



**ORTAOKULLARDA MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU OLMA
DÜZEYİNİN OKUL MÜDÜRLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİR
LİDERLİK DAVRANIŞLARINA GÖRE İNCELENMESİ**

Özge Temuçin

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Özge
Soyadı : Temuçin
Bölümü : Eğitim Bilimleri
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Ortaokullarda Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Düzeyinin Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Davranışlarına Göre İncelenmesi
İngilizce Adı : Examining The Level of Professional Learning Communities In Secondary Schools According to School Principals' Sustainable Leadership Behaviors

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: Özge Temuçin

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Özge Temuçin tarafından hazırlanan “Ortaokullarda Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Düzeyinin Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Davranışlarına Göre İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Fatih Şahin

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Doç.Dr. Zeki ÖĞDEM

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara MGÜ)

.....

Üye: Doç. Dr. Emre SÖNMEZ

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 03/01/2025

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez yazım sürecinde değerli bilgileriyle gerek kaynak gerek metot bakımından bana yol gösteren, daha çok çalışmaya ve araştırmaya teşvik eden, titiz bir çalışma ile teze cümle cümle emek veren, yazım yanlışları ve anlam karmaşalarına ışık tutarak düzeltmemi sağlayan ve iletişimi hiç koparmayan danışman hocam Doç. Dr. Fatih Şahin'e içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans öğrenimim süresince bilgi ve tecrübeleriyle öğrenim hayatıma katkı sunan ve yeni bakış açıları kazandıran tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Tezimin veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşım Cezeri Yeşil Teknoloji Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdür Başyardımcısı Sn. İlker ERKMEN'e, çalışma arkadaşlarım değerli meslektaşlarım Ali KILIÇ ve Deniz YÜCE'ye, ayrıca anketlere katılarak görüşlerini paylaşan tüm öğretmenlere teşekkür ederim. Titiz çalışmaları ile tezimi gözden geçiren Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden araştırma görevlisi arkadaşım Ülkü ÇOBAN SURAL'a minnetlerimi sunuyorum.

Buna ilaveten hayatım boyunca karşılaştığım her zorlukta yanımda olan, kendisi de akademisyen olduğu için akademik anlamda en büyük destekçim olan eşim Hüseyin TEMUÇİN'e ve çocuklarım Miray ve Kutay'a şükranlarımı sunuyorum. Beni yetiştiren bugünlere getiren sevgili anne babama ve dert ortaklarım kardeşlerime de teşekkürü bir borç bilirim.

**ORTAOKULLARDA MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU OLMA
DÜZEYİNİN OKUL MÜDÜRLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİR
LİDERLİK DAVRANIŞLARINA GÖRE İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Özge Temuçin
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Aralık 2024

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ortaokullarda mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyi ile okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre ortaya koymaktır. İlişkisel modelde tasarlanan bu çalışmada Ankara ilinde görev yapan 368 öğretmenden 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında araştırma verileri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak ‘Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği’ ve ‘Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği’ kullanılmıştır. Veriler, normallik varsayımından sonra parametrik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; okullarda sürdürülebilir liderlik ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri cinsiyete; görev yaptığı ilçelere, medeni durumlarına ve öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılık göstermemektedir. Okullarda sürdürülebilir liderliğinin derin öğrenme alt boyutu haricinde kalan genel ve alt boyutlarında öğrenim durumlarına göre herhangi bir farklılık çıkmamıştır. Derin öğrenme alt boyutunda; lisans mezunu öğretmenlerin derin öğrenme algıları lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Okullarda sürdürülebilir liderlik ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri eğitim fakültesi veya başka bir fakülte mezunu durumunda olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeğinin sadece stratejik dağıtım alt boyutu ile toplam hizmet süresi arasında negatif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Öğretmenlerin, okullarda sürdürülebilir liderlik ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Okullarda sürdürülebilir liderlik algısının mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerini yordadığı görülmektedir. Özellikle, öğretmenlerin derin öğrenme algıları mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerini pozitif

yönde yordamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın Türkiye’de MÖT uygulamalarının gelişimine ve bu uygulamalara ilişkin bilgi temelinin zenginleştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.



Anahtar Kelimeler : Mesleki Öğrenme Topluluğu, Okul, Öğretmen, Sürdürülebilir Liderlik
Sayfa Adedi : xiv+81
Danışman : Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

**EXAMINING THE LEVEL OF PROFESSIONAL LEARNING
COMMUNITIES IN SECONDARY SCHOOLS ACCORDING TO
SCHOOL PRINCIPALS' SUSTAINABLE LEADERSHIP BEHAVIORS
(M. S. Thesis)**

Özge Temuçin

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January 2025

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal the relationship between the level of being a professional learning community in secondary schools and the sustainable leadership behaviors of school principals according to teachers' perceptions. In this research which was designed in a relational model, research data was collected from 368 teachers working in Ankara in the 2022-2023 academic year. 'Sustainable Leadership in Schools Scale' and 'Professional Learning Community Scale' were used as data collection tools. The data were analyzed by parametric analysis method after assuming normality. According to the research results; the levels of being a professional learning community and sustainable leadership in schools do not differ according to gender; districts where they work, marital status and age groups of teachers. There were no differences in the general and sub-dimensions of sustainability leadership in schools, except for the deep learning sub-dimension, according to educational status. In the deep learning sub-dimension; The deep learning perceptions of undergraduate teachers were higher than graduate teachers. Additionally, professional learning community attitudes do not vary between teachers with undergraduate and graduate education. The attitudes of sustainable leadership and professional learning community in schools do not vary according to teachers who are graduates of the faculty of education or another faculty. There was only a negative, significant and low level relationship between the strategic distribution sub-dimension of the sustainable leadership scale in schools and the total service time. There is a significant relationship between teachers' perceptions of sustainable leadership and professional learning community in schools. Perception of sustainable leadership in schools appears to predict professional learning community behavior. In this context, it is expected that the research will contribute

to the development of MÖT applications in Türkiye and the enrichment of the knowledge base related to these applications.



Keywords : Professional Learning Community, School, Teacher, Sustainable Leadership
Number of Pages : xiv+81
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Fatih ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Sayıtlar	5
Kapsam/Sınırlılıklar	5
Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
Mesleki Öğrenme Toplulukları.....	7
Geleneksel Mesleki Gelişim	9
Mesleki Gelişim İçin Yeni Bir Vizyon	10
Okullarda Mesleki Öğrenme Toplulukları Uygulamaları	12
Mesleki Öğrenme Topluluğu Modelleri	15
Liderlik ve Mesleki Öğrenme.....	16
Mesleki Öğrenme Topluluklarının Boyutları	19

Mesleki Öğrenme Toplulukları ve Okullar	20
Sürdürülebilir Liderlik.....	23
Sürdürülebilir Liderliğin Boyutları	24
Okullarda Sürdürülebilir Liderlik	27
BÖLÜM III	30
YÖNTEM.....	30
Araştırmanın Modeli	30
Evren ve Örneklem	30
Veri Toplama Araçları	32
Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	32
Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği.....	36
Verilerin Toplanması.....	39
Verilerin Analizi.....	39
BÖLÜM IV	41
BULGULAR VE YORUM	41
Araştırmanın Birinci Alt Problemi.....	41
Araştırmanın İkinci Alt Problemi	42
Cinsiyet.....	42
Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi	43
Medeni Durumu	45
Yaş	47
Öğrenim Durumu.....	48
Mezun Olduğu Fakülte	50
Yaş ve Hizmet Süreleri İlişkisi	51
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi	52
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi	53
BÖLÜM V	55
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	55
Tartışma	55
Sonuç	59
Öneriler	61
Araştırmacılar İçin Öneriler	61
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	62
KAYNAKLAR.....	63

EKLER.....	72
EK 1. Veri Toplama Araçları.....	73
EK 2. Ölçek Kullanım İzinleri	78



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İlçe Başına Düşen Tabakalama Örneklem Sayıları	31
Tablo 2. Demografik Değişkenlere Göre Dağılım	31
Tablo 3. Sürdürülebilir Ölçeği Alt Boyutları	33
Tablo 4. Sürdürülebilir Ölçeği DFA Sonuçları	34
Tablo 5. Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği Alt Boyutları	36
Tablo 6. Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği DFA Sonuçları	37
Tablo 7. Ölçek ve Alt Boyutların Normallik Varsayımı Sayıları	40
Tablo 8. Betimsel İstatistikler	41
Tablo 9. Ölçek Puanlarının Cinsiyet Bakımından Farklılık Gösterme Analizi	42
Tablo 10. Ölçek Puanlarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Bakımından Farklılık Gösterme Analizi.....	43
Tablo 11. Ölçek Puanlarının Medeni Durum Bakımından Farklılık Gösterme Analizi	46
Tablo 12. Ölçek Puanlarının Yaş Grupları Bakımından Farklılık Gösterme Analizi	47
Tablo 13. Ölçek Puanlarının Öğrenim Durum Bakımından Farklılık Gösterme Analizi ...	49
Tablo 14. Ölçek Puanlarının Mezun Olduğu Fakülte Bakımından Farklılık Gösterme Analizi	50
Tablo 15. Ölçek Puanlarının Yaş ve Hizmet Süreleri İlişkisi Bakımından Farklılık Gösterme Analizi.....	51
Tablo 16. Ölçekler ve Alt Boyutlarla Korelasyon Tablosu.....	52

Tablo 17. <i>Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Alt Boyutlarının Mesleki Öğrenme Topluluğu Üzerine Etki Analizi</i>	53
--	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Sürdürülebilir ölçeğine ait yol grafiği ilişkin DFA sonucu.....	35
<i>Şekil 2.</i> Mesleki öğrenme topluluğu ölçeğine ait yol grafiği ilişkin DFA sonucu	38

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına, tanımlarına ve konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Okullar ve eğitim uzmanları son yıllarda yaşanan gelişmelerle birlikte sürekli iyileştirme arayışına girmektedir ve hızla değişen çevreye, öğrenci popülasyonunda artan çeşitliliğe ayak uydurmak; ayrıca öğrenci öğrenmesini mümkün olan en iyi şekilde desteklemek amacıyla çaba sarf etmektedir. Mesleki öğrenme toplulukları (MÖT) bu konuda umut verici bir güç unsurudur (Doğan & Adams, 2018).MÖT, bir okulda düzenli olarak bir araya gelen ve kendi okullarıyla ilgili belirli bir temayla bağlantılı olarak teori, uygulama ve deneyimleri tartışan ve araştıran öğretmenler başta olmak üzere tüm eğitim çalışanlarıdır (Bolan,McMahon,Stoll,Thomas & Wallace, 2006).

MÖT'ün arkasındaki genel varsayım, okul personelinin bu toplulukta mesleki olarak geliştikleri, bu durumun da onların bilgi ve becerine olumlu yansıdığı ve okul gelişimine katkı sağladığıdır (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011). MÖT'ler,eğitimcilerin ve öğrencilerin büyümeleri ve gelişimleri için güçleri birleştirmeye yarayan çok güçlü mekanizmalardır (Stepanek & Barton, 2012).Rentfro'nun (2007) çalışması, MÖT modelinin öğretme ve öğrenme üzerindeki etkisinin olağanüstü olduğu ve bir bütün olarak büyüme gördüklerini göstermektedir. Missouri Değerlendirme Programı verileri, 2001 ve 2005 yılları arasında iletişim sanatları için ileri ve yeterli puanlarda yüzde 24,1'lik bir artış göstermiştir. Çünkü MÖT'ü öğrenme ortamlarında uygulayan bir okulda öğretmenler değerlendirmelerden

müfredat uygulamasına kadar kendi aralarında ve okul idaresi ile uyum içerisinde çalışabilmektedir ve öğretmenler bu bütünleştirici atmosfer içerisinde, ‘benim öğrencilerim’ ifadesi yerine ‘bizim öğrencilerimiz’ ifadesini kullanmaktadır.

Hargreaves ve Fink’e (2012) göre okulları başarılı olma konusunda teşvik etmek, daha az başarılı olan okulları harekete geçirmek için bir yoldur, ancak teşvik kalktığında okullar hızla gerileyebilir. Eğer nihai rekabet onları kendi başlarının çaresine bakmaya zorluyorsa, okullar öğrenme kültüründe bilgilerini diğer okullarla paylaşamazlar (MÖT uygulaması yapmazlar). Burada önemli olan husus her konuda olduğu gibi MÖT uygulamalarının da kalıcılığının sağlanabilmesidir. Kalıcı olmayan her uygulamanın etkisinin zamanla azalması olasıdır. Bu yüzden MÖT’ün kalıcılığını sağlayabilmek için “sürdürülebilir” hale getirmek önemli görülmektedir.

MÖT ile çalışmanın önemli unsurlarından biri bu topluluğu sürdürülebilir hale getirmektir. Okullardaki MÖT, okul faaliyetlerinde aktif sorumluluk aldıklarında sürdürülebilir hale gelmekte ve okul yapısının içinde kalıcı bir sisteme dönüşebilmektedir (Binkhorst, Poortman, McKenney, & Jooli, 2022). Bundan hareketle sürdürülebilir kavramı, MÖT’ün temel bileşenlerinin sürdürülmesini ifade eder. Okullarda sürdürülebilirliğin sağlanmasında öğretmen, okul yöneticisi, veli gibi tüm okul aktörlerine önemli roller düşmektedir. Hord’a (2009) göre eğitim liderliği ve okul değişimi ile ilgili literatür, okul yöneticilerinin (müdür ve bazen müdür yardımcısı) okulda değişimin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği ve sürdürülebilir olması üzerindeki rolünü ve etkisini kabul etmektedir. Yine Hord’a (2009) göre okul organizasyonunun öğrenen bir topluluğa dönüşmesi, liderlerin onayı ve tüm personelin bir topluluk olarak gelişiminin aktif olarak beslenmesi ile yapılabilir. Bu nedenle, personeli MÖT olan bir okul müdürüne bakmak, bu öğrenme topluluklarının neye benzediğini ve nasıl çalıştıklarını açıklamak için önemlidir.

Okul yöneticileri, MÖT gibi oluşumların başlatılmasında, örgütlenmesinde ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynar. Okullarda liderlik, okulun iç ve dış paydaşlarının motivasyonunu, bilgisini veya uygulamalarını etkilemek için tasarlanan, okulun temel çalışmalarına bağlı tüm faaliyetlerle ilgilidir (Harris & DeFlaminis, 2016). Bu faaliyetler resmi ve gayri resmi liderler tarafından gerçekleştirilebilir. Hem resmi hem de gayri resmi liderler çalışanları destekleyebilir, yardımcı olabilir ve motive edebilir. Sonuç olarak, MÖT, okul yöneticileri tarafından başarılı bir şekilde uygulanabildiğinde ve diğer katılımcılar tarafından da benimsenip içselleştirildiğinde öğrenci başarısını ve öğretmen algısını geliştirdiği ortaya konulmuştur (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020).

Morrissey'e (2000) göre, liderlik etkili olabilmek ya da etki gösterebilme ve kendini izleyenleri etkileyebilme yeteneğidir. MÖT uygulamalarının başarılı olabilmesi için öncelikle sürdürülebilir olması gerekmektedir. Bu sebeple; örgütlerde, sürdürülebilir liderlik kavramı öne çıkmaktadır.

Bir kurumun genel başarısı, yöneticilerinin başarılı tutumlarına bağlıdır (Hargreaves & Fink, 2012). İşte bu nedenle sürdürülebilir liderler; kurumda, toplumda ve dünya çapında yeni düşüncelerin, yaratıcı fikirlerin ve keşiflerin olabilmesi için değişimin gerekliliğine inanır ve kurumlarının enerjilerini yeniler (Rehman, Sami, Haroon, & İrfan, 2019). Çünkü sürdürülebilir liderliğin teorik çerçevede bir okulda uygulanması, farklı sektörlerdeki kurumların da performansını geliştirmesini sağlar; eğitimin çarpan etkilerini burada dikkate almak gerekebilir (Rehman, Sami, Haroon, & İrfan, 2019).

Literatür, sürdürülebilir arayışında örgütsel öğrenmenin önemine de vurgu yapmıştır. Sürdürülebilir kalkınma ile ilgili örgütsel öğrenme şemsiyesi altında üretilen etkili ve verimli bilgi ve içgörüler, sürdürülebilir ile başa çıkmak için elverişlidir. Örgütsel öğrenme, sürdürülebilir bir rekabet avantajı kaynağıdır (Hosseini, Hajipour, Kaffashpoor, & Darikandeh, 2020). Sürdürülebilir kalkınma bağlamında, öğrenen organizasyonlar, yeni yaklaşımlar, politikalar ve yapılar yaratmanın zorunlu olduğu dinamik karmaşık pazarda sosyal, ekolojik ve çevresel perspektiften talepler şeklinde sürdürülebilirliğin zorluklarıyla ilgilenmektedir. Öğrenen organizasyon, performansı artırmak ve sürdürülebilir rekabet avantajını korumak için bir stratejidir (Naudé, 2012).

Sürdürülemezliğe dair tüm bu kanıtlar göz önüne alındığında, bunun yerine daha sürdürülebilir bir yapı inşa etmenin zamanı gelmiş gibi görünmekte ve birçok ülke böyle bir yapı inşa etmek için halihazırda girişimlerde bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın Türkiye'de MÖT uygulamalarının gelişimine ve bu uygulamalara ilişkin bilgi temelinin zenginleştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Sürdürülebilir liderlik ve mesleki öğrenme topluluğu ile ilgili ayrı ayrı araştırmalar bulunmaktadır (Hosseini vd., 2020, Rehman vd., 2019;). Bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak önemlidir. Buna yönelik literatürde soruna cevap bulanamadığı için bu çalışma yapılmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın ana problemi, okullarda mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyinin okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarıyla ilişkisini araştırmaktır. Araştırmada ayrıca cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, okul türü ve deneyim değişkenlerinin MÖT ve sürdürülebilir liderlikle ilişkisi incelenmiştir. Okullarda bu

konuda araştırmalar sınırlı olduğu için alanda görülen ihtiya ı giderme konusunda katkı sağlaması için araştırma yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokullarda M T olma düzeyi ile okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi  ğretmen algılarına göre ortaya koymaktır. Ayrıca cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi ve deneyim değişkenlerine bağlı olarak M T ve okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının nasıl farklılaştığı da araştırılmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada yanıtı aranan sorular şunlardır:

1. Öğretmenlerin M T olma düzeyine ilişkin algıları ve görev yaptıkları okullardaki müdürlerin sürdürülebilir liderlik davranışlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen demografik değişkenlerine (cinsiyet, yaş, medeni durum, okul türü, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem) bağlı olarak;
 - a. Öğretmenlerin M T olma düzeyleri nasıl farklılaşmaktadır?
 - b. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları nasıl farklılaşmaktadır?
3. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları ile  ğretmenlerin M T davranışlarını arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları,  ğretmenlerin M T davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın  nemi

Milli eğitimin temel unsurlarından biri olan okulların, esnek düşünebilir ve değişimlere uyum sağlayabilen liderlik becerilerine sahip yöneticiler tarafından yönetilmesi beklenmektedir. Ancak, sürdürülebilir liderlik konusundaki çalışmalar hem yurt içinde hem de yurt dışında sınırlı düzeydedir. Bu çalışmanın okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını ne ölçüde sergilendiğine faydalı olacağı düşünülmektedir. M T'ler  ğrenci başarısını desteklerken, müdürlere ve öğretmenlere okul kültürünü ve iklimini geliştirmeleri için olanak vermektedir. Ayrıca araştırmada ortaokullarla çalışılması uygun görülmüştür çünkü ilkokul öğretmenlerinden daha fazla branş çeşitliliğine ulaşılabilecektir ve liselere

göre ortaokul kurumlarının çeşitliliği daha azdır (Anadolu liseleri, meslek liseleri, sağlık meslek liseleri vb.).

Okullarda sürdürülebilir başarıyı sağlamak, okulların mesleki öğrenme toplulukları düzeylerinin artması açısından özel bir öneme sahiptir. Bu nedenle, bu çalışmada eğitim-öğretim yönetim süreçlerinin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Sürdürülebilir liderlik ve MÖT arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşüne göre konu alan bu çalışmanın liderlik ile ilgilenen araştırmacılara da yol göstereceği, araştırmacıları yeni araştırmalar yapmaya teşvik edeceği beklenmektedir. Çalışma sürdürülebilir liderlik ile ilgili ilişkilendirilmemiş kavramları ortaya çıkararak yeni bulgular keşfedilmesine bir zemin hazırlayabilir. Araştırma, ileriki araştırmalarda yeni ölçeklerin geliştirilmesine ve ilişkilendirilmemiş kavramların ortaya çıkarılarak araştırılmasına bir temel oluşturabilir.

Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

1. Anketin uygulandığı örneklem, evreni temsil etmektedir.
2. Araştırmada kullanılan ölçekler hedeflenen özellikleri ölçebilme özelliğine sahiptir.
3. Katılımcılar, anket ve ölçek sorularına gerçekçi ve samimi cevaplar vermiştir.

Kapsam/Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarının ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmelerle sınırlıdır.
2. 2022-2023 eğitim- öğretim yılı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Mesleki Öğrenme Toplulukları: Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin ortak bir vizyon etrafında birleşerek, eğitim ve öğretim sürecindeki sorunları çözmek ve sınıf içi etkinlikleri iyileştirmek amacıyla iş birliği içinde çalıştıkları gruplardır (DuFour, 2004).

Sürdürülebilir Liderlik: Sürdürülebilir liderlik, bireylerin, grupların ve örgütlerin sorumluluğunu üstlenerek, sürdürülebilirliğin ekolojik, sosyal ve ekonomik ilkelerini göz önünde bulunduran ve sürdürülebilir fikirlerin etkili bir şekilde yönetilmesini teşvik eden bir liderlik yaklaşımını ifade eder (Šimanskienė & Zuperkiene, 2014)



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümünde araştırma konusu ile ilgili kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

Mesleki Öğrenme Toplulukları

Hızlı ve şaşırtıcı değişimler ve gelişmeler yaşadığımız günümüz toplumlarında eğitim örgütlerinin de bu değişim ve dönüşüme uyum sağlaması beklenmektedir. Çağı yakalayamayan bir sistem o topluma uyum sağlayacak bireyler yetiştirilmesini de zorlaştırır. Eğitimde yenilikçi bir uygulama olarak Thompson, Gregg ve Niska (2004) ‘MÖT’leri’ bugün eğitimde hakkında en çok konuşulan uygulamalardan biri olarak görmektedir. Yazarlara göre birçok okul, yetişkinler kendilerini öğretme ve öğrenme hakkında iş birliği içinde olmaya adadıklarında ve ardından harekete geçtiklerinde öğrencilerin öğrenmesinin gelişeceği umuduyla MÖT oluşturmak için çalışmaktadır.

