|-----|
| İş Birlikçi Ortam | 1 | | | | | .60 | .86 |
| Okul Müdürü Desteği | .43** | 1 | | | | .72 | .95 |
| Okul İmkânları | .51** | .45** | 1 | | | .55 | .86 |
| Mesleki İlgisi | .65** | .31** | .42** | 1 | | .59 | .85 |
| Ölçek Toplam Puanı | .80** | .81** | .74** | .69** | 1 | .55 | .82 |

**p < .01

Ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle ve ölçeğin toplamıyla olan ilişkisinin $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Boyutlar arasındaki korelasyon değerleri .31 ile .65 arasında bulunmuştur. Alt boyutlar arasındaki korelasyon değerinin .80'den yüksek olmaması ölçeğin ayırt edici geçerliğinin bulunduğunu göstermektedir (Brown, 2006). Yapıların yakınsama geçerliği için AVE değerinin .50'den, CR değerinin ise .70'den yüksek olması gerektiği öne sürülmektedir. Ayrıca CR değerinin AVE değerinden yüksek olması gerekmektedir (Hair vd., 2009; Hatcher, 1994). AVE ve CR değerlerinin tamamının tavsiye edilen değerlerin üzerinde olduğu ve her bir yapının CR değerlerinin AVE değerlerinden yüksek olduğu görülmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Bu sonuçlar, ölçeğin yakınsama geçerliğinin sağlandığını ortaya koymaktadır.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği'nin özgün yapısı üç boyutlu bir yapıya sahiptir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Ölçeğin boyutları; öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik (madde 2,3,4,11), öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik (madde 5,9,10,12) ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik (madde 1,6,7,8) şeklindedir.

Ölçeğin üç boyutlu özgün yapısının mevcut araştırma kapsamında elde edilen verilerle doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. DFA'dan önce verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri hesaplanarak belirlenmiştir. KMO değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Bartlett Küresellik testi (Ki Kare = 2409.99; sd = 66; $p < .05$) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, araştırma verilerinin faktör analizine uygun olduğunu

göstermektedir. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 20’de verilmiştir.

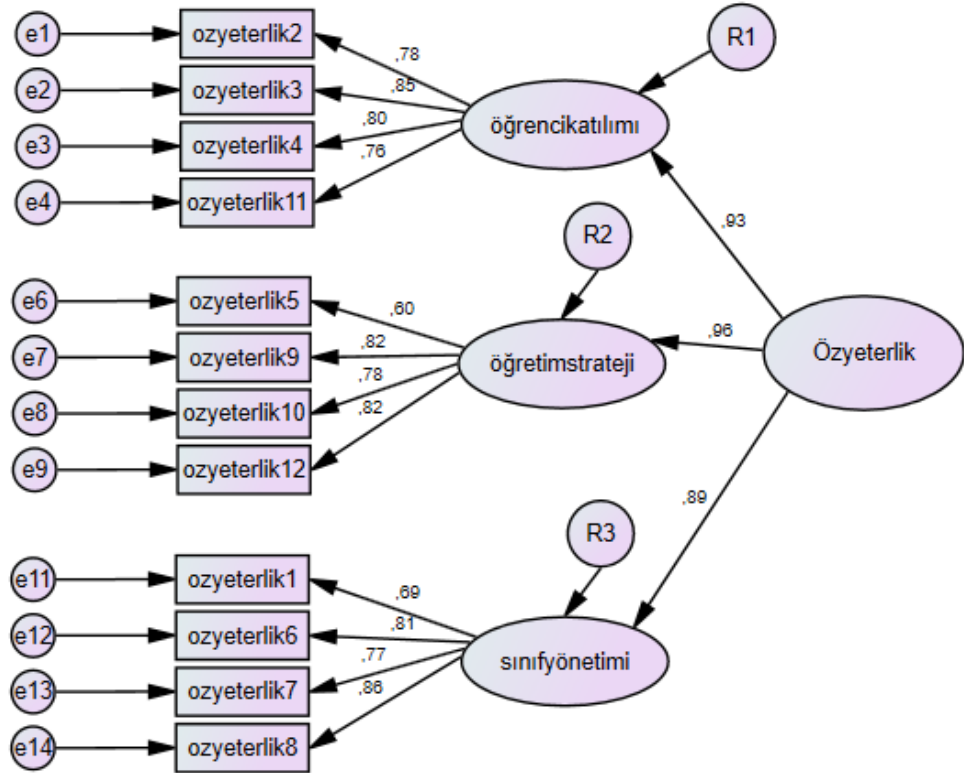
Tablo 20

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği’nin DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri

| | X ² | sd | X ² /sd | RMSEA | RMR | GFI | AGFI | CFI | TLI/NNFI |
|------------|----------------|----|--------------------|-------|-----|-----|------|-----|----------|
| Özgün_Yapı | 147.28 | 51 | 2.89 | .08 | .04 | .92 | .88 | .96 | .95 |
| Model_1 | 147.28 | 51 | 2.89 | .08 | .04 | .92 | .88 | .96 | .95 |

Model_1: İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 20’de görüldüğü üzere, DFA sonucu üç boyutlu modelin araştırma verileriyle kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermiştir (Özgün_Yapı). Ayrıca, ölçeğin alt boyutlarının bir üst kavram olan öğretmen öz yeterliği altında toplanıp toplanmadığı ikinci düzey DFA ile test edilmiştir. İkinci düzey DFA sonuçları ölçeğin alt boyutlarının tek bir genel yapıyı oluşturduğunu ortaya koymuştur (Model_1). Bu sonuçlara göre üç boyutlu yapının ön uygulama verileriyle iyi uyum gösterdiği ve ölçeğin yapısal geçerliğinin olduğu ifade edilebilir. DFA sonucunu gösteren yol diyagramı Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği’nin ikinci düzey DFA sonuçları.

Şekil 12’de standardize edilmiş yol katsayılarının .89 ile .93 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelere ilişkin faktör yük değerleri ise .60 ile .86 arasında değişmektedir. Faktör ve maddeler arasındaki ilişkiler .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha katsayısı ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Güvenirlik analizi sonucu elde edilen Cronbach Alpha katsayıları ve madde toplam korelasyonu değerleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği’nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

| Boyut | Madde No | Madde Toplam Korelasyonu | Cronbach Alpha Değeri |
|-----------------------------------|----------|--------------------------|-----------------------|
| ÖKYÖ | Madde 2 | .62 | .87 |
| | Madde 3 | .73 | |
| | Madde 4 | .78 | |
| | Madde 11 | .72 | |
| ÖSYÖ | Madde 5 | .55 | .84 |
| | Madde 9 | .75 | |
| | Madde 10 | .67 | |
| | Madde 12 | .78 | |
| SYYÖ | Madde 1 | .76 | .87 |
| | Madde 6 | .72 | |
| | Madde 7 | .70 | |
| | Madde 8 | .77 | |
| Öğretmen Öz Yeterliği (Tüm ölçek) | - | - | .93 |

Tablo 21 incelendiğinde, Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik boyutu için .87, öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik boyutu için .84, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik boyutu için .87 ve ölçeğin toplamı için .93 olarak hesaplandığı görülmektedir. Cronbach Alpha katsayısının .70’den fazla olması ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Madde toplam korelasyonu değerleri öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutu için .62 ile .78, öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik alt boyutu için .55 ile .78 ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutu için .70 ile .77 arasında hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonunun .30’un üzerinde değer alması ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Son olarak, ölçeğin ayırt edici geçerliğini belirlemek için faktörlerin birbiriyle ve ölçeğin tümüyle olan korelasyonları hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra yakınsama

geçerliği için açıklanan ortalama varyans (AVE) ve yapı güvenirliliği (CR) değerleri incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği’nin Alt Boyutlarının Birbiriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları, AVE ve CR değerleri

| Boyutlar | ÖKYÖ | ÖSYÖ | SYÖ | Ölçek Toplam Puanı | AVE | CR |
|--------------------|-------|-------|-------|--------------------|-----|-----|
| ÖKYÖ | 1 | | | | .64 | .88 |
| ÖSYÖ | .77** | 1 | | | .58 | .84 |
| SYÖ | .72** | .73** | 1 | | .62 | .86 |
| Ölçek Toplam Puanı | .92** | .91** | .89** | 1 | .86 | .95 |

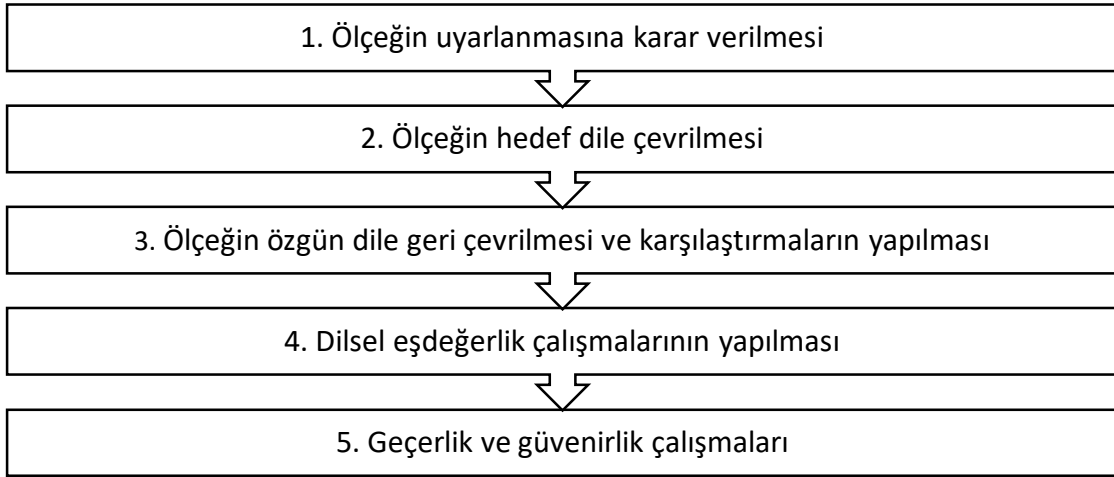
**p<.01

Tablo 22 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarının birbiriyle ve ölçeğin toplamıyla olan ilişkisinin $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görölmüştür. Boyutlar arasındaki korelasyon değerleri .72 ile .77 arasında değişmektedir. Alt boyutlar arasındaki korelasyon değerinin .80’den yüksek olmaması ölçeğin ayırt edici geçerliğinin bulunduğunu göstermektedir (Brown, 2006).

Yapıların yakınsama geçerliği için AVE değerinin .50’den, CR değerinin ise .70’den yüksek olması gerekmektedir. Ayrıca CR değerinin AVE değerinden yüksek olması beklenmektedir (Hair vd., 2009; Hatcher, 1994). AVE ve CR değerlerinin tamamının tavsiye edilen değerlerin üzerinde olduğu ve her bir yapının CR değerlerinin AVE değerlerinden yüksek olduğu görölmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Bu sonuçlar, ölçeğin yakınsama geçerliğinin sağlandığını ortaya koymaktadır.

Öğretmen Coşkusu Ölçeği’nin Uyarlama Çalışması

Öğretmen Coşkusu Ölçeği’nin uyarlama çalışması kapsamında öncelikle Mareike Kunter’den ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve kullanılması için e-posta yoluyla gerekli izin alınmıştır (EK-A). Ölçeğin uyarlanması Hambleton ve Patsula (1999) tarafından öne sürölen ölçek uyarlama aşamaları esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama işleminin aşamaları Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. Öğretmen Coşkusu Ölçeği'nin uyarlama işlemi aşamaları.

Öncelikle, ölçülen yapının hedef kültürde var olup olmadığına yönelik uzman görüşüne başvurulmuş ve alınan dönütler sonucunda ölçeğin uyarlanmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin farklı bir ülkede geliştirilmiş olması nedeniyle uyarlama sürecinde uygulama yapılacak hedef kitlenin kültürel yapısı da dikkate alınmıştır. İlk aşamada ölçek, ikisi eğitim yönetimi alanında doktora eğitimini sürdüren dört İngilizce öğretmeni tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra araştırmacı ve tez danışmanı tarafından yapılan oturumlarda, uzman çevirileri arasındaki benzer ve farklı noktalar değerlendirilerek çeviri formları tek bir forma indirgenmiştir. Çeviri formu farklı üniversitelerin İngilizce Mütercim-Tercümanlık bölümlerinde görev yapan üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Gelen öneriler doğrultusunda ifadelerde bazı düzeltmeler yapılarak Türkçe forma son hali verilmiştir. Oluşturulan Türkçe form, ölçekte yer alan ifadelerin anlam bütünlüğünü ve dil denkliliğinin incelenmesi amacıyla, ölçeği Türkçeye çeviren grupta yer almayan dört İngilizce öğretmeni tarafından özgün dile geri çevrilmiştir (Mertens, 2010). Araştırmacı tarafından düzenlenen uzman panelinde Türkçe ve İngilizce ifadeler karşılaştırılarak dil denkliliğinin sağlandığı görülmüştür.

Uyarlama çalışmasının ikinci aşamasında dilsel eşdeğerlik çalışmaları yürütülmüştür. Bu doğrultuda, Türkçe formun anlamsal, deyimsel, kavramsal ve deneyimsel açıdan özgün maddelerle olan eşdeğerliğinin incelenmesi amacıyla dilsel eşdeğerlik formu hazırlanarak sekiz alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı ve tez danışmanı tarafından yapılan oturumlarda uzman görüşleri analiz edilerek gelen öneriler doğrultusunda eşdeğerlik açısından sorun olduğu belirtilen bazı maddelerde değişiklikler yapılmıştır. Yapılan

değişiklikler sonucunda oluşturulan form anlaşılabilirlik ve dilbilgisi kuralları açısından değerlendirilmek üzere iki Türk dili uzmanına sunulmuştur. Gelen öneriler doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir. Daha sonra ölçeğin özgün formu ile Türkçe formu arasındaki dilsel eşdeğerliğin sınanması amacıyla ölçeğin önce İngilizce sonra Türkçe formu 30 İngilizce öğretmenine on beş gün arayla uygulanmıştır. Elde edilen sonuca ilişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları Tablo 23'te verilmektedir.

Tablo 23

Öğretmen Coşkusu Ölçeği'nin Maddeler ve Boyutlar arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

| Maddeler ve Boyutlar | r | P |
|---------------------------|-----|------|
| Madde 1 | .87 | .00* |
| Madde 2 | .85 | .00* |
| Madde 3 | .91 | .00* |
| Madde 4 | .89 | .00* |
| Madde 5 | .87 | .00* |
| Madde 6 | .90 | .00* |
| Madde 7 | .89 | .00* |
| Madde 8 | .86 | .00* |
| Madde 9 | .87 | .00* |
| Madde 10 | .90 | .00* |
| Öğretme Coşkusu | .96 | .00* |
| Branş Coşkusu | .95 | .00* |
| Öğretmen Coşkusu (Toplam) | .96 | .00* |

(N=30 * $p < .01$)

Tablo 23'te verilen, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının farklı zamanlarda aynı gruba uygulanması sonucunda elde edilen korelasyon değerleri incelendiğinde tüm maddeler arasında yüksek düzeyde ($r > .70$, $p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2012). Öğretme coşkusu ($r = .96$, $p < .01$) ve branş coşkusu alt boyutlarında ($r = .95$, $p < .01$) yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ölçeklerin toplam puanları arasında da yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($r = .96$, $p < .01$). Yapılan bu çalışmalar sonucunda ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlandığı görülerek geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına geçilmiştir (Şeker ve Gençdoğan, 2014).

Öğretmen Coşkusu Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

İlk olarak, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda KMO değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Bartlett Küresellik testinin

sonucu ise (Ki Kare = 2264.72; sd = 45; p < .05) anlamlı bulunmuştur. KMO değerinin .60'dan yüksek çıkması ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı sonuç vermesi faktör analizine devam edilebileceği anlamına gelmektedir (Field, 2013).

Öğretmen Coşkusu Ölçeği'nin özgün yapısı iki boyutlu bir yapıya sahiptir (Kunter vd., 2011). Ölçeğin iki boyutlu yapısının mevcut araştırma kapsamında elde edilen verilerle uyum gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan birinci ve ikinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmen Coşkusu Ölçeği'nin DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri

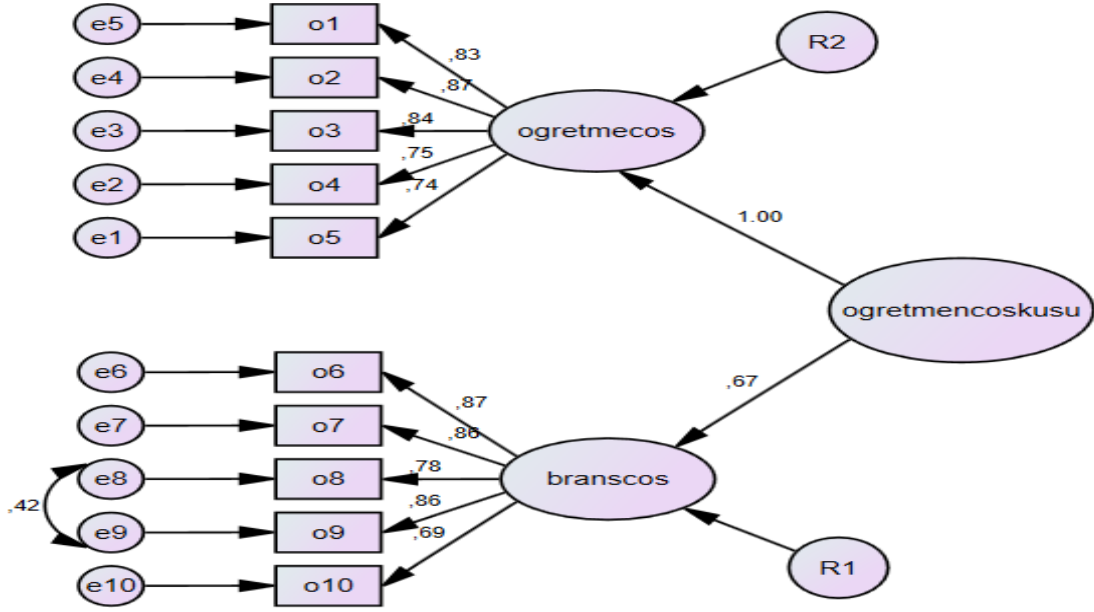
| | X ² | sd | X ² /sd | RMSEA | RMR | GFI | AGFI | CFI | TLI/NNFI |
|------------|----------------|----|--------------------|-------|-----|-----|------|-----|----------|
| Özgün_Yapı | 126.94 | 34 | 3.73 | .09 | .02 | .92 | .86 | .96 | .95 |
| Model_1 | 94.71 | 33 | 2.87 | .08 | .02 | .94 | .90 | .97 | .96 |
| Model_2 | 94.71 | 33 | 2.87 | .08 | .02 | .94 | .90 | .97 | .96 |

Model_1: 8. ve 9. maddeler arasındaki hata kovaryansları serbest bırakılmıştır.

Model_2: İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 24 incelendiğinde, DFA sonucu ortaya konulan modelin RMSEA değeri dışında kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle modifikasyon önerileri ve bu önerilerin modelin uyum iyiliği değerleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Modifikasyon önerilerinde 8. ve 9. maddeler arasındaki hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesinin modele katkı sağlayacağı görülmüştür. Modifikasyon yapılmadan önce ilgili maddelerin kuramsal açıdan ilişki arz edip etmediğine bakılmıştır. Maddelerin içerik açısından birbirine yakın olduğu görülerek aralarında gizil bir ilişkinin olabileceği düşünülmüştür. Ölçeğin özgün yapısında da iki maddenin aynı boyutta yer alması bu durumu kuramsal olarak destekler niteliktedir (Kunter vd., 2011). Bu doğrultuda, maddeler arasındaki hata kovaryansları serbest bırakılarak birinci düzey DFA tekrarlanmıştır.

DFA'nın yinelenmesi sonucunda iyi ve kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri elde edilmiştir. Daha sonra birinci düzey DFA ile doğrulanan iki boyutlu yapının birlikte daha kapsayıcı bir üst kavram olan öğretmen coşkusu gizil değişkeni altında toplanıp toplanmadığını belirlemek için ikinci düzey DFA uygulanmıştır. Analiz sonuçları, ölçeğin alt boyutlarının tek bir genel yapıyı oluşturduğunu göstermiştir (Model_2). Elde edilen bulgular, birinci ve ikinci düzey modellerin verilerle iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. DFA sonucunu gösteren gösteren yol diyagramı Şekil 13'te verilmiştir.



Şekil 13. Öğretmen Coşkusu Ölçeği ikinci düzey DFA yol diyagramı.

Şekil 13'te görüldüğü üzere, standardize edilmiş yol katsayıları .67 ile 1.00 arasında hesaplanmıştır. Maddelere ilişkin faktör yük değerleri ise .69 ile .87 arasında değişmektedir. Faktör ve maddeler arasındaki ilişkiler .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca, testin iç tutarlılığını belirlemek için düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Yapılan güvenilirlik analizi sonucu elde edilen Cronbach Alpha katsayıları ve madde toplam korelasyonu değerleri Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmen Coşkusu Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

| Boyutlar | Madde No | Madde Toplam Korelasyonu | Cronbach Alpha Değeri |
|--------------------------------|----------|--------------------------|-----------------------|
| Öğretme Coşkusu | Madde 1 | .72 | .90 |
| | Madde 2 | .75 | |
| | Madde 3 | .72 | |
| | Madde 4 | .65 | |
| | Madde 5 | .68 | |
| Branş Coşkusu | Madde 6 | .79 | .90 |
| | Madde 7 | .78 | |
| | Madde 8 | .74 | |
| | Madde 9 | .81 | |
| Öğretmen Coşkusu (Toplam puan) | - | - | .93 |

Tablo 25 incelendiğinde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının öğretmen coşkusu boyutu için .90, branş coşkusu boyutu için .90 ve ölçeğin toplamı için .93 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu bulgu, ölçme aracının güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Madde toplam korelasyonu değerleri öğretmen coşkusu alt boyutu için .65 ile .75 arasında, branş coşkusu alt boyutu için .63 ile .81 arasında hesaplanmıştır. Maddelerin .30'dan yüksek madde toplam korelasyonu değeri alması ölçeğin güvenilirliği açısından yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Ölçeğin ayırt edici geçerliğini belirlemek için faktörlerin kendi arasında ve ölçeğin tümüyle olan korelasyonları hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra, yakınsama geçerliği için açıklanan ortalama varyans (AVE) ve yapı güvenilirliği (CR) değerleri incelenmiştir. Analiz sonuçları sonuçlar Tablo 26'da verilmektedir.

Tablo 26

Öğretmen Coşkusu Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Birbiriyle ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları, AVE ve CR Değerleri

| Boyutlar | Öğretmen Coşkusu | Branş Coşkusu | Ölçek Toplam Puanı | AVE | CR |
|--------------------|------------------|---------------|--------------------|-----|-----|
| Öğretmen Coşkusu | 1 | | | .65 | .90 |
| Branş Coşkusu | .69** | 1 | | .66 | .91 |
| Ölçek Toplam Puanı | .89** | .94** | 1 | .72 | .84 |

**p < .01

Tablo 26 incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle ve ölçeğin toplamıyla olan ilişkisinin $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Boyutlar arasındaki korelasyon değeri .69 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar arasındaki korelasyon değerinin .80'den yüksek olmaması ölçeğin ayırt edici geçerliğinin bulunduğu işaret etmektedir (Brown, 2006). Yapıların yakınsama geçerliği için AVE değerinin .50'nin, CR değerinin ise .70'in üzerinde olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra CR değerinin AVE değerinden yüksek olması beklenmektedir (Hair vd., 2009; Hatcher, 1994). AVE ve CR değerlerinin tamamının tavsiye edilen değerlerin üzerinde olduğu ve her bir yapının CR değerlerinin AVE değerlerinden yüksek olduğu görülmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Bu sonuçlar ölçeğin yakınsama geçerliğinin sağlandığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, Öğretmen Coşkusu Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ileri sürülebilir.

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği'nin özgün yapısı tek boyutlu bir yapıya işaret etmektedir (Özer ve Beycioğlu, 2010). Ölçeğin tek boyutlu özgün yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. DFA'dan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri hesaplanarak belirlenmiştir. KMO değeri .84 olarak hesaplanmıştır. Bartlett Küresellik testi (Ki Kare = 818.75; sd = 15; p < .05) anlamlı sonuç göstermiştir. Bu sonuçlar, araştırma kapsamında elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymuştur. DFA ile hesaplanan uyum iyiliği değerleri Tablo 27'de verilmiştir.

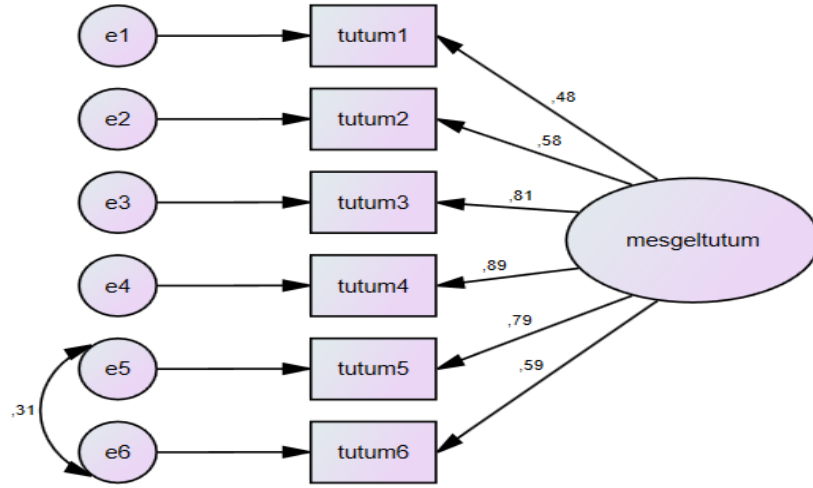
Tablo 27

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği'nin DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri

| | X ² | sd | X ² /sd | RMSEA | RMR | GFI | AGFI | CFI | TLI/NNFI |
|------------|----------------|----|--------------------|-------|-----|-----|------|-----|----------|
| Özgün_Yapı | 41.77 | 9 | 4.64 | .11 | .02 | .96 | .91 | .96 | .93 |
| Model_1 | 20.21 | 8 | 2.53 | .07 | .02 | .98 | .95 | .98 | .97 |

Model_1: 5. ve 6. maddeler arasındaki hata kovaryansları serbest bırakılmıştır.

Tablo 27'de görüldüğü üzere, DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri iyi bir uyum göstermemiştir. Bu nedenle, modifikasyon önerileri incelenmiştir. 5. ve 6. maddelerin arasındaki hata kovaryanslarının serbest bırakılmasının modele manidar düzeyde katkı sağlayacağı görülmüştür. Modifikasyon yapılmadan önce bu maddelerin kuramsal açıdan ilişki arz edip etmediğine bakılmıştır. 5. madde, “*Mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin yeni öğretim teknik ve yöntemlerini öğrenmelerine katkı sağlar.*” ifadesine yer verirken, 6. madde “*Katıldığım seminer, konferans ve hizmetiçi eğitimler bana mesleki açıdan oldukça katkı sağlamıştır.*” şeklindedir. İlgili maddelerin anlam açısından birbirine yakın olduğu görülmüş ve aralarında gizil bir ilişkinin olabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda, maddeler arasındaki hata kovaryansları serbest bırakılarak DFA tekrarlanmıştır. DFA'nın yinelenmesi sonucunda yapının iyi bir uyum gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlar tek boyutlu yapının araştırma verileriyle iyi uyum gösterdiği ve ölçeğin yapısal geçerliğinin olduğunu ortaya koymaktadır. DFA sonucunu gösteren yol diyagramı Şekil 14'te verilmiştir.



Şekil 14. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği'nin DFA yol diyagramı.

Şekil 14 incelendiğinde maddelere ilişkin standardize edilmiş yol katsayılarının .48 ile .89 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör ve maddeler arasındaki ilişkiler .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, altı maddeden oluşan tek boyutlu yapının verilerle iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alpha katsayısı ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri kullanılmıştır. Güvenirlik analizi sonucu elde edilen Cronbach Alpha katsayıları ve madde toplam korelasyonu değerleri Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

| Boyut | Madde No | Madde Toplam Korelasyonu | Cronbach Alpha Değeri | AVE | CR |
|--------------------------------|----------|--------------------------|-----------------------|-----|-----|
| Mesleki Gelişime Yönelik Tutum | Madde 1 | .44 | .84 | .50 | .85 |
| | Madde 2 | .50 | | | |
| | Madde 3 | .73 | | | |
| | Madde 4 | .78 | | | |
| | Madde 5 | .75 | | | |
| | Madde 6 | .60 | | | |

Tablo 28 incelendiğinde, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .84 olarak hesaplandığı görülmektedir. Cronbach Alpha katsayısının .70'in üstünde olması ölçme aracının güvenilirliğinin bir kanıtıdır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Madde toplam korelasyonu değerleri .44 ile .78 arasında hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonununun .30'un üzerinde değer alması ölçeğin güvenilir olduğuna işaret

etmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu sonuçlara göre, Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu ileri sürülebilir.

Son olarak, ölçeğin yakınsama geçerliği için açıklanan ortalama varyans (AVE) ve yapı güvenirliliği (CR) değerleri incelenmiştir. Yapıların yakınsama geçerliği için AVE değerinin .50'nin, CR değerinin ise .70'in altında olmaması gerekmektedir. Bunun yanı sıra CR değerinin AVE değerinden yüksek olması beklenmektedir (Hair vd., 2009; Hatcher, 1994). Ölçeğin AVE değeri .50, CR değeri ise .85 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, AVE ve CR değerlerinin tavsiye edilen değerlerde olduğunu ve CR değerlerinin AVE değerlerinden yüksek olduğunu göstermektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Buna göre, ölçeğin yakınsama geçerliğinin sağlandığı ileri sürülebilir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçlarının (Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği, Öğretimsel Liderlik Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Öğretmen Coşkusu Ölçeği, Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği) araştırma kapsamında kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır (EK-A). Verilerin toplanmasından önce gerekli olan "Etik Komisyon İzni" Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 09.06.2020 tarihli toplantısı 35853172-600 sayılı kararıyla alınmıştır (EK-C). Ölçek formunun araştırma örneklemini belirleyen 20 ilçede bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere uygulanması Kastamonu İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 13.08.2020 tarihli 10558759 sayılı yazısıyla uygun bulunmuştur (EK-D).

Veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılında basılı ve çevrim içi form yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın Kastamonu ilinde yürütülmesinde ulaşılabilirlik koşulları ve ilin akademik başarısı dikkate alınmıştır. Altı ayrı ölçekten oluşan ve önlü arkalı iki sayfada düzenlenen veri toplama formu araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek uygulanmış ve toplanmıştır. Öncelikle okul müdürlerine araştırma hakkında gerekli bilgiler verilerek araştırma izni birer nüsha halinde bırakılmıştır. Daha sonra katılımcılara veri toplama araçlarının doldurulmasıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılarak araştırmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu ifade edilmiştir. Verilerin aynı zaman diliminde sadece öğretmenlerden toplanması nedeniyle ortaya çıkması muhtemel bir ortak yöntem yanlılığı sorununa önlem olarak katılımcıların

kişisel bilgileri talep edilmeyerek anonimlik sağlanmıştır. Ayrıca ölçeklerin sırası katılımcılarda değişkenler arasındaki nedensel ilişkiye yönelik bir algı oluşturmayacak şekilde düzenlenmiştir (Podsakoff vd., 2003). Dağıtılan formlar, okullar bizzat ziyaret edilerek araştırmacı tarafından geri alınıp dosyalanmıştır. Verilerin bir bölümü de ulaşım koşulları dikkate alınarak çevrim içi yolla elde edilmiştir. Bu doğrultuda, ölçme araçları elektronik ortamda dijital bir veri toplama aracı haline getirilmiştir. Çevrim içi formlar İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla okullara ulaştırılmıştır. Veri toplama aracının doldurulabilmesi için katılımcılardan araştırma hakkında bilgi ve gönüllü katılımı içeren bir bilgi notunu okuyup işaretlemeleri istenmiştir. Verilerin toplanması 2020 yılı Ağustos-Ekim ayları arasında gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Mevcut araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi SPSS 20 ve AMOS 23 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz aşamasında öncelikle veriler hatalı işaretleme, kayıp değer ve uç değerler açısından incelenmiş ve analize hazır hale getirilmiştir. Daha sonra araştırma problemlerine yönelik analizler yapılmıştır.

Mevcut araştırma kapsamında basılı olarak toplam 800 adet form dağıtılmıştır. Bu formlardan 630 tanesi geri dönmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda 67 form hatalı doldurma ya da bazı sayfaların boş bırakılması nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Geriye kalan 563 form SPSS 20 programına girilmiştir. Çevrim içi yolla toplanan 302 form da SPSS programına aktarıldıktan sonra 865 gözlemden oluşan bir veri seti elde edilmiştir. Veri setinde kayıp veriye rastlanmamıştır. Daha sonra uç değerlere yönelik incelemeler yapılmıştır. Alışılmıyın dışında ya da aşırı değerlere sahip olan denekler uç değerler olarak adlandırılmaktadır. Uç değerler, verilerin hatalı olarak girilmesi, deneğin örneklem alınan evrenin bir üyesi olmaması veya değişkenin dağılımının normal değerlerden daha uç değerlere sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Uç değerler, tek yönlü ve çok yönlü olarak ortaya çıkabilmekte ve analiz sonuçlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Mevcut araştırmada, tek yönlü uç değerler verilerin ham puanları standart z değerlerine dönüştürülerek incelenmiştir. $\mp 3,28$ aralığının dışında kalan gözlemler tek yönlü uç değer olarak değerlendirilmiştir (Field, 2013). Çok değişkenli uç

değerler için Mahalabobis uzaklık değerleri incelenmiştir. Barnett ve Lewis'e (1978) göre örneklemdaki katılımcı sayısının yüksek ($n = 500$) ve beş değişkenin olduğu durumlarda 25.21'in üzerindeki değerler uç değer olarak kabul edilmelidir. Mevcut araştırmanın örneklem büyüklüğü ve değişken sayısı dikkate alınarak bu değer üstündeki Mahalanobis uzaklık değerleri uç değer olarak değerlendirilmiştir. Uç değerlerin veri setinden çıkarılmasından sonra geriye kalan 810 veriyle hesaplanan örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı görülmüştür.

Verilerin tek bir veri toplama aracıyla aynı katılımcılardan benzer zaman diliminde elde edilmesi ortak yöntem yanlılığı (common method bias) sorununa neden olabilmektedir. Ortak yöntem yanlılığı hipotezlerin test edilmesini etkileyerek ölçme hatalarına yol açmaktadır (Podsakoff, Mackenzie ve Podsakoff, 2012). Mevcut araştırmada veriler öğretmenlerden tek bir ölçme aracıyla aynı zamanda toplandığından ortak yöntem yanlılığı olup olmadığının belirlenmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu doğrultuda, Harman'ın tek faktör testi kullanılmıştır. Veri toplama aracında yer alan tüm maddelere döndürme işlemi yapılmadan uygulanan AFA sonucunda tek faktörden oluşan bir yapının ortaya çıkmadığı ve ilk faktörün açıkladığı varyansın %29 olarak hesaplandığı görülmüştür. Bu oranın %50'den düşük olarak hesaplanması nedeniyle ortak yöntem yanlılığı sorununun bulunmadığı ileri sürülebilir (Podsakoff vd., 2003).

Verilerin analizinde kullanılacak olan istatistiklerin belirlenmesi amacıyla verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Normalliğin değerlendirilmesi hemen hemen tüm çok değişkenli analizlerin ilk adımlarındandır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Normallik, tek değişkenli ve çok değişkenli olarak sınıflandırılmaktadır. Tek değişkenli normallik grafik incelemesi ve istatistiksel hesaplamalar yoluyla değerlendirilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Yapılan histogram ve Q-Q plot grafiklerinin görsel olarak incelenmesi sonucunda verilerin normalden aşırı sapma göstermediği görülmüştür. Tek değişkenli normalliği test etmenin bir diğer yolu da çarpıklık ve basıklık katsayılarını hesaplamaktır. Alanyazında çarpıklık ve basıklık katsayıları konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010) çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ve -1 sınırları içerisinde olması gerektiğini öne sürmüşlerdir. George ve Mallery (2016) +2 ve -2 arasındaki değerlerin kabul edilebileceğini ifade etmişlerdir. Kalaycı (2008) +3 ve -3 arasındaki çarpıklık ve

basıklık katsayılarının kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir. Field (2013) ise büyük örneklerde ($n > 200$) normallikten çok büyük sapmalar olmadığı sürece analiz sonuçlarının olumsuz etkilenmediğini ileri sürmüştür. Yapılan inceleme sonucunda, mevcut araştırma kapsamında elde edilen verilerin çarpıklık-basıklık katsayılarının +1 ve -1 aralığında olduğu görülmüştür. Buna göre, verilerin tek değişkenliği normalliğe sahip olduğu ileri sürülebilir.

Çok değişkenli normallik varsayımı yapısal eşitlik modellemesinin önemli bir varsayımdır (Byrne, 2010). Çok değişkenli normallik varsayımı grafiksel ve istatistiksel yollarla değerlendirilebilmektedir. Öncelikle tek değişkenli normallik varsayımının karşılanması gerekmektedir. Mevcut çalışmada bu varsayımın karşılandığı görülmüştür. Çok değişkenli normallik varsayımını değerlendirmenin bir yolu saçılma diyagramlarını incelemektir. Bu doğrultuda öncelikle ikili değişkenler arasındaki saçılma diyagramları incelenmiş ve elipse yakın olduğu görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Çok değişkenli normalliği değerlendirmenin bir diğer yolu da çok değişkenli basıklık (Mardia) değeridir. Bu değer 5'in altında olması çoklu normallik varsayımı için yeterli görülmektedir (Byrne, 2010). Alanyazında çok değişkenli basıklık değerine ilişkin bir diğer kriter de $p(p+2)$ formülü sonucunda elde edilen değerden küçük olmasıdır. Bu formülde p değeri çalışmadaki gözlenen değişken sayısını ifade etmektedir (Raykov ve Marcoulides, 2008). Mevcut çalışmada 4.55 olarak hesaplanan çok değişkenli basıklık değerinin her iki kritere de uygun olduğu görülmektedir. Grafiksel ve istatistiksel incelemelere göre verilerin çok değişkenli normallik varsayımını sağladığı ileri sürülebilir.

Mevcut çalışmada 5'li ve 9'lu olmak üzere iki farklı Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek ortalama puanlarının yorumlanmasında puan aralığı sayısının ölçekteki seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilen aralıklar kullanılmıştır. Hesaplanan puan aralıkları Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

5'li ve 9'lu Likert Tipi Ölçeklere İlişkin Puan Aralıkları ve İfade Karşılıkları

| | Çok Düşük | Düşük | Orta | Yüksek | Çok Yüksek |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| 5'li Likert | 1.00-1.79 | 1.80-2.59 | 2.60-3.39 | 3.40-4.19 | 4.20-5.00 |
| 9'lu Likert | 1.00-1.88 | 1.89-3.66 | 3.67-5.44 | 5.45-7.22 | 7.23-9.00 |

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerinde belirtilen, öğretmenlerin mesleki öğrenme, öğretim liderliği, öğrenme iklimi, öz yeterlik, öğretmen coşkusuna yönelik algılarının ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerler) yoluyla belirlenmiştir. Bunun yanı sıra tek değişkenli normalliğe ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemde ifade edilen öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin cinsiyete, branşa ve eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi yoluyla belirlenmiştir. Anlamlı farklılıkların yorumlanmasında ortalama puanlar kullanılmıştır. Öğretim kademesi ve mesleki kıdeme göre farklılıklar ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) ile belirlenmiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasındaki olduğunu belirlemek için Tukey ve Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemde ifade edilen öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ile örgütsel ve bireysel değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığına yönelik incelemeler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanarak yapılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemde bireysel (öz yeterlik, öğretmen coşkusu, mesleki gelişime yönelik tutum) ve örgütsel değişkenlerin (öğretim liderliği, öğrenme iklimi) öğretmenlerin mesleki öğrenmesini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı sorulmaktadır. Bu alt probleme yönelik incelemeler çoklu hiyerarşik regresyon analizi kullanılarak yapılmıştır. Modele araştırmacının belirlediği sıraya göre önce örgütsel değişkenler sırayla sonra bireysel değişkenler bir arada eklenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Regresyon analizi yapılmadan önce bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığı, değişkenler arası korelasyon katsayıları, varyans artış faktörü (VIF) ve tolerans değerlerinin incelenmesi yoluyla test edilmiştir (Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Araştırmanın altıncı alt problemde öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerinde örgütsel ve bireysel değişkenlerin doğrudan anlamlı etkileri ile örgütsel değişkenlerin dolaylı anlamlı etkileri olup olmadığı sorulmaktadır. Bu doğrultuda hiyerarşik regresyon analizi yoluyla yordayıcılığı belirlenen bağımsız değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki doğrudan etkilerinin yanı sıra öğretim

liderliği ve öğrenme ikliminin bireysel değişkenlerin çoklu aracılığıyla öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki dolaylı etkileri incelenmiştir. Ayrıca örgütsel değişkenlerin her bir bireysel değişken üzerinden dolaylı etkileri ayrı ayrı da değerlendirilmiştir. Doğrudan ve dolaylı etkilerin belirlenmesinde yapısal eşitlik modellemesinin yol analizi yöntemi kullanılmıştır. Yol analizi, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin derecesini incelemek için kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Lleras, 2005). Yol analiziyle değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri ortaya çıkarmak mümkündür (Schumacker ve Lomax, 2004). Yapısal modele yol analizi uygulanmadan önce ölçüm modelinin test edilmesi tavsiye edilmektedir (Çokluk, şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu doğrultuda öncelikle altı değişkenin yer aldığı ölçüm modeline doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Değişkenlerin faktör yükleri incelenerek yapıların yakınsama geçerliği için açıklanan ortalama varyans (AVE) ve yapı güvenirliliği (CR) değerleri hesaplanmıştır. Ölçme araçlarının iç tutarlılıkları Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak incelenmiştir (Hair vd., 2009; Field, 2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve yol analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesinde Tablo 5'teki referans aralıkları kullanılmıştır.

Mevcut araştırma kapsamında sunulan kuramsal modelin yol analiziyle test edilmesi sonucunda elde edilen doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlılığı AMOS 23 programında bootstrap yöntemiyle belirlenmiştir. Bootstrap, aracılık ilişkilerinin test edilmesinde son zamanlarda sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Hayes, 2009). Bootstrap analizi 5000 bootstrap örnekleme üzerinde incelenmiş ve tahminlerin değerlendirilmesinde %95 güven aralığı dikkate alınmıştır. Aracılık etkisinin anlamlı kabul edilmesi için bu güven aralığının sıfır içermemesi göz önünde bulundurulmuştur (Preacher ve Hayes, 2008).

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde; araştırmanın alt problemlerine yanıt aramaya yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları alt problemlerin sırasına göre tablolar ve şekiller halinde sunularak yorumlanmıştır. Bu kapsamda, öncelikle araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Ardından, öğretmen mesleki öğrenmesi ve alt boyutlarının bazı demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Üçüncü olarak araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasına yönelik bulgular sunulmuştur. Bir sonraki aşamada araştırmanın örgütsel ve bireysel değişkenlerinin öğretmen mesleki öğrenmesini ve alt boyutlarını yordamasına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Son olarak, örgütsel değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri ile bireysel değişkenlerin doğrudan etkilerini ortaya koymaya yönelik yapılan yol analizi bulguları sunulmuştur.

Araştırmanın Değişkenlerine Yönelik Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla betimsel analizlerden aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Bunun yanı sıra değişkenlerin tek değişkenli normallik durumunu belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

| Değişkenler | n | En Düşük | En Yüksek | M | S | Çarpıklık | Basıklık |
|----------------------------|-----|----------|-----------|------|-----|-----------|----------|
| İş Birliği | 810 | 2.33 | 5.00 | 4.26 | .56 | -.451 | -.271 |
| Yansıtma | 810 | 2.67 | 5.00 | 4.17 | .50 | -.170 | -.544 |
| Uygulama | 810 | 2.80 | 5.00 | 4.30 | .53 | -.295 | -.602 |
| Bilgi Tabanına Ulaşma | 810 | 2.33 | 5.00 | 4.01 | .56 | -.040 | -.535 |
| Öğretmen Mesleki Öğrenmesi | 810 | 2.92 | 5.00 | 4.18 | .46 | -.129 | -.635 |

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin ($M = 4.18$) yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin mesleki öğrenmenin alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının uygulama boyutunda ($M = 4.30$), en düşük puan ortalamasının ise bilgi tabanına ulaşma boyutunda ($M = 4.01$) olduğu göze çarpmaktadır. Başka bir anlatımla, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler mesleki öğrenmelerini en fazla uygulama boyutunda, en az bilgi tabanına ulaşma boyutunda gerçekleştirmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen değerlendirmenin yansıtma ($S = .50$), en heterojen değerlendirmenin ise iş birliği ve bilgi tabanına ulaşma ($S = .56$) boyutlarında olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretim liderliği, öğrenme iklimi, öz yeterlik, öğretmen coşkusu ile ilgili algılarını ve mesleki gelişime yönelik tutumlarını belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

| Değişkenler | n | En Düşük | En Yüksek | M | S | Çarpıklık | Basıklık |
|--------------------------------|-----|----------|-----------|------|-----|-----------|----------|
| Öğretim Liderliği | 810 | 2.00 | 5.00 | 4.13 | .61 | -.451 | -.275 |
| Öğrenme İklimi | 810 | 2.55 | 5.00 | 4.22 | .49 | -.156 | -.597 |
| Öz yeterlik | 810 | 4.75 | 9.00 | 7.61 | .83 | -.279 | -.207 |
| Öğretmen Coşkusu | 810 | 3.20 | 5.00 | 4.55 | .44 | -.531 | -.951 |
| Mesleki Gelişime Yönelik Tutum | 810 | 2.17 | 5.00 | 4.15 | .57 | -.425 | -.127 |

Tablo 31’de, 5’li Likert tipi ölçeklerin kullanıldığı öğretim liderliği, öğrenme iklimi, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutum değişkenlerine ilişkin değerler incelendiğinde, en yüksek ortalamanın öğretmen coşkusu ($M = 4.55$), en düşük ortalamanın ise öğretim liderliği ($M = 4.13$) değişkenine ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik inancının da ($M = 7.61$) yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Değişkenlere ait aritmetik ortalamalar tek tek incelendiğinde

öğretmenlerin coşku, öğrenme iklimi ve öz yeterlik algısı ortalamalarının çok yüksek düzeyde, öğretim liderliği ve mesleki gelişime yönelik tutum ortalamalarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen değerlendirmenin öğretmen coşkusu ($S = .44$), en heterojen değerlendirmenin ise öz yeterlik ($S = .83$) değişkenine ait olduğu saptanmıştır.

Alanyazında verilerin normal bir dağılımdan gelip gelmediğini gösteren çarpıklık ve basıklık katsayılarının hangi aralıklarda olması gerektiğine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Field (2013), büyük örneklerde ($n > 200$) çarpıklık ve basıklık değerlerinin çok büyük sapmalar göstermediği sürece analiz sonuçlarının olumsuz etkilenmediğini belirtmiştir. George ve Mallery (2016), +2 ve -2 arasındaki değerlerin kabul edilebileceğini ifade etmişlerdir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010) ise normal bir dağılım için çarpıklık-basıklık katsayılarının +1 ve -1 sınırları içerisinde olması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Tablo 30 ve 31’de görüldüğü üzere, mevcut araştırmanın değişkenlerine ilişkin çarpıklık-basıklık katsayıları +1 ve -1 aralığındadır. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri, verilerin normal bir dağılıma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesinin ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

| Değişkenler | Cinsiyet | n | M | S | sd | t | P |
|----------------------------|----------|-----|------|-----|-----|-------|-------|
| İş Birliği | Kadın | 429 | 4.25 | .56 | 808 | -.728 | .467 |
| | Erkek | 381 | 4.28 | .57 | | | |
| Yansıtma | Kadın | 429 | 4.20 | .49 | 808 | 2.136 | .033* |
| | Erkek | 381 | 4.13 | .52 | | | |
| Uygulama | Kadın | 429 | 4.32 | .53 | 808 | 1.221 | .223 |
| | Erkek | 381 | 4.27 | .53 | | | |
| Bilgi Tabanına Ulaşma | Kadın | 429 | 4.01 | .55 | 808 | .045 | .964 |
| | Erkek | 381 | 4.00 | .58 | | | |
| Öğretmen Mesleki Öğrenmesi | Kadın | 429 | 4.20 | .44 | 808 | .989 | .323 |
| | Erkek | 381 | 4.17 | .47 | | | |

* $p < .05$

Tablo 32 incelendiğinde, cinsiyetin öğretmenlerin mesleki öğrenmesi [$t(808) = .989, p > .05$], ile iş birliği [$t(808) = -.728, p > .05$], uygulama [$t(808) = 1.221, p > .05$] ve bilgi tabanına ulaşma [$t(808) = .045, p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, yansıtma boyutunda [$t(808) = 2.136, p < .05$] farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin yansıtma boyutundaki mesleki öğrenme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalar, kadın öğretmenlerin ($M = 4.20$) yansıtma boyutundaki mesleki öğrenme düzeylerinin erkek öğretmenlere ($M = 4.13$) göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, kadın öğretmenler meslektaşlardan ve öğrencilerden geri bildirim alma, ders gözlemi ve öğretime ilişkin notlar tutma gibi yansıtıcı mesleki öğrenme faaliyetlerine erkek öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadırlar.

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin ve alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesinin ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

| Değişkenler | Eğitim Durumu | n | M | S | sd | t | P |
|----------------------------|---------------|-----|------|-----|-----|-------|-------|
| İş Birliği | Lisans | 712 | 4,27 | .56 | 808 | 1.679 | .094 |
| | Lisansüstü | 98 | 4,17 | .55 | | | |
| Yansıtma | Lisans | 712 | 4,18 | .50 | 808 | 2.098 | .036* |
| | Lisansüstü | 98 | 4,07 | .49 | | | |
| Uygulama | Lisans | 712 | 4,30 | .53 | 808 | .277 | .782 |
| | Lisansüstü | 98 | 4,28 | .53 | | | |
| Bilgi Tabanına Ulaşma | Lisans | 712 | 4,01 | .57 | 808 | .108 | .914 |
| | Lisansüstü | 98 | 4,00 | .52 | | | |
| Öğretmen Mesleki Öğrenmesi | Lisans | 712 | 4,19 | .46 | 808 | 1.280 | .201 |
| | Lisansüstü | 98 | 4,13 | .43 | | | |

Tablo 33 incelendiğinde, eğitim durumunun öğretmenlerin mesleki öğrenmesi [$t(808) = 1.280, p > .05$], ile iş birliği [$t(808) = 1.679, p > .05$], uygulama [$t(808) = .277, p > .05$] ve bilgi tabanına ulaşma [$t(808) = .108, p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, yansıtma boyutunda [$t(808) = 2.098, p < .05$] farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yansıtma boyutundaki mesleki öğrenme düzeyleri eğitim

durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalar, lisans mezunu olan öğretmenlerin ($M = 4.18$) yansıtma boyutundaki mesleki öğrenme düzeylerinin lisansüstü mezunlara göre ($M = 4.07$) göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, lisans mezunu öğretmenler meslektaşlardan ve öğrencilerden geri bildirim alma, ders gözlemi ve öğretime ilişkin notlar tutma gibi yansıtıcı mesleki öğrenme faaliyetlerine lisansüstü mezunlarına göre daha fazla katılmaktadırlar.

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin ve alt boyutlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesinin ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

| Değişkenler | Cinsiyet | n | M | S | sd | t | P |
|----------------------------|----------|-----|------|-----|-----|--------|-------|
| İş Birliği | Sınıf | 196 | 4.22 | .59 | 808 | -1.140 | .254 |
| | Branş | 614 | 4.28 | .55 | | | |
| Yansıtma | Sınıf | 196 | 4.20 | .47 | 808 | 1.134 | .257 |
| | Branş | 614 | 4.15 | .51 | | | |
| Uygulama | Sınıf | 196 | 4.39 | .49 | 808 | 2.898 | .004* |
| | Branş | 614 | 4.27 | .54 | | | |
| Bilgi Tabanına Ulaşma | Sınıf | 196 | 4.03 | .53 | 808 | .805 | .421 |
| | Branş | 614 | 4.00 | .58 | | | |
| Öğretmen Mesleki Öğrenmesi | Sınıf | 196 | 4.21 | .43 | 808 | .916 | .360 |
| | Branş | 614 | 4.18 | .47 | | | |

* $p < .05$

Tablo 34 incelendiğinde, branş değişkeninin öğretmenlerin mesleki öğrenmesi [$t(808) = .916, p > .05$], ile iş birliği [$t(808) = -1.140, p > .05$], yansıtma [$t(808) = 1.134, p > .05$] ve bilgi tabanına ulaşma [$t(808) = .805, p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir farka neden olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin uygulama boyutundaki mesleki öğrenme düzeyleri [$t(808) = 2.898, p < .05$] branşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ($M = 4.39$) uygulama boyutundaki mesleki öğrenme düzeylerinin branş öğretmenlerine göre ($M = 4.27$) göre daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Başka bir anlatımla, sınıf öğretmenleri yeni öğretim yöntemleri geliştirme ve bunları sınıfta deneme gibi mesleki öğrenme faaliyetlerini diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirmektedirler.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz öncesinde, grupların homojenlik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Levene's Homojenlik testi ile incelenmiştir. Grupların homojen dağılım gösterdiği ($p > .05$) saptandıktan sonra aralarında anlamlı farklılıklar bulunan grupların belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 35'te verilmektedir.

Tablo 35

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesinin ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| Değişkenler | Kıdem | n | M | S | F | p | Fark (Tukey) |
|-------------------------------------|----------------|-----|------|-----|-------|-------|--------------|
| İş Birliği | 1-10 yıl | 314 | 4.20 | .58 | 3.634 | .027* | 1-3 |
| | 11-20 yıl | 315 | 4.28 | .55 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 181 | 4.34 | .53 | | | |
| | Toplam | 810 | 4.26 | .56 | | | |
| Yansıtma | 1-10 yıl | 314 | 4.18 | .50 | .353 | .703 | - |
| | 11-20 yıl | 315 | 4.17 | .50 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 181 | 4.14 | .50 | | | |
| | Toplam | 810 | 4.17 | .50 | | | |
| Uygulama | 1-10 yıl | 314 | 4.29 | .54 | 1.296 | .274 | - |
| | 11-20 yıl | 315 | 4.33 | .55 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 181 | 4.25 | .49 | | | |
| | Toplam | 810 | 4.30 | .53 | | | |
| Bilgi Tabanına Ulaşma | 1-10 yıl | 314 | 3.99 | .57 | .524 | .592 | - |
| | 11-20 yıl | 315 | 4.03 | .58 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 181 | 3.99 | .53 | | | |
| | Toplam | 810 | 4.01 | .56 | | | |
| Öğretmen Mesleki Öğrenmesi (Toplam) | 1-10 yıl | 314 | 4.17 | .46 | .335 | .716 | - |
| | 11-20 yıl | 315 | 4.20 | .46 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 181 | 4.18 | .45 | | | |
| | Toplam | 810 | 4.18 | .46 | | | |

* $p < .05$

Tablo 35 incelendiğinde, mesleki kıdemden öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri [$F(2, 807) = .335, p > .05$] ile yansıtma [$F(2, 807) = .353, p > .05$], uygulama [$F(2, 807) = 1.296, p > .05$] ve bilgi tabanına ulaşma [$F(2, 807) = .524, p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir farka yol açmadığı görülmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin mesleki öğrenmesi iş birliği alt boyutunda [$F(2, 807) = 3.634, p < .05$] mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçları incelendiğinde 21 yıl ve üstü ($M = 4.34$) kıdeme sahip olan

öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının 1-10 yıl ($M = 4.20$) arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin arttıkça öğretim etkinliklerini planlamada, öğretim uygulamalarını paylaşmada, öğretimi geliştirmede ve öğrenci öğrenmesini tartışmada meslektaşlarıyla birlikte çalışma sıklıklarının da artış gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) öncesinde, grupların homojenlik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Levene's Homojenlik testi ile incelenmiştir. Ancak öğretmen mesleki öğrenmesi (Levene = 4.600, $p < .05$) ile iş birliği (Levene = 7.555, $p < .05$) alt boyutunda grupların homojen dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle anlamlı farklılıklar bulunan grupların belirlenmesi amacıyla Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 36'da verilmektedir.

Tablo 36

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesinin ve Alt Boyutlarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| Değişkenler | Kıdem | n | M | S | F | p | Fark (Tamhane's T2) |
|--|----------|-----|------|-----|--------|-------|---------------------------|
| İş Birliği | İlkokul | 229 | 4.23 | .59 | .520 | .595 | - |
| | Ortaokul | 295 | 4.28 | .60 | | | |
| | Lise | 286 | 4.27 | .50 | | | |
| | Toplam | 810 | 4.26 | .56 | | | |
| Yansıtma | İlkokul | 229 | 4.22 | .47 | 2.323 | .099 | - |
| | Ortaokul | 295 | 4.17 | .53 | | | |
| | Lise | 286 | 4.12 | .49 | | | |
| | Toplam | 810 | 4.17 | .50 | | | |
| Uygulama | İlkokul | 229 | 4.40 | .48 | 14.145 | .000* | 1-3 2-3 |
| | Ortaokul | 295 | 4.34 | .54 | | | |
| | Lise | 286 | 4.17 | .53 | | | |
| | Toplam | 810 | 4.30 | .53 | | | |
| Bilgi Tabanına Ulaşma | İlkokul | 229 | 4.06 | .53 | 1.537 | .216 | - |
| | Ortaokul | 295 | 4.00 | .60 | | | |
| | Lise | 286 | 3.97 | .55 | | | |
| | Toplam | 810 | 4.01 | .56 | | | |
| Öğretmen Mesleki Öğrenmesi (Toplam) | İlkokul | 229 | 4.22 | .43 | 2.423 | .089 | - |
| | Ortaokul | 295 | 4.20 | .50 | | | |
| | Lise | 286 | 4.14 | .44 | | | |
| | Toplam | 810 | 4.18 | .46 | | | |

* $p < .05$

Tablo 36 incelendiğinde, öğretim kademesi değişkeninin öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri [$F(2, 807) = 2.423, p > .05$] ile iş birliği [$F(2, 807) = .520, p > .05$], yansıtma [$F(2, 807) = 2.323, p > .05$] ve bilgi tabanına ulaşma [$F(2, 807) = 1.537, p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri uygulama alt boyutunda [$F(2, 807) = 14.145, p < .05$] öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretim kademesine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testinin sonuçları incelendiğinde, ilkokul ($M = 4.40$) ve ortaokullarda ($M = 4.34$) görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının liselerde ($M = 4.17$) görev yapan öğretmenlerden anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler yeni öğretim yöntemleri geliştirme ve bunları sınıfta deneme gibi uygulamaya yönelik mesleki öğrenme etkinliklerine daha fazla katılmaktadırlar.

Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon analizi sonucunda elde edilen ilişkilerin düzeyinin belirlenmesinde referans aralıkları. 00 ile 30 arasında düşük, .30 ile .70 arasında orta ve .70 ile 1.00 arasında yüksek olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2012). Değişkenler arası korelasyon katsayıları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

| Değişkenler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----|
| 1. Öğrt. Mesleki Öğr. | - | | | | | | | | | |
| 2. İş Birliği | .78** | - | | | | | | | | |
| 3. Yansıtma | .91** | .59** | - | | | | | | | |
| 4. Uygulama | .84** | .51** | .73** | - | | | | | | |
| 5. Bilgi Tabanına Ulaş. | .87** | .56** | .73** | .70** | - | | | | | |
| 6. Öğretim Liderliği | .47** | .39** | .40** | .35** | .44** | - | | | | |
| 7. Öğrenme İklimi | .52** | .44** | .46** | .41** | .46** | .76** | - | | | |
| 8. Öz Yeterlik | .49** | .36** | .44** | .47** | .42** | .35** | .44** | - | | |
| 9. Öğretmen Coşkusu | .50** | .33** | .47** | .48** | .40** | .31** | .41** | .54** | - | |
| 10. Mes. Gel. Yön. Tut. | .40** | .33** | .35** | .35** | .32** | .20** | .34** | .37** | .41** | - |

** $p < .05$

Tablo 37 incelendiğine, değişkenler arasındaki tüm ilişkilerin düşük, orta ve yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Öğretmen mesleki öğrenmesi ile iş birliği ($r = .78$), yansıtma ($r = .91$), uygulama ($r = .84$) ve bilgi tabanına ulaşma ($r = .87$) arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aynı zamanda, öğretmen mesleki öğrenmesinin alt boyutları arasında korelasyon katsayısı .51 ile .73 arasında değişen orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerin kendi arasındaki ilişkiler incelendiğinde en yüksek ilişkinin öğretim liderliği ile öğrenme iklimi değişkenleri arasında ($r = .76$), en düşük ilişkinin ise öğretim liderliği ile mesleki gelişime yönelik tutum ($r = .20$) değişkenleri arasında olduğu görülmektedir.

Öğretmen mesleki öğrenmesi ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğrenme ikliminin ($r = .52$) en güçlü, mesleki gelişime yönelik tutumun ($r = .40$) ise en zayıf ilişki gösteren değişkenler olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenler ile öğretmen mesleki öğrenmesinin alt boyutları arasında korelasyon katsayısı .32 ile .48 arasında değişen orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır ($p < .05$). İş birliği alt boyutuyla en yüksek ilişkiyi veren değişken öğrenme iklimi ($r = .44$), en düşük ilişkiyi veren değişkenler öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutumdur ($r = .33$). Yansıtma boyutu ile arasında en yüksek ilişkiyi gösteren değişken öğretmen coşkusu ($r = .47$), en düşük ilişkiyi gösteren değişken mesleki gelişime yönelik tutumdur ($r = .35$). Uygulama boyutuyla en yüksek ilişkiyi veren değişken öğretmen coşkusu ($r = .48$), en düşük ilişkiyi veren değişken öğretim liderliği ve mesleki gelişime yönelik tutumdur ($r = .35$). Bilgi tabanına ulaşma boyutu ile öğrenme iklimi ($r = .46$) en yüksek ilişkiye sahip, mesleki gelişime yönelik tutum ($r = .32$) ise en düşük ilişkiye sahip değişkendir. Genel olarak, bağımsız değişkenler ile öğretmen mesleki öğrenmesinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları birbirine yakın olsa da yansıtma alt boyutunun bağımsız değişkenlerle olan ilişkisi diğer alt boyutlara göre daha fazladır.

