



Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen
Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi:
Öğretmen Motivasyonunun Aracı Rolü*

Examining the Association Between Principal Instructional
Leadership Practices and Teacher Professional Learning:
The Mediating Role of Teacher Motivation

Göktuğhan Yılmaz^a, Ali Çağatay Kılınç^{b†}

^aMinistry of National Education, Zonguldak, Türkiye

^bKarabük University, Karabük, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki doğrudan ve öğretmen motivasyonu aracılığıyla dolaylı ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırma verileri Türkiye'nin Zonguldak ilinde görev yapan toplam 365 öğretmenden toplanmıştır. Öğretim liderliğinin bağımsız, öğretmen motivasyonunun aracı ve öğretmen mesleki öğrenmesinin bağımlı değişken olarak kurgulandığı ilişkisel tarama modelindeki bu çalışmada, değişkenler arasındaki yapısal ilişkileri test etmek amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesiyle doğrudan ve öğretmen motivasyonu üzerinden dolaylı olarak ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırma, öğretmen motivasyonunun öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiye aracılık eden bir değişken olduğunu ortaya koyarak alandaki bilgi birikimine katkıda bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak politika ve uygulamaya dönük bazı çıkarımlar sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretim liderliği, öğretmen motivasyonu, öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmen.

Abstract

The purpose of this study is to illuminate the direct association between principal instructional leadership practices and teacher professional learning and the indirect relationship via teacher motivation. The data of the study were gathered from 356 teachers working in Zonguldak province of Turkey. This cross-sectional study addressed the principal's instructional leadership as an independent variable, teacher motivation as a mediator, and teacher professional learning as a dependent variable, and performed Structural Equation Modelling (SEM) to test the relationships among these variables. Results illustrated that principal instructional leadership had direct association with teacher professional learning, and indirect relationship through teacher motivation. The present study adds evidence to the accumulated knowledge base by concluding that teacher motivation is a significant variable that mediates the empirical link between principal instructional leadership and teacher professional learning. The study provides several implications for policy and practice.

Keywords: Principal instructional leadership, teacher motivation, teacher professional learning, teacher.

© 2023 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

*Bu çalışma, Göktuğhan Yılmaz tarafından Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ danışmanlığında Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde hazırlanan "Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Öğretmen Motivasyonunun Aracı Rolü" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: ^aGöktuğhan Yılmaz, Ministry of National Education, Zonguldak, Türkiye. E-mail address: yilmazgoktughan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7350-3176.

^bAli Çağatay Kılınç, Department of Educational Sciences, Faculty of Letters, Karabük University, Karabük, Türkiye. E-mail address: cagataykilinc@karabuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9472-578X.

Received Date: September 24th, 2022. Acceptance Date: December 3rd, 2022.

1. Giriş

Okuldaki eğitimin niteliğini geliştiren ve okul etkililiğini artıran önemli faktörlerden biri, öğretmen mesleki öğrenmesidir (Darling-Hammond, 2000; Marzano vd., 2001). Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretim ve öğrenme üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir (Karacabey vd., 2022; Liu vd., 2021; Özdemir, 2020; Thoonen vd., 2011). Bu bakımdan öğretmen mesleki öğrenmesi, özellikle gelişmekte olan ülkelerde politika yapımcıların ve uygulayıcıların dikkatini çekmiş ve okul geliştirme araştırmalarında dikkate değer bir kavram haline gelmiştir (Liu ve Hallinger, 2018).

Mevcut eğitim sisteminde, alan bilgisinin yanında bir öğretmenin çağın şartlarına uygun bireyler yetiştirmesine yardımcı olacak güncel pedagojik bilgi ve yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Eğitim örgütleri bireyleri toplumsal süreçlere hazırlamanın yanında onlara öğrenmeyi öğretmekle ve onları hayat boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmekle yükümlüdürler. Çağdaş öğrenme teorileri, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturma fırsatına sahip olduklarında en etkili şekilde öğrendiklerini kabul etmektedir (McLaughlin, 1997). Buna uygun bir öğretim yapabilmek için öğretmenlerin pedagojik açıdan sürekli kendilerini geliştirmeleri ve daha etkili bir öğretim yapabilmenin yollarını keşfetmeleri gerekmektedir (Putnam ve Borko, 2000). Bu durum okul gelişiminin önemli süreçlerinden biri olarak öğretmen mesleki öğrenmesinin önemini ortaya koymakta ve kavrama yönelik politik, teorik ve ampirik ilginin artmasına neden olmaktadır (Thoonen vd., 2011).

Son yıllarda alanyazında öğretmen mesleki öğrenmesinin içeriğine ve doğasına ilişkin yoğun tartışmalar yapılmaktadır (Kwakman, 2003; Qian ve Walker, 2013; Timperley, 2011). Buna göre tek seferlik mesleki eğitimler, kısa süreli profesyonel gelişim programları veya workshoplar gibi yaklaşımların sanılanın aksine mesleki öğrenme bağlamında yeterince etkili olmadığı; bunun yerine öğretmen mesleki öğrenmesi sürecinin okulla bütünleşmiş ve çalışma yaşamı boyunca süren bir anlayışa evrilmesi gerektiği tartışılmaktadır (Desimone, 2009). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin çoğu zaman kendi iradeleri dışında yollandıkları ve gerçekte mesleki gelişimlerine katkısı son derece sınırlı olan hizmet içi eğitimler, etkili bir mesleki gelişim için yeterli görülmemektedir (Kwakman, 2003; Liu vd., 2016; Bektaş vd., 2022). Alanyazında öğretmen öğrenmesinin formal boyutu olarak düşünülebilecek bu durumun, öğretmenlerin meslektaşlarıyla paylaşımında buldukları, öğretimde değişimi ve gelişimi sağlamaya yönelik yapıcı tartışmalara katıldıkları ve mesleki bilgi ve becerilerini paylaştıkları okul-tabanlı bir informal öğrenmeyle desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Borko, 2004; Opfer ve Pedder, 2011).

Alanyazında öğretmen mesleki öğrenmesiyle ilişkilendirilen en önemli kavramlardan birinin okul müdürünün liderliği olduğu görülmektedir (Liu ve Hallinger, 2018; Leithwood vd., 2010; Liv vd., 2016). Bu bağlamda son yıllarda liderlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiye dönük çalışmalar ivme kazanmıştır (ör. Bellibaş ve Gümüş, 2021; Hallinger vd., 2019; Thoonen vd., 2011). Bu çalışmalarda özellikle öğretim liderliği ile mesleki öğrenme arasında doğrudan ve dolaylı ilişkilerin varlığı göze çarpmaktadır (ör. Liu ve Hallinger, 2018). Bununla birlikte alanyazında öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiye aracılık eden değişkenlere yönelik bir bilgi birikimi de oluşmuştur. Nitekim yapılan araştırmalarda öz yeterlik (Liu ve Hallinger, 2018), kolektif öz yeterlik (Goddard vd., 2015), güven (Karacabey vd., 2022), iş tatmini (Liu vd., 2021) ve iş birliği (Goddard vd., 2015; Liu vd., 2021) gibi değişkenlerin öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir.