Stoll ve Louis (2007) günümüzde pek çok uzmanın, okullarda yenilikçi bir uygulama olarak MÖT’ ün kapasite oluşturma ve okulları dönüştürme konusunda potansiyel gücünü övmesine rağmen nasıl başlayacağını bilen veya MÖT uygulamaları geliştirme yolunda doğru bir yol kat edip etmediğini bilen çok az okul olduğunu düşünmektedir. Öyleyse MÖT tanımının ve özelliklerinin belirgin bir şekilde açıklanmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Hord’a (2009) göre bazı eğitimciler, MÖT’ü, topluluk kaynaklarından -hem maddi hem de insani açıdan- yararlanarak uzun soluklu sınıf uygulamalarını topluluğun geneline yaymak olarak tanımlar. Diğer bazı eğitimciler için MÖT; müfredatı ve öğrenme ortamlarını geliştirmek üzere topluluğu oluşturan personeli okula dâhil etmek demektir. Bazıları için ise

öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin karşılıklı olarak öğrenmeye katılması anlamına gelir.

MÖT, eğitim bağlamında ele alındığında her bir kelime ayrı bir anlamı ifade etmektedir. Meslek, kendi alanında öğrencilere etkili bir biçimde faydalı olabilen, kendini sürekli yenilemeye yüksek düzeyde önem veren ve öğrenci öğrenmesiyle ilgili sorumluluk taşımaya vurgu yapar. Topluluk ise, bireyler bir grupta bir araya gelerek belirlenmiş konularla ilgili olarak derinlemesine öğrenme, ortak amaçlar geliştirme ve anlamlı birtakım etkileşimlere vurgu yapmaktadır (Hord, 2009). MÖT kavramı ise, mesleki öğrenme ve topluluk kavramının bütünleşmesiyle oluşur. Bu modele göre, okullarda MÖT'lerde mesleki uzmanlık bilgisi, öğrenci öğrenmesi ve öğrenci ihtiyaçları üzerinde odaklanılmaktadır (Morrisey, 2000).

MÖT'ler oluşturma fikri ilk olarak iş dünyası sektöründe, organizasyonların öğrenebileceği inancı ile ortaya çıkmıştır ve bu kavram daha sonra Peter Senge'i de etkileyerek 'Beşinci Disiplin' kitabında öğrenen organizasyonlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Thompson, Gregg, & Niska, 2004). Senge (1990) öğrenen organizasyonlar tanımını okulların sadece öğrencilere değil yetişkinlere de eğitim veren kurumlar olması şeklinde tanımlamıştır. MÖT'ün literatürde ya da uygulamadaki tam kavramını ve hangi faktörlerin MÖT'ün oluşumunda kolaylık sağladığının eğitimciler tarafından net bir şekilde anlaşılması bu toplulukların üretici özelliklerinin daha kolay uygulanmasını sağlayacaktır (Brown, 2018).

Mesleki öğrenme, bireylerin mesleklerindeki bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirme sürecidir. Bu süreçte öğretmen, sürekli kendini değerlendirme yoluna gider, öğrencinin neyi ve nasıl öğrenebileceği üzerine düşünerek kendini yeniler. MÖT'lerin temel olarak öğrenci öğrenmelerine odaklandığı ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine yoğunlaştığı görülmektedir (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007). Başka bir deyişle, "Nasıl öğretebiliriz?" anlayışından ziyade, "Öğrenciler nasıl öğrenebilir?" anlayışına yönelmekte ve öğretmenlerin çalışmalarını bu doğrultuda yürüttükleri söylenebilir.

MÖT'ler , mesleki uygulamalarını geliştirme sürecinde, öğretmenlerin hem kendi başına hem de diğer öğretmenler ile etkileşimde bulunduğu, güçlü ve destekleyici bir öğrenme çevresi olarak tanımlanmıştır. MÖT, öğretmeni eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı, iş birlikli ve düzenli bir topluluk çalışması yoluyla geliştirmeyi amaçlar. Uluslararası eğilimler yetişkin eğitimi ilkelerine, iş birliğine, kolektif başarıya vurgu yapmaktadır (Altun, 2020).

MÖT kavramı,örgütsel öğrenme teorilerinden olan öğrenme sistemleri olarak organizasyonlar, öğrenen organizasyonlar ve öğrenme şirketleri olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, öğrenen bir organizasyonun farklı unsurlarını, örneğin yapıları veya üyelerin davranışları vurgulamışlardır (Antinluoma, Ilomäki, & Toom, 2021). MÖT kavramını tanımlamak, geliştirmek ve operasyonel hale getirmek, çok boyutlu ve çok seviyeli doğası nedeniyle zor olduğu kanıtlanmıştır (Sleegers, Den Brok, Verbiest, Moolenaar, & Daly, 2013).

Dufour (2004) MÖT oluşturabilmek için; öğretmekten ziyade öğrenmeye odaklanmayı, iş birliği içerisinde çalışmayı ve bireyin sonuçlardan kendini sorumlu tutmasını önermektedir. Sürdürülebilir ve kalıcı bir okul gelişimi için umut verici stratejilerden biri, okul personelinin mesleki öğrenme toplulukları olarak işlev görme yeteneğini geliştirmektir. Özetle, MÖT terimi, sadece öğretmenin bireysel becerilerine odaklanmak yerine (1) mesleki öğrenmeye, (2) uyumlu bir grup içerisindeki bağlama, (3) kolektif bilgiye ve (4) öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul liderlerinin yaşamlarına etki eden bireysel olmayan bilgiye de yoğunlaşması gerektirdiğini savunur (Stoll & Louis, 2007).

Geleneksel Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim; okul reformu, yenilik ve genel eğitim iyileştirme süreci için önemli olarak kabul edilmektedir (DuFour, 2004). Mesleki gelişimin geleneksel modelleri, bireylerin daha iyi öğretmenler veya okul liderleri olma kapasitelerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu modeller, çoğunlukla oldukça didaktik ve parçalı yollarla okul personeline sundukları uzmanlaşmış bilgiye sahip olan dış uzmanlara, genellikle danışmanlara dayanmaktadır. Buradaki varsayım, bireylerin yeni bilgi ve beceriler öğrenecekleri ve bunları okul ortamında uygulayacak olmalarıdır. Bu sayede, okullar daha donanımlı hale gelebilecektir çünkü içindeki bireylerin yaptıkları işte daha iyi olması beklenmektedir (Mizell, 2001). Bireysel olarak öğretmenlerin veya liderlerin yeni stratejiler ve yenilikler hakkındaki anlayışlarını sistematik ve odaklanmış yollarla birbirleriyle iletmeleri nadiren beklenmektedir. Böyle bir iletişimin yokluğunda, değişikliklerin bireyler tarafından uygulanması veya sürdürülmesi olasılığı düşüktür ve yaygın okul veya bölge çapında reformu teşvik etmeyi amaçlayan girişimlerin başarısız olma olasılığı yüksektir (DuFour, 2001).

Deneyimli eğitimciler genellikle geleneksel mesleki gelişim programlarına olumsuz bakmakta olup bağlamından koparılmış olarak algılar (Hargreaves ve Fink, 2006). Bilim

insanları, çoğu okulun bireysellik ve özelleştirilmiş uygulama kültürünü desteklediğini teyit etmektedir. İşbirlikçi kültürleri beslemez; ayrıca öğretim uygulamalarını tartışmak, sorunları çözmek veya müfredat, değerlendirme ve öğretimle ilgili okul çapındaki konulara odaklanmak için iyi yapılandırılmış forumlar oluşturmazlar (Gaspar, 2010).

Senge (1990), kişisel gelişimin öğrenen organizasyonlarda önemli bir disiplin olmasına rağmen, tek başına devam eden organizasyonel iyileştirmeleri sağlamayacağını ifade etmektedir. Okul reformu veya herhangi bir sistemin çevresindeki öngörülemeyen değişikliklere başarılı bir şekilde uyarlanması, bireysel büyümeden daha fazlasını gerektirir. Organizasyonlar geliyecekse, mesleki öğrenme hem kişisel ustalığa hem de takım öğrenimine odaklanmalıdır. Rogers (1995)'ın, bireylerin izole bir şekilde öğrenmekten ziyade birlikte öğrenme sosyal sürecine katıldıklarında yeniliklerin bir sistem boyunca yayılmasının çok daha olası olduğunu öne süren araştırmaları bulunmaktadır.

Mesleki Gelişim İçin Yeni Bir Vizyon

Bilim insanları ve eğitim örgütleri, eğitimciler için mesleki gelişim konusunda yeni bir vizyon öne sürdü. Artık güçlü personel geliştirme biçimlerinin, geleneksel olarak eğitimcilere sunulan programlardan farklı olduğu konusunda genel bir fikir birliği bulunmaktadır. Geleneksel programlar, genellikle eğitimcilerin günlük çalışmalarıyla çok az veya hiç bağlantısı olmayan, kısa süreli atölyeler içermektedir. Daha yeni modeller, daha fazla iş odaklı uygulamalar içerir; öğretmenler veya okul liderleri günlük çalışma rutinlerinin bir parçası olarak birlikte öğrenirler (DuFour, Eaker, & DuFour, 2005).

ABD Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırmaları ve İyileştirme Ofisi tarafından 1999'da finanse edilen araştırma raporuna göre etkili mesleki gelişimin özellikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenci öğrenimini geliştiren öğretmen öğrenimini kolaylaştırmak için yeni ve gelecek vadeden stratejilerin uygulanmasındaki zorluklardan bazılarının nasıl ele alınacağı incelenmiştir. Rapora göre, geleneksel mesleki gelişim biçimlerinin aksine, "gözden geçirilmiş" mesleki gelişim şu özelliklere sahiptir (Gaspar, 2010):

- ❖ Devamlıdır.
- ❖ Eğitim, uygulama ve geri bildirim içerir.
- ❖ Uygulamaya yönelik bireysel düşünme ve grup araştırması fırsatları içerir.
- ❖ Koçluk veya diğer takip prosedürlerini içerir.

- ❖ Okul tabanlıdır ve öğretmen çalışmasına gömülüdür.
- ❖ İşbirlikçidir ve öğretmenlere akranlarıyla etkileşim kurma fırsatları sağlar.
- ❖ Öğrenci öğrenimine odaklanır ve bu da kısmen etkinliğinin değerlendirilmesine rehberlik etmelidir.
- ❖ Okul tabanlı öğretmen girişimlerini teşvik eder ve destekler.
- ❖ Öğretim için bilgi tabanında kök salmıştır.
- ❖ Öğretim ve öğrenmeye yönelik, aktarım odaklı olmaktan çok yapılandırmacı yaklaşımları içerir.
- ❖ Öğretmenleri profesyoneller ve yetişkin öğrenciler olarak kabul eder.
- ❖ Yeterli zaman ve takip desteği sağlar.
- ❖ Erişilebilir ve kapsayıcıdır.

Akademisyenler tarafından yürütülen standartlara dayalı mesleki gelişim üzerine bir araştırma sentezi benzer bulgular üretmiştir. Araştırmacılar, mesleki gelişimi doğrudan öğrenci başarısının iyileştirilmesine bağlamanın zorluğunu ifade etmişlerdir. Ancak, mesleki gelişimin öğretimi olumlu yönde etkileme olasılığının en yüksek olduğunu açıklamışlar ve bu mesleki gelişim özellikleri belirtmişlerdir. Bunlar (Gaspar, 2010);

- ❖ Önemli bir süreye sahiptir.
- ❖ Genel içerik veya pedagoji yerine belirli içerik ve/veya öğretim stratejilerine odaklanır.
- ❖ Eğitimcilerin kolektif katılımıyla karakterize edilir. Bu katılım, daha geniş bir anlayış tabanı sağlayabilen, okul düzeyinde destek grupları oluşturabilen ve öğretim değişikliği için "kritik bir kütle" oluşturabilen sınıf düzeyi veya okul düzeyi ekipler şeklindedir.
- ❖ Tutarlıdır.
- ❖ Dur ve teslim et modeli yerine aktif öğrenmeyle aşılanmıştır.

Bu meta-analizden elde edilen bulgular, sınıf içi uygulamaların değişmesi için mesleki gelişimin

(a) Öğrencilerin çalıştığı müfredata dayanması,

(b) Uyumlu bir sistem içine yerleştirilmesi ve çeşitli öğretim öğelerine bağlanması ve

(c)Uygulama, koçluk ve takip için zaman oluşturularak zaman içinde genişletilmesi gerektiğini göstermektedir.

Etkili mesleki gelişim, bireysel öğretmenlerin etkinliğini artırmaktadır. Etkili mesleki gelişim ayrıca okulun bir organizasyon olarak kapasitesini de artırır (Fullan, 2001). Araştırma, etkili mesleki gelişimin geleneksel yaklaşımların eksikliklerini ele aldığını göstermektedir. Bu yaklaşımlar genellikle çok kısa süreli oldukları ve bağlamından kopuk oldukları için eleştirilirler.

Okulların MÖT modeli, yeniliğin yayılmasına ilişkin araştırma ve teoriye dayanmaktadır. Bu teoriye göre öğrenme sosyal ve durumsaldır ve bilgi sosyal olarak inşa edilmektedir (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Rogers (1995), yayılmayı, bir yeniliğin belirli kanallar aracılığıyla zaman içinde bir sosyal sistemin üyeleri arasında iletiildiği süreç olarak tanımlamaktadır. Buna göre yeniliğin yayılması, esasen yeni bir fikir hakkında öznel olarak algılanan bilginin iletiildiği bir sosyal süreçtir. Bu nedenle bir yeniliğin anlamı, sosyal inşa süreciyle kademeli olarak işlenir. Rogers'ın tanımı, yeniliğin yayılma sürecinde mevcut olan dört unsurı içermektedir. Bunlar (Cochran-Smith & Lytle, 1999):

- (a)Yenilik: bir birey, grup veya organizasyon tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama veya nesne,
- (b)İletişim kanalları: mesajların bir bireyden diğerine ulaştığı araçlar,
- (c)Yenilik karar süreci, bir birey veya grup tarafından bir yeniliğin benimsendiği göreceli zaman ve yeniliğin benimsenme oranı gibi zaman faktörleri ve
- (d)Sosyal sistem: ortak bir hedefe ulaşmak için ortak sorun çözmede yer alan birbiriyle ilişkili birimler kümesi.

Rogers (1995), çoğu bireyin bir yeniliğin değerini bilimsel çalışmalara dayanarak belirlemekten ziyade daha önce yeniliği benimsemiş kendileri gibi diğer bireylere güvenirler. Yakın akranların deneyimine olan bu bağımlılık, yayılma sürecinin merkezinin, potansiyel benimseyicileri tarafından modellenmesi ve taklit edilmesinden oluştuğunu göstermektedir. Bu nedenle yayılma çok sosyal bir süreçtir.

Okullarda Mesleki Öğrenme Toplulukları Uygulamaları

Akademisyenler, mesleki öğrenme topluluğu fikrini okul reformu için tercih edilen bir strateji olarak ilerletmeye başlamıştır (Little, 2008). Schmoker (2004), öğretmen izolasyonunu ortadan kaldıran ve iyileştirme stratejileri arasındaki sık görülen tutarlılık

eksikliğini ele alan yeni okul kültürleri çağrısında bulunmaktadır. Mevcut bazı uygulamaların, sonuçlardan sorumlu olmaya istekli öğretim ekiplerinin kolektif özerkliğini destekleyen uygulamalarla değiştirilmesi gerektiğini söylemektedir. Buna göre bir örgütsel düzenleme olarak, MÖT'ün güçlü bir personel geliştirme yaklaşımı ve okul değişimi ve iyileştirmesi için etkili bir strateji olarak görülmektedir (Hord, 2008).

Marzano'nun (2005) eğitim araştırmalarının meta-analizi, okulların öğrenci başarısını artırmada oldukça etkili olması için mevcut olması gereken beş okul düzeyindeki faktörden birinin meslektaşlık ve profesyonellik olduğu sonucuna varmaktadır. Marzano, okul düzeyindeki faktörlerle ilgili araştırmayı sentezlemek için beş girişim sonuçlarını kullanmış ve bunları öğrenci başarısı üzerindeki göreceli etkilerine göre sıralamıştır. Araştırmacılar arasında okul düzeyindeki faktörleri karşılaştıran Marzano, beş araştırma sentezi arasında liderliği, işbirliğini, paylaşılan vizyon ve hedefleri, öğrenen bir organizasyonu ve uygulamaya yönelik personel gelişimini vurgulamaktadır.

Literatür, okullardaki mesleki öğrenme topluluklarının özelliklerinin eğitim dışı ortamlardakilere benzer olduğunu ileri sürmektedir. Schein (1996), bir öğrenme kültürünün yedi temel ögesini belirlemiştir:

- ❖ Öğrenmeye yönelik bir kaygı.
- ❖ İnsanların öğreneceğine ve öğrenebileceğine dair bir inanç.
- ❖ İnsanların çevrelerini değiştirme kapasitesine sahip olduğuna dair ortak bir inanç.
- ❖ Öğrenme süreci için ayrılan süre.
- ❖ Açık ve geniş bir iletişime yönelik genel bir bağlılık.
- ❖ Sistematik düşünmeyi öğrenmeye yönelik ortak bir bağlılık.
- ❖ Birbirine bağımlı koordinasyon ve iş birliği.

Öğretmenlerin işyeri faktörlerini öğretim kalitesiyle ilişkilendiren araştırma çalışmalarına odaklanılmıştır. Buna göre öğretmenler işbirlikçi sorgulama fırsatlarına sahip olduklarında daha fazla şey öğrenirler; öğrencilere ve mesleğe daha fazla bağlı olurlar. Schmoker (2004), bir mesleki öğrenme topluluğunun, bir grup öğretmenin düzenli olarak bir araya gelerek temel ve kıymetli öğrenci öğrenimini belirlemek, belirli şekillendirici değerlendirmeler geliştirmek, var olan başarı düzeylerini analiz etmek, başarı amaçlarını belirlemek,

stratejileri paylaşmak ve ardından bu düzeyleri ilerletebilmek için ders oluşturmak adına bir araya gelmesiyle başladığını ileri sürmektedir.

Okul tabanlı mesleki toplulukların öğretmen gelişimini ve öğrenci başarısını artırmayı destekleme konusunda büyük bir vizyon taşıdığı giderek daha fazla kabul görmektedir (Schmoker, 2004). Wilson ve Berne'in (1999), farklı mesleki gelişim biçimlerine ilişkin çapraz vaka analizlerine göre; öğretmenler, öğrenciler, öğrenme teorileri ve öğretme materyalleri gibi konularda konuşmaktan hoşlanmaktadır. Ayrıca öğretmenler, entelektüel olmak için bu fırsatları benimsemektedirler. Ancak yine de, mesleki konuşmalara çok az yer vermektedirler.

Bu konuda güncel olarak ülkemizde yapılan çalışmalar ve araştırmalar alanyazında incelendiğinde Sönmez, Cemaloğlu ve Kahraman'ın (2024) çalışması göze çarpmaktadır. Bu çalışmada sonuçlar göstermektedir ki okul yöneticilerinin öğretim liderliği gösterdiği bağlamlarda, öğretmenler daha fazla öğretmen liderlik davranışı sergileme eğilimindedir ve bu da mesleki öğrenmeye karşı olumlu tutumları teşvik eder. Özdemir, Gün ve Yirmibeş'in (2021) öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen mesleki topluluğu ile ebeveyn katılımının etkisiyle öğrenci başarısını ele aldıkları çalışma, ülke genelinde 79 ortaokuldan toplanan öğretmen ve öğrenci anket verilerine dayanarak, müdürlerin liderliğinin Türkiye'deki okul süreçleri ve sonuçları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Çalışma, müdürlerin öğretmenlerin çalıştığı durumları, yani örgütsel ve aile durumlarını iyileştirerek öğrenci başarısını geliştirmede önemli bir role sahip olduğunu öne sürmektedir. Müdürlerin liderlik uygulamalarının batı dışı ülkelerde öğretmen mesleki topluluğu ve ebeveyn katılımı için hala önemli olduğunu öne sürmektedir.

Yine ülkemizde yapılan bir çalışmada Bellibaş vd. (2017), bağlamsal faktörlerin gelişimlerini nasıl etkilediğine odaklanarak Türk okullarındaki MÖT'leri araştırmıştır. Araştırmada Türkiye'deki 9 ildeki 492 okul personelinin verileri analiz edilmiş ve bulgular öğretmenler arasında bir işbirliği kültürünü ortaya çıkarmıştır, ancak sınırlı malzeme ve insan kaynakları MÖT'lerin etkinliğini kısıtlamaktadır. Personel deneyimi, okul büyüklüğü ve sosyoekonomik durum gibi faktörler MÖT gelişiminin önemli belirleyicileridir ve okullarda bu toplulukları güçlendirmek için kaynak yatırımı ihtiyacı öne çıkmaktadır.

Şahin (2020), Türkiye'deki ortaokul öğretmenleri arasında MÖT'lerin fırsatlarını ve zorluklarını incelemiştir. Araştırmada hem nicel anketleri hem de nitel görüşmeleri içeren karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Öğretmenlerin genel olarak işbirlikçi öğrenmeye

açık olmasına rağmen sınırlı süre, yetersiz eğitim ve idari engeller gibi faktörlerin MÖT gelişimi için önemli zorluklar oluşturduğu bulunmuştur.

Mesleki Öğrenme Topluluğu Modelleri

DuFour vd. (2005), geleneksel fabrika eğitim modelinin artık endüstri sonrası bilgi tabanlı bir toplumda daha az etkili olduğunu ve eğitimcilerin geçmişte okul eğitimini bilgilendirenlerden farklı fikir ve varsayımları benimsemeleri gerektiğini ileri sürmektedir. Bunu yapmak için, okulların sürekli öğrenmeyi gerektiren sürekli iyileştirme kavramını benimsemeleri gerektiğini savunmaktadırlar. Bu konuda MÖT'ün altı özelliği tanımlanmaktadır (DuFour, 2001). Louis, Marks ve Kruse (1996) yeniden yapılandırılmış okullarda öğrenci öğrenimi için kolektif bir sorumluluk duygusu üreten beş mesleki öğrenme ögesini ana hatlarıyla belirtmektedir. Okullardaki mesleki topluluğun bu öğelerinin her birinden en azından asgari düzeyde talep ettiği öne sürülmektedirler. Okul demografisinden kaynaklanan kültürel bağlamın önemli olduğu vurgulanırken, mesleki topluluğun, öğretmenin öğrenci öğrenimi için sorumluluğu üzerinde önemli etkisi olduğu sonucuna varılmaktadır. Hord'a göre (2008) MÖT beş boyutta ana hatlarıyla belirtilebilir. Mitchell ve Sackney (2006), okulların öğrenme toplulukları olarak işlev görebilmesi için inşa edilmesi gereken üç temel kapasiteyi öneren bir model sunar. Bu model, öğrenme örgütleri literatüründen türetilmiştir. Yazarlar, öğrenme örgütleri için önemli çıktıların örgütsel büyüme, üretkenlik, verimlilik ve etkinlik olduğunu belirtmektedir.