Araştırmanın Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerinin Öğretmen Mesleki Öğrenmesini ve Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada incelenen bireysel ve örgütsel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesinin anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığı hiyerarşik regresyon analiziyle test edilmiştir. Bu yöntemde, bağımsız değişkenler sırayla analize alınarak her bir

değişkenin bağımlı değişkenin varyansına olan katkıları değerlendirilmektedir. Bağımsız değişkenlerin sırası araştırmacı tarafından kuramsal dayanaklara göre belirlenmektedir. Hiyerarşik regresyonda daha önceki adımlarda analize alınan yordayıcı değişkenler daha sonraki adımlarda alınanlar için kontrol değişkenidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu analiz yoluyla örgütsel ve bireysel değişkenlerin birlikte öğretmen mesleki öğrenmesini ve alt boyutlarını yordama düzeylerinin belirlenmesi ve her bir değişkenin modele yaptıkları katkının incelenmesi amaçlanmıştır.

Regresyon analizi yapılmadan önce bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığının test edilmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Çoklu bağlantı varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirlemenin farklı yolları bulunmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .80 üzerinde olmasının çoklu bağlantıya işaret edebileceği, .90 üzerinde olmasının ise ciddi bir çoklu bağlantı sorununu gösterdiği ifade edilmektedir (Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2007). Mevcut araştırmada bağımsız değişkenler arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının .20 ile .76 arasında olduğu görülmektedir.

Çoklu bağlantı varsayımı ayrıca varyans artış faktörü (VIF) ve tolerans değerlerinin incelenmesi yoluyla da kontrol edilmiştir. Bir bağımsız değişkenle ilgili olarak tolerans değerinin .20'den düşük ve VIF değerinin 10'dan yüksek olması çoklu bağlantı sorununa işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Field, 2013). Yapılan analizler sonucunda tolerans değeri .20'den daha düşük, VIF değeri 10'dan daha yüksek olan bir değişken olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığı ifade edilebilir. Ayrıca regresyon analizi için gereken normallik ve doğrusallık varsayımının karşılanmasını zorlaştıran uç değerler, artık değer grafikleri ve Mahalanobis değerleri incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucuna verilerin regresyon analizi için gerekli varsayımları karşıladığı görülmüştür.

Regresyon analizi için gereken varsayımların karşılanmasının ardından araştırma problemine yönelik analizlere geçilmiştir. Analizler öğretmen mesleki öğrenmesi ile alt boyutları olan iş birliği, uygulama, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma için ayrı ayrı yinelenmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Regresyon denkleminin ilk adımda yordayıcı değişken olarak

öğretim liderliği değişkeni dâhil edilmiştir. Bu sayede, öğretim liderliği değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesi ve alt boyutlarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. İkinci adımda modele öğrenme iklimi değişkeni atılmıştır. Bu yolla hem öğretim liderliği değişkeni kontrol edildiğinde öğrenme ikliminin hem de örgütsel değişkenlerin birlikte öğretmen mesleki öğrenmesi ve alt boyutlarındaki değişimin ne kadarını açıkladığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Son adımda ise bireysel değişkenler olan öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutum blok halinde regresyon denkleminde eklenmiştir. Bu sayede, örgütsel değişkenler kontrol edildiğinde bireysel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesi ve alt boyutlarını ne kadar yordadıklarının ortaya konulması ve örgütsel ve bireysel değişkenlerin ayrı ayrı her birinin modele sundukları katkının incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca hiyerarşik regresyon analizi yoluyla bireysel değişkenlerin aracılık rolünün açıklanabilmesi hedeflenmiştir (Baron ve Kenny, 1986). Örgütsel ve bireysel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesinin iş birliği boyutunu yordamasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Örgütsel ve Bireysel Değişkenlerin Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin İş Birliği Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişkenler | İş Birliği Alt Boyutu | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|----------|----------|----------------------|----------|----------|----------------------|----------|----------|
| | 1. Adım ^a | | | 2. Adım ^b | | | 3. Adım ^c | | |
| | β | <i>t</i> | <i>p</i> | β | <i>t</i> | <i>p</i> | β | <i>t</i> | <i>p</i> |
| Sabit | | 22.456 | .00 | | 13.780 | .00 | | 5.174 | .00 |
| Öğretim Liderliği | .39 | 12.145 | .00 | .14 | 2.763 | .00 | .16 | 3.306 | .00 |
| Öğrenme İklimi | | | | .34 | 6.952 | .00 | .18 | 3.537 | .00 |
| Öz Yeterlik | | | | | | | .13 | 3.500 | .00 |
| Öğretmen Coşkusu | | | | | | | .07 | 1.889 | .06 |
| Mes. Gel. Yön. Tutum | | | | | | | .16 | 4.666 | .00 |
| R ² Toplam | | .15 | | | .20 | | | .26 | |
| ΔR^2 | | | | | .05 | | | .06 | |
| F | | 147.512 | .00 | | 102.242 | .00 | | 57.989 | .00 |
| ΔF | | | | | 48.332 | .00 | | 22.929 | .00 |

^aYordayıcı Değişken: Öğretim Liderliği

^bYordayıcı Değişkenler: Öğretim Liderliği+Öğrenme İklimi (Örgütsel Değişkenler)

^cYordayıcı Değişkenler: Örgütsel Değişkenler+Bireysel Değişkenler

Tablo 38’de görüldüğü üzere, öğretim liderliği değişkeni tek başına iş birliği boyutunun %15’ini yordamaktadır. İkinci adımda modele eklenen öğrenme iklimi, öğretim liderliği değişkeni kontrol edildiğinde iş birliği boyutundaki değişimin yüzde

%5'ini açıklamaktadır. Örgütsel değişkenler birlikte iş birliği boyutunun %20'sini yordamaktadır. Üçüncü adımda modele eklenen bireysel değişkenler örgütsel değişkenler kontrol edildiğinde iş birliğinin %6'sını yordamaktadır. Örgütsel ve bireysel değişkenler birlikte öğretmen mesleki öğrenmesinin iş birliği alt boyutundaki değişimin %26'sını açıklamaktadır.

Her bir değişkenin modele sundukları katkı ayrı ayrı incelendiğinde öğretmen coşkusu değişkeninin ($\beta = .07$, $p > .05$) modele katkısının anlamsız olduğu görülmektedir. Diğer örgütsel ve bireysel değişkenlerin her birinin iş birliği alt boyutunun pozitif yönde anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Modele katkısı anlamlı olmayan değişken dikkate alınmadığında iş birliği boyutunun en güçlü yordayıcısı öğrenme iklimi ($\beta = .18$, $p < .05$), en zayıf yordayıcısı ise öz yeterlik ($\beta = .13$, $p < .05$) değişkenidir. Bu bulgulara göre, öğretmen coşkusu dışındaki örgütsel ve bireysel değişkenlerin öğretmenlerin iş birliğine yönelik mesleki öğrenme etkinliklerine katılımında etkili oldukları belirtilebilir.

Araştırmanın bulgularının işaret ettiği bir diğer nokta da öğrenme iklimi değişkeninin modele eklenmesiyle öğretim liderliğinin standartlaştırılmış regresyon katsayısının .39'dan .14'e, bireysel değişkenlerin modele eklenmesiyle de öğrenme iklimi değişkeninin standartlaştırılmış regresyon katsayısının .34'ten .18'e düşmesidir. Bunun yanı sıra analizin tüm adımlarında öğretim liderliği ve öğrenme iklimi değişkenlerinin regresyon modeline olan katkılarının anlamlı olduğu görülmektedir. Baron ve Kenny (1986) modele daha sonra eklenen değişkenin bir önceki adımda eklenen değişkenin etkisini azaltmasının kısmi aracılık, anlamsız hale getirmesinin ise tam aracılık etkisi şeklinde yorumlanabileceğini ifade etmişlerdir.

Bu sonuçlara göre, öğrenme ikliminin öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesinin iş birliği boyutu arasında kısmi aracılık etkisinden söz edilebilir. Benzer bir biçimde öz yeterlik ve mesleki gelişime yönelik tutum değişkenlerinin de öğrenme iklimi ile iş birliği boyutu arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisine sahip olduğu ileri sürülebilir. Bu durum, örgütsel değişkenlerin öğretmenlerin mesleki öğrenmesini bireysel değişkenler üzerinden dolaylı yönden etkileyebileceği şeklinde de yorumlanabilir. Örgütsel ve bireysel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesinin yansıtma boyutunu yordamasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

Örgütsel ve Bireysel Değişkenlerin Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Yansıtma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişkenler | Yansıtma Alt Boyutu | | | | | | | | |
|----------------------|----------------------|---------|-----|----------------------|---------|-----|----------------------|--------|-----|
| | 1. Adım ^a | | | 2. Adım ^b | | | 3. Adım ^c | | |
| | β | t | p | β | t | p | β | t | p |
| Sabit | | 25.437 | .00 | | 15.918 | .00 | | 4.061 | .00 |
| Öğretim Liderliği | .40 | 12.495 | .00 | .13 | 2.587 | .01 | .14 | 3.133 | .00 |
| Öğrenme İklimi | | | | .36 | 7.541 | .00 | .15 | 3.072 | .00 |
| Öz Yeterlik | | | | | | | .16 | 4.405 | .00 |
| Öğretmen Coşkusu | | | | | | | .23 | 6.366 | .00 |
| Mes. Gel. Yön. Tutum | | | | | | | .12 | 3.717 | .00 |
| R2 Toplam | | .16 | | | .22 | | | .34 | |
| ΔR^2 | | | | | .06 | | | .13 | |
| F | | 156.113 | .00 | | 111.886 | .00 | | 83.450 | .00 |
| ΔF | | | | | 56.865 | .00 | | 50.709 | .00 |

^aYordayıcı Değişken: Öğretim Liderliği

^bYordayıcı Değişkenler: Öğretim Liderliği+Öğrenme İklimi (Örgütsel Değişkenler)

^cYordayıcı Değişkenler: Örgütsel Değişkenler+Bireysel Değişkenler

Tablo 39'da öğretmen mesleki öğrenmesinin yansıtma boyutunun yordanmasına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretim liderliği değişkeninin bu boyuttaki değişimin %16'sını açıkladığı görülmektedir. Regresyon denkleminde ikinci adımda eklenen öğrenme iklimi değişkeni yansıtma boyutundaki değişimin yüzde %6'sını açıklamaktadır. Örgütsel değişkenler birlikte yansıtma boyutunun % 22'sini yordamaktadır. Modele üçüncü adımda dâhil edilen bireysel değişkenler örgütsel değişkenler kontrol edildiğinde yansıtma boyutundaki değişimin %13'ünü yordamaktadır. Örgütsel ve bireysel değişkenler bir arada öğretmen mesleki öğrenmesinin yansıtma alt boyutundaki değişimin %34'ünü açıklamaktadır.

Her bir yordayıcı değişkenin modele yaptıkları katkı incelendiğinde örgütsel ve bireysel değişkenlerin her birinin yansıtma alt boyutunun pozitif yönde anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Yansıtma boyutunun en güçlü yordayıcısı öğretmen coşkusu ($\beta = .23$, $p < .05$), en zayıf yordayıcısı ise mesleki gelişime yönelik tutum ($\beta = .12$, $p < .05$) değişkenidir. Bu bulgulara göre örgütsel ve bireysel değişkenlerin her birinin öğretmenlerin yansıtma boyutundaki mesleki öğrenme etkinliklerine katılımında etkili olduğu ileri sürülebilir. Araştırmanın bulguları, öğrenme iklimi değişkeninin modele eklenmesiyle öğretim liderliğinin standartlaştırılmış regresyon katsayısının .40'dan .13'e, bireysel değişkenlerin modele eklenmesiyle de öğrenme iklimi değişkeninin standartlaştırılmış regresyon katsayısının .36'dan .15'e düştüğünü göstermektedir. Bu sonuçlara göre, öğrenme

ikliminin öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesinin yansıtma boyutu arasında kısmi aracılık etkisinden söz edilebilir. Benzer bir biçimde bireysel değişkenlerin de öğrenme iklimi ile yansıtma boyutu arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisine sahip olduğu ileri sürülebilir (Baron ve Kenny, 1986). Örgütsel ve bireysel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesinin uygulama boyutunu yordamasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

Örgütsel ve Bireysel Değişkenlerin Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Uygulama Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Uygulama Alt Boyutu | | | | | | | | | |
|-----------------------|----------------------|----------|----------|----------------------|----------|----------|----------------------|----------|----------|
| Değişkenler | 1. Adım ^a | | | 2. Adım ^b | | | 3. Adım ^c | | |
| | β | <i>t</i> | <i>p</i> | β | <i>t</i> | <i>p</i> | β | <i>t</i> | <i>p</i> |
| Sabit | | 25.586 | .00 | | 16.332 | .00 | | 3,551 | .00 |
| Öğretim Liderliği | .35 | 10.480 | .00 | .09 | 1.703 | .09 | .10 | 2,159 | .03 |
| Öğrenme İklimi | | | | .34 | 6.887 | .00 | .10 | 1,992 | .05 |
| Öz Yeterlik | | | | | | | .22 | 5,994 | .00 |
| Öğretmen Coşkusu | | | | | | | .25 | 6,888 | .00 |
| Mes.Gel.Yön.Tutum | | | | | | | .11 | 3,456 | .00 |
| R ² Toplam | | .12 | | | .17 | | | .33 | |
| ΔR^2 | | | | | .05 | | | .16 | |
| F | | 109.833 | .00 | | 81.786 | .00 | | 80.060 | .00 |
| ΔF | | | | | 47.429 | .00 | | 65.780 | .00 |

^aYordayıcı Değişken: Öğretim Liderliği

^bYordayıcı Değişkenler: Öğretim Liderliği+Öğrenme İklimi (Örgütsel Değişkenler)

^cYordayıcı Değişkenler: Örgütsel Değişkenler+Bireysel Değişkenler

Tablo 40'ta görüldüğü üzere, öğretim liderliği değişkeni tek başına uygulama boyutunun %12'sini yordamaktadır. Modele ikinci adımda eklenen öğrenme iklimi, öğretim liderliği değişkeni kontrol edildiğinde uygulama boyutundaki değişimin yüzde %5'ini açıklamaktadır. Örgütsel değişkenler birlikte uygulama boyutunun %17'sini yordamaktadır. Regresyon denkleminde üçüncü sırada eklenen bireysel değişkenler örgütsel değişkenler kontrol edildiğinde uygulama boyutundaki değişimin %16'sını yordamaktadır. Örgütsel ve bireysel değişkenler birlikte öğretmen mesleki öğrenmesinin uygulama alt boyutundaki değişimin %33'ünü açıklamaktadır. Her bir yordayıcı değişkenin modele yaptıkları katkı incelendiğinde örgütsel ve bireysel değişkenlerin her birinin uygulama alt boyutunun pozitif yönde anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Uygulama boyutunun en güçlü yordayıcısı öğretmen coşkusu ($\beta = .25$, $p < .05$), en zayıf yordayıcısı ise öğretim liderliği ve öğrenme iklimi ($\beta = .10$, $p < .05$) değişkenleridir. Bu bulgulara

göre örgütsel ve bireysel değişkenlerin her birinin öğretmenlerin uygulama boyutundaki mesleki öğrenme etkinliklerine katılımında etkili olduğu ifade edilebilir.

Araştırma bulguları öğretim liderliği değişkeninin ($\beta = .35, p < .05$) modele katkısı anlamlı iken, ikinci adımda öğrenme iklimi değişkenin eklenmesiyle modele anlamlı katkısını yitirdiğini göstermektedir ($p > .05$). Ayrıca bireysel değişkenlerin modele eklenmesiyle de öğrenme iklimi değişkeninin standartlaştırılmış regresyon katsayısı .34'ten .10'a düşmüştür. Bu sonuçlara göre öğrenme ikliminin öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesinin uygulama boyutu arasında tam aracılık, bireysel değişkenlerin ise öğrenme iklimi ile uygulama boyutu arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisinden söz edilebilir (Baron ve Kenny, 1986). Örgütsel ve bireysel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesinin bilgi tabanına ulaşma boyutunu yordamasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

Örgütsel ve Bireysel Değişkenlerin Öğretmen Mesleki Öğrenmesinin Bilgi Tabanına Ulaşma Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişkenler | Bilgi Tabanına Ulaşma Alt Boyutu | | | | | | | | |
|-----------------------|----------------------------------|---------|-----|----------------------|---------|-----|----------------------|--------|-----|
| | 1. Adım ^a | | | 2. Adım ^b | | | 3. Adım ^c | | |
| | β | t | p | β | t | p | β | t | p |
| Sabit | | 19.187 | .00 | | 11.391 | .00 | | 1.948 | .05 |
| Öğretim Liderliği | .44 | 13.918 | .00 | .20 | 4.283 | .00 | .22 | 4.818 | .00 |
| Öğrenme İklimi | | | | .31 | 6.458 | .00 | .13 | 2.558 | .01 |
| Öz Yeterlik | | | | | | | .16 | 4.477 | .00 |
| Öğretmen Coşkusu | | | | | | | .15 | 4.011 | .00 |
| Mes.Gel.Yön.Tutum | | | | | | | .12 | 3.560 | .00 |
| R ² Toplam | | .19 | | | .23 | | | .32 | |
| ΔR^2 | | | | | .04 | | | .09 | |
| F | | 193.717 | .00 | | 122.590 | .00 | | 75.232 | .00 |
| ΔF | | | | | 41.704 | .00 | | 33.720 | .00 |

^aYordayıcı Değişken: Öğretim Liderliği

^bYordayıcı Değişkenler: Öğretim Liderliği+Öğrenme İklimi (Örgütsel Değişkenler)

^cYordayıcı Değişkenler: Örgütsel Değişkenler+Bireysel Değişkenler

Tablo 41 incelendiğinde, öğretim liderliği değişkeninin bilgi tabanına ulaşma boyutundaki değişimin %19'unu açıkladığı görülmektedir. Modele bir sonraki adımda dâhil edilen öğrenme iklimi değişkeni, öğretim liderliği kontrol edildiğinde bilgi tabanına ulaşma boyutundaki değişimin yüzde %4'ünü açıklamaktadır. Örgütsel değişkenler birlikte bilgi tabanına ulaşma boyutunun %23'ünü yordamaktadır. Regresyon denkleminde üçüncü sırada eklenen bireysel

değişkenlerin örgütsel değişkenler kontrol edildiğinde bilgi tabanına ulaşma boyutundaki değişimin %9'unu yordadığı görülmektedir.

Örgütsel ve bireysel değişkenler birlikte öğretmen mesleki öğrenmesinin bilgi tabanına ulaşma alt boyutundaki değişimin %32'sini açıklamaktadır. Her bir yordayıcı değişkenin modele yaptıkları katkı incelendiğinde örgütsel ve bireysel değişkenlerin her birinin bilgi tabanına ulaşma alt boyutunun pozitif yönde anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bilgi tabanına ulaşma boyutunun en güçlü yordayıcısının öğretim liderliği ($\beta = .22, p < .05$), en zayıf yordayıcısının ise mesleki gelişime yönelik tutum ($\beta = .12, p < .05$) değişkeni olduğu görülmektedir.

Öğrenme iklimi değişkeninin modele eklenmesiyle öğretim liderliğinin standartlaştırılmış regresyon katsayısı .44'ten .20'ye, bireysel değişkenlerin modele eklenmesiyle de öğrenme iklimi değişkeninin standartlaştırılmış regresyon katsayısı .31'den .13'e düşmüştür. Bu sonuçlar, öğrenme ikliminin öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesinin bilgi tabanına ulaşma boyutu arasında kısmi aracılık etkisini göstermektedir. Benzer bir şekilde bireysel değişkenlerin de öğrenme iklimi ile bilgi tabanına ulaşma arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisine sahip olduğu ileri sürülebilir (Baron ve Kenny, 1986).

Öğretmen mesleki öğrenmesinin alt boyutlarına ilişkin regresyon modelleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde örgütsel değişkenlerin değişimi en fazla açıkladıkları alt boyutun bilgi tabanına ulaşma, bireysel değişkenlerin değişimi en fazla açıkladıkları alt boyutun uygulama olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, örgütsel faktörler en çok öğretmenlerin bilgiye ulaşmaya, bireysel faktörler ise en çok uygulamaya yönelik öğrenme etkinliklerine katılımlarını etkilemektedir. Ayrıca, örgütsel ve bireysel değişkenlerin birlikte yansıtma alt boyutunda açıkladığı değişim diğer boyutlara göre daha fazladır. Başka bir anlatımla, mevcut araştırmaya konu edilen örgütsel ve bireysel faktörler birlikte en çok öğretmenlerin yansıtıcı öğrenme faaliyetlerine katılımlarında değişime neden olmaktadır. Son olarak, örgütsel ve bireysel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin toplam puanın yordamasına yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42

Örgütsel ve Bireysel Değişkenlerin Öğretmen Mesleki Öğrenmesini (Toplam Puan) Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişkenler | Öğretmen Mesleki Öğrenmesi (Toplam Puan) | | | | | | | | |
|-----------------------|--|---------|-----|----------------------|---------|-----|----------------------|---------|-----|
| | 1. Adım ^a | | | 2. Adım ^b | | | 3. Adım ^c | | |
| | β | t | p | β | t | p | β | t | P |
| Sabit | | 28.240 | .00 | | 17.677 | .00 | | 4.677 | .00 |
| Öğretim Liderliği | .47 | 14.967 | .00 | .16 | 3.396 | .00 | .18 | 4.222 | .00 |
| Öğrenme İklimi | | | | .41 | 8.800 | .00 | .17 | 3.805 | .00 |
| Öz Yeterlik | | | | | | | .19 | 5.533 | .00 |
| Öğretmen Coşkusu | | | | | | | .21 | 6.259 | .00 |
| Mes. Gel. Yön. Tutum | | | | | | | .15 | 5.066 | .00 |
| R ² Toplam | | .22 | | | .29 | | | .43 | |
| ΔR^2 | | | | | .07 | | | .14 | |
| F | | 224.022 | .00 | | 161.327 | .00 | | 119.862 | .00 |
| ΔF | | | | | 77.439 | .00 | | 66.165 | .00 |

^aYordayıcı Değişken: Öğretim Liderliği

^bYordayıcı Değişkenler: Öğretim Liderliği+Öğrenme İklimi (Örgütsel Değişkenler)

^cYordayıcı Değişkenler: Örgütsel Değişkenler+Bireysel Değişkenler

Tablo 42 incelendiğinde, öğretim liderliği değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesinde gerçekleşen değişimin %22'sini yordadığı görülmektedir. Modele bir sonraki adımda dâhil edilen öğrenme iklimi değişkeninin, öğretim liderliği kontrol edildiğinde öğretmen mesleki öğrenmesindeki değişimi yordama oranı %7'dir. Örgütsel değişkenler birlikte bilgi tabanına ulaşma boyutunun %29'unu yordamaktadır. Modele üçüncü sırada eklenen bireysel değişkenlerin örgütsel değişkenler kontrol edildiğinde öğretmen mesleki öğrenmesindeki değişimin %14'ünü yordadığı görülmektedir. Örgütsel ve bireysel değişkenler birlikte öğretmen mesleki öğrenmesindeki değişimin %43'ünü açıklamaktadır. Her bir yordayıcı değişkenin modele yaptıkları katkı incelendiğinde örgütsel ve bireysel değişkenlerin her birinin öğretmen mesleki öğrenmesinin pozitif yönde anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Öğretmen mesleki öğrenmesinin en güçlü yordayıcısının öğretmen coşkusu ($\beta = .21$, $p < .05$), en zayıf yordayıcısının ise mesleki gelişime yönelik tutum ($\beta = .15$, $p < .05$) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan hareketle göre örgütsel ve bireysel değişkenlerin her birinin öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarında etkili olduğu ifade edilebilir.

Analiz sonuçları, öğrenme iklimi değişkeninin modele eklenmesiyle öğretim liderliğinin standartlaştırılmış regresyon katsayısının .47'den .16'ya, bireysel

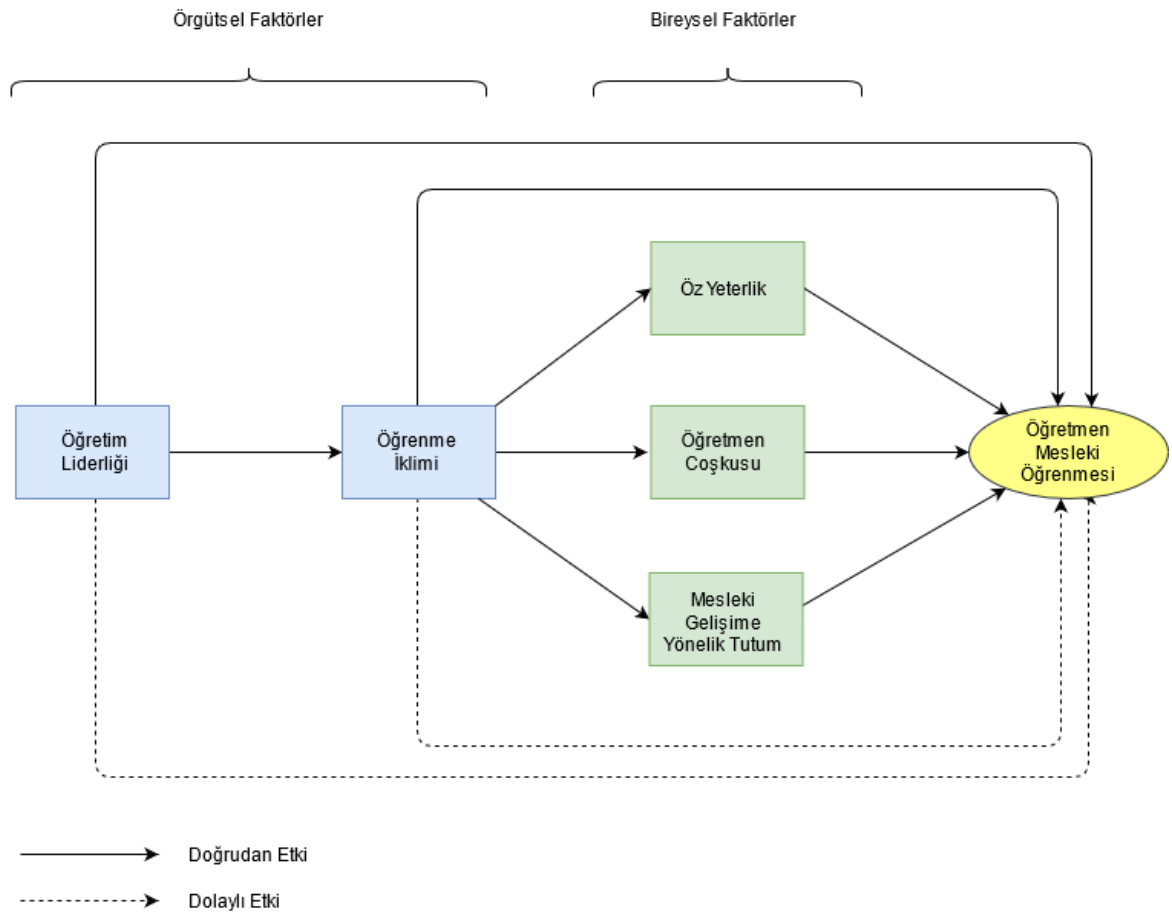
değişkenlerin modele eklenmesiyle de öğrenme iklimi değişkeninin standartlaştırılmış regresyon katsayısının .41'den .17'ye düştüğünü göstermektedir. Bu bulgular ışığında öğrenme ikliminin öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında kısmi aracılık rolü olduğu ileri sürülebilir. Aynı şekilde, bireysel değişkenlerin de öğrenme iklimi ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisine sahip olduğu ileri sürülebilir (Baron ve Kenny, 1986). Başka bir deyişle, analiz sonuçları okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarını öğrenme iklimi, öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutum değişkenleri üzerinden dolaylı olarak etkileyebileceğini göstermektedir.

Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Üzerinde Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerin Doğrudan ve Örgütsel Değişkenlerin Dolaylı Etkilerinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi, öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımları üzerinde bireysel ve örgütsel değişkenlerin anlamlı doğrudan etkileri ile örgütsel değişkenlerin anlamlı dolaylı etkilerini belirlemeye yöneliktir. Aracılık modellerinin analizinde kullanılan iki temel yaklaşım nedensel adımlar yaklaşımı ve modern yaklaşımdır (Gürbüz ve Bayık, 2018). Bu yollardan birisi olan nedensel adım yaklaşımı Barron ve Kenny (1986) tarafından önerilmiş ve araştırmacılar tarafından yoğun bir biçimde kullanılmıştır. Ancak son yıllarda nedensel adım yaklaşımı yeterince güçlü bir yöntem olmadığı gerekçesiyle eleştirilmiş ve alternatif olarak modern yaklaşımın kullanılması gerektiği öne sürülmüştür (Hayes, 2009; MacKinnon, Fairchild ve Fritz, 2007; Preacher ve Hayes, 2008). Nedensel yaklaşımda analizler daha çok gözlenen değişkenlere dayalıyken yapısal eşitlik modellemesinde doğrudan gözlenemeyen gizil değişkenler de ölçülebilmektedir (Byrne, 2010). Yapısal eşitlik modellerinde yapısal model yoluyla bağımsız gizil değişkenlerin bağımlı gizil değişken üzerindeki etkisi de incelenebilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2010). Ayrıca yapısal eşitlik modellemesi, birden fazla bağımsız ve bağımlı değişkenin olduğu karmaşık modellerde değişkenler arasındaki ilişkilerin kapsamlı bir biçime ortaya konulmasında oldukça başarılıdır (Anderson ve Gerbing, 1988). Bu gerekçelere dayalı olarak, mevcut

araştırmada bağımsız değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri yol analizi yoluyla yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak incelenmiştir.

Yapısal eşitlik modellemesinin ilk ve en önemli adımı modelin belirlenmesidir. Bu aşamada araştırmacı tarafından kuramsal dayanaklar çerçevesinde bir model oluşturulmaktadır (Kline, 2011). Bu doğrultuda, öncelikle alanyazındaki kuramsal temellere dayalı olarak araştırmanın örgütsel ve bireysel değişkenlerinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini bütüncül olarak test etmeye yönelik hipotez bir çoklu aracılık modeli geliştirilmiş ve Şekil 15'te sunulmuştur.



Şekil 15. Bireysel ve örgütsel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine yönelik hipotez model.