Son yıllarda okul müdürünün liderlik pratikleri ve öğretmen öğrenmesine ilişkin yapılan çalışmalar ivme kazanmış olsa da alandaki bazı boşluklar halâ dikkat çekmektedir. Birincisi, Türkiye’de liderlik ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik çalışmalar son derece sınırlıdır (ör. Bektaş vd., 2022). Uluslararası alanyazında ise konu ile ilgili çalışmaların daha çok Anglo-Sakson kültürün hâkim olduğu ülkelerde gerçekleştirildiği görülmektedir (Hallinger ve Kovacevic, 2019). Son dönemde Doğu Asya’da da kavrama yönelik ampirik ilgi artmıştır (ör. Hallinger ve Walker, 2017; Kulophas ve Hallinger, 2020; Liu ve Hallinger, 2018). İkincisi, liderlik ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun anlamlı bir aracılık rolü oynayıp oynamadığına ilişkin bulgular son derece sınırlıdır (Bektaş vd., 2022). Dolayısıyla liderlik, motivasyon ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, alanın ampirik gelişimine katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır.

Türk eğitim sistemi son yirmi yılda yoğun bir eğitim reformu süreci yaşamakta ve bu değişimler sonucunda öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılmalarını destekleme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Gökmenoğlu vd., 2016). Bununla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) son yıllarda okul müdürlerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesini ve öğretmen mesleki öğrenmesinin artırılmasını önemli bir stratejik hedef olarak belirlemiştir (MEB, 2017, 2018). Ancak bu politikalara yön verecek nitelikte araştırma bulgularına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle mevcut çalışmanın hem alanyazına hem de Türkiye’de okulda yapılan öğretimin niteliğini geliştirmeye dönük olarak gerçekleştirilen politik girişimlere veri sağlaması beklenebilir. Son olarak mevcut araştırmanın sonuçlarının uygulayıcılara, öğretmen motivasyonunu ve mesleki öğrenmesini geliştirmek suretiyle okulda yapılan öğretimin niteliğini artırma noktasında yol gösterebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki nasıldır?
2. Öğretmen motivasyonu ve öğretim liderliği arasındaki ilişkide öğretmen mesleki öğrenmesi istatistiksel olarak anlamlı bir aracılık rolü oynamakta mıdır?

1.1. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

Öğretmen mesleki öğrenmesi öğretmenlerin okulda öğrenmelerini destekleyen yapılandırılmış öğrenme etkinlikleriyle birlikte, sınıf içinde gerçekleştirilen öğretim pratiklerini değerlendirdikleri ve bu süreçte öğrendiklerini meslektaşlarıyla paylaştıkları informal süreçler olarak değerlendirilmektedir (Bahous vd., 2016). Geleneksel yaklaşım mesleki öğrenmeyi, öğretmenlerin gelişimlerini seminer ya da workshoplar gibi okul dışı faaliyetlerle sağlayabilecekleri bir süreç olarak görmektedir. Daha güncel yaklaşımlar ise öğretmen öğrenmesini okul-tabanlı bir mesleki gelişim biçiminde ele almaktadır (Hallinger vd., 2019).

Geleneksel olarak öğretmenler mesleki bilgi ve becerilerini artırmak için hizmet içi kurslara, eğitimlere veya konferanslara katılmaktadırlar. Bu tür geleneksel yaklaşımların kısa süreli, tek seferlik ve sınıf bağlamından kopuk olması, en çok eleştiri alan yanlarıdır (Borko, 2004; Hargreaves, 1997; Putnam ve Borko, 2000). Bu anlayışa göre il ya da ilçe düzeyinde çeşitli okullardan öğretmenler merkezi bir yerde bir araya getirilir ve kendilerine belirli bir öğretim veya öğrenme stratejisi hakkında bilgi aktarımı yapılır. Bu geleneksel model, öğretmenleri temel mesleki öğrenme ortamlarından (okul ve sınıf) çıkarmakta ve öğretmenlerin hangi içerik ve türdeki mesleki öğrenmeye ihtiyaç duyduğunu diğer uzmanların en iyi bildiğini varsaymaktadır (Bruce vd., 2010). Buna karşın okul-temelli mesleki öğrenmede kritik nokta, okulların öğretmenlere doğrudan sınıf içi öğretim uygulamalarına dönüştürülebilir olumlu mesleki öğrenme fırsatları sağlamasıdır. Bu nedenle, okul bağlamının öğretmen mesleki öğrenmesi açısından önemi alanyazında dikkate değer bir nokta haline gelmektedir (Bellibaş ve Gümüş, 2021).

Mevcut çalışmada öğretmen mesleki öğrenmesi hem hizmet içi öğrenme etkinliklerini hem de okul-temelli mesleki gelişimi kapsayan daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Buna göre bu çalışmada ele alınan öğretmen mesleki öğrenmesi kavramı dört boyutlu bir yapı arz etmektedir: işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma (Liu vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018; Timperley, 2011; Kwakman, 2003). İşbirliği, öğretmenlerin okulda yapılan öğretimin niteliğini artırmaya dönük olarak gerçekleştirilen uygulamalarda ne düzeyde bir araya gelip birlikte çalıştıklarına odaklanmaktadır. Yansıtma, öğretmenin diğer öğretmenlerin gözlem ve değerlendirmeleri ile öğrencilerin yapılan öğretime yönelik dönütlerinden yararlanarak öğretim uygulamalarını değiştirmesi ve geliştirmesiyle ilişkilidir. Uygulama boyutu, öğretmenin sınıf içinde daha etkili öğretim uygulamaları gerçekleştirmek için yeni fikirler üretmesi ve yeni öğretim yöntemlerinden faydalanmasına göndermede bulunmaktadır. Son olarak bilgi tabanına ulaşma boyutu, öğretmenlerin farklı öğretim kaynakları ya da materyallerinden yararlanarak öğretimi ne düzeyde geliştirdiğiyle ilişkilidir (Liu vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018).

1.2. Öğretmen Motivasyonu

Öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin pedagojik sürece katılmaya olan istekleri ve bilgilerini öğrencilerle paylaşma isteklerini açıklayan bir kavram olarak değerlendirilebilir. Öğretime motive olmuş öğretmenlerden temel beklenti, öğrencilerini akademik hedeflerine ulaşmaları noktasında cesaretlendirmeleri ve mesleğin gerektirdiği işleri ve sorumlulukları daha etkili bir biçimde yerine getirmeleridir (Han ve Jin, 2016). Birer profesyonel olarak öğretmenlerin bilgi ve becerilerini değişen çevre koşullarına uyarlamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin değişen öğrenci popülasyonu, genişleyen bilgi alanları ve yeni sorumluluklarla ilgilenmeleri beklenmektedir (OECD, 2005). Ancak toplumun öğretmenlerden yüksek beklentileri olmasına rağmen, öğretmenlerin çoğu zaman özerklik, yetkinlik gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya elverişli olmayan ortamlarda çalıştıkları bilinmektedir (Stirling, 2014).

Bu çalışmada öğretmenlerin iş motivasyonlarına odaklanılmıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmada öğretmen motivasyonu McClelland'ın (1961) başarı güdüsü teorisine dayandırılarak incelenmiştir. Başarı güdüsü, bireyin etkileşimde bulunduğu içsel, dışsal, bilişsel ve davranışsal bağlamda mükemmelliğe erişme azmi ve çabası olarak değerlendirilebilir (Karaman ve Smith, 2019). Bu noktadan hareketle, mevcut çalışmada öğretmen iş motivasyonu öğretmenin yaptığı işte kendini ne düzeyde başarılı, üretken, hırslı, çalışkan, kusursuz ve verimli olarak değerlendirdiği ile ilişkilidir. Yapılan çalışmalar, öğretmenin iş motivasyonunun sınıf ve okul içindeki davranışlarını etkilediğini göstermektedir (ör. Thoonen vd., 2011; Tran vd., 2018).