DuFour vd. (2005)	Louis, Marks ve Kruse (1996)	Hord (2008)	Mitchell ve Sackney (2006)
Paylaşılan misyon	Paylaşılan normlar ve değerler	Destekleyici ve paylaşılan liderlik	Örgütsel kapasite oluşturma
Kolektif sorgulama	İş birliği	Paylaşılan değerler ve vizyon	Kişisel kapasite oluşturma
İşbirlikçi ekipler	Özel olmayan uygulama	Destekleyici koşullar	Kişilerarası kapasite oluşturma
Eylem yönelimi ve deney	Yansıtıcı diyalog	Paylaşılan kişisel uygulama	
Sürekli iyileştirme ve sonuç yönelimi			

Liderlik ve Mesleki Öğrenme

Topluluk Liderliği Öğrenme: Öğretim liderliği ve dönüşümsel liderliğin kavramsal modellerine dayanarak, topluluklarını başlatmak, geliştirmek ve sürdürmek için gereken eylemlerdir (Stewart, 2006). Bunlar, modern okul liderliğinin en sık incelenen iki modelidir. Yöneticilerin öğretim ve öğrenmeyi nasıl iyileştirdiğine odaklandıkları için diğer liderlik modellerinden farklıdır. Öğretim liderleri, okul hedeflerine ulaşmak için müfredatı, öğretimi ve değerlendirmeyi ve okul ortamını iyileştirmeye odaklanmaktadır. Dönüşümsel liderler, okul koşullarını iyileştirerek okulu yeniden yapılandırmaya odaklanmaktadır.

Okul bölgesi ve okul düzeyindeki liderler, okullarda mesleki öğrenme topluluklarının büyümesine yol açan koşulları oluşturmada kritik bir rol oynarlar (Louis, Marks ve Kruse, 1996). Fullan'ın (2001) öne sürdüğü gibi, okul liderliği öğrenme için en iyi koşulları yaratmak ve işbirlikçi kültürler yaratmakla ilgilidir. İyi liderler, reform ve iyileştirme konuları etrafında ciddi entelektüel etkileşimi teşvik etmektedir. Paradoksal olarak, demokratik karar alma süreçleri ve örgütsel hedeflerin ifade edilmesinde güçlü yetkili liderlik uygulayarak güçten vazgeçerler (Marks ve Louis, 1999).

Louis ve Kruse (1995), okul müdürlerinin destekleyici liderliğinin, personelin mesleki öğrenme topluluklarına etkili bir şekilde yeniden yapılandırılması için gerekli olduğunu belirtmektedir. Hord (2008), mesleki öğrenme topluluğunun, okulda hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin sürekli olarak birlikte öğrendiği, öğrendiklerini birbirleriyle paylaştığı ve öğrendikleri üzerine hareket ettiği bir topluluk olduğunu belirtir. Mesleki öğrenme toplulukları için neredeyse tüm modeller ve çerçeveler, öğretmenler ve resmi liderlik rollerindeki kişiler arasında paylaşılan karar almayı savunmaktadır. Ayrıca liderlik işlevlerinin kasıtlı olarak dağıtılmasını teşvik ederler (DuFour, Eaker & DuFour, 2005).

Marzano, Waters ve McNulty (2005) okul liderliği üzerine yapılan araştırmalarda, okul müdürlerinin öğrenci başarısıyla pozitif korelasyon gösteren 21 liderlik sorumluluğunu belirlemişlerdir. Aslında, etkili okul liderliği için bir plan, okul liderliğini tek bir bireyden bir birey ekibine odaklayan ve özünde "amaçlı bir topluluk" oluşturmayı barındıran "güçlü bir okul liderlik ekibi geliştirmeyi" içermektedir.

Diğer akademisyenler, eğitim liderliğinin yeni yüzünün liderlerin bunu tek başlarına yapamayacaklarını ve maksimum etkinlik için liderliği dağıtmaları gerektiğini kabul etmelerini gerektirdiği konusunda hemfikirdir. Reeves (2006), kahraman/tek lider günlerinin sona ermeye başladığını öne sürmektedir. Günümüzde etkili liderler, tamamlayıcı güçlere

sahip bir ekip oluştururlar.İyi bir lider olmanın en büyük zorluğu mükemmelliğe ulaşmak değil, kusurları kabul etmek ve tamamlayıcılıklar elde etmektir. Eksikliklerini geliştirmek yerine, büyük liderler kendi güçlü yönlerini büyüten ve aynı anda lideri taklit etmeyen, ancak organizasyon için farklı ve eşit derecede önemli güçler sağlayan ekipler oluştururlar.

Kouzes ve Posner'in (2002) liderlik konusundaki ıgır açan çalışmaları, örnek liderliğin beş uygulamasından oluşan kavramsal bir çerçevenin geliştirilmesine yol açmıştır. Bir Liderlik Uygulamaları Envanteri (LPI), her bir uygulamayla ilgili belirli davranışları tasvir etmektedir. Buna göre (Kouzes & Posner, 2002):

- ❖ Yolu modellemek,
- ❖ Paylaşılan bir vizyona ilham vermek,
- ❖ Sürece meydan okumak,
- ❖ Başkalarının harekete geçmesini sağlamaktır.

DuFour (2001), müdürlerin mesleki gelişim çabalarının okul üzerinde bir etki yaratmasını sağlamak için personel geliştirme liderleri olarak yapmaları gereken şeyleri açıklamıştır. Müdürlerin yapabileceği en önemli şeyin, işe gömülü mesleki gelişimi teşvik eden uygun bir bağlam yaratmak olduğunu söylemektedir. Bu bağlam, programları, prosedürleri, inançları, beklentileri ve normları içerir. Müdürler ayrıca okulları içinde iş birliğine dayalı bir kültür yaratmalı, herkesin katkıda bulunan bir üye olduğundan emin olmak için ekipleri yapılandırmalı ve ekiplerin etkili bir şekilde işlev görmesine yardımcı olmak için odak, parametreler ve destek sağlamalıdır. Özellikle, müdürler

- ❖ Okul günü ve okul yılında işbirliği için zaman sağlamalı,
- ❖ İşbirlikçi ekiplerin kolektif sorgulamasına rehberlik etmek için öğretim ve öğrenmeyle ilgili kritik soruları belirlemeli,
- ❖ Ekiplerden işbirlikçi sorgulamalarının bir sonucu olarak ürünler yaratmalarını istemeli,
- ❖ Ekiplerin belirli öğrenci başarıları hedeflerini belirlemeleri ve takip etmeleri konusunda ısrarcı olmalı ve,
- ❖ Ekiplere uygun veri ve bilgi sağlamalıdır.

Müdürlerin sonuçlarda ısrarcı olmaları gerektiğini, verilerle desteklenen gelişmiş öğrenci başarıları sağlamaları gerektiğini ve kendi devam eden mesleki gelişimlerine olan bağlılıklarını modellemeleri gerektiğini belirtmektedirler.

Zepeda'nın (2004) araştırmasında müdür, yetişkinler için bir öğrenme topluluğu geliştirmenin bir yolu olarak öğretim denetimini kullanmıştır. Çalışma, öğrenme topluluklarının öğretmen gelişimini kolaylaştıran resmi bir liderlik olmadan var olamayacağını, ancak yalnızca müdürün liderliğinin yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Okul daha önce, yıl sonunda öğretmenleri değerlendirmek için müdürün tek bir gözleminden oluşan geleneksel bir denetim/değerlendirme modeli kullanıyorken bu model, aşağıdakileri içeren daha kapsayıcı ve işbirlikçi bir denetim biçimiyle değiştirilmiştir:

- ❖ Gönüllü akran koçluğu,
- ❖ Yılda en az dört kez akran veya yönetici gözlemi,
- ❖ Personel gelişimine bağlı denetim,
- ❖ Mesleki gelişim faaliyetlerini okul iyileştirme süreçleri ve planlarına bağlamak için okul çapında bir komitenin oluşturulması ve
- ❖ Okulu etkileyen kritik kararlar alan bir kurul tarafından tesise dayalı yönetim.

Öğretmenler, topluluğu bir arada tutan tutkalı sağlayan öğretim hakkında konuşmaya katılmışlardır. Müdürler geleneksel sorumlulukların kontrolünü bırakmakta zorlansalar da veriler, rollerindeki değişimin ve güven oluşturma çabalarının bir öğrenme topluluğu oluşturmak için gerekli koşulları yaratmada kritik olduğunu ortaya koymuştur (Zepeda, 2004).

Tompson, Gregg ve Niska (2004) yaptıkları çalışmada, Mesleki öğrenme toplulukları, liderlik ve öğrenci öğrenimi arasındaki ilişkileri tanımlamıştır. Araştırmacılar, gerçek öğrenme topluluklarının Senge (1990) tarafından özetlenen öğrenme organizasyonlarının beş disiplini anladığını ve uyguladığını varsaydılar. Bu disiplinler bireysel yetkinlik, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, grup öğrenmesi ve sistem düşüncesini içermektedir. Ayrıca liderliğin bir okulun öğrenci öğrenimini geliştiren profesyonel bir öğrenme topluluğu olma becerisinde önemli bir rol oynadığını teorileştirdiler. Araştırmacılar, incelenen tüm okulların aslında öğrenme organizasyonları olarak işlev gördüğü sonucuna varmıştır. Bu sonuçlara, kendi kendine yeten bileşenlere ayrılamayan etkileşimli ve birbirine bağımlı bir uygulama grubundan oluşan bir okul tasarım modelini izlemesi nedeniyle vardılar. Araştırmacılar, beş disiplinle ilgili araştırma bulgularını bildirirken yanı sıra, orijinal araştırma tasarımında yer almayan tüm kavramlar/değişkenler olan bilgilendirilmiş karar alma, ilişkiler ve risk alma davranışı hakkında da ayrı veriler bildirdiler. Ek olarak, yalnızca

kendi kendine bildirilen veriler, okulların benimsediği yapıyı bir öğrenme organizasyonu olarak olumlu öğrenci başarısıyla ilişkilendirmişlerdir.

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Boyutları

Passi'ye (2010) göre MÖT, okula yönelik sistematik bir yaklaşım benimseyerek bir okuldaki ilişkileri, uygulamaları, politikayı ve kültürü değiştirmek için oluşturulmuştur. MÖT, iş birliği kurmaya yönelimlidir ve öğretmenlerin birlikte uyum içerisinde çalıştığında birbirlerine yardım ettikleri varsayımına dayanır. MÖT'ün doğru bir şekilde uygulanması için onu oluşturan boyutları ele almak faydalı olacaktır.

DuFour (2004) literatürde, MÖT'ü kavramsallaştırmak için farklı terminolojiler uygulandığını belirtmiştir. Bu kavramsallaştırmalar MÖT'ün boyutları, özellikleri, kapasitesi gibi çeşitli bileşenlere göre yapılmaktadır. Örneğin; MÖT'ü kavramsallaştırmak için kullanılan terminolojilerden boyutları görebilmek için Blacklock'un (2009) doktora tezinde yer alan çalışmaya göz atmak yerinde olacaktır. MÖT uygulama modeli sıralanan beş boyutta ele alınmıştır:

- İşbirlikçi ve teşvik edici liderlik
- Ortak değerler ve paylaşılan vizyon
- İş birliğine dayalı öğrenme süreçleri ve uygulamaları
- Ortak kişisel uygulamalar
- Destekleyici ortamlar (zümre ilişkileri ve yapılar).

İlgili konuda, akademik çalışmalarıyla bilinen Hord (2009) ise MÖT için şu boyutları dile getirmiştir: paylaşılan değerler ve vizyon, iş birlikçi öğrencilerin öğrenme sorumluluğu, yansıtıcı mesleki sorgulama, öğrenme odaklı işbirliği, öğrenme ve grup yanı sıra bireysel ve mesleki öğrenme.

Louis, Marks ve Kruse (1996) ise mesleki öğrenme topluluklarının belirgin ve güçlü özellikleri olarak beş değişken üzerinde durmuştur: MÖT uygulamaları;

- 1) Öğrenme konusunda, öğretme ve öğretmenin rolü ile bağlantılı değerleri ve beklentileri paylaşırlar.
- 2) Öğrenci başarısını geliştirmeye odaklanırlar
- 3) Uzmanlığı paylaşmak için iş birliği yaparlar

- 4) Gözlem ve rehberlik yoluyla paylaşırlar
- 5) Diyalog üzerine düşünürler-en iyi uygulamalara ilişkin varsayımları incelerler. Passi (2010) ise doktora tez çalışmasında MÖT'ü dört ayrı boyutta ele almıştır:
 1. Öğrenmeye odaklanma,
 2. Paylaşılmış vizyon,
 3. İş birlikçi kültür,
 4. Destekleyici yapısal durumlardır.

Mesleki Öğrenme Toplulukları ve Okullar

Öğretmenlik temel bir meslektir ve bugünün bilgi toplumunda değişimin kilit unsurudur. Öğretmenler ve onların yeterlikleri olmadan 'gelecek kuşaklar' kusurlu ve biçimsiz olacaktır (Stoll & Louis, 2007). Blacklock'a (2009) göre bu önemli meslekte sorulması gereken en önemli sorulardan bir tanesi şu olmalıdır: 'sürekli değişen dünyada öğrenci öğrenmesini desteklemek için ve okul ile öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilmek için okulları nasıl yenileyebiliriz?' Okullarda değişim çağrısı özellikle II. Dünya Savaşından sonra teknolojik gelişmelerin artması ile daha yüksek sesle duyulmaya başlamıştır ve hatta Amerika Birleşik Devletleri'nde 2011 yılında zamanın başkanı George W. Bush tarafından 'No Child Left Behind Act' (Geride Hiçbir Çocuk Bırakılmasın Hareketi) başlatılmıştır (Passi, 2010). Bu reform hareketi ile eyaletler ve eyaletler içerisindeki okullar arasındaki büyük başarı farkının kapatılması ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan tüm çocuklara eşit eğitim imkânı sunulması hedeflenmektedir (Güçlü & Bayrakçı, 2004).

Etkili bir MÖT, öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesi gibi iş birlikçi bir amacı okulun tüm mesleki paydaşlarıyla destekleme kapasitesine sahiptir. MÖT kültürü geliştirmiş olan okullar, ortak değerler ve vizyon, öğrenim konusunda işbirlikçi sorumluluk, değerlendirici mesleki sınavlar, bireysel ve grup mesleki öğrenme deneyimler ve destekleyici liderlik gibi birkaç ortak özelliğe sahiptir (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Öğrenen organizasyonlar ve MÖT uygulaması yapan okullar, yenilikçi çabalarının sürdürülebilirliğini tehdit eden 'geleneksel uygulama' ısrarları ile öğretmen kültürlerini yenileyerek, liderliği paylaşarak ve liderliğin ardıllığını planlayarak mücadele edebilirler yani 'dış ilişkilerini yönetmeyi' öğrenebilirler (Sarason, 1972). Liderliğin okullardaki

paylaşılması ile ilgili Giles ve Hardgreaves'in (2006) çalışmasındaki okul örnekleri dikkat çekmektedir.

Amerika Birleşik Devletlerinde yer alan 'Blue Mountain' isimli lise, orta ve orta üstü gelire sahip olan ailelerin bulunduğu bir çevrede 1994 yılında eğitim-öğretime başlamıştır (Blacklock, 2009). 620 öğrenciye, 32 dersliğe, ve 2 idareciye sahip olan okul özel bir amaç için kurulmuş olduğundan (proje okulları gibi) 2000'li yıllara kadar yılda 100 öğrenci artışı bekleyerek 1.250 öğrenci kapasiteli olarak inşa edilmiştir. Bu okul başından beri öğrenen organizasyon ve MÖT uygulamaları yapması için planlanmıştır ve müdürü okul açılmadan üç yıl önce atanmıştır. Okul müdürü üç yıl süresinde okul inşaatı sürecini izleyerek okulun MÖT uygulamalarına uygun olarak iş birlikçi öğrenme alanlarına, kapasitesine ve son teknolojik cihazlara sahip olmasına dikkat etmiştir. Bu okulun öğretmenleri uzun bir kriter listesine göre yoğun mülakatlar sonucu ve yalnızca istedikleri bölümlere başvuru yaparak seçilmişler ve okuldaki tecrübelerini 'heyecan verici, eğlenceli, mükemmel derecede yaratıcı ve hatta cennet' olarak nitelemişlerdir. Okulda liderliğin MÖT uygulamaları kapsamında ekipler olarak dağılımı söz konusudur ve kurulan ekipler şu şekildedir:

- Anahtar Süreçler Ekibi (Key Process Team): Tüm öğretmenler doğal üyesidir, ayda bir toplanır ve kritik süreçler ile ilgili kararlar alınır.
- Liderlik Ekibi (Key Process Team): Üyeleri; okul müdürü, müdür yardımcısı, anahtar süreçler ekibi temsilcileri ve iki öğrencidir. Okul süreçlerinin sorunsuz devamı için haftalık olarak toplanır.
- Yönetim Ekibi (Management Team): İki ayda bir özel törenler ve toplantılar için toplanır. Üyeleri gönüllülerden oluşur.
- Öğrenci Danışma Ekibi (The School Advisory Council) : Okul eğitime başlamadan kurulduğu için öğrenci gelişimlerini gözlemlemek için yapılan detaylı bir plana sahiptir. Okulun eğitim reformları ile ilgili dışarıda oluşacak olumsuz yorumlara karşı hazırlıklı olan güçlü bir ekiptir.
- Konu Temelli Gruplar (Subject Discipline Groups) : Diğer okullarla müfredatın paralel gitmesi için kurulmuştur.
- Öğrenci Parlementosu (The Student Parliament) : Bir idareci, seçimle gelen 8 öğrenci ve öğretmenler tarafından tavsiye edilen başka 50 öğrenci temsilcilerinden oluşur. Her çarşamba toplanır ve sistemlerin gidişatı konuşulur.

Blacklock (2009)'a göre okuldaki bu ekipler eylül ayında profesyonel MÖT'lere dönüştürülür ve okuldaki etkisi makalede şu şekilde verilmiştir: okuldaki yetkilerin paydaşlar arasında paylaştırılması bir karizmatik lidere bağımlılığı engellemiş ve herkesin sorumluluk aldığı bir uygulamaya dönüşmüştür.' Okul lideri bu şekilde uygulamalarını aynı zamanda sürdürülebilir hale getirmiştir. Türkiye'de ise bu şekilde bir MÖT uygulaması olarak 'Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi (TKY)' uygulamalarını gösterebiliriz. 2000'li yılların başlarında başlayan uygulama okulların ekipler kurarak (Okul Gelişim ve Yönetim Ekipleri) bir probleme çözüm üretmeleri ya da bir örnek uygulama geliştirmeleri beklenmekteydi. TKY, okulları öğrenen örgüte dönüştüren, paydaşları öğrenme ve gelişmeye yönlendiren bir anlayıştır (Ankara MEM, 2023).

MÖT'ün, okullardaki genel örgütlenmeyi nasıl etkilediği konusunda Blue Mountain örneğinden sonra akla gelebilecek bir sonraki soru şu olabilir: MÖT okul liderleri olan okul müdürlerini nasıl etkilemektedir? Alan yazında Strand ve Emstand (2020) tarafından yapılan bir makale çalışmasının bulgularına göre MÖT uygulaması yapan müdürlerin;

- 1) Gelişmiş liderlik becerileri,
- 2) Kendi liderlik rollerinde farkındalık ve güven duygusu,
- 3) MÖT organizasyonu ve uygulaması hakkında yeni edinimler ve
- 4) MÖT'leri takdir etme becerisi kazandıkları belirtilmiştir.

Okul liderlerinin iş birlikçi ve destekleyici uygulamaları öğretmenlerin iş performansını arttıran etmenler arasındadır. Wahlstrom ve Louis'in (2008), öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkileyebilecek kültür/iklim değişkenlerini- özellikle okuldaki yetişkinler arasındaki ilişkiler bağlamında-keşfetmeyi amaçlamaktadır ve araştırmacılar bu koşulların öğretmenlerin işlerinde müdürlerin etkilerine ilişkin algılarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre liderlerin ne yaptığı ve öğretmenlerin eğitici davranışlarını nasıl etkiledikleri hakkında bilgi arttıkça liderlik ile gelişmiş bir eğitim topluluğu arasındaki ilişki daha net anlaşılmaktadır. Okul genelinde uygulanan MÖT uygulamaları, öğretmenler arasında destekleyici etkileşimleri arttırarak onların birbirleriyle akıl hocası olarak (mentor) 'danışan, koç, uzman, danışman, destekleyici vb.' gibi çeşitli rolleri üstlenmelerini sağlar (Kruse, Louis, & Bryk, 1995).

Day, Gu ve Sammons'a (2016) göre öğrencilerin akademik başarıları, bir okulun etkili olup olmadığını ölçen en yaygın araçlardan biridir. Globalleşen dünyada daha rekabetçi bir ortam

oluştukça öğrenci başarısı çok daha önemli bir konu haline gelmektedir ve okulun genel işleyişinden sorumlu olan okul müdürlerine daha fazla sorumluluk eklenmektedir.

Sürdürülebilir Liderlik

Sürdürülebilir liderlik, alandaki sistemi kalıcı kılmak, sürekli iyileştirmek ve fark yaratmak için yenilikçi yollarla sürdürülebilir çözümler üretmeye çalışmak olarak tanımlanmaktadır. (Hargreaves & Fink, 2003, s. 3). Örgütsel değerleri daha inandırıcı ve verimli bir şekilde sürdürebilme yeteneği olarak tanımlanan sürdürülebilir liderlik, örgütsel dayanıklılığın liderden lidere geçtiği mantığına dayanmaktadır (Çetin & Çayak, 2018).

Sürdürülebilir liderlik kavramını daha iyi anlayabilmek için öncelikle sürdürülebilir kalkınma kavramına değinmekte fayda vardır. Bu kavram Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğinden ödün vermeden şimdiki neslin ihtiyaçlarını karşılayan kalkınma şeklinde tanımlanmaktadır. Gelecek nesiller ile ilgili kaygı ise Iqbal ve Ahmad'a (2021) göre iklim değişikliği, kısıtlı kaynaklar, şiddetli kuraklık, politik dengesizlik, insan göçü ve küreselleşme ile ortaya çıkmış ve günümüzde akademisyenler ile uygulayıcıların üzerinde en fazla tartıştıkları konulardan biri olmuştur. Birleşmiş Milletler bu zorlukları ele alan; bir dizi hedef, amaç ve uygulama içeren 'Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri' sunmuştur. Peşkircioğlu (2016) kalkınmanın; insan merkezli toplumlarda, verimlilik artışından doğan kazançların taraflar arasında adil paylaşılması, sosyal adalet ilkesinin sağlanması ve gelecek nesillerin kaynaklarının korunması ile sürdürülebilir olduğunu vurgulamıştır. Yani, kalkınma, bir yandan büyümenin nasıl gerçekleştirildiği ile ilgilidir, bir yandan da büyümenin toplumun geneli tarafından nasıl paylaşıldığı, toplumsal ve çevresel maliyeti ve yaşam kalitesini belirleyen göstergeleri nasıl etkilediği, kaynakların ne kadar etkin kullanıldığı ile ilgilidir.

Šimanskienė ve Župerkienė (2014) sürdürülebilir kalkınmayı, çağdaş örgütler için kaçınılmaz bir uygulama ve liderlerin sorumluluğu olarak vurgulamaktadır. Sürdürülebilir, bir yeniliğin veya uygulamanın uzun süreli olması veya kurumsallaşması olarak kavramsallaştırılabilir. Literatürde sürdürülebilir finansal, sosyal, etik, politik vb. açılardan ele alınmaktadır. Sürdürülebilir liderliğin uygun liderlik davranışları ile hayat bulduğu düşünülmekte ve sürdürülebilir kavramının liderlik ile birlikte kullanılması sonucunda gündeme gelmektedir.

