



**ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİK İLE ÖĞRETMEN ÖZ
YETERLİĞİ VE KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖĞRETMEN MESLEKİ GELİŞİM
TOPLULUKLARININ ARACI ROLÜ**

Asude Elif Şahin

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Asude Elif

Soyadı: Şahin

Bölümü: Eğitim Yönetimi

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Öğrenme Merkezli Liderlik ile Öğretmen Öz Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkide Öğretmen Mesleki Gelişim Topluluklarının Aracı Rolü

İngilizce Adı: The Mediating Role of Professional Learning Communities in the Relationship Between Learning-Centered Leadership with Teacher Self-Efficacy and Collective Teacher Efficacy

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Asude Elif Şahin

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Asude Elif Şahin tarafından hazırlanan “Öğrenme Merkezli Liderlik ile Öğretmen Öz Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkide Öğretmen Mesleki Gelişim Topluluklarının Aracı Rolü” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Onur Erdoğan

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Zeki Öğdem

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Serkan Koşar

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 01/08/2025

Bu tezin Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman Çimen

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının hazırlanmasında desteklerini esirgemeyen, bilgi ve deneyimleriyle yolumu aydınlatan ve her zaman anlayış ve sabırla yanımda olan değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Onur Erdoğan'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Kendisinin kıymetli rehberliği ve yapıcı yönlendirmeleri, bu çalışmanın oluşmasında büyük rol oynamıştır.

Gazi Üniversitesinde, yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgi birikimleriyle beni yönlendiren ve katkı sunan tüm hocalarıma da gönülden teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her koşulda yanımda olan, sabırla, fedakarlıkla ve anlayışla beni daima destekleyen canım aileme minnettarım. Varlığınız sadece bu süreçte değil, hayatımın her anında en büyük dayanağım oldu.

Bu süreçte emeği geçen herkese gönülden teşekkür ederim.

**ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİK İLE ÖĞRETMEN ÖZ
YETERLİĞİ VE KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖĞRETMEN MESLEKİ GELİŞİM
TOPLULUKLARININ ARACI ROLÜ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Asude Elif Şahin
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos 2025

ÖZ

Bu çalışma, öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkide öğretmen mesleki gelişim topluluklarının aracı rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Öğrenme merkezli liderlik, okul ortamında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişimini desteklemesi açısından oldukça önemlidir. Öğrenme merkezli liderler öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yatırım yaparak sınıf içi uygulamaların kalitesini arttırmaya odaklanır. Araştırmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Ankara'daki devlet okullarında görev yapan 422 öğretmen çalışmaya

katılmıştır. Okul müdürlerinin öğrenme merkezli davranışlarını ölçmek maksadıyla Liu vd. (2016b) tarafından geliştirilen öğrenme merkezli liderlik ölçeği, öğretmenlerin mesleki gelişim topluluğu algılarını ölçmek için Wahlstrom ve Louis (2008) tarafından geliştirilen öğretmen mesleki gelişim toplulukları ölçeği, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ölçmek için Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilen öğretmen öz yeterlik ölçeği, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını ölçmek için Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen kolektif öğretmen yeterliği ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi için kovaryans tabanlı yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Analizler SPSS 26 ve Mplus 8.3 programları ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, öğrenme merkezli liderliğin, öğretmen mesleki gelişim toplulukları aracılığıyla kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki doğrudan etkisi pozitif ve anlamsız, öğretmen öz yeterliği üzerindeki doğrudan etkisi ise negatif ve anlamsızdır. Öğrenme merkezli liderliğin, öğretmen mesleki gelişim topluluğu aracılığıyla, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen öz yeterliği üzerindeki dolaylı etkisi pozitif ve anlamlıdır. Bu bulgular, öğrenme merkezli liderliğin, öğretmenlerin kolektif ve öz yeterlikleri üzerinde dolaylı etkisinin yüksek oluşuna dikkat çekmektedir. Bu durum, okul müdürlerinin okul sonuçları üzerindeki etkilerinin dolaylı yollarla elde edildiğini göstermektedir. Liderlik uygulamaları, okul bazında istenen sonuçlara katkıda bulunur ancak katkı çoğunlukla kurumdaki paydaşlar, etkinlikler, öğretmen bağlılığı ve öğretim uygulamaları veya okul kültürü gibi organizasyonel faktörler sayesinde ortaya çıkar. Bu nedenle okul müdürlerinin işbirlikçi kültürü ve profesyonel gelişimi teşvik ettiği stratejiler geliştirilmelidir.

Anahtar kelimeler: Öğrenme Merkezli Liderlik, Öğretmen Mesleki Gelişim Topluluğu, Kolektif Öğretmen Yeterliği, Öğretmen Öz Yeterliği

Sayfa adedi: xiii + 101

Danışman: Doç. Dr. Onur Erdoğan

**THE MEDIATING ROLE OF PROFESSIONAL LEARNING
COMMUNITIES IN THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING-
CENTERED LEADERSHIP WITH TEACHER SELF-EFFICACY AND
COLLECTIVE TEACHER EFFICACY**

(M.S. Thesis)

Asude Elif Şahin

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2025

ABSTRACT

This study aims to examine the mediating role of professional learning communities in the relationship between learning-centered leadership with teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. Learning-centered leadership is very important in terms of supporting the development of both teachers and students in the school environment. Learning-centered leaders focus on increasing the quality of classroom practices by investing in teachers' professional development. The research was conducted using a quantitative research design. A total of 422 teachers working in public schools in Ankara participated in the study. The

learning-centered leadership scale developed by Liu et al. (2016b) was used to measure the learning-centered behaviors of school principals, the professional learning communities scale developed by Wahlstrom and Louis (2008) was used to measure teachers' perceptions of professional learning communities, the teacher self-efficacy scale developed by Tschannen-Moran and Woolfolk (2001) was used to measure teachers' perceptions of self-efficacy, and the collective teacher efficacy scale developed by Tschannen-Moran and Barr (2004) was used to measure teachers' perceptions of collective efficacy. Covariance-based structural equation modeling was used to analyze the data. The analyses were performed using SPSS 26 and Mplus 8.3 programs. The results show that the direct effect of learning-centered leadership on collective teacher efficacy through professional learning communities is positive and insignificant, while its direct effect on teacher self-efficacy is negative and insignificant. The indirect effect of learning-centered leadership on collective teacher efficacy and teacher self-efficacy through professional learning communities is positive and significant. These findings draw attention to the high indirect effect of learning-centered leadership on teachers' collective and self-efficacy. This situation shows that the effects of school principals on school results are achieved indirectly. Leadership practices contribute to the desired results at the school level, but the contribution mostly occurs through organizational factors such as stakeholders in the institution, activities, teacher commitment and teaching practices or school culture. Therefore, strategies should be developed in which school principals promote collaborative culture and professional development.

Key Words : Learning-Centered Leadership, The Professional Learning Communities, Collective Teacher Efficacy, Teacher Self -Efficacy

Page Number : xiii + 101

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Onur Erdoğan

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	i
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	11
1.3.Araştırmanın Önemi	12
1.4.Araştırmanın Varsayımları.....	12
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.6.Tanımlar	13
BÖLÜM II	14
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Sosyal Bilişsel Kuram	14

2.2 Öz Yeterlik.....	18
2.3. Öğretmen Öz Yeterliği	22
2.4.Öğretmen Öz Yeterliğinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi.....	25
2.5. Kolektif Yeterlik.....	27
2.6. Kolektif Öğretmen Yeterliği	28
2.7. Kolektif Yeterliğin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi.....	33
2.8. Öğretmen Mesleki Gelişim Topluluğu.....	35
2.9. Öğretmen Mesleki Öğrenme Topluluklarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi	40
2.10. Öğrenme Merkezli Liderlik ve Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi.....	42
BÖLÜM III.....	48
YÖNTEM	48
3.1.Araştırma Deseni ve Modeli.....	48
3.2.Evren ve Örneklem.....	50
3.3.Veriler Toplama Araçları	53
3.3.1.Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği.....	53
3.3.2.Öğretmen Mesleki Gelişim Toplulukları Ölçeği	53
3.3.3.Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği	54
3.3.4.Kolektif Yeterlik Ölçeği	54
3.4.Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	55
3.4.1.Doğrulayıcı Faktör Analizi	55
3.5.Verilerin Analizi	58
BÖLÜM IV	60
BULGULAR VE YORUMLAR	60
4.1 Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri ve Korelasyon Analizi	60
4.2 Araştırma Modellerine İlişkin Analiz ve Bulgular.....	64
4.2.1. Model 1	65

4.2.2. Model 2	66
BÖLÜM V	72
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	72
5.1. Tartışma ve Sonuç	72
5.2. Öneriler	79
KAYNAKLAR	82
EKLER	93
Ek 1. Veri Toplama Araçları	94
Ek 2. Etik Kurul Onayı	100



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı</i>	52
Tablo 2 <i>Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları</i>	57
Tablo 3 <i>Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderlik ve Mesleki Öğrenme Toplulukları Alguları ile Kolektif Yeterlik ve Öğretmen Öz Yeterliği Düzeyleri (n=422)</i>	61
Tablo 4 <i>Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri ve Korelasyon Analizi</i>	62
Tablo 5 <i>Doğrudan ve Dolaylı Etkiler</i>	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Öğrenmenin Üç Yönlü Etkileşimi	17
<i>Şekil 2.</i> Kavramsal Model.....	50
<i>Şekil 3.</i> Analiz Sonuçları: Model 1	65
<i>Şekil 4.</i> Analiz Sonuçları: Model 2.	67

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze eğitim çeşitli boyutlarıyla toplumların odağında bulunmakta ve özellikle son yıllarda hedefler süreçlerden çıktılarına doğru kaymaktadır. Bu kapsamda okuldaki süreçleri iyileştirme bağlamında dünya çapında politika yapıcılar ve uygulayıcılar öğretimin etkililiğinin artırılmasına odaklanmaktadır (Bryk vd., 2010). Geçmiş araştırmalar öğretimin geliştirilmesinde öğretmen öz yeterliğinin anahtar bir role sahip olduğuna işaret etmiştir (Mills, Pajares ve Heron, 2007; Zeldin, Britner ve Pajares, 2008). Sosyal Bilişsel Kuram'a dayalı olarak öğretmen öz yeterliği çoğunlukla pozitif öğretmen davranışlarını öğrencilerin öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirmektedir. Öğretimin iyileştirilmesinde

öncelikle öğretmende var olan yetenekler öğrenci sorumluluğunu ve öğrenme çıktılarını istenilen seviyeye getirebilecek ölçüde olmalıdır (Bandura, 1989; Henson, 2001).

Bandura'ya (1997) göre, öz yeterlik inançları dört temel bilgi kaynağından etkilenmektedir: ustalık deneyimleri, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumlar. Ustalık deneyimleri, en etkili öz yeterlik kaynağı olarak görülmektedir çünkü başarılı olmak için gereken şeyler hakkında en önemli kanıtı sağlamaktadır. Bireyler eylemlerinin etkilerini ölçer ve bu etkileri yorumlamaları yetkinlik inançlarının oluşturulmasında yardımcı olur.

Öğretmen öz yeterliğine ek olarak kolektif öğretmen yeterliği de öğretim kalitesinin artmasında oldukça önemli bir rol üstlenmektedir ve bununla ilgili literatürde farklı çalışmalar bulunmaktadır (Goddard & Goddard, 2001; Tschannen-Moran & Barr, 2004; Ross vd., 2004; Voelkel Jr vd., 2022).

Okullar, öğretmenlerin etkileşimli bir sosyal sistemde birlikte çalıştıkları kurumlardır. Okulun yarattığı sosyal sistem öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin ilişkilerini, öğretim faaliyetlerini etkileyecek şekilde yapılandırılmıştır. Sosyal bilişsel teori, öğretmenlerin hem benlik hem de organizasyon algılarının eylemlerini etkilediğini iddia eder. Bir kişinin hem yaşamak hem de çalışmak için geliştirdiği ortam bireysel ve kolektif olarak yaratılır (Bandura, 1993).

Kolektif yeterlik, sosyal bilişin daha geniş teorik çerçevesinden öz yeterlik yapısının bir uzantısıdır ve insanların ortak hedeflerine ulaşmak için birlikte etkili bir şekilde çalışabileceklerine olan inançlarını ifade eder. İnsanlar çevresel olaylara, bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak tepki verir (Loughland & Ryan, 2022). Bandura (1986), öz yeterlik ve kolektif yeterlik kaynaklarının benzer olduğunu savunmaktadır. Kendilerini hem bireysel olarak hem de bir kolektifin parçası olarak belirli bir görevde başarılı olarak algılayan öğretmenler, bu görevi yerine getirme yeteneğine sahip olduklarına inanırlar. Bu tür

beklentiler, öğretmenleri daha yüksek hedefler belirlemeye ve bunlara ulaşana kadar ısrarcı olmaya teşvik eder.

Kolektif öğretmen yeterliği, bir okuldaki öğretmenlerin öğrencileri için, eğitimsel bir fark yarattığına dair kolektif öz algıyı ifade eder. Okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkisi hakkında ortak bir inanç olarak, kolektif öğretmen yeterliği, grup üyelerinin dinamiklerinin bir ürünüdür (Goddard vd., 2000).

Öğretimsel yeterliğin güçlü olduğuna inanan öğretmenler öğrencileri için ustaca deneyimler oluşturmakta, kendinden şüphe duyan öğretmenlerin oluşturduğu sınıf ortamları ise öğrencilerin yeterlik hislerini ve bilişsel gelişimlerini zayıflatmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984). Öğretimsel çıktılarının ve okula ilişkin çeşitli süreçlerin iyileştirilmesinde kilit role sahip olan öğretmen öz yeterliğine geçmişten günümüze yoğun bir ilgi bulunmakta ve bu ilgi hala varlığını sürdürmektedir (Lazarides vd., 2021; Liu, Bellibaş & Gümüş, 2020; Marschall, 2021).

Öğretmenlerin profesyonel gelişimiyle bağlantılı olarak kendi işinde öz güvenli olması ve öğrencilerin öğrenim sürecinde teşvik edici olması öz yeterlik kavramıyla Bandura tarafından açıklanmıştır. Öz yeterlik belirli bir bağlam içerisinde insanların yapmış oldukları eleştirileri dikkate alıp belli bir konu üzerinde kullanma becerisidir (Mojavezi & Tamiz, 2012). Yapılan son çalışmalar yüksek ölçüde öz yeterliğe sahip olan öğretmenlerin öğrencileriyle daha fazla ilgilendiklerine ve bunun da dolaylı olarak mesleki doyumu artırdığına işaret etmiştir. Bununla birlikte öz yeterliği yüksek öğretmenler öğretim sürecinde karşılaşılan zorluklarla daha kolay mücadele edebilir ve öğrencilerin karmaşık konuları anlamaları noktasında daha yaratıcı fikirler geliştirebilirler (Granziera & Perera, 2019; Zee & Koomen, 2016).

Öz yeterliği yüksek öğretmenlerin öğrencileri performans bakımından incelendiğinde diğer sınıflara oranla daha başarılı oldukları görülmektedir (Henson, 2001). Bunun sebebi, öz

yeterliği yüksek öğretmenlerin, öğrencilerini teşvik etmesi, yanlış anlaşılan konuya doğru zamanda müdahale etmeleri ve konunun daha kolay anlaşılması için görsel ögeler kullanmalarıdır. Buna ek olarak öz yeterliği yüksek öğretmenler, öğrencileri tartışmalara dahil etme noktasında onlara fırsat yaratırlar ve ödevleri notlandırmaktan ziyade önemli geri dönütler vermeye odaklanırlar. Öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlaması, ğretim yöntem ve tekniklerini uygulaması ve öğrencilerle iletişimde olması öğretmenin sorumluluklarındandır. Bu da öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkisinin sınıf iklimiyle etkileşimli olması anlamına gelir (Mojavezi & Tamiz, 2012).

Öğrenciler, ğretmenlerinin kendileriyle ilgili ve destekleyici olduğunu gördüklerinde ders içerisinde daha fazla katılımcı olmaya ve efor sarf etmeye istekli olurlar. Birçok araştırma da bunu kanıtlar niteliktedir. Mojavezi ve Tamiz'in (2012) ğrenci motivasyonu ve başarısının, ğretmen öz yeterliğiyle ilgili ilişkinin incelendiği çalışmada pozitif yönde bir ilişki grlmektedir. z yeterlik ne kadar yüksek olursa ğrenci başarısının da bir o kadar arttığı gözlemlenmektedir. Çünkü z yeterliği yüksek olan ğretmen öğrencilerini motive etmekte ve bilişsel gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Öğrencilerle sağlıklı ilişki yürütmek ve toplum tarafından benimsenen sınıf içi dinamiklere sahip olmak, öğretmenlerin de karşılıklı olarak psikolojik iyi oluşlarını (daha az psikolojik yıpranma ve negatif duygular vb.) geliştirmede ve kendi profesyonel gelişim süreçlerinde önemli yere sahiptir (Chang vd., 2022). Son araştırmalara göre öz yeterlik ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Cansoy vd., 2020). Psikolojik iyi oluş ve mesleki yıpranmanın, öz yeterlikle ilişkisinin incelendiği bir çalışmada özerklik, çevresel farkındalık, kişisel gelişim, diğer insanlarla pozitif ilişki içerisinde olma ve kendini kabul gibi alanlarda düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin mesleki yıpranmaya düzeylerinin arttığı ve psikolojik iyi oluşlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Bentea, 2017).

Öğretmen öz yeterliğinin etkilediği bir diğer alan ise iş doyumudur. İş doyum, öğretmenlerin performansları ve mesleğe karşı tavırlarında belirleyici bir rol oynamaktadır. Öz yeterlik seviyesi düşük olan öğretmenler mesleklerinde daha fazla doyumsuzluk yaşamaya hatta mesleklerini bırakmaya yatkındırlar (Demirdağ, 2015). Mesleki doyumun öz yeterlikle pozitif yönde ilişkili olduğu birçok çalışmada dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı arttıkça iş doyumları da artmaktadır ve bu da öğretmenleri stresten ve psikolojik yıpranma durumundan korumaktadır (Kasalak & Dağyar, 2020; Alridge & Fraser, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Kolektif öğretmen yeterliği de öğretmen öz yeterliği üzerine yapılan çalışmalardan evrilmektedir ve sosyal bilişsel teoride köklerini bulmaktadır. Bandura, kolektif öğretmen yeterliğinin, öğrencinin sosyoekonomik statüsünden daha fazla öğrenci başarısını etkilediğini öngörmektedir (Bandura, 1993). Yapılan geçmiş araştırmalar göstermektedir ki kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkisi bulunmaktadır (Goddard, 2001; Goddard vd., 2000; Hoy vd., 2002).

Bandura (1997), birçok zorluğun insanların birlikte çalışması gerektirdiğini savunmaktadır ve insanların kolektif çabalarla başarılı olabileceğine dair inançları geliştirmenin önemini ifade eder. Bununla birlikte kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin grup düzeyindeki algılarını yansıtır. Öğretmenler bir bütün olarak öğrencileri ve başarı düzeylerini etkileyebilen eylemleri uygulayıp organize edebilir. Bu nedenle kolektif yeterlik grubun yeteneklerine odaklanır (Bandura, 1997).

Öz yeterliğin dört kaynağında bulunan “ustalık deneyimleri”, kolektif yeterlikte de önemli bir unsur olarak görülmektedir. İşbirliğinden kaynaklanan ustalık deneyimleri okuldaki sorunları azaltmaya yönelik ortak bir çaba için uygundur. Çünkü bu deneyimler, okulda bulunan öğretmenler olarak birlikte neler başarabileceklerini gösterir. Meslektaşlardan gelen tavsiye ve destekten kaynaklanan ustalık deneyimleri, kolektif öğretmen yeterliğini

arttırmaktadır, çünkü başarılı meslektaşları gözlemlemek kolektif yeterlik için oldukça önemlidir (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Kolektif öğretmen yeterliği pozitif öğrenme ortamı ve öğrenci öğrenimi için oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalar, kolektif öğretmen yeterliğinin, öğretmen öz yeterliğinden etkilendiğini, aynı şekilde yüksek kolektif yeterliğe sahip bir okulun da öğretmenlerin öz yeterliğini iyileştirme ve geliştirme olasılığının yüksek olduğunu belirtmiştir (Donohoo, 2018; Goddard vd.,2004). Etkili okullar, öğrencilerin öğrenmesine ve ilerlemesine yardımcı olmak için daha yüksek bir kolektif yeterlik duygusuna sahip olan öğretmenlerin olduğu okullardır. Bu tür öğretmenlere sahip okulların yöneticileri, öğrencileri ve velileri teşvik etme noktasında da oldukça başarılıdır (Fathi & Rostami, 2018).

Pozitif öğrenme ortamını yaratmada bir diğer önemli husus ise okul liderleridir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2001) yaptığı çalışmaya göre kolektif öğretmen yeterliğinin ve öğretmen öz yeterliğinin artırılması noktasında harekete geçilmesi okul liderleri açısından oldukça önemlidir. Çünkü öz yeterliği yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine dahil edilmesinde, sınıf yönetiminde ve öğretim stratejilerini belirlemede önemli bir konuma sahiptir. Fakat bunun tersi olarak düşük öz yeterliğe sahip öğretmenler bu bileşenler üzerinde negatif etkiye sebep olmaktadır (Demirdağ, 2015). Yüksek ölçüde baskıya maruz kalan öğretmenler düşük öz yeterlik özellikleri göstermeye ve çalışma ortamında yorgun hissetmeye başlamaktadır. Öğretmen üzerindeki iş kaynaklı baskılar etkili ve uygun bir şekilde çözülmeye çalışılmazsa, öğretmenlerin eğitime ve öğretime karşı istekli olmaları beklenmemelidir (Yu vd., 2015).

Tschannen-Moran ve Hoy'a göre (1997), okul müdürünün hem cana yakın ve yardımsever hem de okul topluluğunun sosyal ihtiyaçlarını karşılayıp görev başarısıyla ilgilenmesi okul iklimini pozitif yönde etkileyen etkenlerdendir. Yöneticinin destekleyici ve iş birliğini teşvik edici olması öğretmenlerin psikolojik açıdan iyi oluşlarına yardımcı olmaktadır.

Okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik özellikleri okul içerisinde öğretmen başarılarını etkilerken aynı zamanda dolaylı olarak öğrenci başarısını da etkilediği gözlemlenmektedir. (Hallinger & Heck, 1996; Robinson vd., 2008). Çünkü okul yöneticileri öğretmenlerin sahip oldukları inançları ve uygulamaları değiştirerek öğretim ve öğrenim sürecinde önemli etkiye sahip olabilmektedir. (Hu vd., 2019)

Eğitim yönetiminde yapılan çalışmalarda üzerinde en çok durulan konulardan biri de öğretim liderliği rollerinin gerekli olduğudur. Birçok araştırma göstermektedir ki okul yöneticilerin liderlik özellikleri ile öğretmen öz yeterliliği ve kolektif öğretmen yeterlik arasında kayda değer bir ilişki bulunmaktadır. Fakat bütün liderlik özellikleri arasında öğrenme merkezli liderlik, okullardaki öğretim ve öğrenim aktivitelerinin iyileştirilmesinde önemli etkiye sahiptir. Öğrenme merkezli liderlik davranışları gösteren yöneticiler, öğretmenin öz saygısını, motivasyonunu ve öz yeterlik algısını değiştirip şekillendirme ve mesleki doyumu arttırma noktasında fark yaratmaktadır (Hallinger, 2011; Anderman vd., 1991)

Kurumlar içindeki liderlik özelliklerine bakıldığında farklı türlerde liderlik tipleri görmek mümkündür, fakat öğrenme merkezli liderlik sahip olduğu özellikler bakımından diğerlerinden ciddi ölçüde ayrılmaktadır. Bunun nedeni ise, bu liderlik türünün öğretim- öğrenim sürecinde başarıyı, toplum için başarılı öğrenciler yetiştirilmesini, okul içerisinde mesleki doyumun arttırılmasını ve okulu daha üretken bir çevreye dönüştürülmesini hedeflemesidir (Özdemir vd., 2020). Öğretim lideri, öğretim sürecini vurgulayıp; öğretmen, öğrenci ve öğretim programı arasındaki etkileşimi kolaylaştırmaktadır. Öğretim sürecinin başarılı bir şekilde ilerlemesi için öğretim liderleri, öğretmenleri cesaretlendirmek, profesyonel gelişimlerini takip etmek ve pozitif öğrenme iklimini teşvik etmek noktasında önemli bir konumdadır (Özdemir & Sezgin, 2002). Bu liderlik türü, okullardaki öğrenme kültürünün geliştirilmesine vurgu yapar ve tüm paydaşlar için profesyonel eğitimi destekleyen bir ortam sunar. Bu açıdan bakıldığında öğretim merkezli liderlerin, öğrencilerin

öğrenme çıktıları üzerinde bir okul vizyonu ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmaları ve işbirlikçi öğrenme kültürüne destek vermeleri beklenmektedir (Kılınç vd., 2023).

Öğrenme merkezli liderlik anlayışının kökenleri öğretimsel liderlik ve dönüşümsel liderliğe dayanmaktadır. Öğretimsel liderlikte okul liderinin rolü, öğrencilerin başarı seviyelerini arttırmak için öğretmenleri desteklemekken, dönüşümsel liderliğin rolü ise okullardaki değişim ve öğrenme kapasitesinin artırılmasına öncelik vermektir. Bu açılardan bakıldığında öğrenme merkezli liderliği bu iki önemli liderlik türlerinden ayıran en önemli nokta öğrenme olgusunun okuldaki bütün paydaşlara yayılmasını sağlamaktır (Liu, Hallinger & Feng, 2016). Hallinger'e (2011) göre bu alana uygun liderler öğrenci öğrenimini ve eğitim kalitesini geliştirme yolunda değer odaklı, iş birliğine ve ortak paylaşıma önem veren çalışmalara öncelik tanırırlar. Bunu başarabilmenin yolu ise tüm öğretmenler için sürekli ve anlamlı profesyonel gelişim fırsatlarını yaratmaktır (Talebizadeh vd., 2020).