1.3. Öğretim Liderliği

Öğretim liderliği kavramının doğuşu önemli ölçüde 1970'li yıllarda ortaya çıkan etkili okul hareketine dayanmaktadır (Edmonds, 1979). Eğitim yönetimi alanının ilk özgün teorilerinden olan öğretim liderliğinin kuramsal temelleri Philip Hallinger ve Joseph Murphy'nin seksenlerin ortalarındaki çalışmaları ile atılmıştır (Hallinger ve Murphy, 1985). Öğretim liderliğinin odak noktasını, etkili bir öğretim yapmak suretiyle öğrenci başarısını ve öğrenmesini artırmak oluşturmaktadır. Zira erken dönemde yapılan araştırmalar, öğretim liderliği davranışları sergileyen okul müdürlerinin öğrenci öğrenmesi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Hallinger ve Heck, 1998). Öğretim liderliğinin öğrenci öğrenmesi üzerindeki somut ve olumlu etkilerini ortaya koyan erken dönem çalışmalarıyla birlikte okul müdürlerinin birer öğretim lideri olarak yetiştirilmesi ve öğretim liderliğinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmalarının sağlanması, özellikle batılı ülkelerde eğitim politikacılarının gündemine yerleşmiştir (Hallinger, 2005). Bu politik ilgiyle birlikte kavrama yönelik ampirik ilgi de ivmelenmiş ve öğretim liderliği alanda en fazla tartışılan, araştırılan ve incelenen liderlik stillerinden biri olmuştur (Gumus vd., 2018).

Eğitimde yaşanan sürekli değişimler, hesap verilebilirlik, kalite yönetimi gibi kavramların ortaya çıkması, değişen sistemler ve bunlara örgütsel olarak uyum sağlama gereksinimi, okul müdürlerinin yalnızca yönetim görevleriyle değil öğretimi geliştirmeye dönük uygulamalarla da ilgilenmeleri gerekliliğini doğurmuştur (Hallinger, 2005). Yapılan çalışmalar, özellikle okulun öğretim programını koordine ve kontrol etme boyutlarında, öğretim liderliğinin önemini ortaya koymuş; "etkili okul için etkili müdür" söylemini yeniden gündeme getirmiştir (Bossert vd., 1982). 1980'li yıllarda konuya ilişkin yapılan araştırmaların detaylı bir incelemesini yaptığı çalışmasında Hallinger (2003), etkili öğretim liderlerinin beş önemli özelliğinin göze çarptığını vurgulamıştır. Buna göre öğretim lideri olarak okul müdürü; (1) öğretim sürecini denetlemekte, (2) öğretim ve müfredata ilişkin eylemleri yönetmekte, (3) kurumunda güçlü bir öğrenme ve öğretme kültürü oluşturmakta, (4) hedef yönelimli hareket etmekte ve (5) uzmanlık ve karizma gücüyle ekibini yönetmektedir.

Öğretim lideri olarak okul müdürünün öğretimi denetleme ve kontrol etme gibi görevleri doğası gereği buyurgan ve merkezileşmiş bir otorite anlayışına göndermede bulunmaktadı. Bu bağlamda öğretim liderliğinin okul müdürünü "tek adam" konumuna iten ve yukarıdan-aşağıya bir yönetim anlayışını ön plana çıkaran doğası, bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir (ör. Marks ve Printy, 2003). Her ne kadar bu ve benzeri kaygılar ve 1990'lı yıllarda ABD'deki okul sistemini yeniden yapılandırma girişimleri nedeniyle, araştırmacılar dikkatlerini dönüştürücü, dağıtıcı ve paylaşılan liderlik gibi daha demokratik liderlik stillerine çevirmiş olsalar da (Hallinger, 2003; Harris, 2008; Leithwood, 1992, 1994; Leithwood ve Jantzi, 2006), öğretim liderliği 2000'li yılların başında liderlik teorileri içinde yeniden öne çıkmıştır ve günümüzde ampirik ve politik açıdan en çok ele alınan liderlik stili olmaya devam etmektedir (Gumus vd., 2018).

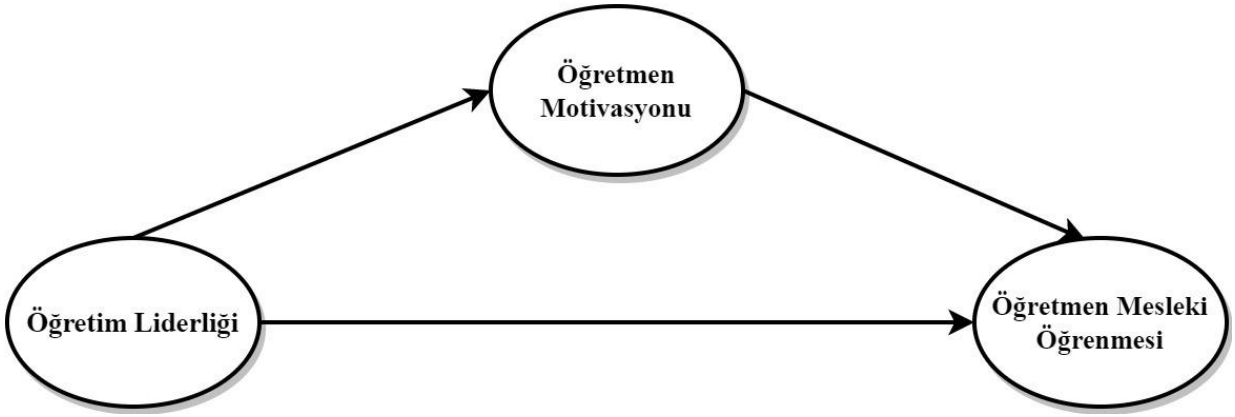
Bu çalışmada öğretim liderliği, Hallinger ve Murphy (1985) tarafından üç boyutta kavramsallaştıran teorik yapıya dayandırılmıştır: okul misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme ve olumlu bir okul iklimi oluşturma. Okul misyonunu tanımlama, okulun amaç ve hedeflerini belirleme ve bunları okul üyeleri ile paylaşma olarak ifade edilirken öğretim programını yönetme okul müdürünün okulda yapılan öğretim uygulamalarını gözlemlemesi ve değerlendirmesi, müfredatı koordine etmesi ve öğrenci başarısını takip etmesine yönelik eylemleri içermektedir. Son olarak olumlu bir okul iklimi oluşturma, okul müdürünün öğretime ayrılan zamanın en etkili biçimde kullanılmasını sağlamaya, öğretmenleri mesleki gelişimlerini sürdürme noktasında cesaretlendirmeye, okulda görünür olmaya ve öğrenme için yüksek standartlar belirlemeye dönük davranışlarını içermektedir.