Sürdürülebilir bir lider, insan ve finansal kaynakların gereksiz yere tüketilmesinin önlenmesi ve sosyal çevreye zarar verilmesinin önlenmesi için sorumluluğu paylaşan kişidir (Hargreaves & Fink, 2003). Sürdürülebilir liderlik, alandaki sistemi kalıcı kılmak, sürekli iyileştirmek ve fark yaratmak için yenilikçi yollarla sürdürülebilir çözümler üretmeye çalışmak olarak tanımlanmaktadır. Sürdürülebilir liderler, birlikte ve ortak bir amaç etrafında çalışmaktan keyif alan, ortak değerlere sahip, ortak vizyonu uzun hatta sonsuz bir şekilde tanımlayan, sürekli "burada ve bu sistemde neler oluyor?" sorusunu soran ve uyum sağlayan kişilerden oluşur (Barut & Onay, 2017).

Sürdürülebilir liderliğin, kendisini etkileyen güçlerle aktivist bir ilişkisi vardır ve paylaşılan öğrenme ve gelişim topluluklarında iyi fikirlerin ve başarılı uygulamaların çapraz birleşmesini teşvik eden bir örgütsel çeşitlilik eğitim ortamı oluşturur (Hargreaves & Fink, 2003, s. 3). Sürdürülebilir liderler, bireylerin görerek, anlayarak ve etkileşerek geleceği birlikte yaratacaklarını kabul ederler. Sürdürülebilir lider, bir organizasyonda sürdürülebilir için belirli bir vizyon ve değere sahip liderliği içerir. Sürdürülebilir liderlik, bireysel özelliklerden yola çıkarak, bu özelliklerin örgütlere ve topluma geniş ölçüde yayıldığı anlayışını ifade eder (Middlebrooks, Miltenberger, Tweedy, Newman, & Follman, 2009). Diğer bir deyişle sürdürülebilir liderler, ekonomik, sosyal ve çevresel ilişkiler arasındaki ilişkiyi yöneten kişilerdir (Pelinescu & Rădulescu, 2011).

Sürdürülebilir, bireylerin ve okulların ortaya çıkan zorlukları ve karmaşıklıkları karşılamak için uyum sağlama, gelişmeye devam etme ve zorlu bağlamlarda başarılı olma yeteneği olarak düşünülebilir (Davies, 2007). Sürdürülebilir liderlik, liderlerin, politika yapıcıların ve akademisyenlerin kendi kuruluşlarında sürdürülebilir kalkınma politikalarını ve diğer girişimleri uygulamak için üstlendikleri süreçleri içerir. Sorunları çözmek ve kurumsal politikayı daha sürdürülebilir bir organizasyona yönlendirmek için yaklaşımları, yöntemleri ve sistemik çözümleri kapsar (Filho vd., 2020).

Sürdürülebilir Liderliğin Boyutları

Redclift (1991) sürdürülebilir kalkınmanın çoklu boyutları isimli makalesinde üç boyuta yer vermiştir:

- 1) Ekonomik Boyut: Doğayı, sınırsız büyümeden korumalıyız.
- 2) Politik Boyut: Doğayı korumak insan kontrolündedir.

3) Epistemolojik Boyut: Bilimsel verilere dayanmayan bilgi ilgimizi nadiren çekmelidir.

Pawlowski (2008) ise altı farklı boyuttan bahseder:

- 1) Ahlaki Boyut: Şimdiye kadar hiçbir etik sisteminin, çevrenin küresel olarak yok edilmesi olasılığını ve insanlığın varoluşunun küresel olarak şartlandırılmasını veya daha uzak bir gelecekte hayatta kalma olasılığını dikkate alması gerekmemiştir. Bu nedenle, yeni koşullar, insan faaliyetinin doğasında niteliksel, meta-fiziksel bir değişiklik anlamına gelmek zorundadır.
- 2) Ekolojik Boyut: Bu esas olarak doğanın ve peyzajın korunması ile ilgilidir. Çok sayıda rapordan ortaya çıkan günümüz dünyasının oldukça apokaliptik resmine rağmen, şimdiye kadar pek çok doğal tipte çevre yerleşim bölgesi varlığını sürdürdü.
- 3) Sosyal Boyut: Sosyal çevre, doğal çevre ile aynı şekilde bozulma yaşayabilir. Söz konusu çevre, örf ve adetler, kültür, maneviyat, kişiler arası ilişkiler ve yaşam koşulları gibi çok sayıda faktörü içermektedir.
- 4) Ekonomik ve Yasal Boyut: Her şeyin paraya indirgendiği serbest piyasa gerçeklerinin ortasında, güçlü bir 'çevre ekonomisinin' olmaması önemli bir eksikliktir.
- 5) Teknik Boyut: Hiçbir şey çevrenin bozulmasına yeni teknolojilerin ve ilgili endüstrinin geliştirilmesinden daha fazla katkıda bulunamasa da çevrenin korunmasına yönelik daha temel stratejiler yine teknoloji sayesinde teknik düzeyde uygulanmaktadır.
- 6) Politik Boyut: En iyi strateji bile, insanları kendi değerine ikna etmenin mümkün olmadığı sürece, sonuna kadar uygulanamaz. Bu nedenle çevre eğitimi çok büyük önem taşımaktadır.

Mcgranahan ve Satterthwaite (2002) ise düşük, orta ve yüksek gelirli şehirlere göre sürdürülebilir kalkınmanın çevresel boyutlarını ele almıştır. Hava, su kirliliği ve atık problemlerinin şehirlerin gelir durumlarına göre nasıl değiştiğini incelemişlerdir. Sonuçlara göre düşük gelirli şehirlerde evsel atık, yetersiz su kaynakları, sanitasyon gibi problemler yaşanırken, varlıklı şehirler yüksek karbon salınımı gibi daha fazla küresel streslere yol açar. Davies (2007) ise sürdürülebilir kalkınmanın sosyal boyutlarını ele almıştır. Sürdürülebilir liderliğin sosyal boyutları temelde yoksulluğun azaltılması (daha adaletli bir gelir dağılımı), sosyal yatırımlar ve bakım ve güven merkezlerinin kurulması ile ilgilidir.

- 1) Yoksulluğun Azaltılması: Sürdürülebilir kalkınmanın en temel amaçlarından biridir.

Dünya komisyonu bu yoksulluğu toprakların ve kaynakların eşitsiz dağıtımına bağlar.

2) Sosyal Yatırımlar: Sosyal yatırım, ekonomik kalkınmanın ön koşuludur; canlı bir ekonomi sağlıklı ve eğitimli iş gücü gerektirir. Kanada doğal kaynaklar açısından dünyanın en zenginleri arasındadır.

3) Bakım ve Güven Merkezleri: Sürdürülebilir kalkınma kavramı tüm bireylerin ve sektörlerin insan refahını geliştirme sorumluluğuna sahip olduğunu iddia eder. Bireyler birbirlerinin refahından sorumludur ve aynı şekilde sektörler ve bireyler çevrenin koruyucusu olmalıdır.

Sürdürülebilir liderliğin boyutları için ise Hargreaves ve Fink'in (2003) sürdürülebilir liderliğin yedi disiplini isimli çalışmasına bakmakta fayda vardır. Buna göre sürdürülebilir liderlik:

- 1) Sürdürülebilir liderlik, sürdürülebilir öğrenme oluşturur ve devam ettirir.
- 2) Sürdürülebilir liderlik, başarıyı zamana karşı korur.
- 3) Sürdürülebilir liderlik, başkalarının liderlik sürekliliğini sağlar.
- 4) Sürdürülebilir liderlik, sosyal adaletle ilgili meseleleri ele alır.
- 5) Sürdürülebilir liderlik, insan ve materyal kaynaklarını tahrip etmek yerine geliştirir.
- 6) Sürdürülebilir liderlik, çevresel çeşitlilik ve kapasiteyi artırır.
- 7) Sürdürülebilir liderlik, çevreyle aktif bir şekilde ilgilenmeyi gerektirir.

Sürdürülebilir liderlik, çevreyle aktif bir şekilde ilgilenmeyi gerektirir. Hallinger ve Suriyankietkaew (2018) sürdürülebilir liderliği 'bilgi temelli' (knowledge base) bir perspektiften boyutlandırmaktadır. Bu boyutlar: büyüklük, zaman, boşluk ve kompozisyonudur. Büyüklük (size) boyutu; birikmiş bilginin hacmidir. Üretken bilgi birikimi, bulguların kullanılabilir bilgiyle tutarlı hale gelmesinden önce çok sayıda araştırma gerektirir. Zaman (time) boyutunda ise bilgi birikimi durağan değildir. Herhangi bir bilgi tabanı zaman içinde değişen teorik ve araştırma bulgularından oluşan dinamik bir varlık olarak görülebilir. Bu nedenle, 'zaman', sürdürülebilir liderlik gibi bir disiplin veya bir araştırma hattı içindeki yayın yörüngelerini ifade eder. Boşluk (space), bir bilgi tabanı içindeki belgelerin "coğrafi dağılımı" anlamına gelir. Mekânsal dağılım, yalnızca akademik kapasiteye dair içgörü sunmakla kalmaz, aynı zamanda farklı toplumlar arasında bilgi üretimi ve birikimindeki boşlukların yanı sıra yoğunlaşmaları da ortaya çıkarır. Dördüncü boyut, 'kompozisyon' ile ilgilidir. Bu terim, bilgi tabanının 'entelektüel yapısına' atıfta bulunmak için kullanılır.

Okullarda Sürdürülebilir Liderlik

Hargreaves ve Fink (2012) eğitimde değişikliği önermenin kolay, uygulamanın zor, sürdürmenin ise çok daha zor olduğunu belirtmektedir. Pilot projeler genelde başta umut vaat eder ama gerçekten sistemde geniş çaplı ve başarılı bir değişime yön verebilenler nadirdir. Yenilikler önce hevesli insanları kolayca cezbeder, ancak daha şüpheli eğitimcileri uygulamanın zorlu tarafını üstlenmeye ikna etmek daha zordur.

Günümüzün birbirine bağlı dünyasında, bilgi kolayca elde edilebilir. Uzmanların bir zamanlar yıllarca süren çalışmalar sonucunda topladıkları gerçekler artık internet üzerinden kolayca erişilebilir durumdadır. Günümüzde eğitim, daha çok bilgi yüklemek yerine bilgiyle ne yapılacağını bilmeyi, bilgiyi analiz etmeyi, bilgi çokluğu ve karmaşıklığını anlamlandırmayı, bilgiyi başkalarıyla istişare ederek sentezlemeyi ve sonuçları tartışmayı gerektirir. Bu sebeple dünya genelinde eğitim bakanlıkları bu konuda çözüm yolları aramaktadır: ‘uygun maliyetle kaliteli bir eğitim sunmak’ (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020).

Birleşmiş milletlerin ‘Our Common Future’ (Bizim Ortak Geleceğimiz) çağrısı ile sürdürülebilir kalkınma ve sağlık tanıtımları gündeme gelmiş ve sürdürülebilir ve sağlıklı bir gelecek için okulların önemi dile getirilmiştir (Madsen, Nordin, & Simovska, 2016).

Günümüzde bazı vatandaşlar, alternatif ulaşım yolları, yenilenebilir enerji kaynakları kullanarak ve ormanları koruyarak biyoçeşitliliği eski haline getirmeyi başarabiliyor. Bu tarz girişimler öğrencilerimizde geliştirmek isteyeceğimiz yetenekler ve bilgi kaynakları açısından geniş bir birikim sunmaktadır. Böylece okullarda çevre dostu uygulamalar artabilir ve sürdürülebilir açısından öğrenciler yetişkin olduklarında bu birikimleri daha geniş çevrelere yayabilirler (Pruneau vd., 2014).

Suklun ve Bengu (2024), çalışmalarında sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin (SDG'ler) eğitim yönetimlerine entegre edilmesini tartışmaktadır. Daha geniş bir müfredat entegrasyonundan ziyade esas olarak kurumsal faaliyetlere vurgu yapan bütünsel uygulamadaki bir boşluğu tespit etmekte ve bulguları, akademik organizasyonlarda sürdürülebilir liderliği teşvik etmek için stratejik uyum ve kaynak yatırımının gerekli olduğunu göstermektedir.

Sürdürülebilir liderlik, örgütsel öğrenmenin sağlanmasında etkili bir rol oynamaktadır (Al-Zawahreh, Khasawneh, & Al-Jaradat, 2019). Öğrenen organizasyonlar sistematik düşünme,

kapsamlı işbirlikçi katılım ve işin ve hedeflerinin temel varsayımları konusunda oldukça endişe duymaktadır. Çünkü sosyal bir süreç olan örgütsel öğrenme vizyon, sistematik düşünme ve liderlik gerektirmektedir. Öğrenmeyi geliştirmek için yönetimden destek alınması gerekmektedir (Liao, Chen, Hu, Chung, & Liu, 2017).

Rosley Anholon vd.,(2020) sürdürülebilir liderlerin genellikle sistemik düşünme, yenilikçilik ve uzun vadeli planlamaya odaklanma sergilediklerini belirtiyor. Başarılı uygulamanın sürdürülebilirliğin satın alma, müfredat ve organizasyon kültürüne dahil edilmesine bağlı olduğunu da vurguluyorlar. Filho vd. (2019), ise birden fazla ülkedeki üniversitelerdeki sürdürülebilir liderlik uygulamalarına genel bir bakış sunmaktadır. Kapsayıcı liderlik stillerinin ve disiplinler arası yaklaşımların, eğitim ortamlarında sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada çok önemli olduğunu vurguluyorlar. Çalışma, personel ve öğrenciler arasında sürdürülebilir uygulamaları teşvik etmek için eğitim programlarının, stratejik planlamanın ve farkındalık kampanyalarının önemini altını çiziyorlar.

Sürdürülebilirliği sağlayabilen okulların olumlu bir özelliği, bu okulların genel çerçevesinin müdürlerin, öğretmenlerin ve velilerin sağlık, vatandaşlık, sosyal entegrasyon, enerji ve ulaşım gibi güncel politika odaklarını anlamalarına yardımcı olacak şekilde belirtilmesi. Böylece paydaşlar okulu hem bir öğrenim yeri olarak hem de sosyo-ekonomik topluluğun ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir.

Sürdürülebilir kalkınma ve liderlik ile ilişkilendirilebilen pedagojik uygulamalar, öğrencileri soru sorma, eleştirel düşünme, analiz yapma ve doğru kararlar alabilme hususunda güdüler çünkü bu tarz pedagojiler öğretmen merkezli olmaktan ziyade öğrenci merkezlidir ve ezberci eğitimden ziyade yaparak öğrenme odaklıdır (Liao vd., 2017). Bir diğer çalışmada, Davies (2007) eğitimde sürdürülebilir uygulamalarının gençlerde; (1) farkındalık düzeylerini arttırdığı, sürdürülebilir kavramını anlamalarına yardımcı olduğu ve bu konuda beceriler kazandırdığını (2) sosyal dahil olma ve birliktelik ile insani ve ekolojik bütünlüğü arttırdığını belirtmiştir.

Müller vd. (2022), sürdürülebilir liderliğin sürdürülebilir kalkınma için eğitim (ESD) üzerindeki etkisini analiz etmektedir. Çalışma, okul müdürlerinin özellikle COVID-19 salgını sırasında sürdürülebilir uygulamaları hayata geçirme deneyimlerine odaklanmakta ve belirlenen temel stratejiler arasında çevresel farkındalığın teşvik edilmesi, işbirlikçi projeler ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerini desteklemek için müfredat düzenlemeleri yer almaktadır. Ayrıca Türkiye’de alandaki çalışmalara bakacak olursak Dağdeviren Ertaş ve

Özdemir'in (2023), okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları üzerine yürüttükleri araştırma, sürdürülebilir liderlik ile okulların öğrenen organizasyonlar olarak oluşumu arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Karma yöntem yaklaşımı kullanan çalışma, okul müdürlerinin yüksek düzeyde sürdürülebilir liderlik sergilediğini ve bunun okullardaki örgütsel öğrenme ve ekip işbirliğiyle olumlu yönde ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Bir diğer çalışmada (Çayak ,2021) okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş tatmini üzerindeki etkisi incelemiştir. Bu çalışma, sürdürülebilir liderliğin hem yönetsel hem de sosyal yönlerinin öğretmenlerin bağlılığını ve memnuniyetini önemli ölçüde artırdığını ortaya koymuştur. Araştırma, ekonomik sürdürülebilirliğin özellikle iş tatminini artırdığını ortaya çıkarmıştır ;bu da eğitim ortamlarında sürdürülebilir liderliğin çok boyutlu etkisini ortaya koymaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Öğretmen görüşlerine göre, ortaokullarda mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyinin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarına göre incelenmesini amaçlayan bu araştırma ilişkisel modelde tasarlanmıştır. Bu model, kesin bir neden-sonuç bağlantısı sağlamamakla beraber bir değişkenin bilinmesi halinde diğer değişkenin tahmin edilmesini kolaylaştırmaktadır (Karasar, 2020). Bu araştırmanın bağımsız değişkeni okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları, bağımlı değişkeni ise öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleridir. Araştırma bu iki değişken ve değişkenlerin boyutları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Etimesgut, Çankaya, Sincan, Yenimahalle ve Keçiören ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ortaokullarında görev yapan çeşitli branşlardan öğretmenler oluşturmaktadır (n=11.732). Araştırmada Ankara ilinde ilçe düzeyinde öğretmen yoğunluğunun en fazla olduğu 5 merkez ilçeden tabakalı örnekleme yöntemiyle, her ilçeden yaklaşık olarak %3 oranında öğretmeni temsil edecek şekilde yeterli bir örnekleme büyüklüğüne ulaşılmaya çalışılmıştır. 380 öğretmenden toplanan verilerin ön incelemesi yapıldığında 12 öğretmenden

sağlanan verilerin eksik veya hatalı olduğu görülmüş araştırma 368 örneklemele devam edilmiştir.

Tablo 1

İlçe Başına Düşen Tabakalama Örneklem Sayıları

İlçe Adı	İlçe Öğretmen Sayıları	İlçe Başına Düşen Öğretmen Sayısı	Toplanan Veri Sayısı
Etimesgut	1.920	60,22	61
Çankaya	2.373	74,14	75
Sincan	2.136	66,99	67
Yenimahalle	2.268	71,14	71
Keçiören	3.033	94,13	95
Toplam	11.732		368

Not: Tabloda yer alan veriler Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü web sayfasından 20 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır (Ankara MEM, 2023).

Araştırmanın örneklemeine ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Demografik Değişkenlere Göre Dağılım

Değişkenler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	251	68,2
	Erkek	117	31,8
Okulun bulunduğu yerleşim birimi	Çankaya	75	20,4
	Etimesgut	60	16,3
	Keçiören	96	26,1
	Sincan	67	18,2
	Yenimahalle	70	19,0
Medeni durumu	Evli	291	79,1
	Bekâr	77	20,9
Yaş Grubu	21-30 yaş arası	25	6,8
	31-40 yaş arası	128	34,8
	41-50 yaş arası	136	37,0
	51-60 yaş arası	79	21,5
Mezuniyet Alanı	Eğitim Fakültesi	254	69,0
	Diğer	114	31,0
Öğrenim durumu	Lisans	286	77,7
	Yüksek Lisans	79	21,5
	Doktora	3	,8

Tablo 2 incelendiğinde örneklemin daha fazla kadın öğretmenlerden oluştuğu (% 68,2); en fazla öğretmenin Keçiören ilçesinden (n=96), en az öğretmenin ise Etimesgut ilçesinden

(n=60) seçildiği;yaklaşık olarak her beş öğretmenden dördünün evli olduğu (% 79,1);eğitim fakültesi mezunu öğretmen sayısının daha fazla olduğu (% 69);ve örneklemin ağırlıklı olarak lisans mezuniyetine sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, MÖT olma düzeyi ile sürdürülebilir liderlik ile ilgili alan yazın taranmış olup elde edilen bilgiler ışığında veri toplama araçları oluşturulmuştur. Veri toplama araçları olan anket formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere (görev yapılan ilçe, cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, mevcut okuldaki hizmet süresi, toplam hizmet süresi ve mezuniyet alanı) yer verilmiştir. İkinci bölümde ise için Ertaş (2020) tarafından geliştirilen toplamda 26 madde ve 4 alt boyuttan oluşan “Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği”ne (Ek-1) yer verilmiştir. Son bölümde ise Kalkan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan toplamda 45 madde ve 5 alt boyuttan oluşan “Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği”ne (Ek-1) yer verilmiştir.

Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği

“Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği” (OSLÖ) Ertaş (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipli olup 26 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin likert tipi maddeleri; “(1) Hiç Katılmıyorum”, “(2) Az Katılıyorum”, “(3) Katılıyorum”, “(4) Çok Katılıyorum”, “(5) Tamamen Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin bu araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izin alınmıştır (Ek.2).

OSLÖ araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürünün sürdürülebilir liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Ölçeğin ‘insan kaynağının geliştirilmesi’ boyutu altında örnek bir madde olarak: ‘öğretmenlerin sürekli gelişmeleri için eğitim etkinliklerine katılmalarını teşvik eder’ yer alır. Ölçeğin stratejik dağıtım boyutuna: ‘okulun tarihini iyi bilir (Nereden gelip nereye gittiğini)’ maddesi örnek verilebilir. Derin öğrenme boyutunda: ‘öğretmenlerde derin öğrenmeye dair bilinç ve fikir oluşturur’ maddesi yer alır. Son olarak çevresel sosyal sorumluluk boyutunda: ‘öğretmenlerden istediği sosyal sorumluluk projeleri için kaynak temin eder’ maddesi örnek olarak verilebilir.

Ertaş (2020), OSLÖ’nün “insan kaynağının geliştirilmesi” boyutunun Cronbach Alfa katsayısının .93, “stratejik dağıtım” boyutunun Cronbach Alfa katsayısının .98, “derin öğrenme” boyutunun Cronbach Alfa katsayısının .96, “çevresel sosyal sorumluluk” boyutunun Cronbach Alfa katsayısının .94 ve ölçek bütünüünün Cronbach Alfa katsayısının

.95 olarak olduğunu belirtmiştir. OSLO puanları için güvenilirliğin kabul edilebilir ve yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Nihayetinde, OSLO'nun günümüz ve sonrasındaki sürdürülebilir liderlik çalışmalarında uygulanabilecek, 26 maddeden ve 4 boyuttan (faktörden) oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür.

OSLO'nun yapı geçerliğinin sağlanması için faktör analizi uygunluğunun test edilmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Örneklem uygunluk katsayısının .60'dan yüksek olması ve Barlett Sphericity testinin ise anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2020). Yapılan analiz sonucu elde edilen verilerin KMO değeri .91 ve Barlett Testi anlamlılık değeri ise $p = *.000$ ($p < .05$) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara dayanılarak ölçek verilerinin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür (Ertaş, 2020).