Düzenli olarak değişen eğitim ortamında bilgileri ve yetenekleri güncel tutmak adına, öğretmenlerin profesyonel gelişiminin sürekli olması hem önemli hem de bir zorunluluk haline gelmiştir. 20 yıl öncesine kadar alan yazında öğretmen gelişimi sadece hizmet öncesi, üniversite temelli öğretmen hazırlığı ve hizmet içi eğitimler üzerine odaklanmaktaydı. Son yıllarda ise odak noktası giderek iş temelli, bağlama uygun ve uzun süreli olmasına doğru ilerlemiştir. Profesyonel eğitimin bu noktalara değinmesi bağlamdan tamamen izole olmuş öğretmen eğitimlerinden ziyade dinamik, devamlı, interaktif ve geliştirici özelliklere sahip olmasını gerektirmiştir. Bu açıdan bakıldığında profesyonel eğitim hem öğrenciler hem de öğretmenler için eğitsel bir ortam yaratmaya ve iş birliğine ilişkin kültürel normların önemine vurgu yapmaktadır (Liu, Hallinger & Feng, 2016). Alan yazındaki birçok çalışma öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Öğrenme ortamı yaratmak ve öğretmen gelişimi için ortak bir okul vizyonu

oluşturma noktasında öğrenme merkezli liderlik oldukça önemlidir. İşbirliğine dayalı mesleki gelişimi mümkün kılarak, öğretmenlerin profesyonel öğrenimini geliştirmek ve sürdürülebilir kılmak için gerekli koşulların ve kültürün yaratılmasının öğrenme merkezli liderlik tarafından sağlandığı ampirik çalışmalarda net bir şekilde ortaya konulmuştur (Liu vd., 2016; King, 2011; Hallinger, Liu & Piyaman, 2017).

Öğretmen öz yeterliliği kavramı stres azlığı, içsel güdülenme ve öğretim yöntemlerini adapte edebilme çıktılarıyla bağlantılı olduğu görölmektedir. Motivasyonun bir parçası olan öz yeterlilik hem profesyonel gelişimi hem de öğretmenlerin kolektif yeterlik anlayışlarını da pozitif yönde etkilemektedir. Birtakım olarak kolektif yeterlik anlayışı öğrencilerin öğrenme çıktılarının da büyük oranda etkilenmesine sebep olmaktadır. Öğretmenlerin profesyonel öğrenimleri doğrutusunda öğrenciler ilerleme kaydettikçe pozitif duygular da artışa geçmektedir (Loughland & Nguyen, 2020). Loughland ve Nguyen'in (2020) yaptığı bir çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak meydana gelen öğrenme deneyimlerinin önemi açıkça görölmektedir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin profesyonel öğrenimlerin bir sonucu olarak başarı olgusunu nasıl deneyimledikleri ortaya konulmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin kendi gelişimleri için aktif rol sahibi olmalarının başarının en büyük sebeplerinden olduğuna işaret edilmiştir.

Okullarda karşılaşılan zorluklardan bir tanesi de öğrencilerin akademik başarısına katkıda bulunabilmektir. Etkili okulların en önemli özelliği öğrenci başarısının önemini kavramaktır. Kolektif yeterlik, öğrenci başarısına kurum olarak bütün paydaşların dahil olduğu, pozitif etkisi olan ve Bandura'nın "sosyal bilişsel kuramı"na dayanan bir kavramdır. Bu kuramın temelinde insanların kendi yaşamları üzerinde belli bir seviyede kontrol sahibi olmanın yolları yatmaktadır. Bununla birlikte bu kişisellik faktörün genel çapta sosyokültürel olaylardan da etkilendiği savunulmaktadır. Bu da etkili bir ürün ortaya koymak için birlikte çalışılması gerektiği sonucuna ulaştırır (Goddard vd., 2000). Öğretmenlerin kolektif

yeterliklerinin öğrenci başarısına olan etkisinin incelendiği bir çalışma ise bu teoriyi destekler niteliktedir. Bu konuyla ilgili yapılan ampirik çalışmalarda, kolektif yeterliğin önemli ölçüde ve pozitif yönde öğrenci başarısına etki ettiği gözlemlenmektedir (Goddard vd., 2000; Goddard vd., 2007).

Millî Eğitim Bakanlığının son yıllarda ortaya koyduğu önemli politik metinlerde politika yapıcılar tarafından öğrencilerin ve kurumdaki diğer paydaşların öz farkındalıklarını artırmanın ve kendilerini tanımalarını sağlamak en önemli hedeflerden biri olduğu belirtilmiştir. Eğitim sistemindeki tüm aktörlerin gelişimi kritik seviyede önemli görülmektedir. Özellikle öğrencinin kendini tanımasında ve eğitim yolculuğunda rehberlik edecek olan en önemli aktör öğretmenlerdir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetildiği ve yeniçağ becerilerinin benimsetildiği bir sistem geliştirmek “2023 Eğitim Vizyonu”nun temel hedeflerindendir (MEB, 2023). Bunun sonucunda da okul liderleri bu istekleri karşılamak adına gerekli adımları atmak durumundadır. Bu da okullardaki öğretmen mesleki gelişim topluluğuyla mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenmelerine yönelik çalışmalar düzenlenmesi ve gerekli standartları karşılamada güçlük çeken öğrenciler için aksiyon planlarının oluşturulması öğretmen mesleki gelişim topluluğunun varlığıyla gerçekleşebilir. Öğretmenler çoğunlukla tek başlarına çalışmak üzere yetiştirildiklerinden dolayı, mesleki gelişim topluluğuyla birlikte çalışmak öğretmenlerin mevcut becerilerinin ve tutumlarının tamamen değişmesini ve yeni beceriler edinmelerini gerektirmektedir. Mesleki gelişim topluluklarıyla ilgili yapılan çalışmalara da bakıldığında okul ve okuldaki personel gelişiminin sürdürülebilir olması bakımından umut verici bir strateji olarak görülmektedir (DuFour & Eaker, 1998). Türkiye’deki uygulamalara ve araştırmalara bakıldığında mesleki gelişim toplulukları konusunda araştırmacıların büyük ölçüde sessiz kaldıkları görülmektedir. Bu çalışmada yukarıda bahsi geçen nedenlerle okul etkililiğini artırmada baş aktörler olarak görülen öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen

yeterliğin artırılmasında öğrenme merkezli liderliğin ve mesleki gelişim topluluğunun rolü incelenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğrenme merkezli liderliğin öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki etkisini; ayrıca öğretmen mesleki gelişim topluluklarının bu ilişkideki aracılık rolünü incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik algıları, öğretmen öz yeterliği, mesleki gelişim toplulukları ve kolektif öğretmen yeterlikleri arasındaki ikili ilişkiler anlamlı mıdır?
2. Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderliklerinin öğretmen mesleki gelişim topluluklarına, öğretmenlerin öz yeterliklerine ve kolektif yeterliklerine doğrudan etkisi anlamlı mıdır?
3. Öğretmen mesleki gelişim toplulukları, öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki doğrudan ilişkiler anlamlı mıdır?
4. Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlikleri ile öğretmen mesleki gelişim topluluğu arasındaki ampirik bağlantı anlamlı mıdır?
5. Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlikleri ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ampirik bağlantıda öğretmenlerin mesleki gelişim topluluğunun aracı rolü anlamlı mıdır?
6. Okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlikleri ile öğretmenlerin öz yeterlikleri arasındaki ampirik bağlantıda öğretmen mesleki gelişim topluluğunun aracı rolü anlamlı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, öğrenme merkezli liderlik ve bu liderlik türünün öğretmen mesleki gelişim topluluğu, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen öz yeterliği değişkenlerinin üzerindeki etkisi ve ilişkileri araştırılacak ve bu bağlamda önemli bulgular sunması beklenecektir. Alan yazındaki çalışmaların bu konu üzerindeki eksikliği sebebiyle, bu araştırmanın gerçekleştirilmesi alan yazına sunacağı katkılar bakımından önemli olacaktır. Araştırmadan elde edilecek olan sonuçların öğrenme merkezli liderlik ile araştırmadaki diğer değişkenler ile ilişkisinin tespit edilmesi, öğrenme merkezli liderliği destekleyen politikaların geliştirilmesi ve etkili bir şekilde uygulamaya konulması noktasında eğitim-öğretim kurumlarındaki yöneticilere, öğretmenlere ve bu konuyla bağlantılı olan diğer araştırmalara fayda sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Ortaokullarda görevli olan öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen öz yeterliğine ilişkin algılarını ortaya koymada, araştırmada kullanılacak olan ölçme araçlarının veri elde etmek için yeterli olduğu ve katılımcıların veri toplama sürecinde ilgili ölçme araçlarına ciddi ve samimi yanıt verecekleri varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Toplanacak olan bulgular veri toplama yöntemi, örneklem ve sosyal beğenirlik gibi bazı sınırlılıklara sahip olabilir. Öncelikle verilerin kesitsel toplanacak olması değişkenler arasında nedensel bir bağ kurmaya engel olabilir. İkinci olarak veri setinin temelini Türkiye'nin Ankara şehrinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri oluşturacaktır. Ankara'nın Türkiye'nin başkenti ve ikinci büyük şehri olmasından dolayı ülke genelindeki

demografik dağılımı iyi bir şekilde temsil edeceği düşünölmekle birlikte verilerin Türkiye düzeyinde toplanmaması bir sınırlılıktır. Son olarak öğretmenlerin sosyal beğenirlik algıları sebebiyle bir miktar yanlış cevaplar verilme olasılığı yüksek olabilir.

1.6. Tanımlar

Öğrenme Merkezli Liderlik: Kurum içerisinde sadece öğrencilerin başarılarına odaklanmayan, aynı zamanda öğretmenlerin ve kurum içerisindeki diğer personellerin de kişisel gelişimlerini teşvik eden ve bu vizyon doğrultusunda kurumun geleceğini şekillendiren liderlik modeli (Liu, Hallinger & Feng, 2016).

Öğretmen Öz Yeterliği: Öğrenci katılımından ve öğrenmelerinden istenilen sonuçları elde etme noktasında kendi becerilerini ve yeteneklerini değerlendirebilme yetisi (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Kolektif Yeterlik: Öğrenci çıktılarının olumlu yönde etkileyebilme yeteneğine sahip bir grup öğretmenin algıları ve değerlendirmeleridir. Öğrenci çıktılarını olumlu yönde etkileme becerilerine ilişkin olarak bir grubun gerekli eylem planlarını organize etme ve yürütme konusundaki ortak yetenekleridir (Bandura, 1977).

Öğretmen Mesleki Gelişim Topluluğu: Öğrencilere doğrudan fayda sağlayacak okullar içinde ve arasında, değişim ve iyileştirmeyi yönlendirmekten sorumlu, birbiriyle bağlantılı profesyonellerden oluşan bir gruptur (Harris & Jones, 2010).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmada ele alınan konunun kuramsal temellerinin açıklanması, çalışmanın dayandığı kuramsal altyapıyı oluşturarak hem araştırma sorularının yanıtlanmasında hem de verilerin analiz edilip yorumlanmasında rehberlik edecektir. Dolayısıyla bu bölümde; sosyal bilişsel kuram, öz yeterlik, kolektif yeterlik, mesleki gelişim topluluğu ve öğrenme merkezli liderlik kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişki literatür taraması yapılarak ele alınmıştır.

2.1. Sosyal Bilişsel Kuram

Albert Bandura, psikoloji alanındaki çalışmalarıyla literatürde önemli bir yere sahiptir. Bandura, davranışçılık yaklaşımı içerisinde var olurken aynı zamanda da davranışçılığı eleştirip psikoloji bilimine yeni bakış açıları kazandırmıştır ve Sosyal Bilişsel Kuram dahilinde “Davranışçılık” ve “Bilişsel Psikoloji” arasında köprü kurmuştur. Bandura, davranışçılık yaklaşımının varsayımlarını reddetmemiştir, fakat deney ve teori inşası yöntemleriyle geliştirmeye çalışmıştır, çünkü ona göre davranışçı yaklaşım doğal

ortamdaki davranışları açıklama konusunda yetersizdir. Davranışçılara göre öğrenme kurallarını saptamak adına hayvanlar üzerinde yapılan birçok deney insan davranışlarıyla uyumaktadır. Fakat sosyal öğrenme kuramcılarına göre durum böyle değildir ve insan davranışları daha kompleks ve karmaşık süreçlerden oluşmaktadır. İnsanların öğrenme süreçleri sosyal boyutlardan ayrı tutulmamalıdır. Bir davranışın diğer insanlarla etkileşim sonucunda öğrenildiğini savunan Bandura, “Sosyal Öğrenme Teorisini” ortaya koymuştur ve “sosyal davranışçı” olarak anılmaya başlamıştır (Schunk,2012).

Sosyal bilişsel kuram temelinde, insan öğrenmelerinin çoğunun sosyal bir ortamda gerçekleştiği fikrini vurgulamaktadır. İnsanların çevresinde gözlemlediklerini algılama, düşünme ve planlama süreçleri öğrenmenin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bandura’ya göre insanlar başkalarının davranışlarını gözlemleyerek bilgi, kurallar, beceriler, stratejiler, inançlar ve tutumlar edinirler. Ayrıca bireyler, modellerden davranışların uygunluğunu ve modellenen davranışların sonuçlarını öğrenir ve inançlarına uygun olarak hareket ederler. Bandura’ya göre sosyal öğrenme iki şekilde gerçekleşir; “edimsel koşullanma” ve “model alma ve taklit”. Edimsel koşullanmada pekiştirilen ya da ödüllendirilen davranışlar kendini tekrar etme meyillidir. Model alma ve taklitte ise gözlem yoluyla öğrenilen davranışlar ya model olarak alınır ya da taklit edilir. Fakat model alma sürecinde modelin statüsü oldukça önemlidir. Eğer model, gözlemciye nazaran daha üst düzey bir statüye sahipse yüksek seviyede taklit davranışı gerçekleşebilir, ancak model düşük bir statüye sahipse taklit davranışı gerçekleşmez. Statüler eşit ise davranışın sonucunun olumlu olup olmadığına bakılır, olumluysa taklit gerçekleşir, olumsuzsa gerçekleşmez. (Bandura, 2006).

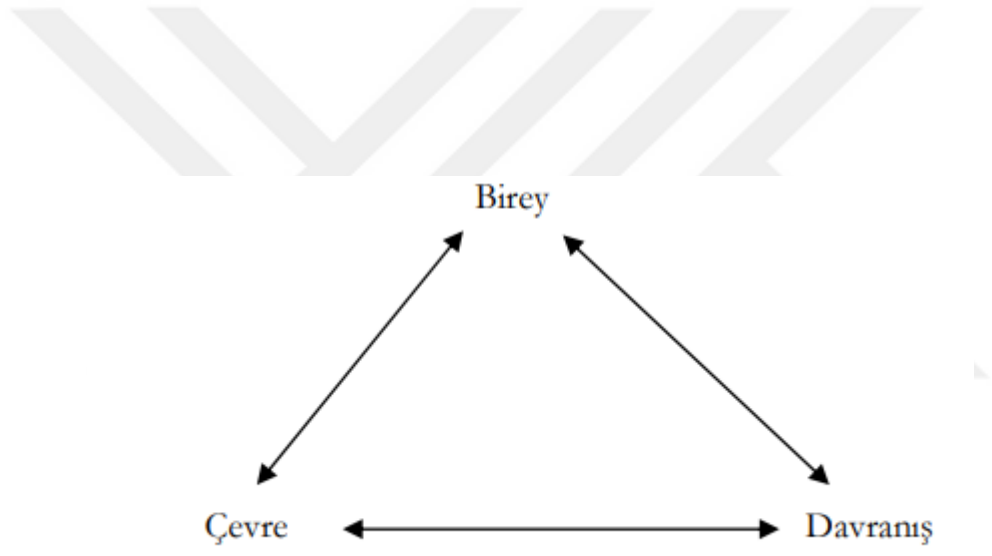
Bandura’ya göre insan davranışları sadece dışsal uyaran ya da içsel tepkilerden ibaret değildir. Davranışlar, insanlarla ve dış dünyayla kurulan ilişkiyle yani etkileşim sonucu

ortaya çıkar. Bu açıdan bakıldığında, çevremizde tepkime göstereceğimiz birçok uyaran bulunmaktadır. İnsanların her şeyi birbiri aracılığıyla öğrendiği sosyal bir dünya vardır. Buna ek olarak öğrenme alanı kişiliği de kapsamaktadır. Davranışsal, bilişsel ve çevresel faktörler bir araya gelerek kişiliği oluşturur. Bu nedenle gözlem yoluyla öğrenme oldukça önemlidir. Ayrıca Bandura, öğrenmenin yalnızca pekiştirmeyle geliştiği düşünmesini de eleştirmektedir. Çünkü bir davranış öğrenildikten hemen sonra gösterilemeyebilir (Tathioğlu,2021).

Sosyal Bilişsel Kuram'a göre, öğrenme çevre, birey ve davranış dinamiklerinin karşılıklı etkileşimi sonucu ortaya çıkar ve sosyal ortamda gerçekleşir. Özellikle de çocukların öğrenme süreçleri başkalarının davranışlarını gözlemlemeleri sonucu ortaya çıkar, bu da öğrenme sürecinin yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda da bilişsel bir süreç olduğunu göstermektedir. Öğrenme eylemi ya fiilen yaparak ya da modellerin performansını gözlemleyerek gerçekleşir. Etkin öğrenme, kişinin eylemlerinin sonuçlarından öğrenmeyi içerir. Başarılı sonuçlara yol açan davranışlar benimsenir; başarısızlıklara yol açanlar ise rafine edilir. Sosyal bilişsel teoriye göre davranışsal sonuçlar bilgi ve motivasyon kaynağı olması açısından önemlidir. Sonuçlar insanlara davranışın doğruluğu veya uygunluğu hakkında bilgi verir. İnsanlar bir işte başarısız olduklarında yanlış bir şey yaptıklarını bilirler ve sorunu düzeltmeye çalışırlar. İnsanlar değer verdikleri ve arzu edilen sonuçları olacağına inandıkları davranışları öğrenmek için çaba gösterirler. Buna ek olarak, insan öğrenmelerinin çoğu dolaylı olarak da gerçekleşebilir. Dolaylı kaynaklar insanları olumsuz sonuçları bizzat deneyimlemekten kurtarır. Örneğin, zehirli yılanların tehlikeli ve öldürücü olduğu deneyimle değil, başkaları tarafından öğretilerek, kitap okuyarak veya film izleyerek öğrenilir. Sosyal bilişsel teori, öğrenme ve performansın farklı süreçler olduğunu ileri sürer. Her ne kadar öğrenmenin çoğu yaparak gerçekleşse de büyük bir kısmı gözlemleyerek öğrenilir. Öğrendiklerimizi gerçekleştirip gerçekleştirmeyeceğimiz motivasyonumuz, ilgimiz,

gerçekleştirmeye yönelik teşvikler, algılanan ihtiyaç, fiziksel durum, sosyal baskılar ve rakip faaliyetlerin türü gibi faktörlere bağlıdır (Schunk,2012).

Sosyal Bilişsel Kuramda öğrenme, “çevre, kişisel faktörler ve davranış” kavramlarının üç yönlü ve karşılıklı etkileşimiyle ortaya çıkar (Şekil 1). İnsanlar ve sosyal çevre karşılıklı olarak etkileşerek bireylerinin kişiliklerinin gelişmesinde katkıda bulunurlar. Fakat hepsi eşit derecede bireyin davranış gelişimine katkı göstermez. Bazı sistemlerin etki alanları diğerlerinden daha güçlüdür (Bayrakçı, 2007).



Şekil 1. Öğrenmenin Üç Yönlü Etkileşimi

Sosyal bilişsel kuramın temel varsayımlarından biri insanların hayatlarını etkileyen olayları kontrol etmek ve kendilerini sürecin aktörü olarak algılamak istemeleridir. Bireyler yaşamları boyunca reaktif (tepki verici) ve proaktif (üretici) rolleri şekillendirmeye çalışırlar. Daimî olarak kendilerini düzenleme sürecinde olurlar ve bu süreçteki en önemli etki öz yeterlik düşüncesinin var olmasıdır. Zorlayıcı durumların

içinde bulunma ve sürdürme noktasında kişisel kararlar alma, eyleme geçme ve deneyimleme süreçlerinde öz yeterliğin büyük katkısı vardır. Bu açıdan bakıldığında öz yeterliği yüksek bireyler zorluklar karşısında pozitif bir tutum sergileyerek bu deneyimleri kişisel gelişimin bir parçası olarak görmeyi tercih ederler. Bu bilişsel süreç esnasında öz yeterlik algısı yüksek bireyler performanslarına olumlu kılavuzluk eden başarı senaryoları oluştururken, öz yeterlik algısı düşük bireyler performanslarına dair birçok şeyin yanlış ilerleyebileceği düşüncesiyle zihinlerinde başarısızlık senaryoları kurmaya başlarlar (Bandura, 1993).

2.2. Öz Yeterlik

Öz yeterlik, Bandura (1993) tarafından bir kişinin belirli bir iş ya da görev bağlamında kendi etkinliğini değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır. Yani yeterlik, kişinin bir fark yaratma kapasitesine sahip olduğunu bilmesini ve bunu yapmaya istekli olması anlamına gelmektedir. Öz yeterlik, insanların bir hedef doğrultusunda çalışırken izlemeyi seçtikleri yolları etkileyen tutum ve inançlardan oluşur. Bireylerin yeterlik inançları, insanların izledikleri eylem yollarını, harcadıkları çabayı, engellerin veya başarısızlıkların üstesinden gelme azmini, zorluklara karşı dayanıklılığı, çevresel taleplerle başa çıkarken düşüncelerin kendi kendine yardım etme veya kendi kendini engelleme derecesini ve gerçekleştirilen başarıların düzeyini etkilemektedir (Bandura 1977, 1993, 1997).

Bandura'ya göre (1986) algılanan öz yeterlik, insanların belirlenmiş performans türlerine ulaşmak için gerekli eylem yollarını organize etme ve yürütme yeteneklerine ilişkin yargılarıdır. Öz yeterlik, benlik kavramının bir özelliği olan kişinin niteliklerine ilişkin yargılardan ziyade, neler yapabileceğine ilişkin inançtır. Öz yeterliğin etkileri üzerine yapılan bazı araştırmalara göre, belirli bir alanda düşük yeterlik duygusuna sahip kişiler,

kişisel tehdit olarak algıladıkları zor görevlerden uzak dururlar. Düşük istekleri ve peşinden gitmeyi seçtikleri hedeflere zayıf bağlılıkları vardır. Nasıl başarılı bir performans sergileyeceklerine odaklanmak yerine kendilerini sabote etmeye odaklanırlar. Zor görevlerle karşı karşıya kaldıklarında, kişisel eksiklikleri, karşılaşılabilecek engeller ve her türlü olumsuz sonuç üzerinde dururlar. Zorluklar karşısında çabalarını yavaşlatır ve çabuk pes ederler. Başarısızlık veya aksiliklerin ardından yeterlik duygularını geri kazanmakta yavaş kalırlar. Yetersiz performansı eksik yetenek olarak teşhis ettiklerinden, yeteneklerine olan inançlarını kaybetmeleri için çok fazla başarısızlık gerekmez. Stres ve depresyonun kolay kurbanı olurlar (Bandura, 1986). Buna karşılık, Güçlü bir yeterlilik duygusu, kişisel başarıyı birçok yönden artırır. Yüksek yeterliliğe sahip kişiler zor görevlere kaçınılması gereken tehditler olarak değil, üstesinden gelinmesi gereken zorluklar olarak yaklaşır. Böylesine etkili bir bakış açısı, faaliyetlere olan ilgiyi ve derin bağlılığı teşvik eder. Kendilerine zorlu hedefler koyar ve bunlara güçlü bir bağlılık gösterirler. Etkili performansa rehberlik eden görev-teşhis odağını korurlar. Başarısızlık karşısında çabalarını artırır ve sürdürürler. Başarısızlığı yetersiz çabaya ya da edinilebilir bilgi ve becerilerin eksikliğine bağlarlar. Başarısızlıklardan veya aksiliklerden sonra yeterlilik duygularını hızla geri kazanırlar. Böylesi etkili bir bakış açısı kişisel başarılar üretir, stresi ve depresyona yatkınlığı azaltır (Bandura, 1993).

Öz yeterlik, sosyal bilişsel teorinin teorik çerçevesine dayanır ve insanların eylemleri üzerinde bazı etkilerde bulunabilecekleri fikrini savunur (Bandura, 2006). Bandura (2006), bu anlayışa sahip olan insanların kendi kendilerini organize edip proaktif olduklarını savunmuştur. İnsanların amaçlar oluşturduğunu, hedefler belirlediğini, olası sonuçları öngördüğünü ve kişisel yeterlikleri üzerine düşündüğünü vurgulamıştır. Bu teori, kişisel faktörler, davranışlar ve çevresel koşullar arasındaki etkileşimlerin altını

çizmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öz yeterlik kişinin hedeflerini ve davranışlarını etkilemekte ve çevredeki koşullardan etkilenmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Psikolojik bir yapı olan öz yeterlik, bireyin arzu ettiği bir sonuca ulaşmak için gerekli faaliyetleri gerçekleştirebileceğine dair inancı olarak düşünülmektedir (Bandura,1977). Bandura (1977) öz yeterlik beklentisini “kişinin sonuç üretmek için gereken davranışı başarıyla gerçekleştirebileceğine dair inancı” olarak tanımlamıştır. Bu tanımda gerçek yeterliğin nesnel ölçütlerinden ziyade, yeterliğe ilişkin kanaatler ve inançlar olduğu görülmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998).