Yapısal eşitlik modellemesinde bir sonraki adım modelin tanımlanmasıdır (Bollen ve Long, 1993). Bu aşamada araştırmacının kullanılacak parametrelerin yordama güçleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu doğrultuda araştırmanın beşinci alt problemine yanıt aramak için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları tüm bağımsız

değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesini anlamlı bir biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu ve kavramsal çerçeve doğrultusunda model tanımlanmıştır. Şekil 15' te görüldüğü üzere düz çizgili oklar doğrudan etkileri, kesik çizgili oklar ise dolaylı etkileri yansıtmaktadır. Öncelikle araştırmanın örgütsel değişkenleri olan öğretim liderliği ve öğrenme ikliminden öğretmen mesleki öğrenmesine çizilen oklar bu değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki doğrudan etkilerini göstermektedir. Daha sonra öğretim liderliğinden öğrenme iklimine, öğrenme ikliminden de öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutum değişkenlerine oklar çizilerek aralarındaki ilişkiler tanımlanmıştır. Daha sonra öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutum değişkenlerinden öğretmen mesleki öğrenmesine oklar çizilerek bireysel değişkenlerle öğretmen mesleki öğrenmesi arasında ilişki kurulmuştur. Özetle, bu hipotez modelin test edilmesiyle araştırmanın tüm bağımsız değişkenlerinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki doğrudan etkileri ile öğretim liderliğinin öğrenme iklimi ve bireysel değişkenler üzerinden dolaylı etkileri ve öğrenme ikliminin bireysel değişkenler üzerinden dolaylı etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesinin bir sonraki adımı ölçme araçlarının belirlenmesi ve uygulanmasıdır (Kline, 2011). Bu doğrultuda, ölçüm modelini oluşturan her bir ölçme modelinin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin kanıtlarının sunulması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Kuramsal modelde test edilen altı değişkene ilişkin ölçme araçlarının yapı geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve faktör yükleri incelenerek yapıların yakınsama geçerliği için açıklanan ortalama varyans (AVE) ve yapı güvenirliği (CR) değerleri hesaplanmıştır (Hair vd., 2009). Ölçme araçlarının iç tutarlılıkları Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak Tablo 43'te verilmiştir (Field, 2013).

Tablo 43

Modelde Yer Alan Değişkenlere İlişkin Cronbach Alpha (α), AVE ve CR Değerleri

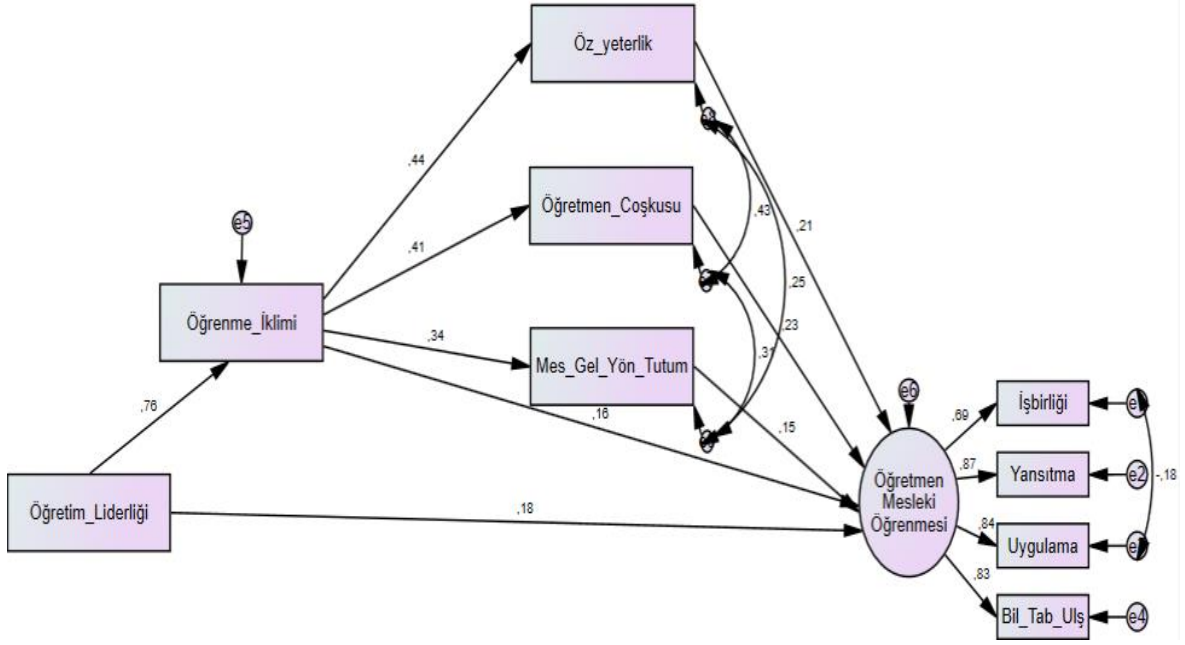
| Değişken | α | AVE | CR |
|--------------------------------|----------|-----|-----|
| Öğretmen Mesleki Öğrenmesi | .94 | .47 | .96 |
| Öğretim Liderliği | .95 | .59 | .96 |
| Öğrenme İklimi | .94 | .59 | .97 |
| Öz Yeterlik | .94 | .64 | .95 |
| Öğretmen Coşkusu | .93 | .62 | .94 |
| Mesleki Gelişime Yönelik Tutum | .72 | .47 | .82 |

Tablo 43 incelendiğinde, değişkenlerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .72 ile .95 arasında olduğu görülmektedir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .70'in üzerinde olması ölçme aracının yeterli düzeyde güvenilir olduğunun göstergelerinden biridir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Yakınsama geçerliğinin sağlanabilmesi için her yapının AVE değerinin .50'den, CR değerinin ise .70'den yüksek olması gerekmektedir. Ayrıca CR değerinin AVE değerinden yüksek olması beklenmektedir (Hair vd., 2009; Hatcher, 1994). Öğretmen mesleki öğrenmesi ve mesleki gelişime yönelik tutum dışındaki değişkenlerin AVE değerlerinin tavsiye edilen değerlerin üzerinde olduğu görülmektedir. AVE değerlerinin bu iki değişken için .47 hesaplanarak eşik değere oldukça yakın olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, AVE değerinin .50'nin altında kaldığı durumlarda CR değeri .60'dan yüksekse yakınsama geçerliğinin kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981; Huang vd., 2013). CR değerlerinin öğretmen mesleki öğrenmesi için .96, mesleki gelişime yönelik tutum için .82 olarak hesaplandığı ve oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca tüm yapılar için hesaplanan CR değerleri de AVE değerlerinden yüksektir. Bu sonuçlar ölçülen yapıların güvenilirliğinin ve yakınsama geçerliğinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Yapıların ayırt edici geçerliği için iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının karesi ile AVE değeri karşılaştırılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda AVE değerlerinin her iki değişken arasındaki korelasyon katsayılarının karesinden büyük olduğu görüldüğünden modelde yer alan yapıların ayırt edici geçerliğinin sağlandığı sonucuna varılmıştır (Hair vd., 2009).

Yapısal eşitlik modellemesinin bir sonraki aşamasında modelin hesaplanması yer almaktadır (Kline, 2011). Yapısal modele geçmeden önce ölçüm modelinin test edilmesi gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu doğrultuda öncelikle altı değişkenin yer aldığı ölçüm modeline doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda modifikasyon önerileri de incelenerek uyum indeksleri $X^2 = 894.39$ ($sd = 191$, $p < .001$), $(X^2/sd) = 4.68$, $RMSEA = .07$, $RMR = .04$, $GFI = .91$, $AGFI = .88$, $CFI = .94$, $NNFI/TLI = .93$ olarak bulunmuştur. Bu değerler, modelin uyumunun kabul edilebilir olduğunu ortaya koymuştur (Tablo 5).

Bir sonraki adımda, Şekil 16'da sunulan yapısal model AMOS 23 programı kullanılarak test edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesinin varsayımlarından olan çok değişkenli normalliği incelemeye yönelik çok değişkenli basıklık (Mardia katsayısı)

hesaplanmış ve kabul edilebilir sınır olan 5'in altında bulunmuştur (Byrne, 2010). Bu sonuca göre verilerin çoklu normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Daha sonra yapısal model test edilmiş ve yol diyagramı Şekil 16'da sunulmuştur.



Şekil 16. Bireysel ve örgütsel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine yönelik yol diyagramı ve standartlaştırılmış katsayılar.

Şekil 16'da sunulan çoklu aracılık modelinde her bir değişkenden öğretmen mesleki öğrenmesine çizilen oklar doğrudan etkileri göstermektedir. Modelde aracı rol oynayan bireysel değişkenler arasındaki hata kovaryansları ilişkilendirilmiştir (Preacher ve Hayes, 2008). Modele göre öğretim liderliği öğretmen mesleki öğrenmesini öncelikle öğrenme iklimi ardından bireysel değişkenler yoluyla dolaylı olarak etkilemektedir. Ayrıca bir diğer örgütsel değişken olan öğrenme iklimi de öğretmen mesleki öğrenmesini bireysel değişkenler üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Başka bir anlatımla öğrenme iklimi ve bireysel değişkenler öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında kısmi aracılık etkisine sahiptir. Ayrıca bireysel değişkenlerin birlikte öğrenme iklimi ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında da kısmi aracılık rolü bulunmaktadır. Doğrudan ve dolaylı etkileri belirlemek amacıyla yapılan yol analizi sonucunda Ki-kare değeri $X^2 = 67.79$, serbestlik derecesi ise $sd = 19$ olarak hesaplanmıştır. Değerlerin oranlanmasıyla $X^2/sd = 3.57$ değerine ulaşılmıştır. Bu değer 5'ten düşük olması kabul edilebilir uyumun göstergesi olarak görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk,

2010). Mevcut model için .06 olarak hesaplanan RMSEA değeri iyi uyuma ve .01 olarak hesaplanan RMR değeri mükemmel uyuma işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1995; Kline, 1994). Ayrıca yol analizi sonucunda elde edilen GFI = 98, AGFI = 96, CFI = 99 ve TLI/NNFI = 97 değerleri de mükemmel uyuma işaret etmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004; Sümer, 2000). Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde modelin verilerle iyi bir uyum ortaya koyduğu belirtilebilir.

Yapısal modelde değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlılık derecesini belirlemek için bootstrap yöntemi tercih edilmiştir (Efron, 1982). Bootstrap yöntemi aracılık ilişkilerinin test edilmesinde son zamanlarda sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Hayes, 2009). Bootstrap, istatistiksel kestirimde bulunmak amacıyla bir veri setindeki durumları farklı yollarla birleştiren bilgisayar tabanlı bir yeniden örnekleme yöntemidir (Kline, 2011). Bootstrap yöntemiyle herhangi bir veri setinden rastgele yer değiştirme yoluyla yeni örneklem oluşturularak mümkün olduğunca fazla bilgi elde edilmektedir (Byrne, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007). Her bir alt örnekleme test edilen model parametreleri ana örneklemden elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılarak doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlılıkları test edilmektedir.

Bootstrap yönteminin dolaylı etkilere ilişkin güven aralıkları üreten güçlü bir istatistiksel yöntem olduğu ve özellikle birden fazla aracı değişkenin etkisinin test edildiği durumlarda bu yöntemin kullanılmasının daha uygun olduğu öne sürülmektedir (Preacher ve Hayes, 2008). Ayrıca geleneksel analiz yöntemleriyle kıyaslandığında karmaşık sorunlara daha kolay çözümler sunabilmektedir (Efron ve Tibshirani, 1986). Bu nedenle mevcut çalışmada bireysel ve örgütsel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin anlamlılığı bootstrap analizi yoluyla test edilmiştir. Bootstrap analizi 5000 bootstrap örnekleme üzerinde incelenmiştir. Tahminlerin değerlendirilmesinde %95 güven aralığı dikkate alınmıştır. Dolaylı etkilerin anlamlı kabul edilmesi için bu güven aralığının sıfır içermemesi gerekmektedir (Preacher ve Hayes, 2008).

Örgütsel ve bireysel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri AMOS 23 programı kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen doğrudan ve dolaylı etkilere ilişkin standartlaştırılmış katsayılar ve bootstrap yöntemi ile elde edilen güven aralıkları ve anlamlılık sonuçları Tablo 44'te sunulmaktadır.

Tablo 44

Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerin Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Üzerinde Doğrudan ve Dolaylı Etkilerine Yönelik Standartlaştırılmış Katsayılar ve Bootstrap Analizi Anlamlılık Sonuçları

| Değişkenler | Katsayı | SH | %95 Bootstrap | | P |
|--------------------------------|---------|------|---------------|-----------|----|
| | | | Alt Sınır | Üst Sınır | |
| Öğretim Liderliği | | | | | |
| Doğrudan Etki | .180 | .047 | .091 | .273 | ** |
| Dolaylı Etki | .304 | .037 | .232 | .378 | ** |
| Toplam Etki | .484 | .030 | .424 | .540 | ** |
| Öğrenme İklimi | | | | | |
| Doğrudan Etki | .160 | .052 | .055 | .258 | ** |
| Dolaylı Etki | .239 | .021 | .200 | .284 | ** |
| Toplam Etki | .399 | .048 | .305 | .491 | ** |
| Öz yeterlik | | | | | |
| Doğrudan Etki | .209 | .036 | .136 | .278 | ** |
| Öğretmen Coşkusu | | | | | |
| Doğrudan Etki | .231 | .037 | .159 | .303 | ** |
| Mesleki Gelişime Yönelik Tutum | | | | | |
| Doğrudan Etki | .151 | .033 | .084 | .215 | ** |

**p<0.01

Tablo 44 incelendiğinde, örgütsel ve bireysel değişkenlerin doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmen mesleki öğrenmesini doğrudan etkileyen en önemli değişken ($\beta = .231$, $sh = .037$, $p < .01$) öğretmen coşkusudur. En düşük düzeyde doğrudan etkiye sahip olan değişken ise mesleki gelişime yönelik tutumdur ($\beta = .151$, $sh = .033$, $p < .01$). Öğretmen mesleki öğrenmesini anlamlı bir biçimde doğrudan etkileyen bir diğer bireysel değişken ise öz yeterliktir ($\beta = .209$, $sh = .036$, $p < .01$). Öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde örgütsel değişkenlerden öğretim liderliğinin ($\beta = .180$, $sh = .047$, $p < .01$) doğrudan etkisi bir diğer örgütsel değişken öğrenme ikliminden ($\beta = .160$, $sh = .052$, $p < .01$) daha fazladır. Başka bir deyişle bireysel değişkenlerden öğretmen coşkusu ve öz yeterliğin doğrudan etkileri örgütsel değişkenlere göre daha fazladır.

Tablo 44'te sunulan dolaylı etkiler incelendiğinde öğretim liderliği ($\beta = .304$, $sh = .037$, $p < .01$) değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesini orta düzeyde anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir. Öğrenme ikliminin ($\beta = .239$, $sh = .021$, $p < .01$) öğretmen mesleki öğrenmesindeki dolaylı etkisi ise öğretim liderliğinin dolaylı etkisine göre daha düşük düzeyde ve anlamlıdır. Bootstrap analizi sonucunda elde edilen güven aralıklarının sıfırı içermemesi dolaylı etkilerin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır (Hayes, 2013; Preacher ve Hayes, 2008). Başka bir deyişle bireysel değişkenler olarak gruplandırılan öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime

yönelik tutum örgütsel değişkenler olarak gruplandırılan öğretim liderliği ve öğrenme iklimi ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasında aracı rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra öğrenme iklimi bireysel değişkenleri etkileyerek öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında aracılık etkisi göstermektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğretmenlerin mesleki öğrenmesinde örgütsel değişkenlerin bireysel değişkenler üzerinden dolaylı etkilerinin doğrudan etkilerinden daha yüksek olmasıdır. Bu bulgu, aracı değişkenlerin örgütsel değişkenlerle öğretmen mesleki öğrenmesi arasında önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir. Toplam etkiler incelendiğinde öğretim liderliğinin ($\beta = .484$, $sh = .030$, $p < .01$) öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki toplam etkisinin öğrenme iklimine ($\beta = .399$, $sh = .048$, $p < .01$) nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki öğrenmesinde aracılık etkisine sahip birden fazla değişken olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum bağımsız değişkenlerin her bir aracı değişken üzerinden dolaylı etkileri bulunduğunu göstermektedir. Tablo 44'te sunulan dolaylı etkiler aracı değişkenlerin toplam aracılık etkilerini yansıtmaktadır. Bu nedenle her bir aracı değişken üzerinden spesifik dolaylı etkiler ayrıca hesaplanmıştır (AMOS Development Corporation, 2012). Öğretim liderliğinin öğrenme iklimi ve her bir bireysel değişken yoluyla öğretmen mesleki öğrenmesini ne düzeyde etkilediği incelenmiştir. Bunun yanı sıra öğrenme ikliminin her bir bireysel değişken üzerinden öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki dolaylı etkileri de ortaya konulmuştur. Elde edilen değerler Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45

Her Bir Aracı Değişkenin Spesifik Dolaylı Etkilerine Yönelik Katsayılar ve Bootstrap Analizi Anlamlılık Sonuçları

| Model Yolları | Katsayı | SH | %95 Bootstrap | | P |
|-----------------------|---------|------|---------------|-----------|----|
| | | | Alt Sınır | Üst Sınır | |
| ÖLİ → ÖİK → ÖZY → ÖMÖ | .054 | .011 | .035 | .077 | ** |
| ÖLİ → ÖİK → COŞ → ÖMÖ | .055 | .010 | .038 | .077 | ** |
| ÖLİ → ÖİK → MGT → ÖMÖ | .030 | .007 | .017 | .046 | ** |
| ÖLİ → ÖİK → ÖMÖ | .093 | .030 | .033 | .152 | ** |
| ÖİK → ÖZY → ÖMÖ | .089 | .017 | .056 | .124 | ** |
| ÖİK → COŞ → ÖMÖ | .091 | .016 | .062 | .125 | ** |
| ÖİK → MGT → ÖMÖ | .050 | .012 | .028 | .076 | ** |

**p < .01

Tablo 45'te görüldüğü üzere bootstrap analizi sonucunda elde edilen güven aralıkları sıfır içermemektedir. Bu durum, dolaylı etkilerin anlamlı olduğunu ortaya

koymaktadır (Hayes, 2013; Preacher ve Hayes, 2008). Öğretim liderliği başka bir örgütsel değişken olan öğrenme iklimi ($B = .093$, $sh = .030$, $p < 0.01$) üzerinden öğretmen mesleki öğrenmesini dolaylı olarak etkilemektedir. Her bir bireysel değişken bazında dolaylı etkiler incelendiğinde, katsayıların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretim liderliğinin en güçlü dolaylı etkiyi öğretmen coşkusu ($B = .055$, $sh = .010$, $p < 0.01$) üzerinden sağladığı görülmektedir. Benzer bir biçimde öğrenme iklimi değişkeni de öğretmen mesleki öğrenmesini en fazla öğretmen coşkusu ($B = .091$, $sh = .016$, $p < 0.01$) aracılığıyla etkilemektedir. Bu bulgu öğretmen coşkusunun en güçlü bireysel değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle örgütsel değişkenler öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarını en çok öğretmen coşkusu üzerinden etkilemektedir. Bu bulgular, okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği davranışlarının okulda olumlu bir öğrenme iklimi oluşturarak öğretmenlerin coşkusunu artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Coşkusu daha yüksek olan öğretmenlerin de mesleki öğrenmeye daha fazla katıldıkları söylenebilir. Ayrıca okullarda olumlu bir öğrenme ikliminin, öğretmenlerin mesleklerinde daha coşkulu olmalarını sağlayarak mesleki öğrenmeye katılımlarını artırdığı ileri sürülebilir.

Öğretim liderliğinin bireysel değişkenler üzerinden oluşturduğu en düşük etki mesleki gelişime yönelik tutum ($\beta = .030$, $sh = .007$, $p < .01$) değişkeni üzerinden olan etkisidir. Benzer bir biçimde öğrenme ikliminin en düşük dolaylı etkisi de mesleki gelişime yönelik tutum ($\beta = .050$, $sh = .012$, $p < 0.01$) üzerindedir. Başka bir ifadeyle, örgütsel değişkenlerle öğretmen mesleki öğrenmesi ile arasındaki ilişkide en düşük aracılık etkisine sahip bireysel değişken mesleki gelişime yönelik tutumdur. Buna rağmen, mesleki gelişime yönelik tutum değişkeni üzerinden gerçekleşen dolaylı etkinin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliği davranışlarının okulda öğretmenler için olumlu bir öğrenme iklimi oluşturarak mesleki gelişime yönelik tutumlarını olumlu etkilediği ve bu yolla da mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarını artırdığı öne sürülebilir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde; mevcut araştırma kapsamında elde edilen bulgular araştırma problemlerinin sırasına göre ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış, öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin desteklenmesine ve geliştirilmesine yönelik uygulayıcılar ve araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öncelikle öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecine yüksek düzeyde katılım sağladıklarını ortaya koymuştur. Mevcut araştırmada öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin okul bağlamında katıldıkları bir dizi öğrenme faaliyeti olarak ele alınmıştır. Mesleki öğrenme kavramının okulla bütünleşik yapısı göz önüne alındığında, mevcut bulguya göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda bilgi, beceri ve öğretim uygulamalarını geliştirerek mesleki kapasitelerini artıracak öğrenme etkinliklerini yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri ileri sürülebilir.

Türkiye’de yapılan birçok çalışma (Bümen vd., 2012; Doğan, 2009; ERG, 2019; Ergin, Akseki ve Deniz, 2012; Güney, 2018; Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman, 2013; Kulaz, 2013; İlğan, 2013) öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerini yeterince etkili bulmadıklarını ve bu faaliyetlere katılmaya istekli olmadıklarını ortaya koymuştur. Mesleki öğrenmeye katılımın yüksek düzeyde bulunması, öğretmenlerin okul ortamında gerçekleşen öğrenme faaliyetlerine kurs ve seminerler şeklinde düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine göre daha olumlu yaklaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bu bulgusu, mevcut araştırmada önemi vurgulanan okul temelli mesleki öğrenmenin öğretmenler açısından daha çok kabul gördüğünü gösterir niteliktedir. Ayrıca bu bulgu, Kwakman (2003) tarafından mesleki öğrenmenin en iyi okul içinde öğretmenlerin somut öğretim etkinlikleri yoluyla gerçekleştiğine yönelik önermesini destekler niteliktedir. Alanyazında Türkiye’de ve farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019; Hosseingholizadeh, Amrahi ve El Farr; 2020; Karacabey, Bellibaş ve Adams,

2020; Kılınç vd., 2020; Kulophas ve Hallinger, 2020; Li, 2014; Liu ve Hallinger, 2008; Piyaman, Hallinger ve Viseshsiri, 2017).

Araştırma, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin en fazla uygulama boyutundaki; en az bilgi tabanına ulaşma boyutundaki mesleki öğrenme etkinliklerine katılım sağladıklarını ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, mesleki öğrenme kapsamında öğretmenlerin en çok gerçekleştirdikleri faaliyetler öğretimi geliştirmeye yönelik alternatif fikirler üretmek, uygulamalar ve materyaller geliştirmek ve bunları sınıfta uygulamaktır. En az gerçekleştirdikleri faaliyetler ise öğretimi geliştirmek amacıyla farklı kaynaklara ulaşmaktır. Kwakman (2003) yaptığı araştırmada uygulama ve yansıtma boyutundaki mesleki öğrenme etkinliklerini bireysel etkinlikler adı altında ele almış ve öğretmenlerin bireysel etkinliklere katılım ortalamalarının diğer etkinlik türlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir biçimde Yıldırım (2018), öğretmenlerin genel olarak bireysel yollarla öğrendiklerini ortaya koymuştur. Bakkenes, Vermunt ve Wubbels (2010) de yaptıkları araştırmada öğretmenlerin en çok katıldığı mesleki öğrenme faaliyetlerinden birinin uygulama olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kılınç ve diğerleri (2020) de Türkiye bağlamında yaptıkları araştırmada benzer bulgular elde etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu öğretmenlerin daha çok sınıf içi öğretim uygulamaları yoluyla öğrendiğini ortaya koymaktadır. Buna göre, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini daha çok bireysel yollarla gerçekleştirdiği ifade edilebilir.

Borko, Jacobs ve Koellner (2010) etkili mesleki gelişimin, öğretmenlerin öğrendikleriyle sınıftaki öğretim uygulamaları arasında bağlantı kurmasını sağlayacak somut öğretim etkinlikleriyle gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu yönüyle öğretmenlerin en çok uygulamaya dönük mesleki öğrenme faaliyetlerine katılması olumlu karşılanmaktadır. Diğer yandan, öğretmenlerin en az katıldıkları mesleki öğrenme faaliyetleri bilgi tabanına ulaşma boyutundadır. Bu boyut öğretmenlerin eksik yönlerini tamamlaması amacıyla çeşitli kaynaklardan bilgi toplamasını kapsamaktadır. Buna göre öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini farklı bilgi kaynaklarına ulaşma üzerinden daha az gerçekleştirdikleri belirtilebilir. Araştırmanın bu bulgusu, son yıllarda yapılan bazı araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Kılınç vd., 2020; Kulophas ve Hallinger, 2020). Ancak Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından Çin’de yapılan araştırmada farklı bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmacılar öğretmenlerin bilgi tabanına ulaşma boyutundaki öğrenme faaliyetlerine daha çok

katıldıklarını ortaya koymuşlardır. Bu farklılığın, araştırmaların farklı eğitim sistemlerindeki örneklerle üzerinden yürütülmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecini daha çok sınıf içinde uygulamaya dayalı faaliyetler yoluyla yürütmesi dönüştürücü öğrenme kuramı çerçevesinde de yorumlanabilir. Kurama göre öğrenme, deneyimler yoluyla formel olmayan sosyal ortamlarda gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğrenme, önceki deneyimlerin yeniden yorumlanması yoluyla anlam kazanmaktadır (Mezirow, 1978). Bu bağlamda, öğretmenlerin yeni öğretim uygulamalarını denemeleri daha önceki öğretim deneyimlerinde bir dönüşümün gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir. Mevcut araştırmanın bu yönüyle dönüştürücü öğrenme kuramının önermeleriyle uyumlu olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmanın önemli bir bulgusu da öğretmenlerin iş birliğine yönelik mesleki öğrenmeye katılımlarının yüksek düzeyde olmasıdır. Bu durum öğretmenlerin öğretim etkinlikleri planlama, paylaşma ve öğrenci başarısını değerlendirme amacıyla meslektaşlarıyla yüksek düzeyde iş birliği yaptığını göstermektedir. Easton (2008) iş birliğini, güçlü mesleki öğrenmenin önemli bir özelliği olarak görmüştür. Akiba ve Liang (2016) yapmış oldukları araştırmada, öğrenci başarısını artırmada öğretmen merkezli iş birlikçi mesleki öğrenme etkinliklerinin kurslar ve bireysel etkinlikler gibi geleneksel mesleki gelişim programlarına göre daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Opfer ve Pedder'e (2010) göre de iş birliği, okullarda öğretmenlerin öğretime ilişkin sorunlara birlikte çözüm aradıkları bir öğrenme topluluğu oluşmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın bu bulgusu mesleki öğrenmenin kolektif bir süreç haline gelmesi bakımından olumlu karşılanabilir.

Mevcut araştırmanın bu yönündeki bulgusu alanyazındaki bazı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Hosseingholizadeh, Amrahi ve El Farr, 2020; Kılınç vd., 2020). Öte yandan Eroğlu (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin iş birliği etkinliklerine yeterli düzeyde katılmadığını göstermesi bakımından mevcut araştırmayla farklılık göstermektedir. Bu farklılık, son dönemlerdeki mesleki gelişim politikalarının öğretmenlerde iş birliği içinde öğrenmeye yönelik bir farkındalık oluşturmamasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca

son dönemde sahip olunması beklenen teknolojik yeterliliklerin öğretmenleri birbirlerinden öğrenmeye sevk etmiş olduğu düşünülebilir (MEB, 2018).

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin öğretim liderliği, öğrenme iklimi, öz yeterlik ve öğretmen coşkusuna yönelik algılarının ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin coşku, öğrenme iklimi ve öz yeterliğe ilişkin algılarının çok yüksek; öğretim liderliğine yönelik algılarının ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının ise yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Özetle, katılımcıların çoğu okul müdürlerinin sıklıkla öğretim liderliği davranışı sergilediklerini ve okullarında mesleki öğrenmelerini destekleyen olumlu bir öğrenme ikliminin var olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, coşkularının ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının da genellikle olumlu olduğu görülmüştür.

Araştırmanın okul müdürlerinin yüksek düzeyde öğretim liderliği davranışları sergilediklerine yönelik bulgusu, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim uygulamaları üzerinde etkili olduğunu düşündüklerine işaret etmektedir. Bellibaş ve Gedik (2014) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sıklıkla sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Benzer bir biçimde, Liu ve Hallinger (2018) yaptıkları araştırmada öğretim liderliğinin yüksek düzeyde sergilendiği bulgusuna ulaşmışlardır. Alanyazında benzer sonuçlar veren farklı çalışmalara da rastlamak mümkündür (Serin ve Buluç, 2012; Shengnan ve Hallinger, 2020). Buna göre, okul müdürlerinin öğretimi geliştirmeye ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik olarak öğretim liderliği pratiklerinden sıklıkla yararlandıkları ileri sürülebilir.

Mevcut araştırmada öğretmenlerin okullarında öğrenme iklimine ilişkin olumlu bir algıya sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda mesleki gelişimlerini destekleyici bir öğrenme ikliminin etkisini yüksek düzeyde hissettikleri ifade edilebilir. Bora (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algılarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Opfer, Pedder ve Lavicza (2011) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Ancak Şentürk ve Mutlu (2019) tarafından yapılan araştırmada spor liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algılarının olumsuz olduğu ortaya konulmuştur. Bu farklılığın araştırmanın

yürütüldüğü örneklemeden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu nedenle mevcut bulgunun farklı araştırmalarla desteklenmesi gerektiği ileri sürülebilir. Ayrıca araştırma bulgularında ortaya çıkan bu farklılık, lise türü değişkeninin öğretmen mesleki öğrenmesine etki edebilecek bir faktör olduğunu ortaya koymasından önemli görülebilir. Bu bakımdan, sonraki araştırmalarda öğretmen öğrenmesini etkileyen faktörlere ilişkin kurulacak modellerde lise türü değişkeni göz önünde bulundurulabilir.

Öğretmenlerin bireysel değişkenlere ilişkin algı düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ve coşkularının yüksek olduğu görülmüştür. Shengnan ve Hallinger (2020) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Kunter (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin coşkusunun yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bulgulara ulaşan farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Akyol, 2016; Liu ve Hallinger, 2018). Buna göre mevcut bulgunun alanyazınla uyumlu olduğu ileri sürülebilir.

Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerle daha yakından ilgilenmekte ve öğrencilere uygun öğretim ortamları oluşturmaktadırlar. Ayrıca yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya daha açıktırlar (Bandura, 1997; Lee, Cawthon ve Dawson, 2013). Öğretmen coşkusu, öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışında öğrenme motivasyonunu artıran bir faktördür (Kunter vd., 2011; Wood, 1998). Bu bağlamda mevcut araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik ve coşkularının yüksek olduğunun ortaya konulması etkili bir öğretim ve öğrenme için olumlu görülmektedir. Mevcut araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının da olumlu olmakla birlikte diğer bireysel değişkenlere göre daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimi, yeterince faydalı olmadığı çeşitli araştırmalarla ortaya konulan hizmet içi eğitimlerle ilişkilendirmesinden kaynaklanmış olabilir (Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman, 2013; Kulaz, 2013). Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının genel anlamda yüksek olması, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmede destekleyici bir unsur olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ve alt boyutlarının bazı değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki öğrenmeye ilişkin algılarının yalnızca yansıtma boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur. Buna göre, kadın öğretmenler yansıtma boyutundaki mesleki öğrenme etkinliklerine erkek öğretmenlerden daha fazla katılım göstermektedirler. Başka bir deyişle, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre meslektaşlarından ve öğrencilerden gelen dönütlerden yararlanma, meslektaşlarının öğretim uygulamalarını gözlemleme ve eğitim öğretime ilişkin verileri saklama gibi yansıtıcı faaliyetleri daha fazla gerçekleştirmektedirler.

Eroğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada yansıtıcı mesleki öğrenme etkinliklerine katılımda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Runhaar, Sanders ve Yang (2010) yaptıkları araştırmada kadın öğretmenlerin yansıtmayı ve geri bildirimini erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Zhou ve Xu (2007) ise yaptıkları araştırma sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının farklılık gösterdiğini ve kadın öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin daha somut ve diğer öğretmenlerle etkileşim kurabilecekleri şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Mevcut araştırmanın bu bulgusu Scott (2002) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ışığında mesleki gelişim sürecine katılımın cinsiyete göre farklılaşmasının nedeninin kadın öğretmenlerin daha çok öğretimi geliştirmeye erkek öğretmenlerin ise kariyere odaklandığından kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın cinsiyetin rolüne ilişkin bu bulgusu farklı bir açıdan da değerlendirilebilir. Alanyazında daha önce yapılan araştırmalar kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki gelişim etkinliklerine daha sık katıldığını göstermiştir (Banks ve Smyth, 2011; de Vries, Jansen ve Van de Grift, 2013). Bazı çalışmalarda elde edilen bulgular da kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Hürsen, 2012;

Özer ve Beycioğlu, 2010). Bu nedenle kadın öğretmenlerin yansıtma boyutundaki mesleki öğrenme faaliyetlerine daha fazla katılmalarının nedeni mesleki gelişime daha istekli olmaları olabilir. Alanyazındaki bu bulgulara rağmen öğretmenlerin sadece yansıtma boyutundaki mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımında cinsiyet rolüne göre farklılaşma olması bir genelleme yapmayı güç kılmaktadır. Nitekim Türkiye bağlamında, cinsiyet rollerinin öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerinde belirleyici olmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Gültekin ve Çubukçu, 2018; Güney, 2018; Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman, 2013). Bu farklılaşmanın nedeni araştırmaların farklı örneklemeler üzerinden gerçekleştirilmesi olabilir. Ayrıca mevcut araştırmada ele alınan mesleki öğrenme kavramının ulusal alanyazında konu edilen hizmet içi eğitimlerden farklı olması da bulgularda farklılaşmaya neden olmuş olabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarında cinsiyetin rolünü belirlemek amacıyla daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir.

Öğretmen mesleki öğrenmesi ve alt boyutlarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçları, anlamlı farkın sadece yansıtma boyutunda lisans programlarından mezun olan öğretmenler lehine olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu beklentilerle gelişmektedir. Zira alanyazında öğretmenlerin lisansüstü öğrenim sürecine, mesleki gelişimlerini sürdürmek için devam ettiklerini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Koşar, Er ve Kılınç, 2020). Araştırmanın mevcut bulgusu bu bulgularla birlikte değerlendirildiğinde, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarının daha yüksek olması beklenebilir.

Alanyazında bu yönde ulaşılan farklı bulgular olduğu görülmektedir. Örneğin, Turhan ve Yaraş (2013) yaptığı araştırmada, lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Runhaar, Sanders ve Yang (2010) öğretmenlerin yansıtma ve geri bildirim verme davranışlarının eğitim durumuna göre farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır. Benzer bir biçimde, eğitim durumunun öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerinde belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koyan başka araştırmalar da mevcuttur (Gültekin ve Çubukçu, 2018; Güney, 2018). Araştırmanın bu bulgusunun öğretmenlerin mezun olduğu lisansüstü programla ilgili olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin öğretim görevi kapsamındaki branşıyla doğrudan ilişkili olmayan

lisansüstü programları entelektüel birikimlerine katkı sağlamış ancak bireysel öğrenme etkinliklerine katılımlarında etkili olmamış olabilir. Ancak mevcut bulgunun farklı örneklerde daha fazla araştırmayla sınanması faydalı olabilir.

Sınıf ya da branş öğretmeni olmanın öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ve alt boyutlarında bir farklılaşmaya neden olup olmadığının incelenmesi sonucunda uygulama boyutunda sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Başka bir anlatımla sınıf öğretmenleri yeni öğretim yöntemlerini ve materyallerini geliştirmeye ve bunları sınıf içi öğretim uygulamalarında denemeye daha açıktır. Bu durum sınıf öğretmenliğinin kapsam olarak branş öğretmenliğinden farklı olmasından kaynaklanmış olabilir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin birden fazla derse ilişkin kazanımları edinmesinden sorumludur. Bu nedenle birden fazla alan hakkında içerik bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Branş öğretmenleri ise daha çok uzmanlaşmış oldukları alan kapsamında öğretim uygulamaları gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerine uygulama boyutundaki mesleki öğrenme etkinlikleri sağladığı fayda bakımından daha anlamlı gelmiş olabilir. Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte Baştürk (2012) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik görüşlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir biçimde Torff ve Byrnes (2010) sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik bazı branşlardaki öğretmenlerden daha olumlu tutumlara sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Araştırmanın branşın rolüne ilişkin bu bulgusu mesleki öğrenmeye ayrılan zaman bakımından da değerlendirilebilir. Garet ve diğerleri (2001), öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecinde edindikleri bilgileri paylaşmaları, tartışmaları ve uygulamaları için yeterli zamanın olması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Benzer bir biçimde Bahous, Busher ve Nabhani (2016) kısa süreli ve sürdürülebilir olmayan mesleki öğrenme etkinliklerinin öğretimi geliştirmede beklenen etkiyi oluşturmadığını belirlemişlerdir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin aynı öğrencilerle ilgilenmeleri ve farklı sınıf seviyelerinde öğretim yapmamaları nedeniyle materyal geliştirme ve farklı öğretim yöntemleri denemeye daha çok zaman buldukları düşünülebilir. Ayrıca ortaokul ve liselerde öğrencileri bir üst öğrenime geçişe yönelik sınavlara hazırlama beklentisi branş öğretmenlerinin sınav odaklı bir öğretime odaklanmasına neden olmuş olabilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini

daha yakından tanımaları ve onlarla daha fazla zaman geçirmeleri nedeniyle öğretim uygulamalarına ilişkin sonuçları daha yakından gözlemleme fırsatı buldukları düşünülebilir. Mevcut araştırma bulgularından farklı olarak branş değişkeninin öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman, 2013; Kulaz, 2013). Mevcut araştırmada ele alınan öğretmen mesleki öğrenmesi kavramı önceki araştırmalarda konu edilen geleneksel hizmet içi eğitim anlayışından okul temelli olması bakımından ayrılmaktadır. Alanyazındaki bulgulardaki farklılaşma bu durumdan kaynaklanmış olabilir (Opfer ve Pedder, 2011). Okula dayalı ve öğretim sürecinde gerçekleşen mesleki öğrenme faaliyetleri öğretmenler tarafından daha farklı algılanmış olabilir. Sonuç olarak, mevcut bulgunun itilafli olduğu ve konuya ilişkin sağlıklı çıkarımlar yapmak için daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç olduğu ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin iş birliği etkinliklerine daha fazla katıldıklarını ortaya koymuştur. Başka bir anlatımla, öğretmenler mesleki kıdemleri arttıkça iş birliğine yönelik mesleki öğrenme etkinliklerine daha yüksek düzeyde katılım göstermektedirler. Buna göre kıdemli öğretmenler, kıdemi daha az olan öğretmenlere nazaran öğretim uygulamalarını planlama, paylaşma ve değerlendirmede diğer öğretmenlerle daha fazla iş birliği yapmaktadırlar.

İş birliği, öğretmen mesleki öğrenmesini etkili kılan okul kültürünün önemli bir parçasıdır (Bruce vd., 2010). Bu nedenle kıdemi yüksek olan öğretmenlerin daha fazla mesleki deneyime sahip olmaları nedeniyle örgüt kültürünün iş birliğine ilişkin süreçlerini daha fazla içselleştirdikleri düşünülebilir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça örgütsel sosyalleşme düzeyleri de artmaktadır (Argon, 2011). Bu bağlamda mevcut araştırma, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapabileceği öğrenme etkinliklerine daha fazla katılması beklenen bir durumdur. Ayrıca mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin, kıdemi daha düşük olan öğretmenlerden daha fazla mesleki gelişim programına katılması nedeniyle iş birliğinin önemine ilişkin daha fazla farkındalığa sahip oldukları düşünülebilir.

Mevcut araştırmanın bu yöndeki bulgularını destekler nitelikte Banks ve Smyth (2011) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine

katılımlarının mesleki kıdemle doğru orantılı olarak arttığını ortaya koymuşlardır. Scott (2002) ise çalışmasında mesleki kariyerinin son dönemlerinde olan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirmeye daha fazla odaklandıkları sonucuna ulaşmıştır. Mahmoudi ve Özkan (2015) yapmış oldukları araştırmada, mesleğe yeni başlayan ve kıdemli öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinden farklı şekillerde faydalandıklarını belirlemişlerdir. Yazarlara göre deneyimli öğretmenler öğretimi geliştirmek için meslektaşlarını gözlemlene, onlara mentörlük ve koçluk yapma gibi etkinliklere daha fazla katılmaktadırlar. Akçay-Kızılkaya (2012) yapmış oldukları araştırmada 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin meslektaşlarına rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirmeye yönelik faaliyetlere daha çok katıldıklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, öğretmenlik mesleğinde daha fazla deneyime sahip olmanın öğretmenlerin mesleki öğrenmede iş birliğine yönelik faaliyetlere katılımlarında farklılık oluşturduğu ileri sürülebilir. Ayrıca kıdemli öğretmenlerin mesleki öğrenme kapsamında bilgi ve deneyimlerini paylaşması, kıdemi daha az olan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri açısından önemli bir fırsat olacağı düşünülebilir.

Mevcut araştırma, ilkokulda ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin uygulama boyutunda yer alan mesleki öğrenme etkinliklerine liselerde görev yapan öğretmenlerden daha sık katıldıklarını ortaya koymuştur. Uygulama boyutundaki mesleki öğrenme etkinliklerine en fazla ilkokullarda görevli öğretmenlerin katıldıkları görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, temel eğitim kurumlarında görevli öğretmenler ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre sınıf içi öğretim uygulamaları yoluyla mesleki öğrenmeyi daha fazla gerçekleştirmektedir. Bu durum temel eğitim ve ortaöğretimin farklı amaç ve hedeflere sahip olmasından kaynaklanmış olabilir. Nitekim ilköğretim temel bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaya; ortaöğretim ise öğrencileri yükseköğrenime ve iş hayatına hazırlamaya yöneliktir. Bu noktada ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden farklılaşmış olabilir. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler, liselerde görev yapan meslektaşlarına göre uygulama boyutundaki mesleki öğrenme etkinliklerini daha anlamlı bulmuş olabilirler. Uygulamaya dönük mesleki öğrenme etkinlikleri sınıf içi öğretimle doğrudan ilişkilidir ve öğrenci öğrenmesine odaklıdır (Borko, Jacobs ve Koellner, 2010). İlkokullarda

öğretmenlerin çoğunlukla aynı öğrenciler ile uzun süre ilgilenmeleri, edindikleri bilgi ve becerileri sınıf içinde denemeye daha çok fırsat sağlamış olabilir.

Ayaz (2016) ilkokullarda görevli öğretmenlerin ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlere göre, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ise liselerde görev yapan meslektaşlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut araştırmanın öğretim kademesine ilişkin bu bulgusu, bu açıdan da değerlendirilebilir. Russell ve Bradley (1997) tarafından yapılan araştırma, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine ortaokulda görev yapanlara göre daha fazla katıldıklarını ortaya koymuşlardır. Rotermond, DeRoche ve Ottem (2017) ise yaptıkları çalışmada, ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının liselerde görev yapan meslektaşlarına göre daha sık gerçekleştiği bulgusuna ulaşmışlardır. Alanyazında öğretim kademesinin mesleki öğrenmeye katılımında belirleyici olup olmadığına ilişkin çok sayıda bulguya rastlanmamıştır. Bu bakımdan, ileriki araştırmalarda öğretmen öğrenmesini ele alan çalışmalarda öğretim kademesi değişkeni göz önünde bulundurulabilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi araştırmanın değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığına yöneliktir. Bu doğrultuda öğretmen mesleki öğrenmesi ve alt boyutları olan iş birliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma ile öğretim liderliği, öğrenme iklimi, öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutum değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, tüm bağımsız değişkenlerle öğretmen mesleki öğrenmesi ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

Okula ilişkin faktörlerin öğretmen mesleki öğrenmesi ile ilişkili olduğu farklı araştırmalarla ortaya konulmuştur (Atwal, 2013; Kwakman, 2003; Li, 2014; Li, Hallinger ve Ko, 2016). Okulun öğretmenlere sunduğu öğrenme ortamı ve okul müdürünün liderlik davranışları, öğretmen mesleki öğrenmesiyle ilişkili örgütsel faktörler olarak sıralanmaktadır (Akiba, 2015; Liu ve Hallinger, 2018; Opfer, Pedder ve Lavicza, 2011). Öğretmen mesleki öğrenmesinin örgütsel faktörlerin yanı sıra birtakım bireysel özelliklerle de ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Borko, 2004; Geijsel vd., 2009). Öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutum

çeşitli araştırmalarda öğretmen mesleki öğrenmesiyle ilişkili olduğu öne sürülen bireysel faktörlerdir (Eroğlu, 2019; Kunter, 2013; Scribner, 1998; Torff, Sessions ve Byrnes, 2005). Bu bağlamda, mevcut araştırma sonucunda örgütsel ve bireysel değişkenler ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında var olduğu saptanan anlamlı ilişkilerin kuramsal beklentilerle ve önceki ampirik araştırmalarla uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Mevcut araştırmada öğretim liderliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ve tüm alt boyutları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Karacabey, Bellibaş ve Adams (2020) yaptıkları araştırmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği pratikleri ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer bir biçimde Shengnan ve Hallinger (2020) çalışmalarında, öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında bu ilişkiyi ortaya koyan başka araştırmalara da rastlamak mümkündür (Li, Hallinger, Ko, 2016; Liu ve Hallinger, 2018). Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme sıklığı arttıkça öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarının da arttığı ileri sürülebilir.

Mevcut araştırmada öğretim liderliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasında bulgularan anlamlı ilişkilerin, öğretmenlerin okul müdürünün desteğini hissettiklerinde mesleki öğrenme etkinliklerine daha fazla katılma isteği duymalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Alanyazında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kapasitesini geliştirmedeki rolü vurgulanmaktadır (Shengnan ve Hallinger, 2020). Birer öğretim lideri olarak okul müdürlerinden öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artırması ve onlara alanlarında uzmanlaşma fırsatları sunması beklenmektedir. Çünkü öğretmen kapasitesini geliştirmek, öğretim uygulamalarını geliştirerek öğrenci başarısını artırmanın bir yolu olarak görülmektedir (Graczewski, Knudson ve Holtzman, 2009). Okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişimi için gerekli koşulları sağlayarak öğrenci başarısını artırmada önemli rol oynamaktadırlar (Hallinger ve Heck, 1996). Bu yönüyle mevcut araştırmada, öğretim liderliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasında ortaya çıkan anlamlı ilişkiler beklenen bir sonuçtur.

Mevcut araştırma, okul öğrenme iklimi ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ve tüm alt boyutları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya

koymuştur. Ayrıca öğrenme iklimi, öğretmen mesleki öğrenmesiyle en yüksek ilişki veren bağımsız değişkendir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini destekleyen bir okul ikliminde mesleki kapasitelerini geliştirecek öğrenme faaliyetlerine daha fazla katıldıklarına işaret etmektedir. Bir başka deyişle, destekleyici bir öğrenme iklimi öğretmen mesleki öğrenmesinin sağlanması noktasında güçlü bir ön koşul niteliği taşımaktadır. Alanyazında daha önce yapılan bazı çalışmalar, öğrenme iklimi ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Örneğin, Opfer, Pedder ve Lavicza (2011) okulların öğrenme yönelimi ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir biçimde Atwal (2013) da okulun öğrenme ortamının örgütsel bir faktör olarak öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Alanyazında bu ilişkiyi ortaya koyan başka çalışmalara da rastlamak mümkündür (Liu vd., 2014; Yıldırım, 2018). Bu doğrultuda mevcut bulguların alanyazınla uyumlu olduğu belirtilebilir.

Mevcut araştırma sonucunda öğrenme iklimi ve öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasında ortaya konulan ilişkiyi açıklayan kanıtlar bulunmaktadır. Örneğin Duyar, Gümüş ve Bellibaş (2013) destekleyici bir okul ikliminde öğretmenlerin kendilerini daha güvende hissettiklerini ve bunun da öğretimsel görevlerini başarılı bir biçimde yerine getirebileceklerine olan inançlarını artırdığını ortaya koymuşlardır. Bryk ve diğerleri (2010) olumlu bir öğrenme kültürü bulunan okullarda öğretmenlerin yüksek düzeyde okula bağlılık ve iş doyumunu yaşadıklarını belirlemişlerdir. Bu ampirik dayanaklar çerçevesinde, araştırmanın bu yöndeki bulguları öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini destekleyen bir okul iklimine ilişkin algılarının psikolojik durumlarını olumlu etkileyerek mesleki öğrenmeye katılımlarını artırmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Mevcut araştırmanın bir diğer bulgusu da bireysel değişkenlerden birisi olan öz yeterlik ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ve tüm alt boyutları arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmasıdır. Başka bir deyişle öğretmenlerin öz yeterlik inançları arttıkça mesleki öğrenme etkinliklerine katılımları da artış göstermektedir. Son yıllarda hem Türkiye’de hem de yurt dışında yapılmış olan bazı çalışmalar bu bulguyu doğrular niteliktedir. Örneğin, Kılınç ve diğerleri (2020) yaptıkları araştırmada öz yeterlik ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer bir biçimde Shengnan ve Hallinger

(2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki öğrenmeye katılımları arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyan başka araştırmalar da mevcuttur (Geijsel vd., 2009; Scribner, 1999). Bu durum mevcut araştırma bulgularının alanyazınla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlik inancı arttıkça, katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinde kazandıkları bilgi ve becerileri sınıfta uygulamaya yönelik istekleri de artmaktadır (Bray-Clark ve Bates, 2003; Gümüş ve Bellibaş, 2021). Ayrıca öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini araştırma ve sınıfta kullanma eğilimleri daha fazladır (Allinder, 1994). Buna göre, sınıf yönetimini etkin bir biçimde gerçekleştirerek ve farklı öğretim yöntemleri kullanarak öğrenci öğrenmesini geliştireceğine inanan öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılmaya daha istekli oldukları ifade edilebilir. Scribner (1999) öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkileri anlamanın öz yeterlik inançlarını artıracak bir okul ortamı oluşturmada önemli bir rolü olacağını ifade etmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırmada; öğretmen öz yeterliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunması, okullarda öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarını desteklemek için öz yeterlik inançlarını artıracak bir okul ortamının gerekliliğine işaret etmesi bakımından önemli görülebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu da bireysel bir değişken olarak öğretmen coşkusu ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ve tüm alt boyutları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmasıdır. Bu doğrultuda, öğretmenlik mesleğine yönelik coşkusu yüksek olan öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine daha fazla katılım gösterdikleri ileri sürülebilir. Uluslararası alanyazında öğretmen coşkusunun öğretmen mesleki öğrenmesi ile doğrudan ilişkisini ortaya koyan ampirik araştırmalar sınırlıdır. Utami ve diğerleri (2017) yaptıkları araştırmada, mesleki coşkunun öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Baloch ve Akram (2018) ise öğretmen coşkusunun öğretmenlerin sınıflarında yeni teknolojileri kullanma eğilimlerini artırdığını belirlemişlerdir. Mevcut araştırmanın bulguları bu araştırmalarla uyumludur. Türkiye’de de öğretmen coşkusunun ele alındığı araştırmalar sınırlıdır (Bedir ve Yıldırım, 2000; Sürücü ve Ünal, 2018). Bu nedenle

mevcut araştırmanın öğretmen coşkusu ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bulgusu yeni olması bakımından önemli görölmektedir.

Öğretmen coşkusu öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen önemli motivasyon unsurlarından birisi olarak görölmektedir (Kunter, 2013). Bu nedenle öğretmen motivasyonu ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bulgular da mevcut araştırmanın bulguları için destekleyici olabilir. Bu bağlamda, Bektaş, Kılınç ve Gümüş (2020) tarafından yapılan araştırma da öğretmenlerin iş motivasyonu ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin alt boyutları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koyması bakımından mevcut araştırmayı desteklemektedir. Kunter (2013) öğretmenlerin mesleğini coşkulu bir biçimde yerine getirmeleri durumunda, öğretimin niteliğinin arttığını öne sürmüştür. Long ve Hoy (2006) ise mesleğine karşı olumlu duygular besleyen öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışında meslekleriyle ilgili etkinliklere daha çok katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, değişkenler arasında mevcut araştırmayla ortaya konulan ilişkilerin alanyazınla uyumlu olduğu ve beklenen bir durum olduğu belirtilebilir.

Spotkov (2018) coşkuyla yapılan bir işin bireyi güdülemede oldukça etkili olduğunu ifade etmiştir. Mevcut araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmen coşkusu içsel bir motivasyon kaynağı olarak öğretmenlerde öğretime ilişkin keyif ve heyecan uyandırmış ve böylece mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik istekliliklerini artırmış olabilir. Öğretmen coşkusunun okul ortamına ve zamana göre değişen bir kavram olduğu ifade edilmektedir (Kunter, 2013). Bu nedenle araştırma kapsamında ortaya konulan öğretmen coşkusu ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin, öğretmenlerin öğretime ilişkin olumlu tutumlar beslemesini sağlayacak bir okul ortamının oluşturulmasının önemine işaret ettiği ileri sürülebilir.

Mevcut araştırma, bireysel değişkenlerden bir diğeri olan mesleki gelişime yönelik tutum ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ve tüm alt boyutları arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin olumlu tutumlarının mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarını artırdığı ifade edilebilir. Kwakman (2003) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine ilişkin tutumlarının bu faaliyetlere katılımlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Eroğlu (2019) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarıyla mesleki gelişime

katılımları arasında anlamlı ilişkilere ulaşmıştır. Bu doğrultuda mevcut araştırma bulgularının alanyazınla uyumlu olduğu ileri sürülebilir.

Yaman ve Tekin (2010) tutumların, bireylerin davranışa yönelik eğilimlerini etkileyerek öğrenmeye yönelik istekliliklerinde ve öğrenme süreçlerine katılımlarında önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla mevcut araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarıyla mesleki öğrenmeye katılımları arasında bir ilişki olması doğal karşılanmaktadır. Scribner (1999) öğretmenlerin mesleki öğrenmeye ilişkin deneyimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarına göre değiştiğini öne sürmüştür. Çünkü bu tutumlar öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine olan yaklaşımını etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimi gerekli görmesi, onları mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme yönünde teşvik etmiş olabilir. Eğer öğretmenler mesleki gelişimi önemli görmezlerse, mesleki gelişime yönelik politikaların varlığı okulda mesleki öğrenmenin gerçekleşeceği anlamına gelmemektedir (Kyriakides vd., 2009). Sonuç olarak, araştırmanın bu bulgusu okul ortamında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını olumlu etkileyecek düzenlemeler yapılmasının öğretmen öğrenmesi bakımından önemine işaret etmektedir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt probleminde bireysel ve örgütsel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesinin ve alt boyutlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadıkları sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sonuçları, bireysel ve örgütsel değişkenlerin öğretmenlerin mesleki öğrenmesindeki değişimin yarısına yakınına açıkladığını ortaya koymuştur. Ayrıca her bir değişkenin modele katkılarının anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda örgütsel değişkenler olarak öğretim liderliği ve öğrenme iklimi; bireysel değişkenler olarak öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutumun öğretmen mesleki öğrenmesiyle ilişkili olduğu ileri sürülebilir.

Mevcut araştırmada ortaya konulan örgütsel faktörler ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımları ile arasındaki ilişki, yetişkin öğrenme kuramı temelinde açıklanabilir (Thoonen vd., 2011). Bu kurama göre yetişkinler, kendilerine öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik ortamlar sunulduğunda daha çok motive olmakta ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri artmaktadır. Yetişkinlerin hem

fiziksel hem de psikolojik olarak kendilerini rahat hissettikleri bir öğrenme iklimi, öğrenme için önemli görülmektedir. Yetişkinler desteklendikleri ve kabul gördükleri ortamlarda daha rahat olmaktadır (Knowles, 1978, 1980; Merriam, 2004). Bu bağlamda okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ve öğrenme iklimi, öğretmenler tarafından öğrenmelerini destekleyici birer unsur olarak görülmüş olabilir. Mevcut araştırmanın bu yöndeki bulgusu, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ve öğrenme ikliminin öğretmenlerin motivasyonunu artırarak mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarını olumlu etkilediği şeklinde de yorumlanabilir. Mevcut araştırma bu yönüyle yetişkin öğrenme kuramının varsayımlarını destekler niteliktedir.

Li, Hallinger ve Ko (2016) yaptıkları çalışmada, öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Herawati ve Tjahjono (2020) tarafından yapılan çalışma da öğretim liderliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimi arasında benzer ilişkilere ulaşmıştır. Mevcut araştırma bulguları, alanyazında örgütsel değişkenler ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkileri ortaya koyan başka araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir (Atwal, 2013; Kwakman, 2003; Li, 2014; Liu vd., 2014; Liu ve Hallinger, 2018; Opfer, Pedder ve Lavicza, 2011; Yıldırım, 2018).

Hornig ve Loeb (2010) öğretim liderlerinin önemli rollerinden birinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için fırsatlar sunmak olduğunu ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin mesleki süreçlere katılımını ve yenilik yapma isteklerini olumlu etkilemektedir (Sheppard, 1996). Öğretim liderliği öğretmen öğrenmesini destekleyerek öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Sebastian, Huang ve Allensworth, 2017). Alanyazındaki bu kuramsal gerekçelere dayalı olarak öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarını etkilemesi normal karşılanmaktadır. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini destekleyen ve öğretime odaklanan liderlik uygulamaları onların mesleki öğrenmeye katılımlarında teşvik edici bir rol oynamış olabilir.

Öğrenme iklimi, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini anlamlı bir biçimde yordayan diğer örgütsel değişkendir. Opfer, Pedder ve Lavicza (2011) yaptıkları çalışmada, okulun öğrenme ortamı ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasında anlamlı ilişkiye yönelik benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yin ve diğerleri (2019) yaptığı çalışmada, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmen mesleki

öğrenmesini etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır. Mevcut araştırma kapsamında ele alınan öğrenme iklimi kavramı, öğretmen öğrenmesine ilişkin okul ortamını kapsamı bakımından mesleki öğrenme topluluklarıyla benzerlik göstermektedir. Eroğlu (2019) yapmış olduğu çalışmada, destekleyici okul özelliklerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılımın önemli bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, elde edilen bulgunun alanyazınla uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Nikolova ve diğerleri (2014) örgütlerde destekleyici bir öğrenme ikliminin çalışanların mesleki gelişiminde önemli rol oynadığını öne sürmüşlerdir. Okullarda olumlu bir öğrenme ortamı, öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin tutumlarını da etkilemektedir (Atwal, 2013). Hodkinson ve Hodkinson (2005) ise olumlu bir öğrenme ortamında öğretmenlerin mesleki kimlik duygusu geliştirerek öğrenme faaliyetlerine katıldıklarını ileri sürmüşlerdir. Bu bağlamda mevcut araştırma kapsamında, olumlu bir öğrenme ikliminin öğretmenlerin tutumlarını etkileyerek mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımlarını etkilediği öne sürülebilir.

Bireysel değişkenlerin öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu mevcut araştırma tarafından ortaya koyan bir diğer bulgudur. Bir başka deyişle, öğretmenlerin istenen bir başarıyı elde edeceklerine ilişkin inançları ne kadar güçlüyse, mesleki öğrenme faaliyetlerine katılma sıklığı da o kadar artmaktadır. Araştırma sonucunda ortaya konulan öz yeterlik inancının öğretmen mesleki öğrenmesiyle ilişkisi, sosyal bilişsel kuramın varsayımlarıyla örtüşmektedir. Sosyal bilişsel kurama göre bireylerin bir işi başarabileceğine yönelik olan inançları öğrenme motivasyonunu etkilemektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler öğrenme faaliyetlerine daha fazla katılmaktadırlar (Bandura, 1982). Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecine katılımları öğrenmeye daha fazla motive olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, yeni öğretim uygulamalarını kullanma ve paylaşmaya yönelik istekliliklerini de etkilemektedir. Yüksek öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin alternatif öğretim yöntemlerini kullanmaya daha istekli oldukları ifade edilmektedir (Wahlstrom ve Louis, 2008). Mevcut araştırmanın öz yeterliğin öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin anlamlı bir yordayıcısı olduğuna yönelik bulgusu ışığında; öz yeterlik inançlarının öğretmenleri öğretim uygulamalarını çeşitlendirme, sınıfta uygulama ve meslektaşlarıyla paylaşma

noktasında olumlu etkilediği öne sürülebilir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin okulda öğretimi geliştirmeye yönelik mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme noktasında daha fazla sorumluluk alacağı düşünülebilir. Huang, Zhang ve Huang (2020) öz yeterliğin öğretmen mesleki öğrenmesinin anlamlı ve pozitif bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer bir biçimde Kılınç ve diğerleri (2020) de öğretmen öz yeterliğinin öğretmen mesleki öğrenmesini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Thoonen ve diğerleri (2011) yaptıkları araştırmada öz yeterliğin öğretmen mesleki öğrenmesini yordayan en önemli faktör olduğunu belirlemişlerdir. Geijsel ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre mevcut araştırmanın bulgularının alanyazınla uyumlu olduğu ifade edilebilir. Bu bulgular ışığında, öz yeterliğin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde önemli bir faktör olduğu öne sürülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenmesini anlamlı bir biçimde yordadığı ortaya konulan bir diğer bireysel değişken de öğretmen coşkusudur. Bu bulguya ilişkin dikkat çeken nokta, öğretmen coşkusunun öğretmen mesleki öğrenmesini yordayan en önemli değişken olmasıdır. Kwakman (2003) yaptığı araştırmada bireysel faktörlerin iş ortamına dayalı faktörlere göre öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımının daha anlamlı birer yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir biçimde Geijsel ve diğerleri (2009) de yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarında bireysel faktörlerin örgütsel faktörlerden daha önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırma kapsamında elde edilen bulgu, bu yönüyle alanyazınla uyumlu olsa da yurt içi alanyazında öğretmen coşkusunun ayrı bir değişken olarak öğretmen mesleki öğrenmesiyle ilişkisini ortaya koyması bakımından yenidir.

Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerinin motivasyonlarına bağlı olduğu ifade edilmektedir (Hooda ve Sharma, 2020). Yüksek motivasyona sahip olan öğretmenler mesleki öğrenmeye daha istekli bir biçimde katılmakta ve yeni öğretim uygulamalarını daha fazla kullanmaktadırlar. Öğretmen coşkusu öğretmenleri yönlendiren içsel bir motivasyon kaynağı olarak görülmektedir (Spotkov, 2018). Bu açıdan bakıldığında, öğretmen coşkusunun öğretmen mesleki öğrenmesini anlamlı bir biçimde yordaması beklenen bir sonuçtur. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik heyecan ve motivasyonu mesleki gelişime yönelik davranışlarını etkilemiş olabilir.