Tablo 3

Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği Alt Boyutları

Alt Boyutlar	Maddeler	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	1, 2, 3, 4, 5, 6	6	.91
Stratejik Dağıtım	7, 8, 9, 10, 11, 13, 14	7	.93
Derin Öğrenme	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	7	.95
Çevresel Sosyal Sorumluluk	23, 24, 25, 26, 27, 28	6	.89
Toplam		26	.98

Bu çalışmada ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları .52 ile .80 arasında değişmektedir. Bu durumda sürdürülebilir ölçeğinin güvenilir bir ölçek olduğu anlaşılmaktadır.

Bu ölçeğin boyutlarının Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ise "İnsan Kaynağının Geliştirilmesi" için .91; "Stratejik Dağıtım" için .93; "Derin Öğrenme" için .95; "Çevresel Sosyal Sorumluluk" için .89; genel güvenilirlik katsayısı için .98 olarak hesaplanmıştır. Bu yönüyle ölçeğin güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

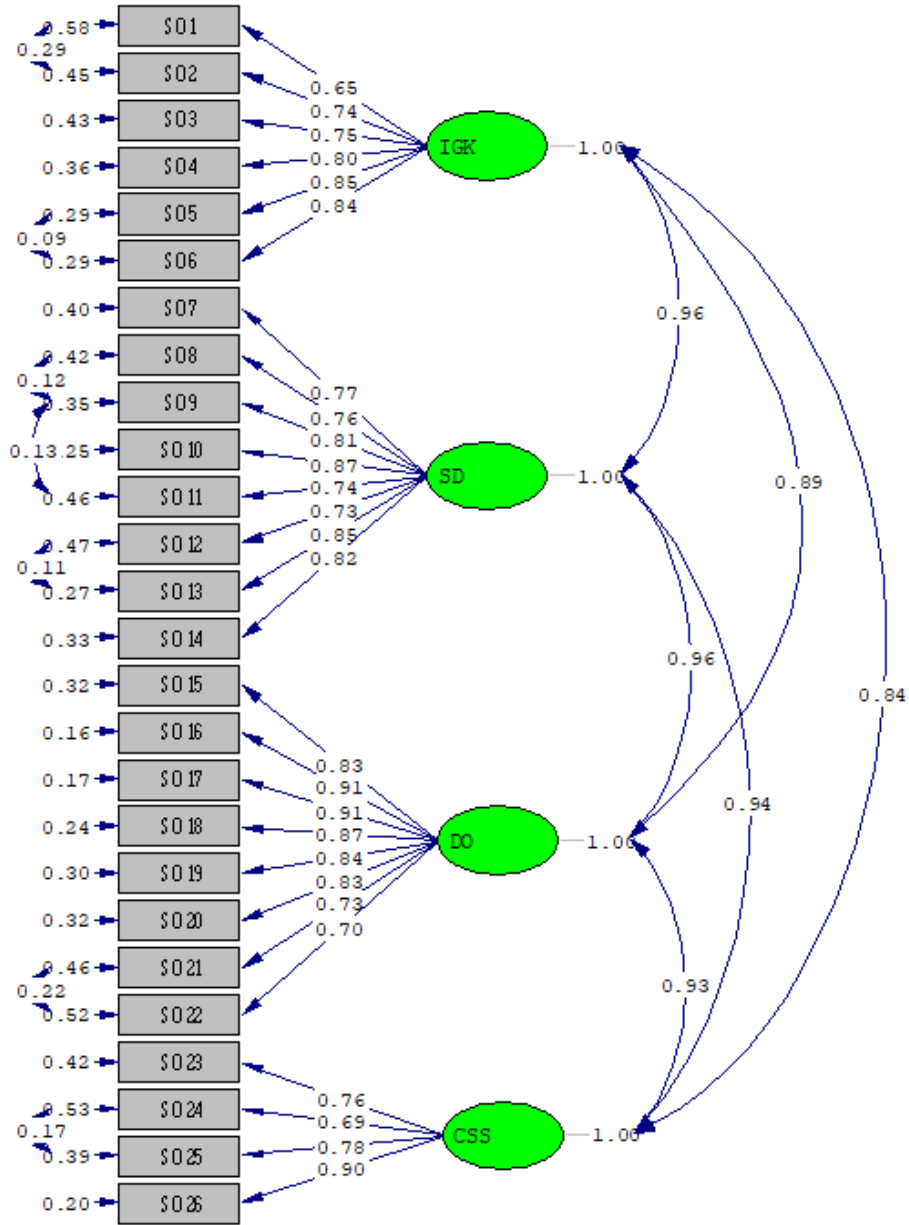
Sürdürülebilir Liderlik ölçeğinin doğrulanması için DFA incelemesinde bulunulmuştur. Analiz sonuçlarının yorumlanması için en sık kullanılan uyum indekslerinden χ^2 /sd , RMSEA, RFI, CFI, NFI ve RMR değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Sürdürülebilir Ölçeği DFA Sonuçları

CMIN(χ^2)	sd	χ^2 /sd	RMSEA	RFI	CFI	NFI	RMR
923,27	286	3,22	0,078	0,98	0,99	0,98	0,058

OSLÖ ile ilgili DFA analizine göre (χ^2) değeri 923,27 ve serbestlik derecesi (sd) 286'dır. Uyum indekslerine bakıldığında, ki-kare/serbestlik derecesinin 3 veya daha düşük olması mükemmel uyum anlamına gelmektedir (Sümer, 2000). Ölçeğin (χ^2 /sd) değeri 3,22 olarak hesaplanmış ve modelin uyumunun iyi olduğu tespit edilmiştir. RMSEA ve RMR değerlerinin ".08" ve daha düşük, CFI ve NFI değerlerinin ise ".95" ve daha yüksek olması, mükemmel uyumu işaret etmektedir (Brown, 2006; Hooper vd., 2008; Sümer, 2000). Bu bağlamda, ölçeğin DFA sonuçlarına göre mükemmel uyum sağladığı söylenebilir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine yönelik katsayılar ve yol diyagramı Şekil 1'de verilmiştir.



Chi-Square=923.27, df=286, P-value=0.00000, RMSEA=0.078

Şekil 1. Sürdürülebilir Liderlik Ölçeğine ait yol grafiği ilişkin DFA sonucu

Doğrulamalı faktör analizinden elde edilen değerler genel olarak değerlendirildiğinde ölçeğin model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda doğrulamalı faktör analizlerinin sonuçlarının Sürdürülebilir Liderlik Ölçeğinin yapı geçerliğini doğrulayan kanıtlar sunduğu söylenebilir.

Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği

Okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerini belirlemek amacıyla Olivier vd. (2003) tarafından geliştirilen, Kalkan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan toplamda 45 madde ve 5 alt boyuttan oluşan “Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 4’lü Likert tipinde olup Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3), Tamamen Katılıyorum (4) şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin orijinal formu beş boyutta yer alan toplam 45 maddeden oluşmaktadır; paylaşılan ve destekleyici liderlik boyutunda 10 madde (örneğin; müdür sorumluluk duygusu ile hareket edip sorun değil çözüm üretir), paylaşılan değerler ve vizyon boyutunda 8 madde (örneğin; okulumuzun vizyonunu geliştirmek için öğretmenler iş birliği yapar) , birlikte öğrenme ve uygulama boyutunda 8 madde (örneğin; öğretmenler arasında farklı görüşlere saygı duyulur) , paylaşılan kişisel uygulama boyutunda 6 (örneğin; bu okulda öğretmenler öğretim sürecini geliştirmek için öğrenci çalışmalarını birlikte gözden geçirir), destekleyici koşullar boyutunda 13 madde (örneğin; okulumuzun binası temiz düzenli ve dikkat çekicidir) bulunmaktadır.

Kalkan (2015) MÖT ölçeği vasıtasıyla elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO değeri .96 olarak belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan ölçek açıklanan varyansın %53.44’ünü açıklamaktadır. Beş boyuttan oluşan ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .53 ile .83 arasında yer değişmektedir.

Tablo 5

Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği

Alt Boyutlar	Maddeler	Madde sayısı	Cronbach’s Alpha
Paylaşılan ve destekleyici liderlik	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10	,91
Paylaşılan değerler ve vizyon	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	8	,90
Birlikte öğrenme ve uygulama	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	8	,89
Paylaşılan kişisel uygulama	27, 28, 29, 30, 31, 32,	6	,88
Destekleyici koşullar	33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45	13	,89
Toplam		45	,96

Mevcut Çalışmada ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayılarının .52 ile .80 arasında değişmektedir. Bu durumda mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin güvenilir bir ölçek olduğu anlaşılmaktadır.

Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği boyutlarının Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları ise “Paylaşılan ve destekleyici liderlik” için .91; “Paylaşılan değerler ve vizyon” için .90; “Birlikte öğrenme ve uygulama” için .89; “Paylaşılan kişisel uygulama” için .88;

“Destekleyici koşullar” için .89; toplamda genel güvenilirlik katsayısı için .96 olarak hesaplanmıştır. Bu yönüyle ölçeğin güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

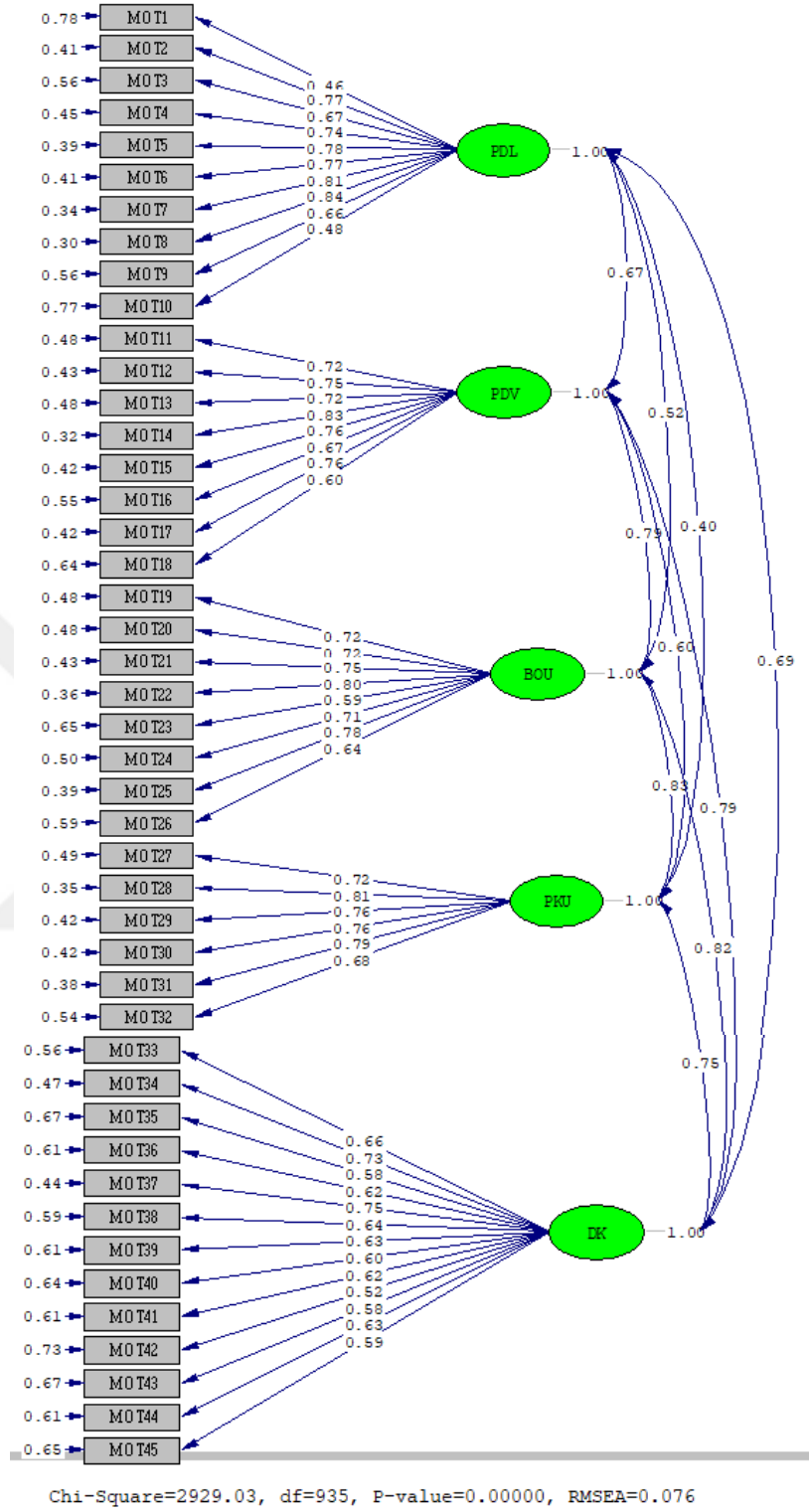
Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeğinin doğrulanması için DFA incelemesinde bulunulmuştur. Analiz sonuçlarının yorumlanması için en sık kullanılan uyum indekslerinden χ^2 /sd, RMSEA, RFI, CFI, NFI ve RMR değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği DFA Sonuçları

CMIN(χ^2)	sd	χ^2 /sd	RMSEA	RFI	CFI	NFI	RMR
2929,03	935	3,13	0,076	0,95	0,97	0,95	0,043

Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeğine ilişkin DFA sonuçlarına göre (χ^2) değeri 2929,03 ve serbestlik derecesi (sd) 935’dir. Uyum indeksleri yönüyle ki-kare/serbestlik derecesinin 3 ya da daha küçük değerde olması mükemmel uyumu göstermektedir (Sümer, 2000). Ölçeğin (χ^2 /sd) değeri 3,13 olarak bulunmuş ve model uyumunun iyi olduğu belirlenmiştir. RMSEA değeri ile RMR değerinin “.08” ve daha küçük değerde; CFI ve NFI değerlerinin ise “.95” ve daha yüksek değerde olması mükemmel uyum olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; Hooper vd., 2008; Sümer, 2000). Bu bağlamda ölçeğin DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerine göre mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine yönelik katsayılar ve yol diyagramı Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Mesleki öğrenme topluluğu ölçeğine ait yol grafiği ilişkin DFA sonucu

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen değerler genel olarak değerlendirildiğinde ölçeğin model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda

doğrulamalı faktör analizlerinin sonuçlarının Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeğinin yapı geçerliğini doğrulayan kanıtlar sunduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan verileri elde etmek için, araştırmacı tarafından, danışman hoca önderliğinde öncelikle tez önerisi hazırlanmış ve enstitü onayına sunulmuştur. Araştırmada veri toplama sürecinde kullanılması uygun görülen ‘Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği’ ve ‘Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği’ için ölçek sahibi akademisyen hocalara mail atılarak izinleri alınmıştır. Daha sonra veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik kuruluna da gerekli belgeler hazırlanarak başvuru yapılmış ve onay alınmıştır (Bknz Ek 3).Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma-Geliştirme biriminde yer alan ‘araştırmalar’ bölümünden anketleri hedef kitleye uygulama izinleri de alındıktan sonra (Ek 4) Ankara merkez ilçerinden öğretmen yoğunluğunun en fazla olduğu Keçiören,Yenimahalle,Sincan,Çankaya ve Etimesgut’ta yüz yüze görüşme yoluyla ölçekler ortaokul öğretmenlerine uygulanmıştır. 380 kişiye anket uygulanmıştır (Ek 1-2).Uç değer analiz yapıldığında eksik ya da hatalı görülen 12 anket verisi çıkartılmış ve 368 veri ile işleme devam edilmiştir. Gazi Üniversitesi Etik Kurulundan alınan onay yazısı, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan uygulama izin yazısı, ölçek kullanım izinleri ve kullanılan ölçekler Ek’ler bölümünde yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler önce betimsel olarak analiz edilmiş ve ikinci olarak araştırma değişkenlerinin kişisel veya demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği T-testi ve ANOVA ile saptanmıştır. Son olarak iki değişken arasındaki ilişki ve bir değişkenin diğerini açıklama durumu korelasyon ve regresyon analizleriyle ortaya konulmuştur.

Birçok eğitim araştırması, değişkenler arasında ilişki kurmakla ilgilidir, örneğin, başarının sosyal çevre ile nasıl bir ilişkisi olduğunu öğrenmek isteyebiliriz. Korelasyon teknikleri genellikle iki değişken veya iki küme hakkında üç soruyu yanıtlamayı hedefler. Birincisi, ‘İki değişken (veya veri kümeleri arasında bir ilişki var mıdır? Bu sorunun yanıtı ‘evet’ ise, bunu iki soru daha takip eder: ‘Bu ilişkinin yönü nedir?’ ve ‘İlişkinin büyüklüğü ne

ölçüdedir?' (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Bir araştırmada ölçme sonucu gelen verilere dayalı olarak doğru sonuçları çıkarmaya 'geçerlilik' denir. Güvenilirlik ise, elde edilen puanların tutarlılığını ifade eder- yani bir grubun her bir bireyi için ve bir grup öğeden her biri için ne kadar tutarlı olduğudur (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Regresyon analizi, araştırmacının diğer değişkenlerin değerlerini bildiğinde bir değişkenin değeri hakkında tahminde bulunmasını sağlar. Değişkenler arasındaki ilişkiyi modellemenin bir yoludur. Basit doğrusal regresyon ve basit çoklu regresyon olarak karşımıza çıksa da daha çok çoklu regresyon ve lojistik regresyon kullanılma eğilimi gösterilmektedir (Cohen, Manion, Morrison & 2018).

İstatistik analizler sonucunda istatistiki değişkenlerin normal dağılıma uygunluğunu çarpıklık ve basıklık testi ile belirlenmiştir.

Tablo 7

Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Analizi

	Çarpıklık	Std. Hata	Basıklık	Std. Hata
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	-,738	,127	-,223	,254
Stratejik Dağıtım	-,685	,127	-,352	,254
Derin Öğrenme	-,774	,127	-,301	,254
Çevresel Sosyal Sorumluluk	-,959	,127	,562	,254
Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	-,743	,127	-,164	,254
Paylaşılan ve destekleyici liderlik	-1,109	,127	1,110	,254
Paylaşılan değerler ve vizyon	-1,490	,127	1,162	,254
Birlikte öğrenme ve uygulama	-1,302	,127	1,199	,254
Paylaşılan kişisel uygulama	-1,154	,127	1,008	,254
Destekleyici koşullar	-1,051	,127	1,342	,254
Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği	-1,265	,127	1,428	,254

Okullarda sürdürülebilir liderlik ve mesleki öğrenme topluluğu ölçekleri ve alt boyutları için çarpıklık ve basıklık değerinin +1.5 ile -1.5 arasında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) çarpıklık ve basıklık değeri +1.5 ile -1.5 arasında olduğunu zaman parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceğini ifade etmektedir. Bu anlamda araştırmada kullanılan ölçeklerin normallik varsayımını sağladığı ve bu ölçekler üzerinde parametrik analizlerin yapılabileceği görülmektedir. İlk önce fark testleri için değişkenler ölçeklere göre incelenmiştir. Daha sonra korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Ayrıca, ölçeklerden elde edilen verilerin VIF ve tolerans değerleri incelenmiş ve regresyon analizi için uygun değer aralığında olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini çözümlemek amacıyla yapılan istatistiki analizlere ve bu analizler sonucu elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemi

Araştırmanın birinci alt probleminde “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyine ilişkin algıları ve görev yaptıkları okullardaki müdürlerin sürdürülebilir liderlik davranışlarına ilişkin algıları nasıldır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Bunun için aşağıda gösterilen gerekli betimsel analiz yapılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 8

Betimsel İstatistikler

	n	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	SS
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	368	1,00	5,00	3,53	0,99
Stratejik Dağıtım	368	1,00	5,00	3,47	1,03
Derin Öğrenme	368	1,00	5,00	3,48	1,06
Çevresel Sosyal Sorumluluk	368	1,00	5,00	3,71	0,92
Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	368	1,00	5,00	3,54	0,94
Paylaşılan ve destekleyici liderlik	368	1,00	4,00	3,25	0,62
Paylaşılan değerler ve vizyon	368	1,00	4,00	3,38	0,57
Birlikte öğrenme ve uygulama	368	1,00	4,00	3,43	0,54
Paylaşılan kişisel uygulama	368	1,00	4,00	3,46	0,53
Destekleyici koşullar	368	1,00	4,00	3,29	0,52
Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği		1,16	4,00	3,34	0,47

Analiz sonuçlarına göre okullarda sürdürülebilir liderlik genel ortalaması $3,54 \pm 0,94$ çıkmıştır. Alt boyutlar arasında en yüksek Çevresel Sosyal Sorumluluk alt boyutu ($3,71 \pm 0,92$) çıkarken en düşük ise Stratejik Dağıtım alt boyutu ($3,47 \pm 1,03$) çıkmıştır. Bu durumda sürdürülebilir liderlik genel ve alt boyutları düzeyi ortalamanın üstünde çıkmıştır.

Analiz sonuçlarına göre mesleki öğrenme topluluğu puan genel ortalaması $3,34 \pm 0,47$ çıkmıştır. Alt boyutlar arasında en yüksek Paylaşılan kişisel uygulama alt boyutu ($3,46 \pm 0,53$) çıkarken en düşük ise Paylaşılan ve destekleyici liderlik alt boyutu ($3,25 \pm 0,62$) çıkmıştır. Bu durumda mesleki öğrenme topluluğu genel ve alt boyutları düzeyi ortalamanın üstünde çıkmıştır.

Araştırmanın İkinci Alt Problemi

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğretmen demografik değişkenlerine (cinsiyet, yaş, medeni durum, okul türü, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem) bağlı olarak; a) Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri nasıl farklılaşmaktadır? b) Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları nasıl farklılaşmaktadır?” sorularına cevap aranmaktadır. Bunun için aşağıda iki kategorili gruplarda bağımsız örneklem t testi; 2den fazla gruplarda ise ANOVA testi analizleri yapılmış ve yorumlanmıştır.

Cinsiyet

Okullarda sürdürülebilir liderlik ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 9

Cinsiyet T Testi Analizi

		n	$\bar{X}$	SS	t	df	p
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	Kadın	251	3,48	1,02	-1,295	366	,196
	Erkek	117	3,63	0,93			
Stratejik Dağıtım	Kadın	251	3,42	1,04	-1,316	366	,189
	Erkek	117	3,57	1,00			
Derin Öğrenme	Kadın	251	3,43	1,08	-1,244	240,206	,215
	Erkek	117	3,58	1,01			
Çevresel Sosyal Sorumluluk	Kadın	251	3,68	0,93	-,773	366	,440
	Erkek	117	3,76	0,89			

Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	Kadın	251	3,50	0,95	-1,267	236,188	,206
	Erkek	117	3,63	0,91			
Paylaşılan ve destekleyici liderlik	Kadın	251	3,24	0,64	-,453	366	,651
	Erkek	117	3,27	0,60			
Paylaşılan değerler ve vizyon	Kadın	251	3,39	0,58	,637	366	,525
	Erkek	117	3,35	0,55			
Birlikte öğrenme ve uygulama	Kadın	251	3,44	0,53	,529	366	,597
	Erkek	117	3,41	0,55			
Paylaşılan kişisel uygulama	Kadın	251	3,47	0,53	,586	366	,558
	Erkek	117	3,44	0,54			
Destekleyici koşullar	Kadın	251	3,29	0,53	-,007	366	,994
	Erkek	117	3,29	0,50			
Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği	Kadın	251	3,35	0,47	,197	366	,844
	Erkek	117	3,34	0,47			

* $p < 0,05$

Bağımsız örneklem t testi, öğretmenlerin okullarda sürdürülebilir liderliğin cinsiyetlerine göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, okullarda sürdürülebilir liderliğinin genel ve alt boyutlarında cinsiyetlerine göre herhangi bir farklılık çıkmamıştır. Diğer bir ifade ile okullarda sürdürülebilir liderlik kadın ve erkek öğretmenlere göre değişmemektedir.