1.4. Kavramsal Model

Okul müdürünün liderliğinin öğretme ve öğrenme süreçleriyle ilişkisinin belirlenmesi yaklaşık yarım asrı bulan akademik bir uğraştır (Bossert vd., 1982; Hallinger ve Murphy, 1985; Marks ve Printy, 2003; Grissom vd., 2021). Bu yönde yapılan çalışmalarda genel anlamda okul müdürünün liderliğinin öğretim ve öğrenci öğrenmesi üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Daha detaylı bir alanyazın taraması ise okul müdürünün liderlik davranışları ile öğretim ve öğretme arasındaki ilişkinin daha çok dolaylı olduğunu göstermektedir (Bellibaş vd., 2022; Leithwood vd., 2020). Bu sonuç, liderlik ve öğrenme-öğretme süreçleri arasındaki ilişkiye aracılık eden okul ve öğretmen düzeyindeki faktörleri tespit etmeye odaklanan bir alt araştırma alanını vücuda getirmiştir. Örneğin; liderliğin dolaylı ilişkilerine yönelik kapsamlı araştırmalardan birini gerçekleştiren Leithwood ve diğerleri (2020), okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişkiye aracılık eden değişkenleri dört grupta incelemiştir: rasyonel (sınıfta yapılan öğretim, akademik baskı, disiplinli iklim ve öğretim zamanını etkili kullanma), duygusal (kolektif öğretmen yeterliği, güven, bağlılık), örgütsel (güvenli ve düzenli bir okul ortamı, işbirlikçi yapılar ve kültür, öğretim zamanının planlanması) ve ailevi (öğrencilerin okul içinde ve dışındaki başarısına yönelik aile beklentileri, öğrenci ve ailesi arasındaki iletişimin biçimi ve ailenin eğitime yönelik sosyal ve entelektüel kapasitesi). Mevcut çalışmada Leithwood ve diğerlerinin 4-Yol Modelinden (Four-Path Modeli) esinlenilerek liderlik ve öğretmen

öğrenmesi arasındaki ilişkide öğretmen duygularına dönük bir değişken olarak motivasyonun nasıl bir aracı değişken rolü oynadığına odaklanılmıştır. Şekil 1’de araştırmanın kavramsal modeli sunulmuştur.

Şekil 1’de verilen modelde, öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesiyle doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olan bağımsız bir değişken olarak kurgulandığı görülmektedir. Alanyazında bu savı destekleyen araştırma bulguları mevcuttur (ör. Bellibaş vd., 2022; Li vd., 2016). Bununla birlikte araştırmanın en önemli savını, öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun aracı değişken rolü oynayabileceği oluşturmaktadır. İlgili alanyazında liderlik ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkide öz yeterlik (Liu ve Hallinger, 2018), kolektif öz yeterlik (Goddard vd., 2015) ve güven (Karacabey vd., 2022) gibi okul gelişimi alanyazınında önemli yer tutan kavramların anlamlı bir aracılık rolüne sahip olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır. Bu çalışmada ise okul misyonunu tanımlayan ve bunu öğretmenlerle paylaşan, okulda öğrenmeye uygun bir ortam oluşturan ve öğretim programını yöneten okul müdürlerinin, öğretmenleri mesleki öğrenme süreçlerine dahil etmede öğretmen motivasyonunu artırmayı aracı bir hedef (intermediate target) olarak kullanıp kullanamayacakları test edilmiştir.



Şekil 1. Kavramsal Model

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analiz süreçleri açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesiyle olan ilişkisini ve öğretmen motivasyonunun bu iki değişken arasında aracılık rolü oynayıp oynamadığını açıklamayı amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma yöntemi ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Mevcut araştırmanın bağımsız değişkeni öğretim liderliği, aracı değişkeni motivasyon ve bağımlı değişkeni de öğretmen mesleki öğrenmesidir.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Zonguldak ilinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 7292 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, ulaşılabilir evrenden örneklem birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesidir. Bu yöntemde evrendeki tüm birimlerin örnekleme dahil edilme olasılığı eşittir ve şans faktörüne bağlıdır (Büyüköztürk vd., 2012). Evrenden örnekleme alınacak toplam öğretmen sayısının belirlenmesinde Özdamar (2003) tarafından verilen örnekleme hesaplama formülü kullanılmıştır.

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

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

P belirli bir özelliğe sahip olma, Q ise olmama oranını yansıtmaktadır. Evren için P tahmini yoksa $P=Q=0,5$ alınabilir ve bu durumda varyans (PQ) en yüksek değeri (.25) alır ve bu şekilde en büyük örneklem büyüklüğüne ulaşır. Evren tahmini için sapma miktarı $d = .05$ güven düzeyi $(1-\alpha) = .95$ alınmıştır. Güven düzeyine gelen t değeri 1.96'dır (Büyüköztürk, 2021). Bu araştırmadaki örneklem büyüklüğünün hesaplanabilmesi için aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

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

$n_0 = (1.96^2 \times 0.25)/0.05^2 = 0.9604/0.0025 = 384.16$ bulunmuştur.

Hesaplanan $n_0 = 384.16$ değeri formülde yerine koyulduğunda,

$$n = \frac{384.16}{1 + \frac{384.16 - 1}{7292}} = \frac{384.16}{1.05254526} = 364,981$$

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik işlemlerin sonucunda, örneklemin 365 olarak alınabileceği görülmektedir. Bu bağlamda, oluşturulan bir elektronik form Zonguldak MEM aracılığıyla araştırmanın evrenini oluşturan merkez ve merkez ilçelerdeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 452 öğretmene ulaştırılmıştır. Bu sayıdan eksik ve hatalı kodlama, boş bırakma ve diğer uç değer analizlerinden sonra veriler ayıklandığında, geriye kalan 365 veri üzerinden analizler yapılmıştır. Böylece hesaplanan örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır.

3. Veri Toplama Araçları

Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ)

Bu ölçek, Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilmiş; Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. 5'li Likert tipindeki (1 = hiç katılmıyorum, 5 = tamamen katılıyorum) ölçekte alınabilecek en düşük puan 27 ve en yüksek puan ise 135'tir. Ölçek dört boyut (işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma) ve 27 maddeden oluşmaktadır. İşbirliği boyutunda, öğretmenlerin öğretim pratiklerini paylaşmaları ve bu pratiklerin etkililiğini değerlendirmeleri amacıyla meslektaşlarıyla yaptıkları iş birliğinin düzeyi ölçülmektedir. Yansıtma boyutu, öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek amacıyla öğrenci ve öğretmenlerden gelen dönütleri değerlendirmelerini ve meslektaşlarının gerçekleştirdiği öğretim uygulamalarını gözlemlemelerini içermektedir. Uygulama boyutu, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini uygulama sürecinde yaşadıkları sorunları çözmek için farklı materyaller geliştirmeleri ve bunları sınıfta uygulamalarını kapsamaktadır. Bilgi tabanına ulaşma boyutu ise öğretmenlerin sınıf içi öğretim pratiklerinin niteliğini artırmak amacıyla farklı kaynakları ne ölçüde kullandıklarıyla ilgilidir. Bu araştırma için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi (CFA) sonucunda alt boyutların orijinal formula uyumlu olduğu görülmüştür ($\chi^2/df = 3.01$, RMSEA=0.06, CFI= 0.94, TLI= 0.93, SRMR=0.05). Güvenirlik analizi ölçeğinin tamamına için kompozit güvenilirlik değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin yakınsak geçerliği için ortalama ayıklanmış varyans (average variance extracted) değeri .61 olarak hesaplanmış ve .50 eşik değerini aşmıştır. Bununla birlikte, kompozit güvenilirlik değeri ölçeğin tamamı için .92 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, öğretmen mesleki öğrenmesi ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna yönelik yeterli kanıtlar sunmaktadır.