Mevcut araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları, mesleki öğrenme sürecine katılımlarını yordayan bir başka bireysel değişkendir. Buna göre, öğretmenlerin tutumlarının mesleki gelişimlerini sürdürmede etkili olduğu öne sürülebilir. Tutumların bireylerin davranışlarını etkileyen bir faktör olduğu göz önüne alındığında mevcut bulguya ulaşılması beklenen bir durumdur (Yaman ve Tekin, 2010). Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin sahip oldukları olumlu tutumlar, öğretmenleri mesleki bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik davranışlar sergilemeye teşvik etmiş olabilir. Kwakman (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu bulguyu desteklemektedir. Araştırmanın bu bulgusu planlanmış davranış kuramı çerçevesinde de yorumlanabilir. Bu kurama göre bireylerin bir davranışı gerçekleştirme niyetleri bireysel tutumlarından etkilenmektedir. Bireylerin bir davranışa ilişkin tutumları ne kadar olumluysa, o davranışı sergilemeye yönelik isteği de o derece olumludur (Ajzen, 1991). Bu bağlamda, mevcut bulgunun planlanmış davranış kuramının önermelerini desteklediği ileri sürülebilir.

Araştırma sonuçları mesleki gelişime yönelik tutumun öğretmenlerin mesleki öğrenmesini en az açıklayan değişken olduğunu ortaya koymuştur. Eroğlu (2019) tarafından yapılan araştırma da mesleki gelişime yönelik tutumun öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklere katılımını en az yordayan değişken olduğunu ortaya koymuştur. Akçay-Kızılkaya (2012) ise yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarıyla mesleki gelişime katılımlarının ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mesleki gelişime yönelik tutumun öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarında diğer değişkenlere göre daha az açıklayıcı olması öğretmenlerin mesleki gelişimi geleneksel anlamda hizmet içi eğitimlerle özdeşleştirmelerinden kaynaklanmış olabilir. Nitekim Türkiye’de yapılan birçok çalışma öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğunu ortaya koymuştur (Budak ve Demirel, 2003; Ergin, Akseki ve Deniz, 2012; Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman, 2013; Kulaz, 2013). Araştırmanın bu bulgusunu farklı bir açıdan da yorumlamak mümkündür. Torffs ve Byrnes (2010) öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlarının, mesleki gelişim etkinliklerine ilgisiz olmaları durumunda olumlu sonuçlar veremeyebileceğini ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları genel olarak olumlu bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin olumlu tutumlarına rağmen

mesleki öğrenme etkinliklerine ilgisiz olması da diğer değişkenlere göre düşük yordayıcılığın sebebi olabilir.

Mevcut araştırmada bireysel ve örgütsel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesinin iş birliği, uygulama, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma alt boyutlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadıkları da incelenmiştir. Analiz sonuçları iş birliği boyutunun en güçlü yordayıcısının öğrenme iklimi olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenme ikliminin önemli bir özelliği de iş birlikçi olmasıdır (Hoyle, 1972). Olumlu bir öğrenme ikliminde, çalışanlarla iş birliğine yönelik öğrenme fırsatları sunulmaktadır (Hodkinson ve Hodkinson, 2005). Ayrıca iş birliğine yönelik mesleki öğrenme etkinlikleri okul ve sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler iş birliğine yönelik mesleki öğrenme etkinliklerine katılımında en çok öğrenme ikliminin etkisini hissetmiş olabilirler. Olumlu bir öğrenme ikliminde öğretmenlerin kolektif bir mesleki öğrenme anlayışı içinde öğretim uygulamalarını geliştirmeye yönelik birlikte hareket ettikleri öne sürülebilir. Mevcut araştırma öğretmen coşkusunun iş birliği boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığını ortaya koymuştur. Kunter ve diğerlerine (2011) göre öğretmen coşkusu, öğretmenlerin öznel deneyimlerini içermektedir. İş birliğine yönelik mesleki öğrenme etkinliklerinde ise öğretmenler diğer meslektaşlarıyla birlikte hareket etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bireysel tutumları, kolektif bir eylem olan iş birliği davranışları sergilemelerinde etki göstermemiş olabilir.

Öğretmenlerin yansıtma ve uygulama boyutundaki mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımını en iyi açıklayan değişken öğretmen coşkusudur. Yansıtma ve uygulama boyutları daha çok sınıf içi ve dışında gerçekleşen bireysel öğrenme faaliyetleridir. Öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini kullanma, dönüt alma ve meslektaşlarını gözlemlene gibi etkinlikleri içermektedir (Kwakman, 2003). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleğine ilişkin olumlu tutumları ve motivasyonu ile ilgili bireysel bir kavram olan öğretmen coşkusunun uygulama ve yansıtma ile ilgili mesleki öğrenme faaliyetlerini en çok açıklayan değişken olması normal karşılanmaktadır. Öğretmenlerin enerji ve motivasyonlarının bireysel öğrenme faaliyetlerine katılımlarını olumlu etkilediği öne sürülebilir.

Bilgi tabanına ulaşma boyutunun en anlamlı yordayıcısı öğretim liderliğidir. Bu boyut öğretmenlerin öğretimi geliştirmeye yönelik farklı kaynaklara ulaşmasını içermektedir (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018). Öğretim liderlerinin görevlerinden

birisi de öğretmenlerin gelişimi için gerekli kaynak ve materyalleri sağlayarak öğretimsel destek vermektir (Lunenburg, 2010; Marks ve Printy, 2003). Bu bağlamda mevcut araştırmanın bu yöndeki bulgusu öğretmenlerin okulda mesleki öğrenmeleri için gerekli olan kaynakların sağlanmasında en çok okul müdürlerini etkili gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulguları örgütsel değişkenlerin değişimi en fazla açıkladıkları alt boyutun bilgi tabanına ulaşma, bireysel değişkenlerin değişimi en fazla açıkladıkları alt boyutun yansıtma olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, yansıtma boyutundaki mesleki öğrenme etkinliklerinin daha çok bireysel inanç, tutum ve motivasyonla ilişkili olduğu ifade edilebilir. Bilgi tabanına ulaşma boyutundaki etkinlikler ise daha çok okulun yapısı ile ilişkilidir. Öğretmenlerin yansıtıcı etkinliklere katılımlarında daha çok öz yeterlik inançları, coşkuları ve mesleki gelişime yönelik tutumlarını önemli görmeleri bu etkinliklerin bireysel içeriğinden kaynaklanmış olabilir. Öğretmenlerin farklı kaynaklara ulaşmada öğretim liderliğini ve okul iklimini önemli görmeleri de bu kaynakların sağlanmasında örgütsel faktörlerin etkisini hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. Kwakman (2003) ve Geijsel (2009) öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarında bireysel faktörlerin, Li, Hallinger ve Ko (2016) ise okula ilişkin faktörlerin daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Mevcut araştırma bu farklılaşmanın mesleki öğrenme etkinliklerinin içeriğinden kaynaklanabileceğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerinde örgütsel ve bireysel değişkenlerin doğrudan etkileri ve örgütsel değişkenlerin dolaylı etkileri incelenmiştir. Bu amaçla oluşturulan çoklu aracılık modeli yol analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda öğretim liderliği, öğrenme iklimi, öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutumun öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde doğrudan anlamlı etkileri olduğu belirlenmiştir. Alanyazında örgütsel ve bireysel değişkenlerin öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımları üzerindeki doğrudan etkilerini ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Geijsel vd., 2009; Hosseingholizadeh, Amrahi ve El Farr, 2020; Karacabey, Bellibaş ve Adams, 2020; Liu ve Hallinger, 2018; Sebastian, Huang ve Allensworth, 2017). Buna göre mevcut araştırma kapsamında örgütsel ve bireysel değişkenlerin

doğrudan etkilerine yönelik elde edilen bulguların alanyazınla uyumlu olduğu ileri sürülebilir.

Mevcut araştırma, öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesini okul öğrenme iklimi ve bireysel değişkenler üzerinden dolaylı olarak etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer bir biçimde öğrenme ikliminin de öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarında bireysel değişkenler üzerinden dolaylı etkisi bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutum; okuldaki örgütsel faktörlerin öğretmen mesleki öğrenmesini etkilemede kullandığı psikolojik yollardır. Araştırmanın bu bulguları, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki öğrenmesini doğrudan ve bazı örgütsel ve bireysel faktörler aracılığıyla dolaylı olarak etkilediğini ortaya koyması bakımından daha önce yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Geijsel vd., 2009; Karacabey, Bellibaş ve Adams 2020; Kulophas ve Hallinger, 2020; Leithwood ve Jantzi, 2006; Liu ve Hallinger, 2018; Liu, Hallinger ve Feng, 2016; Thoonen vd., 2011).

Mevcut araştırma, alanyazında öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisinin bireysel faktörler üzerinden gerçekleştiğine yönelik bulgulardan farklı olarak öğretim liderliğinin öğrenme iklimi yoluyla bireysel faktörleri etkilediğini ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları; öğretmenlerin inanç, motivasyon ve tutumlarını okulda öğretmen öğrenmesine yönelik olumlu bir iklim oluşturma yoluyla etkilemekte ve bu da öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarını desteklemektedir. Benzer biçimde Haiyan ve Allan (2020) yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okullarda mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasında önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Mesleki öğrenme toplulukları, kapsamının öğretmen öğrenmesi olması bakımından mevcut araştırmada kullanılan öğrenme iklimi kavramıyla benzerlik göstermektedir. Sebastian, Huang ve Allensworth (2017) yaptıkları araştırmada okul müdürünün liderlik davranışlarının öğrenme iklimini doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda araştırmacılar, öğrenme ikliminin liderlik ve öğrenci başarısı arasında aracı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Liu, Bellibaş ve Gümüş (2020) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının okullarda destekleyici bir kültürün oluşmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Cherkowski (2016) tarafından yapılan araştırmada da

benzer bulgular elde edilmiştir. Okul müdürleri, öğretmenleri motive edecek ve sürekli öğrenmelerini sağlayacak koşullar oluşturmada önemli bir role sahiptir (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019).

Okul liderliğinin etkisi, öğretmenleri öğrenmeye teşvik eden bir okul iklimi oluşturma yoluyla daha da artmaktadır (Barth, 1990). Okul müdürlerinin liderlik davranışları, öğretmenlerin çalışma ortamına ilişkin algılarını güçlü bir biçimde etkilemektedir (Leithwood ve Jantzi, 2006). Drago-Severson (2012) okul müdürlerinin liderlik rolünün öğretmenleri yönetmekten öğrenme odaklı bir okul iklimi oluşturarak öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğrenmelerini destekleme yönünde bir değişime uğradığını öne sürmüştür. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın bu yöndeki bulgusunun alanyazındaki bulgular ve kuramsal beklentilerle uyumlu olduğu belirtilebilir. Shengnan ve Hallinger (2020) çoğu okul müdürünün öğretmen öğrenmesi üzerindeki destekleyici ve motive edici rolünün farkında olmadığını ifade etmektedir. Bu nedenle mevcut bulgunun okul müdürlerinin okullarında öğretmenlerin mesleki kapasitesini geliştirmeye yönelik neler yapması gerektiğine işaret ettiği ileri sürülebilir.

Admiraal ve diğerleri (2016) yaptıkları araştırmada okullarda destekleyici ve iş birlikçi bir kültürün öğretmen mesleki öğrenmesi kolaylaştıran başlıca etken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki asıl etkisi doğrudan değil, öğretmen öğrenmesini geliştirmek için gerekli olan okul ortamını sağlayarak yaptığı dolaylı etkidir (Robinson, Lyoyd ve Rowe, 2009). Kyriakides ve diğerleri (2009) yapmış oldukları araştırmada örgütsel faktörlerin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisinin hem doğrudan hem de öğretim ve öğrenme koşulları üzerinden dolaylı olarak gerçekleştiğini ve bu dolaylı etkinin daha güçlü olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen okula ilişkin faktörlerden biri de okuldaki öğrenme ortamıdır. Sadece öğrenci öğrenmesini değil, öğretmenlerin de öğrenmesini destekleyen bir okul ortamı öğretim uygulamalarını etkileyerek öğrenci öğrenmesini geliştirmektedir (Barth, 1990). Aynı zamanda okulun sunduğu öğrenme imkân ve kaynakları da öğretmen öğrenmesinde etkilidir. Mevcut araştırmada ele alınan öğrenme iklimi kavramı, okulun öğretmen öğrenmesine ilişkin sahip olduğu imkân ve kaynakları da kapsamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin destekleyici bir

öğrenme iklimine yönelik algılarının mesleki öğrenmeye katılımlarını artırdığı öne sürülebilir.

Mevcut araştırma, öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki dolaylı etkisini ortaya koymuştur. Bu dolaylı etki öncelikle öğrenme iklimi ve ardından bireysel değişkenler olarak sınıflandırılan öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutum üzerinden gerçekleşmektedir. Bu durum, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının okullarda öğretmen öğrenmesi için olumlu bir iklim oluşturduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda olumlu bir öğrenme iklimine yönelik algıları da öz yeterlik inançlarını ve coşkularını artırarak ve mesleki gelişime yönelik daha olumlu tutumlar kazanmalarını sağlayarak mesleki öğrenmeye katılımlarını etkilemektedir. Alanyazında; okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin daha çok okulda öğrenmeyi destekleyen bir ortam oluşturma, öğretmenleri motive etme ve öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirme yoluyla dolaylı olarak gerçekleştiğine yönelik önemli kanıtlar bulunmaktadır (Blase ve Blase, 1999; Geijssel vd., 2009; Hallinger ve Heck, 1996; Heck ve Hallinger, 2009). Mevcut araştırmanın bu bulgusunun, okul müdürlerinin öğretmenleri mesleki öğrenmeye teşvik edecek bir okul ortamı oluşturmadaki önemine işaret ettiği ileri sürülebilir.

Kyriakides ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırma, okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan etkisinin düşük olduğunu ve bu etkinin öğretime yönelik eylemler üzerinden gerçekleştiğini göstermiştir. Huang, Zhang ve Huang (2020) tarafından okulun örgütsel koşulları ile öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkinin ve bu ilişkide psikolojik bir faktör olarak öz yeterliğin aracılık rolünün incelendiği çalışmada, okul müdürlerinin öğretim ve öğrenmeye odaklı liderlik davranışlarının ve okulun öğrenme koşullarının öğretmenlerin öğrenmesi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okulun örgütsel koşullarının öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını etkileyerek, öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle mevcut araştırmanın, öğretim liderliğinin okula dayalı ve psikolojik faktörler üzerinden öğretmenlerin mesleki öğrenmesini etkilediğine ilişkin bulgusu alanyazınla uyumludur.

Liu, Bellibaş ve Gümüş (2020) yaptıkları çalışmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının okullarda destekleyici bir kültürün oluşmasında etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda öğretim liderliği, destekleyici bir okul

ortamı oluşturarak öğretmenlerin öz yeterliği ve iş doyumunu dolaylı olarak da etkilemektedir. Okullarda destekleyici koşullar öğretmenlerin öğrenci başarısını geliştirebileceklerine yönelik inançlarını artırmaktadır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kendileri için olumlu bir öğrenme iklimi oluşturduğuna yönelik algıları daha yüksek düzeyde motivasyona sahip olmalarını ve böylece mesleki öğrenmeye daha çok katılım göstermelerini sağlamaktadır. Mevcut araştırma, öğretim liderliğinin destekleyici bir öğrenme iklimi aracılığıyla öğretmene dayalı psikolojik faktörler üzerindeki etkisini ortaya koyması bakımından bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Karacabey, Bellibaş ve Adams (2020) tarafından yapılan araştırma, öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesini hem doğrudan hem de dolaylı yollardan etkilediğini ortaya koymuşlardır. Liu ve Hallinger (2018) ortaya koydukları kısmi aracılık modelinde öğretmen öz yeterliğinin okul müdürlerinin öğretmen mesleki öğrenmesini etkilemede kullandıkları önemli bir yol olduğunu belirlemişlerdir. Buna göre okullarda destekleyici koşulların öğretmenlerin öğrenci başarısını geliştirebileceklerine yönelik inançlarını artırdığı ifade edilebilir.

Araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu da öğretmenlerin mesleki öğrenmesinde örgütsel değişkenlerin bireysel değişkenler üzerinden dolaylı etkilerinin doğrudan etkilerinden daha yüksek olmasıdır. Kwakman (2003) tarafından yapılan araştırmada, bireysel faktörlerin modele eklenmesiyle iş ortamına dayalı faktörlerin öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımları üzerindeki etkisinin azaldığı görülmüştür. Li, Hallinger ve Ko (2016) okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesini daha çok dolaylı olarak etkilediğini belirlemişlerdir. Bu durum örgütsel faktörlerin öğretmenlerin mesleki öğrenmesini etkilediğini ancak bu etkinin daha çok bireysel faktörler üzerinden dolaylı olarak gerçekleştiğini göstermektedir. Buna göre, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik eylemlerinde, hem bireysel hem de örgütsel faktörleri göz önünde bulundurması gerektiği ileri sürülebilir.

Leithwood ve Jantzi (2006) tarafından yapılan araştırma, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmen kapasitesi üzerindeki doğrudan etkisinin örgütsel koşullar ve motivasyona göre daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Admiraal ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmesini daha çok dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Son zamanlarda yapılan başka bir çalışmada ise Shengnan ve Hallinger (2020) öğretim

liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki doğrudan etkisinin düşük, dolaylı etkisinin ise yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Buna göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisinin bazı bireysel ve örgütsel değişkenlerle birlikte arttığı ifade edilebilir. Leithwood, Harris ve Hopkins (2008) okul liderlerinin öğretim ve öğrenmeyi en çok öğretmenlerin motivasyonu, bağlılığı ve çalışma koşullarını etkileyerek dolaylı yollardan geliştirdiklerini öne sürmüşlerdir. Buna göre mevcut araştırmanın alanyazındaki bulgularla örtüştüğü ileri sürülebilir.

Mevcut araştırmada dikkat çeken başka bir bulgu da öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerinde en güçlü doğrudan etkiye sahip değişkenin öğretmen coşkusu olmasıdır. Ayrıca, örgütsel değişkenlerin öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerindeki etkisi de bireysel bir değişken olarak en fazla öğretmen coşkusu üzerinden gerçekleşmektedir. Buna göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları sergileyerek okulda olumlu bir öğrenme iklimi oluşturduğu ve bu yolla da öğretmenlerin coşkusunu artırarak mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarını desteklediği ifade edilebilir. Mevcut araştırmanın bu yöndeki bulgusu öğretmen coşkusu değişkeni açısından yeni olsa da alanyazında motivasyon faktörünün öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarını etkilediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Bektaş, Kılınç ve Gümüş, 2020; Geijsel vd., 2009; Kunter, 2013; Kwakman, 2003). Buna göre, mevcut bulgunun alanyazınla uyumlu olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma kapsamında sunulan yapısal modele ilişkin bulgular, sosyal bilişsel kuramın karşılıklı nedensellik ilkesi çerçevesinde de yorumlanabilir. Bu ilkeye göre kişisel, çevresel, bilişsel ve davranışsal faktörler birbirleriyle etkileşim halindedir. Buna göre yetişkin öğrenmesi bireyin bulunduğu çevre ile etkileşimi sonucu gerçekleşmektedir. Bireysel ve çevresel faktörler bireyin sergilediği davranışlar üzerinde etkilidir (Bandura, 1986). Mevcut araştırmanın örgütsel ve bireysel değişkenlerin öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımı üzerindeki doğrudan ve dolaylı anlamlı etkilerine yönelik bulguları, sosyal bilişsel kuramın bu önermelerini desteklemektedir. Okula ve öğretmene dayalı faktörlerin birbirleriyle etkileşim içinde öğretmenlerin mesleki öğrenmesini etkilediği ileri sürülebilir.

Opfer ve Pedder (2011) öğretmen öğrenmesini hem bireysel hem de okul düzeyinde etkileyen faktörler olduğunu ve bu faktörlerin öğretmen öğrenmesi

üzerindeki etkilerinin birbirinden bağımsız olarak ele alınamayacağını belirtmişlerdir. Çünkü okulun öğrenme ortamı ile öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin bireysel inançları etkileşim halindedir. Scrbiner (1999) iş ortamına dayalı faktörlerin çalışanların bireysel inançları üzerinden öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını etkilediğini öne sürmüştür. Mevcut araştırma sadece değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymakla kalmayıp aynı zamanda okul liderliği ve öğrenme iklimi gibi örgütsel değişkenlerin doğrudan ve öğretmene dayalı bireysel faktörler üzerinden dolaylı etkilerini doğrulamaktadır. Mevcut araştırma, öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen okula ve öğretmene dayalı faktörleri bütüncül bir yaklaşımla tek modelde bir araya getirmekte ve buna yönelik geliştirilen modellere bir yenisini eklemektedir.

Araştırma sonuçları, örgütsel ve bireysel faktörlerin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarında motivasyon faktörlerinin önemi göz önüne alındığında, öğretim liderliği davranışları sergilemenin ve okulda olumlu bir mesleki öğrenme iklimi oluşturmanın okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarını artırabilecekleri önemli yollar olduğu öne sürülebilir. Ayrıca mevcut araştırma, okul müdürlerinin olumlu bir öğrenme iklimi oluşturarak öğretmenlerin mesleki kapasitelerini geliştirmelerinde önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Okullarda okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları, olumlu bir öğrenme iklimi, öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutum arasındaki etkileşimin öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarında etkili olduğu ifade edilebilir.

Öneriler

Mevcut araştırma, öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarıyla ilişkili olan örgütsel ve bireysel faktörleri ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik uygulayıcılar ve araştırmacılara bazı öneriler sunulmaktadır.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- 1- Mevcut araştırma, öğretmenlerin okul temelli mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımlarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Daha önce yapılan birçok araştırma, Türk eğitim sisteminin bürokratik ve hiyerarşik yapısında

öğretmenlerin mesleki gelişiminin bir dizi zorunlu ve uygulamaya dönük olmayan hizmet içi eğitim faaliyeti yoluyla yürütüldüğünü ve öğretmenlerin bu faaliyetleri etkisiz bulduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin hangi nitelikteki mesleki gelişim etkinliklerini tercih ettiğine ilişkin ipuçları sunmaktadır. Bu nedenle mesleki gelişim politikasının gözden geçirilerek daha çok okul temelinde, öğretmenlerin iş birliğine dönük uygulamalarına imkân sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını paylaşabilecekleri okullar arası öğretmen ağları kurulabilir.

- 2- Araştırma, öğretmenlerin en çok uygulamaya dönük mesleki öğrenme etkinliklerine katıldıklarını ortaya koymuştur. Bu etkinliklerin öğretimi geliştirmeye yönelik alternatif fikirler, uygulamalar ve materyaller geliştirmek ve bunları sınıfta uygulamak olduğu göz önünde alındığında öğretmenlerin daha çok uygulama yoluyla öğrendikleri görülmektedir. Bu nedenle mesleki gelişim programlarının içerikleri, öğretmenlerin sınıf içinde öğretim pratiklerini geliştirecek biçimde düzenlenmelidir.
- 3- Öğretmenlerin uygulamaya dönük mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarının öğretim kademesine ve branşa göre farklılık göstermesi farklı kademelerde ve branşlarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının farklılaştığını göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla detaylı araştırmalar yapılarak her bir öğretim kademesinde görev yapan öğretmenin hangi alanda eksiklikleri ve ihtiyaçları olduğu belirlenmeli ve okul temelli bir mesleki gelişim yaklaşımıyla bilgi ve becerileri geliştirilmelidir. Başka bir anlatımla, öğretmen mesleki gelişiminde bireysel ihtiyaçların göz önünde bulundurulması ve okul tabanlı planlamaların yapılması önemli görülebilir.
- 4- Mevcut araştırmada, öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarında doğrudan ya da dolaylı etkileri olduğu ortaya konulmuştur. Bu durum Türk eğitim sisteminde okul müdürlerinin öğretimi geliştirmeye yönelik politikalarının başarılı olmasında etkili olabileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda politika yapıcıların, okullarda öğretmenlerin kapasitesini geliştirme yoluyla öğretimin niteliğinin artırılması için okul müdürlerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesine odaklanması gerektiği düşünülmektedir. Eğitim

- öğretimi geliştirmeye yönelik politikalarda okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini vurgulamak yerine, okul müdürlerinin bu rolleri gerçekleştirmek üzere hazırlanmasını sağlamak gerekmektedir. Bu nedenle politika yapıcılar, öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için okul müdürlerinin öğretim liderliği becerilerini geliştirecek çalışmalar yürütmelidir.
- 5- Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda öğrenme iklimi oluşturmada ve bu yolla da öğretmen öğrenmesi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin okul gelişimi ve öğrenci başarısındaki rolü dikkate alındığında, okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini hem psikolojik hem de yapısal olarak destekleyecek iş birliğine dayalı bir öğrenme iklimi oluşturmaları gerekmektedir.
- 6- Mevcut araştırma, okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda olumlu bir öğrenme iklimi oluşturarak öğretmenlerin öz yeterlik, coşku ve tutumlarını etkilediklerini ve böylece mesleki öğrenmeye katılımlarını artırdıklarını ortaya koymuştur. Bu durum hem okulun örgütsel yapısının hem de öğretmene ilişkin bireysel faktörlerin okul müdürlerinin öğretimi geliştirmede kullandıkları yollar olduğunu göstermektedir. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılmasına yönelik hedeflere yer verilmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilecek olan okul müdürlerinin yetiştirilmesine yönelik mesleki gelişim programları okul müdürlerine hem okul iklimini geliştirmeye yönelik hem de öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaya yönelik yeterlilikleri kazandıracak nitelikte düzenlenmelidir. Okul müdürlerine sadece okulun yapısal özelliklerini geliştirmeye yönelik değil, aynı zamanda okuldaki insan ilişkilerini yönetebilmeye yönelik yeterlilikler de kazandırılmalıdır.
- 7- Araştırmanın sonuçlarından biri de öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutum gibi bireysel faktörlerin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde etkili olduğunun belirlenmesidir. Bu nedenle mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin tutum ve motivasyonlarını da göz önüne alarak planlanması oldukça önemlidir. Mesleki gelişim, öğretmenler için cazip hale getirilerek motive edici unsurlarla desteklenmelidir. Bu doğrultuda ödüllendirme, kariyer desteği ve maddi destek mekanizmaları işe koşulabilir.

- 8- Okulun ortamı da öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin motivasyon ve tutumlarını olumlu etkileyecek biçimde düzenlenmelidir. Öğretmenlere görev yaptıkları okullarda iş birlikçi bir ortam ve öğrenme için gerekli kaynaklar sunulmalıdır. Öğretmenleri mesleki gelişim sürecinde bilginin pasif birer alıcısı rolünden sürekli öğrenen konumuna getirebilmek için öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımlarında psikolojik faktörleri ve öğrenmenin gerçekleştiği okul ortamının özelliklerini dikkate alarak düzenlemeler yapılabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- 1- Mevcut araştırmada cinsiyet, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve öğretim kademesi değişkenlerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarında oluşturduğu anlamlı farklılıkları anlamak amacıyla araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bu farklılıklarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- 2- Öğretmenlerin mesleki öğrenmeye katılımlarını etkileyen başka faktörlerin belirlenmesi amacıyla nitel araştırmalar yürütülebilir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi önündeki engelleri ortaya çıkaran araştırmalar da yapılabilir.
- 3- Bu araştırmada, liderlik türlerinden öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenmesiyle ilişkisi incelenmiştir. Sonraki araştırmalarda farklı liderlik türlerinin ayrı ayrı ya da entegre etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- 4- Araştırma sonuçları, okulun örgütsel koşulları ve öğretmene ilişkin bireysel faktörlerin öğretmenlerin mesleki öğrenmesinde ortak bir rol oynadığını ortaya koymuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmaların daha çok örgütsel ya da bireysel faktörlerin birine odaklandığı ancak bu faktörlerin bir arada incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmanın bulgularını desteklemek için öğretmen mesleki öğrenmesi üzerinde etkili olan örgütsel ve bireysel faktörlerin incelenmesine yönelik daha çok çalışma yapılabilir.
- 5- Mevcut araştırmada, öğretmenlerin mesleki öğrenmesiyle beş bağımsız değişken arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda örgütsel ve bireysel değişkenlerin öğretmen mesleki öğrenmesi üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini gösteren bir model sunulmuştur. Öğretmenlerin

mesleki gelişimini etkileyen başka faktörler olabileceği düşünülürken, bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı bireysel ve örgütsel değişkenlerin ele alınması faydalı olabilir. Ayrıca okul dışı çevresel faktörlerin de öğretmenlerin mesleki öğrenmesiyle ilişkisi inceleme konusu edilebilir.

- 6- Mevcut araştırmada değişkenler birey düzeyinde analiz edildiği için daha sonraki araştırmalarda bu değişkenler çok düzeyli olarak analiz edilebilir. Ayrıca öğretmenlerden, öğrencilerden ve okul müdürlerinden toplanan verilerin bir arada analiz edildiği çalışmalar da yapılabilir.
- 7- Mevcut araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ilinde bulunan kamu ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler katılmıştır. Türk eğitim sisteminin yapısı nedeniyle bölgeler arasındaki liderlik uygulamalarının ve okul yapılarının çok farklılık göstermeyeceği düşünülse de bireysel değişkenler göz önüne alındığında araştırmanın farklı bölgelerde tekrarlanması farklı sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle konuya ilişkin çalışmaların farklı bölgelerde de yürütülmesiyle araştırma bulguları genişletilebilir.
- 8- Mevcut araştırmada verilerin kesitsel olarak toplanmasından dolayı nedensel ilişkilerin daha net bir şekilde ortaya konulması için boylamsal araştırmalar yürütülebilir.

Kaynaklar

- Admiraal, W., Kruiter, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., Tigelaar, D., & de Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education, 38*(3), 281-298.
- Agheyisi, R., & Fishman, J. A. (1970). Language attitude studies: a brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics, 12*(5), 137-157.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: a theory of planned behaviour. In Kuhl, J., & Beckman, J. (Eds.), *Action-control* (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179-211.
- Akçay-Kızılkaya, H. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Akella, D. (2007). Pain and stress in learning organizations: a question of career? *Global Business Review, 8*(2), 323-333.
- Akiba, M. (2015). Measuring teachers' professional learning activities in international context. In Wiseman, A. W., & LeTendre, G. K. (Eds.), *Promoting and sustaining a quality teacher workforce* (pp. 87-110). Bingley, England: Emerald Group Publishing Limited.
- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research, 109*(1), 99-110.
- Akpınar, B. (2010). Transformatif öğrenme kuramı: dönüşerek ve değişerek öğrenme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2), 185-198.
- Akyol, B. (2016). Teacher self-efficacy perceptions, learning oriented motivation, lifelong learning tendencies of candidate teachers: a modeling study. *Eurasian Journal of Educational Research, 16*(65), 19-34.

- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Aldridge, J. M., Laughsch, R. C., & Fraser, B. J. (2006). School-level environment and outcomes-based education in South Africa. *Learning Environments Research*, 9(2), 123-147.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95.
- Allport, G. W. (1935). *Attitudes: a handbook of social psychology*. Worcester: Clark University Press.
- Amos, N., & Benton, G. (1988). *Teacher attitudes toward staff development and related activities in a rural educational consortium*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304261.pdf>
- Amos Development Corporation. (2012). *User-defined estimands*. Amos Development Corporation. Retrieved from <https://amosdevelopment.com/index.html>
- Anderson, J.C., & Gerbing D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Argon, T. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 197-207.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Addison-Wesley: Massachusetts.
- Ashton, P.T. & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

- Aşkın Tekkol, A., & Demirel, M. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 151-168.
- Atwal, K. (2013). Theories of workplace learning in relation to teacher professional learning in UK primary schools. *Research in Teacher Education*, 3(2), 22-27.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ayık, A., Savaş, M., & Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.
- Bağcı, N., & Şimşek, S. (2000). Milli eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 9-12.
- Bahous, R., Busher, H., & Nabhani, M. (2016). Teachers' views of professional learning and collaboration in four urban Lebanese primary schools. *Teacher Development*, 20(2), 197-212.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- Baloch, K., & Akram, M. W. (2018). Effect of teacher role, teacher enthusiasm and entrepreneur motivation on startup, mediating role technology. *Arabian Journal of Business and Management Review*, 7(4), 1-14.
- Bama, M. C. (1999). *The relationship between students' perceptions of the school learning climate of a community of caring high school and selected characteristics of students and teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Morgan State University, Maryland.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy the exercise of control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banks, J., & Smyth, E. (2011). *Continuous professional development among primary teachers in Ireland*. Maynooth: The Teaching Council and ESRI.
- Barnett, V., & Lewis, T. (1978). *Outliers in statistical data*. New York: Wiley.
- Baron, R. M., Kenny, D.A. (1986). The moderator mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bartell, S. M. (2001). Training's new role in learning organizations. *Innovations in Education and Teaching International (IETI)*, 38(4), 354-363.
- Barth, R. S. (1990) *Improving schools from within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bartram D., Foster J., Lindley PA., Brown AJ., & Nixon S. (1993). *Learning climate questionnaire (LCQ): background and technical information*. Oxford: Employment Service and Newland Park Associates Limited.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 96-107.
- Bates, R., & Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 96-109.
- Bayrakçı, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: a comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*. 34(1), 10–22.
- Bayraktaroğlu, S. ve Kutanis, Ö. R. (2002). Öğrenen kamu örgütlerine doğru. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 51-65.

- Beavers, A. (2009). Teachers as learners: implications of adult education for professional development. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(7), 25-30.
- Bedir, H., & Yıldırım, Ö. G. R. (2000). Teachers' enthusiasm in elt classes: views of both students and teachers. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 119-130.
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., & Gümüş, S. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 1-23. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1793301>
- Bellibaş, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75, 115-133.
- Bellibaş, M. Ş., & Gedik, Ş. (2014). Özel ve devlet okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği becerileri açısından karşılaştırılması: karma yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 453-482.
- Bellibaş, M. S. & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49-69.
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2020). Linking instructional leadership to teacher practices: the mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 2, 11-20.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391-417.
- Bollen, K. A., & Long, J. S. (1993). Introduction. In Bollen, K. A., & Long, J. S. (Eds), *Testing structural equation models* (pp: 1-9). Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Bora, N. (2010). *Uluslararası Bakalorya Diploma Programının (IB) öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili algıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bordens, K & I. Horowitz. (2008). *Social psychology*. Saint Paul, MN: Freeload Press.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia of Education*, 7(2), 548-556.
- Borko, H., & Putnam, R. (1997). Learning to teach. In Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). NY: Macmillan.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Bowen, D. D., & Kilmann, R. H. (1975). Developing a comparative measure of the learning climate in professional schools, *Journal of Applied Psychology*, 60, 71-79.
- Bozdoğan, K. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okulun öğrenme ikliminin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Bozdoğan, K. ve Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Budak, Y., & Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.

- Bray-Clark, N., & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: implications for professional development. *Professional Educator, 26*(1), 13-22.
- Bredeson, P. V., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education, 26*(2), 385-401.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (2019). *Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research and practice*. New York: Routledge.
- Bronner, D., Delaney, C., & O'Connor, V. (2007). *Learning at work: how to support individual and organizational learning*. Massachusetts: HRD.
- Brookover, W. (1982). *Creating effective schools: an in-service program for enhancing school learning climate and achievement*. Holmes Beach, Florida: ERIC.
- Brookover, W., & Schneider, J. (1975). Academic environment and elementary school achievement. *Journal of Research and Development in Education, 9*, 82–91.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford Press.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K. A., & Long, J. S., (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bruce, C. D., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L., & Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1598-1608.
- Bryk, A. S., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly, 35*, 751–781.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Burić, I. (2019). The role of emotional labor in explaining teachers' enthusiasm and students' outcomes: a multilevel mediational analysis. *Learning and Individual Differences, 70*, 12-20.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming (multivariate applications series)*. New York: Taylor & Francis Group.
- Byrnes K., A. (2009). *Investigating teacher attitudes about action research as a professional development tool* (Unpublished doctoral thesis), Hofstra University, New York.
- Caffarella, R. S. (1993). Self-directed learning. *New Directions for Adult and Continuing Education, 57*(1993), 25-35.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi 7*(4), 1618-1650.
- Cansoy, R., & Polatcan, M. (2018). Examination of instructional leadership research in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(1), 276-291.
- Carrim, N. M. H., & Basson, J. S. (2013). Creating a learning climate: a South African study. *Learning Organization, 20*(1), 6–19.
- Caruso, V. M. (1980). *Behaviors indicating teacher enthusiasm: Critical incidents reported by teachers and students in secondary school physical education and English classes* (Unpublished doctoral dissertation). University of Massachusetts, Amherst, Massachusetts.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum.
- Chell, J. (1995). *Introducing principals to the role of instructional leadership*. SSTA Research in Brief. Regina, SK: Saskatchewan School Trustee Association.

- Cherkowski, S. (2016). Exploring the role of the school principal in cultivating a professional learning climate. *Journal of School Leadership, 26*(3), 523-543.
- Chong, W. H., & Kong, C. A. (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: the case of lesson study. *The Journal of Experimental Education, 80*(3), 263-283.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 947-967.
- Cohen, D. K. (1995). What is the system in systemic reform? *Educational Researcher, 24*(9), 11-31.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, teacher education and practice. *Teacher College Record, 111*(1), 180-213.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education, 60*(4), 323-337.
- Collins, M. L. (1978). Effects of enthusiasm training on preservice elementary teachers. *Journal of Teacher Education, 29*(1), 53-57.
- Comrey, A., & Lee, H. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. In Comrey, A., & Lee, H. (Eds.), *A first course in factor analysis* (pp. 240-262). New York: Psychology Press.
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education, 41*(2), 234-252.
- Cortini, M. (2016). Workplace identity as a mediator in the relationship between learning climate and job satisfaction during apprenticeship: suggestions for HR practitioners, *Journal of Workplace Learning, 28*(2), 54-65.
- Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research And Evaluation, 10*(7), 1-9.
- Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: effective schools research, policy, and practice at the district level. *Harvard Educational Review, 54*(2), 129-152.

- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 115-130.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OlÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınc, A. Ç. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498-2504.
- Çamur, A. (2006). *Liselerde öğrenme iklimine ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çelen, Ü., Kösterelioğlu, İ., & Kösterelioğlu, M. A. (2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelik tutum ve beklentilerine ilişkin durum değerlendirmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3696-3710.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Da Costa, J., & Riordan, G. (1996). *Teacher efficacy and the capacity to trust*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Daresh, J. C., & Ching-Jen, L. (1985). *High school principals' perceptions of their instructional leadership behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives* 8(1), 1-44.

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrieved from https://static1.squarespace.com/static/56b90cb101dbae64ff707585/t/5ade348e70a6ad624d417339/1524511888739/NO_LIF~1.PDF
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Palo Alto, CA: National Staff Development Council and the School Redesign Network, Stanford University.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30-41.
- De Vries, S., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78-89.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21(3), 619-654.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications*. Newbury Park: Sage Publications.

- Dipaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424-447.
- Doğan, O. (2009). *Hizmetiçi eğitime katılımın eğitim öğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Drago-Severson, E. (2012) New opportunities for principal leadership: shaping school climates for enhanced teacher development. *Teachers College Record* 114(3), 1-44.
- Drucker, P. F. (1999). *21. yüzyıl için yönetim tartışmaları*. (Çev. İ. Bahçivangil, G. Gorbon). İstanbul: Epsilon.
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: the keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66.
- Duyar, İ., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes. *International Journal of Educational Management*. 27(7), 700-719.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602.
- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755-761.
- Efron, B. (1982). *The jackknife, the bootstrap and other resampling plans*. USA: Society for Industrial and Applied Mathematics.
- Efron, B., & Tibshirani, R. (1986). Bootstrap methods for standard errors, confidence intervals, and other measures of statistical accuracy. *Statistical Science*, 1(1), 54-75.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2015). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar*. Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretmen-Politika lar%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf adresinden erişilmiştir.

- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2019). *Öğretmenler*. Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul. <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu-2019-ogretmenler/> adresinden erişilmiştir.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Eldor, L., & Harpaz, I. (2016). A process model of employee engagement: the learning climate and its relationship with extra-role performance behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 37(2), 213-235.
- Ellis, T. I. (1988). School climate. *Research Roundup* 4(2), 3-6. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>. ERIC No: ED291154.
- Ensari, H. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 97-111.
- Erçetin, ř. ř. (2001). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Ergin-Kocatürk, H. (2016). *School culture as predictor of teachers' attitudes towards professional development: mediating role of organizational trust* (Unpublished Master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Eroğlu, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Eroğlu, M., Erdoğan, U., & Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(30), 4379-4388.
- Eun, B. (2019). Adopting a stance: Bandura and Vygotsky on professional development. *Research in Education*, 105(1), 75-88.

- Ezell, M., Chernesky, R. H., & Healy, L. M. (2004). The learning climate for administration students. *Administration in Social Work, 28*(1), 57-76.
- Fındıkçı, İ. (1996). *Bilgi toplumunda yöneticilerde kendini geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50.
- Fox, R., Law, N., & Yuen, A. (2011). *Educational innovations beyond technology*. New York: Springer.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: let me count the ways. *Educational Leadership, 56*(1), 22-26.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In Freiberg, H. J. (Ed.), *School climate: measuring, improving, and sustaining healthy learning environments* (pp. 11-29). Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 705.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 675-686.
- Frost, D. (2006). The concept of 'agency' in leadership for learning. *Leading and Managing, 12*(2), 19-28.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. & Unwin, L. (2005) Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal, 31*(1), 49–68.

- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization?. *Harvard Business Review*, 86(3), 109.
- Gaspar, S. (2010). *Leadership and the professional learning community* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska, Lincoln.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30.
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Gemeda, F. T., & Tynjälä, P. (2015). Professional learning of teachers in Ethiopia: challenges and implications for reform. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 1-26.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: a simple guide and reference*. New York: Routledge.
- Gibson, S. K. (2004). Social learning (cognitive) theory and implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 193-210.
- Gibson, S. ve Dembo, M.H. (1984), Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gilmer, B. H. (1966). *Industrial psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In Anderson, W. (Ed.), *International encyclopaedia of teaching and teacher education* (p.41-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.

- Gökmenoğlu, T. (2012). *Teachers' reports of their in-service training needs and design preferences* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Greenfield, W. D. (1987), *Instructional leadership: concepts, issues, and controversies*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147-179.
- Grossman, G. M., & Sands, M. K. (2008). Restructuring reforms in Turkish teacher education: modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 70-80.
- Grossman, G. M., Onkol, P. E., & Sands, M. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 138-150.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1) 63-69.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Guskey, T. R., & Sparks, D. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201.
- Gümüş, S., & Akçaoğlu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: an analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 289-302.

- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. Ő. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Gümüş, E., & Bellibaş, M. Ő. (2016). The effects of professional development activities on principals' perceived instructional leadership practices: multi-country data analysis using TALIS 2013. *Educational Studies*, 42(3), 287-301.
- Gümüş, E., & Bellibaş, M. Ő. (2021). The relationship between the types of professional development activities teachers participate in and their self-efficacy: a multicountry analysis. *European Journal of Teacher Education*, 1-27. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1892639>
- Güney, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gürbüz, S. and Bayık, M. E. (2018). Aracılık modellerinin analizinde modern yaklaşım: Baron ve Kenny yöntemi artık terk edilmeli mi? 6. *Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s. 30-45), 2-3 Kasım 2018, Isparta.
- Graczewski, C., Knudson, J., & Holtzman, D. J. (2009). Instructional leadership in practice: what does it look like, and what influence does it have? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 14(1), 72-96.
- Griffith, J. (1999). The school leadership/school climate relation: identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 267-291.
- Gwin, T., E. (2008). *A study of the implementation of schedule embedded faculty professional learning communities in a suburban Massachusetts* (Unpublished doctoral dissertation). Boston College Lynch School of Education, Massachusetts.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2009). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.

- Haiyan, Q., & Allan, W. (2020). Creating conditions for professional learning communities (PLCs) in schools in China: the role of school principals. *Professional Development in Education*, 1-13. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1770839>
- Haiyan, Q., Walker, A., & Xiaowei, Y. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: a case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 101-122.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. In Davies, B., & Brundrett, M. (Eds.), *Developing successful leadership* (pp. 61-76). Dordrecht: Springer.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). Are principals instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940-2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629-1650.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.

- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
- Hallinger, P., & W. C. Wang. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Dordrecht: Springer.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Haney, J. J., Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 33(9), 971-993.
- Hanushek, E. A. (2014). Boosting teacher effectiveness. In Finn Jr, C. E., & Sousa, R. (Eds.), *What lies ahead for America's children and their schools* (pp. 23-35). Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Hanushek, E. A., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2019). Do smarter teachers make smarter students? *Education Next*, 19(2), 57-64.
- Hargreaves, A., & Evans, R. (1997). *Beyond educational reform: bringing teachers back in*. Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. New York: Open University Press.
- Hatcher, L. (1994). *A step-by-step approach to using the SAS system for factor analysis and structural equation modeling*. Cary, NC: SAS.
- Hattie, J. (2005). *What is the nature of evidence that makes a difference to learning?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research conference, Melbourne, Australia. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2005/7

- Hayes, A. F. (2009) Beyond Baron and Kenny: statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Heck R.H., & Hallinger P. (2009) Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal* 46(3), 659-689.
- Herawati, R., & Tjahjono, H. K. (2020). The influence of instructional leadership on professional competence mediated by self-efficacy and social capital. *Jurnal Manajemen Bisnis*, 11(2), 202-213.
- Hiebert, J. (1999). Relationships between research and the NCTM Standards. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 3-19.
- Hiemstra, R. (1994) Self-directed learning. In Husen, T., & Postlethwaite, T.N. (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 1-11). Oxford: Pergamon Press.
- Hill, H. C. (2009). Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 470-476.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967-988.
- Ho, D., Lee, M., & Teng, Y. (2016). Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and teachers' perceptions of school-based professional learning community practices. *Teaching and Teacher Education*, 54(2016), 32-43.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20(2), 109-131.
- Hollingsworth, H. (1999). *Teacher professional growth: a study of primary teachers involved in mathematics professional development* (Unpublished doctoral thesis). Deakin University, Burwood, Australia.

- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: a longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 774.
- Honey, P., & Mumford, A. (1996). *How to manage your learning environment*. Maidenhead: Peter Honey.
- Hooda, M., & Sharma, M. A. (2020). Construction of teacher enthusiasm scale (TES). *Studies in Indian Place Names, 40*(50), 4456-4469.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development, 30*(1), 40-43.
- Hornig, E., & Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan, 92*(3), 66-69.
- Hosseingholizadeh, R., Amrahi, A., & El-Farr, H. (2020). Instructional leadership, and teacher's collective efficacy, commitment, and professional learning in primary schools: a mediation model. *Professional Development in Education, 1*-18. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1850510>
- Howard, E., Howell, B., & Brainard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Bloomington, Indiana: PDK Education Foundation.
- Hoy, A. W. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. In annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 1*(2), 149-168.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In Guhtrie, J. W. (Ed.), *Encyclopedia of education* (pp. 2121-2124). New York: Thompson Gale.
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. R. (1986). Elementary school climate: a revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly, 22*(1), 93-110.
- Hoy, W.K., & Miskel C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open school/healthy schools: measuring organizational climate*. Beverly Hills: Corwin Press.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Hoyle, J. R. (1972). *Learning environments: space and perceptions*. College Station: Texas A&M University, ERIC Document No: ED117815.
- Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In Hoyle, R. H. (Ed.), *Structural equation modeling: concepts, issues and applications*, (pp.76–99). Thousand Oaks, CA: Sage
- Huang, C. C., Wang, Y. M., Wu, T. W., & Wang, P. A. (2013). An empirical analysis of the antecedents and performance consequences of using the moodle platform. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(2), 217-221.
- 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(2020), 1-9. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100893>
- Hürsen, Ç. (2012). Determine the attitudes of teachers towards professional development activities. *Procedia Technology*, 1, 420-425.
- Hürsen, Ç. (2014). Are the teachers lifelong learners? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 5036-5040.
- In de Wal, J. J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: exploring motivational profiles. *Learning and individual Differences*, 36, 27-36.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 41–56.
- Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: some support for the N:q hypothesis. *Structural Equation Modeling*, 10, 128-141.

- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. London: Routledge.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. New York: Allyn & Bacon.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Çemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: sosyal psikolojiye giriş*. Ankara: Evrim.
- Kahraman, B. (2018). *Hizmetiçi eğitimlerdeki hizmet kalitesi konusunda öğretmenlerin görüşleri (Kayseri ili örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kanadlı, S., & Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin kişiler arası motivasyon stilleri: öğrenme iklimi ölçeğinin Türkçe versiyonu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 1-12.
- Kane, R.G., & Francis, A. (2013) Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction? *Teacher Development*, 17(3), 362-379.
- Kaplan, L. S., & Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the school climate: new opportunities for the counselor. *The School Counselor*, 38(1), 7-12.
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2020). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 1-20. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749835>
- Karadağ, E., İşci, S., Öztekin, Ö., & Anar, S. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: bir meta analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 107-122.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.

- Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Yavuz Konokman, G. Y. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Karataş, K., & Başbay, M. (2014). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı açısından yordanması. *Elementary Education Online*, 13(3), 916-933.
- Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V., & Hensley, L. (2014). Feeling and showing: a new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29-38.
- Keller, M., Neumann, K., Fischer, H. E. (2013). Teacher enthusiasm and student learning. In Hattie, J., & Anderman, E. (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 247-250). New York, NY: Routledge.
- Kennedy, A. (2015). What do professional learning policies say about purposes of teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 183-194.
- Kenner, C., & Weinerman, J. (2011). Adult learning theory: applications to non-traditional college students. *Journal of College Reading and Learning*, 41(2), 87-96.
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2020). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim Ve Bilim*, 46 (2021), 373-394.
- Kirel, Ç., Kayaoğlu, A. ve Gökdağ, R. (2004). *Sosyal psikoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- King, F. (2014) Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89-111.
- King, K. P. (2002). Educational technology professional development as transformative learning opportunities. *Computers & Education*, 39(3), 283-297.

- King, K. P. (2004). Both sides now: examining transformative learning and professional development of educators. *Innovative Higher Education*, 29(2), 155-174.
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104-123.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York. NY: The Guilford Press.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1978). Andragogy: adult learning theory in perspective. *Community College Review*, 5(3), 9-20.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy (revised and updated)*. Cambridge: Adult Education.
- Knowles, M. S., & Associates. (1984). *Andragogy in action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kolli R., S., & Divya K.V. (2017) Teacher enthusiasm in pedagogy. *Research Journal of English (RJOE)*, 2(2), 63-66.
- Koops B. J., & Winsor, K. (2006). Creating a professional learning culture. *The Journal of Education*, 186(3), 61-70.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 117-139.
- Koşar, D., Er, E., & Kılınç, A. Ç. (2020). Yüksek lisans yapmak: eğitim yönetimi öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma nedenlerine ilişkin nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 370-392.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate: a revision of OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31-48.

- Kulavuz-Önal, D., & Tatar, S. (2017). Teacher burnout and participation in professional learning activities: perspectives from university English language instructors in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 283-303.
- Kulaz, E. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmetiçi eğitim uygulamalarının koşulları ve verimliliği hakkındaki görüşleri (İstanbul ili Tuzla ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kulophas, D. & Hallinger, P. (2020). Leadership that matters: creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand. *Journal of Educational Administration. Advance Online Publication*, 58(6) 605–627.
- Kunter, M. (2013). Motivation as an aspect of professional competence: Research findings on teacher enthusiasm. In Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: results from the COACTIV research program* (pp. 273-289). New York, NY: Springer.
- Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468-482.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289-301.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve özyeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlilik ve kolektif yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.

- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2009). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Research Journal*, 36(1), 1–24.
- Labone, E., & Long J. (2016) Features of effective professional learning: a case study of the implementation of a system-based professional learning model. *Professional Development in Education*, 42(1), 54-77.
- Lazarides, R., Buchholz, J., & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 69, 1-10.
- Lazarides, R., Gaspard, H., & Dicke, A. L. (2019). Dynamics of classroom motivation: teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support. *Learning and Instruction*, 60, 126-137.
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98.
- Lee, H., Longhurst, M., & Campbell, T. (2017). Teacher learning in technology professional development and its impact on student achievement in science. *International Journal of Science Education*, 39(10), 1282-1303.
- Lefrancois, G. R. (2000). *Theories of human learning: what the old man said*. Wadsworth: Thomson Learning.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., & D. Jantzi. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement* 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Mascal, B. (2002). A framework for research on large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 3(1), 7-33.

- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. UK: McGraw-Hill Education.
- Leithwood, K. A., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Levine, T. H. (2010). Tools for the study and design of collaborative teacher learning: the affordances of different conceptions of teacher community and activity theory. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 109-130.
- Lewis, A. (2000). *Revising professional development: what learner-centered professional development looks like*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Lezotte, L. W., Hathaway, D. V., Miller, S. K., Passalacqua, J., & Brookover, W. B. (1980). *School learning climate and student achievement*. Tallahassee: Florida State University Foundation.
- Li, L. (2014). *Mediating effects of school capacity on the relationship between principal leadership and teacher professional learning: evidence from Hong Kong primary schools* (Unpublished doctoral dissertation). The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.
- Li, L., Hallinger, P. ve Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76-100.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. *Innovating and Evaluating Science Education*, 95(64), 67-78.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: the key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234.
- Little, J. W. (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. University of California, Berkeley: NEA Research.
- Litwin, G., & Stringer, R. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston, MA: Harvard University Press.

- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-24. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
- Liu, Y., Ding, C., Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2014). A psychometric evaluation of a revised school climate teacher survey. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(1), 54-67.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59(2016), 79-91.
- Lleras, C. (2005). Path analysis. *Encyclopedia of Social Measurement*, 3(1), 25-30.
- Long, J. F., & Hoy, A. W. (2006). Interested instructors: a composite portrait of individual differences and effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 303-314.
- Loughland, T., & Ryan, M. (2020). Beyond the measures: the antecedents of teacher collective efficacy in professional learning. *Professional Development in Education*, 1-10. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1711801>
- Loukas, A. (2007). What is school climate?. *Leadership Compass*, 5(1), 1-3.
- Lowe, J. (1990) *The interface between educational facilities and learning climate in three elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, College Station, TX, USA.
- Lu, J., Jiang, X., Yu, H., & Li, D. (2015) Building collaborative structures for teachers' autonomy and self-efficacy: the mediating role of participative management and learning culture. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 240-257.

- Lumpe, A. T., & Chambers, E. (2001). Assessing teachers' context beliefs about technology use. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(1), 93-107.
- Lunenburg, F. C. (2010). The principal as instructional leader. *National Forum of Educational And Supervision Journal*, 27(4), 1-7.
- Luyten, H., & Bazo, M. (2019). Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices: evidence on their interrelations in Mozambican primary education. *Studies in Educational Evaluation*, 60(2019), 14-31.
- MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J., & Fritz, M. S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology*, 58, 593-614.
- Mahler, D., Großschedl, J., & Harms, U. (2017). Opportunities to learn for teachers' self-efficacy and enthusiasm. *Education Research International*, 2017, 1-17.
- Mahmoudi, F., & Özkan, Y. (2015). Exploring experienced and novice teachers' perceptions about professional development activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 57-64.
- Mansfield, C., & Thompson, G. (2017). The value of collaborative rounds for teacher professional learning in Australia. *Professional Development in Education*, 43(4), 666-684.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marqua, C. E. (2010). *Teachers' professional learning: the role of support, informal learning, and collaboration* (Unpublished doctoral Dissertation). University of Connecticut, Connecticut.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- Masitsa, M.G. (2005). The principal's role in restoring a learning culture in township secondary schools. *Africa Education Review*, 2(2), 205-220.

- Masuda, A. M., Ebersole, M. M., & Barrett, D. (2013). A qualitative inquiry: teachers' attitudes and willingness to engage in professional development experiences at different career stages. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 79(2), 6-14.
- Maula, M. (2006). *Organizations as learning systems*. Oxford: Elsevier.
- McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: a multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322-342.
- McGrath, V. (2009). Reviewing the evidence on how adult students learn: an examination of Knowles' model of andragogy. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 1, 99-110.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Merriam, S. B. (2004). The changing landscape of adult learning theory. In Comings, J., Garner, B., & Smith, C. (Eds.), *Review of adult learning and literacy* (pp. 199-220). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellenmesi Amos uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Mezirow, J. (1978). Education for perspective transformation: women's reentry programs in community colleges. New York: Center for Adult Education Teachers College, Columbia University.

- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), 3-24.
- Mezirow, J. (1990). A transformation theory of adult learning. In *Adult Education Research Annual Conference Proceedings*, 31, 141-146. The University of Georgia, Athens, Georgia.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74(1997), 5-12.
- Mikkelsen, A., & Grønhaug, K. (1999). Measuring organizational learning climate: a cross-national replication and instrument validation study among public sector employees. *Review of Public Personnel Administration*, 19(4), 31-44.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017a). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Kasım 2019 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017b). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). 2023 eğitim vizyonu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2019). *Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğünün tarihçesi*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/22142643_Tarihce.pdf adresinden erişilmiştir.
- Mitchell, J., Riley, P., & Loughran, J. (2010). Leading professional learning in schools: emotion in action. *Teacher Development*, 14(4), 533-547.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: building learning-community capacity on living-system principles (2nd ed.)*. New York, NY: Routledge.
- Mohammadi, S., Karimian, Z., & Talebinejad, M. R. (2015). Iranian EFL teachers' attitudes towards in-service professional development programs. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(3), 48-60.

- Moreland, J. Y. (1984). *A study of the relationships among student achievement, school learning climate, and personality types of elementary school principals* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia State University, Georgia.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art-teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(2), 231-256.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 10*(2), 117-139.
- Murphy, C. A. & Walls, R. T. (1994). *Concurrent and sequential occurrences of teacher enthusiasm behaviours*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375128.pdf>.
- Myers, D. (2010). *Social psychology*. New York : McGraw-Hill Publishing Company.
- National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (NPEAT) (1998). *Improving professional development: Eight research-based principles*. Retrieved from <http://www.npeat.org/202-463-0771>
- National School Climate Center. (2007). *The school climate challenge: narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved from <http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php>.
- Newman, E. J. (1993). *The effect of teacher efficacy, locus-of-control, and teacher enthusiasm on student on-task behavior and achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University, Florida.
- Nikolova, I., Van Ruysseveldt, J., De Witte, H., & Van Dam, K. (2014). Learning climate scale: construction, reliability and initial validity evidence. *Journal of Vocational Behavior, 85*(3), 258-265.
- Nixon, S. (1991). The learning climate project: a study of what can help people to learn in the workplace. *Guidance and Assessment Review, 7*, 4-5.

- Noe, R. A., & Wilk, S. L. (1993). Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. *Journal of Applied Psychology, 78*(2), 291.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- OECD. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS, TALIS, OECD Publishing: Paris*. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners, TALIS. Paris: OECD Publishing*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Oluremi, O. (2008), Principals' leadership behavior and school learning culture in Ekiti state secondary schools, *The Journal of International Social Research, 1*(3), 301-311.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2010). Benefits, status and effectiveness of continuous professional development for teachers in England. *The Curriculum Journal, 21*(4), 413-431.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, 81*(3), 376-407.
- Opfer, V. D., Pedder, D. J., & Lavicza, Z. (2011). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(2), 193-214.
- Orosz, G., Tóth-Király, I., Bőthe, B., Kusztor, A., Kovács, Z. Ü., & Jánvári, M. (2015). Teacher enthusiasm: a potential cure of academic cheating. *Frontiers in Psychology, 6*, 318.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özdemir, F. (2006). *Örgütsel iklimin iş tatmin düzeyine etkisi: tekstil sektöründe bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S., & Sezgin, F., (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. Hakan, A. (Ed.), *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler* (pp. 195-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özer, N., & Beycioğlu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932.
- Özgen, H. ve Türk, M. (1996). Öğrenen organizasyon sistemi ve bir öğrenen organizasyon modeli. *Amme İdaresi Dergisi*, 29(2), 71-83.
- Pan, Y. H. (2014). Relationships among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(1), 68-92.
- Park, J. H. (2008). Validation of Senge's learning organization model with teachers of vocational high schools at the Seoul Megalopolis. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 270-284.
- Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). What's everybody so excited about? The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236.
- Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K., & Midgley, C. (2003). How teachers establish psychological environments during the first days of school: associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, 105(8), 1521-1558.

- Pedder, D. (2006). Organizational conditions that foster successful classroom promotion of learning how to learn. *Research Papers in Education*, 21(2), 171-200.
- Piyaman, P., Hallinger, P., & Viseshsiri, P. (2017). Addressing the achievement gap: exploring principal leadership and teacher professional learning in urban and rural primary schools in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 717-734.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63, 539-569.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Prieto, I.M., and Revilla, E. (2006). *Formal and informal facilitators of learning capability: the moderating effect of learning climate*. IE Working Paper, 6-9, 21.02.2006.
- Pyraksa, P., Sarnsawang, S., Moore, K. S., & Lapanachokdee, W. (2018). Factors affecting teacher professional learning of teachers of English in secondary schools under the office of basic education commission. *Human Resource and Organization Development Journal*, 10(2), 58-88.
- Raemdonck, I., Gijbels, D., & Van Groen, W. (2014). The influence of job characteristics and self-directed learning orientation on workplace learning. *International Journal of Training and Development*, 18(3), 188-203.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. New York: Taylor & Francis Group, LLC.
- Recepoğlu, E., & Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(4), 629-664.

- Reeves, D. B. (2012). *Transforming professional development into student results*. Alexandria VA: ASCD.
- Reischmann, J. (2004). *Andragogy: history, meaning, context, function*. Retrieved from <http://andragogy.net/Andragogy-Internet.pdf>
- Resendiz, B. (1994). *Comparison of school learning in selected chapter I and non-chapter I schools in the northside independent school district*. (Unpublished doctoral dissertation), Texas A & M University, Texas.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robbins, S. (1994) *Örgütsel davranışın temelleri* (Çev: S. A. Öztürk) Eskişehir: Etam.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rotermund, S., DeRoche, J., & Ottem, R. (2017). *Teachers professional development by selected teacher and school characteristics: 2011-2012*. [Stats in brief]. NCES 2017-200. National Center for Educational Statistics.
- Ruberto, J., S. (2003). *A study of the attitudes of veteran teachers toward professional development* (Unpublished doctoral dissertation). Seton Hall University, New Jersey.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: an interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1154-1161.
- Russell, G., & Bradley, G. (1997). Teachers' computer anxiety: Implications for professional development. *Education and Information Technologies*, 2(1), 17-30.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland? (2nd ed.)*. New York, NY: Teachers College.