Yeterlik inançlarının oluşumu ile ilgili olarak Bandura (1977), “İnsanlar yetenekleri ile ilgili çeşitli bilgi kaynaklarını işler, tartar, bütünleştirir ve davranış seçimlerini ya da çaba harcamalarını buna göre düzenlerler” demiştir. İnsan yeteneği anlayışı son yıllarda önemli değişime uğramıştır. Yetenek kişide bulunan sabit bir özellik değildir. Daha ziyade, bilişsel, sosyal, motivasyonel ve davranışsal becerilerin çok sayıda amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmesidir. Bununla birlikte, düşünme ve eylem kalitesini bozabilecek duygusal tepkileri yönetme becerisini de içerir. Bilgi ve becerilere sahip olmakla bunları zorlu koşullar altında iyi bir şekilde kullanabilmek arasında belirgin farklar vardır. Kişisel başarılar sadece becerileri değil, aynı zamanda bunları iyi kullanabilmek için yeterliğe dair öz inancı da gerektirir. Bu nedenle aynı bilgi ve becerilere sahip bir kişi, öz yeterlik inancına bağlı olarak düşük veya olağanüstü başarı gösterebilir. Öz yeterlik inançları bu etkileri dört ana süreç aracılığıyla üretir. Bunlar (1) bilişsel (cognitive), (2) motivasyonel (motivational), (3) duygusal (affective) ve (4) seçim (selection) süreçleridir (Bandura,1993).

1. *Bilişsel Süreç:* Öz yeterlik inançlarının bilişsel süreçler üzerindeki etkileri çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır. Amacı olan davranışların çoğu, somutlaşmış düşünceler tarafından düzenlenir. Öz yeterlik ne kadar güçlüyse, insanların

kendileri için belirledikleri hedefler de o kadar yüksek ve bu hedeflere bağlılıkları da o kadar sıkı olur (Bandura, 1977, 1993,1997).

Alınan çoğu aksiyon başlangıçta düşüncede şekillenir. İnsanların yeterliklerine dair inançları, yarattıkları senaryo türlerini etkiler. Yüksek yeterlik duygusuna sahip olanlar, performans için olumlu başarı senaryolarını görselleştirir. Yeterliklerinden şüphe duyanlar ise, başarısızlık senaryolarına bağlanır ve yanlış gidebilecek pek çok şey üzerinde dururlar. Kendinden şüphe ederken birçok şeyi başarmaya çalışmak da haliyle zordur (Bandura, 1977, 1993,1997,).

2. *Motivasyonel Süreç:* İnsan motivasyonunun çoğu bilişsel olarak üretilir. İnsanlar kendilerini motive eder ve eylemlerini önceden düşünerek yönlendirirler. Ne yapabileceklerine dair inançlar oluştururlar. Eylemlerinin olası sonuçlarını tahmin ederler. Kendileri için hedef belirlerler ve bunları gerçekleştirmek için eylem planları hazırlarlar (Bandura, 1977, 1993,1997,).
3. *Duygusal Süreçler:* İnsanların yeteneklerine olan inançları, tehdit edici veya zor durumlarda ne kadar stresli olduklarını ve motivasyon düzeylerini etkiler. Bu durum, öz yeterlik inancının duygusal sürecidir. Stres faktörleri üzerinde kontrol sağlamaya yönelik yeterlik inancı, anksiyete geliştirmede önemli rol oynar. Tehditler üzerinde kontrol sağlayabileceğine inanan insanlar olumsuz düşünce kalıpları oluşturmazlar. Ancak tehditleri yönetemeyeceklerine inananlar yüksek seviyede anksiyete geliştirirler. Olası tehditlerin ciddiyetini büyütürler ve kendilerini sıkıntıya sokarlar (Bandura, 1977, 1993,1997).
4. *Seçim Süreçleri:* İnsanlar başa çıkmakta zorlanacaklarını inandıkları durumlardan kaçınırlar ve kolayca üstesinden gelebileceklerine inandıkları durumları seçerler. İnsanlar yaptıkları seçimlerle, yaşam akışlarını belirleyen farklı etkinlikler, ilgi alanları ve sosyal ağlar geliştirirler. Bu seçimi etkileyen

herhangi bir faktör, kişisel gelişimin yönünü derinden etkileyebilir. Kariyer seçimi, öz yeterlik inançlarına bağlı olarak yapılan seçimler sonucunda kariyerlerinin gidişatını etkileme gücünü gösteren örneklerden biridir. İnsanların yeterliklerine olan inançları ne kadar güçlüyse, o kadar çok kariyer seçeneğini uygun görürler ve bunlara gösterdikleri ilgi de o kadar artar. Kendilerini farklı meslekler için iyi hazırlarlar ve zorlu mesleki arayışlarda olma seviyeleri de o kadar artar (Bandura,1977, 1993, 1997).

Bandura, (1986,1997) öz yeterlik inançlarının dört ana kaynağından bahseder. Bunlar (1) ustalık deneyimleri (mastery experiences), (2) dolaylı deneyimler (social experiences), (3) sosyal ikna (social persuasion) ve (4) psikolojik durumdur (affective states). Ustalık deneyimleri, öz yeterliğin en etkili kaynağı olarak kabul edilmektedir. Başarı elde edildiğinde öz yeterlik artarken, başarısızlık öz yeterliği zayıflatır. Dolaylı deneyimler, benzer kişilerin belirli görevlerdeki performanslarının gözlemlenmesidir. Bu öz yeterlik kaynağı, özellikle insanlar kendi yeteneklerinden emin olamadıklarında veya ilgili faaliyetle ilgili önceden çok az deneyime sahip olduklarında etkilidir. İkna edici iletişim de öz yeterliği arttıran en önemli unsurlardandır. Yeterlik bilgisini karşı tarafa ileten kişiler yetkin ve güvenilir olarak görülmektedir. Bunlara ek olarak terleme, kalp atışları ve yorgunluk gibi fizyolojik tepkiler önceki başarısızlıklarla ilişkilendirilebilir (Bandura, 1986, 1997).

2.3. Öğretmen Öz Yeterliği

Öğretmen yeterliği kavramı ilk olarak RAND (Research and Development) kuruluşundan araştırmacılar tarafından ortaya atılmış ve “öğretmen eylemlerinin pekiştirilmesini kontrol edebileceklerine ne ölçüde inandıkları, yani pekiştirme üzerindeki kontrolün kendilerinde mi yoksa çevrede mi olduğu” şeklinde tanımlanmıştır (Donohoo, 2017).

Öğretmen öz yeterliği, bir öğretmenin öğrencilerin öğrenmesini sağlayabileceğine dair beklentisidir. Öğretmenin mesleki davranışının belirli bir alanına atıfta bulunan bir dizi öz yeterlilik inancıdır. Öğretmen öz yeterliği başarıya katkıda bulunur çünkü yüksek yeterliğe sahip öğretmenler daha çok çalışır, öğrenci özerkliğini teşvik eden yönetim stratejileri kullanır, düşük yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarıyla daha yakından ilgilenir ve öğrencilerin yetenek algılarını değiştirir (Ross vd.,2004).

Öğrenmeye elverişli ortamlar yaratma görevi büyük ölçüde öğretmenlerin yeteneklerine ve öz yeterliliklerine dayanır. Araştırmalar, sınıf atmosferlerinin kısmen öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerine olan inançları tarafından belirlendiğini göstermektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında yüksek yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin sınıfta akademik öğrenmeye daha fazla zaman ayırdıkları, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere başarılı olmaları için gerekli yardımı sağladıkları ve başarıları için onları övdükleri görülmektedir. Buna karşılık, düşük yeterlik duygusuna sahip öğretmenler akademik olmayan uğraşlara daha fazla zaman harcamakta, hızlı sonuç alamadıklarında öğrencilerden kolayca vazgeçmekte ve başarısızlıkları nedeniyle onları eleştirmektedirler. Dolayısıyla kendi yeterliklerine inanan öğretmenler öğrencileri için fayda sağlarken, kendilerinden şüphe duyan öğretmenler ise öğrencilerin yeterlik duygusunu zayıflatan sınıf ortamları inşa ederler. Öğretimsel yeterliklerine güçlü bir şekilde inanan öğretmenler, öğrencilerin ilgilerini ve akademik öz-yönelimlerinin gelişimini destekler (Bandura, 1993; Ashton & Webb, 1986).

Yeterlik kavramı büyük oranda öğretmen davranışı ve öğrenci başarısı temelinde incelenmiştir. 1970'in sonunda başlayan çalışmalarla birlikte (Armor vd., 1976; Berman & McLaughlin, 1977), öğretmen yeterliği kavramı öğretmenlerin, öğrenci performanslarını etkilemedeki genel kapasitesi şeklinde tanımlanmıştır. Son zamanlarda ise Bandura'nın (1977) öz yeterlik kavramıyla ilgili olarak sık sık tartışılmaktadır; bu kavram ise, bir

öğretmenin öğrencilerin öğrenmesini sağlama konusunda kendi yeteneğine olan inancının önemine ele almaktadır.

Öğretmen yeterliğini oluşturan farklı fakat aynı zamanda ilişkili iki konu karşımıza çıkmaktadır. Kişisel yeterlik ve öğretim yeterliği. Kişisel yeterlik bir öğretmenin öğrencilerde değişim yaratmak için gerekli becerilere sahip olduğu inancıdır. “Yeterlik duygusu” kavramı öğretmenlerin öğretme becerilerine ilişkin inançlarını ifade eder. Armor vd.’nin (1976) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yeterlilik duygusunun “okuma” başarısındaki artışla güçlü ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu bildirmiştir. Berman vd.’nin (1977) gerçekleştirdiği çalışmada ise öğretmenlerin yeterlik duygusu ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir pozitif ilişki bulunmuştur. Ashton & Webb’in (1986) sürdürdüğü başka bir çalışmada yeterlik tutumlarının kişisel özellikler değil, öğretmenlerin kültürel, sosyal, kurumsal ve kişisel çevrelerine verdikleri tepkiler olduğu varsayılmaktadır. Bunun sonucunda da öğretmenlerin yeterlilik tutumlarını iyileştirme çabaları öğretmenlerden ziyade öğretim koşullarını değiştirmelidir (Ashton & Webb, 1986). Öğretim yeterliği ise öğrencilerin eğitim deneyimlerinden fayda sağladığına dair inançtır (Gibson & Dembo, 1984). Örneğin, bir öğretmen belli bir konuya veya alana dair (Örn; öğrencilerine okuma yazma öğretebilme) yüksek kişisel yeterlik özelliklerine sahip olsa bile düşük seviyede öğretim yeterliği olabilir (Örn; okullaşmanın öğrencilerin ev durumlarına olan negatif etkisi) (Woolfolk & Hoy, 1990). Yüksek kişisel yeterliğe sahip öğretmenler, öğrencilere yüksek performans beklentilerini iletir, öğretimi ve öğrenmeyi daha fazla vurgular. Öğrencilerinin başarılarının farkındadır ve düşük başarılı öğrencilerden vazgeçme olasılığı daha düşüktür ve onlar adına ekstra çaba gösterme olasılıkları daha yüksektir. Ayrıca, yüksek kişisel becerilere sahip öğretmenler yeni öğretim uygulamalarını hayata geçirmeye daha açıktır. Bunun aksine ise öğretim yeterliği düşük olan öğretmenler, herhangi bir öğretmenin başarısı düşük öğrenciler üzerindeki etkisinin kayda değer olmasından şüphe duyma olasılıkları daha

yüksektir ve bu nedenle öğretme çabalarında ısrarcı olma olasılıkları düşüktür (Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984).

Öğrenci öğrenimini en üst düzeye çıkaran etkili öğretim uygulamalarında kaliteli öğretim ön plana çıkmaktadır. Etkili öğretmenler, öğretim hedefleri konusunda nettir, öğrencilerine kendilerinden ne beklendiğini ve neden beklendiğini iletir, mevcut öğretim materyallerini ustalıkla kullanır, öğrencileri hakkında bilgi sahibidir, öğretimi öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre uyarlar ve öğrencilerin mevcut bilgilerindeki yanlış anlaşılan konuları tahmin eder. Öğrenci öğrenimini iyileştirmek için öğretmenler sürecin ayrılmaz bir bileşeni olmalıdır. Dewey'e göre eğitim çocuğun kapasiteleri, ilgi alanları ve alışkanlıklarıyla ilgili psikolojik bir bakış açısıyla başlamalıdır. Öğrencilerin ilgi ve alışkanlıkları sürekli olarak yorumlanmalıdır. Öğretmenlerin insan potansiyeline ve tüm öğrencilerin öğrenme ve başarıma kabiliyetine olan inançları, öğrenme iklimini önemli ölçüde etkilemektedir (Goldring vd., 2007).

2.4. Öğretmen Öz Yeterliğinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi

Çocukların okuldaki başarısı bütün gelişmiş toplumlarda oldukça önemli bir konumdadır. Bunun sebebi ülkelerin sosyo-ekonomik olarak kalkınmasının merkezinde eğitimin öncelikli olmasıdır. Her ne kadar akademik başarı sadece okulla ilişkili olmasa da hatırı sayılır derecede önemi bulunmaktadır. Literatürün önemli bir kısmı akademik kazanımların çocukların yaşam tarzları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır (Ross, 1992; Ashton & Webb, 1986). Özellikle akademik başarı, çocukların okul seçimlerini ve meslek tercihlerini olduğu kadar psikososyal gelişimlerini de etkilemektedir. Öğrencilerin bilişsel kapasitelerine, ilişkisel becerilerine ve kişisel gelişimlerine elverişli öğrenme ortamları yaratma görevi modern okulların temel misyonu haline gelmiştir. Bu misyonu gerçekleştirme, çoğunlukla okuldaki çeşitli bileşenlerin-müdür, öğretmenler, personel ve

aileler vb. uyum içinde çalışabilme kapasitesine bağlı olmaktadır. Öğretmenler, standartların belirlenmesinde ve çocukların okul başarıları için gerekli koşulların yaratılmasında özel bir rol oynadıklarından, öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulundukları temel mekanizmaları anlamak kritik önem taşımaktadır (Caprara vd., 2007).

Allinder'ın (1995) çalışmasına bakıldığında açıkça görülmektedir ki, yüksek kişisel yeterliğe ve öğretim yeterliğine sahip öğretmenler, düşük yeterliğe sahip meslektaşlarına kıyasla öğrencilerin yıl sonu başarılarını oldukça arttırmışlardır ve yüksek yeterlikli öğretmenler daha iddialı hedefler belirlemişlerdir. Öğretmenlerin daha yüksek hedefler belirlemeleri, bu hedefleri başaracaklarına olan inançlarından ve kendilerine olan güvenlerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmen yeterliği başlangıçta öğretmenin öğrenci performansını etkileyebileceğine dair inanca odaklanmış ve ilk çalışmalar öğretmen uygulamaları ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir (Armor vd., 1976; Berman vd., 1977).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının çocukların bilişsel başarılarına ve okuldaki başarılarına etkisini inceleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır (Allinder, 1995; Caprara vd., 2006; Domsch, 2009). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğrenci başarısına birçok açıdan etki edebilir. Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin sınıfta yenilikleri uygulama, öğrencilerin öz yeterliğini teşvik etmeye yönelik uygun öğretim yöntemlerini kullanma, özel öğrenme ihtiyacı olan öğrenciler için sorumluluk alma, sınıf sorunlarını yönetme ve öğrencileri görevlerinin başında tutma olasılıkları düşük öz yeterlik inancına sahip öğretmenlere göre daha yüksektir (Caprara vd., 2007).

Yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, artan öz saygı, güçlü öz yönlendirme, okul geçişlerini yönetmede kolaylık ve okula yönelik daha olumlu tutumlarla ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerde var olan öz yeterlik algısı aynı zamanda öğrencilerin yeterlik duygusunu destekleyerek sınıf içi etkinliklere katılımlarını ve

zorluklarla yüzleşme becerilerini geliştirmede önemli rol oynadığı görülmektedir. Öğretmen öz yeterliği ile öğrenci başarısı arasındaki kayda değer bir ilişki vardır. Öz yeterliğin öğretmenlerde özellikle yüksek başarılı ve iyi huylu öğrencilerin bulunduğu okullarda yüksek olduğunu göstermektedir (Caprara vd.,2007).

2.5. Kolektif Yeterlik

Albert Bandura (1977), öz yeterlik kavramını ortaya koymuştur. Öz yeterlik, kişinin belirli kazanımları elde etmek için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme kapasitesine olan inancı olarak ifade edilir. O zamandan bu yana, birçok alanda yapılan araştırmalar yeterlik yargılarının insan öğrenmesi, performansı ve motivasyonu üzerindeki gücünü ortaya koymaktadır. Sosyal bilişsel teoride tanımlandığı üzere, tüm yeterlik inancı yapıları (öğrenci, öğretmen ve kolektif) belirli durumlarda veya bağlamlarda belirli kazanımları elde etmek için gereken hamleleri organize etme yetenekleri hakkında geleceğe yönelik yargılardır.

Bandura'ya (1997) göre, bir yetenek ancak uygulandığı kadar iyidir. İnsanların zor görevlere hangi özgüvenle yaklaştıkları ve bunları nasıl yönettikleri, yeteneklerini iyi ya da kötü kullanıp kullanmadıklarını belirler. İçgüdüye bağlı kişisel kuşkular en iyi becerileri bile geçersiz kılabilir. Yeterlik yargıları, bireysel ya da grup kabiliyetine ilişkin inançlardır ve bu kabiliyetlerin doğru değerlendirmeleri olmak zorunda değildir. Bu önemli bir ayrımdır çünkü genellikle insanlar var olan yeteneklerini olduğundan fazla ya da az tahmin etmeye meyillidirler. Yeteneklerin olduğundan fazla ya da az tahmin edilmesi, sahip oldukları becerileri ne kadar iyi kullandıklarını da etkileyebilir (Goddard vd., 2004).

Her ne kadar kolektif yeterlik eğitim araştırmacıları için önemli bir konu olsa da literatürde eğitim dışında işletme/yönetim veya sosyoloji gibi farklı alanlarda da çalışmalar bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik sonuçlarıyla olan güçlü ilişkisine ek olarak, diğer

alanlarda yapılan araştırmalar da kolektif yeterlik inançlarının hedefe ulaşmadaki önemine dikkat çekmektedir. Kolektif yeterlik, kriminolojide ilk olarak Chicago’da toplumun suçta verdiği tepkilerle ilişkili olarak dikkat çekmiştir. İlk çalışmalarda kolektif yeterliğin Chicago mahallelerindeki cinayet oranları üzerinde güçlü negatif etkileri görülmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda ise yine kolektif yeterliğinin mahalle sorunlarına ilişkin sonuçları incelenmiştir (Donohoo,2017). Örneğin, Sampson, Raudenbush ve Earls (1997), mahallelerde kolektif yeterlik duygusu ne kadar güçlüyse, mahallede şiddet yaşanma olasılığının o kadar az olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, Little ve Madigan (1997), bir grubun kolektif yeterlik duygusunun takım performansı üzerinde aracı ya da kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu gözlemlemiştir (Goddard vd., 2004).

Kolektif yeterlik algısı belirli eylemleri teşvik ederek bireylerin ve kolektiflerin davranışlarını etkilemeye hizmet eder. Sampson ve arkadaşları (1999) kolektif yeterliğin grup işleyişi için önemli olduğunu, çünkü organize olmanın sonuca ulaşabilme noktasında nasıl kullanıldığını açıklamaktadır. Yeterlik inançları ve eylem arasındaki bu bağlantı, sosyal bilişsel teorinin varsayımı olan insan eylemliliği ile açıklanmaktadır. Bireylerin ve grupların yaptıkları seçimler, çeşitli arayışlar için yeterlik düzeylerinden güçlü bir şekilde etkilenir. Dolayısıyla, kolektif yeterlik örgütsel eylemliliğin uygulanması açısından önemlidir, çünkü grupların ulaşabileceklerine inandıkları hedefleri takip etme olasılıkları daha yüksektir. Güçlü bir kolektif yeterlik duygusu olduğunda hedeflere yönelik çaba daimî olarak teşvik edilir (Goddard vd., 2017).

2.6. Kolektif Öğretmen Yeterliği

Kolektif öğretmen yeterliği, eğitim literatüründe nispeten yeni bir kavramdır ve öğretmen öz yeterliğine benzer özelliklere sahiptir. Kolektif yeterlik, örgüt üyelerinin gelişmiş öğrenci öğrenimi ve performansına ulaşmak için gerekli bir eylem planını organize etme ve yürütme

kabiliyetine ilişkin inançlarını ifade eder (Goddard, 2004). Goddard (2004), öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının, ortak hedeflere ulaşma noktasında kendilerine ve gruplarına ilişkin yeterlik algılarıyla, okul bağlamına ilişkin daha yaygın birçok ölçütten çok daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, kolektif yeterlik inançlarının öğretmenlerin yeterlik duygusuyla olan ilişkileri aracılığıyla öğrenci başarısını dolaylı olarak etkileyebileceği görülmektedir.

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuram'ı (1997) hem öğretmen hem de kolektif yeterliğinin altında yatan teorik çerçeveyi sağlamaktadır. Bir kurum içinde kolektif yeterlik, grup üyelerinin toplu olarak sosyal sistemin performansına ilişkin inançlarını temsil eder. Performans ve yeterlilik inançları doğrudan ilişkilidir. Öz yeterliliğe benzer şekilde kolektif yeterlilik inançları görevler, çaba düzeyi, paylaşılan düşünceler, stres düzeyleri ve grupların başarısı ile ilişkilidir (Goddard vd., 2017). Bu açıdan bakıldığında bireysel öğretmen yeterlik inançlarının öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğu gibi, örgütsel bir perspektiften bakıldığında kolektif yeterlik de okulların öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki farklı etkisini açıklamaya yardımcı olur. Sosyal Bilişsel Kuram'ın temel varsayımlarından biri insan eylemliliğidir. İnsanlar ve örgütler seçim yaptıklarında, eylemlilik sergilerler. Bu kurama göre yeterlik olgusu eylemliliğin işleyişinde kilit öneme sahiptir çünkü bireyler ve örgütler başarılı olma kabiliyetine sahip olduklarına inandıkları faaliyetlerin peşinden gitmeye daha yatkındırlar (Goddard & Goddard, 2001).

Kolektif yeterlik inançları üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin yalnızca kendi yeterlik algılarına değil, aynı zamanda okul örgütünün ortak kapasitesine ilişkin inançlara da sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bir örgüt içinde algılanan kolektif yeterlik, grup üyelerinin bir bütün olarak sosyal sistemin performans kabiliyetine ilişkin inançlarını temsil eder. Okul içindeki kolektif yeterlik ise, bir okuldaki öğretmenlerin, kurumun bir bütün olarak öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratmak için gereken eylemleri organize edip

yürütebileceğine dair yargılarını ifade eder. İnsanların kendi yaşamları üzerinde belli bir düzeyde kontrol sahibi olma istekleri oldukça yüksektir ve bununla birlikte zorlayıcı, ödüllendirici ve ulaşılabilir görünen hedeflerin peşinden bilinçli olarak gitme olasılıkları fazladır. Sosyal bilişsel teori öğretmenliğe uygulandığında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarıyla ilgili aldıkları kararların, öğretmenlik yeterlik duygularından doğrudan etkilendiği görülebilir. Öğretmenlerin yeterlik duygusu ne kadar yüksekse, engelleri inatla aşma ve başarısızlık karşısında sebat etme olasılıkları da o kadar yüksektir. Bu tür bir dayanıklılık da yenilikçi öğretimi ve öğrenci öğrenimini teşvik etme üzerinde etkilidir (Goddard vd., 2004). Öğretmenler çoğunlukla yalnız çalışmazlar. Okuldaki tüm öğretmenler büyük bir öğrenci grubunun sorumluluğunu paylaşan ekipler halinde çalışmaktadır. Organizasyon ve planlama tüm öğretmenlerin ortak çalışması sonucu ortaya çıkar. Bu nedenle öğretmenlerin öz yeterliği ekibin işleyişine bağlı olabilir. Bu tür inançlar kolektif öğretmen yeterliğini temsil eder (Skaalvik, 2007).

Bandura (1986, 1997), yeterliği şekillendiren dört bilgi kaynağı olduğunu öne sürmektedir: ustalık deneyimi, dolaylı deneyim, sosyal ikna ve duygusal durum. Bu kaynaklar bireyler için kritik olduğu gibi, aynı zamanda kolektif yeterlik inançlarının gelişimi için de önemlidir. Bandura'ya göre (1997), bireysel ve kolektif yeterlik, eylemlilik açısından farklılık gösterir, ancak her iki yeterlik inancı da benzer kaynaklara sahiptir ve benzer işlevlere hizmet eder. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilişsel teoride ifade edilen dört yeterlik inancı kaynaklarını grup düzeyinde nasıl işlediğini açıklamakta fayda vardır:

1. *Ustalık Deneyimleri (Mastery Experiences)*: Teorideki en güçlü yeterlik kaynağıdır. Bir performansın başarılı olduğu algısı, yeterlik inancını yükseltebilir ve performansın gelecekte de etkili olacağı beklentisine katkıda bulunur. Eğer kişi performansının düşük olduğu algısına kapılırsa, yeterlik inancı da düşer ve gelecekteki performansını da olumsuz yönde etkiler. Başarı, yetenek veya çaba

gibi içsel nedenlere atfedilirse, öz yeterlik inancı artar. Ancak başarı başkalarının müdahalesine atfedilirse, öz yeterlik inançları güçlenmeyebilir (Bandura, 1993; Goddard vd., 2004).