Bağımsız örneklem t testi, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin cinsiyetlerine göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin genel ve alt boyutlarında cinsiyetlerine göre herhangi bir farklılık çıkmamıştır. Diğer bir ifade ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerikadın ve erkek öğretmenlere göre değişmemektedir.

Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi

Okullarda sürdürülebilir liderlik ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin okulun bulunduğu yerleşim birimi grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için ANOVA yapılmıştır.

Tablo 10

Ölçek Puanlarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi ANOVA Analizi

Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
	Çankaya	75	3,59	0,98	Gruplar arası	3,91	4	,977	,987	,415
	Etimesgut	60	3,63	0,94	Grup içi	359,38	363	,990		

İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	Keçiören	96	3,59	0,93	Toplam	363,28	367			
	Sincan	67	3,34	1,05						
	Yenimahalle	70	3,48	1,08						
	Total	368	3,53	0,99						
Stratejik Dağıtım	Çankaya	75	3,43	1,08	Gruplar arası	4,11	4	1,028	,978	,420
	Etimesgut	60	3,56	0,98	Grup içi	381,84	363	1,052		
	Keçiören	96	3,59	0,97	Toplam	385,95	367			
	Sincan	67	3,30	1,05						
	Yenimahalle	70	3,43	1,06						
	Total	368	3,47	1,03						
Derin Öğrenme	Çankaya	75	3,46	1,13	Gruplar arası	6,15	4	1,537	1,377	,241
	Etimesgut	60	3,52	1,08	Grup içi	405,10	363	1,116		
	Keçiören	96	3,64	0,86	Toplam	411,25	367			
	Sincan	67	3,25	1,13						
	Yenimahalle	70	3,48	1,12						
	Total	368	3,48	1,06						
Çevresel Sosyal Sorumluluk	Çankaya	75	3,61	1,04	Gruplar arası	4,84	4	1,211	1,437	,221
	Etimesgut	60	3,83	0,99	Grup içi	305,77	363	,842		
	Keçiören	96	3,83	0,73	Toplam	310,61	367			
	Sincan	67	3,54	0,92						
	Yenimahalle	70	3,70	0,94						
	Total	368	3,71	0,92						
Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	Çankaya	75	3,52	1,01	Gruplar arası	4,30	4	1,074	1,219	,302
	Etimesgut	60	3,63	0,93	Grup içi	319,99	363	,882		
	Keçiören	96	3,66	0,81	Toplam	324,29	367			
	Sincan	67	3,35	0,96						
	Yenimahalle	70	3,52	1,00						
	Total	368	3,54	0,94						
Paylaşılan ve destekleyici liderlik	Çankaya	75	3,26	0,64	Gruplar arası	0,40	4	,100	,256	,906
	Etimesgut	60	3,22	0,56	Grup içi	141,94	363	,391		
	Keçiören	96	3,30	0,54	Toplam	142,34	367			
	Sincan	67	3,23	0,60						
	Yenimahalle	70	3,21	0,77						
	Total	368	3,25	0,62						
Paylaşılan değerler ve vizyon	Çankaya	75	3,45	0,53	Gruplar arası	1,28	4	,320	,980	,418
	Etimesgut	60	3,27	0,64	Grup içi	118,38	363	,326		
	Keçiören	96	3,40	0,46	Toplam	119,66	367			
	Sincan	67	3,39	0,51						
	Yenimahalle	70	3,34	0,72						
	Total	368	3,38	0,57						
Birlikte öğrenme ve uygulama	Çankaya	75	3,45	0,52	Gruplar arası	0,48	4	,120	,412	,800
	Etimesgut	60	3,40	0,56	Grup içi	105,67	363	,291		
	Keçiören	96	3,43	0,55	Toplam	106,15	367			
	Sincan	67	3,39	0,49						
	Yenimahalle	70	3,49	0,58						
	Total	368	3,43	0,54						
	Çankaya	75	3,50	0,48	Gruplar arası	1,42	4	,355	1,269	,282
	Etimesgut	60	3,41	0,53	Grup içi	101,52	363	,280		

Paylaşılan kişisel uygulama	Keçiören	96	3,43	0,52	Toplam	102,94	367			
	Sincan	67	3,41	0,53						
	Yenimahalle	70	3,57	0,58						
	Total	368	3,46	0,53						
Destekleyici koşullar	Çankaya	75	3,33	0,49	Gruplar arası	1,39	4	,349	1,305	,268
	Etimesgut	60	3,25	0,50	Grup içi	96,94	363	,267		
	Keçiören	96	3,29	0,46	Toplam	98,33	367			
	Sincan	67	3,18	0,54						
	Yenimahalle	70	3,37	0,61						
	Total	368	3,29	0,52						
Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği	Çankaya	75	3,38	0,45	Gruplar arası	0,47	4	,118	,528	,715
	Etimesgut	60	3,30	0,45	Grup içi	80,92	363	,223		
	Keçiören	96	3,35	0,41	Toplam	81,39	367			
	Sincan	67	3,30	0,46						
	Yenimahalle	70	3,38	0,59						
	Total	368	3,34	0,47						

Tablo 10'daki sonuçlara göre, okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeği aritmetik ortalamalarının okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okulun bulunduğu yerleşim birimi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile okullarda sürdürülebilir liderlik öğretmenlerin görev yaptığı ilçelere göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 10'da görülebileceği üzere, mesleki öğrenme topluluğu ölçeği aritmetik ortalamalarının okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okulun bulunduğu yerleşim birimi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile mesleki öğrenme topluluk tutumlarının öğretmenlerin görev yaptığı ilçelere göre farklılık göstermemektedir.

Medeni Durumu

Okullarda sürdürülebilir liderlik ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin medeni durum grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 11

Ölçek Puanlarının Medeni Durum T Testi Analizi

		N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	Evli	291	3,51	1,00	-,704	366	,482
	Bekâr	77	3,60	0,98			
Stratejik Dağıtım	Evli	291	3,45	1,03	-,585	366	,559
	Bekâr	77	3,53	1,01			
Derin Öğrenme	Evli	291	3,49	1,03	,432	108,570	,667
	Bekâr	77	3,43	1,18			
Çevresel Sosyal Sorumluluk	Evli	291	3,72	0,90	,526	366	,599
	Bekâr	77	3,66	0,99			
Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	Evli	291	3,54	0,93	-,083	366	,934
	Bekâr	77	3,55	0,97			
Paylaşılan ve destekleyici liderlik	Evli	291	3,26	0,62	,295	366	,768
	Bekâr	77	3,23	0,65			
Paylaşılan değerler ve vizyon	Evli	291	3,39	0,55	,926	366	,355
	Bekâr	77	3,32	0,65			
Birlikte öğrenme ve uygulama	Evli	291	3,43	0,54	-,185	366	,853
	Bekâr	77	3,44	0,54			
Paylaşılan kişisel uygulama	Evli	291	3,46	0,54	-,040	366	,968
	Bekâr	77	3,46	0,48			
Destekleyici koşullar	Evli	291	3,29	0,50	,165	366	,869
	Bekâr	77	3,28	0,57			
Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği	Evli	291	3,35	0,46	,295	366	,768
	Bekâr	77	3,33	0,51			

* $p < 0,05$

Bağımsız örneklem t testi, öğretmenlerin okullarda sürdürülebilir liderliğin medeni durumlarına göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, okullarda sürdürülebilir liderliğinin genel ve alt boyutlarında medeni durumlarına göre herhangi bir farklılık çıkmamıştır. Diğer bir ifade ile okullarda sürdürülebilir liderlik evli ve bekar öğretmenlere göre değişmemektedir.

Bağımsız örneklem t testi, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin medeni durumlarına göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin genel ve alt boyutlarında medeni durumlarına göre herhangi bir farklılık çıkmamıştır. Diğer bir ifade ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri medeni durumlarına göre öğretmenlere göre değişmemektedir.

Yaş

Okullarda sürdürülebilir liderlik ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için ANOVA yapılmıştır.

Tablo 12

Ölçek Puanlarının Yaş Grupları ANOVA Analizi

<i>f, $\bar{X}$ ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	<i>p</i>
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	21-30 yaş	25	3,53	0,91	Gruplar arası	4,34	3	1,446	1,467	,223
	31-40 yaş	128	3,67	0,99	Grup içi	358,95	364	,986		
	41-50 yaş	136	3,46	0,99	Toplam	363,28	367			
	51 yaş ve üstü	79	3,41	1,03						
	Total	368	3,53	0,99						
Stratejik Dağıtım	21-30 yaş	25	3,56	0,83	Gruplar arası	5,68	3	1,893	1,812	,145
	31-40 yaş	128	3,62	0,95	Grup içi	380,27	364	1,045		
	41-50 yaş	136	3,39	1,08	Toplam	385,95	367			
	51 yaş ve üstü	79	3,33	1,08						
	Total	368	3,47	1,03						
Derin Öğrenme	21-30 yaş	25	3,58	1,04	Gruplar arası	6,46	3	2,155	1,938	,123
	31-40 yaş	128	3,64	0,95	Grup içi	404,79	364	1,112		
	41-50 yaş	136	3,40	1,11	Toplam	411,25	367			
	51 yaş ve üstü	79	3,33	1,12						
	Total	368	3,48	1,06						
Çevresel Sosyal Sorumluluk	21-30 yaş	25	3,69	0,83	Gruplar arası	3,769	3	1,256	1,490	,217
	31-40 yaş	128	3,84	0,86	Grup içi	306,842	364	,843		
	41-50 yaş	136	3,65	0,95	Toplam	310,611	367			
	51 yaş ve üstü	79	3,60	0,97						
	Total	368	3,71	0,92						
Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	21-30 yaş	25	3,59	0,83	Gruplar arası	3,77	3	1,673	1,907	,128
	31-40 yaş	128	3,69	0,87	Grup içi	306,84	364	,877		
	41-50 yaş	136	3,47	0,98	Toplam	310,61	367			
	51 yaş ve üstü	79	3,41	0,99						
	Total	368	3,54	0,94						
Paylaşılan ve destekleyici liderlik	21-30 yaş	25	3,24	0,52	Gruplar arası	2,32	3	,772	2,007	,113
	31-40 yaş	128	3,35	0,58	Grup içi	140,02	364	,385		
	41-50 yaş	136	3,23	0,62	Toplam	142,34	367			
	51 yaş ve üstü	79	3,14	0,70						
	Total	368	3,25	0,62						
Paylaşılan değerler ve vizyon	21-30 yaş	25	3,43	0,52	Gruplar arası	0,37	3	,124	,379	,769
	31-40 yaş	128	3,40	0,55	Grup içi	119,28	364	,328		
	41-50 yaş	136	3,33	0,60	Toplam	119,66	367			
	51 yaş ve üstü	79	3,40	0,57						
	Total	368	3,38	0,57						
	21-30 yaş	25	3,44	0,58	Gruplar arası	0,44	3	,146	,503	,681

Birlikte öğrenme ve uygulama	31-40 yaş	128	3,47	0,52	Grup içi	105,71	364	,290	
	41-50 yaş	136	3,42	0,53	Toplam	106,15	367		
	51 yaş ve üstü	79	3,38	0,57					
	Total	368	3,43	0,54					
Paylaşılan kişisel uygulama	21-30 yaş	25	3,47	0,53	Gruplar arası	0,89	3	,298	1,063 ,365
	31-40 yaş	128	3,53	0,52	Grup içi	102,05	364	,280	
	41-50 yaş	136	3,42	0,53	Toplam	102,94	367		
	51 yaş ve üstü	79	3,43	0,55					
Destekleyici koşullar	Total	368	3,46	0,53					
	21-30 yaş	25	3,30	0,47	Gruplar arası	0,82	3	,273	1,018 ,385
	31-40 yaş	128	3,35	0,49	Grup içi	97,51	364	,268	
	41-50 yaş	136	3,26	0,53	Toplam	98,33	367		
Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği	51 yaş ve üstü	79	3,23	0,56					
	Total	368	3,29	0,52					
	21-30 yaş	25	3,36	0,41	Gruplar arası	0,76	3	,254	1,148 ,330
	31-40 yaş	128	3,40	0,44	Grup içi	80,63	364	,222	
Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği	41-50 yaş	136	3,32	0,49	Toplam	81,39	367		
	51 yaş ve üstü	79	3,29	0,50					
	Total	368	3,34	0,47					

Tablo 12’de görülebileceği üzere, okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeği aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile okullarda sürdürülebilir liderlik öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 12’de görülebileceği üzere, mesleki öğrenme topluluğu ölçeği aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile mesleki öğrenme topluluk tutumlarının yaş gruplarına göre farklılık göstermemektedir.

Öğrenim Durumu

Okullarda sürdürülebilir liderlik ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin öğrenim durum grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 13

Ölçek Puanlarının Öğrenim Durumu T-Testi Analizi

		N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	Lisans	286	3,56	0,98	1,303	366	,193
	Lisansüstü	82	3,40	1,05			
Stratejik Dağıtım	Lisans	286	3,51	1,01	1,549	366	,122
	Lisansüstü	82	3,32	1,05			
Derin Öğrenme	Lisans	286	3,55	1,03	2,414	366	,016*
	Lisansüstü	82	3,23	1,12			
Çevresel Sosyal Sorumluluk	Lisans	286	3,75	0,90	1,545	366	,123
	Lisansüstü	82	3,57	0,97			
Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	Lisans	286	3,59	0,93	1,854	366	,065
	Lisansüstü	82	3,37	0,98			
Paylaşılan ve destekleyici liderlik	Lisans	286	3,27	0,62	1,367	366	,172
	Lisansüstü	82	3,17	0,62			
Paylaşılan değerler ve vizyon	Lisans	286	3,40	0,56	1,539	366	,125
	Lisansüstü	82	3,29	0,60			
Birlikte öğrenme ve uygulama	Lisans	286	3,45	0,52	1,168	366	,243
	Lisansüstü	82	3,37	0,58			
Paylaşılan kişisel uygulama	Lisans	286	3,47	0,52	,742	366	,459
	Lisansüstü	82	3,42	0,58			
Destekleyici koşullar	Lisans	286	3,30	0,52	1,141	366	,255
	Lisansüstü	82	3,23	0,51			
Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği	Lisans	286	3,36	0,47	1,445	366	,149
	Lisansüstü	82	3,28	0,48			

* $p < 0,05$

Bağımsız örneklem t testi, öğretmenlerin okullarda sürdürülebilir liderliğin öğrenim durumlarına göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, okullarda sürdürülebilir liderliğin derin öğrenme alt boyutu haricinde kalan genel ve alt boyutlarında öğrenim durumlarına göre herhangi bir farklılık çıkmamıştır. Diğer bir ifade ile okullarda sürdürülebilir liderlik lisans ve lisansüstü öğrenim durumu olan öğretmenlere göre değişmemektedir. Derin öğrenme alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=3,55$, $SS=1.030$) ve lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{X}=3,23$, $SS=1,12$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(366)=2,414$; $p=,016$). Bu sonuçlara göre, lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=3,55$) derin öğrenme algıları lisansüstü mezunu öğretmenlerden ($\bar{X}=3,23$) daha yüksek çıkmıştır.

Bağımsız örneklem t testi, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin öğrenim durumlarına göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin genel ve alt boyutlarında öğrenim durumlarına göre herhangi bir farklılık çıkmamıştır. Diğer bir ifade ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri lisans ve lisansüstü öğrenim durumu olan öğretmenlere göre değişmemektedir.

Mezun Olduğu Fakülte

Okullarda sürdürülebilir liderlik ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin mezun olduğu fakülte grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 14

Ölçek Puanlarının Mezun Olduğu Fakülte T-Testi Analizi

		N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	Eğitim Fakültesi	254	3,54	1,01	,462	366	,644
	Diğer	114	3,49	0,97			
Stratejik Dağıtım	Eğitim Fakültesi	254	3,45	1,04	-,457	366	,648
	Diğer	114	3,51	1,00			
Derin Öğrenme	Eğitim Fakültesi	254	3,48	1,06	-,038	366	,970
	Diğer	114	3,48	1,05			
Çevresel Sosyal Sorumluluk	Eğitim Fakültesi	254	3,70	0,93	-,365	366	,716
	Diğer	114	3,74	0,91			
Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	Eğitim Fakültesi	254	3,54	0,95	-,115	366	,908
	Diğer	114	3,55	0,93			
Paylaşılan ve destekleyici liderlik	Eğitim Fakültesi	254	3,24	0,60	-,375	366	,708
	Diğer	114	3,27	0,67			
Paylaşılan değerler ve vizyon	Eğitim Fakültesi	254	3,35	0,59	-1,061	366	,289
	Diğer	114	3,42	0,53			
Birlikte öğrenme ve uygulama	Eğitim Fakültesi	254	3,41	0,54	-1,049	366	,295
	Diğer	114	3,48	0,52			
Paylaşılan kişisel uygulama	Eğitim Fakültesi	254	3,45	0,54	-,625	366	,532
	Diğer	114	3,49	0,50			

Destekleyici koşullar	Eğitim Fakültesi	254	3,29	0,50	,174	366	,862
	Diğer	114	3,28	0,55			
Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği	Eğitim Fakültesi	254	3,33	0,46	-,590	366	,555
	Diğer	114	3,37	0,49			

* $p < 0,05$

Bağımsız örneklem t testi, öğretmenlerin okullarda sürdürülebilir liderliğin mezun olduğu fakülte durumlarına göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, okullarda sürdürülebilir liderliğinin genel ve alt boyutlarında mezun olduğu fakülte durumlarına göre herhangi bir farklılık çıkmamıştır. Diğer bir ifade ile okullarda sürdürülebilir liderlik eğitim fakültesi veya başka bir fakülte mezunu durumunda olan öğretmenlere göre değişmemektedir.

Bağımsız örneklem t testi, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin mezun olduğu fakülte durumlarına göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin genel ve alt boyutlarında mezun olduğu fakülte durumlarına göre herhangi bir farklılık çıkmamıştır. Diğer bir ifade ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin eğitim fakültesi veya başka bir fakülte mezunu durumunda olan öğretmenlere göre değişmemektedir.

Yaş ve Hizmet Süreleri İlişkisi

Okullarda sürdürülebilir liderlik ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin yaş ve hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için Pearson korelasyon testi yapılmıştır.

Tablo 15

Ölçek Puanlarının Yaş ve Hizmet Süreleri İlişkisi Pearson Korelasyon Analizi

	Yaş	Mevcut okulunuzdaki hizmet süresi (Yıl)	Toplam hizmet süresi (Yıl)
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	-,044	-,026	-,070
Stratejik Dağıtım	-,081	-,058	-,105*
Derin Öğrenme	-,079	-,071	-,093
Çevresel Sosyal Sorumluluk	-,047	-,062	-,057

Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	-,069	-,059	-,089
Paylaşılan ve destekleyici liderlik	-,093	-,082	-,098
Paylaşılan değerler ve vizyon	-,018	-,054	-,034
Birlikte öğrenme ve uygulama	-,045	,016	-,049
Paylaşılan kişisel uygulama	-,059	-,028	-,061
Destekleyici koşullar	-,069	-,063	-,077
Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği	-,071	-,057	-,080

* $p < 0,05$

Pearson korelasyon testi, öğretmenlerin okullarda sürdürülebilir liderlik ve mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin yaş, çalıştığı okuldaki hizmet süresi ile toplam hizmet süresi değişkenine göre ilişkisi incelenmiştir. Analiz sonucunda, okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeğinin sadece stratejik dağıtım alt boyutu ile toplam hizmet süresi arasında negatif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki çıkmıştır ($r = -0,105$; $p < 0,05$).

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları ile öğretmenlerin MÖT davranışlarını arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorularına cevap aranmaktadır. Bunun için aşağıda Pearson korelasyon analizi yapılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 16

Ölçekler ve Alt Boyutlarla Pearson Korelasyon Tablosu

No	Ölçek ve Alt Boyutlar	Paylaşılan ve destekleyici liderlik	Paylaşılan değerler ve vizyon	Birlikte öğrenme ve uygulama	Paylaşılan kişisel uygulama	Destekleyici koşullar	Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği
1	İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	,607**	,357**	,271**	,144**	,426**	,467**
2	Stratejik Dağıtım	,635**	,349**	,238**	,142**	,421**	,465**
3	Derin Öğrenme	,626**	,413**	,274**	,149**	,467**	,499**
4	Çevresel Sosyal Sorumluluk	,571**	,359**	,270**	,186**	,451**	,471**
	Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	,653**	,396**	,280**	,164**	,471**	,508**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tablo 16’da görüleceği üzere korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre; araştırma kapsamındaki öğretmenlerin, okullarda sürdürülebilir liderlik ve mesleki öğrenme topluluğu genel ölçeği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($r=0,508$, $p<0,01$).

Ayrıca okullarda sürdürülebilir liderlik ve mesleki öğrenme topluluğu alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır. Alt boyutlar arasında en yüksek ilişkiler stratejik dağıtım ile paylaşılan ve destekleyici liderlik arasında ($r=0,635$, $p<0,01$); derin öğrenme ile paylaşılan ve destekleyici liderlik arasında ($r=0,626$, $p<0,01$) ve insan kaynağının geliştirilmesi ile paylaşılan ve destekleyici liderlik arasında ($r=0,607$, $p<0,01$) pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.

En düşük ise stratejik dağıtım ile paylaşılan kişisel uygulama arasında ($r=0,142$, $p<0,01$); insan kaynağının geliştirilmesi ile paylaşılan kişisel uygulama arasında ($r=0,144$, $p<0,01$) ve derin öğrenme ile paylaşılan ve destekleyici liderlik arasında ($r=0,149$, $p<0,01$) pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi

Araştırmanın dördüncü alt problemde “4. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları, öğretmenlerin MÖT davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorularına cevap aranmaktadır. Bunun için aşağıda çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve yorumlanmıştır. Diğer bir ifade; öğretmenlerin algılarına göre, okullarda sürdürülebilir liderlik alt boyutlarının mesleki öğrenme topluluğu üzerine ne gibi etkilerinin olduğunu incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 17

Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Alt Boyutlarının Mesleki Öğrenme Topluluğunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	B	β	t	Sig.	VIF	R	R ²	Uyarlanmış R ²	F
Sabit	2,426		26,568	,000					
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	,081	,172	1,82	,069	4,40	,515 ^a	,265	,257	.000 ^b
Stratejik Dağıtım	-,021	-,045	-,39	,700	6,63				
Derin Öğrenme	,121	,271	2,55	,011*	5,57				

Çevresel					
Sosyal	,149	,076	1,64	,102	4,06
Sorumluluk					

* $p < 0,05$

Katılımcıların okullarda sürdürülebilir liderlik alt boyut algıları mesleki öğrenme topluluğu algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır [($R = .515$; $R^2 = .265$; Uyarlanmış $R^2 = .257$) $F(4,363) = 32,679$; $p < 0,01$]. Katılımcıların okullarda sürdürülebilir liderlik alt boyutları bağımsız değişken, mesleki öğrenme topluluğu genel ölçeği bağımlı değişken olarak alındığı regresyon analizi sonucunda katılımcıların mesleki öğrenme topluluğu algılarındaki değişimin %526,5'ini açıklamaktadır ($R^2 = .265$). Başka bir ifadeyle, okullarda sürdürülebilir liderlik alt boyutları mesleki öğrenme topluluğu davranışını etkilediği görülmektedir.