Bağlamsal Başarı Motivasyon Ölçeği (BBMÖ)

Bu çalışmada, Bağlamsal Başarı Motivasyon Ölçeği'ndeki (CAMS) dört alt ölçekten biri kullanılmıştır. Anketin İngilizce versiyonu Smith ve Karaman (2019) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye Karaman ve Smith (2019) tarafından uyarlanmıştır. Dört alt ölçek, işte motivasyon, okulda motivasyon, ailede motivasyon ve toplulukta motivasyondur. Bu çalışmada yalnızca 0 = Asla ile 4 = Her Zaman arasında beş yanıt seçeneğine sahip altı ölçek maddesi içeren iş motivasyonu alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, işimde "başarılı(d)ım", "üretken(d)im," "hırslı(d)ım" "çalışkan(d)ım" "kusursuz(d)um" ve "verimli(d)im" maddelerini içermektedir. Özgün ve uyarlanmış çalışmaların Cronbach alfa değerleri sırasıyla .93 ve .87'dir. Mevcut çalışma için yapılan DFA analizi sonucunda uyum indeksleri mükemmeldir ($\chi^2/df = 1.85$, RMSEA=0.04, CFI= 0.98, TLI= 0.98, SRMR=0.01). Bununla birlikte ölçeğin yakınsak geçerliği için ortalama ayıklanmış varyans değeri .75 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda, kompozit güvenilirlik değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak başarı motivasyon ölçeğinin, orijinal formuyla uyumlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Öğretim Liderliği Ölçeği (ÖLÖ)

Bu araştırmada Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen ve Bellibaş ve diğerleri (2016) tarafından Türk dil ve kültürüne uyarlanması yapılan Öğretim Liderliği Ölçeği (Kısa Form) kullanılmıştır. Öğretim liderliği ölçeği birçok farklı kültüre uyarlanarak kullanılan, geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracıdır (Hallinger ve Wang, 2015). Orijinal kısa form üç boyutta toplanan 22 maddeden oluşmaktadır (okul misyonu, öğretim programı ve okul iklimi). Ölçek, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme sıklıklarını değerlendirdikleri 5'li (1 = hiçbir zaman, 5 = her zaman) Likert tipindedir.

Ölçeğin Türk dil ve kültürüne uyarlanması sürecinde Türk eğitim sistemiyle uyum içinde olmadığı düşünülen dört madde çıkarılmıştır (Bellibaş vd., 2016). Uyarlanması yapılan kısa form üç boyuttan ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. DFA sonucunda uyum indeksleri RMSEA = .057, SRMR = .02, GFI = .85, TLI = .98 ve CFI = .98 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksleri, ölçeğin Türk eğitim sisteminde kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. Kısa formun uyarlanması sonucunda Cronbach Alpha değeri .98 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda tekrarlanan DFA sonucunda alt ölçeğin uyum indeksleri iyi düzeydedir ($\chi^2/df= 2.25$, RMSEA=0.05, CFI=0.96, TLI=0.95, SRMR=0.02). Ölçeğin ortalama ayıklanmış varyans değeri .82 olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizi için uygulanan kompozit güvenirlilik değeri .96 olarak bulunmuştur. Buna göre öğretim liderliği ölçeğinin, Türk eğitim sistemi bağlamında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

4. Verilerin Analizi

Mevcut araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 26 ve Mplus 8.8 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Çevrimiçi yollarla toplanan 452 form öncelikle hatalı işaretleme, kayıp değer ve uç değer açısından incelenmiş ve aykırı değerler ayıklanarak analize uygun hale getirilmiştir. Geriye kalan 365 formdan oluşan bir veri seti üzerinden analizler yapılmıştır.

Öncelikle ölçüm modelindeki öğretim liderliği, öğretmen mesleki öğrenmesi ve bağlamsal başarı motivasyonu değişkenlerinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik analizi için DFA analizi uygulanmıştır. Bununla birlikte ölçeğin yakınsak geçerliği için ortalama ayıklanmış varyans değeri hesaplanmıştır. Bu değer alanyazında ifade edilen .50 eşik değerini aşması gerekmektedir. Ölçeğin bileşik güvenilirliği için kompozit güvenirlilik değeri incelenmiştir ve bu değer .70'ten yüksek olması ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Hair vd., 2006). Tüm bu analiz işlemleri veri toplama araçları başlığı altında raporlanmıştır. Ayrıca verilerin normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları ve çoklu bağlantısallık varsayımları incelenmiştir. Verilerin normallik sayıltularının karşılanması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin (± 1.5) aralığında olması, çoklu bağlantısallık için test edilen varyans şişme faktörünün (VIF) 5'ten küçük olması ve Tolerans indeksinin (TL) .10'dan büyük olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Dahası yapısal modelin analizinden önce tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma) ve korelasyon analizleri uygulanmıştır.

Daha sonra araştırma modelindeki değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmek için Mplus programı yardımıyla maksimum olasılıklı tahminleme yöntemi kullanılarak Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) uygulanmıştır. YEM, bağımlı (öğretmen mesleki öğrenmesi), bağımsız (öğretim liderliği) ve aracı (öğretmen motivasyonu) değişkenler arasındaki ilişkileri tek bir modelde ölçebilmek için kullanışlı bir ölçüm yöntemidir (Preacher ve Hayes, 2008). YEM'in uyumu için karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), Tucker-Lewis uyum indeksi (TLI), standartlaştırılmış ortalama karekök artık değeri (SRMR), ortalama karekök yaklaşık hatası (RMSEA), ve Ki-karenin serbestlik derecesine oranı (χ^2/df) uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Ölçüm modelinin faktör yüklerinin CFI > 0.90, TLI > 0.90, SRMR < 0.08, RMSEA < 0.06 ve $\chi^2/df < 3$ olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999).

Son olarak modelin aracılık analizi için yapısal modeldeki ilişkileri doğrulamak amacıyla Preacher ve Hayes (2008) tarafından önerilen bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Bootstrap analizindeki bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenler arasındaki dolaylı ilişkiler farklı örnekler seçilerek (2000 örneklemlili bootstrap) analiz edilmiş ve %95 düzeyinde güven aralıklarının (GA) sıfırı (0) içerip içermediğine göre yorumlanmıştır (MacKinnon vd., 2004). Toplam, doğrudan ve dolaylı ilişkilerin nokta tahminleri, 2000 örneklemlili bootstrap analizi sonuçları dikkate alınarak açıklanmıştır.

5. Bulgular

Bu bölümde ilk olarak, modeldeki değişkenler için normallik ve çoklu bağlantısallık sayıltıları, tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon sonuçları sunulmuştur (bkz. Tablo 1). Normallik analizi için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu görülmüştür. Çoklu bağlantısallık için incelenen VIF değerlerinin 5'ten küçük ve TI katsayılarının .10'dan büyük olduğu görülmüştür. Tüm bu bulgular, çalışma verilerinin normallik ve çoklu bağlantısallık sorunlarının olmadığı anlamına gelmektedir.