2. *Dolaylı Deneyimler (Vicarious Experiences)*: Dolaylı deneyim, söz konusu becerinin bir başkası tarafından modellendiği deneyimdir. Bir model iyi bir performans gösterdiğinde, gözlemcinin yeterlik inançları büyük olasılıkla artar. Model kötü performans gösterdiğinde ise, gözlemcinin yeterlik inançları azalma eğilimindedir (Bandura, 1986).

Öğretmenlerin yeterlik duygusunun başarılı modellerin gözlemi yoluyla artması gibi, kolektif yeterlik duygusu da başarılı organizasyonların gözlemlenmesiyle artabilir. Diğer örgütlerden ödünç alma, bazen ilk elden öğrenme kadar etkili olabilir. Örneğin; daha iyi sonuçlar elde etmek isteyen okullar, başarılı okullar tarafından sunulan başarılı eğitim programlarını gözlemleyerek etkili kazanımlar elde edebilirler (Goddard vd., 2004).

3. *Sosyal İkna (Social Persuasion)*: Sosyal ikna, bir amir ya da meslektaştan gelen, teşvik ya da performans geri bildirimlerini veya öğretmenler odasında ya da sosyal medyada yapılan tartışmaları içerebilir. Tek başına sosyal ikna, yeterlik inancında kalıcı değişiklikler yaratma gücü bakımından sınırlı olsa da kendinden şüphe duyulmasına sebep olabilecek aksiliklere karşı koyma noktasında etkilidir. İkanın gücü, ikna edenin inandırıcılığına, güvenilirliğine ve uzmanlığına bağlıdır. Konuşmalar, çalıştaylar, mesleki gelişim fırsatları ve başarıya ilişkin geri bildirimler harekete geçme konusunda ilham verebilir. Sözlü iknanın tek başına derin bir kurumsal değişimi gerçekleştirmesi zor olsa da model gözlemi ve doğrudan deneyimlerle birleştiğinde, bir kurumun yeterlik inancını etkileyebilir (Bandura, 1986; Goddard vd., 2004).

4. *Psikolojik Durum (Affective States)*: Endişe ya da heyecandan kaynaklanan uyarılma düzeyi, bireylerin öz yeterlilik ya da yetersizlik algılarına katkıda bulunur. Bireylerin strese tepki verdiği gibi, kurumlar da aynı şekilde tepki verirler. Örneğin, okul genelinde yapılan sınavlardaki başarı düzeyleri, okulların ruh halini etkilemede önemli rol oynamaktadır. Grup kapasitesine dair güçlü inançları olan kuruluşlar baskı ve krizleri tolere edebilir ve yıpratıcı sonuçlar doğmadan düzeni devam ettirebilir. Hatta bu tür kuruluşlar yıkıcı bir durumla karşı karşıya geldiklerinde zorlukların üstesinden gelmeyi öğrenirler (Goddard vd.,2004).

Öğretmenler, öğretimle ilgili okul kararlarını etkileme fırsatına sahip olduklarında, kolektif koşullar öğretmenlerin harekete geçmelerine sebep olurlar. Öğretmenler, öğretimle ilgili okul kararlarını etkileme fırsatına ne kadar çok sahipse, bir okulun kolektif yeterlik duygusuyla karakterize edilmesi de bir o kadar mümkündür. Bu doğrultuda bir çalışma Goddard (2002a) tarafından yapılmıştır ve bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin okul kararlarını etkileme fırsatına sahip olduklarında, kurumun ortak kapasitesine dair daha güçlü inançlara sahip olma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Kolektif yeterliğin, öğretmen öz yeterliğini etkileyeceği aşıkardır. Yüksek seviyede kolektif öğretmen yeterliğine sahip olan okullar zorlu hedefler belirlerler ve bu hedeflere ulaşma noktasında ısrarcı olurlar. Bu yüksek beklentiler tüm öğretmenleri mükemmelleştirmek için ne gerekiyorsa yapmaya teşvik eden ve zor durumlarla karşılaştıklarında pes etmelerini engelleyen bir baskı yaratmaktadır. (Goddard vd., 2004). Bu durumun öğrenci başarılarını teşvik ettiğini ve bunun da öğretmenlerin öz yeterlik duygusunu artırdığı öngörülmektedir. Ayrıca yüksek seviyedeki kolektif yeterlik, öğretmenlerin yeterlik inançları için temel bir faktördür. Bir okuldaki öğretmenler tarafından verilen eğitim ne kadar iyi olursa, öğrenciler de o kadar yetenekli ve motive olurlar.

2.7. Kolektif Yeterliğin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi

Alan yazı incelendiğinde farklı ancak teorik olarak ilişkili iki yeterlik türünün varlığından bahsedilebilir: Bireysel ve kolektif. Yirmi yıldan fazla süredir, bireysel öğretmen yeterliği ile ilgilenen araştırmacılar, bunun korelasyonlarını araştırmış ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğrenci öğrenimi için önemli olduğunu savunmuşlardır (Armor vd., 1990; Hoy vd., 2002; Goddard vd., 2000; Tschannen-Moran & Barr. 2004). Gibson & Dembo (1984) yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin, öğrencilere sadece cevap vermek yerine, zorlanan öğrencilerin doğru cevaplara ulaşmasına yardımcı olma eğiliminde olduklarını bulmuştur. Aynı şekilde Ashton & Webb (1986) öğretmen yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, yüksek yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin olumsuz duyguları en aza indiren ve başarı inancını teşvik eden birçok strateji kullandıklarını gözlemlemişlerdir. Goddard & Goddard'ın (2001) yaptığı bir çalışmada ise öğretmen yeterliğinin okullar arasındaki değişimi ele alınmıştır. Bu çalışmada öğretmen yeterliğinin okullar arasında sistematik olarak değişip değişmediği ve eğer değişiyorsa, bir okulun özellikle kolektif yeterliğinin bu değişimi ne ölçüde yordadığı araştırılmıştır. Yapılan bu çalışmanın bulgularına bakıldığında öğretmen yeterliliğinin okullar arasında sistematik olarak değiştiği gözlemlenmiştir. Bunun sebebine bakıldığında ise okulların kolektif yeterlilik düzeyleriyle ilişkili olduğu görülmektedir çünkü sosyal etki öz yeterliliği şekillendirir. Öğretmenler örgütün kolektif kapasitesini yüksek bulma eğilimindeyse, başarılı bir öğretim beklentisi hissedebilir ve dolayısıyla kendileri de başarılı olmak için çalışırlar. Tersine kolektif yeterliğin düşük olduğu durumlarda ise öğretmenlerin başarısızlık karşısında harekete geçmeleri için meslektaşları tarafından baskı görmeleri veya öğrenciler öğrenmedikçe öğretimlerini değiştirmeleri daha az olasıdır (Goddard & Goddard, 2001).

Kolektif yeterlik, bir okulun sosyal etkisini karakterize etmenin güçlü bir yoludur. Okullar için kolektif yeterlik, bir okuldaki öğretmenlerin, kurumun bir bütün olarak öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratmak için gerekli eylemleri organize edip yürütebileceğine dair

algılarını ifade eder (Goddard& Goddard, 2001). Araştırmalar, öğretmenlerin kolektif davranışlarıyla öğrenci sonuçlarını olumlu yönde etkileyebilecekleri inancını paylaştıklarında öğrenci başarısının arttığını göstermektedir (Donohoo,2018; Goddard vd., 2017). Bandura (1993), kolektif yeterliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin sosyo-ekonomik durum ile öğrenci başarısı arasındaki bağlantıdan daha güçlü olduğunu göstermiş ve bu alana ilk ilgiyi çeken araştırmacı olmuştur. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy'un (1998) yürüttüğü bir çalışmada ise kolektif yeterliğin etkisinin özellikle öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenler için belirgin olabileceği gözlemlenmiştir. Aynı şekilde Goddard vd. (2015) liderlik, öğretmen iş birliği, kolektif yeterlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kolektif yeterlik ne kadar güçlü olursa öğrenci başarısı düzeylerinin bir o kadar yüksek olduğunu bulmuştur. Donohoo'nun (2018) yaptığı bir çalışmada bir personelin ortak kolektif öğretmen yeterliği duygusundan kaynaklanan ve öğrenci başarısını teşvik ettiği bilinen üretken davranışlara ilişkin mevcut çalışmalar gözden geçirilmiştir. Araştırmaya konu olan çalışmalara bakıldığında kolektif öğretmen yeterliğin bir dizi üretken davranışla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu davranışlar arasında okul geliştirme stratejilerinin daha derinlemesine uyarlanması ve öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmeleri yer almaktadır. Buna ek olarak kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olduğu yerlerde, öğretmenler yüksek sınırlar belirlemiş ve akademik arayışlara güçlü bir şekilde odaklanmış, bu da işlerine olan yaklaşımlarını etkilemiştir. Öğretmenler ayrıca daha fazla risk alma, yeni fikirlere açık olma ve velilere yeterlilik duygusunu empoze etme davranışı sergilemiştir. Çalışmalar ayrıca, yeterliğin mevcut olduğu okullarda, sorunlu davranışlar nedeniyle daha az öğrencinin dışlandığını göstermektedir. Kolektif öğretmen yeterliği duygusu, öğrencilere ve öğretmenlik mesleğine bağlılıkla ilişkilendirilmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ve eğitimcilerin birlikte zorlukların üstesinden gelebilecekleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri fikrini paylaştıkları okullarda çalıştıklarında öğretmenliği bırakma olasılıklarının daha düşük olduğu görülmektedir (Donohoo, 2018).

2.8. Öğretmen Mesleki Gelişim Topluluğu

Mesleki gelişim toplulukları modeli, öğretmenlerin karar alma sürecine katılmaları, bir amaç duygusuna sahip olmaları, iş birliğine dayalı çalışmalara katılmaları ve çalışmalarının sonuçları için ortak sorumluluk kabul etmeleri ile karakterize edilmektedir. Mesleki gelişim topluluklarının evrensel bir tanımı olmamakla birlikte, eğitim araştırmacılarının ortak görüşü, okulda bir grup öğretmenin yenilik ve bilgi paylaşımını desteklemek için öğretim uygulamalarını sürekli, yansıtıcı, kapsayıcı ve öğrenme odaklı bir şekilde iş birliği ve eleştirel olarak paylaştığı zaman bir mesleki gelişim topluluğunun var olduğu yönündedir (Lee vd., 2011). Öğretmenleri bu şekilde güçlendirmek ve onlara liderlik etme fırsatları sunmak, okulların öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için öğretmenlere yenilik yapma, gelişme ve birlikte öğrenme fırsatları sunması gerektiği fikrine dayanmaktadır. Mesleki gelişim topluluklarının en iyi şekilde çalıştığı yerlerde, öğretmenler arasında daha fazla uyum, daha yüksek moral ve daha düşük devamsızlık oranları vardır. Öğretmenler sınıflarında ve diğer alanlarda sistematik değişime katkıda bulunabilecek önemli ve kalıcı değişiklikler yapma konusunda daha büyük bir kararlılığa sahip olurlar. Okulların mesleki gelişim toplulukları olarak geliştirilmesi, eğitim araştırmacıları tarafından öğretmen kalitesini arttırmanın sistematik ve etkili bir yolu olarak güçlü bir şekilde savunulmaktadır. Bir mesleki gelişim topluluğunun geliştirilmesine yönelik en önemli adım olarak akran gözlemi yoluyla öğretmenlerin mesleki yeterliklerini yükseltmeye çalışmak gösterilebilir (Harris & Jones, 2010).

DuFour ve Eaker'a göre (1998;2004), mesleki gelişim topluluklarının üç temel ilkesi vardır:

(1) tüm öğrencilerin öğrenmesi, (2) iş birlikçi kültür, (3) öğrenci sonuçlarına odaklanma:

1.Öğrencilerin Öğrendiğinden Emin Olmak: Öğretmeye odaklanmaktan ziyade öğrenmeye odaklanmak okullar için önemli sonuçlar doğurmaktadır. “Herkes için öğrenme” vaadi her ne kadar bir klişe haline gelmiş olsa da okuldaki bireyler bu

ifadeyi tam anlamıyla benimsediğinde köklü değişiklikler meydana gelmeye başlar, çünkü okul personeli kendilerine şu soruları sormaya başlar; Hangi okul uygulamaları tüm öğrencilerin yüksek seviyelerde başarılı olmasına yardımcı olur? Bu uygulamaları kendi okulumuzda nasıl benimseyebiliriz? İlerlememizi değerlendirmek için hangi yolları izleyebiliriz? Bunlara ek olarak “bir öğrenci öğrenmede zorluk yaşadığında nasıl tepki vereceğiz?” sorusu mesleki gelişim topluluklarını diğer geleneksel okullardan ayırır. Okul personeli, öğretmenleri kim olursa olsun, zorlanan öğrencilerin ek zaman ve destek almalarını sağlamak için stratejiler tasarlayarak bu tutarsızlığı giderir. Zorluk yaşayan öğrencilere yapılan müdahale zamanındadır. Yaz okulu, sınıfta kalma veya telafi kurslarına güvenmek yerine, öğrenciler gerekli kavramlara hâkim olana kadar fazladan zaman ayrılır ve ek destek verilir. Öğrencilere öğretilenlere değil, öğrenmelerini sağlamaya odaklanma fikri, eğitimcilerin düşünce yapısında önemli bir değişimdir. Mesleki gelişim topluluğunun okul kültürünün parçası haline gelebilmesi için tüm öğrencilerin öğrenmesini sağlamak kurumdaki herkesin bir şekilde sahiplendiği bir inanç olmalıdır (DuFour & Eaker; 2004).

2.İş birliği Kültürü: Profesyonel bir öğrenme topluluğu oluşturan eğitimciler, herkes için ortak öğrenme amaçlarına ulaşmak için birlikte çalışmalarını gerektiğinin farkındadır. Bu nedenle iş birliğine dayalı bir kültürü teşvik edecek yapılar oluştururlar. Fakat bazı okul personeli, “iş birliği” terimini cana yakın olmakla eş tutmaktadır ve genellikle geç kalmalara nasıl müdahale edecekleri ya da teneffüsleri nasıl denetleyecekleri gibi prosedürler noktasında fikir birliği oluşturmak için güçlerini birleştirirler. Bu faaliyetlerin her biri faydalı bir amaca hizmet etse de hiçbirisi okulu mesleki gelişim topluluğu haline getirmez. Öğretmen mesleki gelişim topluluğu, öğretmenlerin sınıf uygulamalarını analiz etmek ve geliştirmek için birlikte çalıştıkları sistematik bir süreçtir. Öğretmenler ekipler halinde çalışarak,

derin ekip öğrenimini teşvik eden daimî bir döngüdür. Bu da daha yüksek düzeyde bir öğrenci başarısına yol açar. Bunun mümkün olabilmesi için öğretmenlere müfredatı eleştirip analiz etmeleri için zaman verilmelidir. Daha da önemlisi öğretmenlerin “Ne öğretmemiz bekleniyor?” sorusundan ziyade “Her öğrencinin öğrendiğini nasıl anlayacağız?” sorusunu sormaları gerekir. Okullar değişen dünyanın ihtiyaçlarına cevap vermek için kendilerini yeniden keşfetmeye çalışırken, iş birliği okulların mükemmel bir şekilde çalışması için önemli bir mekanizma sağlar. Okulların karşı karşıya olduğu sorunlar, herhangi bir kişi veya grubun tek başına çözebileceğinden daha büyüktür ve çözüm bulmak için iş birliği ve ortak çalışmayı gerektirecektir (Tschannen-Moran, 2001).

İşbirliğinin önemini destekleyen önemli bir literatür bulunmaktadır. Tschannen-Moran’ın (2001) yaptığı bir çalışmada iş birliğini destekleyen bir iklimin oluşturulmasında güven ortamı yaratmanın önemi incelenmiştir. Bu çalışmaya göre güven düzeyinin iş birliği düzeyiyle pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Daha fazla güvenin olduğu okullarda, daha yüksek bir düzeyde iş birliği vardır. Öğretmenlerin birlikte çalışarak ve öğrenerek tüm öğrenciler için yüksek öğrenme seviyelerine ulaşma konusunda kararlı olmaları gerekir. Bu etkileşimlerin öğrenci başarısı üzerinde derin bir etkisi olabilir. İş birliği kültürü yüksek performanslı ekiplerin geliştirilmesi yoluyla gelişir. İş birliği, mesleki gelişim topluluklarının en çok araştırılan yönüdür ve aynı zamanda öğretmenler için başarılması en zor olanıdır, çünkü iş birliği demek aynı zamanda öğretmenlerin iş birliği yaptıkları kişilere güven duyma ihtiyacı hissetmeleri anlamına da gelir. Graham’ın (2007) yürütmüş olduğu başka bir çalışmada öğretmen gelişimine yönelik alternatif bir yaklaşım olan öğretmen mesleki gelişim topluluklarının yapısı incelenmiş ve öğretmen gelişimi ile arasındaki gelişime odaklanılmıştır ve uygulamaları iyileştirmek adına bulunan bulgulardan biri “dışarıya bakmadan önce, içeriye bakmak” olmuştur. Ekipler için

bir topluluk duygusu gelişmeye başladıkça, bu durum öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri için bir fırsat yaratmıştır. Öğretmenler birbirlerine güvenmeye ve saygı duymaya başladıkça ve konuşmalar giderek artan bir şekilde öğretme ve öğrenme ile ilgili önemli konuları ele aldıkça, öğretmenler “birbirlerinin gözünden görebilmiş” ve böylece ekibin her bir üyesi tüm üyelerin ortak bilgeliğinden faydalanabilmiştir. Buffum ve Hinman’ın (2006) yapmış olduğu bir çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerini akademik başarıya ulaştırmaları için kolektif sorumluluk almaları ve bu sorumluluğun kendilerine verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bunun başarılabilmesi için ise odak noktasının pedagojiden öğrenci öğrenmesine, öğretmenlerin izole bir ortamda çalışmasından iş birliğine dayalı bir çalışma ortamına dönüşmesi gerekmektedir. Öğretmenler arasındaki bu iş birliği ve sorgulama fikirleri, mesleki gelişim topluluğunun temel bileşenlerini içermektedir.

3.Sonuçlara Odaklanmak: Profesyonel öğrenme toplulukları etkinliklerini sonuçlara göre değerlendirir. Öğrenci başarısını artırmak için birlikte çalışmak, okuldaki herkesin rutin işi haline gelir. Her öğretmen ekibi, öğrenci başarısının mevcut seviyesini belirleme, mevcut seviyeyi iyileştirmek için bir hedef belirleme, bu hedefe ulaşmak için birlikte çalışma gibi devam eden bir sürece katılır. Öğrenme için değerlendirme, öğretmenlerin bir ünite boyunca değerlendirme yapması ve bu sonuçlara göre öğretimsel kararlar alması anlamına gelir. Öğretmenler ünite sonlarında değerlendirme yapmalarına “özetleyici değerlendirme” (summative assessment) denir (Dolin vd.,2018; Taras, 2008; Voelkel, 2011). Özetleyici değerlendirmenin ardından öğrencilerin daha önceki standartları karşılayıp karşılamadıklarına bakılmaksızın genellikle başka üniteye geçerler. “Ortak biçimlendirici değerlendirmeler” (common formative assessment) ise, aynı ders ya da sınıf düzeyinden sorumlu öğretmenlerden oluşan bir ekip tarafından iş birliği içinde oluşturulur ve o sınıf düzeyindeki tüm öğrencilere uygulanır. Sonuçlar

öğretmen ekibi tarafından bir araya getirilir ve hedefleri karşılayan veya daha fazla eğitime ihtiyacı olan öğrenciler belirlenir. Buradaki amaç, bir sonraki üniteye geçmeden önce öğrencilerin belirlenen standartları karşılayabilmelerini sağlamaktır (Dolin vd.,2018; Taras, 2008; Voelkel, 2011).

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, mesleki gelişim topluluklarının umut vaat ettiği görülmektedir. Sürekli ve önemli okul gelişimi için en umut verici strateji, okul personelinin mesleki gelişim toplulukları becerilerini geliştirmektir (Voelkel, 2011). Cai vd.'nin (2022) yaptığı bir çalışmada mesleki gelişim topluluklarının dört boyutunun (paylaşılan normlar, kolektif sorumluluk, iş birliği ve yansıtıcı diyalog) öğretmenlerin işe bağlılıklarını nasıl etkilediği araştırılmıştır ve öğretmen öz yeterliği aracı olarak kullanılmıştır. Bu araştırma mesleki gelişim topluluklarının genel etkisini değil, dört boyutunu ayrı ayrı incelemiş ve her bir boyutunun öğretmenlerin iş bağlılığına benzersiz katkı sağladığını tespit etmiştir. Paylaşılan normlar ve kolektif sorumluluk, öğretmenlerin işe bağlılığını hem doğrudan hem de öğretmen öz yeterliği aracılığı ile dolaylı olarak etkilemektedir. İyi bir mesleki topluluğun gelişimi ortak norm ve değerlerin oluşturulmasıyla başlamaktadır (Cai vd., 2022).

Öğretmen mesleki gelişim toplulukları, ortak normları olan ve uygulamaları hakkında daha fazla araştırma yapan bir gruptur. Öğrenme yoluyla profesyonelliklerini ve öğrenci öğrenimini geliştirmek için kararlı, yansıtıcı, işbirlikçi, büyüme odaklı, kapsayıcı ve karşılıklı olarak destekleyici bir eğitim uygulayıcıları grubudur. Gelişim topluluklarının ortak norm ve değerleri öğrenci öğrenimine kolektif odaklanma, iş birliği ve topluluk üyeleri arasında yansıtıcı diyalog gibi bazı ortak özellikler bulunmaktadır. Paylaşılan normlar öğrenci öğrenimine odaklanırken, kolektif sorumluluk öğretmenlerin davranışlarını yöneten örgütsel yapıyı sağlar ve okulların iyileşmesi için anlamlı hedefler belirlemesine yardımcı olur. Paylaşılan normlar ve kolektif sorumluluk duygusu sayesinde öğretmenler

öğretmenliğin önemini etkili bir şekilde içselleştirir, işlerine daha bağlı ve hevesli hale gelirler (Cai vd., 2022; Talebizadeh vd., 2021).

2.9. Öğretmen Mesleki Öğrenme Topluluklarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi

DuFour ve Eaker (2008), öğretmen mesleki gelişim topluluğunu, eğitimcilerin daha iyi sonuçlar elde etmeleri adına sürekli bir kolektif sorgulamaya ve iş birliği içinde çalışmaya kararlı oldukları topluluk olarak tanımlar. Öğretmen mesleki gelişim toplulukları, tüm öğrenciler için daha iyi öğrenmenin anahtarının eğitimciler için de sürekli öğrenme olduğu anlayışıyla çalışır. DuFour ve Eaker'a göre (1998), eğer okullar öğretmen mesleki gelişim topluluklarını içerecekse, eğitimciler her şeyden önce geleneksel eğitim modelini bir kenara bırakmalıdır.

Okul liderleri öğrenci başarısını arttırmak ve başarı farkını kapatmaya yardımcı olmak için sürekli olarak fikir arayışına girmektedir. Öğrenci başarısını arttırmak adına yeni kaynaklar dağıtmaya, öğretmen kadrosunu yeniden düzenlemeye, müfredatı yeniden tasarlamaya ve düşük performans gösteren öğrencilere müdahale etmeye çalışılmaktadır. Bu çabaların çoğu özünde “öğretmen mesleki gelişim topluluğu” modelini desteklemektedir (Voelkel, 2011).

Dünyadaki bütün ülkeler, yüksek standartlar belirleyerek öğrencilerin öğrenimini iyileştirmeye çalışmaktadırlar. Ancak birçok sistem hala öğrenci başarısını tutarlı bir şekilde yükseltmekte zorlanmaktadır (Voelkel Jr. & Chrispeels, 2017). Fakat, öğretmenlerin fark yaratabileceklerine ve istenen hedeflere ulaşabileceklerine dair ortak bir his olmadan, öğretmen mesleki gelişim topluluklarının zorlu hedefler belirlemesi pek mümkün değildir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar da yüksek seviyedeki kolektif öğretmen yeterliğinin artan öğrenci başarısı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. (Bandura, 1997; Goddard & Goddard, 2001; Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2000, 2004).