Yapılan regresyon analizinin t değerlerine bakıldığında, katılımcıların derin öğrenme davranışı [$t = 2,552$; $p = .011$ ($p < 0,01$)] algılarının mesleki öğrenme topluluğu algılarını anlamlı bir şekilde pozitif yönde yordadığı anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile katılımcıların derin öğrenme alt boyutundaki 100 birimlik artışın mesleki öğrenme topluluğu davranışını % 12,1 artırmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, öğretmenlerin MÖT algıları ve okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bulguların analizi ve yorumları detaylı bir şekilde tartışılmaktadır.

Tartışma

Araştırma bulgularında mesleki öğrenme topluluğu genel ve alt boyutları düzeyi ortalamasının üstünde çıkmıştır. Alt boyutlar arasında en yüksek paylaşılan kişisel uygulama alt boyutu çıkarken en düşük ise paylaşılan ve destekleyici liderlik alt boyutu çıkmıştır.

Bu bağlamda ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okullarını MÖT olarak algıladıkları söylenebilir. Benzer şekilde MÖT'ün birlikte öğrenme ve uygulama ile paylaşılan kişisel uygulama alt boyutlarına öğretmenlerin algılarının “çok katılıyorum” düzeyinde; paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon ile destekleyici koşullar alt boyutlarında ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Alanyazında elde edilen sonuçları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Antinluoma vd., 2018; Bellibaş, Bulut ve Gedik, 2017; Cücemen, 2018; Ekinci, 2018; Hallinger, Liu, vd., 2017; İlhan vd., 2011; Kalkan, 2015; Mazı Taş, 2021; Öğdem, 2015).Bellibaş vd. (2017) paylaşılan liderlik boyutunun en yüksek algıya sahip olduğunu, paylaşılan vizyon, öğretmenlerin kişisel deneyimlerini paylaşması, işbirlikçi öğrenme boyutlarında da öğretmenlerin algılarının yüksek olduğunu ancak öğrenme topluluklarının gelişiminin desteklenmesi boyutunun neredeyse negatif düzeyde bir algıya sahip olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda Bellibaş vd. (2017) tarafından yapılan çalışmanın öğrenme topluluklarının gelişiminin desteklenmesi

boyutunda elde edilen sonuçlar dışındaki sonuçlar, yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. Cücemen (2018) öğretmenlerin genel algılarının katılıyorum düzeyinde olduğunu, en yüksek algının paylaşımcı ve destekleyici liderlik boyutunda en düşük algının ise destekleyici koşullar ve ilişkiler boyutunda olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Ekinci (2018) elde ettiği bulguların genelinin katılıyorum düzeyinde olduğunu, en yüksek algıya sahip boyutun destekleyici koşullar ve ilişkiler olurken en düşük algıya sahip boyutun destekleyici koşullar ve yapı boyutunda olduğunu dile getirmektedir. Öğdem'e (2015) göre ise genel algı katılıyorum düzeyinde olurken en yüksek algı paylaşılan kişisel uygulamalar boyutunda; en düşük algının destekleyici koşullar ve yapı boyutunda ait bulunmaktadır. Diğer yandan İlğan vd. (2011) okul amaçlarının öğretmenler tarafından paylaşılması ve bu amaçların öğrenmeye odaklanma boyutlarında öğretmenlerin algılarının oldukça yüksek olduğunu belirtmektedir. Hallinger vd. (2017) Tayland ve Çin'de gerçekleştirdiği çalışmada da her iki ülkede de öğretmenlerin okullarının mesleki öğrenme topluluğu olmasına ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda en yüksek ve en düşük algıya sahip boyutlardaki farklılığa rağmen bu çalışmalar ile yapılan çalışma sonuçları paralellik göstermektedir

Öğretmenlerin okullarını mesleki öğrenme topluluğu olarak algılama düzeyleri incelenirken en yüksek algıya sahip boyutun paylaşılan kişisel uygulama olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin merkeze mesleklerini en iyi şekilde yaptıkları ve yaptıkları uygulamaların öğretmenler arası paylaşıldığı konusunda ortak bir bilince sahip oldukları söylenebilir. Diğer yandan Karadağ ve Bellibaş (2017) öğretmenlerin toplu öğrenme faaliyetlerinden çekindiklerini ve bireysel uygulamalarını diğer öğretmenlerle paylaşmak noktasında isteksiz olduklarını belirtmektedir. Bu yönüyle mevcut araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir.

Bu durumda sürdürülebilir liderlik genel ve alt boyutları düzeyi ortalamanın üstünde çıkmıştır. Alt boyutlar arasında en yüksek çevresel sosyal sorumluluk alt boyutu çıkarken en düşük ise stratejik dağıtım alt boyutu çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde bazı çalışmalarda öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algılarının yüksek olduğu çalışmalar bulunmaktadır (Cook, 2014; Çayak, 2018; Yollu, 2017). Cook (2014), sürdürülebilir okul liderliğinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını incelediği araştırmasında, katılımcıların, öğrencilerin akademik gelişimini ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sürdürebilmeleri için sürdürülebilir liderliğe ihtiyaç duyulduğunu ve bu nedenle sürdürülebilir liderliğin önemli olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Yollu (2017) ise Türkiye'deki okul müdürlerinin

sürdürülebilir liderlik stratejilerini uygulama düzeylerini incelediği araştırmasında, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik özelliklerini sergilediklerini ortaya koymuştur.

Araştırma bulgularına göre; MÖT tutumları kadın ve erkek öğretmenlere göre değişmemektedir. Alanyazın incelendiğinde bazı çalışmalarda öğretmenlerin cinsiyetlerinin onların mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymaktadır (Banoğlu, 2009; Bellibaş vd., 2017; İlhan vd., 2011). Kadın ve erkek öğretmenlere göre istatistiki yönden anlamlı fark çıkmazken kadın öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algılarının erkek öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu durum ise kadın öğretmenlerin gerek karşılıklı bilgi alışverişi gerekse sınıf içi etkinliklerini dışa aktarma konularında erkek meslektaşlarından daha paylaşımcı olmalarından kaynaklanabilir. Yapılan araştırmayla farklı olarak Kalkan (2015), Kulu (2020) ve Mazı Taş'ın (2021) araştırmalarından erkek öğretmenlerin algılarının anlamlı şekilde kadın öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; okullarda sürdürülebilir liderlik tutumları kadın ve erkek öğretmenlere göre değişmemektedir. Alanyazın incelendiğinde, araştırma bulgusundan farklı olarak Çayak'ın (2018) çalışmasında erkek öğretmenlerin ortalaması kadın öğretmenlerin ortalamasından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Diğer yandan literatürde yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını inceleyen araştırmalar konusu çok yeni olması sebebiyle oldukça kısıtlıdır.

Okullarda sürdürülebilir liderlik ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri öğretmenlerin görev yaptığı ilçelere göre farklılık göstermemektedir. Ankara hem başkent olarak hem de geniş bir alana yayılan yapısı ile nüfus bakımında oldukça yoğun ve çeşitli bir ilimizdir. Bu sebeple Ankara'nın ilçeleri de büyük ve kalabalık durumdadır. Öğretmenlerin algılarının bulundukları yere göre değişmemesi araştırma açısından önem teşkil etmektedir.

Okullarda sürdürülebilir liderlik ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri evli ve bekar öğretmenlere göre değişmemektedir. Zheng vd. (2020) çalışmalarında benzer şekilde evli ve bekar öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin medeni duruma göre farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Okullarda sürdürülebilir liderlik ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte Banoğlu (2009), Dağdeviren-Ertaş (2020),

Cücemen (2018), İlğan vd. (2011) ve Kılıç'ın (2009) araştırmalarında; öğretmenlerin yaşlarının mesleki öğrenme topluluğu ile ilgili algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmektedir. Diğer yandan Mazı Taş (2021) ve Kalkan (2015) tarafından yapılan araştırmalarda kıdemli öğretmenler daha iş birlikçi davranışları benimsemekte ve daha paylaşımcı bir anlayış ile tecrübelerini daha genç öğretmenlere aktarmayı tercih ettikleri ifade edilmektedir.

Okullarda sürdürülebilir liderliğin derin öğrenme alt boyutu haricinde kalan genel ve alt boyutlarında öğrenim durumlarına göre herhangi bir farklılık çıkmamıştır. Derin öğrenme alt boyutunda; lisans mezunu öğretmenlerin derin öğrenme algıları lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Benzer sonuçlar Çayak (2018) tarafından yapılan araştırmada çıkmıştır. Ayrıca, mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin lisans ve lisansüstü öğrenim durumu olan öğretmenlere göre değişmemektedir. Alanyazında elde edilen bu sonuçlara benzer sonuçların bulunduğu görülmektedir (Bal, 2011; Banoğlu, 2009; Bellibaş vd., 2017; Cücemen, 2018; Dağdeviren-Ertaş, 2020; Ekinci, 2018; Mazı Taş, 2021; Zheng, Yin ve Liu, 2020). Bu durumda öğretmenlerin aldıkları akademik eğitimleri onların okullarının mesleki öğrenme topluluğu olmasına ilişkin bakış açılarında bir değişim yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda okulların mesleki öğrenme topluluğuna dönüşmesini sağlayacak öğretmen yeterliliğinin, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim düzeylerinden ziyade kişisel gelişime yatkınlık, dışa dönüklük, paylaşımcı olmak, mesleki gelişimlere açık olmak gibi kişilik özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Okullarda sürdürülebilir liderlik ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri eğitim fakültesi veya başka bir fakülte mezunu durumunda olan öğretmenlere göre değişmemektedir. Alanyazında elde edilen bu sonuçlara benzer sonuçların bulunduğu görülmektedir (Mazı Taş, 2021; Öğdem, 2015). Bu bağlamda öğretmenlerin, farklı fakültelerden mezun olması öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerini etkilemediği ve aynı kurum bünyesinde toplanmasına ve birlikte hareket etmesine yatkın oldukları söylenebilir. Diğer yandan literatürde yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını inceleyen araştırmalar konusu çok yeni olması sebebiyle oldukça kısıtlıdır.

Okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeğinin sadece stratejik dağıtım alt boyutu ile toplam hizmet süresi arasında negatif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Buradan, okul müdürlerinin hizmet süreleri arttıkça yani meslekte kıdemleri arttıkça öğretmenlere yetki ve sorumluluk verme konusunda daha az istekli oldukları sonucuna varabiliriz.

Öğretmenlerin, okullarda sürdürülebilir liderlik ve mesleki öğrenme topluluğu genel ölçeği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Alt boyutlar arasında en yüksek ilişkiler stratejik dağıtım ile paylaşılan ve destekleyici liderlik arasında; derin öğrenme ile paylaşılan ve destekleyici liderlik arasında ve insan kaynağının geliştirilmesi ile paylaşılan ve destekleyici liderlik arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. En düşük ise stratejik dağıtım ile paylaşılan kişisel uygulama arasında; insan kaynağının geliştirilmesi ile paylaşılan kişisel uygulama arasında ve derin öğrenme ile paylaşılan ve destekleyici liderlik arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Okullarda sürdürülebilir liderlik alt boyutları mesleki öğrenme topluluğu davranışını etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin derin öğrenme alt boyutu algıları mesleki öğrenme topluluğu davranışını pozitif yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkiler alt boyutlar bazında incelendiğinde, "Paylaşılan Kişisel Uygulamalar" ve "Vizyoner Liderlik" boyutlarının en yüksek etkilere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin meslektaşları ile deneyimlerini paylaşarak ve yöneticilerinin vizyoner liderlik desteği ile mesleki gelişimlerini daha etkin bir şekilde sürdürdüklerini göstermektedir.

Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu topluluklar, öğretmenlerin kendi aralarında bilgi alışverişi yapmalarına, yenilikçi öğretim yöntemlerini denemelerine ve sınıf içi uygulamalarını geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, sürdürülebilir liderlik davranışları sergileyen yöneticiler, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemekte ve onlara rehberlik etmektedir. Yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini daha etkili bir şekilde sürdürmelerine yardımcı olmaktadır.

Mesleki öğrenme toplulukları ve sürdürülebilir liderlik davranışlarının birlikte ele alınması, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini destekleyen önemli faktörlerdir. Bu iki değişkenin birlikte ele alınması, öğretmenlerin profesyonel becerilerini artırmakta ve okulun genel performansını olumlu yönde etkilemektedir.

Sonuç

Bu tez çalışması, öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları algıları ve okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi ve bu iki faktörün öğretmenlerin mesleki gelişimine etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulguları,

öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ve sürdürülebilir liderlik davranışlarına yönelik olumlu algılarının, profesyonel gelişim süreçlerinde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına yönelik algılarının genel olarak olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, mesleki gelişim süreçlerine ve iş birliği uygulamalarına olumlu bakmakta, bu topluluklar aracılığıyla bilgi ve deneyimlerini paylaşarak mesleki becerilerini geliştirmektedirler. Özellikle "Paylaşılan Kişisel Uygulamalar" boyutunun yüksek puan alması, öğretmenlerin meslektaşlarıyla deneyim paylaşma ve öğretim yöntemlerini gözden geçirme konularında istekli olduklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçları, mesleki öğrenme toplulukları ile sürdürülebilir liderlik davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu ilişki, sürdürülebilir liderlik davranışlarının mesleki öğrenme topluluklarının gelişimini desteklediğini ve bu toplulukların etkinliğini artırdığını ortaya koymaktadır.

Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin bilgi ve deneyim paylaşımına olanak tanırken, sürdürülebilir liderlik davranışları sergileyen yöneticiler, öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerini desteklemekte ve onlara rehberlik etmektedir. Öğretmenler, bu iki faktörün birleşimiyle mesleki becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirmekte ve eğitim kalitesini artırmaktadır.

Bu bağlamda, tez sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. *Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Toplulukları Algıları:* Öğretmenler, mesleki öğrenme topluluklarına yönelik genel olarak olumlu algılara sahiptir. Bu topluluklar, öğretmenlerin meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımı yapmalarına olanak tanımakta ve mesleki gelişim süreçlerini desteklemektedir.
2. *Okul Yöneticilerinin Sürdürülebilir Liderlik Davranışları:* Okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik davranışları, öğretmenler tarafından olumlu değerlendirilmiştir. Vizyoner liderlik ve etik liderlik, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır.
3. *Mesleki Öğrenme Toplulukları ile Sürdürülebilir Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki:* Mesleki öğrenme toplulukları ile sürdürülebilir liderlik davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, sürdürülebilir liderlik davranışlarının mesleki öğrenme topluluklarının etkinliğini artırdığını göstermektedir.

4. *Mesleki Öğrenme Toplulukları ve Sürdürülebilir Liderlik Davranışlarının Demografik Verilere Göre İncelenmesi*: MÖT algıları ve sürdürülebilir liderlik algıları öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre bir farklılık ortaya koymamaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesiyle hem araştırmaya hem de uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Araştırmada kadın öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna boyutuna ilişkin algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç genel alanyazından farklılık göstermek ile birlikte nitel çalışma ile ortaya çıkan bu durumun nedenleri üzerine araştırma yapılabilir. Ayrıca, erkek öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik boyutuna ilişkin algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre nitel çalışma ile ortaya çıkan bu durumun nedenleri üzerine araştırma yapılabilir.
2. Mesleki öğrenme topluluğunu demografik değişkenlere göre incelerken okul kademesi, branş, öğretmen sayısı, öğrenci sayısı ve mevcut okullarındaki görev süresi gibi değişkenlerin alanyazında daha az çalışıldığı görülmüştür. Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda bu değişkenler incelenebilir.
3. Bu çalışma Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ele alınan değişkenlerin bir arada elde alındığı çalışmaların Türkiye’de çok sınırlı olması nedeniyle farklı il, bölge ve öğretmen grupları ile benzer çalışmalar yapılması alana katkı sağlayacaktır.
4. Bu çalışmada okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik davranışları bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Liderlik ile mesleki öğrenme topluluğunu bir arada ele alan ve Türkiye’de gerçekleştirilen çalışma sayısının azlığı nedeniyle farklı liderlik türleri ile MÖT ilişkisinin incelendiği çalışmalar yapılarak alanyazına katkı sağlanabilir.
5. Bu çalışmada hem sürdürülebilir liderlik davranışlarına hem mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin öğretmen algıları incelenmiştir. Değişkenlerin okul yöneticilerinin,

öğrenci ve veliler gibi eğitim örgütlerinde yer alan farklı kişilerin algıları açısından ele alındığı çalışmalar ile alanyazına katkı sağlanabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlere yönelik düzenlenecek sene sonu seminer döneminde eğitim ve gelişim programları ile mesleki öğrenme topluluğu üzerine iyileştirme çalışmaları yapılabilir.
2. İstatistiksel bir fark olmamasına karşın kıdemli öğretmenlerde mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin olumlu algıları daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifade ile genç ve deneyimi az olan öğretmenlerin algıları daha düşüktür. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin genç ve deneyimi az olan öğretmenlere destek olunması, onlara mesleki gelişim olanaklarının sağlanması, okul amaçlarının paylaşılması ve desteklenmesi sağlanabilir.
3. Yapılan çalışmada öğretmenlerin en düşük algı düzeylerinin mesleki öğrenme topluluğunda paylaşılan ve destekleyici liderlik boyutuna ait olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sınıf içi uygulamaların daha çok teşvik edildiği ve desteklendiği eğitim ortamları sağlanmasına yönelik çalışmalarda okul müdürlerinin daha destekleyici davranışlar gösterebilir.
4. MÖT uygulamaları konusunda adından söz ettiren, iyi uygulama örneği gösterilebilecek okul yöneticileri ve sürdürülebilir liderler belirlenerek, diğer okul yöneticilerine örnek olabilecek faaliyetler planlanabilir ve internet ortamında paylaşılabilir (Örn. Okul web siteleri).
5. Personel deneyimi, okul büyüklüğü ve sosyoekonomik durum gibi faktörler MÖT gelişiminin önemli belirleyicileri oldukları için okullarda bu toplulukları güçlendirmek adına kaynak yatırımı ihtiyacını ön plana çıkarmaktadır. Bu konuda okullara yatırım kaynakları oluşturulabilir ve bu alan güçlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: mesleki öğrenme toplulukları*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Al-Zawahreh, A., Khasawneh, S., & Al-Jaradat, M. (2019). Green management practices in higher education: The status of sustainable leadership. *Tertiary Education and Management*, 2(1), 53–63. <https://doi.org/10.1007/s11233-018-09014-9>.
- Ankara MEM. (2023, Şubat 20). *Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü: Eğitim istatistikleri*. <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> sayfasından erişilmiştir.
- Anholon, R., Platje, J., & Kovaleva, M. (2020). Sustainability leadership in higher education institutions: An overview of challenges. *Sustainability*, 12(9), 3761.
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). Schools as professional learning communities. *Journal of Education and Learning*, 4(2), 76-91.
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2021). Practices of professional learning communities. *Frontiers in Education*, 2(1), 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613>.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı (Kağıthane ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Barut, Y. & Onay, M. (2017). Sustainable leadership for sustainable corporations. *Journal of Economic Studies*. 2(1). 5-12.
- Bellibaş, M. Ş., Bulut, O., & Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: The effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 3(1), 353-374.

- Binkhorst, F., Poortman, C., McKenney, S., & Jooli, W. (2022). Leadership in teacher design teams for professional development: research synthesis and applications for coaches. *Irish Educational Studies*, 10(2), 1-21.
- Blacklock, P. J. (2009). *The five dimensions of professional learning communities in improving exemplary Texas elementary schools: A descriptive study*. Texas: University of North Texas.
- Brown, B. D. (2018). The effective implementation of professional learning communities. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 5(1), 53-59.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 3(4), 249-305.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cücemen, F. (2018). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çayak, S. (2018). *Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının incelenmesi: bir karma yöntem araştırması* . İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Çayak, S. (2021). The effect of sustainable leadership behaviors of school principals on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 12(1), 102-120.
- Çetin, M., & Çayak, S. (2018). *Sürdürülebilir liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dağdeviren-Ertaş, B. (2020). *Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dağdeviren Ertaş, B., & Özdemir, M. (2023). Sustainable leadership and learning organization relationship in schools: A mixed method research. *Kastamonu Education Journal*, 31(4), 707-721.
- Dasci Sonmez, E., Cemaloglu, N., & Kahraman, G. (2024). Teachers' professional learning: Do instructional leadership and teacher leadership make a difference in Türkiye? *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432241280124>

- Davies, B. (2007). Sustainable leadership. *Developing sustainable leadership*, 12(2), 11-25.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2), 634–659.
- DuFour, R. (2001). In the right context. *Journal of Staff Development*, 20(2), 14-17.
- DuFour, R. (2004). What is a “Professional Learning Community”? *Educational Leadership*, 25(4), 6-11.
- DuFour, R. (2004). What is a " professional learning community"? *Educational Leadership*, 25(3), 6-11.
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005). *Closing the knowing-doing gap*. New York: Bloomington.
- Ekinci, S. (2018). *Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ertaş, B. D. (2020). *Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Filho, W. L., Eustachio, H. P., Caldana, A. C., Will, M., Salvia, A. L., Rampasso, I. S., ... & Kovaleva, M. (2020). Sustainability leadership in higher education institutions: an overview of challenges. *Sustainability*, 12(9), 1-19.
- Filho, W. L., Shiel, C., & Paço, A. (2019). Sustainable development goals and sustainability teaching in higher education institutions: A global analysis. *Journal of Cleaner Production*, 237, 117-160.
- Gaspar, S. L. (2010). *Leadership and the professional learning community*. New York: Educational Administration.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 6(1), 124-156.

- Güçlü, N., & Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ve hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması reformu. *Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğt. Fak. Derg.* 5(2), 51-64.
- Hallinger, P., & Suriyankietkaew, S. (2018). Science mapping of the knowledge base on sustainable leadership. *Sustainability*, 13(2), 48-46.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2017). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *A Journal of Comparative and International Education*, 9(1), 341-357.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). The seven principles of sustainable leadership, international centre for educational change ontario. *Institute for Studies in Education/University of Toronto*, 2(2), 2-12.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). The energy of change. *Excerpted from Sustainable Leadership*, 2(4), 1-6.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 16(2), 141–146.
- Hord, S. M. (2008). Evolution of the professional learning community. *The Journal of the National Staff Development Council*, 4(4), 10-13.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *National Staff Development Council*, 5(2), 40-43.
- Hosseini, S. H., Hajipour, E., Kaffashpoor, A., & Darikandeh, A. (2020). The mediating effect of organizational culture in the relationship of leadership style with organizational learning. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 22(2), 279–288.
- Iqbal, Q., & Ahmad, N. H. (2021). Sustainable development: The colors of sustainable leadership in learning organization. *Sustainable Development*, 29(1), 108-119. <https://doi.org/10.1002/sd.2135>.
- İlgan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E., & Sevinç, Ö. S. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(3), 151-166.
- Kalkan, F. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(2), 55-67.