Tablo 1

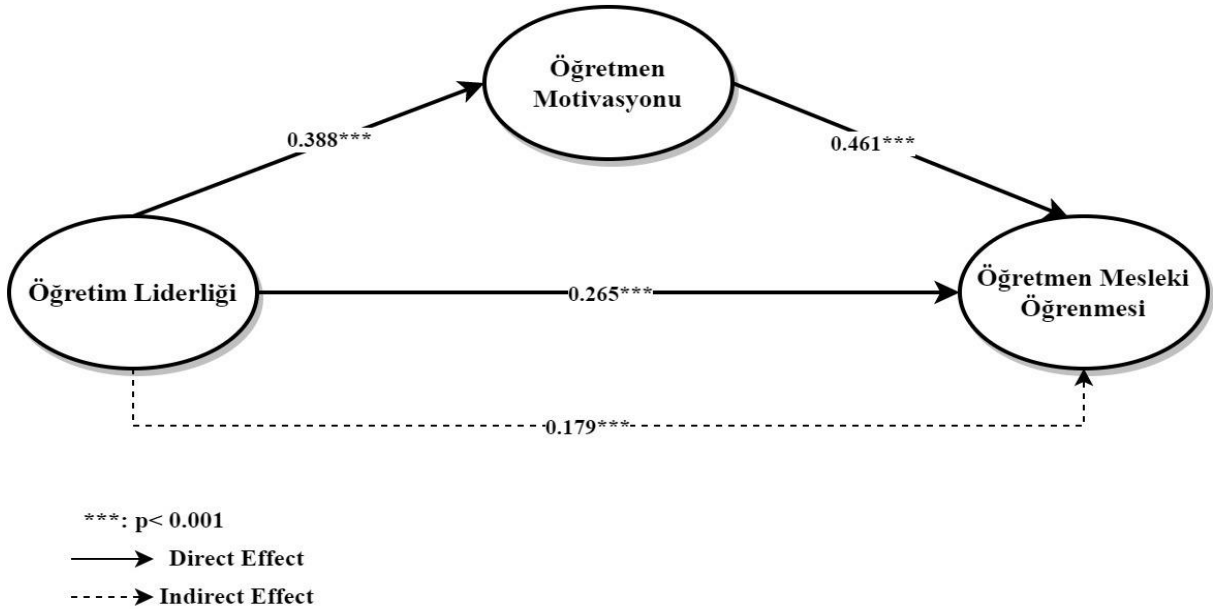
Değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki korelasyon değerleri

	\bar{X}	Ss.	1	2	3
1.Öğretim Liderliği	3.80	0.83	-	.326**	.438**
2.Öğretmen Motivasyonu	3.07	0.61		-	.495**
3.Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	4.06	0.52			-
Çarpıklık	-	-	-28	-74	.15
Basıklık	-	-	.05	-13	-.46
VIF	-	-	-	1.58	1.58
TI	-	-	-	.73	.29

** : $p < .01$.

Tablo 1'deki ortanca değerlerine bakıldığında, öğretim liderliği ($\bar{X} = 3.80$, $Ss=0.83$), öğretmen motivasyonu ($\bar{X} = 3.07$, $Ss=0.61$) ve öğretmen mesleki öğrenmesi ($\bar{X} = 4.06$, $Ss=0.52$) değişkenlerinin ortalamasının üzerinde ve görece yüksek olduğu görülmektedir. Değişkenlerin standart sapmaları incelendiğinde, öğretim liderliğinin standart sapmasının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri arasında farklılıkların yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bununla birlikte değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, öğretim liderliği ve öğretmen motivasyonu arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki ($r=.326$, $p < .01$), öğretmen mesleki öğrenmesiyle de yine orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki ($r=.438$, $p < .01$) bulunmaktadır. Ayrıca, çalışmanın aracı değişkeni olan öğretmen motivasyonu öğretmen mesleki öğrenmesi arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki ($r=.495$, $p < .01$) bulunmaktadır.

İkinci olarak YEM'deki öğretim liderliği, başarı motivasyonu ve öğretmen mesleki öğrenmesi değişkenleri arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla yol analizi uygulanmıştır (bkz. Şekil 2). Çalışma modelinin uyum indeksleri incelendiğinde, modelin kabul edilebilir düzeyde bir uyum sergilediği gözlenmektedir ($X^2/df=1.87$, $p < .001$, $CFI=0.922$, $TLI=0.915$, $RMSEA=0.049$ ve $SRMR=0.050$).



Şekil 2. Araştırma modeline ilişkin yol analizi sonuçları

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesiyle ilişkisinde öğretmen motivasyonun nasıl bir rol oynadığını belirlemek için 2000 örneklemlili Bootstrap analizi yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2

Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordanmasına ilişkin toplam, doğrudan ve dolaylı ilişkiler

İlişkiler	β	S.H.	p	%95 GA		R^2
				Alt GA	Üst GA	
ÖL → ÖM	.388	.041	.00	.319	.538	.23
ÖM → ÖMÖ	.461	.072	.00	.361	.782	-
ÖL → ÖMÖ	.265	.094	.00	.187	.376	-
ÖL → ÖM → ÖMÖ	.179	.038	-	.097	.273	-
Toplam İlişki	.444	.069	.00	.352	.687	.42

ÖL: Öğretim Liderliği, ÖM: Öğretmen Motivasyonu, ÖMÖ: Öğretmen Mesleki Öğrenmesi, GA: Güven Aralığı. SH: Standart Hata.

Tablo 2 incelendiğinde, öğretim liderliği ve öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($\beta = .388$, SH= .041, %95 GA [.319, .538]). Öğretim liderliği, öğretmen motivasyonundaki varyansın yaklaşık %23'ünü açıklamaktadır ($R^2 = .23$). Bununla birlikte, öğretmen motivasyonu ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında da pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler ortaya konmuştur ($\beta = .461$, SH= .072, %95 GA [.361, .782]). Öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesiyle pozitif yönde, doğrudan ve anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanmıştır ($\beta = .265$, SH= .094, %95 GA [.187, .376]). Öğretmen motivasyonunun öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki dolaylı ilişkide düşük düzeyli bir aracılık rolünün olduğu belirlenmiştir ($\beta = .179$, SH= .038, %95 GA [.097, .273]). Modelde dolaylı ilişkinin azalması öğretmen motivasyonunun kısmi aracılık rolüne sahip olduğunu göstermektedir. Son olarak öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli bir toplam ilişki olduğu belirlenmiştir ($\beta = .444$, SH= .069, %95 GA [.352, .687]). Öğretim liderliği ve öğretmen motivasyonu, öğretmen mesleki öğrenmesindeki varyansın yaklaşık %38'ini açıklamıştır ($R^2 = .38$).

Sınırlılıklar ve Araştırma Önerileri

Araştırma sonuçlarını tartışmaya başlamadan önce bazı sınırlılıkların ifade edilmesi gerekmektedir. Araştırmanın ilk sınırlılığı, araştırma verilerinin yalnızca bir ilden toplanmış olmasıdır. Her ne kadar Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi ve hiyerarşik yapısı nedeniyle, okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin mesleki öğrenme pratikleri ülkenin hemen her yerinde benzerlik gösterse de farklı bölgelerden toplanan veriler farklı sonuçların üretilmesine neden olabilir. Bu nedenle, konuya ilişkin yapılan başka çalışmalarda daha geniş bir örneklemden veri toplanması önerilebilir. İkinci sınırlılık araştırmanın modeli ile ilgilidir. Mevcut araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu nedenle araştırma değişkenleri arasındaki nedensel ilişkilerin tespit edilmesi mümkün değildir. Araştırma değişkenlerinin birbirini nasıl etkilediğine ilişkin daha sağlıklı çıkarımlar yapabilmek için boyamsal (longitudinal) ya da deneysel (experimental) çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Konuya ilişkin alanda yapılan boyamsal çalışmaların son derece sınırlı olduğu düşünüldüğünde (ör. Heck ve Hallinger, 2014), bu yönde yapılacak çalışmaların alana önemli bir katkı sağlaması beklenebilir. Son olarak araştırmanın önemli bir sınırlılığı da yalnızca öğretmenlerden veri toplanmasıdır. Bu durum öğretmenlerin kendi değerlendirmelerini abartmalarına neden olmuş olabilir. Örneğin öğretmenler sosyal beğenirlik etkisiyle motivasyon düzeylerini ya da mesleki öğrenme etkinliklerine katılım sıklıklarını olduğundan daha fazla göstermiş olabilirler. Buna karşın okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, liderliğin mevcut durumunu tespit etmek için alanda önerilen bir uygulamadır (ör. Thoonen vd., 2011). Bu bağlamda, konuya ilişkin yapılacak ardıl çalışmalar için okul müdürünün liderlik pratiklerine ve öğretmene ilişkin değişkenlere yönelik verilerin hem öğretmen hem de okul müdürlerinden toplanması önerilebilir (Ham vd., 2015).