Öğretmen mesleki gelişim topluluğu, öğretmenlerin kişisel ve kolektif kapasitelerinin geliştirilmesinde ve öğrencilerin okuldaki başarılarının artırılmasında önemli bir rol oynar. Buna ek olarak, öğretim deneyimlerinin paylaşıldığı ve öğretmenlerin pedagojik profesyonelliklerinin geliştirildiği öğretmen mesleki gelişim toplulukları, öğretmenlerin bağlılığı ile yakından ilişkilidir. Mesleki gelişim topluluklarının öğretmenlerin verimliliğini de olumlu yönde etkileyeceğine inanılmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme, motivasyon ve davranış sorunlarını ele almanın yollarını bulmak için iş birliği yaptıkları bir okul ortamında öğretmenlerin yeterlikleri artırılabilir (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy,1998). Hem mesleki gelişim topluluklarının hem de öğretmen kolektif yeterliğinin önemi, bu iki yapı arasındaki ilişkiyi keşfetmeye yönelik çalışmaları teşvik etmiştir. Lee vd.'nin (2011) Hong Kong'taki okullarda yürüttüğü bir çalışmada öğretmen mesleki gelişim topluluğu, kurumun meslektaşlarına güveni, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmenlerin öğrencilere bağlılığı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmada mesleki gelişim topluluğu ve kurumun meslektaşlarına duyduğu güvenin öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ve öğrencilere bağlılıkları üzerindeki önemli etkileri görülmektedir. İşbirlikçi bir mesleki gelişim topluluğu ortamı oluşturmak, güvene dayalı bir atmosfer yaratmak ve öğretmenlerin kolektif yeterliklerini artırmak, öğretmenlerin öğrencilere olan bağlılıklarını artırmada yardımcı olmaktadır. Voelkel Jr. & Chrispeels'in (2017) yapmış olduğu bir diğer çalışmada, öğretmen mesleki gelişim topluluğu ve öğretmen kolektif yeterliği arasındaki ilişki incelenmiştir ve aralarında pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya göre mesleki gelişim topluluğu, öğretmen yeterliğini yordamaktadır. Çalışmada bir uygulamaya dahil olmanın öğretmenlerin hedeflerine ulaşma becerilerine dair inançlarını etkilediği görülmektedir. Rosenholtz'un (1989), yaptığı çalışmada ise, öğretmenler işbirlikçi bir kültürde birlikte çalıştıklarında ve başarılarını kutladıklarında öğrencilerin öğrenmelerine 2 yıl boyunca katkıda bulunduğunu bulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin yeterliğinin, iş birliğinin en güçlü belirleyicilerinden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Vescio vd.'nin (2007) yaptıkları bir diğer çalışmada mesleki gelişim topluluklarına katılım sonucunda öğretmenlik uygulamalarının ne şekilde değiştiği ve öğretmenlerin mesleki gelişim topluluğuna katıldıklarında öğrenci öğreniminin artıp artmadığı araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda gelişim toplulukları, iş birliği, öğrenci öğrenmesine odaklanmayı, öğretmen otoritesini veya yetkilendirmesini ve sürekli öğrenmeyi artırdığı için öğretim kültürü de gelişmektedir. Öğretmenler bir gelişim topluluğuna katıldığında, zaman içinde artan başarı puanlarının gösterdiği gibi, öğrenciler de bundan faydalanmaktadır.

2.10. Öğrenme Merkezli Liderlik ve Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi

Günümüzde okullar, hızla değişen dış çevre ve sürekli gelişen küresel ekonominin ihtiyaçlarından kaynaklanan yoğun bir baskıyla karşı karşıyadır. Rekabetçi ortama ayak uydurmaları için belli becerilere sahip mezunlar yetiştirmek adına okullardan yeni talepler ortaya çıkmaktadır. Dijital dünyada genç insanları yetiştirmenin zorlu görevi, öğretmenlere ve okul liderlerine değişen koşullara hızla uyum sağlama fırsatı veren yapılar gerektirmektedir. Bu nedenle, okullar bürokratik ve profesyonel olmak üzere çeşitli yapılara ihtiyaç duyarlar. Yazılı kurallar ve politikalar, okullardaki karmaşıklıklarla başa çıkmada yardımcı olur. Ancak liderlerin bu yapılara çok fazla güvenmesi, örgütsel beceriyi engelleyebilir. Kolektif sorgulama, inceleme ve karar verme, öğretmen profesyonelliğini ve okul başarısını teşvik etmek için bahsedilen bürokratik yapılara dahil edilmelidir (Tschannen-Moran, 2009).

Liderlik kurum içinde karar verilen ortak amaçlara ulaşmak üzere başkalarını etkileme sürecidir, bir bireyin kişisel özelliği ya da karakteristiği değildir. Bununla birlikte liderlik, insanlar arasında etkileşim ve ilişki gerektirir, örgütlerin ve onlara bağlı insanların arzu edilen hedeflere ulaşmalarına yardımcı olur. Birçok alandaki çalışmalar, liderliğin kurumsal

başarıyı tanımlayan denklemde önemli bir değişken olduğu sonucuna varmıştır (Murphy, 2006).

Bürokratik yönelimi benimseyen okul liderleri, okullarında yüksek derecede merkezileşme ve resmileşme uygulayarak örgütün bürokratik unsurlarına çok fazla vurgu yaparlar. Komuta ve kontrol üzerine kurulu liderlik tarzı, öğretmenlerin yeteneklerine düşük saygı gösterildiğini ortaya koymaktadır. Bu okullarda pozisyonel güç, öğretmenleri disipline etmek için kullanan yöneticiler etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu okullardaki yaygın anlayış genellikle, “yakın denetim olmadan öğretmenlerin görevlerini düzgün bir şekilde yerine getiremez” şeklindedir (Hallinger & Heck, 1996; Tschannen-Moran, 2009).

Okulların etkili olabilmesi için açık iletişime ihtiyaç vardır, ancak bürokratik hiyerarşinin iletişim üzerinde zararlı bir etkisi vardır. Çalışanların yakından denetlenmesi, devamlı olarak işlerin nasıl yapılacağına hatırlatılması ve bir ast tarafından yapılan işin mükemmeliyetçilik sebebiyle yeniden yapılması bireylerde saygısızlık ve güven eksikliği yaratır (Tschannen-Moran, 2009; Tschannen-Moran and Hoy, 2007).

Son yıllarda akademisyenler, tüm liderlik türlerinin eşit olmadığını ve özellikle yüksek performanslı okullarda iki tür liderliğin ön plana çıktığını savunmaktadır. Bunlardan biri “öğrenme için liderlik” ya da “öğretim odaklı liderlik”tir. Bu liderlik türünün önemli noktaları arasında liderlerin sürekli olarak öğrenmeye odaklanmaları ve daha iyi öğrenci öğreniminin hizmetinde çalışmasını sağlamaları yer almaktadır. İkinci tür liderlik ise “değişim odaklı liderlik” veya “dönüşümsel liderlik”tir. Bu liderlik türünde odak noktası örgütsel süreçlerdir ve okul üyelerini daha üretken hale getirmelerini sağlar (Murphy, 2006).

Bu açılardan bakıldığında liderlik yüksek kalitede eğitimi sağlamak için kritik öneme sahiptir ve dolayısıyla okullardaki eğitimin kalitesi üzerinde önemli bir etkisi vardır.

Öğretmen mesleki gelişim topluluğu olarak faaliyet gösteren okullarda, öğretmenler kötü uygulamaların devam etmesine engel olurlar. Bu noktada okul liderleri, okulların

profesyonel öğrenme toplulukları olarak gelişmesine olanak tanıyan normların ve yapıların oluşturulmasında önemli bir rol oynar. Profesyonel bir yönelime sahip müdürler yalnızca iş süreçlerini yapılandırmakla kalmaz aynı zamanda öğretmenlerin kolektif sorgulamaya verimli bir şekilde katılmalarını ve öğrenci ihtiyaçlarına yapıcı bir şekilde katkıda bulunmalarını sağlayan normlar geliştirirler. Komuta ve kontrol liderlik tarzı sergileyen müdürlerin aksine, gelişim yönelimli okul liderleri, örgütün yapısına yönelik daha esnek bir yönetim benimser ve böylece daha az merkezileşme ile sonuçlanır. Bu okul müdürleri, bürokratik yönelimli meslektaşlarına kıyasla, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla önem vermekte ve böylece onların yeteneklerine saygı duymaktadırlar (Tan, 2014; Tschannen-Moran, 2009).

Tschannen-Moran'ın (2009), okullardaki öğretmen profesyonelliği üzerine yaptığı çalışmada, okulların mesleki gelişim topluluğu olarak işlev görebilmeleri için okulların yönetim biçimlerine dikkat edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Müdürlerin daha az bürokratik ve otoriter liderlik tarzını benimsedikleri okullarda, öğretmenlerin davranışlarında daha fazla profesyonellik bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çabalarını engellemek yerine, kolaylaştıran esnek bir yönetim, öğretmenlerin işini daha fazla ciddiye alması, yüksek düzeyde örgüte bağlılık göstermesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için asgari beklentilerin ötesine geçmesi ile sonuçlandığı görülmektedir.

Printy 'nin (2007) yapmış olduğu liderliğin öğretmen öğrenmesi üzerine olan bir diğer çalışmada liderler hakkında kritik noktalara değinilmiştir. Bu çalışmada, okul liderlerinin öğretmenler üzerindeki önemi vurgulanmaktadır. Liderler, öğretmenleri genel olarak motive etmektedir ve öğretim programı vizyonuna ulaşmak için öğrenmenin gerekliliği konusunda onları uyarmaktadır.

Liu vd.'nin (2020) yaptığı başka bir çalışmada ise öğretimsel ve dağıtımcı liderliğin iş tatmini ve öz yeterlik üzerindeki ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre bu iki

liderlik türü hem öğretmen iş tatmini hem de öz yeterlikleri üzerinde pozitif etki bulunmaktadır. Dağıtımçı liderliğin etkilerine bakıldığında öğretmenlerin öğretim inançlarını geliştirmeye katkısı olduğu, öğretimsel liderliğin ise öğretmen öz yeterliğinde daha fazla etkisi olduğu vurgulanmaktadır.

Öğrenme merkezli liderliğe bakıldığında ise okul tarafından paylaşılan ve desteklenen öğrenme vizyonunun geliştirilmesine ve uygulanmasına önemli ölçüde enerji harcandığı görülmektedir. Gelişimin sürekliliği önemlidir ve okulun vizyon ile misyonunun paydaşlarla birlikte ve paydaşlar arasında oluşturulmasını sağlar. Ayrıca, vizyon ve hedeflerin oluşturulmasında öğrenci öğrenimini destekleyen çeşitli veri kaynaklarının kullanılmasına yardımcı olur (Bellibaş & Gümüş, 2023).

Öğrenme merkezli liderler tüm öğrencilerin, eğitilebilirliğine olan inançları doğrultusunda yüksek düzeyde kişisel ve kurumsal performansı yansıtan bir okul vizyonunun oluşturulmasını kolaylaştırırlar. Özellikle, öğretim odaklı liderlerin hedefleri öğrencilere odaklandığı için, öğrenci öğrenimini ve başarısını öne çıkarırlar ve açıkça tanımlandığından emin olurlar. Yani, okul vizyonunun belirli ve ölçülebilir sonuçlara dönüştürülmesini sağlarlar. Yüksek verimliliğe sahip okullardaki öğrenme merkezli liderler öğrenme ve öğretme dinamiğine oldukça yakındırlar. Pedagoji alanında okulun öğretim programı hakkında bilgi sahibidirler ve programa kendileri de dahil olurlar. Öğretim işlevine önemli ölçüde zaman harcayarak öğretime büyük yatırım yaparlar. Öğretim programının tasarlanması ve uygulanmasında doğrudan yer alarak öğretimin önemine model olurlar (Bellibaş vd., 2020; Bellibaş & Gümüş, 2023).

Tüm öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaştığı okullardaki liderler, öğretmenleri kaliteli eğitimin kilit taşı olarak görmektedir. Bu nedenle değerleri ve öğretimsel çerçeveleri okulun misyonu ve kültürüyle uyuşan meslektaşlar seçmeye özen gösterirler. Sınıflarda ve sınıflar arasında öğretme ve öğrenmeyi güçlendirme çabalarında meslektaşlarını desteklemek için

bolca zaman ayırırlar. Her şeyden önce, meslektaşlarının işlerini iyi yapmalarını engelleyen bariyerleri belirleme ve ortadan kaldırma konusunda kararlıdırlar. Öğretmenlerin öğretim becerileri repertuarlarını genişletmek, geliştirmek ve iyileştirmek için materyallerin yeterli miktarda ve zamanında hazır olmasını sağlarlar (Bellibaş & Gümüş, 2020, 2023).

Öğrencilerin eğitiminde sürdürülebilir iyileşme, öğretmenlerin sürekli gelişimi ve öğrenmesiyle mümkündür, bu da bunu destekleyici bir yapıya sahip okul kültürünün varlığıyla gerçekleşebilir. Öğretmenlerin öğrenmesini motive eden ve destekleyen örgütsel değerler, normlar ve yapıların yokluğunda okullar, daima değişmekte olan öğrenci öğrenim hedeflerine ayak uyduramamaktadır (Hallinger & Lu, 2014).

Öğretmenlerin mesleki öğrenimi genellikle mesleki gelişim programlarında gerçekleşiyormuş gibi görünse de aslında akran öğretimi, iş birliği, ortak değerlendirme veya meslektaşlar arasında gayri resmi mentorluk da oldukça etkilidir. Öğretmenlerin öğrenme aracı ne olursa olsun liderler için temel sorun öğretmenlerin sürekli öğrenme programlarına katılmaları değil, bunu hevesle ve yeni bilgileri uygulamaya koyma niyetiyle yapmaları maksadıyla nasıl motive edilecekleri ve desteklenecekleridir (Heck & Hallinger, 2010).

Öğrenme merkezli liderler özellikle öğrenen organizasyonlar yaratma ve mesleki gelişim topluluklarının gelişimini teşvik etme konusunda ustadırlar. Mesleki gelişim topluluklarının büyümesini beslerler ve okul örgütlerini topluluk ilkelerine bağlı kalacak şekilde şekillendirirler (Hallinger, 2011).

Son yıllarda okul iyileştirme üzerine yapılan kapsamlı araştırmalar, öğretmenin önemli olduğunu doğrulamaktadır. Fakat öğretmenlerin kalitesinin nasıl arttırılacağı önemli bir sorudur. Bu soruya verilen yanıtların çoğu öğretmenlerin daimî gelişimi ve sürekli öğrenmesiyle ilgilidir. Öğretmenlerin daha profesyonel öğrenme etkinliklerine katılımının bilgi, tutum ve becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve bunun sonucunda daha iyi öğretim kalitesi ve öğrenci öğrenimi ile sonuçlandığını göstermektedir. Yapılan bazı okul bazlı

alışmalara bakıldığında, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının öğretmenlerin okullardaki ğretim ve öğrenme faaliyetleriyle ilgili inançlarını önemli ölçüde etkileyebileceği grlmektedir (Hallinger,2003; Leithwood vd., 2008; Liu vd., 2020). Bu araştırmalar aynı zamanda okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının öğretmenlerin mesleki öğrenmesini teşvik edebileceğine dair güçlü kanıtlar sağlamaktadır. Bu çalışmada öğrenme merkezli liderliğin seçilmesindeki en önemli etken okullardaki her türlü öğrenme etkinliğiyle ilgili liderlik uygulamalarına odaklanmasıdır ve buna ğretmen öğrenimi de dahildir.

Artan eşitlilik, uluslararası rekabet ve hesap verebilirlik taleplerinin yükselişi, dünya genelindeki okullar ve eğitim sistemleri üzerinde, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacak şekilde sınıf eğitiminin kalitesini iyileştirme yönünde önemli bir baskı yaratmıştır. Bellibaş & Gümüş 'n (2023) yaptığı araştırmaya bakıldığında, öğretmenlere sınıf içi ğretim ve ğrenci öğrenme ıktıları üzerinde etki yaratan türden mesleki öğrenme faaliyetleri sağlanmadığı sürece böyle bir görevin gerçekleştirilemeyeceği fikrine katılmaktadır. Bu tür mesleki gelişim faaliyetleri sürekli, işbirlikçi ve okul tabanlı öğrenme uygulamalarını içermektedir ve bu çalışmaya göre müdürlerin mesleki gelişim üzerindeki teşvikleri oldukça önemlidir. Yine Knapp vd.'nin (2010), Washington, ABD'de yer alan okullarda yaptığı çalışmaya bakıldığında da eğitim sisteminde ğrenci öğrenmesini arttıran uygulamaların geliştirilmesinde hem öğrenciler hem de profesyonel kadro için öğrenmeyi iyileştirmeye odaklanan ve bu doğrultuda harekete geçen liderlerin var olmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu çalışmalardan yola çıkıldığında liderliğin okulu iyileştirmeye yönelik olması gerektiği grlmektedir. Hem eğitimi hem de okulu iyileştirmek, insan kapasitesini geliştirmeyle ilgilidir ve öğrenme merkezli liderlik bunu temel alan bir liderlik türüdür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni ve modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, bu araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılacak istatistiksel yöntem ve tekniklere ilişkin gerekli bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni ve Modeli

Bu araştırma öğrenme merkezli liderlik, öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliğin arasındaki ilişkide öğretmen mesleki gelişim topluluklarının aracı rolünü inceleyen korelasyonel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırmalar iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemektedir (Karasar, 2005). Araştırma kapsamında öncelikle öğretmenlerin bu değişkenlere yönelik düzeyleri betimsel olarak belirlenmiş ardından değişkenler arasındaki ikili ilişkiler belirlenmiştir. İlişkisel tarama modelinde gözlenen bu değişkenler Hayes'in 7. Modeli referans (Hayes, 2013) alınarak öğrenme merkezli liderlik girdi, öz yeterlik çıktı, öğretmen mesleki gelişim toplulukları aracı ve

kolektif yeterlik düzenleyici olarak yapısal modelde konumlandırılarak maximum likelihood yaklaşımıyla test edilmiştir.

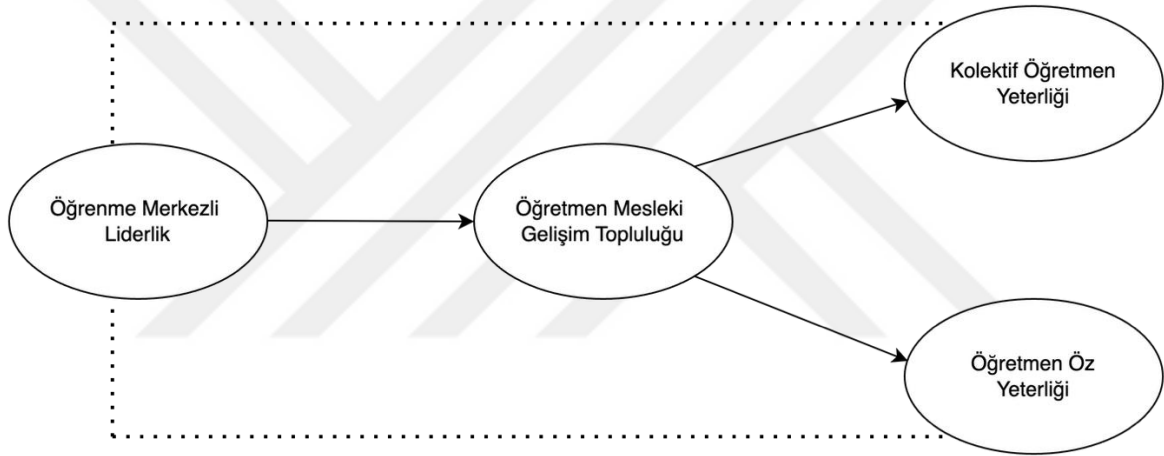
Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel desende tasarlanan bu araştırmada öğrenme merkezli liderlik ile kolektif öğretmen yeterliği ve öz yeterliği arasındaki doğrudan ve mesleki gelişim toplulukları üzerinden dolaylı ilişkiler incelenmiştir ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli, bir fenomenle ilgili yapısal bir teorinin analizine doğrulayıcı bir yaklaşım getiren istatistiksel bir metodolojidir. Temelinde, bu teori birden fazla değişken üzerinde gözlemler üreten “nedensel” süreçleri temsil eder (Byrne, 2010).

Yapısal eşitlik modeli terimi, kesitsel, uzunlamasına, deneysel veya diğer araştırma tasarımlarına dayalı nicel çalışmalarda varsayılan nedensel etkilerin büyüklüklerini ve yönlerini tahmin etmek için bir dizi istatistiksel tekniği ifade eder. Bu model türündeki veriler, ölçülen değişkenlerden gelse de analizde yaklaşık varsayımsal yapılar olarak ele alınabilirler. Bu nedenle belirgin değişkenleri hedef yapılar için göstergeler olarak analiz ederek, bu yapılar arasındaki nedensel ilişkileri tahmin etmek de mümkündür (Kline, 2023).

Yapısal eşitlik modeli teriminin iki önemli yönü bulunmaktadır; incelenen nedensel süreçler bir dizi yapısal denklemle temsil edilir ve bu yapısal ilişkilerin daha net kavramsallaştırılması için resimsel olarak modellenenebilir. Hipotezlenen model daha sonra verilerle ne ölçüde tutarlı olduğunu belirlemek için değişkenlerin tüm sisteminin eş zamanlı analizinde istatistiksel olarak test edilebilir. Uygunluk yeterli ise, model değişkenler arasında varsayılan ilişkilerin makul olduğunu savunur; yetersiz ise, bu tür ilişkilerin savunulabilirliği reddedilir (Byrne, 2010).

Yapısal eşitlik modelinin birkaç yönü onu eski nesil çok değişkenli süreçlerden ayırır. Öncelikle, yukarıda belirtildiği gibi, veri analizine keşifsel bir yaklaşımdan ziyade doğrulayıcı bir yaklaşım benimser. Diğer çok değişkenli süreçlerin çoğu doğası gereği

tanımlayıcıdır ve hipotez testi zordur ve hatta imkansızdır. Ayrıca, geleneksel çok değişkenli süreçler ölçüm hatasını değerlendirme veya düzeltme yeteneğine sahip değilken, yapısal eşitlik modeli bu hata varyans parametrelerinin açık tahminlerini sağlar. Buna ek olarak, önceki yöntemleri kullanan veri analizleri yalnızca gözlenen ölçümlere dayansa da yapısal eşitlik modeli süreçlerini kullananlar hem gözlemlenmeyen hem de gözlenen değişkenleri içerebilir (Byrne, 2010). Bu çalışma için test edilen model yapısı Şekil 2’de görüldüğü gibidir.



Şekil 2. Kavramsal Model

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmadaki veriler Ankara ilindeki devlet okullarında çalışan ortaokul öğretmenlerinden toplanmıştır. İlk olarak 25 ilçedeki öğretmen sayısının dağılımına göre tabakalı örnekleme yöntemiyle okullar belirlenmiştir. İkinci olarak, belirlenen okulların müdürleriyle telefon veya e-posta yoluyla iletişime geçilerek onayları talep edilmiştir. Çalışma grubunu bir ya da birkaç niteliği bakımından homojen alt gruplara ayırmaya

“tabakalama”, örneğin bu alt gruplara göre tespitine ise “tabakalama örnekleme” denmektedir. Öncelikle evrendeki alt gruplar belirlenmiş, daha sonra bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmeleri amaçlanmıştır (Karagölge & Peker, 2002). Daha sonra, ölçekler onay verilen okullarda kullanılmıştır. 269 adet ölçek, okul müdürleri tarafından Whatsapp üzerinden öğretmenlere ulaştırılmıştır. 160 adet ölçeğin verileri ise okul müdürlerinin izinleri dahilinde elden toplanmıştır. Ölçeğe dahil edilme kriteri “mevcut okulda en az bir yıl öğretmen olmak” olarak belirlenmiştir. Verilen yanıtlar üzerinde hoşgörü, anlaşma veya arzu edilirlilik yönünde çarpıtabilecek herhangi bir potansiyel etkiyi önlemek için katılımcıların gizliliği korunmuştur. Aynı zamanda anket başlığının gizliliğinin korunması maksadıyla sorular, bağımlı, aracı, moderatör ve bağımsız değişkenler olarak kendi rollerine göre yapılandırılmış ve ilgili yanlılıklar azaltılmıştır.

Tabakalı örnekleme yönteminin etkinliğini artırmak ve sonuçların güvenilirliğine katkıda bulunmak maksadıyla, çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik çeşitliliğine dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim düzeyi, bulundukları okuldaki görev süresi, öğretmenlikteki toplam hizmet süresi ve çalıştıkları okul kademesi gibi farklı demografik özellikleri içeren bir çeşitlilik sağlanmış ve araştırma bulgularının genellenebilirlik oranı yükseltilmiştir. Bu çalışmada kullanılan kovaryans tabanlı yapısal eşitlik modellemesi gereği 200'ün üzerindeki örneklem sayısı yeterli kabul edilmektedir. Bu sebeple, çalışmaya dahil edilen örneklem büyüklüğünün, çalışmanın güvenilirliği ve geçerliği açısından uygun olduğu değerlendirilmiştir. Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler		1	2	Toplam
		<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>	
Cinsiyet	<i>n</i>	264	158	422
	%	62,6	37,4	100
		<i>Lisans</i>	<i>Lisansüstü</i>	
Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	325	97	422
	%	77	23	100
		<i>Birinci Kademe</i>	<i>İkinci Kademe</i>	
Görevde Bulunduğu Okul Kademesi	<i>n</i>	58	364	422
	%	13,7	86,3	100
		<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	
Kurumdaki Hizmet Süresi (Yıl)		18,88	14,85	
Toplam Hizmet Süresi (Yıl)		6,46	6,25	

Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin bazı değişkenlere göre dağılımına ilişkin verileri içeren Tablo 1 incelendiğinde, araştırma örnekleminin %62,6'sını ($n = 264$) kadın, %37,4'ünü ise ($n = 158$) erkek öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %77'sinin ($n = 325$) lisans mezunu, %23'ünün ise ($n = 97$) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, çalışmakta olduğu okul kademesi birinci kademe olan öğretmenlerin %13,7 ($n = 58$), ikinci kademedeki çalışan öğretmenlerin ise %86,3 ($n = 364$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalışmış oldukları hizmet sürelerine bakıldığında ise kurumdaki hizmet sürelerinin ortalama 19 yıl, toplam hizmet sürelerinin ise ortalama 6 yıl olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için veriler, öğrenme merkezli liderlik ölçeği, öğretmen mesleki gelişim toplulukları ölçeği, öğretmen öz yeterliği ölçeği ve kolektif yeterlik ölçeği ile toplanmıştır. Bunlara ek olarak öğretmenlere uygulanan veri toplama aracında bu ölçeklerin dışında öğretmenlerin cinsiyetini, eğitim düzeyini, görev yapmakta olduğu okul kademesini, kurumdaki hizmet süresini ve toplam hizmet süresini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Verilerin belli bir kısmı Google Forms üzerinden, diğer kısmı ise elden toplanmıştır.