- Karadağ, N., & Bellibaş, M. Ş. (2017). İlkokulların mesleki öğrenme toplulukları olma durumlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 17(2), 24-42.
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri (Bolu ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2002). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kruse, S. D., Louis, K. S., & Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. K. S. Louis & S. D. Kruse (Ed.), *Professionalism içinde* (s. 23-44). Corwin: Thousand Oaks.
- Kulu, M. (2020). *Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 20(4), 5–22.
- Liao, S., Chen, C., Hu, D., Chung, Y., & Liu, C. (2017). Assessing the influence of leadership style, organizational learning and organizational innovation. *Leadership & Organization Development Journal*, 18(4), 590–609.
- Little, J. W. (2008). Declaration of interdependence. *The Journal of the National Staff Development Council*, 7(2), 53-56.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement—a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 121–148.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 3(2), 757-798. <https://doi.org/10.3102/00028312033004757>.
- Louis, K. S., Marks, H., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 2(1), 757-798.
- Madsen, K. D., Nordin, L. L., & Simovska, V. (2016). Supporting structures for education for sustainable development and school-based health promotion. *Journal of Education for Sustainable Development*, 17(4), 274-288.

- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Aurora: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Mazı Taş, M. (2021). *Okullardaki mesleki öğrenme topluluğunun öğretimsel liderlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Mcgranahan, G., & Satterthwaite, D. (2002). The environmental dimensions of sustainable development for cities. *Geography*, 87(3), 213-216.
- Middlebrooks, A., Miltenberger, L., Tweedy, J., Newman, G., & Follman, J. (2009). Developing a sustainability ethic in leaders. *Journal of Leadership Studies*, 14(2), 31-43.
- Mitchell, D., & Sackney, L. (2006). Building capacity for a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 9(4), 2-12.
- Mizell, H. (2001). How to get there from here. *The Journal of the National Staff Development Council*, 3(4), 18-20.
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. <http://www.willettsurvey.org/TMSTN/PLCs/plc-ongoing.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Müller, U., Hancock, D. R., Wang, C., Stricker, T., Cui, T., & Lambert, M. (2022). School leadership, education for sustainable development (ESD), and the impact of the COVID-19 pandemic: *Perspectives of principals in China, Germany, and the USA*. *Education Sciences*, 12(12), 853.
- Naudé, M. (2012). Sustainable development and organizational learning: Mutually supportive? *International Journal of Business and Management Studies*, 9(3), 523–540.
- Olivier, D., Hipp, K., & Huffman, J. (2003). Professional learning community assessment. B. Huffman, & K. K. Hipp (Ed.), *Reculturing schools as professional learning communities* içinde (s. 70-74). Lanham, MD: The Scarecrow.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- 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.
- Passi, G. (2010). *The dimensions of professional learning communities in high schools and student achievement on the New York State english language arts regents exam*. New York: Umi.
- Pawłowski, A. (2008). How many dimensions does sustainable development have? *Sustainable Development*, 16(2), 81-90.
- Pelinescu, E., & Rădulescu, M. (2011). New Times, New Economy, A New Born Leader: The Eco-Leader. *Hyperion International Journal of Econophysics & New Economy*, 13(4), 81-94.
- Peşkircioğlu, N. (2016). 2030 Sürdürülebilir kalkınma hedefleri: Küresel verimlilik hareketine doğru. *Anahtar Dergisi*, 22(335), 4-9.
- Pruneau, D., Lang, M., Kerry, J., Fortin, G., Langis, J., & Liboiron, L. (2014). Leaders of sustainable development projects: Resources used and lessons learned in a context of environmental education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(4), 155-169.
- Redclift, M. (1991). The multiple dimensions of sustainable development. *Geography*, 2(3), 36-42.
- Reeves, D. (2006). *The learning leader: How to focus school improvement for better results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rehman, S., Sami, A., Haroon, A., & İrfan, A. (2019). Impact of sustainable leadership practices on public sector organizations: a systematic review of past decade. *Journal of Public Value and Administrative Insight*, 2(3), 1-5.
- Rentfro, E. R. (2007). Professional learning communities impact student success. *Leadership compass*, 5(2), 1-3.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. New York: The Free.
- Sarason, S. (1972). *The creation of settings and the future societies*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schmoker, M. (2004). Tipping point: From feckless reform to substantive instructional improvement. *Phi Delta Kappan*, 4(4), 424-432.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Boston: Sage.
- Šimanskienė, L., & Zuperkiene, E. (2014). Sustainable leadership: the new challenge for organizations. *Forum Scientiae Oeconomia*, 12(2), 81-93.
- Sleegers, P., Den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: a multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *Element. School J*, 12(4), 118–137.doi: 10.1086/671063.
- Stepanek, J., & Barton, R. (2012). The impact of professional learning communities. *Principal's Research Review*, 7(4), 1-4.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 4(1), 24-32.
- Stoll, L., & Louis, K. (2007). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Birleşik Krallık: McGraw-Hill Education.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(1), 221–225.
- Suklun, H., & Bengü, E. (2024). Raising awareness of sustainable development goals in higher education institutions. *Research in Educational Administration & Leadership*, 9(1), 39-72.
- Strand, M. K., & Emstad, A. B. (2020). Developing leadership by participating in principal professional learning communities (PPLCS) and the added value of transnational collaboration. *Research in Educational Administration & Leadership*, 25(1), 485-516.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 4(2), 49–74.
- Şahin, S. (2020). Professional learning communities for teachers: Opportunities and challenges. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(8), 109-143.

- Şimşek, A., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Thompson, D. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 5(1), 48-51.
- Thompson, S., Gregg, L., & Niska, J. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, 28(1), 1-15.
- Timperley, H., A., W., Barrar, H., & Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development. *International Bureau of Education*, 3(4), 8-15.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: the roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458–484.
- Wilson, S., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 3(1), 173-209.
- Zepeda, S. (2004). Leadership to build learning communities. *The Educational Forum*, 12(2), 144-151.
- Zheng, X., Yin, H., & Liu, Y. (2020). Are professional learning communities beneficial for teachers? A multilevel analysis of teacher self-efficacy and commitment in China. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(2), 1-21.



EKLER

EK 1. Veri Toplama Araçları

Sayın meslektaşım,

Bu anket, liselerde öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları olma düzeyi ile okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Üç bölümden oluşan anketin birinci bölümünde kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümünde “Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği” ve üçüncü bölümünde “Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği” yer almaktadır. Sizden ricam tüm bölümlerdeki her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyup, “X” ile işaretlemenizdir. Araştırmada toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak olup yanıtlarınız hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Katılımlarınız ve desteğiniz dolayı teşekkür ederim.

Özge TEMUÇİN

Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm I: Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen her soruda durumunuza en uygun seçeneği işaretleyiniz ya da belirtiniz.

1. **Okulunuz Bulunduğu İlçe:** () Çankaya () Etimesgut () Keçiören
() Sincan () Yenimahalle
2. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
3. **Medeni durumunuz:** () Evli () Bekâr
4. **Yaşınız:**
5. **Öğrenim durumunuz:** () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
6. **Mevcut Okulunuzdaki Hizmet Süreniz:**..... yıl
7. **Toplam Hizmet Süreniz:**.....yıl
8. **Mezuniyet Alanınız :** () Eğitim Fakültesi, () Diğer

Bölüm II: Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği

Bu bölümde ‘Sürdürülebilir Liderlik’ ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeleri okuduktan sonra bu ifadelerin okul müdürünüz tarafından ne düzeyde uygulandığını size uygun gelen seçeneğin altındaki kutunun içerisinde ‘X’ işareti koyarak belirtmeniz istenmektedir.

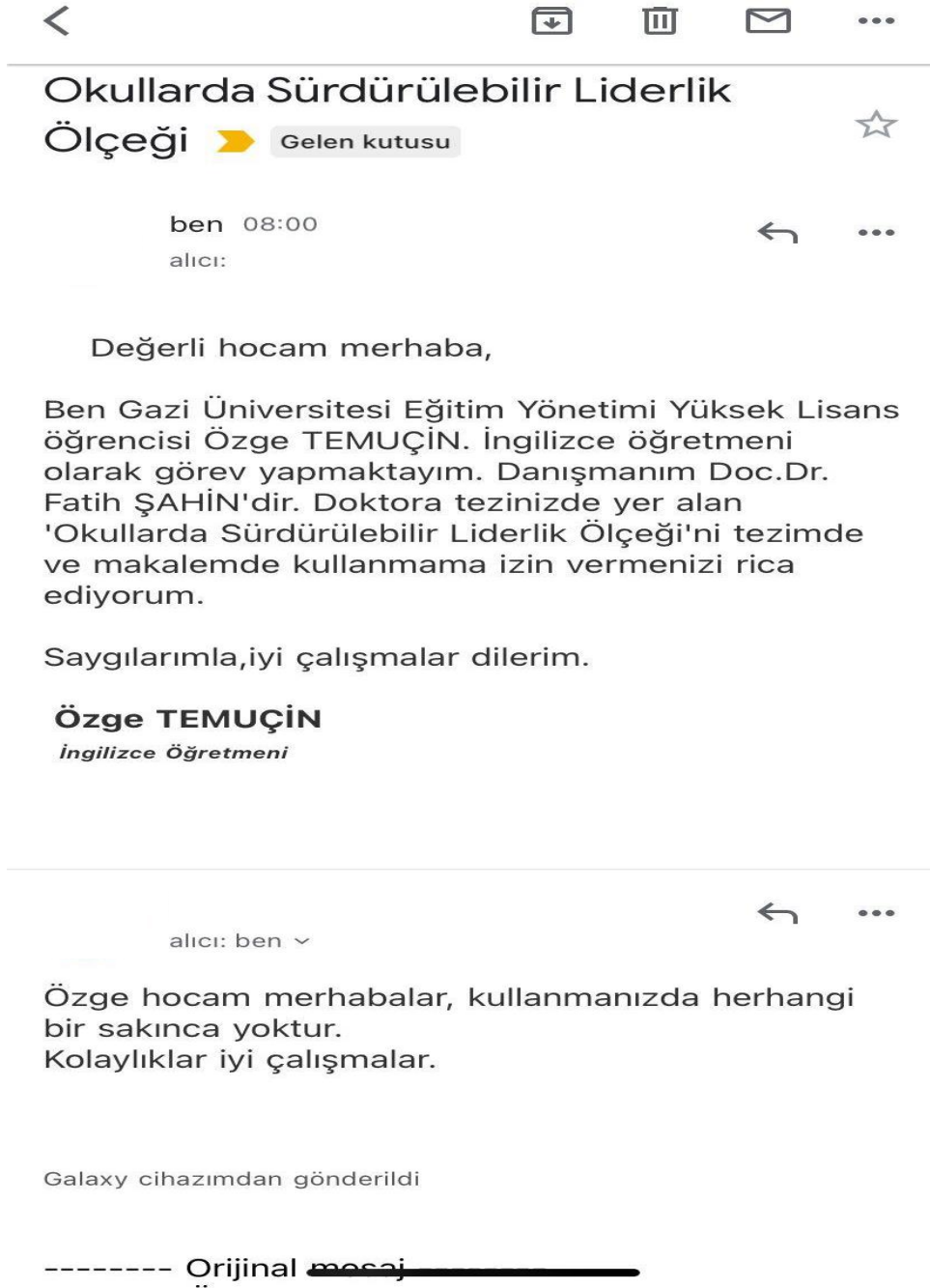
Md.	Okul Müdürüm,	Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Öğretmenlerin mesleki yönden sürekli gelişimlerine yönelik eğitim etkinlikleri düzenler.	()	()	()	()	()
2	Öğretmenlerin sürekli gelişmeleri için eğitim etkinliklerine katılmalarını teşvik eder.	()	()	()	()	()
3	Ders işleniş sırasında çeşitli yöntem ve teknikleri kullanan öğretmenleri destekler.	()	()	()	()	()
4	Öğretmenleri dinlemeye her an hazırdır.	()	()	()	()	()
5	Öğretmenlerin güvenini kazanacak davranışlar sergiler.	()	()	()	()	()
6	Öğretmenlerin mesleki özerkliğini destekler.	()	()	()	()	()
7	Ani yönetici değişimlerine karşı hazırlıklıdır, ani bir değişim olduğunda kendisinden sonra gelebilecek yöneticinin eğitilmesi için çaba gösterir.	()	()	()	()	()
8	Öğretmenleri ilgilendiren konularda karar alırken, onların görüşünü alır.	()	()	()	()	()
9	Öğretmenlerin kendilerini lider hissedebilecekleri ortamlar oluşturur.	()	()	()	()	()
10	Öğretmenlerin okulun gelişimi için etkileşimlerini sağlayacak ortamlar oluşturur.	()	()	()	()	()
11	Mevcut durumu değerlendirmek ve gelecek ile ilgili planlamalarını yapmak için öğretmenlerle okul dışında da iletişim kurar.	()	()	()	()	()
12	Güçlü bir okul kültürü inşa etmek için gayret gösterir.	()	()	()	()	()
13	Okulun tarihini iyi bilir. (Nereden gelip nereye gittiğini)	()	()	()	()	()
14	Okulun kültüründe önemli olan değerleri öne çıkarır.	()	()	()	()	()
15	Okulda olumlu iklim oluşturarak tüm çalışanların sinerjilerini yüksek tutar.	()	()	()	()	()
16	Okulun en önemli amacının bütün öğrencilerde derin ve anlamlı öğrenme olduğunu sürekli belirtir.	()	()	()	()	()
17	Öğrencilerin kısa dönem başarılarını uzun dönemli hedefler için rehber olarak görür.	()	()	()	()	()
18	Eğitim öğretim faaliyetlerine okulun bütün paydaşlarını katarak derin öğrenmenin sağlanmasını teşvik eder.	()	()	()	()	()
19	Öğretmenlerde derin öğrenmeye dair bilinç ve fikir oluşturur.	()	()	()	()	()
20	Öğrencilerde derin öğrenmenin gerçekleşmesi için yenilikleri destekler.	()	()	()	()	()

21	Derin öğrenmenin olumlu bir ortamda oluşması için eksik olan materyalleri sağlar.	()	()	()	()	()
22	Başarılı olan okulların personeli ile görüşerek onların derin öğrenme hakkındaki deneyimlerinden yararlanır	()	()	()	()	()
23	Öğretmenlerden sosyal sorumluluk içerikli projeler üretmelerini ister.	()	()	()	()	()
24	Öğretmenleri sosyal sorumluluk içeren projelere aileleri de katma konusunda teşvik eder.	()	()	()	()	()
25	Öğretmenlerden istediği sosyal sorumluluk projeleri için kaynak temin eder.	()	()	()	()	()
26	Okulun ve çevrenin temiz olması için çaba gösterir.	()	()	()	()	()
27	Okulun sahip olduğu kaynakların etkili kullanımına özen gösterir.	()	()	()	()	()
28	Öğretmenleri sadece kendi okulunun yararına değil bütün insanların yararına yönelik çalışmaya özendirir	()	()	()	()	()

Md.	Anketteki her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak size en uygun seçeneği “X” ile işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Bu okulda, öğretmenler okul sorunları hakkında tartışmaya ve karar vermeye isteklidir.	()	()	()	()
2	Bu okulda, müdür karar vermek için öğretmenlerin görüşlerini alır	()	()	()	()
3	Öğretmenler ihtiyaç duyduğu her türlü bilgiye erişebilir.	()	()	()	()
4	Müdür sorumluluk duygusu ile hareket edip sorun değil çözüm üretir.	()	()	()	()
5	Öğretmenlere okulda değişim yaratması için fırsat verilir	()	()	()	()
6	Müdür sorumluluğu öğretmenler ile arasında paylaşır ve yenilikçi eylemleri ödüllendirir.	()	()	()	()
7	Müdür öğretmenlerle birlikte demokratik bir şekilde gücü ve yetkiyi paylaşır.	()	()	()	()
8	Bu okulda çalışanların (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen) sergiledikleri öncülük davranışları desteklenir	()	()	()	()
9	Bu okulda kararlar; ilgili komisyonlar, zümreler ve kurullarda tartışarak alınır.	()	()	()	()
10	Bu okulda eğitimle ilgilenen herkes sorumluluklarını bilir.	()	()	()	()
11	Okulumuzda ortak değerleri (örneğin; herkesin öğrenci başarısını istemesi) geliştirmek için işbirliği yapılır.	()	()	()	()
12	Ortak değerler, eğitim faaliyetlerimize yön verir.	()	()	()	()
13	Öğretmenler öğrencinin başarısında güçlü etkisi olan okul gelişimi konusunda ortak vizyona sahiptir.	()	()	()	()
14	Okulumuzda alınan kararlar okulumuzun değerleri ve misyonu ile tutarlıdır.	()	()	()	()
15	Okulumuzun vizyonunu geliştirmek için öğretmenler iş birliği yapar.	()	()	()	()
16	Okulumuzun hedefleri, test puanları ve notlardan ziyade öğrencilerin öğrenmeleri üzerine odaklıdır.	()	()	()	()
17	Bu okulun eğitim politikaları, okulun vizyonuna göre belirlenir.	()	()	()	()
18	Okulumuzda eğitimle ilgilenen herkes öğrenci başarısı ile ilgili yüksek beklentilere sahiptir.	()	()	()	()
19	Bu okuldaki öğretmenler, mesleki ve kişisel yönden kendilerini geliştirmek için birlikte çalışır.	()	()	()	()
20	Bu okuldaki öğretmenler mesleki ve kişisel yönden kendilerini geliştirmek için ortak inanca sahiptir.	()	()	()	()
21	Bu okuldaki öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik sorunlara çözüm bulabilmek için birlikte çalışır.	()	()	()	()
22	Bu okulda öğretmenler, iş birliği içinde öğrenme fırsatlarına sahiptir.	()	()	()	()

23	Öğretmenler arasında farklı görüşlere saygı duyulur.	()	()	()	()
24	Okulumuzdaki mesleki gelişim, öğrenme ve öğretme odaklıdır.	()	()	()	()
25	Bu okulda öğretmenler, birlikte öğrenmeye ve sorun çözmeye isteklidir	()	()	()	()
26	Okul çalışanları mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik hizmet içi eğitim, seminer, kurs ve benzeri eğitim programlarına katılmaya isteklidir.	()	()	()	()
27	Bu okulda öğretmenler, mesleki yönden birbirlerini destekleme fırsatına sahiptir.	()	()	()	()
28	Bu okulda öğretmenler yaptıkları öğretim uygulamalarını birbiriyle paylaşır.	()	()	()	()
29	Bu okulda öğretmenler, öğrenci başarısını arttırmak için kendi aralarında düşünce ve önerilerini paylaşır.	()	()	()	()
30	Bu okulda öğretmenler öğretim sürecini geliştirmek için öğrenci çalışmalarını birlikte gözden geçirir.	()	()	()	()
31	Bu okulda öğretmenler birbirlerinin öğrenmelerine (ya da mesleki gelişimlerine) katkı sağlar.	()	()	()	()
32	Bu okulda öğretmenler, öğrendiklerini uygulama fırsatına sahiptir ve uygulama sonuçlarını paylaşır.	()	()	()	()
33	Bu okulda çalışanlar arasında karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir ilişki vardır.	()	()	()	()
34	Bu okulda güven ve saygı kültürü olduğundan yapılacak bir iş için risk alınmaktan çekinilmez.	()	()	()	()
35	Okulumuzda önemli bir başarı takdir edilir ve kutlanır.	()	()	()	()
36	Bu okuldaki herkes değişime ayak uydurabilmek için çaba sarf eder.	()	()	()	()
37	Bu okulda çalışanların iş birliği yapması için zaman ayrılır ve iş birliği çabası desteklenir.	()	()	()	()
38	Öğretmenlerin haftalık ders programı birlikte öğrenmeyi ve öğrenilenlerin paylaşılmasını destekler niteliktedir (örneğin paylaşım yapabilmek için zümrelerin ders saatlerinin aynı zamanda boş olması gibi).	()	()	()	()
39	Öğretmenlerin mesleki gelişimi için kaynaklar yeterlidir.	()	()	()	()
40	Okulumuzda öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu materyaller hazır bulunur.	()	()	()	()
41	Okulumuzda öğretmenlere gerekli olduğu zamanlarda uzman desteği sağlanır.	()	()	()	()
42	Okulumuzun binası temiz düzenli ve dikkat çekicidir.	()	()	()	()
43	Okulumuzda farklı branşlardaki öğretmenler arasındaki iyi ilişkiler iş birliğini kolaylaştırır.	()	()	()	()
44	Okulumuzdaki iletişim sistemi bilgi akışını kolaylaştırıcı niteliktedir.	()	()	()	()
45	Okulumuzun iletişim sistemi okulumuzdan etkilenen herkesi bilgilendirici niteliktedir.	()	()	()	()

EK 2. Ölçek Kullanım İzinleri



< araştırdığım tez çalışmam için geliştirmiş olduğunuz Mesleki Öğrenme Topluluğu' ölçeğini Öz öliminde/



tezimde ve makaleimde kullanmamda bir sakınca var mıdır?

Saygılarımla,iyi çalışmalar dilerim.

Özge TEMUÇİN

İngilizce Öğretmeni

...



alıcı: ben v

Değerli Hocam

Ölçeği kullanmanızda benim açımdan hiçbir sakınca yoktur. Ancak ölçeğin Türkçe versiyonunu kullanmak için ölçeği geliştiren araştırmacılarından izin almanızı tavsiye ederim. Çalışmanızda başarılar diliyorum.

Saygılarımla

Doç. Dr. Fatma KALKAN

Windows için [Posta](#) ile gönderildi

Kimden: [Özge Temuçin](#)

Gönderilme: 3 Nisan 2023 Pazartesi 08:01

EK 3. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.05.2023-E.664937



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-664937
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

26.05.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Özge TEMUÇİN'in, Doç.Dr.Fatih ŞAHİN'in** danışmanlığında yürüttüğü **"Ortaokullarda Mesleki Öğrenme Topluluğu (MÖT) Olma Düzeyinin Okul Müdürlerinin Sürdürebilir Liderlik Davranışlarına Göre İncelenmesi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **23.05.2023** tarih ve **10** 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: 2023 - 710

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

EK 4. Ankara Mem Araştırma İzni Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.07.2023-E.713151



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-80605522

28.07.2023

Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 05.06.2023 tarihli ve 671417 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Özge TEMUÇİN'in "**Ortaokullarda Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Düzeyinin Okul Müdürlerinin Sürdürebilir Liderlik Davranışlarına Göre İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Sincan ve Yenimahalle ilçelerine bağlı okul ve kurumlarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...