Tartışma

Bu çalışmada ilk olarak öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında pozitif yönde ve doğrudan bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları bu savı doğrular niteliktedir. Başka bir anlatımla araştırma bulguları, okulda öğrenmeye uygun bir iklim oluşturan, öğretmenleri mesleki öğrenmeye teşvik eden, okul misyonunu belirleyip bunu öğretmenlere açıklayan okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerine etkin katılımını artırdığını göstermektedir. Daha önceki araştırma bulgularıyla tutarlı olan (Li vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018) bu bulgu, Türk

eğitim sisteminin merkeziyetçi ve hiyerarşik yapısıyla ilişkili olarak açıklanabilir. Zira bu yapıda MEB, hiyerarşinin en üstünde bulunmaktadır ve bütçeleden kaynak tahsisine, öğretim müfredatının organize edilmesinden okul yöneticileri ve öğretmenlerin atanmasına kadar sistem düzeyindeki tüm uygulamalardan sorumludur. Doğal olarak böyle bir sistemde okul müdürlerinin rol ve sorumlulukları önceden belirlenen bir davranış ve eylem setine göre düzenlenmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin en temel sorumluluğu, MEB'in ilke ve yasal düzenlemeleri uyarınca görev yaptıkları okulu yönetmektir. Öğretmen ise temelde okulda öğretim işini yerine getirmektedir, ancak öğretime yönelik konularda bile kararlara katılımı son derece sınırlıdır (Recepoglu ve Kılınc, 2014). Bu bakımdan öğretmenlerin okul-temelli mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarında, okulun işleyişinden birinci derecede sorumlu olan okul müdürlerinin ilgisi, desteği ve liderliği önemli görülebilir. Bu durum, öğretim liderliğinin öğretmen öğrenmesiyle doğrudan ilişkisini açıklayabilir.

Öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki doğrudan ilişkinin başka bir açıklaması, öğretim liderliğinin doğasına atıfta bulunarak yapılabilir. Zira daha önce de söz edildiği gibi öğretim liderliği okul müdürü kaynaklı liderlik eylemlerine odaklanmakta ve bu yönüyle "tek adam" anlayışına vurgu yapmaktadır (Hallinger, 2003). Bununla birlikte öğretim liderliği diğer liderlik stillerinden (ör. dönüşümcü, paylaşılan vb.) farklı olarak doğrudan öğrenmeye ve öğretime yoğunlaşarak okulda yapılan öğretimin niteliğinin geliştirilmesi suretiyle elde edilecek daha yüksek öğrenci çıktılarını odaklanmaktadır (Marks ve Printy, 2003). Bu açıdan bakıldığında, öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki pozitif yönlü ilişki daha anlaşılır hale gelebilir. Son olarak araştırmanın bu bulgusu, öğretim liderliğinin bu çalışmada izlenen kavramsal yapısıyla ilişkili olarak yorumlanabilir. Zira bu çalışmada öğretim liderliği Hallinger ve Murphy'nin (1985) kavramsal çerçevesine dayandırılmıştır. Bu çerçevede öğretim lideri olarak okul müdüründen okulda olumlu bir iklim oluşturması beklenmektedir. Bu iklim, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerini sağlamaya dönük olmalıdır. Başka bir anlatımla, öğretim lideri olarak okul müdürleri, okulu öğretmenlerin mesleki açıdan öğrenmelerine uygun bir ortam haline getirmek durumundadırlar.

Bu araştırmanın en temel sorusu, öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun aracı rolü oynayıp oynamadığıdır. Bu bağlamda ilgili alanyazına dayanarak öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında daha önce çok fazla test edilmeyen bir değişken olarak öğretmen motivasyonunun aracı rolü oynayabileceği savlanmıştır. Araştırma bulguları bu savı doğrular niteliktedir. Buna göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmakta ve bu ilişki öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecine daha fazla katılımlarıyla sonuçlanmaktadır. Bu bulgu, öğretim liderliği ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkiye yönelik alanyazına katkı sağlamıştır (e.g. Karacabey vd., 2022; Li vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018). Zira okul amaçlarını, misyonunu, öğretim hedeflerini ve niteliğini vurgulayan öğretim liderleri, öğretmenlerin iş motivasyonunu artırmak suretiyle mesleki öğrenme süreçlerini desteklemektedir.

6. Sonuç ve Çıkarımlar

Okul müdürünün liderliği ile öğrencilerin öğrenme çıktıları arasındaki ilişkinin incelenmesi eğitim liderliği araştırmacılarının uzun süredir ilgisini çeken bir araştırma alanı olmuştur. Zamanla, bu görece geniş araştırma alanında daha spesifik teorik modellemelerin yapıldığı ve test edildiği görülmektedir. Bunlar arasında öğrenci öğrenmesiyle doğrudan ilişkili olan öğretmen mesleki öğrenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Zira öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin sınıf içi öğretim pratiklerini geliştirmede kullanabilecekleri yeni bilgi, beceri ve yöntemleri öğrendikleri bir süreç olarak görülmektedir (Kwakman, 2003; Opfer ve Pedder, 2011). Bu bağlamda okul müdürünün liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki alanda giderek daha fazla araştırmacının dikkatini çekmiştir. Bu konuda son yıllarda önemli bir bilgi birikiminin de oluştuğu görülmektedir. Zira 20 yıl öncesine göre bugün okul müdürünün liderliğinin öğretmen öğrenmesiyle hangi düzeyde ve nasıl ilişkili olduğuna yönelik çok daha fazla bilgi bulunmaktadır (ör. Hallinger ve Kulophas, 2020). Mevcut araştırma liderlik ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkiye dönük alanyazına "nasıl" sorusuna cevap vererek katkı yapmayı hedeflemiştir. Bu bağlamda mevcut araştırma, öğretim liderliği ve öğretmen öğrenmesi arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri doğrulamakla birlikte dolaylı ilişkide öğretmen iş motivasyonunun anlamlı bir aracılık rolü oynadığını ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak politikaya, uygulamaya ve araştırmaya dönük bazı çıkarımlar yapılabilir. Son yıllarda dünyadaki ülkelerin birçoğunda çeşitli eğitim reformları gerçekleştirilmektedir. Özellikle PISA (Program for International Student Assessment) ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) gibi öğrenci başarısının uluslararası düzeyde ölçüldüğü sınavlarda daha iyi sonuçlar elde etmek isteyen ülkeler, eğitim reformlarına daha fazla zaman ve kaynak ayırmaktadırlar. Bu reformların önemli bir bölümünü okul müdürlerinin liderlik pratiklerinin geliştirilmesi oluşturmaktadır. Buna paralel olarak Türkiye'deki politik saha son yıllarda önemli reform girişimlerine sahne olmuştur. Örneğin MEB (2017) tarafından yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi'nde, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilecekleri bir öğrenme ortamı ile işbirliği ve paylaşımına

dönük bir okul kültürü oluşturmalarının önemi vurgulanmıştır. Türk eğitim sistemi içinde son yıllarda en fazla ses getiren politik girişimlerden biri de 2023 Vizyon Belgesi olmuştur (MEB, 2018). Bu belgede okul müdürlerinin okulun kendi bağlamsal koşullarını değerlendirmek suretiyle öğretime ve öğrenmeye liderlik etmelerinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu politik girişimleri takiben MEB 2018’de okul müdürlerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir program hazırlayıp uygulamaya koymuştur (MEB, 2020). Araştırma sonuçları genel olarak bu politik girişimlerin yerindeliliğine ve öğrenci öğrenmesi bakımından önemine işaret etmektedir. Ancak bu girişimlerin etkililiğinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler ışığında programın geliştirilerek sürdürülebilir bir nitelik taşıması gerektiğini de belirtmek gerekmektedir. Bununla birlikte, araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmeye dönük stratejileri öğrenmelerini sağlayacak mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi ya da mevcut eğitim programlarına bu yönde eklemelerin yapılması düşünülebilir.