3.3.1. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği

Okul müdürlerinin öğrenme merkezli davranışlarını ölçmek maksadıyla Liu vd. (2016b) tarafından geliştirilen ve Kılınç vd. (2017) tarafından Türkçeye çevrilen Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formunda 4 boyut ve 25 madde bulunmaktadır. Bu boyutlar; öğrenme vizyonu oluşturma, öğrenme desteği sağlama, öğrenme programını yönetme ve modelleme. Uyarlanmış Türkçe versiyonunda ise açıklayıcı faktör analizinden dolayı 19 madde ve 3 boyut bulunmaktadır. Bunlar; öğrenme vizyonu oluşturmak, öğrenme desteği sağlamak, öğrenme yönetmek ve modellemedir.

3.3.2. Öğretmen Mesleki Gelişim Toplulukları Ölçeği

Wahlstrom ve Louis (2008) tarafından geliştirilen ve Özdemir (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Mesleki Gelişim Toplulukları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut öğretmenlerin birbirlerine yardım etme konusundaki sorumluluk duygularını ölçmektir ve 5 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenler

maddeleri 5’li likert ölçeğe göre 1-katılıyorum, 5- katılmıyorum şeklinde derecelendirmiştir. İkinci alt boyut öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan okul hedefleri ve sınıftaki davranışların yönetimi hakkındaki konuşmalarını ölçmektir ve 5 maddeden oluşmaktadır. Son alt boyut ise öğretimi gözlemlemek ve öğretime yardımcı olması için diğer sınıfları ziyaret etmeyi ölçmeyi amaçlamaktadır ve 4 maddeden oluşmaktadır.

3.3.3. Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği

Öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarının yeterliklerini ölçmek için Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilmiş olup Karaoğlu (2019) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek toplamda 12 madde içermektedir. Öğretmenler, profesyonel öğretim uygulamalarındaki yeterlik düzeylerini 1(hiç) ile 5(tamamen) arasında değişen 5 puanlık bir ölçek üzerinde değerlendirmiştir.

3.3.4. Kolektif Yeterlik Ölçeği

Öğretim stratejileri ve öğrenci disiplinini ölçmek için Tschannen-Moran & Barr (2004) tarafından geliştirilen ve Erdoğan & Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Toplam 2 alt faktörden oluşan ölçekte 6’şar madde bulunmaktadır. Bu ölçek 5’li likert tipi 1 (hiç) ve 5 (tamamen) şeklindedir. Ölçeğin güvenirliğine dair yapılan analizlerde Cronbach Alpha katsayısı 0,88 olarak tespit edilmiştir.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

İstatistiksel bir süreç olan faktör analizi, gözlemlenen ve gizli değişken kümeleri arasındaki ilişkileri araştırmak adına kullanılan en eski ve en iyi bilinen bir yöntemdir. Veri analizlerine yönelik bu yaklaşım kullanılırken, altta yatan gizli faktörler hakkında bilgi toplamak için bir dizi gözlemlenen değişken arasındaki kovaryasyon incelenir. İnceleme yapılırken iki temel faktör analizi kullanılır; açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi. Gözlemlenen ve gizli değişkenler arasındaki bağlantıların bilinmediği veya belirsiz olduğu durumlar için tasarlanan açımlayıcı faktör analizi, gözlemlenen değişkenlerin altta yatan faktörlerle nasıl ve ne ölçüde bağlantılı olduğunu belirlemek için ilerler. Doğrulayıcı faktör analizinde ise, araştırmacı altta yazan gizli değişken yapısı hakkında bir miktar bilgiye sahiptir (Byrne, 2010).

Araştırmada kullanılan ölçeklere uygulanmış olan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına bu bölümde yer verilmiştir.

3.4.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi tekniği, önceden tanımlanmış bir faktör çözümünün belirli bir örneklemdaki verilere ne kadar iyi uyduğunu değerlendirmek için kullanılır. Değiştirilmiş testteki orijinal faktör yapısının revizyonda korunup korunmadığı gibi göstergeler ekleyerek veya kaldırarak belirlenmiş bir testi gözden geçirmenin etkisini değerlendirmek için de kullanılabilir (Kline, 2023).

Açımlayıcı faktör analizi anket, test vb. gibi ölçüm araçlarının yaratılmasında, doğrulayıcı faktör analizi ise (DFA) oluşturulan bu araçların çalışılan örneklem üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesinde kullanılmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde, p tane

gözlenen değişken arasında, gözlenen kovaryansı açıklamak adına gizil faktörlerin küçük bir sayısı bulunup değişkenler arasındaki ilişki açıklanır (Kline, 2023).

RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan uyum indekslerinden biridir ve modelin hatalarını ne kadar iyi açıklayıp açıklamadığını gösterir. 0 değerinin mükemmel uyumu gösterdiği RMSEA değerinde 0,05'in altındaki değerler iyi uyumu gösterirken, 0,08'in altındaki değerler makul olarak kabul edilir. 0,10'un üzerindeki değerler ise uyumun kötü olduğunu ifade eder. Modelin açıklanamayan kısmını ise RMR (*Root Mean Square Residual*) değeri göstermektedir. RMR değeri 0'a yaklaştıkça iyi uyumu ifade eder ve yüksek değerler kötü uyumu gösterir. TLI (*Tucker-Lewis Index*) ise modelin karmaşıklığına karşı hassastır ve modelin serbestlik derecesine göre düzeltilmiş uyumunu gösterir. Bu indeks 0 ile 1 aralığında bir değer alır ve 1'e yaklaştıkça iyi uyum olduğu anlaşılmaktadır. 0,95 ve üzeri iyi uyumu ifade ederken, 0,90 üzeri değerler kabul edilebilir bir uyumdur. CFI (*Comparative Fit Index*) değeri uygulanan modele göre verilerin uyumunu gösterir. CFI değeri 0,90'ın üzerindeyse verilerin iyi anlamda uyumlu olduğunu, 0,95'in üzerindeyse mükemmel anlamda uyumlu olduğunu gösterir (Erkorkmaz, vd., 2013; Kline, 2023).

Bu açılardan bakıldığında çalışmada kullanılan dört ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçekler	α	χ^2/df	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
ÖML	0,979	2,634	0,10	0,03	0,940	0,929
MGT	0,875	2,030	0,80	0,09	0,941	0,928
ÖÖY	0,930	1,830	0,72	0,02	0,962	0,951
KY	0,907	1.840	0,73	0,03	0,953	0,939

Notlar: ÖML = Öğrenme Merkezli Liderlik; MGT = Mesleki Gelişim Toplulukları; ÖÖY = Öğretmen Öz Yeterliği; KY = Kolektif Yeterlik.

Araştırmada kullanılmış olan dört ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir. Kullanılan her bir ölçek için Cronbach Alpha (α) katsayısı, ki-kare/ serbestlik derecesi (χ^2/df), RMSEA, SRMR, TLI ve CFI uyum indeksleri yer almaktadır. Öğrenme merkezli liderlik ölçeği için Cronbach’s Alpha değerinin 0,979 bulunması, ölçeğin yüksek seviyede iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Modelin uyumuna bakıldığında ise, χ^2/df değerinin 2,634 olduğu görülmektedir ve bu da uyumun yüksek olduğu anlamına gelmektedir. RMSEA (= 0,10), SRMR (= 0,03), CFI (= 0,940), ve TLI (= 0,929) değerleri, modelin mükemmel uyum sağladığını göstermektedir.

Mesleki gelişim toplulukları ölçeğinin Cronbach’s Alpha değeri 0,875’tir. χ^2/df değeri 2.030 ile kabul edilebilir bir düzeyde olduğunu ifade eder. RMSEA (= 0,80), SRMR (= 0,09), CFI (= 0,941) ve TLI (= 0,928) değerleri modelin genel anlamda iyi bir uyum sergilediğini göstermektedir.

Öğretmen öz yeterliği ölçeğinde ise Cronbach’s Alpha değeri 0,930 ile yüksek güvenirlik ifade etmektedir. χ^2/df değeri 1,830 olup, RMSEA (= 0,72) ve SRMR (= 0,02) değerleri

ölçeğin oldukça iyi bir uyum gösterdiğini ifade eder. CFI (= 0,962) ve TLI (= 0,951) değerleri de modelin yüksek derecede bir uyum sağladığını ortaya koymaktadır.

Son olarak, kolektif yeterlik ölçeğinin Cronbach's Alpha değerinin 0,907 bulunması, ölçeğin güvenilir olduğunu ifade etmektedir. χ^2/df değeri 1,840 ile oldukça yüksek bir uyumu belirtirken, RMSEA (= 0,73) ve SRMR (= 0,03) değerleri modelin iyi anlamda uyumlu olduğunu göstermektedir. CFI (= 0,953) ve TLI (= 0,939) değerleri ise modelin uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Yapılan bu analiz sonuçlarına göre, kullanılan bu ölçeklerin büyük ölçüde güvenilir ve geçerli olduğu görülmektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 26 ve Mplus 8.3 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek adına Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Öğrenme merkezli liderliğin, öğretmen mesleki gelişim toplulukları, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen öz yeterliği değişkenlerinin üzerindeki etkisi ve ilişkileri ele alınmıştır. Bu değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri yol analizi ile incelenmiştir. Araştırmada, öğrenme merkezli liderlik girdi değişkeni, öğretmen mesleki gelişim toplulukları aracı değişkeni, öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği çıktı değişkeni olarak ele alınmıştır.

Analiz sürecinde iki ayrı model yapısı incelenmiştir. İlk modellemede, öğrenme merkezli liderliğin, kolektif yeterlik ve öğretmen öz yeterliği üzerindeki doğrudan etkisi incelenmiştir. Bu nedenle, kovaryans tabanlı yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Modelin uyumluğunu değerlendirmek için uyum indeksleri hesaplanmış ve modelin veriye uyum derecesi

incelenmiştir. İkinci modellemede ise, mesleki gelişim topluluklarının aracı değişken rolü incelenmiştir. Bu modellemede, öğrenme merkezli liderliğin kolektif yeterlik ve öğretmen öz yeterliği üzerindeki dolaylı etkileri, mesleki gelişim toplulukları aracılığıyla analiz edilmiştir. Yol analizi kullanılarak gerçekleştirilen bu modellemede, mesleki gelişim topluluklarının aracı etkisi incelenmiş ve değişkenler arasındaki dolaylı ilişkiler ortaya konulmuştur. Analizden önce, kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliğini test etmek maksadıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır ve faktör yükleri incelenmiştir. Güvenirlik analizi içinse Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmış ve ölçeklerin iç tutarlılığı değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilmiş olan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğrenme merkezli liderlik, öğretmen mesleki gelişim toplulukları, kolektif yeterlik ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiler iki model üzerinden analiz edilmiştir. Modellerin analizinde kovaryans tabanlı yapısal eşitlik modellemesi yöntemi kullanılarak iki farklı model test edilmiştir. İlk modelde, öğrenme merkezli liderliğin, kolektif yeterlik ve öğretmen öz yeterliği üzerindeki doğrudan etkisi ele alınmış; ikinci modelde ise öğretmen mesleki gelişim topluluklarının aracı değişken rolü değerlendirilmiştir. Bulgular, ilgili literatür doğrultusunda ve araştırmanın genel amacına uygun şekilde yorumlanmıştır.

4.1 Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri ve Korelasyon Analizi

Bu başlık altında öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen mesleki gelişim toplulukları algıları ile kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen öz yeterliği algılarına ilişkin

bulgular yer almaktadır. Ortalama, standart sapma ve aralık değerlerinin bulunduğu bulgular Tablo 3'te görülmektedir. Düzeyler en düşük 1, en yüksek 5 olarak derecelendirilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderlik ve Mesleki Gelişim Toplulukları Algıları ile Kolektif Yeterlik ve Öğretmen Öz Yeterliği Düzeyleri (n = 422)

Değişkenler	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S
ÖML	1,00	5,00	3,25	0, 89
MGT	1,36	5,00	3,21	0, 69
ÖÖY	2,00	5,00	3,84	0, 51
KY	1,92	5,00	3,47	0, 53

Notlar: ÖML = Öğrenme Merkezli Liderlik; MGT = Mesleki Gelişim Toplulukları; ÖÖY = Öğretmen Öz Yeterliği; KY = Kolektif Yeterlik, $\bar{X}$: Ortalama, S: Standart Sapma

Tablo 3'e ait bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik algıları ($\bar{X} = 3,25$), öğretmen mesleki gelişim toplulukları algıları ($\bar{X} = 3,21$), kolektif yeterlik algıları ($\bar{X} = 3,47$) ve öğretmen öz yeterlik algıları ($\bar{X} = 3,84$) genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablodaki standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın öğretmen öz yeterliğinde ($S = 0,51$), en heterojen dağılımın ise öğrenme merkezli liderlikte ($S = 0,89$) olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha tutarlı olduğuna, öğrenme merkezli liderlik algılarının ise daha geniş ölçekte değişim gösterdiğine işaret etmektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkilerin daha detaylı bir şekilde anlaşılabilmesi için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizindeki amaç, araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki doğrusal ilişkilerin gücünü ve yönünü değerlendirmektir. Bir değişkendeki artışın diğer değişkende de artışa neden olduğunu pozitif korelasyon değerleri gösterirken, negatif

korelasyonlar bir değişken artarken diğerinin azaldığını göstermektedir. Tablo 4, öğrenme merkezli liderlik, öğretmen mesleki gelişim toplulukları, öğretmen öz yeterliği ve kolektif yeterlik arasındaki korelasyonları incelemektedir.

Tablo 4

Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri ve Korelasyon Analizi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.KY	1	0,585**	0,504**	0,491**	-0,030	-0,176**	-0,005	0,082	0,110*
2.ÖÖY		1	0,345**	0,454**	0,018	-0,056	-0,009	0,100*	0,126**
3.ÖML			1	0,474**	0,091	-0,192**	-0,048	0,032	0,052
4.MGT				1	-0,072	-0,090	0,027	0,012	0,111*
5.Cinsiyet					1	0,031	0,152**	0,131**	0,097*
6.Eğitim Düzeyi						1	0,005	-0,069	-0,135**
7.Kademe							1	0,005	0,141**
8.Deneyim 1								1	0,285**
9.Deneyim 2									1
Ortalama/Yüzde	3,47	3,84	3,25	3,21	0,37	0,22	0,86	18,88	6,46
Standart Sapma	0,53	0,51	0,89	0,69	0,48	0,42	0,34	14,85	6,25
Çarpıklık	0,008	-0,29	-0,29	0,05	0,52	1,28	-2,11	9,16	1,85
Basıklık	0,038	0,57	-0,05	-0,12	-1,73	-0,34	2,47	140,99	4,52

Notlar: ÖML = Öğrenme Merkezli Liderlik; MGT = Mesleki Gelişim Toplulukları; ÖÖY = Öğretmen Öz Yeterliği; KY = Kolektif Yeterlik

Tablo 4'te bulunan korelasyon analizi sonuçlarına göre araştırmanın temel değişkenleri arasındaki ilişkiler ve istatistiksel değerler incelenmiştir. Öğrenme Merkezli Liderlik ile diğer değişkenler arasında anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. Öğrenme merkezli liderlik ile kolektif yeterlik arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır ($r = 0,504$,

$p < 0,01$). Bu durum okul müdürlerinde öğrenme merkezli liderlik özellikleri arttıkça, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının da artabileceğine işaret etmektedir. Aynı şekilde öğrenme merkezli liderlik ile mesleki gelişim toplulukları arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = 0,474, p < 0,01$). Okul müdürlerinde öğrenme merkezli liderlik özelliklerinin var olması doğru orantılı olarak okullarda mesleki gelişim topluluklarının da gelişmesine yardımcı olacaktır. Benzer olarak öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen öz yeterliği arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0,345, p < 0,01$). Bu durum da aynı şekilde müdürlerde öğrenme merkezli liderliğin var olmasının öğretmenlerde öz yeterlik algısının artacağına işaret eder. Kolektif yeterlik ve öğretmen öz yeterliğine bakıldığında da pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r = 0,585, p < 0,01$). Bu durum öğretmenlerin ortak hedeflere ulaşma noktasında kendilerine ve gruplarına ilişkin yeterlik algılarının güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Mesleki gelişim toplulukları ile kolektif yeterlik arasında da pozitif ve anlamlı bir korelasyon bulunması ($r = 0,491, p < 0,01$) örgütün kolektif kapasitesinin yüksek olduğu noktada öğretmenlerin kurumda bir bütün olarak olumlu bir etki yaratmak adına gerekli eylemleri yürütebileceklerine dair algılarının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde, mesleki gelişim toplulukları ile öğretmen öz yeterliği arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,454, p < 0,01$). Bu durum göstermektedir ki öğretmenlerin karar alma sürecine katılmaları ve bir amaç duygusu içerisinde iş birliğine dayalı çalışmaları öğretmenlerin olumlu yönde öz yeterlik duygularını güçlendirecektir.

Demografik değişkenlere bakıldığında cinsiyet ile kolektif yeterlik ($r = -0,030, p > 0,05$) ve mesleki gelişim toplulukları ($r = -0,072, p > 0,05$) arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir. Eğitim düzeyi değişkeni ile kolektif yeterlik ($r = -0,176^{**}, p < 0,01$) ve öğrenme merkezli liderlik ($r = -0,192, p < 0,01$) arasında negatif ve anlamlı bir ilişki görülürken, öğretmen öz yeterliği ($r = -0,056, p > 0,05$) ve mesleki gelişim toplulukları ($r = -0,090, p > 0,05$) arasında negatif ve anlamsız bir ilişki olduğu görülmektedir. Kademe

değişkenine baktığımızda ise kolektif yeterlik ($r = -0,005, p > 0,05$), öğretmen öz yeterliği ($r = -0,009, p > 0,05$), öğrenme merkezli liderlik ($r = -0,048, p > 0,05$) ve mesleki gelişim toplulukları ($r = 0,027, p > 0,05$) arasında benzer olarak yine negatif ve anlamsız bir korelasyon bulunmuştur.

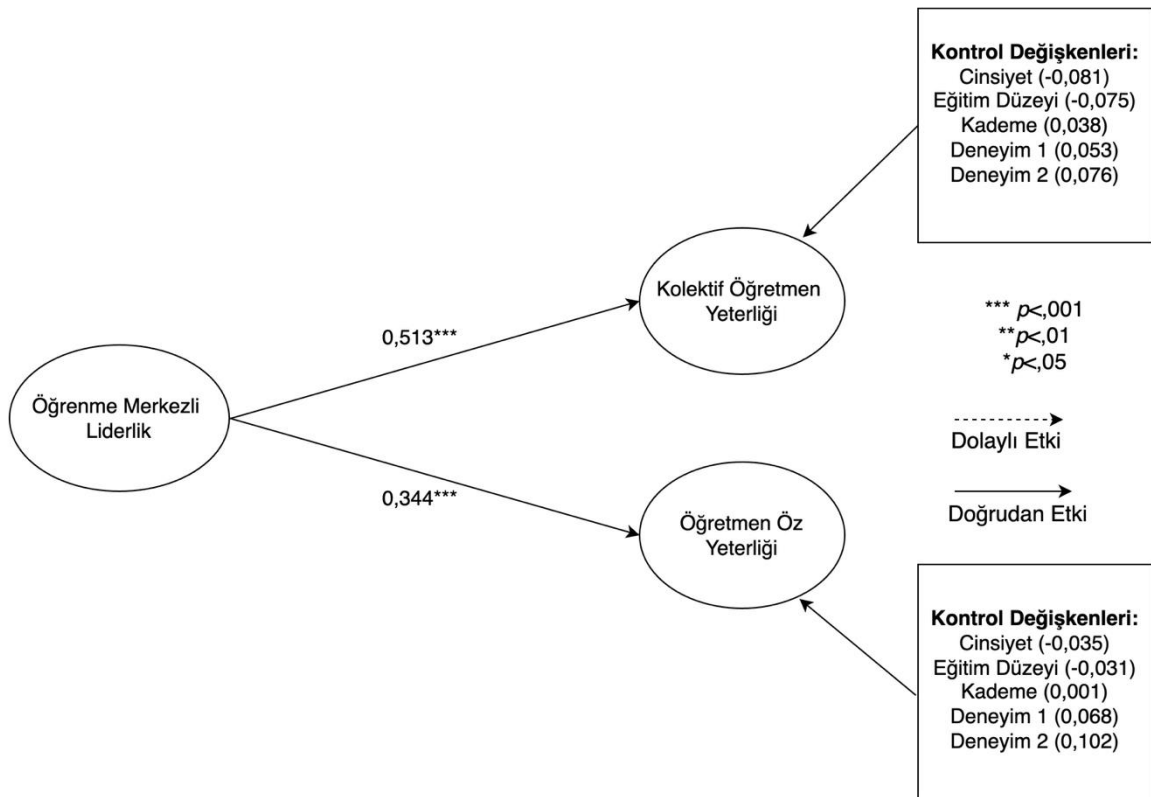
Deneyim değişkenlerinin analizine bakıldığında, “Deneyim 1” öğretmenlerin kurumdaki hizmet sürelerini, “Deneyim 2” ise meslekteki toplam hizmet sürelerini temsil etmektedir. Kurumdaki çalışma süresi ile kolektif yeterlik ($r = 0,082, p > 0,05$), öğrenme merkezli liderlik ($r = 0,032, p > 0,05$) ve mesleki gelişim toplulukları ($r = 0,012, p > 0,05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamışken, öğretmen öz yeterliği ile pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,100, p < 0,01$). Bu bulgular, mevcut kurumdaki hizmet süresinin kolektif yeterlik, öğrenme merkezli liderlik ve mesleki gelişim toplulukları üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını, fakat öğretmen öz yeterliğini etkileyebileceğini ifade etmektedir. Toplam hizmet süresinin ise kolektif yeterlik ($r = 0,110, p < 0,01$), öğretmen öz yeterliği ($r = 0,126, p < 0,01$) ve mesleki gelişim topluluğu ($r = 0,111, p < 0,01$) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuşken, öğrenme merkezli liderlik ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = 0,052, p > 0,05$). Bu durum meslekteki toplam hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin kolektif yeterlik ve öz yeterlik düzeylerinin ve mesleki gelişim topluluğu algılarının pozitif yönde artabileceğini, fakat öğrenme merkezli liderlik algılarının toplam hizmet süresinden etkilenmeyeceğini göstermektedir.

4.2. Araştırma Modellerine İlişkin Analiz ve Bulgular

Bu başlık altında test edilen araştırma modellerinin analizine ve bu modellerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Model 1, doğrudan ilişkileri ortaya koyarken, Model 2 dolaylı ilişkilere odaklanmaktadır.

4.2.1. Model 1

Araştırmada kullanılan modellemelerden birincisi, öğrenme merkezli liderliğin doğrudan kolektif yeterlik ve öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisini saptamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu doğrultuda yol analizi kullanılarak yordayıcı değişkenin yordanan değişkenler üzerindeki doğrudan etkisi gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik algılarının kolektif yeterlik ve öğretmen öz yeterliği algılarını hangi düzeyde etkilediğine dair yol analizi Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Analiz Sonuçları: Model 1

Şekil 3'te gösterilen Model 1'in analiz sonuçları, standartlaştırılmış yol katsayılarını ifade etmektedir ve öğrenme merkezli liderliğin kolektif yeterlik ve öğretmen öz yeterliği arasındaki doğrudan ilişkisi araştırılmıştır. Yapılan analizler göstermektedir ki model,

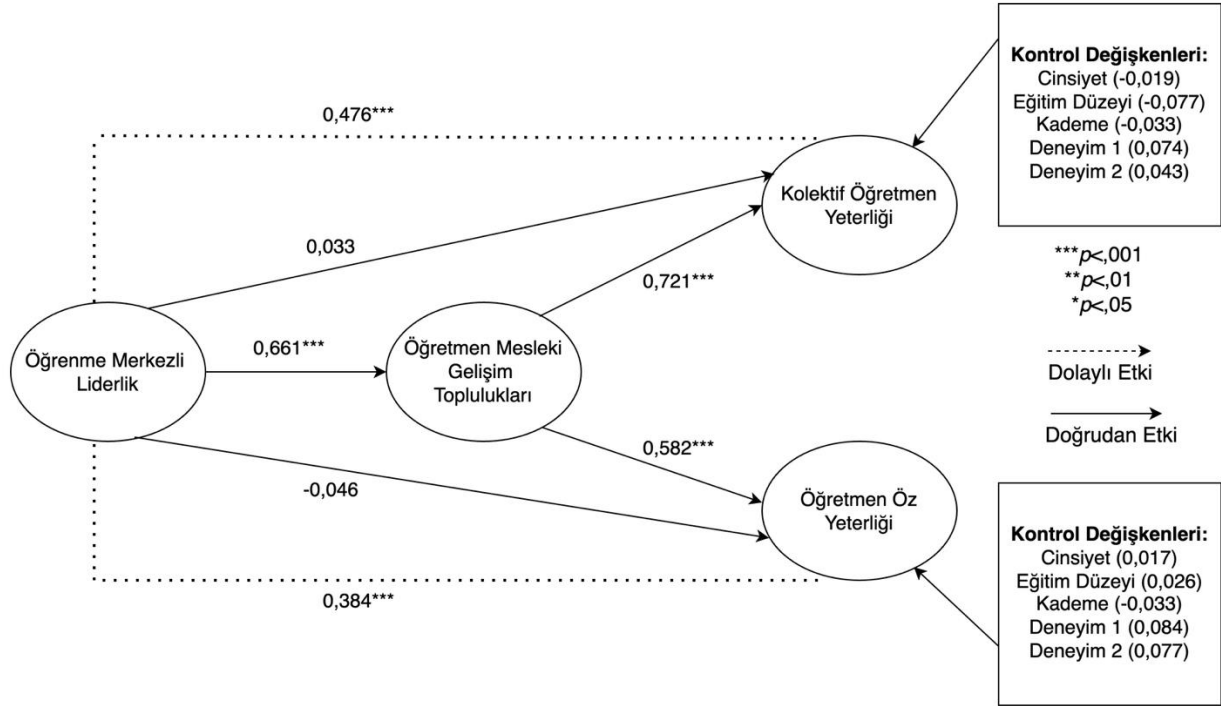
verilerle uyumludur ($\chi^2/df = 3176.280/1050 = 3.025$, $p < 0,01$; CFI = 0,878; TLI = 0,870; RMSEA = 0,069; SRMR = 0,061). Buna göre öğrenme merkezli liderlik ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki doğrudan ilişki pozitif yönde ve anlamlıdır ($\beta = 0,513$, $p < 0,001$; LCI = 0,419; UCI = 0,588). Yine aynı şekilde öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki de pozitif yönde ve anlamlıdır ($\beta = 0,344$, $p < 0,001$; LCI = 0,237; UCI = 0,433).