- Salner, M. (1999). Preparing for the learning organizations. *Journal of Management Education*, 23(5), 489-508.
- Sayilan, F. (2008). Jack Mezirow and transformative learning theory. *Journal of Faculty of Educational Sciences, Ankara University*, 41, 299-316.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 109–119.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74.
- Schiefele, U., Streblow, L., & Retelsdorf, J. (2013). Dimensions of teacher interest and their relations to occupational well-being and instructional practices. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 7-37.
- Schlechty, P. C. (2009). *Leading for learning: how to transform schools into learning organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*. OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en>
- Schoofs, B. (2019). Enthusiasm in teaching. *Scholarly Papers and Articles*. 60. Retrieved from https://scholarworks.gvsu.edu/library_sp/60.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004) *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 49-68). New York: Routledge.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.
- Scott, C, E. (1978). *Teacher perception of leadership behavior of principals compared with teacher perception of the learning climate in selected secondary schools* (Unpublished doctoral thesis). Louisiana State University, Louisiana.

- Scott, S. (2002). *Professional development: a study of secondary teachers' experiences and perspectives* (Unpublished doctoral thesis). Curtin University, Curtin.
- Scribner, J. P. (1998) *Teacher efficacy and teacher professional learning: what school leaders should know*. Paper presented to the Annual Convention of the University Council for Educational Administration, St Louis.
- Scribner, J. P. (1999). Teacher efficacy and teacher professional learning: implications for school leaders. *Journal of School Leadership*, 9(3), 209-234.
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463-488.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senge, P. M. (2007). *Beşinci disiplin "The fifth discipline"*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(3), 435-459.
- Sezgin, F., & Kılınc, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Sheckley, B., Kehrhahn, M., Bell, A., & Grenier, R. (2008). *Trio: an emerging model of adult professional learning*. Paper presented at the Proceedings of the Adult Education Research Conference. Retrieved from <https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2877&context=aerc>.
- Shengnan, L., & Hallinger, P. (2020). Unpacking the effects of culture on school leadership and teacher learning in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-20.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), 325-44.

- Sheppard, B., Hurley, N., & Dibbon, D. (2010). *Distributed leadership, teacher morale, and teacher enthusiasm: unravelling the leadership pathways to school success*. Paper presented at American Educational Research Association Denver, Colorado.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). *Teacher empowerment and school climate*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 592–597.
- Shoshani, A. & Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Educational Research*, 79, 52-63.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Sieller, J.L. (2011). *Teachers' professional learning: role of the building leader* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Connecticut, Connecticut.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Sleezer, C. M. (2004). The contribution of adult learning theory to human resource development (HRD). *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 125-128.
- Smith, R. M. (1982). *Learning how to learn: applied theory for adults*. Great Britain: Open University Press.
- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: how principals make a difference*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30.

- Smylie, M. A. (1995). Teacher learning in the workplace: implications for school reform. In Guskey, T.R., & Huberman, M. (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.
- Spotkov, L. (2018). Teacher enthusiasm on student motivation and achievement. *World Cogress on Education, 2018*, 154-160.
- Stein, M. K., Smith, M. S., & Silver, E. (1999). The development of professional developers: learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review, 69*(3), 237-270.
- Stenlund, K. V. (1994). *Sources of enthusiasm and discouragement: a comparative study of selected Japanese and Canadian secondary school teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Stewart, C. (2014). Transforming professional development to professional learning. *Journal of Adult Education, 43*(1), 28-33.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change, 10*(2-3), 115-127.
- Stoll, L., Bolam R., McMahon A., Wallace M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change, 7*, 221-258.
- Strodl, P. (1988). *Ethnic differences in dealing with experiences in multiethnic middle schools*. Paper presented at the Urban Educational Research Conference, Brooklyn, NY, ERIC Document No. ED 297 044.
- Sullivan, L.J. (2010). *The influence of school culture, school goals, and teacher collaboration on teachers' attitudes toward their professional development plans* (Unpublished doctoral dissertation). George Mason University, Fairfax, VA.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.

- Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295.
- Swanson, R. A., & Holton, E. F. (2001). *Foundations of human resource development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Şahin, E., & Erden, M. (2009). Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin (ÖYÖHÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences*, 4(3), 695-706.
- Şahin, E., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 317-334.
- Şahin İzmirli, Ö., Odabaşı, F. O. & Kabakçı Yurdakul, I. (2012). Dönüştürücü öğrenme kuramı ve öğretmen yetiştirme üzerine kavramsal bir çözümleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3), 169-178.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şentürk, H. E., & Mutlu, T. O. (2019). An investigation on learning climate at sport high schools. *Journal of Education and Training Studies*, 7(9), 90-96.
- Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Şişman, M. (1997). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik anlayışı: etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2016). Şişman© öğretim liderliği davranışları ölçeği: geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

- Tableman, B. (2004). School culture and school climate. *Best Practice Briefs*, 31, 1-10.
- Takahashi, A., & Yoshida, M. (2004). Lesson-study communities. *Teaching Children Mathematics*, 10(9), 436-437.
- Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. Üçüncü Sürüm E-Kitap*. https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu adresinden erişilmiştir.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational Practices Series-18. UNESCO: International Bureau of Education.
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: an alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32(1), 328-369.
- Topolinski, C. C. (2014). *The influence of teacher leadership and professional learning on teachers' knowledge and change of instructional practices in low performing schools* (Unpublished doctoral Dissertation). Western Michigan University, Michigan.
- Torff, B., & Byrnes K. (2010). Differences across academic subjects in teachers' attitudes about professional development. *The Educational Forum*, 75(1) 26-36.
- Torff, B., & Sessions, D. (2008). Factors associated with teachers' attitudes about professional development. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 123-133.
- Torff, B., Sessions, D., & Byrnes, K. (2005). Assessment of teachers' attitudes about professional development. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), 820-830.

- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218.
- Tracey, J. B., & Tews, M. J. (2005). Construct validity of a general training climate scale. *Organizational Research Methods*, 8(4), 353-374.
- Tran, N. H., Hallinger, P., & Truong, T. (2018). The heart of school improvement: a multi-site case study of leadership for teacher learning in Vietnam. *School Leadership & Management*, 38(1), 80-101.
- Trotter, Y. D. (2006). Adult learning theories: impacting professional development programs. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72(2), 8-13.
- Uştu, H., Mentiş Taş, A., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 2016(1), 15-23.
- Utami, I. L. P., Saukah, A., Cahyono, B. Y., & Rachmajanti, S. (2017). Levels of involvement in the English teachers' CPD (Continuous Professional Development): the degree of professional enthusiasm. *Journal of Asia TEFL*, 14(2), 336.
- Vermeulen, M., Kreijns, K., & Evers, A. T. (2020). Transformational leadership, leader–member exchange and school learning climate: impact on teachers' innovative behaviour in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-20. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1741143220932582>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Education Planning, Paris.

- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: the roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Wang, M. L. (2012). How does the learning climate affect customer satisfaction? *The Service Industries Journal*, 32(8), 1283-1303.
- Weber, J. (1996). Leading the instructional program. In Smith, S., & Piele, P. (Eds), *School leadership* (pp. 253-278). Clearinghouse of Educational Management. Eugene, Oregon.
- Wells, M. (2014) Elements of effective and sustainable professional learning, *Professional Development in Education*, 40(3), 488-504.
- Wood, A. M. (1998). *The effects of teacher enthusiasm on student motivation, selective attention, and text memory* (Unpublished doctoral thesis). University of Western Ontario. London.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Wood, E., & Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16(2000), 635-647.
- Woolfolk Hoy, A. & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teacher and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Yaman, S., & Tekin, S. (2010). Öğretmenler için hizmet-içi eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 76-88.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alpha.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 45(45), 88-104.
- Yıldırım, K. (2018). Öğretmenlerin bireysel ve birlikte öğrenme tercihlerini etkileyen özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 1-17.

- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yielding, A. C. (1993). *Interface between educational facilities and learning climate in three northern Alabama K-2 elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation) University of Alabama.
- Yin, H., To, K. H., Keung, C. P. C., & Tam, W. W. Y. (2019). Professional learning communities count: examining the relationship between faculty trust and teacher professional learning in Hong Kong kindergartens. *Teaching and Teacher Education*, 82, 153-163.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale*, 1, 771-774.
- Zhang, X., & Wong, J. L. (2018). How do teachers learn together? A study of school-based teacher learning in China from the perspective of organisational learning. *Teachers and Teaching*, 24(2), 119-134.
- Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 843-859.
- Zhou, G., & Xu, J. (2007). Adoption of educational technology: how does gender matter? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 140-153.

EK-A: Ölçeklerin Kullanılması İçin Alınan İzin Belgeleri



Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Ölçeği kullanma izni Gelen Kutusu x



gökhan savas <gokhansavas37@gmail.com>

11 Nis 2020 21:33 (7 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alıcı: Sedat ▾

Sayın hocam,

Ben Gökhan SAVAŞ. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümünde doktora öğrenciyim. "Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması" adlı doktora tezimde geliştirmiş olduğunuz Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Ölçeğini akademik etik ilkeleri çerçevesinde kullanmak istiyorum.

Saygılar sunarım.



Sedat Gumus

12 Nis 2020 15:51 (6 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Merhaba Gökhan hocam. Ölçeği ekte gönderiyorum. Kolaylıklar diliyorum çalışmalarınızda.

Selamlar,

Sedat

--

Sedat Gümüş
Assoc. Prof.

Danish School of Education
Aarhus University

Öğretim Liderliği Ölçeği Kullanım İzni hk. Gelen Kutusu x

gökhan savas <gokhansavas37@gmail.com>

18 Nis 2020 Cmt 15:24 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: Mehmet ▾

Sayın hocam,

Ben Gökhan SAVAŞ. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümünde doktora öğrencisiyim. "Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması" adlı doktora tezimde Türkçe'ye uyarlanmış olduğunuz Öğretim Liderliği Ölçeği'ni (Kısa form) akademik etik ilkeleri çerçevesinde kullanmak istiyorum.

Saygılar sunarım.

Mehmet Sukru Bellibas <msbellibas@gmail.com>

18 Nis 2020 Cmt 15:56 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Kullanabilirsiniz hocam, ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar



Öğretmen Özyeterliliği Ölçeği Kullanım İzni hk. > Gelen Kutusu x



gökhan savas <gokhansavas37@gmail.com>

18 Nis 2020 Cmt 15:33 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: jaleus ▾

Sayın hocam,

Ben Gökhan SAVAS, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümünde doktora öğrencisiyim. "Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması" adlı doktora tezimde Türkçe'ye uyarlanmış olduğunuz Öğretmen Özyeterliliği Ölçeği'ni akademik etik ilkeleri çerçevesinde kullanmak istiyorum.

Saygılar sunarım.

Jale Cakiroglu <jaleus@metu.edu.tr>

19 Nis 2020 Paz 18:07 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Gökhan merhaba,

Doktora tez çalışmada Öğretmen Özyeterlilik Ölçeğini kullanabilirsin. Ekte ölçekle ilgili bilgiye ulaşabilirsin.

Çalışmada başarılar diliyorum.

Prof. Dr. Jale Çakiroğlu

ODTÜ Eğitim Fakültesi

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni > Gelen Kutusu x



gökhan savas <gokhansavas37@gmail.com>

11 Nis 2020 Cmt 21:39 ☆ ↶

Alıcı: niyazi.ozer ▾

Sayın hocam,

Ben Gökhan SAVAS, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümünde doktora öğrenciyim. "Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması" adlı doktora tezimde Türkçe'ye uyarlanmış olduğunuz Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği'ni akademik etik ilkeleri çerçevesinde kullanmak istiyorum.

Saygılar sunarım.

NIYAZİ ÖZER <niyazi.ozer@inonu.edu.tr>

13 Nis 2020 Pzt 18:58 ☆ ↶

Alıcı: ben ▾

Merhabalar Sayın Hocam,

Öncelikle çalışmamıza göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederim. Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar ve kolaylıklar diliyorum.

Teacher Enthusiasm scale > Gelen Kutusu x



gökhan savas <gokhansavas37@gmail.com>

6 Nis 2020 Pzt 14:13 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: kunter ▾

Dear Kunter,

I am Gökhan SAVAS, Phd student in Hacettepe University Turkey. For my dissertation I would like to examine the "Teacher Enthusiasm scale" that you used in your article "Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity"

At first, we will examine the scale and decide to adapt it before the necessary permission procedures. I will be very glad if you send the scale for examining.

Kind regards,

Gökhan SAVAS

Mareike Kunter <kunter@paed.psych.uni-frankfurt.de>

7 Nis 2020 Sal 13:54 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

İngilizce > Türkçe > İletiyi çevir

İngilizce için kapat x

Dear Mr. Savas,

Thank you for your mail. You have permission to use the enthusiasm scale in its published form (all items are listed in the publication) and to work on any adaptations as long as the original scale is properly cited. I'd like to let you know that there is another researcher in Turkey who has recently approached me with the same intention. Her name is Gamze Kalagan Kasalak from University of Akdeniz. Perhaps it would be wise to contact her and see if she has already worked on an adaption, or perhaps you can do it collaboratively.

Best wishes

Mareike Kunter

EK-B: Veri Toplama Araçları

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENMESİ İLE BAZI BİREYSEL VE ÖRGÜTSEL DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİ ANKETİ

Değerli Meslektaşım,

Bu anket formu ile Kastamonu ilinde bulunan resmi ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel (öz yeterlik, öğretmen coşkusu, mesleki gelişime yönelik tutum) ve örgütsel (öğretim liderliği, öğrenme iklimi) değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Vereceğiniz samimi cevaplar, araştırma sonuçlarının sağlıklı olarak ortaya konmasını sağlayacaktır. Anket formu, yedi bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler; sonraki bölümlerde sırasıyla mesleki öğrenme, öğretim liderliği, öğrenme iklimi, öz yeterlik, öğretmen coşkusu ve mesleki gelişime yönelik tutuma ilişkin algı durumunuzu ölçmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Çalışmanın güvenilirliği açısından, ölçekteki her soruyu işaretlemeniz ve ölçüğe isim yazmamanız beklenmektedir. Vereceğiniz cevaplar tamamen akademik amaçlı bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı içtenlikle teşekkür ederim.

Gökhan SAVAŞ
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi
E-mail: gokhansavas37@gmail.com

| 1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER | |
|--|---|
| Aşağıda sizi tanımlayacak kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen uygun bulduğunuz seçeneği (x) şeklinde işaretleyiniz. | |
| Cinsiyetiniz : | <input type="radio"/> Kadın <input type="radio"/> Erkek |
| Yaşınız: | (Lütfen yazınız.) |
| Eğitim Düzeyiniz : | <input type="radio"/> Lisans <input type="radio"/> Lisansüstü |
| Kıdeminiz: | (Lütfen yazınız.) |
| Okul Kademeniz: | <input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lise |
| Branşınız: | <input type="radio"/> Sınıf Öğretmeni <input type="radio"/> Diğer Branşlar: (Lütfen yazınız.) |

| 2. BÖLÜM: ÖĞRETMEN MESLEKİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ | | | | | |
|---|------------------|----------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|
| Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? | | | | | |
| Görüşünüzü: 1- Hiç katılmıyorum, 2- Az katılıyorum, 3- Orta düzeyde katılıyorum, 4- Büyük ölçüde katılıyorum, 5- Tamamen katılıyorum seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz. | | | | | |
| | Hiç Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Büyük Ölçüde Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
| 1 | Hiç Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Büyük Ölçüde Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
| 2 | Hiç Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Büyük Ölçüde Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
| 3 | Hiç Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Büyük Ölçüde Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
| 4 | Hiç Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Büyük Ölçüde Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
| 5 | Hiç Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Büyük Ölçüde Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
| 6 | Hiç Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Büyük Ölçüde Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
| 7 | Hiç Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Büyük Ölçüde Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
| 8 | Hiç Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Büyük Ölçüde Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
| 9 | Hiç Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Büyük Ölçüde Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
| 10 | Hiç Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Büyük Ölçüde Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
| 11 | Hiç Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Büyük Ölçüde Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |

| 2. Bölüm: Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (Devam) | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 12 | Mesleki öğrenme çalışmalarında edindiğim deneyimleri ve öğrenmeleri kaydederim. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13 | Öğretim yöntemlerimi öğrencilerin verdiği tepkilere göre düzenlerim. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 14 | Kendi öğretim uygulamalarım üzerine derinlemesine düşünürüm. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 15 | Öğretimimin başarısının veya başarısızlığının nedenlerini sorgularım. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 16 | Öğrenci dönütlerini analiz etmek ve doğrulamak için daha fazla bilgi toplarım. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 17 | Öğretimle ilgili yeni fikirleri deneyimlerim. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 18 | Derslerimde yeni öğretim yöntemleri uygularım. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 19 | Derste karşılaştığım öğretim ile ilgili sorunları çözmek için yeni yollar denerim. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 20 | Öğrencilerin ilgilerini toplamak için sınıfta alternatif öğretim materyalleri denerim. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 21 | Derslerimde yeni bilgi teknolojileri uygulamalarını denerim. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 22 | Öğrencilerden öğrenmelerine ilişkin dönüt toplarım. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 23 | Öğretim becerilerimi geliştirmek için çevrimiçi (online) bilgi kaynaklarını araştırırım. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 24 | Mesleki öğrenmemi desteklemek için diğer meslektaşlarımdan derslerini izlerim. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 25 | Yeni fikirler edinmek için eğitimle ve branşımla ilgili yayınları okurum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 26 | Meslektaşlarımdan yardım isterim. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 27 | Diğer okullardaki meslektaşlarımla mesleki öğrenmemi destekleyecek ilişkiler kurarım. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| 3. BÖLÜM: ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ÖLÇEĞİ | | | | | | |
|---|--|--------------|---------|-------|----------|-----------|
| Aşağıdaki ifadelerin hangi sıklıkta gerçekleştiğini düşünüyorsunuz? Görüşünüzü: 1-Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Sıklıkla, 5- Her zaman seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz. | | | | | | |
| Okul müdürünüz aşağıdakileri ne sıklıkla yapar? | | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Sıklıkla | Her zaman |
| 1 | Okul genelini ilgilendiren yıllık belirli hedefler koyar. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2 | Okulun yıllık akademik hedeflerini belirlerken öğrencilerin performanslarını gösteren verilerden yararlanır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3 | Öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilen ve uygulanabilen hedefler geliştirir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4 | Okulun misyonunu okul personeli, öğrenciler ve velilere etkili bir şekilde aktarır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5 | Okulun yıllık akademik hedeflerinin okul içerisinde görünür olmasını sağlar. (Örneğin, akademik başarının önemini afişler veya panolar kullanılarak vurgulanması.) | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6 | Öğretmenin sınıftaki öğretme becerilerini değerlendirirken öğrenci çalışmalarını (ödev, sınav kâğıdı, portfolyo vb.) inceler. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 7 | Öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek için öğretmenlerle birebir görüşmeler yapar. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8 | Hedeflenen başarı düzeyine ne derecede ulaşıldığını ölçmek için test veya diğer performans ölçeklerini kullanır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 9 | Ders saatlerinin, yeni beceri ve kavramların öğretilmesi ve uygulanması amacı ile kullanılmasında öğretmenleri teşvik eder. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10 | Teneffüs ve ders aralarındaki zamanını öğretmen ve öğrencilerle sohbet etmeye ayırır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 11 | Okulda yapılan ders dışı aktivitelere katılır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12 | Öğretmenleri başarı veya çabalarından dolayı özel olarak tebrik eder. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13 | Başarılı öğretmenlerin sergiledikleri performansla ilgili öğretmen dosyalarına notlar ekler. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 14 | Okulun başarısına özel katkıda bulunan öğretmenlere ödül olarak kendilerini daha fazla geliştirebilecekleri fırsatlar sunar. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 15 | Öğretmenlerin öğretimle ilgili hizmet içi eğitimlerini yönetir veya bu aktivitelere katılır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 16 | Hizmet içi eğitimler ile ilgili fikir alışverişinde bulunmak için öğretmenler kurulu toplantılarında zaman ayırır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 17 | Başarılı olan öğrencilerle yüz yüze görüşüp, çalışmalarını inceleyerek onların ve yaptıkları çalışmaların farkında olduğunu gösterir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 18 | Başarılarını yükselten veya üstün başarı gösteren öğrencilerin ailelerini arayarak haberdar eder. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| 4. BÖLÜM: OKULLARDA ÖĞRENME İKLİMİ ÖLÇEĞİ | | | | | | |
|---|---|--------------|---------|-------|----------|-----------|
| Aşağıdaki ifadelerin hangi sıklıkta gerçekleştiğini düşünüyorsunuz? Görüşünüzü: 1-Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Sıklıkla, 5-Her zaman seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz. | | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Sıklıkla | Her zaman |
| Bu okulda, | | | | | | |
| 1 | Okul müdürü öğretmenleri yeni şeyler öğrenmeye teşvik eder. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2 | Okul müdürü öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik taleplerini karşılar. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3 | Okul müdürü öğretmenlerin çeşitli öğrenme faaliyetlerine (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim, araştırma, bilimsel toplantılar vb.) katılmalarını destekler. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4 | Okul müdürü öğretmenlerin eğitim ve öğretime ilişkin görüşlerine önem verir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5 | Okul müdürü öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik hedefler belirler. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6 | Okul müdürü öğretmenler arasındaki iş birliğini destekler. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 7 | Okul müdürü öğretmenlerin eğitim ve öğretimi geliştirmeye yönelik çabalarını takdir eder. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8 | Öğretmenler yeni şeyler öğrenmeye açıktır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 9 | Öğretmenler alanındaki güncel gelişmeleri takip eder. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10 | Öğretmenler hata yapmaktan korkarlar. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 11 | Öğretmenler eğitim öğretimde karşılaştıkları sorunları birer öğrenme fırsatı olarak görürler. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12 | Öğretmenler birbirlerine karşı saygılıdır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13 | Öğretmenler farklı öğretim uygulamalarını sınıfta kullanmaya isteklidir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 14 | Öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri yüksektir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 15 | Zümreler eğitim öğretimi geliştirmek için birlikte çalışırlar. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 16 | Öğretmenler öğretim sorunlarını meslektaşlarıyla rahatça tartışır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 17 | Öğretmenler birbirlerinin mesleki gelişimini destekler. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 18 | Öğretmenler mesleki bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 19 | Öğretmenler meslektaşlarının iyi uygulamalarını örnek alır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 20 | Öğretmenler arasında informal bir öğrenme ağı vardır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 21 | Öğretmenlere mesleki yeterliliklerini geliştirmek için yeterli zaman sağlanır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 22 | Öğretmenler ihtiyaç duyduğu bilgiye kolayca ulaşabilir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 23 | Öğretmenler mesleki öğrenmeleri için gerekli kaynaklara (kitap, dergi, internet vb.) sahiptir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 24 | Öğretmenlerin mesleki gelişimi yasal düzenlemelerle desteklenmektedir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 25 | Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmek için ihtiyaç duydukları teknolojik olanaklar mevcuttur. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 26 | Öğretmenlerin birlikte çalışmaları için yeterli fiziksel olanaklar (toplantı odası, konferans salonu vb.) mevcuttur. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| 5. BÖLÜM: ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ | | | | | | | | | | | |
|---|---|----------|---|----------------|---|---------------|---|-----------------|---|-------------|--|
| Aşağıdaki ifadelerin hangi yeterlilik düzeyinde gerçekleştiğini düşünüyorsunuz? | | Yetersiz | | Çok Az Yeterli | | Biraz Yeterli | | Oldukça Yeterli | | Çok Yeterli | |
| Görüşünüzü: 1'den 9'a kadar kademeli olarak: Yetersiz, Çok az yeterli, Biraz yeterli, Oldukça yeterli, Çok yeterli seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz. | | | | | | | | | | | |
| 1 | Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | |
| 2 | Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | |
| 3 | Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | |
| 4 | Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | |
| 5 | Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | |

| 5. Bölüm: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Devam) | | | | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 7 | Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 8 | Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 9 | Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 10 | Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 11 | Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |
| 12 | Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ |

| 6. BÖLÜM: ÖĞRETMEN COŞKUSU ÖLÇEĞİ | | | | | | |
|--|--|------------------|----------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|
| Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Görüşünüzü: 1- Hiç katılmıyorum, 2- Az katılıyorum, 3- Orta düzeyde katılıyorum, 4- Büyük ölçüde katılıyorum, 5- Tamamen katılıyorum seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz. | | | | | | |
| | | Hiç Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Büyük Ölçüde Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
| 1 | Büyük bir şevkle öğretim. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2 | Ders anlatmaktan keyif alırım. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3 | Öğrencilere yeni şeyler öğretmek her zaman bana keyif verir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4 | Öğrencilerle etkileşimde bulunmaktan keyif alırım. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5 | Öğretmek bir zevktir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6 | Branşımınla ilgili heyecanımı hâlâ koruyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 7 | Branşımınla ilgili heyecanımı öğrencilerime aktarmaya çalışıyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8 | Branşımınla ilgili işler yapmak en sevdiğim etkinlikler arasındadır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 9 | Branşımınla meşgul olmak bana keyif veriyor. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10 | Branşımı eğlenceli bulduğum için bırakmayı düşünmüyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| 7. BÖLÜM: MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ | | | | | | |
|--|--|------------------|----------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|
| Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Görüşünüzü: 1- Hiç katılmıyorum, 2- Az katılıyorum, 3- Orta düzeyde katılıyorum, 4- Büyük ölçüde katılıyorum, 5- Tamamen katılıyorum seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz. | | | | | | |
| | | Hiç Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Büyük Ölçüde Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
| 1 | Sınıftaki etkililiğimi arttıracak öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi edinmek için kendime zaman ayırırım. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2 | Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük eğitim programlarına harcanan paranın israf olduğunu düşünüyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3 | Mesleki gelişim için düzenlenen etkinliklere ayrılan zamana değer. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4 | Mesleki gelişim etkinlikleri, diğer meslek grupları için gerekli olduğu kadar öğretmenler için de gereklidir. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5 | Mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin yeni öğretim teknik ve yöntemlerini öğrenmelerine katkı sağlar. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6 | Katıldığım seminer, konferans ve hizmet içi eğitimler bana mesleki açıdan oldukça katkı sağlamıştır. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

YANITLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 16/07/2020
Sayı: 35853172-600-E.00001157010

0001157010

Sayı : 35853172-600
Konu : Gökhan SAVAŞ (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 20.05.2020 tarihli ve 51944218-600/00001095089 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden **Gökhan SAVAŞ**'ın **Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü "**Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **09 Haziran 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Ahmet SERPER
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden dd47764a-8cd2-43cb-a10c-4d6758918746 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPRAK



EK-D: Kastamonu İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75048956-44-E.10558759
Konu : Araştırma İzni (Gökhan SAVAŞ)

13/08/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (Genelge No:2020/2) sayılı emirleri.
b) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 23/07/2020 tarih 00001168219 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün ilgi (b) tarih ve sayılı yazısına istinaden Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dah Eğitim Yönetimi Bilimi Dah doktora öğrencisi Gökhan SAVAŞ'ın hazırlanmış olduğu " Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi ile Bazı Bireysel ve Örgütsel Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu araştırma çalışmasını ilimiz genelindeki okullara uygulaması ile ilgili İnceleme ve Değerlendirme Komisyon Kararı ilişikte sunulmuştur.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dah Eğitim Yönetimi Bilimi Dah doktora öğrencisi Gökhan SAVAŞ'ın hazırlanmış olduğu " Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi ile Bazı Bireysel ve Örgütsel Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu araştırma çalışmasını ilimiz genelindeki okullara 2020-2021 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasına göre kurumun eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makanunuzca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cengiz BAĞÇACIOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
13/08/2020

Ünal KILIÇARSLAN
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres : Sancaktepe Mahallesi Başkentler Sokak No 8 Posta Kodu 37100
Mhçes Kastamonu
Elektronik Adres: kastamonu.meb.gov.tr
E-posta: bilgi@yazilim.meb.gov.tr

Bilgi için: Emis YILMAZ
Tel: 0 (344) 214 10 01
Faks: 0 (344) 212 22 18

Bu belge görsel olarak tarama ile oluşturulmuştur. Başka bir belgeye aktarılabilir. Tarama kodu: 8167-d2a9-387c-b446-84f4. Kodu ile belge bilgileri.



T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 14/08/2020
Sayı: -10656065-E.00001202117
0001202117

Sayı : 75048956-44-E.10656065
Konu : Anket İzni (Gökhan SAVAŞ)

14.08.2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 23/07/2020 tarih ve 00001168219 sayılı yazınız.

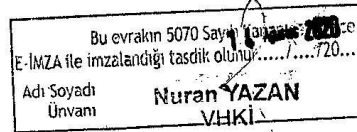
İlgi tarih ve sayılı yazınıza istinaden Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı doktora programı öğrencisi Gökhan SAVAŞ'ın hazırlamış olduğu " Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi İle Bazı Bireysel ve Örgütsel Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu tez çalışmasını İlimiz genelindeki okullara 2020-2021 eğitim öğretim yılında gönüllük esasına göre kurumun eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ile ilgili Valilik Olur'u ilişikte gönderilmiştir.

Ekte gönderilen imzalı ve mühürlü anketin uygulanması hususunda;
Bilgi ve gereğini arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Valilik Olur'u (1 sayfa)
- 2-Anket Çalışması (7 sayfa)



Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden d9435d27-f08a-4748-9085-a92074efe79fkodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



Adres: Saraçlar Mahallesi Bayındır Sokak No 8 Posta Kodu 37100
Merkez Kastamonu
Elektronik Ağ: kastamonu.meb.gov.tr
e-posta: bilgisayar37@meb.gov.tr

Bilgi için: Enis YILMAZ

Tel: 0 (366) 214 10 01
Faks: 0 (366) 212 22 18

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9280-b3a0-37cc-91db-dff7 kodu ile teyit edilebilir.

EK-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

26/04/2021

Gökhan SAVAŞ

EK-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

26/04/2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmesi ile Bazı Bireysel ve Örgütsel Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

| Rapor Tarihi | Sayfa Sayısı | Karakter Sayısı | Savunma Tarihi | Benzerlik Oranı | Gönderim Numarası |
|--------------|--------------|-----------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 18/04/2021 | 296 | 536604 | 16/04/2021 | %9 | 1562324864 |

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Gökhan SAVAŞ

Öğrenci No.: N17148158

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU

EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report

26/04/2021

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Administration

Thesis Title: An Examination of the Relationship between Teachers' Professional Learning and Some Personal And Organizational Variables

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

| Time Submitted | Page Count | Character Count | Date of Thesis Defense | Similarity Index | Submission ID |
|----------------|------------|-----------------|------------------------|------------------|---------------|
| 18/04/2021 | 296 | 536604 | 16/04/2021 | %9 | 1562324864 |

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Gökhan SAVAŞ
Student No.: N17148158
Department: Educational Sciences
Program: Educational Administration
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Assoc. Prof. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU

EK-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

26/04/2021

Gökhan SAVAŞ

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