Uygulama açısından bakıldığında, araştırma sonuçları okul müdürünün öğretim liderliğinin öğretmen motivasyonunu ve öğretmen mesleki öğrenmesini destekleyen önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, okulda yapılan öğretimin kapasitesini artırmak ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına daha fazla cevap vermek isteyen bir okul müdürünün öğretim liderliğine ilişkin bilgi ve becerilerini artırması ve okul süreçlerinde öğretim liderliği davranışlarını etkin bir biçimde sergilemesi gerektiği ifade edilebilir. Bununla birlikte daha spesifik olarak, öğretmen mesleki öğrenmesini geliştirmeyi hedefleyen bir okul müdürünün öğretmen motivasyonuna odaklanmayı aracı bir hedef olarak görmesi gerekebilir.

Araştırma açısından bakıldığında, bu çalışmada eğitimde liderlik araştırmalarında sıklıkla kullanılan “dolaylı etki modelinin” etkililiğinin ortaya konduğu söylenebilir. Ancak liderlik ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkiye aracılık eden başka potansiyel öğretmen ve okul-temelli değişkenler olabilir. Her ne kadar son yıllarda bu iki değişken arasındaki ilişkinin nasıl ve ne düzeyde oluştuğunu ortaya koyan araştırma bulguları artmış olsa da özellikle Türkiye bağlamında bu yönde yapılacak ardıl çalışmaların önemini koruduğu söylenebilir. Zira Türkiye’de konuya ilişkin yapılan çalışmalar sınırlıdır ve politik alanda son yıllarda önemli gelişmeler söz konusudur. Bu da politik girişimlerin desteklenmesi için daha fazla araştırma bulgusunun gerekliliğine işaret etmektedir. Öte yandan bu konuda başka bir araştırma önerisi, mevcut araştırmada kullanılan modelin geliştirilmesine dönük olabilir. Buna göre gelecek çalışmalarda liderliği etkileyen kurumsal ya da bağlamsal değişkenler de hesaba katılarak okul müdürünün liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki incelenebilir. Bunun için “düzenleyici-aracı etki modellerinden” yararlanılabilir. Ayrıca nitel araştırma desenlerinden yararlanılarak okul müdürünün liderliği ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkinin doğasına yönelik daha detaylı bulgular ortaya konabilir. Yine nitel araştırma geleneği içinde öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecine katılımlarını etkileyen değişkenler incelenebilir.

Kaynakça

- Bahous, R., Busher, H., & Nabhani, M. (2016). Teachers' views of professional learning and collaboration in four urban Lebanese primary schools. *Teacher Development*, 20(2), 197–212.
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., & Gümüş, S. (2022). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 48(185), 1–23.
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of learning-centred leadership and teacher trust on teacher professional learning: Evidence from a centralised education system. *Professional Development in Education*, doi:10.1080/19415257.2021.1879234
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2022). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 55(5), 812–831.
- Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75, 115–133.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34–64.
- Bruce, C. D., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L., & Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1598–1608.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik. Araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15–27.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530.
- Gokmenoglu, T., Clark, C. M., & Kiraz, E. (2016). Professional development needs of Turkish teachers in an era of national reforms. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 113–125.
- Grissom, J. A., A. J. Egalite, & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research. Research report*. New York: Wallace Foundation.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25–48.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. (2018). Adaptation of teacher professional learning scale to Turkish: The validity and reliability study. *Journal of Education and Humanities*, 9(17), 108–124.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis (sixth edition)*. Upper Saddle River, NJ: Person Prentice Hall.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–240.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335–369.
- Hallinger, P., & Kulophas, D. (2020). The evolving knowledge base on leadership and teacher professional learning: A bibliometric analysis of the literature, 1960–2018. *Professional Development in Education*, 46(4), 521–540.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248.
- Hallinger, P., & Walker, A. (2017). Leading learning in Asia—emerging empirical insights from five societies. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 130–146
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341–357.
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Ham, S. H., Duyar, I., & Gumus, S. (2015). Agreement of self-other perceptions matters: Analyzing the effectiveness of principal leadership through multi-source assessment. *Australian Journal of Education*, 59(3), 225–246.
- Han, J., & Yin, H. (2016) Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers, *Cogent Education*, 3(1), 1–18.
- Hargreaves, A. (1997). From reform to renewal: A new deal for a new age. In A. Hargreaves, & R. Evans (Eds.), *Beyond educational reform. Bringing teachers back in* (pp. 105–125). Buckingham: Open University Press.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 653–681.
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2022). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 48(2), 253–272.
- Karaman, M. A., & Smith, R. (2019). Turkish adaptation of achievement motivation measure. *International Journal of Progressive Education*, 15, 185–197.
- Kulophas, D. & Hallinger, P. (2020). Leadership that matters: creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 605–627.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8–13.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
- Leithwood, K. A., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671–706.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–228.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: a test of “the four paths model”. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599.
- Li, L., Hallinger, P., & Walker, A. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 20–42.

- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501–528.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79–91.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430–453.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99–128.
- Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press.
- McLaughlin, M. W. (1997). Rebuilding teacher professionalism in the United States. In A. Hargreaves and R. Evans (Eds.), *Beyond educational reform. Bringing teachers back in* (pp. 77-93). Buckingham: Open University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi*.
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/25170118_Teacher_Strategy_Paper_2017-2023.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*.
http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). *Kapsayıcı eğitim bağlamında okul yöneticilerinin mesleki gelişimi programı: Öğretimsel liderlik*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, N. (2020). How to improve teachers' instructional practices: the role of professional learning activities, classroom observation and leadership content knowledge in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 585–603.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.
- Qian, H., & Walker, A. D. (2013). How principals promote and understand teacher development under curriculum reform in China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 304–315.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891.
- Recepoğlu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). Raising and selecting school administrators in Turkey: Present problems and solutions. *Turkish Studies*, 9, 1817–1845.
- Smith, R. L., & Karaman, M. A. (2019). Development and validation of the contextual achievement motivation measure. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 6(3), 16–28.
- Stirling, D. (2014). *Teacher motivation* (MLA style): *Learning Development Institute*. 19 March 2016. Web.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., Geijsel, F. P. (2011) How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.

- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Tran, N. H., Hallinger, P., & Truong, T. (2018). The heart of school improvement: A multi-site case study of leadership for teacher learning in Vietnam. *School Leadership & Management*, 38(1), 80–101.