Modele cinsiyet, eğitim düzeyi, çalıştıkları okul kademesi ve deneyim gibi kontrol değişkenleri de eklenmiş olup, bunların hem kolektif öğretmen yeterliği hem de öğretmen öz yeterliği üzerindeki doğrudan etkileri incelenmiştir. Kolektif öğretmen yeterliğinde, cinsiyet ve eğitim düzeyinin etkisi negatif ve anlamsızdır. Öğretmenlerin çalıştıkları kademe, deneyim 1 ve deneyim 2'nin etkisi ise pozitif ve anlamsızdır. Öğretmen öz yeterliği verilerine bakıldığında ise, aynı şekilde cinsiyet ve eğitim düzeyinin etkisi negatif ve anlamsızken, kademe ve deneyim 1'in etkisi pozitif ve anlamsızdır. Deneyim 2'nin (öğretmenlerin meslekteki toplam hizmet süreleri), etkisinin pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir.

4.2.2. Model 2

Araştırmada uygulanan ikinci modelleme, öğretmen mesleki gelişim topluluklarının aracı değişken rolü ile öğrenme merkezli liderliğin kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen öz yeterliği üzerindeki dolaylı etkilerini incelemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu bağlamda öğretmen mesleki gelişim topluluklarının kolektif yeterlik ve öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisi ile öğrenme merkezli liderliğin, mesleki gelişim toplulukları üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Öğrenme merkezli liderliğin hem kolektif yeterlik hem de öğretmen öz yeterliği üzerindeki doğrudan etkisi ile, bu etkilerin mesleki gelişim toplulukları

aracılığıyla dolaylı olarak nasıl şekillendiğini ortaya koyan Model 2'ye dair bulgular Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4. Analiz Sonuçları: Model 2.

Model 2'ye yapılan analizler sonucunda, modelin verilerle uyumlu olduğu görülmektedir ($\chi^2/df = 4951.491/1793 = 2,76$, $p < 0,01$); CFI = 0,856; TLI = 0,849; RMSEA = 0,065; SRMR = 0,066). Bu modele göre öğretmen mesleki gelişim topluluklarının kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki doğrudan etkisi pozitif ve anlamlıdır ($\beta = 0,721$, $p < 0,001$; LCI = 0,551; UCI = 0,899). Yine aynı şekilde öğretmen mesleki gelişim topluluklarının öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisi de pozitif ve anlamlı görülmektedir ($\beta = 0,582$, $p < 0,001$; LCI = 0,370; UCI = 0,805). Öğrenme merkezli liderliğin, öğretmen mesleki gelişim toplulukları

üzerindeki etkisine bakıldığında ise benzer şekilde pozitif ve anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($\beta = 0,661, p < 0,001$; LCI = 0,551; UCI = 0,752). Öğrenme merkezli liderliğin kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki doğrudan etkisi pozitif ve anlamsızken ($\beta = 0,033, p = 0,657$; LCI = -0,150; UCI = 0,160), öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisi ise negatif ve anlamsızdır ($\beta = -0,046, p = 0,621$; LCI = -0,253; UCI = 0,119). Dolaylı etkilere bakıldığında, öğrenme merkezli liderliğin kolektif yeterlik üzerindeki dolaylı etkisi pozitif ve anlamlıdır ($\beta = 0,476, p < 0,001$; LCI = 0,345; UCI = 0,650). Öğrenme merkezli liderliğin öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisi yine pozitif ve anlamlı görülmektedir ($\beta = 0,384, p < 0,001$; LCI = 0,243; UCI = 0,587). Kovaryans tabanlı yapısal eşitlik modellemesi türlerinden aracı değişken modeli kullanılarak oluşturulan Model 2’de kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen öz yeterliği üzerinde öğretmen mesleki gelişim topluluklarının ve öğrenme merkezli liderliğin doğrudan ve dolaylı etkileri gözlemlenmiştir. Bu etkilere dair bilgiler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Doğrudan ve Dolaylı Etkiler

Etki	Yol	β	SH	LCI	UCI	p
Doğrudan Etki	ÖML→ KÖY	0,033	0,075	-0,150	0,160	0,657
	ÖML→ ÖÖY	-0,046	0,093	-0,253	0,119	0,621
	ÖML→ MÖT	0,661	0,052	0,551	0,752	0,000
	MGT→ KÖY	0,721	0,086	0,551	0,899	0,000
	MGT→ ÖÖY	0,582	0,111	0,370	0,805	0,000
	Cinsiyet→ KÖY	-0,019	0,046	-0,104	0,070	0,683
	Eğitim Düzeyi→ KÖY	-0,077	0,051	-0,179	0,019	0,126
	Kademe→ KÖY	-0,003	0,048	-0,103	0,084	0,956
	Deneyim 1.→ KÖY	0,074	0,049	-0,022	0,198	0,131
	Deneyim 2 → KÖY	0,043	0,047	-0,037	0,135	0,354
	Cinsiyet→ ÖÖY	0,017	0,054	-0,071	0,129	0,757
	Eğitim Düzeyi→ ÖÖY	0,026	0,046	-0,064	0,121	0,578
	Kademe→ ÖÖY	-0,033	0,053	-0,134	0,068	0,537
	Deneyim 1 → ÖÖY	0,084	0,097	-0,023	0,295	0,384
	Deneyim 2 → ÖÖY	0,077	0,065	-0,048	0,180	0,239

Dolaylı Etki	ÖML→ MGT→ KÖY	0,476	0,078	0,345	0,650	0,000
	ÖML→ MGT→ ÖÖY	0,384	0,086	0,243	0,587	0,000
Toplam Etki	ÖML→ KÖY	0,510	0,043	0,423	0,585	0,000
	ÖML→ ÖÖY	0,338	0,050	0,237	0,429	0,000

Notlar. β : Beta Kat Sayısı; SH: Standart Hata; ÖML: Öğrenme Merkezli Liderlik; KÖY: Kolektif Öğretmen Yeterliği; MGT: Öğretmen Mesleki Gelişim Topluluğu; ÖÖY: Öğretmen Öz Yeterliği

Doğrudan etkiler, öğrenme merkezli liderliğin, aracı değişken dikkate alınmadan, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisini, buna ek olarak mesleki gelişim topluluğu olan aracı değişkenin hem kolektif öğretmen yeterliği hem de öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisini göstermektedir. Bulgular aşağıdaki gibidir:

- Öğrenme Merkezli Liderlik → Kolektif Öğretmen Yeterliği (ÖML → KÖY): Öğrenme merkezli liderliğin doğrudan etkisi pozitif ve anlamsızdır ($\beta = 0,033$, SH = 0,075, %95 Güven aralığı [-0,150, 0,160], $p = 0,657$).
- Öğrenme Merkezli Liderlik → Öğretmen Öz Yeterliği (ÖML → ÖÖY): Öğrenme merkezli liderliğin öğretmen öz yeterliği üzerindeki doğrudan etkisi negatif ve anlamsızdır ($\beta = -0,046$, SH = 0,093, %95 Güven aralığı [-0,253, 0,119], $p = 0,621$).
- Öğrenme Merkezli Liderlik → Mesleki Gelişim Topluluğu (ÖML → MGT): Öğrenme merkezli liderliğin mesleki gelişim topluluğu üzerindeki etkisi pozitif ve anlamlıdır ($\beta = 0,661$, SH = 0,052, %95 Güven aralığı [0,551, 0,752], $p < .001$).
- Mesleki Gelişim Topluluğu → Kolektif Öğretmen Yeterliği (MGT → KÖY): Mesleki gelişim topluluğun kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki doğrudan etkisi pozitif ve anlamlıdır ($\beta = 0,721$, SH = 0,086, %95 Güven aralığı [0,551, 0,899], $p < .001$).

- Mesleki Gelişim Topluluğu → Öğretmen Öz Yeterliği (MGT → ÖÖY): Mesleki gelişim topluluğun öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisi pozitif ve anlamlıdır ($\beta = 0,582$, SH = 0,111, %95 Güven aralığı [0,370, 0,805], $p < .001$).
- Kontrol Değişkenleri: Kolektif öğretmen yeterliği üzerinde cinsiyet ($\beta = -0,019$, SH = 0,046, %95 Güven aralığı [-0,104, 0,070], $p = 0,683$), eğitim düzeyi ($\beta = -0,077$, SH = 0,051, %95 Güven aralığı [-0,179, 0,019], $p = 0,126$) ve kademe ($\beta = -0,003$, SH = 0,048, %95 Güven aralığı [-0,103, 0,084], $p = 0,956$) değişkenlerinin anlamlı bir etkisi yoktur. Yine aynı şekilde kurumdaki hizmet süresini ifade eden Deneyim 1 ($\beta = 0,074$, SH = 0,049, %95 Güven aralığı [-0,022, 0,198], $p = 0,131$) ve toplam hizmet süresini ifade eden Deneyim 2'nin de ($\beta = 0,043$, SH = 0,047, %95 Güven aralığı [-0,037, 0,135], $p = 0,354$) anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Kontrol değişkenlerinin öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisine baktığımızda ise benzer şekilde cinsiyet ($\beta = 0,017$, SH = 0,054, %95 Güven aralığı [-0,071, 0,129], $p = 0,757$), eğitim düzeyi ($\beta = 0,026$, SH = 0,046, %95 Güven aralığı [-0,064, 0,121], $p = 0,578$), kademe ($\beta = -0,033$, SH = 0,053, %95 Güven aralığı [-0,134, 0,068], $p = 0,537$), kurumdaki hizmet süresini ifade eden Deneyim 1 ($\beta = 0,084$, SH = 0,097, %95 Güven aralığı [-0,023, 0,295], $p = 0,384$) ve toplam hizmet süresini ifade eden Deneyim 2'nin ($\beta = 0,077$, SH = 0,065, %95 Güven aralığı [-0,048, 0,180], $p = 0,239$) anlamsız olduğu görülmektedir.

Dolaylı etkiler, öğrenme merkezli liderliğin, mesleki gelişim topluluğu aracılığıyla kolektif öğretmen yeterliğini ve öğretmen öz yeterliğini nasıl etkilediğini araştırmaktadır. Bulgular aşağıdaki gibidir:

- Öğrenme Merkezli Liderlik → Mesleki Gelişim Topluluğu → Kolektif Öğretmen Yeterliği (ÖML → MGT → KÖY): Pozitif ve anlamlı etkisi olduğu görülmektedir ($\beta = 0,476$ SH = 0,078, %95 Güven aralığı [0,345, 0,650], $p < .001$).
- Öğrenme Merkezli Liderlik → Mesleki Gelişim Topluluğu → Öğretmen Öz Yeterliği (ÖML → MGT → ÖÖY): Pozitif ve anlamlı bir dolaylı etki bulunmuştur ($\beta = 0,384$ SH = 0,086, %95 Güven aralığı [0,243, 0,587], $p < .001$).

Toplam etkiler hem doğrudan hem de dolaylı etkileri dikkate almaktadır. Bulgular aşağıdaki gibidir:

- Öğrenme Merkezli Liderlik → Kolektif Öğretmen Yeterliği (ÖML → KÖY): Toplam etki anlamlı ve pozitifdir ($\beta = 0,510$, SH = 0,043, %95 Güven aralığı [0,423, 0,585], $p < .001$).
- Öğrenme Merkezli Liderlik → Öğretmen Öz Yeterliği (ÖML → ÖÖY): Toplam etki anlamlı ve pozitifdir ($\beta = 0,338$, SH = 0,050, %95 Güven aralığı [0,237, 0,429], $p < .001$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, yapılan araştırmaya dayalı tartışmaya ve sonuçlara, ayrıca gelecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir. Araştırma sonuçları çerçevesinde, öğrenme merkezli liderlik, kolektif öğretmen yeterliği, öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen mesleki gelişim topluluğu kavramlarının ilgili araştırma sonuçlarıyla ilişkisi ortaya koyulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik algıları ile kolektif öğretmen yeterliği algıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenme merkezli liderliğe sahip olan yöneticiler, öğretmenlerin kolektif yeterliğini doğrudan etkileyerek etkili bir ürün ortaya koymak amacıyla birlikte çalışmalarını gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Çünkü, öğretmenler iş birliği yaptıklarında, öğretim gelişimi için öğrenmeyi teşvik edebilecek deneyim ve bilgileri paylaşırlar. Ortak problemler etrafında yaratıcılığı ve entegrasyonu teşvik ederek örgütsel performansı

iyileştirmeye odaklanırlar, bu da öğretmenlerin eğitim sorunlarını çözmelerine yardımcı olur ve böylece öğrencilere akademik olarak fayda sağlanır (Goddard vd., 2007). Yüksek kolektif yeterlik inancı okulda başarıya dönük bir ortam yarattığından öğretmenler öğrencileri eğitme noktasında daha ısrarcı olurlar ve ortak hedefler belirlemeye çaba sarf ederler (Çalık vd., 2012). Araştırma sonuçları alan yazındaki birçok araştırma sonucuyla eş değerdir. Çalık vd.'nin (2012) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının kolektif yeterlik üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin bu davranışı öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin ise öğrenme yeterliklerini arttırmaktadır. Okul müdürünün en önemli görevlerinden biri öğrenci ve öğretmenlerin kapasitelerini tam anlamıyla kullanmalarını sağlayacak ideal bir öğrenme ortamı yaratmaktır, bu sayede okuldaki akademik başarı da aynı oranda artabilir. Okul müdürlerinin kolektif öğretmen yeterliğini arttırması, okulda öğrencilerin öğrenme kabiliyetlerine dönük daha olumlu düşüncelere sahip, öğretim sürecinde zorluklar karşısında daha dinamik ve istekli öğretmen takımlarının ortaya çıkması anlamına gelir (Çalık vd., 2012). Duyar vd.'nin (2013) yapmış olduğu başka bir çalışmada, öğretmenlerin yürütmüş olduğu profesyonel işbirlikçi faaliyetlerin iş tutumları üzerinde önemli bir etkisi görülmüştür. Yapılan bu çalışmaya göre mesleki anlamda işbirlikçi davranmak öğretmenlerin hem öz yeterliğini hem de iş memnuniyetini artırmaktadır. Kılınç vd.'nin (2023) yürütmüş olduğu çalışmaya bakıldığında ise öğrenme merkezli liderliğin kolektif yeterlikle pozitif ve önemli ölçüde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Müdürler öğretme ve öğrenme uygulamalarını ne kadar çok ortaya koyarsa, öğretmenler de bir o kadar kolektif yeterliğe sahip olduklarını hissederler. Öğrenme merkezli liderliğin, kolektif öğretmen yeterliğini ve bunun sonucunda da öğrenci başarısını etkilediği birçok çalışmanın sonucunda görülmektedir (Reardon, 2011; Cansoy & Parlar, 2018; Tschannen-Moran, & Barr, 2004).

Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik algıları ile öğretmen öz yeterlik algıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu bulgu göstermektedir ki, öğrenme merkezli liderlik özelliğine sahip olan müdürlerin öğrenme uygulamalarını benimsemesi, öğretmenlerin benlik duygusunun artmasına yardımcı olmaktadır. Öğretmenlere öğrenme desteği sağlayan müdürler sayesinde, öğretmenler kendi yetkinliklerine daha fazla güven geliştirirler. Müdürlerde öğrenme merkezli liderlik özellikleri arttıkça, öğretmenlerin öz yeterliğinin de geliştiğini, bunun sonucunda da öğrenci başarısının ve iş tatmininin arttığını gösteren çalışmalar literatürde mevcuttur. Cansoy & Parlar'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada okul liderliği davranışları, öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre okul liderliği, öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler görülmektedir. Okul liderliği davranışları arttıkça öğretmenlerin öz yeterliği de artmaktadır. Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin öğrenci başarısını sağlama yetenekleri hakkındaki yetenekleriyle ilgilidir. Okul müdürleri, ortak hedefleri vurgulayarak, öğretmenlere çeşitli kaynaklar sağlayarak ve sınıflarında esnek olmalarına izin vererek öğretmenlerin kendilerine olan inançlarını güçlendirebilir. Bellibaş & Liu'nun (2016) yürütmüş olduğu başka bir çalışmada ise, müdürlerin öğretimsel liderlik algıları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiş ve olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Kılınç vd.'nin (2020), yapmış olduğu başka bir çalışmada ise öğrenme merkezli liderlik uygulamalarının öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerindeki değişim incelenmiştir ve doğrudan pozitif bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu türde bir okul liderliği, öğretmenlerin kurumdaki profesyonel gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Araştırma sonuçları öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen mesleki gelişim toplulukları arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Mesleki gelişim, öğretmenlerin klasik bir şekilde “otur ve öğren” etkinliğinden ziyade, dinamik

ve etkileşimli bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Mesleki gelişimin bu bakış açısı, okulu hem öğretmenler hem de öğrenciler için bir öğrenme ortamı olarak vurgular. Öğrenme merkezli liderlik de mesleki gelişim topluluklarının bu tarafını desteklemektedir. Bu liderlik türünde, okul liderleri öğretmen öğrenimini ve okul gelişimini motive eder ve destekler. Hallinger vd.'nin (2019) Tayland ve Çin'deki liderlik ve öğretmen öğrenme süreçlerini karşılaştırdıkları araştırmada “öğrenme için liderliğin” önemi vurgulanmaktadır. Bu araştırma aynı zamanda müdürlerin öğretmenlerin mesleki öğrenmesini desteklemek için yaratabilecekleri koşulları da vurgulamaktadır. Öğrenme merkezli liderliğe sahip olan müdürler, farklı öğretmenlerin değişen ihtiyaçlarını anlamak ve gelişim için somut destek sağlamak için zaman ayırırlar. Öğretmenlerle mesleki öğrenme faaliyetlerine katılarak iş birliğine model olurlar. Aslan vd.'nin (2022) yapmış olduğu başka bir araştırmada BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi) öğretmenlerinin algılarına göre müdürlerin öğrenme merkezli liderliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrenme merkezli liderliğin öğrenmeye yönelik bir vizyon oluşturma ve öğrenmeye destek sağlama boyutları, mesleki öğrenme ile uyumaktadır. Eğitim yönetimi literatüründe, okul liderlerinin çalışma koşullarını etkileyerek öğrenci başarısını dolaylı olarak etkilediğine dair çalışmalar bulunmaktadır (Hallinger, 2011; Heck & Hallinger, 2014; Özdemir vd., 2023). Okul müdürleri, liderliklerinin öğrenci sonuçlarını etkileyebilmesi için öğretim liderliği ve dönüşümsel liderliği bir araya getiren bir liderliği benimsemelidirler. Bu doğrultuda, öğretim ve dönüşümsel liderliğin bir kombinasyonu olarak kavramsallaştırılan öğrenme merkezli liderlik büyük önem taşımaktadır. Etkili okul hareketi doğrultusunda, okul müdürleri sınıf ve okul düzeyinde öğretme ve öğrenme sürecine dahil olmalıdır. Bu noktada liderlik uygulamaları öğretmenlerin mesleki gelişimi gibi koşulları iyileştirmelidir (Aslan vd., 2022). Chan vd.'nin (2024), yapmış olduğu bir diğer çalışmada, Malezya ulusal okullarında, öğretmenlerin mesleki gelişiminin aracı rolüne odaklanarak, öğrenme

merkezli liderliğin öğretmenlerin öz yeterliğini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Bulgular, öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin mesleki gelişimi ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu sonuç, araştırmamızda ortaya çıkan öğrenme merkezli liderliğin, öğretmen mesleki gelişim topluluklarını ve mesleki öğrenmeyi teşvik ettiği sonucuyla uyumaktadır.

Araştırmanın başka bir sonucu göstermektedir ki öğretmen mesleki gelişim toplulukları hem kolektif öğretmen yeterliğini hem de öğretmen öz yeterliğini pozitif ve anlamlı yönde etkilemektedir. Cai vd.'nin (2022) Çin'deki 1123 ilkokul ve ortaokul üzerinde yapmış olduğu ve mesleki gelişim topluluğunun, ne derecede öğretmen öz yeterliğini etkilediğinin araştırıldığı çalışma da bu çalışmayla uygun veriler sunmaktadır. Bu bulgulara göre mesleki gelişim topluluğu, öğretmenler tarafından öz yeterlik gibi kişisel kaynaklarını geliştirmek ve böylece işlerine daha fazla dahil olmak için kullanılabilecek değerli örgütsel kaynaklar sunduğunu göstermektedir. Paylaşılan normlar ve kolektif sorumluluk, öğretmenlerin iş birliği yapma isteğini teşvik eder, öğretime olan güvenlerini artırır ve bu da büyüme odaklı okul kültürüne hizmet eder. Lee vd.'nin (2011) yaptığı bir başka çalışmada ise, profesyonel öğrenme topluluğunun, öğretmenlerin kolektif yeterliği, meslektaşlarına olan güveni ve öğrencilere olan bağlılıkları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Çalışmada görülmektedir ki, mesleki gelişim topluluğuna ait güçlü ilişkiler, öğretmenlerin profesyonel anlamda izole değil, birbirlerine bağlı olduklarını hissetmelerini sağlar. İşbirlikçi topluluk, öğretmenlerin öğretim deneyimlerini paylaşmaları, meslektaşlarından geri bildirim almaları ve yöneticilerden destekleyici kaynaklardan yararlanmaları için önemli fırsatlar sağlar. Bu durum, öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini üzerindeki bireysel kolektif yeterliği arttıracaktır. Mesleki gelişim topluluğunun kolektif yeterlik ve öğretmen öz yeterliğini pozitif yönde etkilediğine yönelik birçok çalışma literatürde mevcuttur (Voelkel & Chrispeels, 2017; Voelkel, 2011; Loughland & Nguyen, 2020).

Araştırmanın diğerk bir önemli sonucu göstermektedir ki öğretmen mesleki gelişim toplulukları aracı olduğunda öğrenme merkezli liderliğin kolektif öğretmen yeterliği ile doğrudan etkisi pozitif ve anlamsız, öğretmen öz yeterliği ile doğrudan etkisi ise negatif ve anlamsızdır. Öğrenme merkezli liderliğin hem kolektif öğretmen yeterliği ile hem de öğretmen öz yeterliği ile dolaylı etkisi ise pozitif ve anlamlıdır.

Son yıllarda eğitim yönetimindeki araştırmalarda müdürün liderlik rolü, bunun çeşitli okul süreçleri ve sonuçları üzerindeki etkisi incelenmektedir. Literatürde liderlik rolünün özellikle öğrenci başarısının üzerindeki dolaylı etkisini inceleyen önemli çalışmalar bulunmaktadır. Hallinger & Heck'in (1998) yaptığı bir araştırmada 1980-1995 yılları arasındaki liderlik ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki incelenmiş ve önemli bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmanın en önemli noktası “aracılı-etki çerçevesinin” (Mediated-Effects Model) incelenmiş olmasıdır. Bu çerçeve, liderlerin okul sonuçları üzerindeki etkilerinin dolaylı yollarla elde edildiğini varsayar. Liderlik uygulamaları, okul bazında istenen sonuçlara katkıda bulunur ancak katkı çoğunlukla kurumdaki paydaşlar, etkinlikler, öğretmen bağlılığı, öğretim uygulamaları veya okul kültürü gibi organizasyonel faktörler sayesinde ortaya çıkar. Bu durum, çalışmamızda elde ettiğimiz öğrenme merkezli liderliğin dolaylı etki verilerinin pozitif ve anlamlı oluşuyla tutarlıdır. Öğretmen mesleki gelişim topluluklarının aracı etkisinin olduğu çalışmamız, öğrenme merkezli liderliğin etkilerinin dolaylı olabileceğine dair somut bir kanıt sunmaktadır.

Okul müdürleri, etkileşim yoluyla okulda liderlik yapmaktadırlar. Öğrenci başarı çıktılarının mevcut ve değişen durumları, okuldaki paydaşların morali ve bağlılığı gibi önemli değişkenleri göz önünde bulundururlar. Bu eylemler okulun koşullarında değişikliklere neden olabilir. Bu da liderlikte karşılıklı etkilere sebep olan geri bildirim üretir. Hallinger vd.'nin (1996) yapmış olduğu bir diğerk çalışmada ise 87 ABD ilkokulundan oluşan bir örneklemede okul müdürünün okuma başarısı üzerindeki

etkilerinin kapsamı araştırılmıştır. Araştırmadaki sonuçlara bakıldığında temel öğretim liderliğinin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı, bununla birlikte bir okul müdürünün okulun öğrenme iklimini şekillendiren eylemlerle, okul etkinliği üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olabileceği görülmektedir. Okul müdürünün cinsiyeti, öğrencinin yaşadığı sosyo-ekonomik çevre ve velilerin öğretim sürecine dahil olması okul gelişiminde önemli etkiye sahiptir. Leithwood vd.'nin (2010) yürütmüş olduğu başka önemli çalışmada kendilerinin geliştirmiş oldukları “dört yol modeli (the four paths model)” adında yeni bir kuramsal çerçeve tanıtılmış ve liderliğin dolaylı etkileri tartışılmıştır. Bu çalışmaya göre okul liderliği, doğrudan değil, dolaylı yollarla öğrenci öğrenimini etkilemektedir bu da 4 yol üzerinden gerçekleşir; *rasyonel yol*, *duygusal yol*, *organizasyonel yol* ve *aile yolu*. Özellikle “rasyonel yol” un en etkili yollardan biri olduğu görülmektedir. Rasyonel yol, öğretimsel bilgi, beceri ve okulun akademik işleyişiyle ilgilidir. Bu yolda liderliğin etkili olabilmesi için, liderin öğretim programlarına hakim olması ve öğretim kalitesini izleyip geri bildirim vermesi gerekmektedir, böylece öğretmenlerin başarıya ulaşma noktasında kararlı olmalarını teşvik edebilir. Okul liderleri, öğretmenlerin öğretim kalitesini arttıran koşulları oluşturduğunda, bu koşullar sınıf içindeki uygulamaları iyileştirecek ve bu da dolaylı yoldan öğrenci öğrenimini etkileyecektir. Çalışmamızda aracı rolü üstlenen, liderliğin bu dolaylı etkisini somutlaştıran ve güçlendiren en önemli değişken ise öğretmen mesleki gelişim topluluğudur. Çünkü mesleki gelişim toplulukları, öğretmenlerin birlikte farklı öğretim stratejileri tartıştığı ve sürekli gelişim içinde oldukları ortamlardır. Okul liderleri bu toplulukları destekledikçe daha geniş bir etki yaratmaktadır, bu da okul genelinde ortak akademik hedeflerin oluşmasına yardımcı olur.

Son olarak, cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan okul kademesi ve hizmet süresi gibi demografik faktörlerin kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen öz yeterliği üzerindeki

etkileri de değerlendirilmiştir. Demografik faktörlerin hem kolektif yeterlik hem de öğretmen öz yeterliği üzerinde önemli bir etki yaratmadığı anlaşılmaktadır.

5.2. Öneriler

Öğrenme merkezli liderliğin, öğretmen mesleki gelişim topluluğu aracılığıyla dolaylı olarak kolektif öğretmen yeterliğini ve öğretmen öz yeterliğini arttırdığı bu araştırmanın verilerinde görölmektedir. Aynı şekilde öğretmen mesleki gelişim topluluklarının da doğrudan hem kolektif öğretmen yeterliğini hem de öğretmen öz yeterliğini pozitif yönde etkilediği bu araştırmanın sonuçlarında görölmektedir. Özellikle iş birlikçi çalışmayı gerektiren bir meslek olan öğretmenlikte, öğrenci başarısını artırma noktasında müdürlerin sunduğu desteğin önemi bu çalışmayla birlikte bir kez daha görölmektedir. Kurumdaki öğretim kalitesini arttırmak için öğretmen öğrenimini desteklemek, okul kapasitesini geliştiren önemli bir unsurdur. Öğrenme merkezli liderliğe sahip yöneticiler öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur, öğretmen ekipleri oluşturarak okulun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olur.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, okul müdürleri öğrenme merkezli liderlik davranışları yürüttüğünde, öğretmenlerin kolektif ve öz yeterliklerini teşvik ettiği ve profesyonel öğrenme faaliyetlerini geliştirdiği görölmektedir. Bu liderlik türüne sahip müdürlerin bürokratik çalışmalardan ziyade öğretim konularına odaklandığını söylemek mümkündür. Okul müdürlerinin kurumdaki bütün paydaşların öğrenimine odaklanması ve işbirlikçi bir kültür oluşturması öğretmenlerin kolektif ve öz yeterlik algılarının artmasına ve dolaylı olarak da okul başarısına katkıda bulunacaktır. Bu noktada, işbirlikçi bir ortam oluşturmak için daha fazla sorumluluk üstlenen okul müdürleri yaratılmalıdır ki hem öğretmen bireyselliğinin önüne geçilsin hem de öğretmenlerin sorumluluklarını paylaşma noktasında fikirlerini özgürce ifade edebilsin.

Öğretmen etkinliğini geliştirme noktasında hem kolektif hem de öğretmen öz yeterliğini arttırmak için, müdürlere yönelik öğrenme merkezli liderlik çevrimiçi programları oluşturmaya öncelik verilmelidir. Bu programlar işbirlikçi liderlik becerilerini geliştirmeye odaklanmalı ve yenilikçi öğretim yöntemleri tanıtılmalıdır. Buna ek olarak, müdürler, öğretmenleri farklı pedagojik yaklaşımların dahil olduğu mesleki gelişim seminerleri almaya motive ederek sürekli öğrenme kültürünü teşvik etmelidir.

Okul yöneticileri, öğretmenlerin ve farklı zümrelerin bir araya gelmelerini sağlayan “zümre mentorluğu” programları kurabilir. Bu sayede farklı zümre gruplarındaki öğretmenler düzenli olarak fikir alışverişinde ve geri bildirimde bulunabilir ve bu da öğretmenlerdeki özgüvenin ve iş birliği kültürünün artmasına katkıda bulunur.

Politika yapıcılar, öğretmen etkinliğini ve öğrenimini arttırmanın dolaylı yolu olan öğrenme merkezli liderlik eğitime daha fazla yatırım yapmalıdırlar. Bu sayede hem öğretmenlere hem de öğrencilere fayda sağlayan ortamlar teşvik edilmiş olur.

Hali hazırda verilmekte olan hizmet içi eğitimlerde okul müdürlerine sadece yönetim değil, pedagojik bilgi, iş birliği yönetimi ve mesleki gelişim topluluk rehberliği eğitimi verilmelidir. Böylece öğretmenlere rekabetten uzak, bireysel değil kolektif gelişim duygusunun desteklendiği bir ortam oluşturulabilir. Bu noktada politika yapıcıların dikkatini, Türkiye’deki müdürler için liderlik eğitim programlarının veya hizmet içi eğitimlerin yetersizliğine çekmek oldukça önemlidir. Öğrenme merkezli liderlik eğitimleri girişimleri olmadan müdürlerin bu liderlik türünü benimsemelerini hiyerarşinin en tepesinden aşağıya politikalarla zorlamak, kusurlu uygulamalara sebep olabilir ve okul müdürlerinin gerçek iyileştirmelerin olmasına engel olur.

Öğretmen mesleki gelişim topluluğunun faydalı ve başarılı olması için öncelikle farklı bölgelerde pilot okullar seçilmeli ve elde edilen başarılı uygulamaları yaygınlaştırmak ve deneyimleri paylaşmak adına bölgesel öğretmen ve lider toplantıları düzenlenmelidir.

Mesleki gelişim topluluğu aracılığıyla liderler dolaylı olarak öğrenmeyi öncelikli tutan iklim yaratmış olur. Buna ek olarak, mesleki gelişim topluluğu oluşturmak, öğretmenlerin başarısızlık korkusunun azalmasına ve yeni öğretim yöntemleri deneme kapasitelerinin artmasına yardımcı olabilir.

Bu çalışmanın verileri Türkiye'nin başkenti olan Ankara'da çalışan öğretmenlerin görüşlerinden oluşmaktadır. Gelecek araştırmalarda farklı şehirlerde ve farklı sosyo ekonomik bölgelerde benzer çalışmalar yapılabilir. Böylece liderliğin ve mesleki gelişim topluluklarının etkisi çeşitli ortamlarda gözlemlenebilir ve toplanacak olan veriler daha da iyi bir temsil sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Anderman, E., Belzer, S. & Smith, J. (1991), Teacher commitment and job satisfaction: the role of school culture and principal leadership, *paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375497.pdf> adresinden alınmıştır.
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291–307.
- Althauser, K. (2015). Job-embedded professional development: Its impact on teacher self- efficacy and student performance. *Teacher Development*, 19(2), 210–225.
- Armor, D. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools. Los Angeles: Rand Cooperation.
- Aslan, M., Arısoy, E., & Gören, T. (2023). The relationship between learning-centered leadership and professional learning: A study on SAC teachers. *Journal of Theoretical Educational Science*, 16(1), 142-162.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729–735.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *New York: W. H. Freeman and Company*.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kurami ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2023). The effect of learning-centred leadership and teacher trust on teacher professional learning: Evidence from a centralised education system. *Professional development in education*, 49(5), 925-937.
- Bentea, C. C. (2017). Teacher self-efficacy, teacher burnout and psychological well-being. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. file:///C:/Users/ONUR/Downloads/10.15405_epsbs.2017.05.02.139.pdf adresinden alınmıştır.
- Berman, P. (1977). Federal programs supporting educational change, Vol. VII: Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica: Rand Cooperation.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement*, University of Chicago Press, Chicago.
- Buffum, A., & Hinman, C. (2006). Professional learning communities: Reigniting passion and purpose. *Leadership-Burlingame-*, 35(5), 16.
- Cai, Y., Wang, L., Bi, Y., & Tang, R. (2022). How can the professional community influence teachers' work engagement? The mediating role of teacher self-efficacy. *Sustainability*, 14(16), 10029.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International journal of educational management*, 32(4), 550-567.

- Cansoy, R., Parlar, H., & Turkoğlu, M. E. (2020). A predictor of teachers' psychological well-being: teacher self-efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4), 41–55.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.
- Chan, P. Y., Cheah, P. K., & Choong, Y. O. (2024). Digital era learner-centered leadership and teachers' efficacy: the mediating role of teachers' professional learning. *Journal of Professional Capital and Community*,
- Chang, C. F., Hall, N. C., Lee, S. Y., & Wang, H. (2022). Teachers' social goals and classroom engagement: The mediating role of teachers' self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 113.
- Demirdag, S. (2015). Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction: Middle school teachers. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 5(3), 35–43.
- Dolin, J., Black, P., Harlen, W., & Tiberghien, A. (2017). Exploring relations between formative and summative assessment. In *Transforming assessment: Through an interplay between practice, research and policy*, 4, 53-80.
- Domsch, G. D. (2009). *A study investigating relationships between elementary principals' and teachers' self-efficacy and student achievement*. Saint Louis University.
- Donohoo, J. (2017). Collective teacher efficacy research: implications for professional learning. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 101-116.
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of educational change*, 19(3), 323-345.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work tm: Best practices for enhancing students achievement*. London: Solution Tree.
- DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

- Duyar, I., Gumus, S., & Sukru Bellibas, M. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719.
- Erdoğan, U. & Dönmez, B. (2015). Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(3), 345–366.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Fathi, J., & Savadi Rostami, E. (2018). Collective teacher efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction among Iranian EFL Teachers: The mediating role of teaching commitment. *Teaching English as a Second Language Quarterly (Formerly Journal of Teaching Language Skills)*, 37(2), 33-64.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A consruct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877–896.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goddard, R. D. (2002a). Collective efficacy and school organization: A multilevel analysis of teacher influence in schools. *Theory and Research in Educational Administration*, 1, 169–184.
- 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.

- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530.
- Goddard, R.D., Skrla, L., & Salloum, S.J. (2017). The role of Collective efficacy in closing student achievement gaps: A mixed methods study of school leadership for excellence and equity. *Journal of education for students placed at risk*, 22(4), 220-236.
- Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A case study of a Professional learning community. *Research in Middle Level Education*, 31 (1), 1-17.
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75–84.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271–306.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student reading achievement. *Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- 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
- 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. & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- 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., & Lu, J. (2014). Modelling the effects of principal leadership and school capacity on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *School leadership & management*, 34(5), 481-501.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools*, 13(2), 172-181.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional-and reciprocal-effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252.
- H. Heck, R., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of educational administration*, 52(5), 653-681.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. *Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452208.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Hu, B. Y., Li, Y., Wang, C., Reynolds, B. L., & Wang, S. (2019). The relation between school climate and preschool teacher stress: The mediating role of teachers' self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 748–767.
- House, R. J., & Dessler, G. (1974). The path-goal theory of leadership: Some post hoc and a priori tests. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Contingency approaches to leadership* (pp. 29–59). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Hoy, W., Sweetland, S., & Smith, P. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77–93
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kasalak, G., & Dagyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the teaching and learning international survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 16–33.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2017). Adaptation of learning-centered leadership scale: A validity and reliability study. *Inonu University Journal of*

the Faculty of Education, 18(3), 132–144.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.315124>.

- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Erdoğan, O., Sezgin, F., & Özdemir, S. (2023). Investigating the association between principal learning-centred leadership and teacher instructional practices: the mediating roles of teacher self-efficacy and collective teacher efficacy. *Educational Studies*. doi: <https://doi.org/10.1080/03055698.2023.2279035>
- King, F. (2011). The role of leadership in developing and sustaining teachers' professional learning. *Management in Education*, 25(4), 149–155.
- Lazarides, R., Fauth, B., Gaspard, H., & Göllner, R. (2021). Teacher self-efficacy and enthusiasm: Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. *Learning and Instruction*, 73, 101435.
- Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and teacher education*, 27(5), 820-830.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). 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 and Leadership*, 49(3), 430–453.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661–682.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016b). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>.
- Loughland, T., & Nguyen, H. T. (2020). Using teacher collective efficacy as a conceptual framework for teacher professional learning—A case study. *Australian Journal of Education*, 64(2), 147–160.
- Loughland, T. & Ryan, M. (2022) Beyond the measures: the antecedents of teacher collective efficacy in professional learning, *Professional Development in Education*, 48(2), 343-352.

- Marschall, G. (2022). The role of teacher identity in teacher self-efficacy development: the case of Katie. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 25(6), 725–747.
- Matei, L., & Vazquez-Burguete, J. L. (2012). *Permanent study group: Public and nonprofit marketing*. Proceedings: Matei Lucica.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). SES of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417–442.
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(3), 483–491.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School leadership and management*, 27(2), 179-201.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderligi. *Kirgizistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266–282.
- Özdemir, G., Sahin, S., & Öztürk, N. (2020). Teachers' Self-Efficacy Perceptions in Terms of School Principal's Instructional Leadership Behaviours. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 25–40.
- Özdemir, N., Gün, F., & Yirmibeş, A. (2023). Learning-centred leadership and student achievement: Understanding the mediating effect of the teacher professional community and parental involvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(6), 1301-1321.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational administration quarterly*, 44(2), 187-226.
- Reardon, R. M. (2011). Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional development. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 63-83.
- 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.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York, NY: Longman.

- Ross J.A. (1992). Teacher Efficacy and the Effects of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163-188.
- Sampson, R. J., Morenoff, J. D., & Earls, F. (1999). Beyond social capital: Spatial dynamics of collective efficacy for children. *American sociological review*, 64(5), 633-660.
- Schunk, D.H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Boston: Pearson Education.
- 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, 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative education*, 10(7), 1400-1424.
- Talebizadeh, S. M., Hosseingholizadeh, R., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Analyzing the relationship between principals' learning-centered leadership and teacher professional learning: The mediation role of trust and knowledge sharing behavior. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100970.
- Tan, C. Y. (2014). Influence of contextual challenges and constraints on learning-centered leadership. *School effectiveness and school improvement*, 25(3), 451-468.
- Taras, M. (2008). Summative and formative assessment: Perceptions and realities. *Active learning in higher education*, 9(2), 172-192.
- Tathoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational administration quarterly*, 45(2), 217-247.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Webb, R. B., & Ashton, P. T. (1986). Teacher motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. *Journal of Thought*, 43-60.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R. M., & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(3), 1-10.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- Voelkel Jr. R. H. (2022) Causal relationship among transformational leadership, professional learning communities, and teacher collective efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 345-366
- Voelkel Jr, R. H. (2011). A case study of the relationship between collective efficacy and professional learning communities. University of California, San Diego and California State University, San Marcos.

- Voelkel Jr, R. H., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 28(4), 505-526.
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122, 701–708.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.
- Zeldin, A. L., Britner, S. L., & Pajares, F. (2008). A comparative study of the self-efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science, and technology careers. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(9), 1036–1058.

EKLER



Ek 1. Veri Toplama Araçları

ÖĞRETMEN FORMU

Sayın Öğretmenim,

Bu araştırmanın amacı, bu araştırmanın, öğrenme merkezli liderlik ve bu liderlik türünün öğretmen mesleki öğrenme toplulukları, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen öz yeterliği değişkenlerinin üzerindeki etkisinin ve ilişkilerinin araştırılmasıdır. Ölçeklerle sizlerden toplanacak veriler, farklı okullardan toplanan veriler ile birleştirilerek değerlendirilecek, katılımcılar ile ilgili bilgiler hiçbir kişi ya da kuruma açık tutulmayacaktır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşmasının, ölçekleri samimi ve tam olarak yanıtlamanıza bağlı olduğunu lütfen unutmayınız. Form üzerine isminizi veya okulunuzun ismini yazmanız gerekmemektedir. İş birliği ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Asude Elif Şahin

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz	Kadın ()	Erkek ()	
Eğitim düzeyiniz	Lisans ()	Yüksek Lisans ()	
Şu an görev yapmakta olduğunuz okul kademesi	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()
Toplam kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz (lütfen yıl olarak yazınız):			
Okulunuzdaki öğrenci sayısı (lütfen yaklaşık olarak bir sayı belirtiniz):			

KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ

	Hiç	Az	Orta düzeyde	Çok	Tamamen
1 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel, vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?					
2 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencileri okuldaki çalışmalarında (ders içi ve ders dışı etkinliklerde) başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilir?					
3 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerden bekledikleri uygun davranışları ne kadar açık ifade edebilirler?					
4 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?					
5 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin karmaşık ve zor konuları tam olarak öğrenmelerine ne kadar yardımcı olabilirler?					
6 Okulunuzdaki öğretmenler, ders konularının derinlemesine kavranmasını ne kadar sağlayabilirler?					
7 Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?					
8 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin olumsuz (söz almadan konuşma, diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleme, kopya çekme vb.) davranışlarını					

ne kadar kontrol edebilirler?					
9 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirler?					
10 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okul kurallarına uymalarını ne kadar iyi sağlayabilirler?					
11 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesini ne kadar sağlayabilirler?					
12 Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?					

ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ

	Hiç	Az	Orta Düzeyde	Çok	Tamamen
1. Sınıfın düzenini bozucu davranışları kontrol etmek için ne kadar çabalayabilirsiniz?					
2. Derslerine düşük ilgi gösteren öğrencileri motive etmek için ne kadar çabalayabilirsiniz?					
3. Öğrencilerinizi okulda başarılı olacaklarına inandırmak için ne kadar çabalayabilirsiniz?					
4. Öğrencilerinizin, öğrenmeye değer vermelerini sağlamak için ne kadar çabalayabilirsiniz?					
5. Öğrencileriniz için ne derece iyi sorular hazırlayabilirsiniz?					
6. Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını sağlamak için ne kadar çabalayabilirsiniz?					
7. Gürültü yapan veya rahatsızlık veren öğrencileri sakinleştirmek için ne kadar çabalayabilirsiniz?					
8. Her bir öğrenci grubu için bir sınıf yönetim sistemini ne kadar iyi kurabilirsiniz?					

9. Çeşitli değerlendirme stratejilerini ne kadar kullanabilirsiniz?					
10. Öğrencilerin kafası karıştığında ne çoklukta alternatif açıklamalar veya örnekler sunabilirsiniz?					
11. Çocuklarının okulda daha iyi öğrenci olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar yardım yapabilirsiniz?					
12. Sınıfınızda alternatif stratejileri ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?					

ÖĞRENME MERKEZLİ LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okulunuzdaki müdürün uygulamalarını düşünerek cevaplayınız.	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
1. Okulda öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri için açık bir vizyon geliştirir.					
2. Geliştirdiğim öğrenme vizyonunu öğretmenlere anlatır.					
3. Öğretmenlerin öğrenmeleri konusunda yüksek beklentiler ortaya koyar.					
4. Öğrenme vizyonunu gerçekleştirmede öğretmenlere gerekli desteği sağlar.					
5. Öğretmenleri, okulun hedefleriyle uyumlu bireysel mesleki hedefler geliştirmeye teşvik eder.					
6. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini desteklemek için çeşitli kaynaklar (zaman, para, eğitim fırsatları vb.) sağlar.					
7. Okul çalışanlarının birbirinden öğrenmeleri için fırsatlar (örnek ders sunumları ve eğitim projeleri) sağlar.					
8. Mesleki öğrenme çalışmalarına düzenli olarak katılan öğretmenleri ödüllendirir.					
9. Kaynak aktarımında önceliği öğretmenlerin mesleki öğrenmesine verir.					
10. Bireysel mesleki öğrenmelerinin okulun gelişimine katkısından dolayı takdir edildiklerini öğretmenlere hissettirir.					
11. Resmi ve gayri resmi mesleki öğrenme uygulamalarına katılır ve öğretmenlere rehberlik eder					

12. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin etkisini ölçmek için sistematik bir değerlendirme sistemi geliştirir.					
13. Öğretmenlerin ilgisini artırmak için mesleki öğrenme imkânlarını çeşitlendirir.					
14. Öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir mesleki öğrenme içeriğinin oluşturulmasını destekler.					
15. Mesleki öğrenmenin öğretimi geliştirme amacına vurgu yapar.					
16. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini sistemli bir şekilde gözlemleyebilmek için düzenli sınıf ziyaretleri yapar.					
17. Bireysel öğrenme başarılarını öğretmenlerle paylaşma konusunda isteklidir.					
18. Mesleki öğrenme konusunda üst düzey performans sergiler.					
19. Öğretim konusundaki en güncel fikirlere odaklanır.					

ÖĞRETMEN MESLEKİ GELİŞİM TOPLULUĞU ÖLÇEĞİ

Okulunuzla ilgili olarak aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Lütfen size uygun gelen seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyor	Çoğunlukla Katılmıyor	Az Katılıyor	Çok Katılıyor	Tamamen Katılıyor
1. Öğrenci değerlendirme uygulamalarımız öğretim programımızın standartlarını yansıtır.	①	②	③	④	⑤
2. Okulumuzdaki öğretmenler, öğretme ve öğrenme ile ilgili benzer bir takım değerleri, inançları ve tutumları paylaşır.	①	②	③	④	⑤
3. Öğretmenler, kuralların uygulanmasında okul yöneticilerine destek olur.	①	②	③	④	⑤
4. Bu okuldaki öğretmenler, öğretimde kullandıkları stratejileri geliştirmek için birbirlerine karşı yardım etme sorumluluğu duyar.	①	②	③	④	⑤
5. Bu okuldaki öğretmenler, kendi sınıfının dışında da okulun gelişimi için sorumluluk alır.	①	②	③	④	⑤

Bu eğitim-öğretim yılında...	Hiç	1-2 defa	3-5 defa	6-9 defa	10 ve üzeri
6. Öğretim materyalleri hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkta görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
7. Bu okulun hedefleri hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
8. Yeni bir öğretim programının geliştirilmesi hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
9. Sınıf içi davranışların yönetimi hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
10. Öğrencilerinizin öğrenmesine en iyi neyin yardımcı olduğu hakkında meslektaşlarınızla ne sıklıkla görüş alışverişinde bulundunuz?	①	②	③	④	⑤
11. Öğretime yardımcı olması için birini sınıfınıza ne sıklıkla davet ettiniz?	①	②	③	④	⑤
12. Meslektaşlarınız sınıfınızı ne sıklıkla gözlemledi?	①	②	③	④	⑤
13. Performansınızla ilgili meslektaşlarınızdan ne sıklıkla dönütler aldınız?	①	②	③	④	⑤
14. Öğretimi gözlemek için meslektaşlarınızın sınıflarını ne sıklıkla ziyaret ettiniz?	①	②	③	④	⑤

Ek 2. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.04.2024-E.929860



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-929860
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

22.04.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Asude Elif ŞAHİN'in, Dr. Öğr.Üyesi Onur ERDOĞAN'ın** danışmanlığında yürüttüğü **"Öğrenme Merkezli Liderlik ile Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişki: Öğretmen Mesleki Gelişim Topluluklarının Aracı, Kolektif Yeterliğin Düzenleyici Rolü"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **16.04.2024** tarih ve **07** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 608

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Onur ERDOĞAN

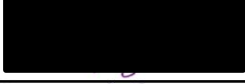
Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

10/10/2024 10:01:01 10/10/2024 10:01:01 10/10/2024 10:01:01 10/10/2024 10:01:01 10/10/2024 10:01:01

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

10/10/2024 10:01:01 10/10/2024 10:01:01 10/10/2024 10:01:01 10/10/2024 10:01:01 10/10/2024 10:01:01

ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 16.04.2024		TOPLANTI SAYISI : 07	
ADI – SOYADI		İMZA	
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA BAŞKAN			
Prof. Dr. Zehra GÖÇMEN BAYKARA BAŞKAN YRD.			
Prof. Dr. C. Haluk BODUR			
Prof. Dr. Seçil ÖZKAN			
Prof. Dr. Cevriye TEMEL GENCER		KATILAMADI	
Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ			
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ			
Prof. Dr. Makbule GEZMEN KARADAĞ			
Prof. Dr. İlyas OKUR			
Prof. Dr. Nihan KAFA			
Doç. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN			
Doç. Dr. Gökhan DELİCEOĞLU			
Doç. Dr. Elvan İNCE AKA			



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..